

Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare

Indagine sul lavoro dei docenti condotta dal
Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti

a cura di

Gian Carlo Cerruti, Claudia Maria Dogliani, Maria Gagliano,
Antonio Maiorano, Luigi Tremoloso, Maria Rosa Turrisi



PALERMO
UNIVERSITY
PRESS



Atti e Convegni

In copertina: Ginestra odorosa o comune realizzata da Chiara Flora Bassignana

Il termine infiorescenza indica, in botanica, un raggruppamento o sistema di rami che porta dei fiori, disposti in modo da sembrare spesso un unico grande fiore.

La ginestra odorosa o comune produce delle infiorescenze di colore giallo brillante e dal profumo intenso. È una pianta mediterranea che cresce in zone sabbiose e rocciose, con radici che si sviluppano in profondità.

L'abbiamo scelta per le capacità di resistenza e la bellezza della fioritura. Ci è sembrato un bel simbolo per significare il nostro lavoro. Riflessioni condivise e approfondimenti che hanno preceduto e accompagnato la nostra ricerca e consolidato la nostra volontà di proseguire nell'analisi. Un lavoro di studio, confronto e individuazione di prospettive future per quanti e quante, lavoratori e lavoratrici della scuola, ma non solo, vorranno coglierne alcuni spunti per leggere le proprie realtà professionali e territoriali. Con l'augurio che la ginestra si diffonda.

Docenti nella scuola del XXI secolo:
una professionalità da valorizzare
Indagine sul lavoro dei docenti condotta dal
Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti

a cura di

Gian Carlo Cerruti, Claudia Maria Dogliani, Maria Gagliano,
Antonio Maiorano, Luigi Tremoloso, Maria Rosa Turrisi



PALERMO
UNIVERSITY
PRESS



Atti e Convegni

Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare. Indagine sul lavoro dei docenti condotta dal Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti

Curatela:

Gian Carlo Cerruti, Claudia Maria Dogliani, Maria Gagliano,
Antonio Maiorano, Luigi Tremoloso, Maria Rosa Turrisi

Si ringraziano:

per la supervisione scientifica: il prof. Gian Carlo Cerruti;

per l'elaborazione dei dati: Davide Roccati;

per lo sviluppo della riflessione sui dati i partecipanti ai focus group: Valentina Chinnici e Domenico Chiesa; i docenti Serena Allena, Arianna Bassignana, Francesca Ghezzeo, Laura Langella, Claudia Mamone Capria, Barbara Peretti, Alessandro Prestianni, Davide Ricco, Matteo Vaira.

© Copyright 2026 New Digital Frontiers srl

Piazza Marina 29 - 90133 Palermo

www.unipapress.it

ISBN (a stampa): 978-88-5509-888-5

ISBN (online): 978-88-5509-889-2

Pubblicazione realizzata con il contributo della



Indice

Prefazione	7
GIANNA FRACASSI	
Introduzione	9
VALENTINA CHINNICI	
1. L'impostazione della ricerca Cidi sul lavoro degli insegnanti oggi	11
GIAN CARLO CERRUTI, LUIGI TREMOLOSO	
2. Il mosaico del lavoro dell'insegnante	21
LUIGI TREMOLOSO	
3. L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo	69
ANTONIO MAIORANO	
4. Il lavoro degli insegnanti tra tecnologia, burocrazia e collegialità	93
MARIA ROSA TURRISI, MARIA GAGLIANO	
5. La formazione in servizio e lo sviluppo professionale	111
GIAN CARLO CERRUTI*, MARIA ROSA TURRISI	
6. Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione. I casi di Torino e Palermo	137
CLAUDIA MARIA DOGLIANI, MARIA GAGLIANO	
7. La scuola in questione: alcune proposte per cambiare passo	163
CLAUDIA MARIA DOGLIANI, MARIA ROSA TURRISI	
Questionario "Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare. Cidi Torino, Napoli, Palermo"	171

Prefazione

GIANNA FRACASSI

Ci sono ricerche che confermano ciò che si sapeva già, e ricerche che danno finalmente forma, numeri e voce a ciò che ogni giorno si vive nelle scuole senza che nessuno lo misuri. L'indagine "Docenti nella scuola del XXI secolo", promossa dal CIDI, appartiene alla seconda categoria. Per questo, come FLC CGIL, la salutiamo con convinzione e gratitudine: perché nasce dall'iniziativa di un'associazione professionale che da sempre condivide con noi l'idea di una scuola della Costituzione, e perché mette al centro ciò che troppo spesso resta invisibile - il lavoro reale di chi insegna.

Il primo merito di questa ricerca è proprio nel metodo: chiedere agli insegnanti, non parlare degli insegnanti. Oltre 1.800 docenti hanno risposto a un questionario articolato, che non si è fermato all'orario di cattedra ma ha esplorato tutto ciò che lo circonda e lo eccede: le ore a casa per programmare, preparare, correggere; il tempo assorbito dal registro elettronico e dagli adempimenti amministrativi; le comunicazioni con dirigenti, colleghi, studenti e famiglie che tracimano - via mail, telefono e WhatsApp, sui dispositivi personali — in ogni momento della giornata e della settimana. È la fotografia di un tempo di lavoro sommerso, gratuito e non regolato, che l'innovazione tecnologica, invece di alleggerire, ha dilatato.

Per un sindacato questi dati non sono una curiosità statistica: sono materia contrattuale. Dicono che è urgente riconoscere e ricondurre a regole l'intero tempo di lavoro degli insegnanti; che il diritto alla disconnessione non è uno slogan ma una tutela concreta da esigere; che la semplificazione amministrativa — quando quasi un docente su due indica il carico burocratico tra le principali fonti di stress — è una questione di salute e sicurezza sul lavoro, non di efficienza aziendale; che il benessere lavorativo, lo stress, il senso di abbandono di chi non si sente supportato nella gestione degli alunni in difficoltà devono entrare a pieno titolo nella valutazione dei rischi e nella responsabilità delle istituzioni.

C'è poi, in questi dati, un paradosso che conosciamo bene e che l'indagine documenta con precisione: gli insegnanti italiani continuano a trovare senso e soddisfazione nel proprio lavoro – nel rapporto con gli studenti, nella collaborazione tra colleghi, nell'utilità sociale di ciò che fanno – mentre tutto ciò che sta loro intorno rema contro. Retribuzioni giudicate inadeguate, incentivi irrisori, un riconoscimento sociale percepito come basso o nullo dalla grande maggioranza, organi collegiali che pochissimi considerano davvero funzionanti, precarietà dilagante. È la condizione di una professione che tiene in piedi la scuola pubblica a dispetto delle condizioni in cui è lasciata, non grazie ad esse. Ma nessuna dedizione è inesauribile: chiedere passione senza riconoscimento, responsabilità senza potere, disponibilità senza limiti è la ricetta più sicura per svuotare la professione e renderla sempre meno attrattiva per le nuove generazioni.

Anche il confronto tra Torino e Palermo, tra un Nord e un Sud del Paese, è prezioso: ci ricorda che dietro la media nazionale esistono divari di strutture, risorse e contesti che la Repubblica ha il dovere costituzionale di colmare, e che nessuna "autonomia differenziata" potrà che aggravare.

La FLC CGIL trae da questa indagine una conferma e un mandato. La conferma: la valorizzazione della professione docente non passa da premialità individuali, classifiche e retoriche del merito, ma dal riconoscimento – giuridico, economico, sociale – del lavoro reale, di tutto il lavoro. Il mandato: portare questi dati nei tavoli contrattuali e nel confronto politico, per rivendicare salari europei, organici adeguati, tempo per la collegialità e la formazione dentro l'orario di lavoro, regole certe contro l'invasione digitale della vita personale, e una scuola in cui la democrazia degli organi collegiali torni a essere partecipazione vera e non adempimento.

Ringraziamo il CIDI, le curatrici e i curatori dei report, e soprattutto le migliaia di insegnanti che hanno dedicato il loro tempo a rispondere. Conoscere il lavoro è il primo passo per difenderlo e trasformarlo. Questa indagine ci aiuta a farlo: ora tocca a tutti noi non lasciarla in un cassetto.

Introduzione

VALENTINA CHINNICI

Sulla scuola si parla, e soprattutto si legifera, molto spesso a sproposito.

La battuta che circola tra noi che la abitiamo per professione, è che chiunque, per il solo fatto di averla frequentata, si sente autorizzato a dire la propria, pur privo di competenze specifiche in materia di istruzione e educazione. Se si tratta di un fenomeno sociale alquanto comprensibile, vista la pervasività della scuola a tutti i livelli, occorre però considerare con attenzione come le narrazioni che attraversano la scuola contribuiscano a consolidare quel sentire comune che sovente, specie di questi tempi, viene poi utilizzato al livello istituzionale e legislativo. In altre parole, non di rado accade che i nostri politici legiferino con l'intento di dare risposte immediate ai presunti bisogni degli attori della scuola, con provvedimenti slegati tra loro che riguardano magari temi oggetto di cronaca giornalistica: le aggressioni di alunni e familiari ai danni di insegnanti o la fantomatica ideologia gender, solo per citare un paio di esempi.

Le associazioni professionali come il CIDI sentono allora la responsabilità di fornire un sentire filtrato e riflessivo sulla scuola, basato su indagini serie e rigorose, per offrire chiavi di lettura che aiutino la scuola stessa a *leggersi* e le istituzioni a legiferare in modo adeguato, al fine di migliorare l'efficacia, la tenuta e il benessere dell'ecosistema educativo. In particolare, la ricerca elaborata dai Cidi di Torino, Palermo e Napoli, con la supervisione scientifica del professore Cerruti dell'Università di Torino, contribuisce a delineare la funzione dell'insegnante facendo emergere anche il tanto lavoro sommerso e "informale" degli insegnanti.

Man mano che la lettura dell'indagine prosegue, si delinea sempre più nitidamente la grande poliedricità del lavoro dell'insegnante, che necessita di competenze e formazione continua in ambiti svariati, che spaziano dalla didattica disciplinare alla gestione dei conflitti, dalla organizzazione di équipe di lavoro alle

capacità gestionali, amministrative, progettuali, tecnologiche. Ce n'è abbastanza per offrire, anche alle classi dirigenti del nostro Paese, una piattaforma di ambiti concreti che rispecchiano, al di là di stereotipi e inveterate quanto infondate opinioni, la complessità del sistema scuola: un ottimo punto di partenza per progettare interventi migliorativi, per superare sensi di insoddisfazione legati soprattutto alla burocratizzazione, uno degli aspetti che mette più a rischio quel senso alto della propria professionalità che orgogliosamente resiste nel sentire diffuso degli operatori della scuola. A questa grande maggioranza che si ostina ad affermare, stavolta con felice luogo comune, che “facciamo il mestiere più bello del mondo”, si rivolgono soprattutto le associazioni professionali come la nostra, che vedono negli insegnanti dei perenni *ricercatori in azione* e custodi della sacralità laica delle relazioni, non a caso indicate come il valore più alto anche nei contesti più difficili, quelli in cui il senso di essere parte di una comunità professionale può salvare da ogni solitudine e da qualsiasi senso di inadeguatezza. A tutte e tutti loro questo lavoro di ricerca è dedicato, nella consapevolezza, come soleva dire il nostro caro maestro Giancarlo Cerini, che “non c'è scuola migliore dei suoi insegnanti”. Ed è proprio dalla loro qualità e da quella delle loro relazioni educative e professionali che bisogna ogni giorno, fiduciosamente, ripartire.

1. L'impostazione della ricerca Cidi sul lavoro degli insegnanti oggi

GIAN CARLO CERRUTI, LUIGI TREMOLOSO

1.1. IPOTESI E METODO DI RICERCA, IL CAMPO D'INDAGINE

L'indagine condotta dal Cidi con un questionario on line è stata realizzata nel periodo febbraio-maggio 2024. Ha preso le mosse dalla diffusa sensazione di fatica - riportata da docenti nelle riunioni del Cidi Torino - per attività gestionali e amministrative e di stress nell'affrontare una mole crescente di interventi procedurali e burocratici: incastrati tra la complessità giornaliera dell'azione educativa e la pleora delle registrazioni e soluzioni burocratico-tecnologiche richieste. Un elenco - sdoganato dalla vicenda pandemica - di procedure, progetti, rendicontazioni, comunicazioni, coordinamenti, assunzioni di responsabilità gestionali da cui si sentivano sommersi. Un surplus continuo di compiti che sembravano andare non a vantaggio, ma a scapito del lavoro con gli allievi, a scapito dell'attenzione alle loro relazioni, ai loro interessi, alle loro difficoltà e al loro lavoro, sottraendo tempo alla ricerca e alla sperimentazione dell'innovazione didattica.

Le prime domande che ci siamo posti sono state: quanto questa condizione è diffusa? Quanto è consapevole e condivisa tra gli insegnanti dei diversi ordini di scuola? Quali sono i motivi che stanno dietro a questa crescita vorticosamente di richieste (che appaiono/appaiono per lo più orientate alla rendicontazione per l'amministrazione da un lato, e per le famiglie, dall'altro)? Quali sono i principali problemi che devono fronteggiare gli insegnanti? Da cosa dipende la qualità della scuola? Quali sono i vecchi e nuovi fattori di stress?

Il primo passo è stato allargare un po' la cerchia degli interlocutori e porre alcune domande sulla nuova situazione di lavoro a un gruppo eterogeneo di circa venti insegnanti non appartenenti al gruppo Cidi, ma raggiungibili attraverso catene di rapporti. A loro è stato chiesto espressamente di fornire

risposte motivate alle domande della ricerca e fare osservazioni sulle medesime. Il contributo è stato prezioso e ha confermato la condizione diffusa del malessere e la pertinenza delle domande di ricerca.

Successivamente, il tema è stato presentato in una segreteria nazionale del Cidi a Roma che lo ha accolto con vivo interesse. I Cidi di Napoli e Palermo si sono associati successivamente all'iniziativa e hanno fornito nuovi spunti di analisi e ricerca oltre che un supporto organizzativo per diffondere on line il questionario nelle loro città. La partecipazione dei due Cidi del Sud Italia ha permesso non solo di ampliare potenzialmente il campo di indagine, ma anche di tentare di effettuare una comparazione tra la realtà del lavoro degli insegnanti operanti in contesti socioeconomici molto diversi: quello di Torino, una grande città del Nord, un tempo dinamica capitale dell'industria manifatturiera italiana e oggi avviata ad un lento declino legato soprattutto alla crisi dell'industria automobilistica e interessata da un fenomeno di contrazione demografica, e quelli di Napoli e Palermo, città dalle grandi tradizioni culturali ma solcate dai molti e annosi problemi del sottosviluppo meridionale, seppur con specificità proprie.

Consapevoli delle difficoltà e della mole di lavoro per realizzare l'indagine, abbiamo tentato di coinvolgere – soprattutto in ambito torinese - i sindacati di categoria, il Forum per l'Educazione e la Scuola del Piemonte e singoli docenti dell'Università di Torino, tra cui il prof. Gian Carlo Cerruti, già professore associato di Sociologia dell'Organizzazione e di Relazioni Industriali, che ha subito aderito. Positiva è stata la risposta delle altre Associazioni della scuola presenti nel Forum. Con il coordinamento del prof. Cerruti e in collaborazione con i Cidi di Napoli e Palermo è stato stilato un questionario di 51 domande tese a tracciare sia il profilo socio-anagrafico dei rispondenti, sia il loro carico di lavoro effettivo a scuola e a casa, sia i motivi di soddisfazione e di stress derivante dall'attività lavorativa.

Il questionario è stato messo in rete il 14 febbraio 2024 ed è stato chiuso formalmente il 30 maggio. Il numero dei questionari raccolti (vedi Tab. 1.1) è stato soddisfacente a Torino (927 questionari) e Palermo (365), purtroppo i risultati sono stati piuttosto esigui a Napoli (284) in rapporto all'ampiezza dell'universo degli insegnanti. Tuttavia, il Cidi di Napoli ha fornito, sotto il profilo qualitativo, molti elementi di analisi sui dati raccolti, in particolare sulle differenze e somiglianze tra le problematiche rintracciabili nella situazione torinese e in quella di Palermo, ma più in generale in quella delle scuole del Sud Italia. A questi questionari se ne aggiungono altri 249 provenienti da diverse località italiane per un totale di 1825 questionari.

Tab. 1.1 Questionari validi raccolti nell'indagine. Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

CITTÀ	N. QUESTIONARI
Torino	927
Napoli	284
Palermo	365
Altre località	249
TOTALE	1825

Il numero di questionari raccolti a Napoli è troppo limitato per costituire una base dati rappresentativa della condizione di lavoro degli insegnanti napoletani. Pertanto, non sono stati considerati nelle elaborazioni statistiche, così come i 249 questionari provenienti da altre località, in quanto rappresentano singole realtà, troppo frammentate per essere statisticamente significative. Nel complesso i questionari utilizzati sono stati 1292 (927 Torino + 365 Palermo), tuttavia nella elaborazione statistica abbiamo trattato in modo distinto il data base di Torino e quello di Palermo e tentato un'analisi comparativa delle due realtà.

1.2. CHI HA RISPOSTO AL QUESTIONARIO: LA RAPPRESENTATIVITÀ DEI DATI DELLA RICERCA

I dati raccolti nelle due città possono essere considerati significativamente rappresentativi dei rispettivi mondi degli insegnanti? La risposta è sostanzialmente positiva e discende dal confronto tra alcuni dati socio-anagrafici dell'universo degli insegnanti impiegati a Torino e a Palermo e gli analoghi dati raccolti con il questionario.

In entrambe le città hanno risposto essenzialmente gli insegnanti delle scuole statali, mentre i dati provenienti dalle scuole private paritarie e dalle scuole comunali sono complessivamente esigui, tanto esigui da non essere rappresentativi e pertanto non sono stati considerati nelle elaborazioni della *survey* ai fini di un'analisi specifica (vedi Tab.1.2). Trattandosi di un questionario autocompilato e diffuso soprattutto tramite i canali dei Cidi, il risultato risente, tra le altre cose, della sostanziale presenza organizzata dei Cidi nelle scuole pubbliche e della sua debole penetrazione tra gli insegnanti delle scuole private e comunali. Pertanto, la nostra indagine vale non per gli insegnanti del sistema scolastico in generale di Torino e Palermo, ma esclusivamente per quelli della scuola pubblica statale.

Tab. 1.2 Ripartizione dei rispondenti tra scuole statali e scuole private (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Tipo di scuola</i>	TORINO		PALERMO	
	N.	%	N.	%
Scuola comunale	7	0,8	1	0,3
Scuola privata paritaria	10	1,1	1	0,3
Scuola statale	910	98,1	363	99,4
TOTALE	927	100	365	100

Partiamo da un confronto tra l'universo degli insegnanti e i rispondenti per genere.

Tab. 1.3 Composizione di genere dell'universo degli insegnanti e dei rispondenti al questionario (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024¹.

<i>Genere</i>	TORINO					PALERMO			
	Universo		Questionari			Universo		Questionari	
	M %	F %	M %	F %	altro	M %	F %	M %	F %
	16,7	83,3	14,5	85,3	0,2	20,2	79,8	11,0	89,0

Come si può constatare la composizione per genere degli insegnanti torinesi che hanno risposto al questionario è sostanzialmente analoga a quella dell'universo (vedi Tab. 1.3): lo scarto tra i due dati è intorno al 2%, con una leggera maggior presenza femminile, differenza sostanzialmente irrilevante ai fini dell'analisi della correlazione statistica di questa variabile con le altre del questionario. A Palermo le insegnanti hanno risposto al questionario in proporzione più estesamente degli insegnanti (vedi Tab.1.3), con uno scarto tra dati dell'universo e dati del questionario di circa 10 punti, il che richiede una certa attenzione nel cogliere e spiegare le eventuali differenze nei giudizi e atteggiamenti degli uni rispetto alle altre. Nel complesso la scuola italiana si conferma anche nel nostro campione come un luogo di lavoro prevalentemente popolato da donne.

Anche per quanto riguarda la distribuzione per fasce di età si registra una accettabile rappresentatività come emerge dalla tab.1.4.

¹ Fonte: i dati dell'universo sono ripresi dalle statistiche ministeriali relative all'a.s. 2022-2023

L'impostazione della ricerca Cidi sul lavoro degli insegnanti oggi

Tab. 1.4 Composizione per età dell'universo e dei rispondenti al questionario (Torino – Palermo).
Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024².

Età	TORINO				PALERMO			
	Universo		Questionari		Universo		Questionari	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Fino a 34 anni	1611	6,9	130	14,0	298	1,7	13	3,6
35-44 anni	4999	21,3	207	22,4	2568	14,6	66	18,1
45-54 anni	8003	34,2	291	31,4	6965	39,5	133	36,4
Oltre 54 anni	8810	37,6	298	32,2	7777	44,2	153	41,9
TOTALE	23423	100,0	926 ³	100,0	17608	100	365	100

A Torino la composizione per età degli insegnanti che hanno compilato il questionario è assai simile a quella dell'universo (vedi Tab. 1.4), salvo qualche piccola differenza: nel “campione” della *survey* sono un poco più rappresentati gli insegnanti appartenenti alla fascia più giovane (fino a 34 anni) rispetto a quelli dell'universo, per contro il peso relativo dei docenti appartenenti alla fascia più anziana (composta da coloro che hanno oltre 54 anni) risulta un poco inferiore a quello esistente nella realtà. Per le altre due fasce d'età il peso percentuale dei rispondenti e dell'universo è sostanzialmente simile. Nel complesso le differenze registrate introducono una varianza statistica nelle risposte alle varie domande assai limitata, anzi la leggera sovrarappresentazione degli insegnanti giovani nella *survey* rende più affidabile la significatività delle risposte date da questa fascia di insegnanti.

A Palermo la suddivisione dei rispondenti al questionario per fasce di età ricalca in buona misura quelle dell'universo (vedi Tab.1.4): dove gli scarti massimi tra i due data base sono dell'ordine di circa 3 punti nelle fasce 45-54 e 35-44 anni. Si tratta di differenze che non inficiano la significatività del “campione” sotto il profilo della distribuzione demografica.

Nella *survey* gli insegnanti di Torino dei vari ordini di scuola sono rappresentati con un peso che ricalca, con differenze minime, l'universo (vedi Tab. 1.5), sicché si può ragionevolmente concludere che la *survey* sotto questo aspetto riflette abbastanza fedelmente gli orientamenti specifici rintracciabili in ciascun ordine di scuola.

² Fonte: I dati dell'universo sono ripresi dalle statistiche ministeriali relative all'a.s. 2022-2023. I dati delle fasce d'età dei questionari sono nostre elaborazioni per renderli comparabili con quelli dell'universo.

³ Non è stato conteggiato 1 rispondente di CPIA

Tab.1.5 Composizione per ordine di scuole degli insegnanti dell'universo e dei rispondenti al questionario (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024⁴.

<i>Ordine di scuola</i>	TORINO				PALERMO			
	Universo		Questionari		Universo		Questionari	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Infanzia	2835	12,1	128	13,8	1723	9,8	35	9,6
Primaria	8564	36,6	297	32,1	5480	31,1	96	26,3
Secondaria I grado	4527	19,3	174	18,8	4367	24,8	130	35,6
Secondaria II grado	7497	32,0	327	35,3	6038	34,3	104	28,5
TOTALE	23423	100,0	926 ⁵	100,0	17608	100	365	100

Anche a Palermo nella *survey* tutti gli ordini di scuola sono rappresentati, tuttavia vi sono alcuni scostamenti tra i dati dei rispondenti e i dati dell'universo (vedi Tab. 1.5), in particolare per la secondaria di primo grado. Il che richiede una certa cautela nell'interpretazione delle risposte in relazione all'ordine di scuola, che sembrano assumere più un valore indiziario che statisticamente rappresentativo.

Tab.1.6 Composizione degli insegnanti tra posto comune, posto di potenziamento e posto di sostegno dell'universo e dei rispondenti (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024⁶.

<i>Tipo di posto</i>	TORINO				PALERMO			
	Universo		Questionari		Universo		Questionari	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Posto comune e di potenziamento	21521	91,9	751	81,0	14600	82,9	294	80,5
Posto di sostegno	1902	8,1	175	19,0	3008	17,1	71	19,5
TOTALE	23423	100	926 ⁷	100	17608	100	365	100

⁴ Fonte: I dati dell'universo sono ripresi dalle statistiche ministeriali relative all'a.s. 2022-2023.

⁵ Non è stato conteggiato 1 rispondente di CPIA.

⁶ Fonte: I dati dell'universo sono ripresi dalle statistiche ministeriali relative all'a.s. 2022-2023.

⁷ Non è stato conteggiato 1 rispondente di CPIA.

A Torino tra coloro che hanno compilato il questionario la quota degli insegnanti di sostegno è decisamente superiore a quella che si rintraccia nell'universo (vedi Tab. 1.6: 19.0% contro l'8.1%). E' possibile che questa maggior presenza degli insegnanti di sostegno nel far sentire la propria voce dipenda da due fattori: a) i dati dell'universo si riferiscono all'organico di diritto che prevede un numero di insegnanti di sostegno minore di quello attribuito successivamente all'organico di fatto, mentre i dati del questionario si riferiscono alla platea degli insegnanti previsti dall'organico di fatto; b) una condizione di maggior disagio di questi lavoratori che, seppur attraverso il debole canale di una inchiesta, hanno voluto segnalare la specificità della loro condizione.

A Palermo tra i rispondenti la quota degli insegnanti di sostegno e quella degli insegnanti che occupano un posto comune o di potenziamento sono sostanzialmente uguali a quelle dell'universo (vedi Tab. 1.6), un dato che rafforza ulteriormente la sostanziale rappresentatività del "campione" degli intervistati della *survey*. Colpisce un dato: la percentuale di insegnanti di sostegno nell'universo dell'organico di diritto di Palermo è di gran lunga superiore a quella presente nelle scuole torinesi (vedi Tab. 1.6: 17.1% contro l'8.11%), Appare poco plausibile che la ragione dipenda da una più diffusa presenza di studenti bisognosi di sostegno a Palermo rispetto a Torino, sembra più ragionevole trovare la spiegazione nelle modalità istituzionali di attribuzione dei posti di sostegno in una città rispetto all'altra.

Tab.1.7 Confronto tra posti a tempo indeterminato e tempo determinato (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

Tipo di posto	TORINO				PALERMO			
	Universo		Questionari		Universo		Questionari	
	N.	%	N.	%	N.	%	N.	%
Indeterminato	19938	85,1	720	77,7	15512	88,1	319	87,4
Determinato	3485	14,8	206	22,3	2096	11,9	46	12,6
TOTALE	23423	100	926	100	17608	100	365	100

La tabella 1.7 mette a confronto i dati degli uffici scolastici provinciali delle due città di riferimento all'inizio dell'indagine e quelli ricavati dal campione. Entrambe le realtà segnalano un incremento delle percentuali di docenti a tempo determinato di circa 8 punti in simmetria con l'abbassamento corrispondente delle percentuali dei posti a tempo indeterminato in relazione al passaggio dall'organico

Gian Carlo Cerruti, Luigi Tremoloso

di diritto (fissato verso la fine - marzo/aprile - dell'anno scolastico precedente) e l'organico di fatto aggiornato e adattato successivamente in base alle esigenze.

La tabella che segue (Tab. 1.8) cerca di approfondire e articolare gli elementi emergenti nella Tab. 1.7 e di mettere a confronto le cattedre di posto comune e di posto di sostegno, in relazione ai contratti a tempo indeterminato (T.I.) e tempo determinato (T.D.)

Tab.1.8 Confronto tra posti su cattedra comune e cattedra di sostegno in relazione al tipo di contratto a tempo indeterminato e tempo determinato (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

Posto	TORINO						PALERMO					
	Universo		Questionari				Universo		Questionari			
	N.	%	T.I. N.	T.I. %	T.D. N.	T.D. %	N.	%	T.I. N.	T.I. %	T.D. N.	T.D. %
Comune	21521	91,9	671	93,1	79	38,2	14600	82,9	278	87,1	16	34,7
Sostegno	1902	8,1	49	6,9	128	61,8	3008	17,1	41	12,9	30	65,2
TOT.	23423	100	720	100	207	100	17608	100	319	100	46	100

Sono necessarie, tuttavia, alcune indicazioni preliminari. Se le cattedre appartengono all'organico di diritto (quelle definite in base ai bacini di utenza delle scuole), ma sono prive di un titolare di ruolo (ad esempio per pensionamenti, trasferimenti o nuove istituzioni di classi) e queste non sono state assegnate durante le fasi di immissione in ruolo, vengono conferite, sia su posto comune, sia sul sostegno, con incarico fino al 31 agosto.

Vi sono tuttavia situazioni/posti non previsti dall'organico di diritto:

- titolare di ruolo con assegnazione provvisoria in altra sede, distacchi sindacali, comandi presso altri enti, ecc.;
- docenti in congedo di maternità, o con aspettativa per motivi di famiglia, salute, ecc.;
- situazioni in cui non esistono cattedre intere, ecc.

In tutti questi casi l'incarico dura fino al 30 giugno.

Infine, vi sono "i posti in deroga": cioè le cattedre a tempo determinato sul sostegno per le situazioni di scostamento tra le previsioni ministeriali e l'effettivo numero di studenti iscritti. Situazioni che si verificano abbastanza sistematicamente sul sostegno per rispondere all'arrivo di nuove e crescenti certificazioni.

Dalla tabella emerge che sia a Torino che a Palermo, la larga maggioranza degli insegnanti di sostegno ha un contratto di lavoro a tempo determinato

(61,8% a Torino e 65,2% a Palermo), elemento che ha un duplice risvolto negativo: - la diffusa precarietà contrattuale degli insegnanti di sostegno, che rende poco attraente l'assunzione di questo ruolo e favorisce la fuga da esso; - l'indebolimento della continuità didattica, proprio in quelle situazioni in cui sono presenti i soggetti più fragili e bisognosi di una relazione didattica ed educativa fortemente relazionale e individualizzata.

1.3. IL QUESTIONARIO

Il questionario prevedeva, come abbiamo già detto, 51 domande, richiedeva circa 20 minuti per la compilazione ed era suddiviso in 6 sezioni:

1) *domande generali sull'intervistato*, che vanno dalla richiesta dei tradizionali dati socio-anagrafici ad informazioni sulle discipline insegnate, al tipo di posto ricoperto e al tipo di contratto di lavoro (16 domande);

2) *tempo di lavoro*: è stato esplorato con una batteria di domande che prendeva in considerazione molteplici aspetti che strutturano l'orario di lavoro reale degli insegnanti: dal numero di classi assegnate, alle ore di insegnamento effettive in aula, alle ore di lavoro a scuola per attività complementari (uscite didattiche, incontri, consigli di classe, ecc.), alle ore di lavoro a casa per preparare lezioni, materiali didattici e correggere i compiti, alle ore dedicate a compiti gestionali e amministrativi. Lo scopo è tracciare la mappa dell'orario reale di lavoro degli insegnanti e le sue determinanti (12 domande);

3) *incarichi e funzione docente*, che prevede domande utili a tracciare il profilo reale del lavoro dell'insegnante: dai normali compiti didattici in senso stretto, a quelli gestionali e amministrativi, alle supplenze (5 domande);

4) *professionalità*: in questa sezione le domande toccano i vari tipi di formazione e il loro impatto sulla qualità della prestazione professionale e le attività ritenute più rilevanti ai fini della crescita professionale;

5) *organizzazione dell'istituto*: si è sondata la percezione degli insegnanti sull'adeguatezza delle strutture scolastiche e delle attrezzature, sul funzionamento degli organi collegiali, sui flussi informativi (8 domande);

6) *soddisfazione e stress da lavoro*: qui le domande sono volte a cogliere il grado di soddisfazione degli insegnanti per diversi fattori, i motivi di ansia e le cause di stress, nonché gli elementi incidenti sulla qualità/non qualità del lavoro.

Le risposte a molte domande richiedono di esprimere una valutazione lungo una scala da 1 (valore minimo) a 5 (valore massimo), in modo da cogliere per ciascun fattore esaminato l'intensità del giudizio.

2. Il mosaico del lavoro dell'insegnante

LUIGI TREMOLOSO

2.1. IL LAVORO IN CLASSE

2.1.1. *Premessa*

Il contratto di lavoro stabilisce per ciascun docente che il tempo da spendere in classe settimanalmente debba corrispondere per ciascun ordine di scuola a: 25 ore per la Scuola dell'Infanzia, 22 per la scuola Primaria (+ 2 per la programmazione); 18 per le due Secondarie di primo e secondo grado. Questo è il tempo che l'insegnante ha a disposizione nell'interazione diretta settimanale con i suoi allievi per svolgere il proprio compito.

Sempre il contratto di lavoro stabilisce che i docenti della scuola secondaria possano svolgere attività di insegnamento aggiuntive fino a un massimo di 6 ore settimanali per garantire la copertura di cattedre anche annuali, per mancanza di supplenti o difficoltà nel reperire personale esterno; inoltre le scuole possono avere a disposizione risorse professionali per interventi didattici volti all'arricchimento e alla personalizzazione dell'offerta formativa, corsi di recupero e/o potenziamento.

Il tempo speso in classe, tuttavia, rappresenta la fase più complessa del lavoro docente. Esso si esplicita attraverso tre dimensioni:

- la funzione di istruzione (arricchimento di conoscenze in relazione a quelle possedute dall'allievo e alle sue specifiche modalità di apprendimento);
- quella educativa (emotivo - valoriale - relazionale - civica);

Luigi Tremoloso

- quella formativa (relativa allo sviluppo di competenze *organizzative, comunicative, di investigazione e ricerca, di valutazione critica e interpretazione di informazioni*).

Queste tre dimensioni si trovano ad essere attraversate tutte da quella valutativa: sugli obiettivi di apprendimento, sulla maturazione psico-relazionale, sulla acquisizione delle competenze di base.

Per ogni ora spesa in classe, all'insegnante si richiede di avere ben chiaro che cosa in quell'ora, per quegli specifici allievi, dovrà proporre: quali contenuti, quali attività e il grado di coinvolgimento che spera, con queste, di attivare in ciascuno.

2.1.2. *Il numero di classi*

Una cosa è certa: più aumenta il numero di classi più il lavoro diventa complicato perché ogni classe ha la propria casuale composizione di elementi umani, di vissuti, di dinamiche, di miscele di stili, di approcci relazionali e organizzativi.

Il numero di classi dipende ovviamente dall'ordine di scuola e dalla disciplina di insegnamento.

Le percentuali dei rispondenti per ordine di scuola e per numero di classi ci offrono un punto di osservazione tale da permetterci di riflettere sulle problematiche che condizionano il lavoro dei docenti, ma anche di intravedere l'organizzazione che le scuole in nome della propria autonomia scelgono di darsi.

È il caso, ad esempio, delle differenze che si possono supporre tra le scuole dell'infanzia e anche tra le primarie di Torino e Palermo.

Tab. 2.1a In quante classi insegna? (Infanzia e Primaria) (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Numero classi</i>	Ordine di scuola			
	TORINO Infanzia %	PALERMO Infanzia %	TORINO Primaria %	PALERMO Primaria %
1 classe	89,8	94,3	70,0	46,9
2 classi	3,9	0,0	17,8	35,4
3 classi	0,8	0,0	3,7	8,3
Da 4 a 9 classi	2,3	0,0	4,7	6,3
Da 10 a 18 classi	3,1	5,7	3,7	3,1

Confrontando le colonne in parallelo, per ordine di scuola, si osserva, ad esempio che, nella scuola dell'infanzia, a Palermo sembra esserci un docente prevalente (il 94,3% dei rispondenti) e un numero limitato di docenti che dividono il proprio tempo lavorativo tra tutte le sezioni.

Anche tra i docenti della primaria di Torino e Palermo i dati fanno pensare ad una differente organizzazione. Mentre a Torino sembra prevalere il "Tempo Pieno", con due docenti su un'unica classe, a Palermo sembra essere prevista in percentuale significativa (35,4% - circa un terzo - contro il 17,8% di Torino) anche l'organizzazione a "Modulo", con docenti che si distribuiscono tra due classi. A cui si aggiungono, tuttavia, in misura decisamente ridotta, docenti di lingua straniera, educazione motoria, religione, ecc.

Tab. 2.1b In quante classi insegna? (Secondaria primo e secondo grado) (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	Ordine di scuola			
<i>Numero classi</i>	TORINO Sec. I grado %	PALERMO Sec. I grado %	TORINO Sec. II grado %	PALERMO Sec. II grado %
1 classe	8,7	12,3	2,2	4,9
2 classi	27,2	29,2	14,9	9,7
3 classi	22,5	29,2	19,8	22,3
Da 4 a 9 classi	37,6	26,1	58,2	60,2
Da 10 a 18 classi	4,0	3,1	5,0	2,9

Anche nella secondaria vanno ipotizzate delle situazioni particolari. Ad esempio, i docenti con una sola classe sono rari. I dati potrebbero riferirsi a insegnanti che usufruiscono del part-time sia nella secondaria di primo che in quella di secondo grado, o un docente di sostegno assegnato a un'unica classe.

A Torino, sul campione statistico dell'indagine, i docenti con una classe sola risultano tuttavia percentualmente meno presenti che a Palermo.

I docenti con due classi potrebbero essere insegnanti di lettere sia nella secondaria di primo che di secondo grado, oppure potrebbero essere insegnanti di sostegno che hanno in carico allievi di due classi diverse.

Valori percentuali più significativi si riferiscono a docenti con 3 classi, ad esempio Matematica-Scienze nella Secondaria di secondo grado, ma anche docenti di Lettere nel biennio, o di discipline tecniche della Secondaria di secondo

grado. La prevalenza è tuttavia per il gruppo da 4 a 9 classi, che comprende sia insegnanti con 6 classi (ad esempio inglese/seconda lingua comunitaria sia nella secondaria di primo grado che nei Licei linguistici), sia i docenti che ruotano su 9 classi (Educazione Motoria; Arte e Immagine; Tecnologia; Musica nella secondaria di primo grado e molti della secondaria di secondo grado: Scienze integrate, Diritto e economia, Geografia, Fisica, ecc.)

Raccordando questi dati alle considerazioni iniziali, una riflessione può essere fatta in merito alla complessità crescente dal punto di vista organizzativo in generale, sia per i docenti, sia per gli allievi, nel passaggio dalla scuola primaria alla secondaria di primo grado. Cioè a partire dal riferimento a un numero di figure tendenzialmente stabili e numericamente ridotte della scuola Primaria ad una situazione di pluralità di docenti che si alternano settimanalmente per un tempo limitato e con il compito - definito professionalmente - di insegnare la propria disciplina e di produrre sistematiche valutazioni. Per i ragazzi questo avviene in una fase di profonda trasformazione fisica e psicologica - a maggior ragione oggi, governata dalla dimensione social della rete - e in cui il giudizio di e su sé stesso tende a diventare una componente ossessiva del proprio sviluppo socio-psichico.

Per gli insegnanti con tante classi - soprattutto nella secondaria di primo grado - la richiesta è gravosa. Diversi indizi di questo disagio sono emersi nell'analisi complessiva del questionario. E un approfondimento richiederebbe un lavoro specifico su quel segmento formativo.

2.1.3. Numero di allievi per classe

Un altro elemento di cui tenere conto nella riflessione sul lavoro dell'insegnante è certamente quello relativo al numero di allievi per classe. A cui si associano, tuttavia, in maniera sempre più connessa, anche le difficoltà e i disagi che gli allievi possono incontrare a scuola o nell'extra scuola. Le serie di tabelle che seguono cercheranno di chiarire quanto e fino a che punto il lavoro in classe sia diventato complesso.

La prima tabella entra nel merito del numero di allievi per classe con un confronto limitato alla messa in parallelo tra la Primaria e la Secondaria di primo grado di Palermo e Torino).

Tab. 2.2 Numero medio di studenti per classe (Primaria e Secondaria di primo grado) (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	Ordine di scuola			
<i>Numero medio di studenti per classe</i>	TORINO Primaria %	PALERMO Primaria %	TORINO Sec. I grado %	PALERMO Sec. I grado %
Fino a 18 alunni	22,9	58,3	19,5	44,6
Da 19 a 21 alunni	40,1	26,0	48,9	36,9
Da 22 a 24 alunni	32,0	13,5	27,6	13,1
25 alunni e oltre	5,1	2,1	4,0	5,4

Analizzando i dati sul numero di allievi per classe per questi due segmenti del percorso formativo, immediatamente colpiscono le percentuali di docenti di Palermo che, sia nella Primaria che nella Secondaria di primo grado, dichiarano che la composizione delle loro classi raggiunge al massimo al massimo il numero 18 allievi. Nella Primaria la percentuale si avvicina al 60% contro il 23% circa di Torino. Nella Secondaria di primo grado corrisponde al 44,6% contro il 19,5%.

Per completezza, nell'Infanzia il dato - relativo ai 18 allievi per classe - a Palermo è del 31,4 % contro il 21,3% di Torino. E nella Secondaria di secondo grado a Palermo è del 24% contro il 17,4% di Torino. C'è da dire che una classe di 18 allievi rientra perfettamente nei parametri standard tanto più se vi sono inseriti allievi con disabilità.

Le due tabelle successive mettono a confronto i differenti contesti di Palermo e Torino sempre in relazione al numero di allievi. Le domande sono:

- in quali contesti le classi sono più numerose?
- la numerosità degli allievi è automaticamente sintomo di problematicità nel lavoro degli insegnanti?

Tab. 2.3a Quanti studenti vi sono mediamente nelle classi in cui insegna? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Numero medio di studenti per classe</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Fino a 18 alunni	10,2	41,7	47,3	46,4
Da 19 a 24 alunni	71,4	50,5	48,8	49,3
25 alunni e oltre	18,4	7,8	3,9	4,3

Come si può facilmente osservare, nella tabella 2.3a relativa a Palermo, solo nel contesto medio alto o alto la distribuzione del numero di classi in rapporto al numero di allievi ha un classico andamento a campana. Sembra che non vi siano sostanziali differenze, invece, tra gli altri diversi contesti nei quali la numerosità degli allievi per classe è tendenzialmente piana. A due gradini quasi equivalenti, per l'alto numero di classi con massimo 18 allievi.

Tab. 2.3b Quanti studenti vi sono mediamente nelle classi in cui insegna? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024

TORINO	Contesto			
<i>Numero medio di studenti per classe</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Fino a 18 alunni	12,9	20,7	24,9	21,5
Da 19 a 24 alunni	60,6	66,9	64,2	71,2
25 alunni e oltre	26,5	12,3	10,9	7,3

La condizione di Torino appare diversa da quella di Palermo. I dati indicano una distribuzione gaussiana per tutti i contesti, con differenze in linea con le loro differenze socio-culturali.

Tuttavia, se si chiede agli insegnanti delle due città di indicare quali siano i fattori di stress o di ansia in classe, in merito al loro rapporto con gli allievi, la risposta è abbastanza univoca e chiara.

Tab. 2.4a Nelle sue classi quali sono i fattori di stress o di ansia? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-3 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
<i>Fattori di stress o di ansia</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec. I grado %	Sec. II grado %
Non avverto fattori di stress o ansia	6,3	4,7	4,0	4,9
La gestione della classe	18,0	20,2	26,4	21,7
La gestione di studenti 'difficili' o con particolari necessità	53,1	56,9	63,2	44,0

Tab. 2.4b Nelle sue classi quali sono i fattori di stress o di ansia? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Fattori di stress o di ansia</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec. I grado %	Sec. II grado %
Non avverto fattori di stress o ansia	14,3	9,4	6,9	14,4
La gestione della classe	11,4	11,5	23,8	14,4
La gestione di studenti 'difficili' o con particolari necessità	60,0	53,1	61,5	33,7

La lettura delle tabelle è abbastanza agevole e significativa e anche le considerazioni sono abbastanza semplici. Volendo limitare la lettura alla sola terza riga, sicuramente l'elemento che crea più problemi - in generale, sia a Torino che a Palermo - è la gestione degli allievi difficili o con particolari necessità. Questo aspetto è significativo per tutto il Primo Ciclo di istruzione. Per la Secondaria di primo grado, inoltre, in entrambe le città, viene lamentata, da un insegnante su quattro, come fattore di malessere, anche la gestione della classe nel suo complesso.

2.1.4. La gestione degli allievi con particolari necessità

Nell'indagine vengono specificate tre tipologie di allievi con particolari necessità.

- gli allievi con disabilità, a cui spetta l'insegnante di sostegno;
- gli allievi con disturbi specifici dell'apprendimento e/o con disturbi evolutivi specifici;
- gli alunni con svantaggio culturale e linguistico.

In realtà, come dicono le percentuali, che non sono a somma 100, la difficoltà consiste nella compresenza di queste tipologie.

Infatti, le segnalazioni di casi in cui sono assenti del tutto allievi che per i parametri di analisi della situazione forniti dalla normativa vigente sull'inclusione scolastica rientrano in queste categorie o tipologie sono minime, con percentuali sul 5% di media - e in ordini di scuola estremi, cioè l'infanzia e la secondaria di secondo grado.

Tab 2.5a Nelle classi in cui insegna ci sono... Confronto parallelo città/ordine scuola (Infanzia e Primaria) (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Presenza nelle classi di:</i>	Ordine di scuola			
	TORINO Infanzia %	PALERMO Infanzia %	TORINO Primaria %	PALERMO Primaria %
Alunni con disabilità (legge 104/1992)	78,9	82,9	81,5	92,7
Alunni con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010)	35,2	28,6	80,8	65,6
Alunni con svantaggio culturale o linguistico	57,8	65,7	73,4	77,1
No alunni con queste caratteristiche	6,3	5,7	1,7	0,0

Tab. 2.5b Nelle classi in cui insegna ci sono... Confronto parallelo città/ordine scuola (Secondaria di primo e di secondo grado (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	Ordine di scuola			
<i>Presenza nelle classi di:</i>	TORINO Sec. I grado %	PALERMO Sec. I grado %	TORINO Sec. II grado %	PALERMO Sec. II grado %
Alunni con disabilità (legge 104/1992)	89,7	91,5	73,1	67,3
Alunni con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010)	95,4	83,8	98,2	79,8
Alunni con svantaggio culturale o linguistico	90,8	83,1	70,0	49,0
No alunni con queste caratteristiche	0,0	1,5	0,3	3,8

La prima osservazione che emerge dai dati è che nei primi tre ordini di scuola le percentuali di insegnanti che hanno in classe allievi con disabilità hanno valori significativi in entrambe le città (Torino: Infanzia 78%; Primaria 81,5%; Secondaria di primo grado 89,7 % - Palermo: Infanzia 82,9%; Primaria 92,7%; Secondaria di primo grado 91,5%).

La seconda riguarda i docenti che hanno dichiarato di avere in classe allievi con Bisogni Educativi Speciali e con Disturbi Evolutivi Specifici, già a partire dalla scuola dell'infanzia con percentuali medie intorno al 30% (Palermo 28,6%; Torino 35,2%).

La terza segnalazione riguarda in specifico la Secondaria di primo grado, dove gli insegnanti di entrambe le città campione dichiarano di avere in classe alunni con tutte e tre le tipologie, con un range medio molto prossimo al 90%.

Se il compito della funzione docente in classe è sviluppare le tre dimensioni del suo mandato (istruttiva, educativa e formativa) e darne conto attraverso la valutazione a se stesso, ai colleghi e al contesto sociale (famiglie), dovrebbe risultare chiaro perché nel fare il suo lavoro quotidiano il docente viva condizioni di ansia e di stress.

2.1.5. *Il Totem della personalizzazione*

Ancora due tabelle prima di arrivare ad una conclusione.

Luigi Tremoloso

Tab. 2.6a Allievi con svantaggio (per contesto socioculturale) (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Presenza nelle classi di:</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Alunni con disabilità (legge 104/1992)	66,7	77,1	86,7	87,0
Alunni con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010)	87,9	82,2	88,8	84,3
Alunni con svantaggio culturale o linguistico	50,0	65,6	91,2	93,7
No alunni con queste caratteristiche	1,5	2,3	0,0	0,0

Tab. 2.6b Allievi con svantaggio (per contesto socioculturale) (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Presenza nelle classi di:</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Alunni con disabilità (legge 104/1992)	59,2	81,1	93,0	96,4
Alunni con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010)	87,8	71,8	75,2	72,5
Alunni con svantaggio culturale o linguistico	46,9	63,6	82,2	88,4
No alunni con queste caratteristiche	6,1	2,4	0,0	0,0

Il confronto tra queste due ultime tabelle è significativo non tanto per i dati singoli, ma per il loro andamento. Se si osservano, infatti, con attenzione i dati della prima riga (alunni con disabilità), sia a Torino che a Palermo, si nota che le percentuali crescono progressivamente dal contesto socioculturale più alto fino a quello più deprivato.

Lo stesso succede nella terza riga (alunni con svantaggio culturale e linguistico) dove la progressione è ancora più significativa.

Stranamente, nel caso degli alunni con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici i dati vedono al primo posto con il valore più alto il primo contesto. Quello socialmente privilegiato. Perché accade? E perché si mantiene sostanzialmente stabile nel passare da un contesto all'altro? La spiegazione può derivare dal significato che viene attribuito alla certificazione.

Alcune ricerche di psicologia sociale⁸ suggeriscono l'esistenza di un patto di non belligeranza tra scuola e famiglia. In questo scenario, la diagnosi medica della diversità diventa uno strumento funzionale a entrambe le parti: da un lato permette alla scuola di adottare misure adattive standardizzate, dall'altro soddisfa il bisogno di protezione dei genitori verso i figli.

In quest'ottica, la personalizzazione rischia di trasformarsi nel mantra ideologico del nostro tempo. Man mano che le relazioni e gli scambi sociali tendono a diventare evanescenti, le famiglie investono su una riuscita individuale protetta, cercando di tenere i figli lontani dal conflitto e da una competitività aperta ed esplicita. In questo scambio, però, il prezzo pagato dalla scuola è alto: finisce spesso per sacrificare il suo ruolo di confronto e crescita sociale.

Gli insegnanti per loro parte tendono a sacrificare la dimensione sociale delle classi. Il loro valore pedagogico, psicologico e anche apprenditivo.

Quando è uscita la legge istitutiva dei DSA 170/2010 sono state emanate circolari per guidarne l'applicazione. Si trovano ancora sul sito del MIM <https://www.mim.gov.it/web/guest/bisogni-educativi-speciali>. Il DM del 12 luglio 2011 proponeva in allegato dei modelli di Piano Didattico con tanto di suggerimenti sulle "strategie metodologiche e didattiche".

Con, tra altre e diverse, le seguenti voci:

- Privilegiare l'apprendimento dall'esperienza e la didattica laboratoriale
- Incentivare la didattica di piccolo gruppo e il tutoraggio tra pari
- Promuovere l'apprendimento collaborativo

⁸ Su queste considerazioni ci si è avvalsi delle relazioni e delle ricerche della Prof.ssa Rosa Maria Paniccia - Professore associato presso la Facoltà di Medicina e Psicologia dell'Università di Roma "Sapienza", Editor di Rivista di Psicologia Clinica e di Quaderni della Rivista di Psicologia Clinica, Membro del Comitato Scientifico-Didattico del Corso di Specializzazione in Psicoterapia Psicoanalitica – Intervento Psicologico Clinico e Analisi della Domanda.

Queste dimensioni metodologico-didattiche non sono secondarie, vengono segnalate come parte integrante del processo di inclusione.

Per contro, si è assistito a un notevole incremento delle certificazioni. Dalle indagini dell'Istat e del MIM emerge infatti che il numero di certificazioni per DSA è aumentato del 500% negli ultimi 11 anni⁹.

In questo scenario rientra anche il ruolo delle tecnologie. La relazione tra la pressione tecnologica (due miliardi di euro dati alle scuole con vincolo all'acquisto di tecnologie - PNRR Piano "Scuola 4.0") e il concetto di personalizzazione dell'insegnamento è uno dei punti di svolta dell'attuale dibattito pedagogico, poiché rischia di trasformare l'apprendimento da processo sociale a consumo individuale.

Le analisi di esperti¹⁰ evidenziano come gli stanziamenti degli Stati nelle tecnologie spingano verso un modello di istruzione mediata da piattaforme.

Con un cambio di paradigma: la personalizzazione, un tempo intesa come attenzione ai ritmi del singolo all'interno del gruppo, viene oggi ridefinita dalle tecnologie come individualizzazione. Si immagina l'apprendimento attraverso l'interazione dell'allievo con un'interfaccia (computer o tablet) che risponde ai suoi prompt e query tramite algoritmi. Ciascuno in condizione di procedere al suo ritmo e con le sue capacità, isolato nella sua "bolla". È evidente ciò che si perde: il tempo dedicato alla socialità e al confronto collettivo, che è invece il cuore della crescita democratica e sociale. L'insegnante a sua volta rischia di trasformarsi da guida pedagogica a semplice "facilitatore tecnologico" o, peggio, in un pubblico ufficiale della registrazione dei dati.

2.2. IL LAVORO A SCUOLA

Il tempo a scuola per i docenti, come quello in classe, è definito dal contratto di lavoro. Che stabilisce nella quantità di 40+40 le ore annue per attività funzionali all'insegnamento.

Quaranta ore vengono utilizzate per le riunioni del Collegio docenti e delle sue emanazioni; nell'ultimo contratto è stata inclusa anche la formazione. Altre 40 ore sono destinate invece al rapporto con gli allievi e con le loro famiglie: il consiglio di classe, gli incontri collegati alle problematiche relative all'apprendimento e alla progettazione disciplinare educativa e formativa degli studenti.

⁹ <https://www.orizzontescuola.it/dsa-in-11-anni-500-di-studenti-con-disturbi-sono-il-54-in-tutta-italia-ma-al-sud-fenomeno-sottostimato-lanalisi-di-zuccolotti/>

¹⁰ Università di Edimburgo Ben Williamson. Articoli: <https://codeactsineducation.wordpress.com/2023/06/30/degenerative-ai-in-education/>

Queste 80 ore sono programmate in larga parte dal dirigente scolastico che tiene conto degli impegni e delle scadenze periodiche nel corso dell'anno scolastico. Agli insegnanti è lasciata una autonomia relativa e tuttavia densa di attività: predisposizione di ambienti e materiali aggiuntivi di apprendimento, rapporto con il dirigente e il suo staff in merito alle comunicazioni della scuola o a situazioni relative a specifici allievi o gruppi di essi, compilazione del registro elettronico, incontri programmati con agenzie del territorio - psicologo, assistenti sociali, ecc. - confronto con colleghi sulla stesura di progetti, relazioni, lavoro di commissioni, compilazione di documentazione amministrativa, ecc. A queste attività dedicheremo la terza parte del nostro contributo, tesa alla rendicontazione oraria del tempo di lavoro a scuola e a casa.

In questa seconda parte ci soffermeremo sulla dimensione organizzativa. Sul significato e sul valore che gli insegnanti attribuiscono agli spazi e tempi spesi negli organismi di funzionamento della scuola. Per vari motivi: il primo è relativo alla percezione di utilità di quegli incontri e di quel tempo. Per proporre qualche riflessione. Il secondo è relativo alla dimensione dei problemi strutturali che rendono il lavoro docente ancora più complesso.

2.2.1. *Organismi di governo a confronto*

Come primo elemento proponiamo il confronto tra i principali organismi di funzionamento della scuola. Li analizzeremo mettendo a confronto inizialmente i contesti, perché una delle ragioni delle difficoltà può derivare anche dalla dimensione specifica in cui ciascuna scuola è collocata.

Tab. 2.7a Efficacia attribuita al Collegio docenti (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Efficacia Collegio Docenti</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Efficacia nulla	28,8	26,0	31,9	35,0
Efficacia elevata	43,9	39,5	33,0	32,0
Posizione media	27,3	34,4	35,1	32,9

Tab. 2.7b Efficacia attribuita al Collegio Docenti (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Efficacia Collegio Docenti</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Efficacia nulla	40,8	24,3	30,2	28,3
Efficacia elevata	32,7	48,5	39,5	43,5
Posizione media	26,5	27,2	30,2	28,3

Colpiscono, dal confronto dei dati specifici di ciascuna tabella e nel raffronto tra le due realtà, alcuni aspetti. Innanzitutto, le percentuali sull'efficacia nulla del Collegio espressa dai docenti che lavorano in un contesto alto/medio alto a Palermo. Oltre il 40% di loro dichiara di affrontare le riunioni del collegio con l'idea che sia tempo, decisioni, ragionamenti, progetti che non abbiano nessun effetto e che forse non incidono minimamente sul proprio lavoro. Viene automatico chiedersi che esperienza abbiano delle riunioni collegiali, ma anche che idea abbiano di scuola e in cosa pensano consista il proprio contributo a quelle decisioni e a quelle scelte. Sempre a Palermo si osserva che nei contesti via via più problematici la considerazione si capovolge e sono le percentuali relative alla voce di efficacia di quelle decisioni a collocarsi intorno e oltre il 40% delle risposte. Diverso e per certi versi opposto è il quadro delle collocazioni per i docenti di Torino.

Un fattore che può influenzare la valutazione in positivo o in negativo del funzionamento del Collegio docenti può essere il ruolo giocato dal dirigente e dal suo staff, ma non solo. Possono influire nel giudizio, anche altri fattori. Ad esempio, si può essere influenzati dalla propria esperienza lavorativa oppure può dipendere dall'ordine di scuola di appartenenza. O ancora, dal rapporto di lavoro (cioè assunzione con contratto a tempo determinato o a tempo indeterminato), ecc.

Proviamo con uno sguardo d'insieme a mettere a confronto l'indice di efficacia espressa complessivamente per i diversi organismi: Consiglio di istituto, Collegio docenti, Consiglio di Classe/Interclasse/Intersezione e Dipartimenti disciplinari.

In relazione agli anni di insegnamento vedi le seguenti tabelle.

Il mosaico del lavoro dell'insegnante

Tab. 2.8a Efficacia attribuita agli Organi Collegiali in relazione agli anni di insegnamento (Palermo).
Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024¹¹.

PALERMO	Anni di insegnamento							
<i>Efficacia organi collegiali Valori medi</i>	1-2 anni	3-5 anni	6-10 anni	11-15 anni	16-20 anni	21-30 anni	Più di 30 anni	Media compl.
Consiglio d'Istituto	3,25	3,45	3,21	3,21	2,95	2,98	2,90	3,05
Collegio Docenti	3,88	3,77	3,39	3,47	3,37	3,21	3,01	3,29
Consiglio di Classe/Interclasse/ Intersezione	3,50	4,00	3,59	3,53	3,67	3,57	3,38	3,56
Dipartimenti disciplinari o verticali	3,38	3,27	2,87	2,88	2,95	2,99	2,87	2,95

Il gradiente indicato in ciascuna cella della tabella sopra riportata rappresenta, in relazione agli anni di insegnamento, la media dell'efficacia attribuita a ciascun organo collegiale dai docenti, a partire dalle percentuali di risposte negative, positive e quelle attribuite al valore intermedio 3. Se tendono a prevalere le percentuali di risposte di efficacia elevata, il valore centrale cresce verso il 5. Se tendono a prevalere le percentuali di risposte di efficacia nulla, il valore tende verso l'1. Più il valore è vicino al 3 più i giudizi positivi e negativi pesano in modo equivalente. Cioè i rispondenti che indicano efficacia nulla ed efficacia elevata hanno percezioni simmetricamente e numericamente opposte rispetto all'efficacia. Si sottraggono nel peso e, in pratica, tendono verso il valore medio. Mettere a confronto il giudizio per fasce di anni di insegnamento vuol dire verificare quanto pesa l'esperienza per esprimerlo. Se si osserva ad esempio la sequenza numerica relativa alla efficacia attribuita al Collegio docenti si osserva che tendenzialmente (con l'eccezione della fascia 11-15 anni) il giudizio positivo sul valore del Collegio decresce proporzionalmente con l'esperienza. Al punto che per chi ha più di 30 anni tale giudizio si avvicina, anzi corrisponde, al 3. La media complessiva espressa dagli insegnanti di Palermo per il Collegio docenti tuttavia corrisponde al 3,29. Cioè ha un gradiente più positivo di quello attribuito al Consiglio di Istituto e ancor più dell'efficacia attribuita ai Dipar-

¹¹ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

Luigi Tremoloso

timenti disciplinari o verticali. Il Consiglio di Classe/interclasse/intersezione è decisamente il territorio di efficacia più positiva e marcata, avvicinandosi al 3,6.

La situazione di Torino per quanto riguarda il ruolo dell'esperienza nell'espressione del giudizio sugli organi collegiali, presenta qualche diversità rispetto a Palermo (per una lettura più approfondita in merito a queste differenze fare riferimento alle considerazioni riportate nell'introduzione della restituzione dei dati, sulle differenze tra i due campioni). Tuttavia, in generale anche i dati di Torino sembrano ricalcare l'andamento dei dati di Palermo.

Tab. 2.8b Efficacia attribuita agli Organi Collegiali in relazione agli anni di insegnamento (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024¹².

TORINO	Anni di insegnamento								
<i>Efficacia organi collegiali Valori medi</i>	I anno.	1-2 anni	3-5 anni	6-10 anni	11-15 anni	16-20 anni	21-30 anni	Più di 30 anni	Media compl.
Consiglio d'Istituto	3,09	2,68	2,80	2,89	2,85	2,90	2,97	3,02	2,91
Collegio Docenti	2,78	3,10	2,98	3,10	2,92	3,17	3,16	3,18	3,09
Consiglio di Classe Interclasse Intersezione	3,65	3,32	3,40	3,48	3,48	3,37	3,38	3,41	3,42
Dipartimenti disciplinari o verticali	3,13	2,95	2,97	2,91	2,84	2,86	2,82	2,75	2,86

Anche in questo caso, l'esperienza ha un peso nel giudizio, come dimostra la sequenza di valori sull'efficacia del Consiglio di Istituto, che viene valutato in campo negativo.

Per quanto riguarda il Collegio Docenti i giudizi sono invece piuttosto uniformi oscillando - se si esclude il primo caso -, tra il 2,9 ed il 3,1. Tanto che la media complessiva non raggiunge il 3,1 (3,09). Il giudizio sul Consiglio di Classe è, invece, sempre positivo.

¹² La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

La media, infatti, va oltre il 3,4.

Se si analizzano i dati utilizzando un altro parametro, per esempio per Ordine di scuola, la situazione non cambia. Possiamo osservare infatti le differenze di valutazione tra i diversi gradi del percorso formativo, ma in media non cambiano i risultati di gradimento espressi dalle medie complessive.

Tab 2.9a Efficacia attribuita agli Organi Collegiali in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024¹³.

TORINO	Ordine di scuola				
<i>Efficacia organi collegiali Valori medi</i>	Infanzia	Primaria	Sec I grado	Sec. II grado	Media compl.
Consiglio d'Istituto	3,17	2,88	2,82	2,87	2,91
Collegio Docenti	3,33	3,10	3,16	2,97	3,10
Consiglio di Classe/ Interclasse/Intersezione	3,46	3,20	3,75	3,44	3,42
Dipartimenti disciplinari o verticali	2,84	2,55	3,16	3,01	2,87

Tab. 2.9b Efficacia attribuita agli Organi Collegiali in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024¹⁴.

PALERMO	Ordine di scuola				
<i>Efficacia organi collegiali Valori medi</i>	Infanzia	Primaria	Sec I grado	Sec. II grado	Media compl.
Consiglio d'Istituto	3,71	2,94	3,05	2,91	3,05
Collegio Docenti	4,00	3,14	3,42	3,03	3,29
Consiglio di Classe/ Interclasse/Intersezione	3,60	3,35	3,72	3,55	3,56
Dipartimenti disciplinari o verticali	2,94	2,74	3,18	2,87	2,95

¹³ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

¹⁴ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

Luigi Tremoloso

Più in dettaglio possiamo osservare che gli insegnanti della Secondaria di secondo grado sia di Palermo che di Torino (rispettivamente valore medio 3,03 e 2,97) sono i più critici nell'esprimere un giudizio sull'efficacia del Collegio docenti. Si rileva inoltre per la Secondaria di primo grado che i docenti in parallelo di Palermo e Torino assegnano quasi lo stesso grado di efficacia al Consiglio di Classe (3,72 e 3,75), ma differiscono di diversi punti rispetto all'efficacia del Collegio docenti. Oppure che i Dipartimenti disciplinari o verticali ricevono un giudizio sostanzialmente negativo sia a Palermo che a Torino (se si esclude il valore minimamente positivo della secondaria di primo grado).

Una conferma del ruolo centrale del Consiglio di classe emerge anche dall'analisi dei dati per contesto di riferimento.

Tab. 2.9c Efficacia attribuita al Consiglio di classe in relazione al contesto socio-economico in cui la scuola è inserita (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Efficacia Consiglio di Classe</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Efficacia nulla	22,7	17,6	20,7	24,8
Efficacia elevata	53,0	52,4	49,8	46,8
Posizione media	24,2	29,9	29,5	28,4

Tab. 2.9d Efficacia attribuita al Consiglio di classe in relazione al contesto socio-economico in cui la scuola è inserita (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Efficacia Consiglio di Classe</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Efficacia nulla	16,3	11,2	27,9	25,4
Efficacia elevata	44,9	58,3	50,4	53,6
Posizione media	38,8	30,6	21,7	21,0

Come è facile rilevare, vi sono situazioni-contesto in cui il gradiente di fiducia/efficacia oscilla verso l'alto o verso il basso. Con la percezione, tuttavia evidente che al Consiglio di Classe, sia a Torino che a Palermo, venga attribuita una maggiore efficacia che al Collegio docenti e agli altri organi di governo della scuola. La maggioranza dei docenti, cioè una media di risposte superiore al 50% per entrambe le realtà, pensa che l'organismo più efficace e forse più importante della scuola sia il Consiglio di classe.

La percentuale di coloro che pensano che il Consiglio di classe abbia efficacia nulla si aggira mediamente intorno al 20-25%.

Questo accade, a nostro avviso, perché i docenti, a scuola, lungi dall'essere un insieme di singole individualità, rappresentano una sommatoria di gruppi, di identità, di posizioni e di intenzioni. E di percorsi diversi di formazione. È come se le relazioni si esprimessero prevalentemente attraverso la pratica, e molto poco attraverso la ricerca di sintesi organizzative. Che dovrebbe esistere a partire da uno spazio vero, di gruppi e/o collettivo, stabile e storicamente documentato di progettazione e ricerca didattica (non la documentazione burocratica dei verbali).

Chi, nuovo docente, arriva in una scuola non ha, infatti, alcuna storia progettuale di riferimento, non ha bussole didattico-organizzative a cui rifarsi. La scuola si chiude nella pratica, e di fondo non costruisce né conoscenza né memoria. La scuola organizzata e governata attraverso il Collegio docenti sembra cioè navigare a vista e guidata dal dirigente. Nella maggioranza dei casi - anche se vi sono sparse numerose eccezioni - è eterodiretta, spinta dalle circolari che arrivano, dai progetti che possono fornire risorse, dal bisogno di competere sul territorio per conservare od accrescere il proprio bacino d'utenza, ecc.

In queste condizioni, gli insegnanti di fondo pensano che ciò che è importante nel loro lavoro è il rapporto con i propri allievi e con i colleghi che lavorano sui medesimi allievi. Cioè, colleghi di altre discipline con i quali il confronto non tocca la propria professionalità specifica.

Che invece dovrebbe essere messa a confronto nei Dipartimenti disciplinari. Ma anche in questo caso, come abbiamo visto - a parte poche eccezioni - essi non sono particolarmente apprezzati.

2.2.2. Nodi critici

Vi sono all'interno della scuola aspetti della dimensione quotidiana del lavoro che possono influire anche pesantemente sulla qualità complessiva dell'intervento formativo. Proporremo di seguito l'analisi di alcuni tra quelli che ci sembrano particolarmente significativi.

Luigi Tremoloso

Il nodo formazione

La formazione rientra nelle prerogative e negli obblighi delle iniziative del Collegio docenti.

L'attribuzione al Collegio di tale prerogativa ha lo scopo di favorire la riflessione, all'interno di ciascuna comunità docente, su tematiche ritenute importanti, anche per dare un minimo di omogeneità complessiva al lavoro di ciascuno. Ma quest'idea, di linee condivise e di necessità di confronto su di esse, si scontra spesso col bisogno di ciascuno di rimanere aggrappato alle proprie convinzioni, sia sulle finalità generali, sia didattiche.

I dati che di seguito presentiamo sembrano dimostrarlo.

Tab. 2.10a Impatto positivo sull'attività di insegnante delle attività di formazione proposte o organizzate dal proprio Istituto o dall'ambito (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Impatto positivo attività di formazione proposte da Istituto o Ambito</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Non ho partecipato	14,4	13,3	15,1	13,9
Impatto nullo	37,1	36,4	43,2	42,6
Impatto elevato	19,7	21,7	18,6	18,1
Valore medio	28,8	28,6	23,2	25,4

Tab. 2.10b Impatto positivo sull'attività di insegnante delle attività di formazione proposte o organizzate dal proprio Istituto o dall'ambito (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Impatto positivo attività di formazione proposte da Istituto o Ambito</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Non ho partecipato	6,1	15,5	17,1	16,7
Impatto nullo	40,8	30,1	30,2	25,4
Impatto elevato	24,5	29,1	26,4	28,3
Valore medio	28,6	25,2	26,4	29,7

Le scuole - nella figura del Dirigente - hanno proposto ai propri Collegi docenti, nell'anno scolastico di riferimento dell'indagine - delle attività di formazione. Gli insegnanti le hanno approvate e a quel punto sono diventate obbligatorie. L'esito? Se si sommano i dati tra chi le ha approvate e poi non le ha frequentate e coloro che le hanno considerate con impatto nullo si ricava che a Palermo mediamente per il 46% circa sono risultate una perdita di tempo.

A Torino l'esito è stato ancora peggiore. È stato mediamente il 54% a dichiararle prive di ricadute sulla pratica quotidiana.

Insomma, l'impressione che si ha è che l'idea di costruire uno sfondo comune, un minimo comune denominatore da costruire su alcune tematiche trasversali, non corrisponda a ciò che i docenti vogliono.

Se si analizzano le medesime risposte per ordine di scuola si ottengono questi risultati

Tab. 2.11a Impatto positivo sull'attività di insegnante delle attività di formazione proposte o organizzate per iniziativa del Collegio docenti (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
<i>Impatto positivo attività di formazione proposte dal Collegio Docenti</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Non ho partecipato	5,5	10,8	12,1	19,6
Impatto nullo	28,1	37,4	44,8	39,8
Impatto elevato	34,4	21,9	17,2	15,0
Valore medio	32,0	30,0	25,9	25,7

Tab. 2.11b Impatto positivo sull'attività di insegnante delle attività di formazione proposte o organizzate per iniziativa del Collegio docenti (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Impatto positivo attività di formazione proposte dal Collegio Docenti</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Non ho partecipato	14,3	8,3	12,3	24,0
Impatto nullo	20,0	33,3	26,2	35,6
Impatto elevato	40,0	26,0	29,2	21,2
Valore medio	25,7	32,0	32,3	19,2

Luigi Tremoloso

Come si può osservare, l'impatto elevato con percentuali significative viene dichiarato solo dalle scuole dell'infanzia delle due città. Mentre per gli altri ordini di scuola tali percentuali scendono intorno al 18% medio per Torino e al 25% medio per Palermo.

Se la scelta della formazione è affidata all'iniziativa del singolo docente - sulla base dei propri interessi individuali o di gruppo - allora i risultati sono altri.

Tab. 2.12a Impatto positivo sull'attività di insegnante delle attività di formazione alle quali si è partecipato di propria iniziativa (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Impatto positivo attività di formazione a cui si è partecipato di propria iniziativa</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Non ho partecipato	4,5	5,5	7,4	5,4
Impatto nullo	18,9	22,1	25,6	25,7
Impatto elevato	46,2	40,9	37,2	39,0
Valore medio	30,3	31,5	29,8	29,9

Tab. 2 12b Impatto positivo sull'attività di insegnante delle attività di formazione alle quali si è partecipato di propria iniziativa (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Impatto positivo attività di formazione a cui si è partecipato di propria iniziativa</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Non ho partecipato	6,1	7,3	7,8	5,8
Impatto nullo	10,2	16,0	17,8	14,5
Impatto elevato	42,9	46,6	43,4	47,8
Valore medio	40,8	30,1	31,0	31,9

Mediamente solo il 28,8% a Torino e il 21,4% a Palermo e non ha partecipato ad attività di formazione o le ha considerati inutili. Mentre in media il 40,8% a

Torino e il 45,2% a Palermo ritiene di aver ottenuto, con una formazione scelta autonomamente, un impatto positivo sulla propria attività professionale.

Per ordine di scuola i risultati sono:

Tab. 2.12c Impatto positivo sull'attività di insegnante delle attività di formazione svolte per iniziativa personale (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO				PALERMO			
	Ordine di scuola				Ordine di scuola			
<i>Impatto positivo attività di formazione a cui si è partecipato di propria iniziativa</i>	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Non ho partecipato	2,3	4,4	5,7	6,7	8,6	6,3	4,6	8,7
Impatto nullo	15,6	22,2	24,7	25,7	11,4	18,8	12,3	16,3
Impatto elevato	58,6	42,4	37,4	34,6	60,0	34,4	50,8	45,2
Valore medio	23,4	31,0	32,2	33,0	20,0	40,6	32,3	29,8

Come si può osservare, l'impatto elevato con percentuali significative e pur con differenze tra i diversi ordini di scuola viene dichiarato dal 47,6 % medio degli insegnanti di Palermo e dal 43,2% medio di quelli di Torino.

La lettura di questi dati, il confronto tra i diversi ordini di tabelle, la concordanza di fondo tra le due città, tra i diversi contesti e ordini di scuola di ciascuna di esse dimostrano che alle decisioni collegiali, compresa la programmazione di iniziative di formazione - per le quali si partecipa votando le decisioni - viene dato un senso e un significato relativo. Innanzi tutto, con una percentuale abbastanza consistente di non partecipazione alle iniziative - mediamente intorno al 15%. E, da chi vi ha partecipato, di fatto, emerge omogeneamente uno scarso apprezzamento dei contenuti. Probabilmente, già in partenza, queste attività sono ritenute poco interessanti o distanti dalle proprie necessità. Riflessione magari che avrebbe potuto essere espressa in Collegio in termini propositivi partecipando ad un confronto aperto.

La Precarietà

Inserire in questa parte della restituzione - relativa alla porzione di lavoro collegiale e organizzativo- il tema della precarietà del lavoro di molti docenti - può apparire una forzatura.

In realtà, lo spazio a scuola al di fuori dall'aula, sia organizzato sia informale, è lo spazio della relazione e del confronto tra le diverse anime del corpo docente. Spazio che dovrebbe trovare nel Collegio docenti - nella sua funzione di confronto e sintesi della gestione, ossia della progettazione e della valutazione delle attività della scuola, la sua espressione più completa. Inserire perciò il tema della precarietà in questa sezione ci pare necessario per due motivi: perché anche i docenti precari sono coinvolti nelle decisioni, e perché la loro condizione complessivamente non favorisce il lavoro collettivo. La precarietà, appesantita spesso da una mobilità se va bene solo annuale - ma purtroppo non è così - danneggia non solo i protagonisti diretti, ossia gli insegnanti a tempo determinato e gli allievi coinvolti, ma anche il lavoro dei loro colleghi e della scuola nel suo complesso.

I dati dell'indagine e le risposte dei docenti lo confermano, come si può verificare nelle tabelle che seguono.

Tab. 2.13a Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola una significativa presenza di insegnanti precari e l'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024¹⁵.

TORINO	Ordine di scuola			
<i>Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola: Valori medi</i>	Infanzia	Primaria	Sec I grado	Sec. II grado
Una significativa presenza di insegnanti precari	3,37	3,54	3,48	3,37
L'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro	3,61	3,61	3,71	3,53

¹⁵ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

Il mosaico del lavoro dell'insegnante

Tab. 2.13b Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola una significativa presenza di insegnanti precari e l'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024¹⁶.

PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola: Valori medi</i>	Infanzia	Primaria	Sec I grado	Sec. II grado
Una significativa presenza di insegnanti precari	3,54	3,04	3,30	2,88
L'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro	3,54	3,14	3,27	2,98

A Palermo il problema è avvertito con una certa forza dagli insegnanti della scuola dell'infanzia e in misura moderata dalla Secondaria di primo grado. Gli insegnanti della primaria ne sono appena sfiorati, mentre per la maggioranza dei docenti della Secondaria di secondo grado invece non è un problema.

Per Torino, invece, il problema viene avvertito come serio da tutti gli ordini di scuola. Ed effettivamente le percentuali di docenti a tempo determinato a Torino, soprattutto nella Primaria e nelle Secondarie, sono più pesanti di quelle di Palermo, come si può facilmente ricavare dalla tabella riportata sotto:

Tab. 2.13c Contratto di lavoro degli insegnanti che hanno risposto alle domande del questionario (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO				PALERMO			
<i>Contratto</i>	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %	Inf. %	Pri. %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Tempo determinato	21,9	29,0	20,1	17,7	22,9	16,7	10,0	8,7
Tempo indeterminato	78,1	71,0	79,9	82,3	77,1	83,3	90,0	91,3

Per capire meglio le articolazioni del problema proviamo a riferirlo ai diversi contesti in cui le scuole sono collocate.

¹⁶ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

Tab. 2.14a Contratto di lavoro degli insegnanti che hanno risposto al questionario in relazione al contesto in cui la loro scuola è inserita (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Contratto</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Tempo indeterminato	81,8	79,1	74,4	73,7
Tempo determinato	18,2	20,9	25,6	26,3

Tab. 2.14b Contratto di lavoro dei docenti che hanno risposto al questionario in relazione al contesto in cui la loro scuola è inserita (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Contratto</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Tempo indeterminato	93,9	89,8	84,5	82,6
Tempo determinato	6,1	10,2	15,5	17,4

In entrambe le tabelle si osserva una progressione delle percentuali di docenti a tempo determinato man mano che si procede verso contesti più disagiati. A Palermo, per i dati del campione, si passa da 1 insegnante ogni 15 a tempo determinato nel contesto alto, medio-alto fino a quasi a 1 ogni 5 nel contesto più disagiato. E la progressione non può non colpire.

A Torino almeno un insegnante ogni 5 (e nei contesti più disagiati un insegnante ogni 4) lavora con contratto a tempo determinato. Anche in questo caso, tuttavia, sebbene meno marcata che a Palermo, non può non colpire la progressione delle percentuali tra i diversi contesti. Non è difficile cogliere un nesso tra la dimensione di disagio che accomuna chi frequenta la scuola - a partire dalle condizioni economiche e culturali dell'ambiente in cui vive - in parallelo con quella di chi invece vi lavora. Ma anche sulla percezione complessiva del problema da parte degli insegnanti a tempo indeterminato nel loro complesso, se si confrontano in parallelo i dati appena presentati di Palermo e Torino.

Il mosaico del lavoro dell'insegnante

Alla precarietà è strettamente connesso - incomparabilmente rispetto allo stesso fenomeno per i docenti a tempo indeterminato - il processo della mobilità dei docenti (scelta o subita) da una scuola all'altra.

Tab. 2.15a Negli ultimi tre anni ha cambiato scuola? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Cambio di scuola negli ultimi tre anni</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
No	62,1	68,3	67,7	63,1
Sì, una volta	23,5	19,6	15,4	20,2
Sì, due volte	6,8	5,3	8,4	8,8
Sì, tre volte o più	7,6	6,8	8,4	7,9

Tab 2.15b Negli ultimi tre anni ha cambiato scuola? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Cambio di scuola negli ultimi tre anni</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
No	85,7	76,2	71,3	65,9
Sì, una volta	8,2	17,5	19,4	23,2
Sì, due volte	0,0	1,5	1,6	3,6
Sì, tre volte o più	6,1	4,9	7,8	7,2

Mediamente un 20% (un insegnante ogni 5) ha cambiato scuola nell'ultimo anno, sia a Torino sia a Palermo (se si esclude, per quest'ultima città, il dato non allineato dell'8,2% del contesto medio-alto). A questi dati si può aggiungere una media del 15% a Torino che dichiara di aver cambiato scuola negli ultimi tre anni anche due o tre volte. Media che si abbassa a Palermo intorno al 10% nei contesti più disagiati e al 6% per quello alto e quello medio. Dalle scelte dei rispondenti si ricava che

Luigi Tremoloso

a Torino, nella totalità dei contesti presi in esame, 1/3 dei rispondenti (1 insegnante ogni 3) ha cambiato scuola negli ultimi 3 anni. A Palermo invece le differenze tra i contesti sono più marcate e progressive. Si passa da 1 insegnante ogni 7 (14,3%) per il contesto alto, medio-alto ad 1 insegnante ogni 3 (34%) nel contesto più disagiato.

Come vivono gli insegnanti questi aspetti?

Tab. 2.16a Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola una significativa presenza di insegnanti precari? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Incidenza negativa sulla qualità della scuola la presenza di insegnanti precari</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Incidenza nulla	25,8	25,8	21,4	23,3
Incidenza elevata	53,0	51,3	54,0	52,6
Valore medio	21,2	22,9	24,6	24,2

Tab. 2.16b Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola: una significativa presenza di insegnanti precari? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Incidenza negativa sulla qualità della scuola la presenza di insegnanti precari</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Incidenza nulla	40,8	34,5	29,5	25,4
Incidenza elevata	30,6	36,9	41,1	44,9
Valore medio	28,6	28,6	29,5	29,7

Non si può non sottolineare quanto venga vissuto come ininfluyente - per circa il 40,8% degli insegnanti del contesto alto e medio alto di Palermo - il numero di insegnanti precari in una scuola. Sicuramente il dato è spiegato dalla percentuale elevata (oltre l'85%) di insegnanti stabili nella propria "comfort zone". Incrociando questi dati con quelli sullo stesso tema presentati all'inizio

per ordine di scuola (vedi Tab. 2.10b) si può supporre che i docenti del contesto alto e medio-alto di Palermo siano della Secondaria di secondo grado.

A parte questo dato, la maggioranza dei docenti, soprattutto a Torino, ritiene che la condizione di precarietà possa incidere sulla qualità della scuola tutta. Quindi anche con riflessi negativi sul proprio lavoro e sui risultati dei propri allievi.

Il sotto-caso dei Docenti di sostegno

L'insegnante di sostegno è una figura che fa parte dell'organico di una scuola (non consideriamo i docenti di potenziamento vista l'esiguità del loro numero nel campione).

Tab. 2.17a A quale posto è assegnato? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Posto a cui si è stati assegnati</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Posto comune	87,9	80,0	75,8	75,2
Posto di potenziamento	0,8	2,0	0,7	1,8
Posto di sostegno	11,4	18,0	23,5	23,0

Tab.2.17b A quale posto è assegnato? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Posto a cui si è stati assegnati</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
Posto comune	93,9	81,6	76,7	73,9
Posto di potenziamento	0,0	0,5	0,8	0,0
Posto di sostegno	6,1	18,0	22,5	26,1

Luigi Tremoloso

Come si osserva dalle tabelle sopra riportate, soprattutto nei contesti più disagiati quasi un insegnante ogni 4 è un docente di sostegno. L'insegnante di sostegno è diventato una presenza necessaria nelle scuole, tanto più perché cresce il numero delle certificazioni.

Tab.2.18a Come docente di sostegno ha seguito percorsi abilitanti? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Contesto			
<i>Percorsi abilitanti</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
No	53,3	45,7	55,2	55,3
Sì	46,7	54,3	44,8	44,7

Tab.2.18b Come docente di sostegno ha seguito percorsi abilitanti? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Contesto			
<i>Percorsi abilitanti</i>	Contesto medio-alto o alto %	Contesto medio %	Contesto con ceti sociali poco abbienti %	Contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %
No	33,3	0,0	3,4	2,8
Sì	66,7	100,0	96,6	97,2

Risultano due situazioni contrastanti tra le due città campione. A Palermo i docenti in servizio hanno in larghissima maggioranza seguito i corsi di specializzazione (sono quindi docenti con tutti i titoli), mentre a Torino la situazione è piuttosto critica, con una maggioranza non specializzata numericamente prevalente (media 52,4%) su quelli che l'abilitazione l'hanno conseguita (47,6%).

Non abbiamo strumenti interni al questionario per cercare di dare una risposta a questa palese incongruenza.

Per Torino è un dato di per sé grave, che va incrociato tuttavia con altri dati dell'indagine.

Emerge infatti che a Torino solo il 54% dei docenti di sostegno ha potuto avere una continuità nella classe negli ultimi tre anni e che a Palermo la percentuale di docenti nella medesima condizione corrisponde al 46,5%.

Tab. 2.19 Negli ultimi tre anni ha cambiato scuola? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Cambio di scuola negli ultimi tre anni docenti di sostegno</i>	TORINO %	PALERMO %
No	54,0	46,5
Sì, da una a tre volte	46,0	53,5

Questo significa che, il 46% degli allievi con sostegno a Torino, e il 53,5% di quelli di Palermo ha visto cambiare il proprio insegnante una, due o tre volte negli ultimi tre anni. Quanto incida per loro questa girandola di persone, questa precarietà di continuità educativa e di figura di riferimento lo lasciamo immaginare a chi legge.

Per completezza aggiungiamo i dati estrapolati dai dati ministeriali sul tema della precarietà relativi all'anno scolastico 2023/2024 (che corrisponde al periodo della nostra indagine).

Tab.2.20 Dati dal sito istruzione.it, comparativa del rapporto Docenti a Tempo Determinato e a Tempo Indeterminato su posto comune e su sostegno (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Rapporto TD/TI posto comune	6,5	11,2	18,5	26,3	2,1	5,6	9,0	12,0
Rapporto TD/TI sostegno	509,6	426,0	344,1	191,9	235,5	110,5	115,9	96,5

Nella riga TD/ TI sono indicati i rapporti tra personale a Tempo Determinato (TD) e personale a Tempo Indeterminato (TI) su posto comune. Come si può osservare a Palermo il rapporto è minimo e comincia a diventare significativo solo nella secondaria (1 insegnante TD ogni 11 TI in quella di primo grado e 1 ogni 8 in quella di secondo grado). A Torino si ha 1 insegnante TD ogni 9

Luigi Tremoloso

nella primaria, più di 1 ogni 5 nella secondaria di primo grado e poco più di 1 ogni 4 nella secondaria di secondo grado.

Diversa è situazione per l'insegnante di sostegno dove il rapporto si inverte pesantemente, soprattutto a Torino. Si hanno infatti più di 2 insegnanti a TD per ogni 1 a TI nell'infanzia; più di 1 a TD per ogni 1 a TI nella Primaria e nella Secondaria di primo grado e 1 su 1 su quella di secondo grado. A Torino invece si hanno 5 insegnanti a TD per ogni 1 a TI nell'Infanzia; più di 4 su 1 nella Primaria, quasi 3,5 su 1 nella Secondaria di primo grado e quasi 2 su 1 in quella di secondo grado.

Il quadro è di docenti senza formazione, con trasferimenti da una scuola all'altra da un anno all'altro e, per di più, soprattutto in contesti con alte criticità.

2.3. LA RENDICONTAZIONE DEL TEMPO DI LAVORO TRA SCUOLA E CASA

2.3.1. *Premessa*

In questa sezione metteremo a confronto i tempi di lavoro, il numero di ore, per ordini di scuola. Per cercare di fare emergere sia le specificità di ciascun segmento formativo a seconda dei compiti e delle attività svolte, sia le differenze nel rapporto tra compiti/attività svolti sul luogo di lavoro e compiti/attività svolti al di fuori, a casa.

Occorre, prima di procedere alla presentazione dei dati, fare una considerazione preliminare per permettere di sviluppare tutta la riflessione che emerge dal confronto tra il tempo di lavoro a scuola e quello del lavoro svolto a casa.

L'attività docente è da sempre imperniata su due fasi. La prima corrisponde all'atto del fare scuola in connessione diretta con gli allievi, la seconda corrisponde alla progettazione e verifica delle tappe per favorire e condurre all'apprendimento. Storicamente queste due fasi si sono cristallizzate come separate, non temporalmente, perché questo è nella loro logica, ma spazialmente. Perciò, l'insegnamento è sempre stato un lavoro in parte appaltato allo spazio privato dell'insegnante. Non necessariamente avrebbe dovuto essere così. Il tempo di lavoro avrebbe potuto svolgersi nello stesso spazio, in relazione e collaborazione con i propri colleghi, con strumentazioni, libri, materiali, esperienze e quant'altro sistematicamente valutati e condivisi. E magari costituire un archivio di documenti sulla progettazione e la didattica di quel particolare contesto. La storia e lo sviluppo delle metodologie.

Storicamente, e per motivi che non ha senso qui richiamare, si è invece preferito – anche in corrispondenza dell'allungamento dell'istruzione obbligatoria – mantenere tale separazione.

Trasferire a casa e sul singolo parte della attività di programmazione, di riflessione sugli esiti dell'azione educativa, della documentazione individuale con confronti prevalentemente informali ha ridotto da un lato questo compito a un dato soggettivo e, nello stesso tempo, non riconosce pienamente il ruolo della scuola come comunità professionale con compiti di elaborazione collettiva.

2.3.2. Orario di lavoro: preparazione delle lezioni e delle attività didattiche

Il primo aspetto che analizziamo è quello importante della progettazione delle lezioni e delle attività didattiche, ma verrebbe voglia di partire da una domanda: quanto la scuola è un ambiente adatto alla progettazione didattica? Quali sono le condizioni necessarie? Di sicuro uno dei fattori è il tempo.

Viene da pensare infatti che più tempo si dedica a questo aspetto del lavoro docente, più il lavoro in classe risulterebbe ricco di suggestioni, di esperienze e riflessioni per gli allievi. O, detto in altro modo: il tempo della progettazione didattica, indipendentemente dal luogo dove tale attività viene svolta, dovrebbe essere quello maggiormente tutelato e rispettato.

Vedremo nel corso della presentazione di tutto questo lavoro cosa ne è di quel tempo.

La prima tabella presentata mette a confronto in parallelo, il tempo speso a scuola (Tab. 2.21a) e il tempo speso a casa (Tab. 2.21b) mensilmente, per i diversi ordini di scuola, per la programmazione e preparazione delle lezioni e delle attività didattiche.

Tab. 2.21a Ore medie mensili di lavoro a scuola per la preparazione delle lezioni e delle attività didattiche (Torino-Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore medie mensili di lavoro a scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3	41,1	18,1	29,3	23,2
Da 4 a 6	32,5	18,8	26,6	24,4
Da 7 a 10	18,4	39,4	19,7	20,2
Da 11 a 15	2,5	9,9	6,9	10,9
Da 16 a 20 e oltre	3,7	12,5	12,5	15,3
Zero	1,8	1,3	4,9	6,0

Tab.2.21b Ore medie mensili fuori dalla scuola per la preparazione delle lezioni e delle attività didattiche (Torino-Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore medie mensili di lavoro fuori scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3	33,7	17,8	15,5	7,7
Da 4 a 6	35,6	22,9	19,4	15,5
Da 7 a 10	13,5	22,6	24,7	25,5
Da 11 a 15	7,4	14,8	15,1	16,0
Da 16 a 20 e oltre	8,6	20,6	24,0	34,3
Zero	1,2	1,3	1,3	0,9

Rispetto alle *ore medie mensili* spese a scuola si rileva che:

- Nella scuola dell'Infanzia, che prevede un orario di lavoro frontale di 25 ore settimanali a scuola, la progettazione (programmazione + preparazione delle lezioni) dell'attività didattica è da intendersi probabilmente, in parte come predisposizione dello spazio d'aula, in parte come ricerca e scelta dei materiali e delle attività di volta in volta utili per gli specifici campi di esperienza. E se colpiscono immediatamente le alte percentuali delle prime due fasce orarie con valori intorno al 70% dei rispondenti di ore di lavoro a casa (in parallelo con quante ore impiegate a scuola: Tab. 2.21a), non meno degno di nota è il 16% restante di docenti che dedicano da 11 fino a 20 e oltre ore di lavoro a casa (Tab. 2.21b).
- Nella scuola Primaria, che prevede un orario di lavoro frontale di 22 ore settimanali + 2 ore a scuola per la programmazione - il dato che immediatamente colpisce è l'alto valore, circa il 40% (39,4%) di docenti che nel lavoro a scuola si collocano nella fascia oraria da 7 a 10 ore (vedi Tab. 2.21a). È probabile che all'interno di questo monte ore alcuni insegnanti abbiano considerato anche le due ore di programmazione settimanale previste dal contratto (per un totale di 8 ore mensili) come specificato nell'art. 28 del CCNL scuola. È anche probabile però che altri docenti abbiano preso in considerazione soltanto le ore oltre quelle contrattuali, tanto che c'è un 18,1% che ha indicato da 1 a 3 ore e un 18,8% da 4 a 6 ore. Questo tema, tuttavia, verrà analizzato in ulteriori approfondimenti.

- Per ciò che riguarda le scuole Secondarie, che prevedono un orario di lavoro frontale di 18 ore settimanali a scuola, il tempo medio mensile speso a scuola per la progettazione è abbastanza simile nei due ordini, come è facilmente verificabile nella parte specifica della tabella. I valori più frequenti si riferiscono alle prime due fasce (da 1 a 3 e da 4 a 6 ore) per un totale di rispondenti del 55,9% per la Secondaria di primo grado, e del 47,6% per il secondo grado. Un 20% circa per entrambi gli ordini si colloca nella fascia da 7 a 10 mensili (rispettivamente 19,7% e 20,2%), mentre il 19,4% (6,9%+12,5%) di docenti della secondaria di primo grado e il 26,2% (10,9%+15,3%) di quelli della secondaria di secondo grado spendono un monte ore più alto che comprende le fasce orarie da 11 a 15 ore e da 16 a 20 e oltre.

Tuttavia, come è facile osservare nella tabella 2.21b sul lavoro fuori dalla scuola, il grosso del lavoro di progettazione dell'attività didattica si svolge a casa. A partire dall'Infanzia con il 29,4% (13,5%+7,4%+8,6% per le fasce "da 7 a 10" fino a "da 16 a 20 e oltre"). Il 58% (22,6% nella fascia da 7 a 10 ore + 14,8% nella fascia da 11 a 15 + 20,6% nella fascia di 16 a 20 e oltre) degli insegnanti della primaria dichiara di aggiungere a casa un ulteriore e notevole tempo di lavoro. Lo stesso vale per le secondarie nelle quali le percentuali di docenti che partono dalla fascia da 7 a 10 ore per crescere progressivamente fino alla fascia 16-20 ore e oltre, sono il 63,8% (24,7%+15,1%+24%) per la Secondaria di primo grado e il 75,9% per la Secondaria di secondo grado.

Considerazioni analoghe a queste appena presentate si potrebbero fare per la *correzione dei compiti* che qui non tratteremo. Ma che in sintesi fanno emergere che il 48,7% dei docenti della Primaria, il 51,6% della Secondaria di primo grado e il 67,5% della Secondaria di secondo grado si collocano, per questo compito, nelle fasce di lavoro a casa comprese tra le 7 e 10 ore e le 16 e 20 e oltre.

2.3.3. *Il registro elettronico*

Un tempo la gestione dell'andamento quotidiano dell'attività scolastica avveniva attraverso i documenti cartacei: il registro di classe, il registro personale del docente, il diario scolastico degli allievi. A supervisionare il corretto andamento delle registrazioni era il dirigente scolastico, e tutto il lavoro di registrazione si completava a scuola, sul luogo di lavoro. Al posto di tutto questo è subentrato il registro elettronico. Sarebbe lungo mettersi a disquisire sui

vantaggi e gli svantaggi del registro elettronico. Di sicuro qualcosa, a nostro parere, è cambiato, con l'introduzione di questo strumento, per i protagonisti della vita scolastica: allievi da un lato e insegnanti dall'altra. È fuori discussione, infatti, che esso non si limiti alla registrazione dei dati, ma serva soprattutto alla loro comunicazione rapida ai genitori sia sul pc - nella versione di sito internet - sia, ed ancor più, nella sua forma di applicazione per smartphone. Per i ragazzi i margini di autonomia e responsabilità appaiono estremamente ridotti. Ogni ragazzo è monitorato/sorvegliato in tutto: gli avvisi, i voti, le assenze, i ritardi, i compiti, le note... E tutto appare istantaneamente sull'app dei genitori con notifiche costanti. Ciascuno di loro sembra vivere in regime di libertà vigilata, se non di vera e propria sorveglianza. Senza che venga proposta nessuna fiducia, nessuna responsabilità da sperimentare in autonomia. Alla lunga, avrà effetti positivi sulla crescita?

Ma anche per il docente è cambiato qualcosa. Con il registro elettronico, l'insegnante si è trasformato più di tutto in un "pubblico ufficiale" della registrazione. Non solo verso l'esterno, ma anche nel rapporto con i colleghi (si pensi al valore del responso del registro elettronico nelle discussioni sulla valutazione rispetto alla riflessione didattico-formativa). Ma soprattutto ha spostato l'asse della comunicazione con i genitori ad un livello di frequenza tale da sottrarre all'insegnante il tempo per attuare con i tempi necessari il proprio piano di sviluppo e crescita della relazione con l'allievo. In ogni caso, una parte di questo lavoro, che prima avveniva solo a scuola, è finito "a casa" del docente.

Come dimostra la tabella che segue:

Tab. 2.22a *Ore medie mensili di lavoro a scuola per compilazione del registro elettronico (Torino-Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.*

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore medie mensili di lavoro a scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3	66,3	50,9	47,0	46,2
Da 4 a 6	14,1	26,0	28,0	25,3
Da 7 a 10	6,1	11,2	11,8	12,5
Da 11 a 15	0,6	4,6	3,9	6,0
Da 16 a 20 e oltre	3,7	4,3	5,9	7,0
Zero	9,2	3,1	3,3	3,0

Tab. 2.22b *Ore medie mensili fuori dalla scuola per compilazione del registro elettronico (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.*

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore medie mensili di lavoro fuori scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3	42,3	41,0	41,8	39,4
Da 4 a 6	19,0	26,0	28,9	24,4
Da 7 a 10	8,6	17,0	11,5	13,5
Da 11 a 15	4,3	6,6	5,9	7,9
Da 16 a 20 e oltre	2,5	5,9	7,2	7,2
Zero	23,3	3,6	4,6	7,7

Come si può osservare dalle tabelle (Tab. 2.22a e 2.22b), le percentuali di docenti che si collocano nelle prime due fasce di ore medie mensili cioè da 1 a 3 ore e da 4 a 6 ore sono, per tutti gli ordini di scuola intorno al 75%. Ad esempio, Tab 2.22a: Infanzia 80,4% (66,3%+14,1%), Primaria 76,9% (50,9%+26,0%), Secondaria di primo grado 75% (47,0%+28,0%), Secondaria di secondo grado 71,5% (46,2%+25,3%).

Per il lavoro a casa, invece Tab 2.22b: Infanzia 61,3% (42,3%+19,0%), Primaria 67% (41,0%+ 26,0%), Secondaria di primo grado 70,7% (41,8%+28,9%), Secondaria di secondo grado 63,8% (39,4%+24,4%). Senza dimenticare tuttavia che rimane una discreta percentuale di docenti della Primaria 29,8% (17,0%+6,6%+5,9%), della Secondaria di primo grado 24,6% (11,5%+5,9%+7,2%) e della Secondaria di secondo grado 28,6% (13,5%+7,9%+7,2%), che si collocano nelle fasce successive, dalle 7-11 ore fino a quella 16-20 ore.

2.3.4. Orario di lavoro: organi collegiali, commissioni e lavoro fuori dalla scuola

L'accostamento di dati, che di seguito proponiamo, potrebbe apparire improprio. Da un lato, infatti vengono riportate le percentuali di risposte sul tempo mensile dedicato a scuola per le riunioni collegiali e tutte le articolazioni che dal Collegio dei docenti discendono, e dall'altro i dati raccolti sul tempo speso

Luigi Tremoloso

a casa dai docenti per riflessioni, confronti, accordi su aspetti che riguardano l'attività didattica con singoli colleghi e a volte con gruppi più estesi.

La nostra scelta è stata di verificare se il tempo e l'esito degli incontri organizzativo-decisionali si prolunga a casa e per quanto.

Dalle tabelle che seguono appare evidente la contiguità fra lavoro a scuola - per attività collegiali- e lavoro informale fuori dalla scuola.

Tab. 2.23a Ore medie mensili di lavoro a scuola per partecipazione a organi collegiali, riunioni di dipartimento, commissioni, ecc. (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore mensili di lavoro a scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	26,4	22,1	13,8	15,8
Da 4 a 6	36,8	36,6	36,5	34,1
Da 7 a 10	19,0	24,9	27,0	27,4
Da 11 a 15	6,1	9,2	12,8	10,7
Da 16 a 20 e oltre	11,0	6,4	9,2	11,4
Zero	0,6	0,8	0,7	0,7

Tab. 2.23b Ore medie mensili fuori dalla scuola per incontri online, mail, whatsapp, telefono, ecc. con colleghi su aspetti dell'attività didattica (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore mensili di lavoro fuori scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	38,7	34,4	30,3	28,8
Da 4 a 6	27,6	28,0	26,6	32,9
Da 7 a 10	11,7	17,6	20,7	13,5
Da 11 a 15	8,6	8,1	7,9	6,0
Da 16 a 20 e oltre	4,9	6,6	10,9	10,7
Zero	8,6	5,3	3,6	8,1

I dati ci dicono che in un mese, a scuola (Tab. 2.23a), il numero di ore speso per gli incontri per consigli di classe, dipartimenti, commissioni o collegi, per oltre la metà dei docenti è un valore che si distribuisce soprattutto tra le fasce orarie da 4 a 6 a quella da 7 a 10 ore mensili.

Con percentuali per ordini di scuola come segue: Infanzia 55,8% (36,8%+19,0%), Primaria 61,5% (36,6%+24,9%), Secondaria di primo grado 63,5% (36,5%+27,0%), Secondaria di secondo grado 61,5% (34,1%+ 27,4%).

Le fasce indicate rappresentano la scelta della maggioranza dei docenti. Ed è facile, autonomamente, ricavare dalla tabella come si distribuiscono le percentuali, per ciascun ordine di scuola, per le altre fasce. Invece, (Tab. 2.23b) qui di seguito analizzeremo i dati per le fasce equivalenti da 4 a 6 e da 7 a 10 ore, sono: Infanzia 39,3% (27,6%+11,7%), Primaria 45,6% (28,0%+17,6%), Secondaria di primo grado 47,3% (26,6%+20,7%), Secondaria di secondo grado 46,4% (32,9%+13,5%).

A partire dai dati, si può sostenere che il tempo degli incontri collegiali e dell'applicazione delle decisioni organizzativo-didattiche deliberate, viene prolungato a casa in confronti e riflessioni tra docenti con un numero di ore complessivo che sembra essere importante. Questo avviene, a giudicare dalle risposte dei docenti, soprattutto nelle due secondarie, dove diminuiscono le percentuali di docenti della fascia da 1 a 3 ore e aumentano quelle di coloro che si collocano nella fascia da 16 a 20 ore e oltre. Compito di ulteriori approfondimenti sarà quello di indagare sui ruoli dei docenti nella scuola e il peso degli incarichi sull'orario di lavoro.

2.3.5. Comunicazioni con i genitori

Presentiamo ancora due casi. I due aspetti che analizzeremo si riferiscono alle comunicazioni con i genitori e alle comunicazioni con la scuola.

Il primo tema è quello del tempo dedicato al rapporto con i genitori. Non sappiamo in quanti casi con l'utilizzo del registro elettronico o al di fuori di esso.

Tab. 2.24a Ore medie mensili a scuola per effettuazione del ricevimento genitori (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO-PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore mensili di lavoro a scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	51,5	47,1	43,8	36,0
Da 4 a 6	24,5	30,5	33,6	41,3
Da 7 a 10	9,8	14,0	11,5	10,9
Da 11 a 15	4,3	2,8	3,9	4,6
Da 16 a 20 e oltre	0,0	2,0	3,3	3,0
Zero	9,8	3,6	3,9	4,2

Tab. 2.24b Ore medie mensili fuori dalla scuola per comunicazioni mail, whatsapp, telefono con genitori/studenti (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO-PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore mensili di lavoro fuori scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	50,9	48,9	35,2	42,5
Da 4 a 6	17,8	18,8	27,6	23,7
Da 7 a 10	6,7	11,5	14,1	12,3
Da 11 a 15	5,5	4,8	7,6	6,3
Da 16 a 20 e oltre	3,7	4,3	6,9	7,4
Zero	15,3	11,7	8,6	7,9

Dai dati, sugli incontri periodici in presenza a scuola, si può sinteticamente dire che le fasce orarie in cui i docenti segnalano le frequenze maggiori sono quelle della prima fascia (da 1 a 3 ore) e che le percentuali dei docenti di questa fascia sono molto simili - per tutti gli ordini di scuola - a quelle corrispettive del tempo dedicato a casa per comunicazione con i genitori (telefono, whatsapp, ecc.).

Quello che si può dire è che i contatti più frequenti sono quelli più rapidi. Le percentuali si possono facilmente controllare leggendo la prima riga dei dati - fascia da 1 a 3 ore - delle Tabelle 2.24a e 2.24b. Le due tabelle si discostano, invece, nella seconda fascia da 4 a 6 ore, dove una percentuale più alta di docenti dichiara un carico di lavoro maggiore a scuola che a casa: Tab 2.24a (a scuola)

Infanzia 24,5%, Primaria 30,5%, Secondaria di primo grado 33,6%, Secondaria di secondo grado 41,3%; Tab. 2.24b (a casa) Infanzia 17,8%, Primaria 18,8%, Secondaria di primo grado 27,6%, Secondaria di secondo grado 23,7%.

La situazione si modifica per le percentuali di docenti che dichiarano di dedicarvi molto più tempo, cioè dalla fascia da 7 a 10 ore, fino a quella da 16 a 20.

Per limitare il campo alle due secondarie si può osservare che negli incontri a scuola (Tab 2.24a) la somma delle percentuali delle tre fasce negli incontri a scuola è: Secondaria di primo grado 18,8% (11,5%+3,9%+3,3%), Secondaria di secondo grado 18,6% (10,9%+4,6%+3,0%).

Nelle comunicazioni a casa, invece (Tab 2.24b) la somma delle percentuali delle tre fasce è: Secondaria di primo grado 28,6% (14,1%+7,6%+6,9%), Secondaria di secondo grado 26,0% (12,3%+6,3%+7,4%).

La sensazione che si ha guardando le tabelle precedenti (Tab 2.24a e 2.24b) è che i genitori o non si accontentino della comunicazione in presenza e continuo con confronti e richieste a distanza, oppure non si presentino agli incontri programmati a scuola ed accedano direttamente alle comunicazioni a distanza. Complessivamente, i genitori non sembrano porsi eccessivi problemi a mettersi in contatto con i docenti a distanza. Sia che si tratti di uno o più messaggi whatsapp o di una mail o, peggio, di una telefonata. E il motivo può riferirsi a una comunicazione, una domanda, un problema, un conflitto. Il tempo dipende dal motivo. Ciò accade in tutti gli ordini di scuola e il problema investe quindi tutti gli insegnanti. Anche dell'Infanzia e della Primaria dove il contatto diretto è costante.

Nella tabella ci sono, tuttavia, ancora due elementi che vanno segnalati. Il primo si riferisce ai docenti che hanno risposto Zero. Con le percentuali tutto sommato basse nella Tab 2.24a, e decisamente più alte nella Tab. 2.24b. Il secondo è l'attenzione alle percentuali della Secondaria di primo grado. Quest'ordine di scuola, rispetto agli altri, ha la frequenza più bassa nella fascia da 1 a 3 ore, ma la più alta, in quelle successive da 4 a 6 ore, da 7 a 10, e da 11 a 15. Un elemento, tra i tanti, che segnala le difficoltà di quel segmento formativo.

2.3.6. Collaborazioni con il dirigente e il suo staff e comunicazioni della scuola

Quanto tempo portano via - a casa - le comunicazioni della scuola ai propri docenti? E in che rapporto stanno con le collaborazioni o comunicazioni a scuola? È quanto cercheremo di interpretare dai dati delle tabelle 2.25a e 2.25.b che seguono.

Tab. 2.25a Ore medie mensili a scuola per collaborazione con il dirigente scolastico o con il suo staff (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore mensili di lavoro a scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	45,4	38,2	42,8	39,7
Da 4 a 6	14,1	12,2	14,	14,4
Da 7 a 10	5,5	7,6	9,9	7,4
Da 11 a 15	1,2	3,8	2,6	4,6
Da 16 a 20 e oltre	3,7	2,8	7,2	4,6
Zero	30,1	35,4	23,4	29,2

Tab. 2.25b Ore medie mensili fuori dalla scuola per comunicazioni mail, whatsapp, telefono, ecc. con il dirigente scolastico o staff (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO - PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore mensili di lavoro fuori scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	46,0	41,0	35,9	31,3
Da 4 a 6	19,0	21,6	27,0	24,8
Da 7 a 10	7,4	10,7	13,5	15,1
Da 11 a 15	6,1	6,4	7,6	8,6
Da 16 a 20 e oltre	3,7	6,1	8,2	10,0
Zero	17,8	14,2	7,9	10,2

Le prime osservazioni riguardano la tabella 2.25a, cioè quella relativa alla collaborazione a scuola dei docenti con il dirigente scolastico e con il suo staff. Come si può facilmente notare le percentuali più alte sono quelle collocate rispettivamente nella prima riga della tabella (fascia delle ore mensili da 1 a 3), e nell'ultima riga, che corrisponde a zero ore. La prima fascia ci dice che c'è un terzo abbondante di insegnanti, con punte più alte nell'Infanzia (45,4%) e nella Secondaria di I grado (42,8%), che collaborano con una certa continuità - da 1 a 3 ore mensili- con il/la dirigente e il suo staff. Le percentuali per collaborazioni più gravose in termini di tempo si abbassano abbastanza rapidamente man mano che l'impegno orario mensile aumenta. Significativo è il quasi uniforme 14% circa per quasi tutti gli

ordini di scuola, con la sola Primaria di poco al di sotto: 12,2% nella fascia da 4 a 6 ore. Ancora più basse sono le percentuali nelle fasce successive che indicano più ore di relazione con le figure di sistema. Probabilmente, nell'insieme, si tratta di docenti che sono responsabili di plesso, coordinatori di Commissioni, di Consigli di classe, di singoli progetti, di rapporti con servizi sociali o del territorio, ecc.

Quello che qui ci preme segnalare per la Tab. 2.25a è l'alto valore della risposta Zero che - come si può osservare nell'ultima riga della tabella - in questo caso raggiunge percentuali decisamente significative. Dall'analisi complessiva dei dati emerge una correlazione positiva tra questo tipo di scelta e il tipo di contratto. I docenti con contratto a tempo determinato scelgono, infatti, in percentuali più significative rispetto ai colleghi a tempo indeterminato, di non indicare alcun numero di ore. Atteggiamento che spiega questo tipo di risposta anche negli altri item.

Quanto tempo, invece, portano via - a casa - le comunicazioni della scuola ai propri docenti? Nella tabella 2.25b le fasce orarie con le frequenze più elevate sono le prime due: da 1 a 3 e da 4 a 6 ore con forte prevalenza della prima, come si può osservare, e così distribuite per ordine di scuola: Infanzia 65% (46%+19%), Primaria 62,6% (41%+21,6%), Secondaria di primo grado 62,8% (35,9%+27%), Secondaria di secondo grado 56,1% (31,3%+24,8%).

Con un ritmo di comunicazione molto più impegnativo in termini di tempo (dalle 7 alle 10 ore, fino 16 - 20 ore mensili) le percentuali, per ordine di scuola, sono: Infanzia 17,2% (7,4%+6,1%+3,7%), Primaria 23,2% (10,7%+6,4%+6,1%), Secondaria di primo grado 29,3% (13,5%+7,6%+8,2%), Secondaria di secondo grado 33,6% (15,1%+8,6%+10,2). Cioè, tradotto in altri termini, una percentuale tra il 20 e il 30% degli insegnanti segnala una comunicazione quotidiana con il dirigente scolastico o il suo staff. Comunicazione che oscilla, in termini di tempo dai 20 minuti ai 45 minuti medi al giorno.

Non si vuole discutere qui la necessità dei contatti, anche se uno degli effetti della comunicazione digitale è la frammentazione del tempo, l'intromissione sistematica in qualunque attività si sia impegnati a svolgere, che può essere anche un lavoro per la scuola (correzione compiti o progettazione didattica, o stesura di documenti o relazioni, ecc.). Se ne vuole sottolineare la dimensione, soprattutto se, oltre a tutti i casi precedenti già analizzati, si sommano anche altri aspetti che riguardano il lavoro docente, quali ad esempio:

- incontri online con i soggetti operanti sul territorio;
- stesura di progetti o relazioni;
- compilazione di documentazione amministrativa;

Luigi Tremoloso

- progettazione e organizzazione - individuale o con colleghi- di attività extra curriculari.

Se si analizzano i dati riguardanti l'impegno - non li inseriamo solo per non appesantire questo report - anche per questi ultimi si osserva un fenomeno simile a quelli già visti. Le percentuali per singolo compito e per le fasce orarie segnalate possono variare, le differenze tra i singoli ordini di scuola tendono a definire specificità di un segmento formativo rispetto ad un altro o di un ciclo rispetto all'altro, ma il senso di fondo non cambia:

- le attività, tutte, non terminano mai a scuola;
- il tempo del singolo docente a casa, sia nella dimensione lavorativa sia in quella privata, viene frammentato e parcellizzato.

Parallelamente al lavoro a scuola (lavoro che un tempo si sarebbe concluso o avrebbe generato un confronto tutto speso all'interno di quello spazio) si è aperta una dimensione/finestra temporale anche domestica, destinata alla prosecuzione del dibattito o alla valutazione e all'analisi di problemi che a scuola è solo iniziata.

Sono emersi, cioè, a causa dell'uso della strumentazione digitale, diversi effetti che potremmo definire collaterali. Lo spazio domestico è diventato totalmente spazio lavorativo.

In alcuni casi, come vedremo, le forme di comunicazione dalla scuola e dalle famiglie da un lato, e l'intromissione nella sfera privata del docente dall'altro hanno raggiunto una dimensione di invadenza assolutamente fuori controllo.

2.3.7. Orari di invio delle comunicazioni delle famiglie e degli studenti ai docenti

A sostegno dell'ultima considerazione abbiamo messo a confronto in parallelo i dati raccolti nelle due città campione di Torino e Palermo per verificare quanto il fenomeno fosse, nelle sue dimensioni, territoriale.

Per procedere nella lettura bisogna aggiungere che nella proposizione della domanda non veniva data alcuna indicazione sul numero di risposte da dare. La scelta dei rispondenti è stata, tuttavia - e giustamente -, di dare risposte multiple. Per cui, in ciascuna colonna, la percentuale complessiva non è 100. Nonostante le città siano distanti e molto diverse nelle composizioni socio-economiche, le tabelle a confronto fanno emergere una condizione, nei fatti, comune.

Cominciamo dalla domanda: “In quali giorni e orari le famiglie o gli studenti le inviano informazioni tramite i diversi canali?”

Tab. 2.26 In quali giorni e orari le famiglie o gli studenti le inviano informazioni? (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Invio informazioni da parte di famiglie e studenti</i>	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Tra le 7.00 e le 16.30 dei giorni lavorativi	67,2	46,1	30,5	33,9	62,9	36,5	40,8	26,0
Tra le 16.30 e le 20.00 dei giorni lavorativi	29,7	27,3	26,4	33,0	37,1	26,0	39,2	24,0
Anche dopo le 20.00 dei giorni lavorativi	18,8	34,0	41,4	41,0	25,7	25,0	26,9	33,7
Anche nei giorni di riposo e nei festivi	30,5	53,9	72,4	74,0	34,3	50,0	60,8	60,6

Come si può osservare nelle Tabelle 2.26 i valori di Torino e Palermo sono tutto sommato simili per la prima fascia oraria, che corrisponde grossomodo all'orario di lavoro degli insegnanti.

C'è una media di scelte intorno al 30% per la seconda fascia oraria, ossia 16.30-20 (con punte, tuttavia, per Palermo del 37,1% per l'Infanzia, e 39,2% per la Secondaria di primo grado). Questa seconda fascia corrisponde all'effetto, già evidenziato sopra - analizzando la tabella 2.24b -, di prolungamento a casa dell'attività lavorativa. Ciò che ci sembra impressionante invece è l'assenza di senso del limite, come dimostrano le percentuali della terza fascia oraria. A Torino per le secondarie oltre il 40% dei docenti riceve comunicazioni dopo le ore 20. O ancora, le comunicazioni nei giorni festivi vanno ben oltre il 50%. È un fenomeno che esiste e che andrebbe certamente indagato più in profondità. La nostra idea è che a monte di questi comportamenti ci possa essere l'ansia e una eccessiva tutela e protezione dei figli, ma anche una malintesa interpretazione del ruolo del docente al “servizio” della famiglia. Probabilmente sarebbe opportuna una maggiore assunzione di consapevolezza professionale su tali questioni. Chiedersi cioè quanto l'insegnante sia al servizio immediato dei genitori o piuttosto di un progetto formativo.

2.3.8. Orari di comunicazione delle informazioni della scuola al docente

In un'altra domanda si chiedeva: "In quali giorni e orari vengono comunicate solitamente dal suo Istituto le informazioni tramite i diversi canali?"

Anche in questo caso abbiamo analizzato in parallelo i dati di Torino e Palermo.

Tab. 2.27 In quali giorni e orari vengono comunicate solitamente dal suo Istituto le informazioni (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Comunicazione informazioni da parte dell'Istituto</i>	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Tra le 7.00 e le 16.30 dei giorni lavorativi	72,7	59,6	60,9	52,9	62,9	47,9	56,9	51,0
Tra le 16.30 e le 20.00 dei giorni lavorativi	19,5	25,3	25,3	27,5	40,0	18,8	33,8	29,8
Anche dopo le 20.00 dei giorni lavorativi	18,0	29,6	31,6	31,2	31,4	27,1	27,7	24,0
Anche nei giorni di riposo e nei festivi	42,2	47,8	47,7	60,2	40,0	53,1	53,8	50,0

È immaginabile che la motivazione delle comunicazioni sia generata dalla necessità di garantire il funzionamento del sistema: l'organizzazione, la gestione (delibere, scadenze, consegne, circolari, progetti, assenze, ecc.). Insomma, ciò che sembra motivarne l'invio è prevalentemente l'efficienza della macchina burocratica degli istituti, che tuttavia - come tutte le efficienze - finisce per cercare la semplificazione della complessità. Con i disagi o i costi - spesso umani- nascosti sotto il tappeto.

I dati sono anche in questo caso significativi. Soprattutto per quanto riguarda le ultime due righe delle tabelle. A Torino le comunicazioni arrivano anche dopo le 20 per un terzo dei docenti della scuola Primaria e delle due Secondarie. A Palermo arrivano nella stessa fascia oraria per il 30% dei docenti dall'Infanzia alla Secondaria di primo grado, mentre i docenti della Secondaria di secondo grado che lamentano questa intrusione sono solo 1/4 del campione.

Le percentuali di docenti che segnalano l'arrivo di comunicazioni dall'istituto "anche nei giorni di riposo e festivi" sono simili nelle due città. Tutte intorno al 50%. Con una punta del 60% per la secondaria di secondo grado a Torino.

Per ora in Italia non c'è una legge ad hoc sul diritto alla disconnessione, ma solo una regolamentazione tramite contrattazione individuale fra datore di lavoro e lavoratore per gli accordi sul lavoro agile. Tuttavia, l'art. 22 comma 4 del CCNL "Istruzione e Ricerca" 2016-2018 stabilisce che: "Sono oggetto di contrattazione integrativa – a livello di singola istituzione scolastica ed educativa – i criteri generali per l'utilizzo di strumentazioni tecnologiche di lavoro in orario diverso da quello di servizio, al fine di una maggiore conciliazione tra vita lavorativa e vita familiare (diritto alla disconnessione)". Se la comunicazione viaggia sul cellulare - che è uno strumento personale non disconnettibile - come si fa a garantire chi lavora?

Non sarebbe più efficace una norma nazionale sul diritto alla disconnessione invece che lasciare la decisione alle singole contrattazioni?

Viene confermato, a nostro avviso, sia il dato che il lavoro docente è spesso assimilato ad un servizio di sostegno e di cura a disposizione delle famiglie, sia il dato dell'erosione - ed in profondità - dello spazio privato anche da parte della scuola in nome dell'organizzazione e dell'efficienza del sistema.

Al fondo di queste considerazioni, vorremmo accennare al ruolo delle tecnologie. Un tema che - in questo momento storico - sembra intrinseco all'esame delle condizioni di lavoro, perché appare come un dato di realtà e un elemento ineliminabile.

È indubitabile, infatti, la funzione decisiva che le tecnologie hanno assunto nella trasformazione del lavoro e della vita sociale e culturale delle persone.

Ci si chiede se sia proprio così ineluttabile che l'utilizzo delle tecnologie debba avere come effetto collaterale, come visto nell'analisi dei dati, l'estrazione di valore economico dal tempo e dalla vita delle persone. È un tratto connesso alla trasformazione che imprimono - per loro costruzione, costituzione e struttura - oppure dietro ci sono scelte deliberate e politiche nella loro progettazione?¹⁷

2.4. CONCLUSIONI

Nel tempo il Collegio ha perso il suo ruolo politico e - per ironia della sorte - proprio nel passaggio all'autonomia. Non sappiamo con quanta consapevolezza

¹⁷ J.C. De Martin, *Contro lo Smartphone*, ADD Editore, 2023.

degli attori (docenti e dirigente). Eppure, la condizione della scuola tutta non è migliorata. I temi del diritto alla disconnessione, del ruolo della scuola (che dovrebbe essere paritario perché diverso - per compito - a quello delle famiglie) e infine della precarietà - ma anche la qualità degli spazi (assenza di laboratori o di ambienti predisposti), l'assenza di figure altre (psicologo), ecc. - vedono un dibattito quasi assente. Non c'è per lo più nessun coordinamento territoriale né tra docenti di scuole diverse né tra i loro dirigenti. Ognuno sembra essere rinchiuso dentro il proprio cerchio. Ad esempio, sul tema della precarietà ci si chiede se questa debba riguardare solo gli insegnanti a tempo determinato e i loro sindacati - che dovrebbero recuperare anch'essi una più ampia visione politica- oppure se sia un problema generale. Non sappiamo ad esempio, quanto il diritto alla disconnessione sia discusso né quanto sia all'ordine del giorno una riflessione tra ruolo della scuola e ruolo della famiglia¹⁸. Se tutti questi problemi non vengono assunti alla riflessione collettiva ed intesi come disagi e limiti nell'azione quotidiana dell'intera scuola, si finisce per ridurli ad un mero dato di realtà, a elementi integrati nella "dimensione" strutturale e imm modificabile della scuola.

¹⁸ Si pensi al dibattito che si è consumato in merito al caso della "famiglia nel bosco" e alla polarizzazione delle posizioni. In fondo la discussione tra il "diritto" della famiglia sulla educazione figli e il "diritto" dei bambini alla socialità che la scuola tutela. E diritto anche della "società" nel suo insieme che cresce in equilibrio se alle relazioni si viene educati.

3. L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

ANTONIO MAIORANO

Immaginate di essere arbitro, allenatore, giocatore o spettatore di una singolare partita di calcio: il campo ha forma circolare: le porte sono più di due e sono sparse disordinatamente lungo i bordi del campo; i partecipanti possono entrare e uscire dal campo a piacere: posso-no dire: "ho fatto goal" per quanto vogliono, in ogni momento e per quante volte vogliono; tutta la partita si svolge su un terreno inclinato e viene giocata come se avesse senso. Ora, se sostituiamo nell'esempio l'arbitro con il preside, gli allenatori con gli insegnanti, i giocatori con gli studenti, gli spettatori con i genitori e il calcio con l'attività scolastica, si ottiene una descrizione altrettanto singolare delle organizzazioni scolastiche¹⁹.

3.1. PREMessa

La metafora sopra riportata illustra la classica definizione di Karl Weick della scuola come organizzazione a legami deboli, vale a dire caratterizzata dall'azione di una pluralità di soggetti debolmente interdipendenti gli uni dagli altri e poco soggetti a controlli gerarchici, che costituiscono una realtà complessa i cui esiti sono poco prevedibili e controllabili, anche se presuppongono un impegno individuale volto verso obiettivi considerati comuni.

Anche se sono trascorsi cinquant'anni dallo studio di Weick e molto, anzi quasi tutto, è cambiato nella scuola italiana, i cambiamenti intercorsi, nonostante l'insistenza normativa sulla necessità della programmazione, rendicontazione e misurazione dei processi e degli esiti scolastici, non ne hanno messo in discussione la verità di fondo. Anzi, i mutamenti sociali del XXI secolo, dalla globalizzazione, alla

¹⁹ Weick Karl, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, in Zan S. (a cura di), *Logiche di azione organizzativa*, Il Mulino, Bologna, 1988.

informatizzazione, allo sviluppo dei mezzi di comunicazione digitali, ha ancora ampliato fino all'infinito il numero delle variabili sottese allo sforzo di governare l'organizzazione della scuola, con conseguenze negative, come vedremo, sul benessere dei diversi attori, e soprattutto degli insegnanti, di cui ci occupiamo in questa ricerca.

In questo capitolo si prenderanno in considerazione diversi aspetti, materiali e immateriali, dell'organizzazione scolastica.

Innanzitutto, il vissuto degli ambienti fisici di lavoro, dalle condizioni strutturali degli edifici, in termini di adeguatezza, sicurezza e salubrità, alla organizzazione e disponibilità degli spazi e delle attrezzature sia nelle aule sia negli eventuali locali comuni.

Di fronte alla spesso lamentata fatiscenza e inadeguatezza degli edifici, è innegabile che negli ultimi anni, anche grazie ai finanziamenti del PNRR, una grande abbondanza di strumenti digitali per la didattica sia stata acquistata dalle scuole utilizzando i progetti nazionali ed europei attivati allo scopo. Ma ne è derivato un reale vantaggio nel processo di insegnamento-apprendimento, nel vissuto degli insegnanti e nei risultati degli studenti?

Passando all'organizzazione del lavoro, è senso comune che la scuola dell'autonomia abbia progressivamente ampliato le funzioni degli insegnanti, affiancando alle ore contrattuali di impegno nella classe, alle riunioni collegiali obbligatorie e al rapporto con i genitori, una serie di incarichi di varia natura: dalla collaborazione col dirigente, al coordinamento di gruppi e progetti, al tutoraggio di studenti e colleghi in formazione, fino alla docenza in progetti extra curricolari, tutti in genere retribuiti con il ricorso al Fondo dell'Istituzione Scolastica (FIS), di provenienza ministeriale, o alle risorse di progetti finanziati da enti esterni (compresa l'Unione Europea, che in questo campo fa la parte del leone), talvolta ingenerando disorientamento e frustrazione negli insegnanti, di cui può essere un esempio la lettera aperta inviata dal prof. Marco Radaelli al "Corriere della Sera" il 3 settembre 2025, che la testata così riassumeva: «Sono un prof di liceo e vorrei cambiare lavoro. Mi fanno fare il burocrate, lo psicologo, l'informatico e il saltimbanco. Di tutto, tranne insegnare»²⁰.

Ovviamente si tratta di una posizione estrema, che si potrebbe forse anche definire conservatrice, ma che, a quanto appare dal dibattito pubblico sviluppato su giornali e social in questi ultimi tempi, è condivisa da non pochi insegnanti²¹.

²⁰ Il testo integrale è reperibile al seguente indirizzo: https://milano.corriere.it/notizie/cronaca/26_gennaio_12/sono-un-insegnante-di-liceo-e-vorrei-cambiare-lavoro-mi-fanno-fare-il-burocrate-lo-psicologo-l-informatico-e-il-saltimbanco-di-89097d15-8922-4368-b615-753a1ecb9x1k.shtml

²¹ Si veda, ad esempio, il dibattito che ha accompagnato le proiezioni del film-documentario *Distruzione pubblica*, di Mirko Melchiorre e Federico Greco (2026) o gli interventi del collettivo *Consigli di classe*.

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

In un organismo complesso e spesso sovradimensionato, come le attuali Istituzioni Scolastiche Autonome, la comunicazione dovrebbe rivestire un ruolo chiave, anzi strategico. Oggi le vecchie circolari e gli strumenti cartacei sono stati ovunque sostituiti dai mezzi digitali: il sito web della scuola, la mail istituzionale (a quella ministeriale si affianca, o spesso si sostituisce, quella interna dell'istituto, affidata quasi sempre a colossi globali come Microsoft o Google), il registro elettronico²².

Ciò ha portato, come in molti campi dell'attività umana, all'ampliamento indeterminato dei tempi tradizionali di lavoro e al superamento dei confini tra luoghi di lavoro e luoghi della vita privata.

Questo effetto è ancora più ampliato dall'impatto della comunicazione informale, sintetizzata dai famigerati gruppi whatsapp, che spesso estendono a dismisura nello spazio e nel tempo la rete delle interazioni, con la dirigenza, i colleghi, i genitori, talvolta gli alunni, addirittura potenzialmente lungo tutto l'arco della giornata, con una continua tensione che non permette di staccare dal tempo del lavoro, generando spesso ansia, fastidio e frustrazione. Per dirla con il filosofo Adriano Fabris: "Nella nostra relazione con i dispositivi tecnologici ci sono due aspetti da considerare. Da una parte essi sono qualcosa che agisce in maniera più o meno autonoma, e con cui ci troviamo a interagire; dall'altra essi contribuiscono a creare ulteriori ambienti, oltre a quelli in cui ci muoviamo nella nostra vita offline. Passando dall'uno all'altro di questi ambienti finiamo per integrarli e per considerarli tutti sullo stesso piano, tutti parte allo stesso modo della nostra vita. Ecco ciò che l'uso degli apparati tecnologici rende oggi possibile: il fatto di vivere al tempo stesso in una molteplicità di ambienti, offline e online. Il rischio che ne consegue è quello, appunto, di sovrapporli e di confonderli l'uno con l'altro"²³.

Ma vediamo ora come nel dettaglio i docenti partecipanti alla nostra inchiesta hanno risposto ai quesiti riguardanti i temi sopra esposti e quali considerazioni ulteriori se ne possono trarre.

3.2. LE CONDIZIONI STRUTTURALI DEGLI EDIFICI SCOLASTICI

Senza dubbio una parte significativa delle condizioni di lavoro degli insegnanti e della conseguente percezione, è influenzata dagli aspetti fisici della struttura in cui la prestazione lavorativa viene resa.

²² Le cui talvolta malsane interazioni sono ben descritte dall'articolo di Manuela Delfino *Come il registro elettronico sta cambiando la scuola*, Rivista il Mulino, dicembre 2025, consultabile al seguente indirizzo <https://www.rivistailmulino.it/a/come-il-registro-elettronico-sta-cambiando-la-scuola>

²³ A. Fabris, *Etica per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*, Carocci editore, Roma, 2018.

La cronaca spesso pone all'attenzione dell'opinione pubblica la situazione problematica di edifici scolastici che versano in condizioni di difficoltà, bisognosi di manutenzione o addirittura fatiscenti, anche per l'intreccio di responsabilità e di pertinenze di carattere economico-amministrativo che caratterizza il tema dell'edilizia scolastica e della manutenzione degli edifici.

Tale tema, dunque, non poteva essere trascurato dalla nostra ricerca, che dedica un certo numero di quesiti a indagare il rapporto degli insegnanti con il loro luogo di lavoro.

I risultati sono in linea con il quadro problematico evidenziato da ricerche come "Italia sotto sforzo" del CENSIS (2020) oppure "Ecosistema Scuola" di Legambiente (2021).

In generale un'ampia parte degli insegnanti che hanno partecipato alla ricerca, senza sostanziali differenze tra Nord e Sud né per grado di istruzione, denuncia di lavorare in edifici in condizioni generali fortemente insoddisfacenti, in spazi inadeguati, privi di ambienti per il lavoro autonomo degli insegnanti o addirittura di palestre e laboratori.

Ma vediamo i risultati più nel dettaglio.

In relazione alle condizioni generali dell'edificio scolastico, si attesta su una valutazione insufficiente (i primi due gradini di una scala di 5) il 34,6% degli insegnanti di Torino e il 39,7% di Palermo, mentre li considera soddisfacenti (ultimi due livelli) il 28,6% dei docenti di Torino e il 26,5% di Palermo, con una differenza attesa, ancorché non amplissima, tra Nord e Sud (vedi Tab. 3.1).

Tab. 3.1 In che misura sono soddisfacenti nella sua scuola le condizioni generali dell'edificio? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Molto insoddisfacenti	10,9	15,3
2	23,7	24,4
3	36,8	33,7
4	23,2	19,7
Molto soddisfacenti	5,4	6,8

Se ci si riferisce invece alla presenza di spazi per il lavoro autonomo individuale o di gruppo degli insegnanti, la risposta negativa sale al 34,7% a Torino e addirittura al 47,7% a Palermo; il 42,8% a Torino e il 38,6% a Palermo ne riconosce la presenza con molti limiti (probabilmente riferendosi alla classica

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

sala professori), senza apprezzabili differenze tra i diversi gradi di istruzione, e solo una risicata minoranza dichiara la presenza nella sua scuola di spazi adatti al lavoro individuale o di gruppo (vedi Tab. 3.2).

D'altro canto, nella realtà didattica e contrattuale della scuola italiana il lavoro degli insegnanti è centrato sulla lezione, mentre il lavoro di correzione dei compiti, preparazione delle lezioni ecc., quello delle cosiddette attività funzionali, si svolge ancora prevalentemente a casa, in netto contrasto con quanto accade in numerosi altri paesi europei, dove gli insegnanti – come sa chi abbia partecipato a qualche esperienza di mobilità, ad esempio nell'ambito del progetto Erasmus+ – possono contare a scuola su spazi specifici arredati per il lavoro individuale e di gruppo, oltre che per trascorrere il tempo libero dalle lezioni.

Tab. 3.2 Nella sua scuola esistono spazi e strutture adeguati per lavorare individualmente o in gruppo? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
No	25,5	36,7
No, salvo momenti particolari	9,2	11,0
Sì, ma con molti limiti	42,8	38,6
Sì	22,5	14,8

Coerente con questo dato è il giudizio circa l'adeguatezza degli spazi, che è insoddisfacente per il 43,9% degli insegnanti di Torino e il 46,6% di Palermo e risulta soddisfacente solo per circa un quarto degli insegnanti in entrambe le città (vedi Tab. 3.3).

Tab. 3.3 In che misura è soddisfacente nella sua scuola l'adeguatezza degli spazi dell'edificio? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Molto insoddisfacenti	16,4	20,8
2	27,5	25,8
3	31,1	30,1
4	19,3	16,7
Molto soddisfacenti	5,7	6,6

Antonio Maiorano

Anche relativamente alle condizioni di sicurezza ambientale gli insegnanti palermitani risultano meno soddisfatti rispetto a quelli torinesi (40,5% contro 28,5% di valutazioni negative; vedi Tab. 3.4), anche se il giudizio complessivo si colloca a un livello medio.

Tab. 3.4 In che misura sono soddisfacenti nella sua scuola le condizioni di sicurezza ambientale? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Molto insoddisfacenti	7,1	11,5
2	21,4	29,0
3	34,7	30,4
4	29,4	22,7
Molto soddisfacenti	7,3	6,3

L'insoddisfazione si conferma per quanto riguarda la presenza di aule speciali (laboratori, palestre), che viene considerata insoddisfacente senza distinzioni geografiche da quasi la metà dei docenti partecipanti alla ricerca (45,4% a Torino, 49,9% a Palermo; vedi Tab. 3.5), a fronte di meno di un quarto che le ritiene adeguate, confermando la necessità di un forte investimento statale nell'edilizia scolastica in chiave di innovazione didattica, più forse che nella dotazione tecnologica (vedi oltre).

Tab. 3.5 In che misura sono soddisfacenti nella sua scuola: dotazione laboratori, palestre, aule speciali? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Molto insoddisfacenti	16,8	27,7
2	28,6	22,2
3	28,7	26,6
4	18,4	15,6
Molto soddisfacenti	7,4	7,9

Se i partecipanti alla ricerca evidenziano unanimemente la carenza, o almeno l'inadeguatezza degli spazi all'interno delle scuole, il discorso cambia par-

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

zialmente quando si parla di dotazioni tecnologiche per la didattica, del resto oggetto negli ultimi anni di ingenti finanziamenti *ad hoc*.

In questo caso si riduce la percentuale di insoddisfazione, anche se forse meno di quanto ci si aspetterebbe in confronto al fiume di finanziamenti che ha investito le scuole per mezzo di fondi PNRR o di altra natura.

Infatti, circa il 38, 3% di insegnanti a Torino e il 35,6% a Palermo si dice soddisfatto, rispetto al 30% circa a Torino e al 37% a Palermo che giudica insufficienti le dotazioni (Tab. 3.6).

Si potrebbe ipotizzare che al momento dell'effettuazione dell'indagine (febbraio-maggio 2024) non tutti i finanziamenti fossero giunti a termine, anche se si tratta di un trend che ormai prosegue da alcuni anni, almeno dalla stagione del COVID, oppure che gli strumenti acquisiti dalle scuole non siano considerati efficaci dagli insegnanti per la didattica da loro praticata.

In ogni caso si tratta di un dato controfattuale che meriterebbe un'apposita riflessione che possiamo rimandare ad un'ulteriore fase della ricerca.

Tab. 3.6 In che misura sono soddisfacenti nella sua scuola le dotazioni tecnologiche per la didattica? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Molto insoddisfacenti	9,4	12,6
2	20,7	24,4
3	31,8	27,4
4	25,5	23,8
Molto soddisfacenti	12,8	11,8

Per uno sguardo riassuntivo, può essere utile anche prendere visione del valore medio attribuito dai docenti all'interno della scala di valutazione da 1 (molto insoddisfacente) a 5 (molto soddisfacente). (vedi Tab. 3.7).

Tab. 3.7 Grado di soddisfazione delle condizioni ambientali per provincia e grado di istruzione (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>In che misura sono soddisfacenti nella sua scuola</i>	TORINO Ordine di scuola %					PALERMO Ordine di scuola %				
	Inf.	Prim.	Sec. I grado	Sec. II grado	TOT.	Inf.	Prim.	Sec. I grado	Sec. II grado	TOT.
Condizioni generali dell'edificio	3,03	2,75	2,79	3,00	2,88	2,77	2,67	2,76	2,92	2,78
Condizioni di sicurezza ambientale	3,23	2,98	2,99	3,17	3,09	2,77	2,76	2,84	2,91	2,83
Adeguatezza degli spazi dell'edificio	3,05	2,69	2,66	2,60	2,70	2,74	2,48	2,63	2,71	2,62
Dotazione laboratori, palestre, aule speciali	2,69	2,56	2,75	2,84	2,71	2,34	2,16	2,62	2,86	2,54
Dotazioni tecnologiche per la didattica	3,08	2,90	3,24	3,27	3,12	2,51	2,54	3,26	3,18	2,98

Come si vede le differenze sono minime, indipendentemente dai luoghi e dai gradi di istruzione di lavoro, anche se in generale le valutazioni sono leggermente più alte a Torino rispetto a Palermo, comunque concentrate su un livello medio-basso di soddisfazione.

Se ne ricava in ogni caso la conferma che le scuole italiane sono progettate nell'idea, d'altronde coerente con il quadro normativo e contrattuale vigente, che il lavoro insegnante sostanzialmente coincide ancora con il lavoro in classe e con le riunioni degli organi collegiali (spesso svolte ormai a distanza, come consentito dall'art. 44 comma 6 del CCNL 2019/21, tranne che per le riunioni a carattere deliberativo, ma anche per le due ore di programmazione didattica dei docenti della scuola primaria). Tutto ciò che precede e segue la lezione è invece tendenzialmente respinto al di fuori della scuola e agito in spazi e luoghi sostanzialmente privati e individuali, mentre l'ambiente di lavoro spesso non è percepito né come accogliente né come funzionale.

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

D'altro canto, una ricerca Openpolis–Con i bambini²⁴, con riferimento all'anno scolastico 2022-23 evidenziava come circa la metà degli edifici scolastici italiani risulti costruita tra il 1950 e il 1992, con una accelerazione negli anni '60-'70, e solo il 10% dopo il 1997; conseguentemente, un'ampia parte del patrimonio edilizio scolastico è stato costruito anteriormente alla Seconda guerra mondiale.

3.3. L'ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO DEGLI INSEGNANTI: GLI INCARICHI

È un dato di fatto che siano ormai una minoranza gli insegnanti che limitano il loro impegno nella scuola al lavoro d'aula. Infatti, tra i partecipanti alla nostra ricerca, soltanto il 30% circa a Torino e il 25% circa a Palermo dichiara di non ricoprire alcun incarico aggiuntivo di tipo didattico oppure organizzativo. Naturalmente il dato potrebbe essere inferiore alla media reale, perché probabilmente i partecipanti alla ricerca sono vicini al mondo associativo e sindacale, che in genere raccoglie i docenti più avvertiti e impegnati, più disponibili a dedicare tempo aggiuntivo alla scuola, in cambio molto spesso di una retribuzione poco più che simbolica, in quanto forfettaria e tratta dalle esigue risorse del F.I.S. (tranne i progetti finanziati con fondi europei e del PNRR, che in genere offrono retribuzioni più adeguate).

In questo caso, tuttavia, è utile un'analisi differenziata per ordine di scuola. Facendo riferimento al campione torinese, la percentuale sale di poco per la scuola dell'infanzia mentre aumenta ad oltre il 40% nella scuola primaria e scende al 20% nella scuola secondaria di primo e secondo grado, dove sono numerosissimi (oltre il 40%) i docenti impegnati come coordinatori di classe. Coerente a quello torinese è il dato palermitano, dove si segnala una significativa presenza anche dei coordinatori di interclasse della scuola primaria (37,5%), il che, considerato che i coordinatori di interclasse di norma sono solo 5 per ciascuna scuola, quindi una percentuale piuttosto bassa sul totale degli insegnanti per scuole normodimensionate, si conferma il dato di un campione composto prevalentemente da insegnanti attivamente impegnati nel funzionamento della scuola.

Il ventaglio degli incarichi ricoperti è ovviamente ampio: dai coordinatori di classe a quelli di interclasse e probabilmente intersezione, per i pochi insegnanti della scuola dell'infanzia che hanno scelto questa casella pur in assenza dell'esplicita indicazione, che, come abbiamo detto, rappresentano la maggioranza. Un numero invece percentualmente più elevato di insegnanti della scuola dell'infanzia,

²⁴ <https://www.openpolis.it/a-quando-risale-ledilizia-scolastica-in-italia/>

rispetto agli altri gradi, svolge l'incarico di responsabile di plesso, sia a Torino che a Palermo: il dato potrebbe spiegarsi - da un lato - col fatto che negli istituti comprensivi spesso esistono piccoli plessi che ospitano esclusivamente poche sezioni della scuola dell'infanzia o che anche in plessi più grandi, magari condivisi con la scuola primaria, si possa preferire un referente per le sezioni dell'infanzia, per via di regole, organizzazione, rapporto con le famiglie e gestione dei docenti specifici. Ma dall'altro anche, in una lettura più avanzata delle scelte di sistema, si potrebbe leggere come un riflesso del fatto che l'organizzazione degli istituti comprensivi si fonda su una fattiva rappresentatività dei diversi segmenti scolastici, per cui anche i docenti dell'infanzia sono adeguatamente valorizzati e responsabilizzati.

In generale le funzioni strumentali si attestano intorno al 10% sia a Palermo che a Torino, con una maggior presenza della scuola secondaria. La partecipazione a commissioni è molto diffusa, anche con l'incarico di coordinatore (rispettivamente 24,5% e 5,8% a Torino, 18,8% e 3,3% a Palermo), come anche l'incarico di responsabile di progetto (19,2% a Torino, 12,9% a Palermo), con un'omogenea partecipazione di tutti i gradi di scuola. Un'elevata percentuale, infine, circa il 20%, fa riferimento ad altri incarichi non ben specificati.

A ciò si aggiungono i ruoli richiesti dalle recenti innovazioni normative, come il coordinatore di Educazione Civica e il tutor per l'orientamento (nella scuola secondaria di secondo grado).

Insomma, quello che emerge è il quadro di una professionalità frammentata in cui ai docenti è richiesto di ricoprire una serie di incarichi di carattere sia didattico che organizzativo, con un significativo impegno aggiuntivo in termini di tempo e responsabilità, soprattutto, come già sottolineato, per gli insegnanti più avvertiti, che rappresentano probabilmente la maggioranza del nostro campione (vedi Tab. 3.8).

Tab. 3.8 Quali incarichi ricopre in questo anno scolastico? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Incarico</i>	TORINO - %	PALERMO - %
Vicepreside	2,5	2,2
Responsabile di Plesso	7,1	6,3
Coordinatore di Dipartimento	5,9	8,5
Coordinatore di Classe o di Interclasse	31,4	43,3
Coordinatore di Commissione	5,8	3,3
Membro di Commissione	24,5	18,6

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

<i>Incarico</i>	TORINO - %	PALERMO - %
Coordinatore di Educazione Civica	7,6	12,6
Tutor per l'orientamento	9,1	6,6
Funzione strumentale	10,7	12,6
Responsabile di Progetti	19,2	12,9
Responsabile della Sicurezza	7,6	2,5
Nessun incarico didattico od organizzativo	29,7	25,2
Altro	19,6	20,3

Può essere interessante anche leggere il dato in rapporto all'anzianità di servizio (vedi Tabelle. 3.9a e Tab. 3.9b).

Tab. 3.9a Incarichi per anzianità di servizio (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Da quanti anni lavora come insegnante (includere i periodi di assenza dal lavoro per maternità o per congedi)							
<i>Quali incarichi ricopre in questo a.s.?</i>	I anno %	1-2 anni %	3-5 anni %	6-10 anni %	11-15 anni %	16-20 anni %	21-30 anni %	più di 30 anni %
Vicepreside	0,0	0,0	0,0	1,1	3,4	2,4	5,3	3,5
Responsabile di Plesso	0,0	0,0	0,0	3,7	8,0	9,5	10,0	13,5
Coord. di Dipartimento	0,0	2,5	1,6	4,8	6,8	10,3	7,6	6,5
Coordinatore di Classe o di Interclasse	8,7	7,5	25,2	30,5	43,2	34,1	38,2	30,6
Coord. di Commissione	0,0	0,0	3,3	3,7	6,8	6,3	5,9	11,2
Membro di Commissione	4,3	5,0	21,1	17,6	35,2	30,2	33,5	22,9
Coord. di Ed. Civica	0,0	2,5	7,3	7,0	10,2	11,1	8,8	5,3
Tutor per l'orientamento	0,0	0,0	1,6	9,1	13,6	7,1	17,1	8,8
Funzione strumentale	0,0	0,0	9,8	11,2	12,5	11,9	15,3	8,2
Responsabile di Progetti	4,3	2,5	8,1	11,8	23,9	27,8	26,5	25,3

TORINO	Da quanti anni lavora come insegnante (includere i periodi di assenza dal lavoro per maternità o per congedi)							
<i>Quali incarichi ricopre in questo a.s.?</i>	I anno %	1-2 anni %	3-5 anni %	6-10 anni %	11-15 anni %	16-20 anni %	21-30 anni %	più di 30 anni %
Responsabile Sicurezza	0,0	0,0	3,3	5,3	8,0	11,1	7,6	12,9
Nessun incarico	78,3	72,5	46,3	35,3	17,0	23,0	17,6	18,2
Altro	8,7	10,0	15,4	19,3	20,5	27,0	18,2	22,4

Tab. 3.9b Incarichi per anzianità di servizio (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Da quanti anni lavora come insegnante (includere i periodi di assenza dal lavoro per maternità o per congedi)						
<i>Quali incarichi ricopre in questo a.s.?</i>	1-2 anni %	3-5 anni %	6-10 anni %	11-15 anni %	16-20 anni %	21-30 anni %	più di 30 anni %
Vicepreside	0,0	0,0	0,0	0,0	5,3	3,0	2,2
Responsabile di Plesso	0,0	4,5	1,8	0,0	7,0	10,1	7,9
Coord. di Dipartimento	0,0	4,5	7,1	11,8	12,3	11,1	4,5
Coordinatore di Classe o di Interclasse	12,5	22,7	28,6	47,1	45,6	50,5	49,4
Coord. di Commissione	0,0	0,0	3,6	2,9	0,0	6,1	3,4
Membro di Commissione	25,0	13,6	16,1	14,7	24,6	23,2	13,5
Coord. di Ed. Civica	12,5	4,5	7,1	17,6	12,3	18,2	10,1
Tutor per l'orientamento	0,0	0,0	3,6	5,9	10,5	9,1	5,6
Funzione strumentale	12,5	0,0	8,9	17,6	15,8	14,1	12,4
Responsabile di Progetti	12,5	4,5	16,1	11,8	14,0	13,1	12,4
Responsabile Sicurezza	0,0	0,0	3,6	0,0	1,8	2,0	4,5
Nessun incarico	62,5	45,5	39,3	32,4	17,5	15,2	21,3
Altro	12,5	22,7	14,3	26,5	24,6	21,2	18,0

Come si vede, allo stesso modo, a Torino come a Palermo, al crescere dell'anzianità di servizio aumentano anche le funzioni assunte, fatte salve alcune mag-

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

giormente diffuse o specifiche, come quella di coordinatore di classe, membro di commissione, coordinatore di Educazione civica (spesso coincidente con quella di coordinatore di classe), responsabile di progetto, sempre però in percentuale minore rispetto ai docenti più esperti, a ribadire il peso che l'esperienza e l'anzianità di servizio rivestono nella assegnazione di responsabilità in un sistema tendenzialmente conservativo come quello della scuola italiana.

3.4. I PROGETTI SCOLASTICI

Molti insegnanti sono impegnati in progetti promossi dalla scuola o da enti esterni, in particolare finanziati dall'Unione Europea attraverso il PNRR o altri canali.

La maggior parte dei docenti partecipanti alla ricerca dichiarano di essere stati impegnati in progetti promossi dall'Istituto, dai consigli di classe o da gruppi di docenti. La differenza tra queste tipologie di progetti non è sempre chiara, anche perché si può trattare sia di progetti extra curricolari (quindi finanziati dal FIS) oppure curricolari, comunque, in ogni caso, sono progetti la cui genesi è interna alla scuola e che coinvolgono percentuali significative del totale (rispettivamente 61,7%, 30,6% e 27,7% a Torino e 49,5%, 27,7% e 20,1% a Palermo) senza sostanziali differenze tra gradi di scuola.

Più ridotta percentualmente la partecipazione ai progetti promossi a livello centrale o da enti esterni, con la parziale eccezione dei progetti promossi dal Ministero o dall'Unione Europea, che superano la soglia del 20%.

Significativamente la partecipazione a Progetti promossi da Enti Locali, Privati e Fondazioni è molto più elevata a Torino che a Palermo (rispettivamente 24,8%, 12,2% e 14,5% a Torino contro 9,1%, 8,2% e 9,0% a Palermo). Il dato, più che indicare una ritrosia nella partecipazione a tali progetti da parte dei docenti palermitani, riflette verosimilmente una minore presenza o disponibilità degli enti a impegnarsi economicamente e organizzativamente in progetti che coinvolgano le scuole, come specchio di una realtà sociale ed economica senza dubbio più difficile.

Infine, una percentuale del 15% a Torino e del 21% a Palermo dichiara di non essere stata impegnata in alcun progetto.

L'immagine che se ne ricava è quella di insegnanti che sono pronti a farsi coinvolgere in iniziative che nascano all'interno della propria realtà scolastica e che in genere sono disponibili in larga maggioranza di fronte alle offerte anche esterne di arricchimento dell'offerta formativa che provengono in misura più o meno equivalente a Torino e a Palermo dal Ministero o dall'Unione

Antonio Maiorano

Europea, mentre in misura significativamente minore a Palermo dagli Enti locali o dai privati (vedi Tab. 3.10).

Tab. 3.10 In questo anno scolastico a quali progetti sta partecipando? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Progetto</i>	TORINO %	PALERMO %
Progetti promossi dall'Istituto	61,7	49,5
Progetti promossi dal o dai consigli di classe/intersezione	30,6	27,7
Progetti promossi da gruppo di docenti	27,7	21,2
Progetti promossi dal Ministero o dall'Unione Europea	21,1	23,1
Progetti promossi dalla Regione	11,9	5,5
Progetti promossi da Enti Locali	24,8	9,1
Progetti promossi da Fondazioni	14,5	8,0
Progetti promossi da Enti Privati	12,2	8,2
Nel presente anno scolastico non ho partecipato ad alcun progetto	15,0	21,7
È il mio primo anno di lavoro nella scuola	2,6	1,1
Altro	2,3	1,9

In ogni caso emerge la realtà di una scuola ricca dal punto di vista dell'offerta formativa, che propone progetti didattici della più svariata origine, in grado di coinvolgere un'ampia fetta di insegnanti.

Tuttavia, l'incrocio con le domande relative al grado di soddisfazione o ai motivi di stress degli insegnanti fanno pensare che gli incarichi aggiuntivi vengano ricoperti più per dovere o necessità che per una scelta convinta o per volontà o ambizione di assumere ruoli di maggiore responsabilità, come si evince dai dati sotto riportati relativi ai valori medi (vedi Tab. 3.11).

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

Tab. 3.11 Grado di soddisfazione per la possibilità di ricoprire incarichi organizzativi o di coordinamento e l'incidenza negativa sulla qualità della scuola di alcuni elementi legati alla professionalità docente (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024²⁵.

	TORINO Valori medi	PALERMO Valori medi	TOTALE Valori medi
Gradi di soddisfazione per le possibilità di ricoprire incarichi organizzativi o di coordinamento	2,73	2,81	2,75
Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola: gli scarsi incentivi monetari per gli insegnanti	3,79	3,90	3,82
Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola: l'assenza di possibilità di sviluppo professionale e di carriera per gli insegnanti	3,44	3,52	3,46

3.5. INDICAZIONI NAZIONALI O LIBRO DI TESTO?

Il lavoro insegnante, l'abbiamo detto più volte, non si esaurisce ormai nel tradizionale processo di insegnamento-apprendimento fondato sulla classe, ma si rifrange in una serie di compiti aggiuntivi di carattere organizzativo-didattico e si attua in una miriade di occasioni formative curricolari ed extra curricolari che ampliano il ventaglio delle occasioni di interazione con gli studenti delle proprie classi e del proprio istituto.

Ma in questa variegata e talvolta dispersiva attività didattica qual è il faro da cui gli insegnanti si lasciano illuminare?

Ovviamente le fonti cui gli insegnanti si richiamano sono sostanzialmente due, che dovrebbero essere strettamente interconnesse. Da un lato le Indicazioni Nazionali per il primo ciclo del 2012 e le Indicazioni Nazionali e Linee Guida per i Licei e gli Istituti Tecnici e Professionali pubblicate nel 2010, con i successivi aggiornamenti per gli Istituti Tecnici e Professionali. Dall'altro lato i libri di testo, che pur nell'ovvio e necessario riferimento alle Indicazioni Nazionali, molto spesso risultano costituire la fonte principale per la costruzione dell'effettivo curriculum agito nelle classi.

È opportuno sottolineare che alla data di svolgimento della ricerca (2024) non erano ancora state promulgate, neppure in bozza, le nuove Indicazioni nazionali del primo ciclo, apparse nella prima stesura a marzo 2025.

²⁵ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

In effetti il campione si divide in maniera equa tra le due fonti, indipendentemente dalla realtà geografica.

Molto più interessante risulta invece analizzare il dato a livello di grado di istruzione.

Soltanto nella scuola dell'infanzia gli insegnanti dichiarano di ispirarsi in prevalenza alle Indicazioni Nazionali, anche se una percentuale non trascurabile, in particolare a Palermo quasi un terzo, afferma di avere come riferimento il libro di testo o, più verosimilmente, la guida didattica, mentre negli altri gradi è soprattutto il libro di testo a prevalere, con percentuali di oltre la metà nella scuola secondaria di secondo grado, ma anche nella scuola primaria e secondaria di primo grado.

Ciò rivela una maggiore disponibilità degli insegnanti ad affidarsi al libro di testo piuttosto che ad avvalersi anche in modo autonomo e personale delle Indicazioni Nazionali per costruire o utilizzare strumenti e materiali di studio e di verifica. Questa scelta riconferma il ruolo di guida anche didattica che l'editoria ricopre nel mondo della scuola, orientando l'operato professionale e le scelte didattiche degli insegnanti. Di contro si potrebbe pensare ad una limitata conoscenza o comunque ad una scarsa confidenza con il testo delle Indicazioni Nazionali che non riesce ad orientare da solo l'attività didattica degli insegnanti: nella scuola secondaria di secondo grado l'influenza dei documenti nazionali si riduce drammaticamente, confermando come non siano riusciti a penetrare nella pratica quotidiana dei docenti, che preferiscono affidarsi all'intermediazione del libro di testo (vedi Tab. 3.12a e Tab. 3.12.b).

Tab. 3.12a Riferimenti per lo svolgimento delle attività didattiche (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola				
<i>Riferimento nell'attività didattica</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec. I grado %	Sec. II grado %	TOTALE. %
Il libro di testo oppure la guida didattica	13,3	44,8	51,7	52,0	44,3
Le Indicazioni Nazionali e le Linee guida	76,6	44,4	37,4	30,6	42,6
Altro	10,2	10,8	10,9	17,4	13,1

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

Tab. 3.12b Riferimenti per lo svolgimento delle attività didattiche (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola				
<i>Riferimento nell'attività didattica</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec. I grado %	Sec. II grado %	TOTALE. %
Il libro di testo oppure la guida didattica	31,4	50,0	40,0	56,7	46,6
Le Indicazioni Nazionali e le Linee guida	60,0	35,4	48,5	29,8	40,8
Altro	8,6	14,6	11,5	13,5	12,6

Anche in questo caso la suddivisione del campione in fasce di anzianità di servizio rivela come il riferimento al libro di testo sia prevalente per gli insegnanti con minore esperienza, in misura maggiore a Palermo, mentre lo diventi di meno per quelli con più anni di esperienza, che probabilmente conoscono meglio i documenti programmatici, anche per una più lunga frequentazione.

3.6. IL SISTEMA DELLE COMUNICAZIONI INTERNE ED ESTERNE

Come abbiamo visto, secondo la classica definizione di Weick²⁶ (1977), ormai divenuta senso comune, la scuola è un'organizzazione a legame debole, ma anche, almeno dalla venticinquennale affermazione dell'autonomia scolastica, un'organizzazione complessa, in cui si intrecciano innumerevoli reti di relazioni e comunicazioni verticali e orizzontali, dall'alto e dal basso, tra dirigente scolastico e relativo staff, docenti, genitori, alunni, personale ATA, enti esterni e numerosi altri *stakeholders*, come si dice con uno degli apparentemente inevitabili tecno-anglismi frequenti nel lessico scolastico.

In un'organizzazione del genere assume un ruolo di rilevanza strategica la comunicazione, sia di carattere formale-istituzionale (sito della scuola, posta istituzionale ministeriale e sempre più spesso anche scolastica, tramite gli account di Google Workshop o Microsoft 365 Education, registro elettronico) sia informale (l'onnipresente messaggistica).

²⁶ Weick Karl, 1977, *Le organizzazioni scolastiche come sistemi a legame debole*, cit.

Inevitabilmente, quindi, nella nostra ricerca un gruppo di domande è stato dedicato all'uso dei mezzi di comunicazione all'interno della scuola.

In un primo censimento dedicato ai canali informativi relativi al lavoro utilizzati nella propria scuola, ricorrono - come ci si aspetta naturalmente - tutti quelli indicati in precedenza.

La parte del leone la fanno il registro elettronico, la email di istituto, il sito della scuola, ma anche Whatsapp, con un ruolo ormai estremamente residuale dei documenti cartacei, mentre la comunicazione orale, evidentemente informale, il cosiddetto "passaparola" si attesta intorno al 20%.

Si può notare che a Torino predominano assolutamente i canali ufficiali, il registro elettronico e la email di istituto, cui si affianca comunque Whatsapp, mentre a Palermo trionfa Whatsapp, seguito dagli altri canali di comunicazione, con un ruolo significativo per il sito scolastico e la email personale, meno utilizzati a Torino (vedi Tab. 3.13a). Assolutamente dominante è tuttavia il carattere digitale dei flussi di comunicazione e conseguentemente la loro fruizione attraverso il cellulare, in prevalenza, e il computer o il tablet in misura minore (vedi Tab. 3.13b).

Tab. 3.13a Quali sono i canali di informazioni sul lavoro del suo Istituto? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Canale</i>	TORINO %	PALERMO %
Registro elettronico	79,7	54,8
Email personale	19,7	42,5
Email di istituto	88,2	57,5
Email di plesso	5,4	2,2
Piattaforme tipo Classroom/Teams/...	12,4	9,0
Whatsapp	42,9	63,0
Sito dell'Istituto	25,6	52,3
Documenti cartacei	5,8	2,7
Comunicazione orale	19,1	19,2
Altro	0,3	0,5

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

Tab. 3.13b Qual è lo strumento attraverso cui legge più frequentemente le comunicazioni della scuola? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Strumento</i>	TORINO %	PALERMO %
Il computer o il tablet	44,1	32,6
Il cellulare	55,6	66,8
I documenti in formato cartaceo	0,2	0,3
Altro	0,1	0,3

Come già abbiamo detto, la comunicazione informale, soprattutto attraverso *app* di messaggistica come Whatsapp, ha un ruolo rilevante all'interno della scuola.

Prescindendo dalle comunicazioni uno-a-uno, il ruolo principale e semi-istituzionale, come ciascuno ha sperimentato nel suo ambiente di lavoro, lo giocano i gruppi, che si creano e si intrecciano con le più ampie variabili. Tuttavia, per semplificare, li possiamo classificare in due tipologie: con i colleghi e con studenti/genitori.

Della prima tipologia i confini possono essere i più vari, dai più ampi (di istituto) ai più ristretti (classe/progetto).

Il gruppo Whatsapp di istituto o plesso sembra molto diffuso nella provincia di Palermo (ben il 78,6% dei docenti dichiara di parteciparvi), un po' meno a Torino (circa il 50%), dove prevalgono, come abbiamo visto, gli strumenti più istituzionali.

Anche il gruppo con il consiglio di classe risponde alle stesse dinamiche: l'86,3% dei docenti palermitani dichiara di parteciparvi a fronte del 56,3% dei docenti torinesi.

Meno diffusi, in modo geograficamente paritario, i gruppi di progetto e di commissione, per loro natura ovviamente più ristretti in base al numero dei partecipanti (circa un terzo dei docenti), mentre quelli di dipartimento (dove sono coinvolti potenzialmente tutti i docenti) vede coinvolta circa la metà dei docenti, in quanto probabilmente lo strumento è meno usato, considerata la salutarità delle convocazioni di questo organo collegiale, che in genere si riunisce non più di 2-3 volte all'anno anche nelle scuole più virtuose (vedi Tab. 3.14).

Tab. 3.14 Di quali gruppi informali online della scuola - tipo Whatsapp - fa parte? (Torino – Palermo).
Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

Gruppo		TORINO %	PALERMO %
Di istituto/plesso	No	47,6	21,4
	Sì	52,4	78,6
Di consiglio di classe	No	43,7	13,7
	Sì	56,3	86,3
Di dipartimento	No	55,6	41,6
	Sì	44,4	58,4
Di progetto	No	71,4	64,9
	Sì	28,6	35,1
Di commissione	No	69,1	73,4
	Sì	30,9	26,6

Passando a gruppi più generali, oltre l'80% dei docenti, anche qui senza differenze geografiche, dichiara di partecipare a gruppi con colleghi. Meno frequenti i gruppi con studenti o genitori, con una significativa prevalenza dei docenti palermitani, che si confermano ancora una volta propensi, per necessità o per scelta, a canali comunicativi informali (rispettivamente 34,8% con gli studenti e 40% con i genitori, rispetto al 24,4% e appena 15,1% dei docenti torinesi; vedi Tab. 3.15a).

In quest'ultimo caso assume un valore rilevante la differenza di grado: sempre con percentuali minoritarie, i gruppi con i genitori aumentano nella scuola dell'infanzia e primaria, quelli con gli studenti nella secondaria di secondo grado, mentre nella terra di mezzo della scuola secondaria di primo grado entrambi non sono troppo frequentati. Come al solito, i valori sono maggiori a Palermo che a Torino: i gruppi con i genitori superano il 50% di docenti partecipanti nella scuola dell'infanzia e primaria e restano leggermente inferiori nella scuola secondaria di primo grado, mentre quelli con gli studenti raggiungono addirittura il 72,1% nella scuola secondaria di secondo grado (vedi Tab. 3.15b e Tab. 3.15c).

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

Tab. 3.15a Di quali gruppi informali online della scuola- tipo Whatsapp - fa parte? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Gruppo</i>		TORINO %	PALERMO %
Con colleghi	No	15,9	15,1
	Sì	84,1	84,9
Con genitori	No	75,6	60,0
	Sì	24,4	40,0
Con studenti	No	84,9	65,2
	Sì	15,1	34,8

Tab. 3.15b. Di quali gruppi informali online della scuola - tipo Whatsapp - fa parte? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO - <i>Gruppo</i>		Ordine di scuola			
		Infanzia %	Primaria %	Sec. I grado %	Sec. II grado %
Con genitori	No	64,1	58,6	83,9	91,1
	Sì	35,9	41,4	16,1	8,9
Con studenti	No	100,0	97,0	89,1	66,1
	Sì	0,0	3,0	10,9	33,9

Tab. 3.15c Di quali gruppi informali online della scuola - tipo Whatsapp - fa parte? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO - <i>Gruppo</i>		Ordine di scuola			
		Infanzia %	Primaria %	Sec. I grado %	Sec. II grado %
Con genitori	No	42,9	49,0	55,4	81,7
	Sì	57,1	51,0	44,6	18,3
Con studenti	No	94,3	97,9	63,1	27,9
	Sì	5,7	2,1	36,9	72,1

Antonio Maiorano

Appare quindi evidente come i canali informali, soprattutto Whatsapp, svolgono una funzione di supplenza dove i canali ufficiali sono meno presenti o praticati, oppure vengono privilegiati proprio per la loro immediatezza e facilità d'uso, laddove la comunicazione istituzionale non viene particolarmente apprezzata, come dimostra la media di gradimento (vedi Tab. 3.16).

Tab. 3.16 Soddisfazione per la comunicazione istituzionale (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024²⁷.

	TORINO Valori medi	PALERMO Valori medi	TOTALE Valori medi
Gradi di soddisfazione per: l'adeguatezza e la chiarezza della comunicazione istituzionale nella sua scuola	2,85	3,06	2,91

A questa confusione comunicativa potrebbe riconnettersi uno dei maggiori fattori di stress individuati dagli insegnanti, vale a dire la presenza di richieste numerose e contrastanti (vedi Tab. 3.17).

Tab. 3.17 Nelle sue classi quali sono i fattori di stress o di ansia? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Fattori di stress e di ansia</i>	TORINO %	PALERMO %
La presenza di richieste numerose e contrastanti	35,2	32,1

3.7. CONCLUSIONI

Al termine dell'analisi dei quesiti che pongono il lavoro dei docenti all'interno di una cornice strutturale e organizzativa, che definisce l'ambiente di lavoro, se ne possono trarre alcune conclusioni, per quanto provvisorie.

Le condizioni degli edifici scolastici sono considerate mediamente insufficienti, anche per la mancanza di spazi per il lavoro autonomo individuale e anche di spazi *tout court* per le variegate esigenze organizzative e didattiche, nonché di palestre e spazi laboratoriali, con una maggiore insoddisfazione a

²⁷ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

L'organizzazione dell'Istituto (aspetti fisici e aspetti didattici). I casi di Torino e Palermo

Palermo, ma non con quel *gap* che il senso comune immaginerebbe in confronto ad una realtà percepita come più attrezzata come quella torinese. Anche la dotazione tecnologica viene percepita come insufficiente.

In questi ambienti poco attrezzati e accoglienti gli insegnanti sono chiamati a ricoprire una varietà di ruoli di carattere sia organizzativo che didattico, che si aggiungono e spesso si sovrappongono al lavoro in aula per così dire istituzionale. Il ruolo più diffuso è quello di coordinatore di classe nella scuola secondaria, cui se ne aggiungono numerosi altri, tra cui la funzione strumentale, il coordinatore di progetto, il membro di commissione, ecc. Solo una minoranza dichiara di non rivestire alcun incarico didattico o organizzativo.

Coerentemente al coinvolgimento dei docenti, numerosi sono i progetti implementati dalle scuole, sia al proprio interno, di carattere curricolare o extra curricolare, cui partecipa una maggioranza di docenti, sia ministeriali o europei. Un numero minore, soprattutto al Sud, è promosso dagli Enti locali o dai privati. Un dato positivo, in questo senso, è rappresentato dalla vivace progettualità interna, in grado di meglio rispondere alle necessità del territorio e degli studenti.

Nella loro attività didattica i docenti dichiarano di essere influenzati in parte più o meno uguale sia dai documenti programmatici nazionali (Indicazioni nazionali e Linee Guida) sia dai libri di testo, con una prevalenza dei primi nella scuola dell'infanzia e dei secondi nella scuola secondaria, specie di secondo grado.

Infine, per quanto riguarda la comunicazione interna ed esterna dell'istituto scolastico, essa si configura ormai come totalmente digitale e viene quindi fruita dai docenti attraverso i loro *device*.

Allo stesso tempo i docenti, nei rapporti con i colleghi, gli studenti e i genitori (a seconda del grado di istruzione e dell'età degli studenti), preferiscono gli strumenti digitali informali, come Whatsapp, ancora una volta con una sovrapposizione tra il livello istituzionale e professionale e quello privato e personale.

4. Il lavoro degli insegnanti tra tecnologia, burocrazia e collegialità

MARIA ROSA TURRISI, MARIA GAGLIANO

4.1. PREMESSA

Il lavoro dell'insegnante, come qualsiasi lavoro in questo momento storico di veloce e imprevedibile innovazione tecnologica, è in continuo cambiamento. Ma il lavoro educativo e formativo che gli insegnanti sono chiamati a svolgere non può essere pensato senza le relazioni, infatti non c'è apprendimento senza relazione. Ma anche le relazioni sono cambiate e a quelle "in presenza" si sono aggiunte quelle "a distanza", diverse ovviamente per qualità e impatto sui processi educativi. D'altra parte, diventa decisamente difficile ripensare la scuola senza il sostegno degli strumenti e delle tecnologie digitali e di alcune applicazioni web che facilitano la comunicazione interna ed esterna, l'informazione diffusa e condivisa. Le tecnologie a disposizione, oltre a ridurre distanze e tempi, si pongono come strumenti di comunicazione potenti che favoriscono l'incontro e, contemporaneamente, esigono un radicale cambiamento organizzativo, burocratico, di *mindset* molto accelerato. Le relazioni si prolungano fuori dell'orario scolastico attraverso dispositivi e applicazioni che permettono comunicazioni anche immediate, quell'immediatezza che a tratti invade, pervade e esige regolazione e autoregolazione.

Nel periodo della pandemia tra i docenti si sono alzate diverse voci a favore dell'utilizzo di strumenti elettronici e digitali, di comunicazione e informazione all'interno e all'esterno della scuola, che fossero pensati, programmati e gestiti a livello istituzionale (istituzione scolastica, Ministeri, Uffici scolastici regionali). Nei gruppi di confronto e ricerca tra docenti consapevoli di quanto un account, la conseguente profilazione personale e il tracciamento algoritmico individuale siano invasivi, ci si continua a domandare perché le piattaforme web in uso nei diversi istituti scolastici per incontri a distanza, per la gestione dell'organizzazione scolastica e didattica, non possano essere

piattaforme pubbliche, non soggette, cioè, alla gestione diretta da parte di aziende private che spesso dettano tempi e modalità di utilizzo degli spazi e delle informazioni²⁸, ne sono un esempio chiaro i registri elettronici, gestiti da software privati²⁹.

Come è stato più volte ricordato, in altre parti del report di questa ricerca, l'esperienza della didattica a distanza e più in generale del lavoro a distanza, sperimentata durante l'epidemia del COVID, ha profondamente cambiato l'organizzazione del lavoro all'interno della scuola. Il cambiamento ha assunto prevalentemente due aspetti, da una parte la diffusione dell'uso della tecnologia, dall'altra un incremento della burocratizzazione, processi che hanno prodotto un aumento del disagio e un senso di frustrazione e stress, come si evince più oltre nel cap. 6 di questo Rapporto di ricerca.

4.2. LA TECNOLOGIA A SCUOLA TRA BUROCRAZIA E RISORSE

Prenderemo in esame, in questo capitolo, gli aspetti relativi alla relazione fra uso delle tecnologie, aumento di burocratizzazione e qualità del lavoro. Il primo aspetto che analizzeremo riguarda l'incidenza dell'uso delle tecnologie per la comunicazione a distanza come fattore che ha modificato, se non stravolto, i tempi e modi del lavoro del docente con conseguenze contraddittorie sia sulla qualità del lavoro stesso che sullo sviluppo delle attività didattiche e della loro efficacia. Proveremo a capire come è stato percepito dal nostro campione questo cambiamento a partire dall'esame di alcuni dati.

L'aspetto più evidente della pervasività è riconducibile al tempo di uso delle tecnologie digitali, dentro e fuori la scuola. Più del 50% dei docenti ha dichiarato di utilizzare da 1 a 6 ore al mese, fuori dalla scuola, per comunicazioni interne con dirigente, staff (vedi Tab. 4.1). Questo dato potrebbe essere spia di un incremento generale della comunicazione per il funzionamento dell'organizzazione che l'uso della messaggistica a distanza tende a favorire per la velocità e la pervasività del mezzo, ma è ipotizzabile anche che si stia assistendo ad un incremento di comunicazione più finalizzata alla definizione burocratica di compiti, ruoli e prestazioni che non ad una efficacia orientata alla qualità del servizio istruzione. La facilità e la velocità con cui tale tipo di comunicazione si realizza ne favorisce un uso spesso incontrollato e comunque si potrebbe pensare ad una comunicazione prevalentemente unidirezionale legata ad esempio alla diffusione di informazioni per la convocazione di riunioni o per la compilazione di documenti.

²⁸ M. Guastavigna, *Capitalismo di sorveglianza*, <https://www.noiosito.it/noneu/>, <https://www.gessetticolorati.it/dibattito/2025/05/09/una-riflessione-critica-sulla-intelligenza-artificiale/>

²⁹ Emblematico il titolo di un articolo di Open, Ygnazia Cigna, *Scuola, il far west dei registri elettronici...i*, 6/3/2025 <https://www.open.online/2025/03/06/scuola-registri-elettronici-sputa-pubblicita-intervista/>

Il lavoro degli insegnanti tra tecnologia, burocrazia e collegialità

Tab. 4.1 Ore medie mensili di lavoro fuori dalla scuola per comunicazioni tramite mail, whatsapp, telefono, ecc. con il dirigente scolastico o con il suo staff (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Ore medie mensili</i>	TORINO %	PALERMO %
Da 1 a 3 ore	36,7	38,6
Da 4 a 6	25,2	19,5
Da 7 a 10	11,9	13,7
Da 11 a 15	7,4	7,1
Da 16 a 30 e oltre	6,5	10,4
Zero	12,3	10,7

Ma la comunicazione a distanza viene utilizzata anche per attività finalizzate all'organizzazione della didattica da parte dei docenti, ad esempio, all'interno di gruppi disciplinari, gruppi di progetto, componenti dello stesso consiglio di classe; il 60% circa dei docenti (rispettivamente 31,7% + 30,7% a Torino e 33,2% + 25,5% a Palermo) utilizza la comunicazione a distanza per organizzare con i colleghi attività didattiche. Questo tipo di pratica riguarda, ovviamente, sia comunicazioni formali che comunicazioni personali e informali ma sicuramente se da un lato velocizza pratiche di lavoro e consente di lasciare traccia della documentazione prodotta (aspetto questo non trascurabile che può costituire una risorsa per l'organizzazione) dall'altro dilata i tempi e la disponibilità del tempo di lavoro che, però, rischia di riguardare solo chi accetta di essere *always on*.

Tab. 4.2 Ore medie mensili fuori da scuola per incontri on line e comunicazioni attraverso mail, whatsapp, telefono, ecc. con colleghi sui diversi aspetti dell'attività didattica (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Ore medie mensili</i>	TORINO %	PALERMO %
Da 1 a 3 ore	31,7	33,2
Da 4 a 6	30,7	25,5
Da 7 a 10	15,6	17,5
Da 11 a 15	7,1	8,2
Da 16 a 30 e oltre	8,0	10,7
Zero	6,8	4,9

Appare interessante osservare poi come la modalità di comunicazione prevalentemente utilizzata sia l'applicazione della messaggistica istantanea di *WhatsApp*, attraverso il proprio dispositivo personale, dal momento che una percentuale significativa, ma con delle differenze fra i dati di Torino e quelli di Palermo, ha dichiarato di fare parte di vari gruppi informali di comunicazione, come si evince dalla Tab. 4.3; gruppi che risultano essere un importante strumento di collegamento/connessione tra docenti e colleghi, secondo i dati, per l'84,1% dei docenti di Torino e per l'84,9 % di Palermo. L'uso di tali strumenti, anche se normati a livello di singoli istituti, secondo direttive ministeriali più o meno stringenti e in base a regolamenti sulla sicurezza dei dati (GDPR, dal Decreto Legislativo n. 101 del 2018), presenta elementi di criticità riguardo all'opportunità di affidarsi a strumenti di messaggistica di massa, largamente diffusi, ma sotto il controllo di enti terzi, privati, che si appropriano di dati e informazioni che dovrebbero essere maggiormente protetti e meno immediatamente accessibili.

Tab. 4.3 Partecipazione a gruppi WhatsApp (valori %) (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Tipi di gruppi</i>	TORINO %	PALERMO %
Di istituto	52,4	78,6
Di consiglio di classe	56,3	86,3
Di dipartimento	44,4	58,4
Di progetto	28,6	35,1
Di commissione	30,9	26,6
Con i colleghi	84,1	84,9
Con i genitori	24,4	40,0
Con gli studenti	15,1	34,8

Vale la pena sottolineare inoltre come una percentuale superiore al 30% utilizzata da 4 a 10 ore mensili per comunicare con genitori e studenti (vedi Tab. 4.4) e questo fa pensare da un lato ad una parziale sostituzione degli incontri in presenza, dall'altro ad una percezione della professione insegnante come servizio a disposizione degli utenti anche fuori dell'orario scolastico e quindi di lavoro. Permane comunque una percentuale non trascurabile di docenti che non utilizzano la comunicazione a distanza (opzione "zero ore") né con dirigente e staff (12,3 % Torino e 10,7% Palermo) né con genitori e studenti (11,5% Torino e 6,6% Palermo).

I dati della stessa tabella inoltre lasciano ipotizzare, in maniera incoraggiante, il prevalere della relazione in presenza fra docenti e studenti per attività e comunicazio-

ni individualizzate e personali. Probabilmente il post-Covid ha rimotivato insegnanti e alunni a preferire relazioni in presenza e a limitare la comunicazione immediata e mediata attraverso dispositivi digitali personali che sono invece pervasivi nei gruppi dei pari. I dati presentano un andamento contraddittorio, infatti il numero delle ore per il “supporto a distanza” appare inferiore a quello relativo alla “comunicazione” intesa in senso generico, come si evince dal confronto fra le tabelle 4.4 e 4.5 infatti è la comunicazione immediata e funzionale che viene maggiormente affidata ai dispositivi digitali. Si potrebbe quindi ipotizzare che il riconoscimento dell’importanza della relazione in presenza soprattutto a sostegno delle fragilità e delle situazioni problematiche, rimane fondamentale. Insomma, l’insegnante c’è, anche a distanza per tutte le emergenze, ma in presenza, fuori dall’aula, la sua disponibilità rimane fondamentale. Ovviamente tutto ciò rimanda ad una questione molto problematica che è quella della dilatazione del tempo di lavoro, oltre l’aula e agli incontri programmati e normati anche dalla contrattazione integrativa, che trasforma il senso della professione docente: la disponibilità diventa intrinseca alla professionalità quasi a definirne la qualità. In particolare, se guardiamo al differente comportamento fra gli insegnanti e le insegnanti, queste ultime sembrano più propense a mantenere una maggiore permanenza di disponibilità temporale a supporto degli studenti, come si evince dalle Tabb. 4.6 e 4.7, anche se nel caso di Palermo gli insegnanti che dedicano più di 16 ore per il supporto a distanza sono in numero maggiore. In tutte e due le realtà si registra comunque una disponibilità debole per il supporto a distanza dal momento che il 71,6% dei docenti di Torino e il 63,5% di quelli di Palermo vi dedicano un tempo minimo (da zero a 3 ore massimo). Questo ultimo dato ci restituisce una immagine del docente professionista che considera ancora estremamente rilevante la relazione diretta come pratica educativa fondamentale.

Tab. 4.4 Ore medie mensili fuori da scuola per comunicazioni attraverso mail, whatsapp, telefono, ecc. con genitori e studenti (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Ore medie mensili</i>	TORINO %	PALERMO %
Da 1 a 3 ore	45,1	40,5
Da 4 a 6	22,9	21,1
Da 7 a 10	10,5	15,1
Da 11 a 15	5,3	7,9
Da 16 a 30 e oltre	4,7	8,8
Zero	11,5	6,6

Maria Rosa Turrisi, Maria Gagliano

Tab. 4.5 Ore medie mensili fuori da scuola per supporto a distanza agli studenti (mail, messaggi, ecc.) (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Ore medie mensili</i>	TORINO %	PALERMO %
Da 1 a 3 ore	41,0	39,7
Da 4 a 6	16,0	16,4
Da 7 a 10	6,9	9,0
Da 11 a 15	3,0	5,2
Da 16 a 30 e oltre	2,5	5,8
Zero	30,6	23,8

Tab. 4.6 Ore medie mensili fuori da scuola per supporto a distanza agli studenti (mail, messaggi, ecc.) per sesso (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO <i>Ore medie mensili</i>	Femmine %	Maschi %
Da 1 a 3	39,8	47,0
Da 4 a 6	14,8	23,1
Da 7 a 10	7,3	4,5
Da 11 a 15	3,3	1,5
Da 16 a 30 e oltre	2,7	1,5
Zero	32,1	22,4

Tab. 4.7 Ore medie mensili fuori da scuola per supporto a distanza agli studenti (mail, messaggi, ecc.) per sesso (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO <i>Ore medie mensili</i>	Femmine %	Maschi %
Da 1 a 3	38,8	47,5
Da 4 a 6	16,9	12,5
Da 7 a 10	9,2	7,5
Da 11 a 15	5,8	0,0
Da 16 a 30 e oltre	5,2	10,0
Zero	24,0	22,5

Il comportamento dei docenti rispetto all'uso dei dispositivi personali sia per la comunicazione che per il supporto agli studenti non sembra poi molto influenzato dall'età dei docenti, mentre ci si aspetterebbe che i più giovani possano essere più propensi alla comunicazione a distanza, come si evince dalle tabelle 4.8, 4.9, 4.10, 4.11. Il quadro risulta tuttavia molto variegato nelle due realtà territoriali, mentre infatti è abbastanza omogenea la distribuzione percentuale tra tutte le fasce di età per il tempo 1-3 ore mensili; per quanto riguarda invece le altre aggregazioni temporali la situazione è abbastanza diversificata, ad esempio per la fascia 31-39 anni il 21% di docenti a Palermo dichiara "0 ore" invece i docenti del campione di Torino per il 6,53% dichiarano "da 16 a 30 ore e oltre". Se prendiamo in esame, invece, quanto dichiarano gli insegnanti rispetto al supporto "a distanza agli studenti" vediamo che questa modalità è molto più limitata. Si potrebbe pensare che la relazione personale diretta e frontale rimane la modalità privilegiata dai docenti e questo rappresenta, a nostro avviso, un punto di forza della relazione educativa.

Tab. 4.8 Ore medie mensili fuori da scuola per comunicazioni attraverso mail, whatsapp, telefono, ecc. con genitori e studenti per fasce di età dei docenti (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Età				
<i>Ore medie mensili</i>	Meno di 30 anni	30-39 anni	40-49 anni	50-59 anni	Più di 60 anni
Da 1 a 3 ore	39,62	43,13	46,7	46,6	42,7
Da 4 a 6	26,41	29,41	19,30	21,81	23,18
Da 7 a 10	1,32	7,84	10,42	12,34	8,69
Da 11 a 15	1,86	4,57	5,40	4,62	8,69
Da 16 a 30 e oltre	0,56	6,53	6,17	3,39	2,89
Zero	1,50	0,84	1,19	1,11	1,37

Tab. 4.9 Ore medie mensili fuori da scuola per: Comunicazioni attraverso mail, whatsapp, telefono, ecc. con genitori e studenti per fasce di età dei docenti (Palermo)- Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Età				
<i>Ore medie mensili</i>	Meno di 30 anni	30-39 anni	40-49 anni	50-59 anni	Più di 60 anni
Da 1 a 3 ore	50,0	42,1	35,7	47,0	34,6
Da 4 a 6	0,0	21,1	21,7	22,5	17,9

Maria Rosa Turrisi, Maria Gagliano

PALERMO	Età				
<i>Ore medie mensili</i>	Meno di 30 anni	30-39 anni	40-49 anni	50-59 anni	Più di 60 anni
Da 7 a 10	0,0	5,3	15,7	13,2	20,5
Da 11 a 15	0,0	10,5	9,6	6,0	9,0
Da 16 a 30 e oltre	0,0	0,0	11,3	7,9	9,0
Zero	50,0	21,1	6,1	3,3	9,0

Tab. 4.10 Ore medie mensili fuori da scuola per supporto a distanza agli studenti: e-mail, messaggi, ecc. (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Età					
<i>Ore medie mensili</i>	Meno di 30 anni %	30-39 anni %	40-49 anni %	50-59 anni %	Più di 60 anni %	TOTALE %
Da 1 a 3	32,1	45,1	41,7	43,2	33,3	41,0
Da 4 a 6	20,8	19,6	12,0	14,5	21,0	16,0
Da 7 a 10	3,8	5,9	5,8	8,6	7,2	6,9
Da 11 a 15	1,9	4,6	4,2	2,2	1,4	3,0
Da 16 a 30 e oltre	1,9	3,3	2,3	1,2	5,1	2,5
Zero	39,6	21,6	34,0	30,2	31,9	30,6

Tab. 4.11 Ore medie mensili fuori da scuola per supporto a distanza agli studenti: e-mail, messaggi, ecc. (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Età					
<i>Ore medie mensili</i>	Meno di 30 anni %	30-39 anni %	40-49 anni %	50-59 anni %	Più di 60 anni %	TOTALE %
Da 1 a 3	0,0	42,1	40,9	42,4	33,3	39,7
Da 4 a 6	50,0	15,8	16,5	17,2	14,1	16,4
Da 7 a 10	0,0	5,3	8,7	6,0	16,7	9,0
Da 11 a 15	0,0	5,3	4,3	5,3	6,4	5,2
Da 16 a 30 e oltre	0,0	0,0	7,8	6,0	3,8	5,8
Zero	50,0	31,6	21,7	23,2	25,6	23,8

4.3. IL LAVORO DELL'INSEGNANTE: LAVORARE COME SINGOLO PROFESSIONISTA O COME COOPERATORE DI UNA COMUNITÀ EDUCANTE?

Lavorare a scuola, come docente, ma come qualsiasi altro operatore, richiede il riconoscimento della specificità di un *ambiente di apprendimento e di cultura caratterizzato da intense relazioni sociali e collaborative*,³⁰ il lavoro dell'insegnante si definisce all'interno di un contesto relazionale organizzato; tuttavia, c'è sempre il rischio di un individualismo professionale che non favorisce qualità e miglioramento per il singolo e per la comunità scolastica.

I dati della ricerca ci restituiscono informazioni che consentono di descrivere il tempo impegnato in attività collegiali e gruppi di lavoro sia con soggetti interni che esterni all'organizzazione, l'impegno in incarichi didattici e organizzativi, il grado di soddisfazione della dimensione collegiale e delle relazioni professionali nel contesto scuola.

Dai dati delle tabelle che seguono si evince che la metà dei docenti che hanno risposto al questionario impegna mensilmente da 4 a 10 ore per attività di tipo collegiale che servono sia per contribuire alla *governance* dell'istituzione sia di supporto alla didattica (vedi Tab. 4.12). Molto più debole risulta invece la partecipazione ad attività con la comunità allargata del territorio (vedi Tab. 4.13).

Tab. 4.12 Ore impiegate mensilmente per partecipazione agli organi collegiali e ad incontri con i colleghi (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Ore mensili</i>	TORINO %	PALERMO %
Da 1 a 3 ore	18,0	20,3
Da 4 a 6	35,7	35,9
Da 7 a 10	26,4	23,0
Da 11 a 15	10,5	9,3
Da 16 a 20 e oltre	8,7	10,7
Zero	0,6	0,8

³⁰ G. Cerini, *Atlante delle riforme (im)possibili*, 2021, pag. 204.

Tab. 4.13 Ore impiegate mensilmente per incontri con soggetti operanti nel territorio (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Ore mensili</i>	TORINO %	PALERMO %
Da 1 a 3 ore	45,1	43,0
Da 4 a 6	14,1	13,2
Da 7 a 10	3,7	2,7
Da 11 a 15	3,0	2,7
Da 16 a 20 e oltre	1,4	3,0
Zero	32,7	35,3

Per capire però quanto le relazioni interpersonali e istituzionali vengano considerate occasioni di crescita professionale, prendiamo in esame le risposte rappresentate nella tabella 4.14 da cui si evince che più della metà degli intervistati (rispettivamente il 54,5% per Palermo e il 56,7% per Torino), le considera molto più importanti che non la partecipazione a gruppi di studio o di ricerca (rispettivamente il 23,8% a Palermo e il 20,7% a Torino). L'importanza delle relazioni interpersonali, formalizzate e non, ci restituisce l'immagine di docenti che si percepiscono come appartenenti ad una comunità professionale anche se prevalentemente riconducibile alla singola istituzione scolastica. Infatti, se prendiamo in esame l'adesione ad associazioni professionali, indicatore di appartenenza ad una comunità allargata, il quadro cambia, come si evince dalla tabella 4.15. Una percentuale molto bassa anche se molto differenziata (21,6% a Palermo, 8,6% a Torino) dichiara di essere iscritta ad una associazione professionale benché il questionario sia stato veicolato soprattutto attraverso i canali CIDI, cioè dell'associazione professionale a cui fanno riferimento i responsabili di questa ricerca. Insomma, gli insegnanti del nostro campione, mentre sembrano avere consapevolezza della dimensione collegiale della loro professione dentro l'organizzazione in cui lavorano, lasciano trasparire invece un debole senso di appartenenza ad una comunità professionale più vasta che può esprimersi attraverso l'adesione ad associazioni professionali e/o culturali di riferimento. E questo sicuramente può incidere sulla frammentazione dell'identità professionale e su un riconoscimento sociale che, di fronte ad una professionalità che si esprime senza un'idea di scuola condivisa, risulta più debole. Un dato sembra però darci una speranza che l'associazionismo professionale possa e debba essere rilanciato come occasione fondamentale per un maggiore riconoscimento della

Il lavoro degli insegnanti tra tecnologia, burocrazia e collegialità

dimensione collettiva dei docenti come professionisti ed è quello relativo all'incidenza della variabile età, anche se tale variabile agisce in modalità differenti tra Torino e Palermo come si evince dalle tabelle 4.16 e 4.17. Infatti, il 13% dei giovani docenti di Torino (quelli con meno di 30 anni) hanno dichiarato di essere iscritti ad una associazione professionale mentre a Palermo sono i docenti della fascia di età fra 30 e 49 anni che fanno registrare le percentuali maggiori.

Tab. 4.14 Nel passato anno scolastico quali delle seguenti attività di crescita professionale ha svolto (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Attività</i>	TORINO %	PALERMO %
Partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti	20,7	23,8
Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	56,7	54,5
Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	41,9	42,2

Tab.4.15 Appartenenza ad associazione professionale (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Appartenenza ad associazione professionale</i>	TORINO %	PALERMO %
No	86,8	72,6
No, ma lo sono stato in passato	4,5	6,3
Sì	8,6	21,1

Tab.4.16 Appartenenza ad associazione professionale per fascia di età (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO <i>Appartenenza ad associazione professionale</i>	Età				
	Meno di 30 anni %	30-39 anni %	40-49 anni %	50-59 anni %	Più di 60 anni %
No	86,8	90,2	86,9	85,2	87,0
No, ma lo sono stato in passato	0,0	3,3	5,0	6,2	2,9
Sì	13,2	6,5	8,1	8,6	10,1

Tab.4.17 Appartenenza ad associazione professionale per fascia di età (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO <i>Appartenenza ad associazione professionale</i>	Età				
	Meno di 30 anni %	30-39 anni %	40-49 anni %	50-59 anni %	Più di 60 anni %
No	100,0	78,9	70,4	76,2	66,7
No, ma lo sono stato in passato	0,0	0,0	7,0	5,3	9,0
Sì	0,0	21,1	22,6	18,5	24,4

Nella direzione del riconoscimento dell'appartenenza ad una comunità professionale organizzata si orientano, inoltre, le informazioni ricavabili dai dati relativi all'efficacia attribuita agli organi collegiali e, più in generale, alle attività condivise che sottendono l'organizzazione del lavoro didattico, come si evince dalle tabelle 4.17, 4.18 e 4.19, pur con qualche differenza nella distribuzione delle percentuali tra i vari aspetti di collegialità presi in esame.

Tab. 4.18 Efficacia attribuita al Collegio dei docenti (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Efficacia nulla	10,6	9,0
2	19,2	18,4
3	32,9	28,2
4	24,8	23,6
Efficacia elevata	12,5	20,8

Tab.4.19 Efficacia attribuita a Consiglio di classe/di interclasse/intersezione (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Efficacia nulla	6,6	4,9
2	14,3	12,6
3	28,4	28,2

Il lavoro degli insegnanti tra tecnologia, burocrazia e collegialità

	TORINO %	PALERMO %
4	31,8	29,9
Efficacia elevata	18,9	24,4

Tab. 4.20 Efficacia attribuita ai Dipartimenti disciplinari o verticali (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Efficacia nulla	16,6	16,2
2	22,0	20,8
3	29,7	29,0
4	21,8	19,7
Efficacia elevata	9,9	14,2

La minore efficacia attribuita al Collegio dei docenti (sommando le percentuali relative a “efficacia nulla” e “efficacia bassa”, fascia 2, sia per Palermo che per Torino, si raggiunge quasi il 30%) farebbe pensare ad una percezione di questo organismo più come luogo di delibere su decisioni elaborate da una cerchia ristretta di persone, il/la dirigente con il suo staff, piuttosto che spazio di confronto professionale. Più elevata è l’efficacia attribuita ai consigli di classe/interclasse/intersezione in cui la composizione è più ristretta e lo spazio per la condivisione e il confronto è sicuramente maggiore: più del 50% dei docenti attribuisce a tale organismo un’efficacia elevata o molto elevata. Queste situazioni di lavoro collegiale si caratterizzano per essere fortemente orientate all’organizzazione della pratica didattica; pertanto, vengono considerate sicuramente più utili e ne viene circoscritta la dimensione di un obbligo a cui assolvere. Anche la formalizzazione dei contenuti e delle scelte operate nel corso di tali riunioni di lavoro, attraverso la redazione di verbali, assume una maggiore valenza documentale finalizzata più all’azione e meno alla rendicontazione burocratica. Pur con una varietà di posizionamento nel riconoscimento dell’efficacia dei gruppi di lavoro istituzionalmente riconosciuti e del Collegio dei docenti, in generale si può affermare che ci sia ancora una buona tenuta e una percezione positiva del loro valore. Se analizziamo i dati relativi ai vari ordini di scuola possiamo notare che sia per il campione di Palermo che per quello di Torino la valutazione cambia in relazione ai vari organi, come si evince dalle tabelle 4.21, 4.22, 4.23, 4.24, 4.25 e 4.26. In generale la valutazione positiva sull’efficacia del Collegio dei docenti aumenta nel passaggio dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di primo e secondo grado. Questo dato si registra anche per quanto

riguarda l'efficacia dei Consigli di classe che rappresentano, in realtà per le scuole secondarie, l'unico momento di confronto formalizzato fra i docenti di una stessa classe, mentre per la scuola primaria tale confronto molto spesso si esercita nei momenti di programmazione settimanale del Team dei docenti della classe. Indubbiamente la percezione dell'efficacia di tutti questi organismi è fortemente legata a esperienze soggettive probabilmente molto variegata e legate ai contesti di ciascuna scuola. Una variabile indipendente, ma di cui non possiamo rilevare il peso, è rappresentata dalla gestione di tutti gli organi collegiali da parte del Dirigente scolastico e dal tipo di leadership che esercita; la gestione di tali organismi può avere infatti una valenza prevalentemente burocratica, assolvimento di un obbligo e verbalizzazione formale, o una valenza orientata al buon funzionamento della didattica e all'implementazione del Piano dell'offerta formativa e quindi orientata alla documentazione e al miglioramento.

Tab. 4.21 Efficacia attribuita al Collegio dei docenti per ordine di scuola (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Efficacia nulla	4,7	14,5	6,3	11,6
2	18,0	15,2	20,7	22,6
3	34,4	30,3	35,1	33,3
4	25,8	26,3	27,0	22,0
Efficacia elevata	17,2	13,8	10,9	10,4

Tab. 4.22 Efficacia attribuita al Collegio dei docenti per ordine di scuola (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Efficacia nulla	0,0	7,3	9,2	13,5
2	2,9	26,0	14,6	21,2
3	28,6	26,0	25,4	33,7
4	34,3	27,1	26,9	12,5
Efficacia elevata	34,3	13,5	23,8	19,2

Il lavoro degli insegnanti tra tecnologia, burocrazia e collegialità

Tab. 4.23 Efficacia attribuita ai Consigli di classe e di interclasse/intersezione per ordine di scuola (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Efficacia nulla	5,5	10,1	4,0	4,9
2	12,5	18,9	10,9	12,8
3	33,6	29,0	19,5	30,6
4	27,3	24,9	37,4	37,0
Efficacia elevata	21,1	17,2	28,2	14,7

Tab. 4.24 Efficacia attribuita ai Consigli di classe e di interclasse per ordine di scuola (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Efficacia nulla	5,7	6,3	5,4	2,9
2	8,6	20,8	9,2	10,6
3	34,3	21,9	22,3	39,4
4	22,9	33,3	34,6	23,1
Efficacia elevata	28,6	17,7	28,5	24,0

Tab. 4.25 Efficacia attribuita ai Dipartimenti per ordine di scuola (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Efficacia nulla	17,2	24,6	8,0	13,5
2	21,1	24,9	21,3	20,2
3	31,3	28,6	31,0	29,4
4	21,9	14,5	25,9	26,3
Efficacia elevata	8,6	7,4	13,8	10,7

Tab. 4.26 Efficacia attribuita ai Dipartimenti per ordine di scuola (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Efficacia nulla	20,0	19,8	12,3	16,3
2	14,3	21,9	18,5	25,0
3	31,4	30,2	29,2	26,9
4	20,0	20,8	19,2	19,2
Efficacia elevata	14,3	7,3	20,8	12,5

Per comprendere meglio, infine, come viene riconosciuta l'appartenenza ad una comunità professionale, appare interessante analizzare anche il grado di soddisfazione derivante dal rapporto con i colleghi e dalla collegialità del lavoro. Come si evince infine dalle tabelle 4.27 e 4.28 i docenti intervistati appaiono abbastanza soddisfatti più delle relazioni interpersonali che del lavoro collegiale con i colleghi. Questi dati consentono di registrare, in maniera abbastanza evidente, una visione della scuola come luogo di positive relazioni umane e professionali e di affermare che a scuola gli insegnanti stanno bene con i colleghi, con cui condividono questioni didattiche, materiali, problematiche degli apprendenti, possibili soluzioni, mentre sembra vivano come assolvimento di "obbligo burocratico" la partecipazione agli organi collegiali. Il prevalere della dimensione burocratica di tali organismi rischia di svuotarli del valore proprio della collegialità e di ridurre il valore democratico su cui si è fondata la loro stessa istituzione.

Tab.4.27 Soddisfazione del rapporto con i colleghi (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	5,4	3,6
2	17,0	14,2
3	30,4	26,3
4	31,9	33,4
Soddisfazione elevata	15,2	22,5

Il lavoro degli insegnanti tra tecnologia, burocrazia e collegialità

Tab.4.28 Soddisfazione per la collegialità del lavoro con i colleghi (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	11,3	11,0
2	23,4	19,5
3	32,8	34,5
4	23,3	22,2
Soddisfazione elevata	9,2	12,9

Per concludere, o meglio per rilanciare il dibattito, non possiamo non riconoscere che la collegialità nella scuola sta vivendo un momento di crisi, ma che da essa bisogna ripartire per rilanciare il valore di tutti gli organismi che rendono democratica la scuola italiana. Di fronte alla volontà di svuotare di significato tali organi virando verso un approccio prevalentemente o esclusivamente di adempimento burocratico amministrativo, bisogna rilanciarne il senso nell'ottica della condivisione dei processi decisionali e organizzativi. Nell'ultimo anno si è assistito ad un intenso impegno ministeriale per indicare percorsi, indirizzare valutazioni e provvedimenti da eseguire con tempi incalzanti che lasciano poco spazio alla riflessione e all'azione critica di rielaborazione collegiale, al lavoro di analisi, alla sperimentazione, al confronto per capire e aprire percorsi condivisi. Per accennare ad alcuni interventi ministeriali dell'ultimo anno (2025) si può citare: Ordinanza ministeriale n. 3 del 9 gennaio 2025, *Valutazione periodica e finale degli apprendimenti nella scuola primaria e la valutazione del comportamento nella scuola secondaria di primo grado*; *Indicazioni Nazionali per la Scuola dell'Infanzia e per il I ciclo di Istruzione*; DPR 134 *Statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*, DPR 135 *Valutazione degli studenti del secondo ciclo di istruzione*; *Linee guida per l'intelligenza artificiale*; Legge 164 *Esame di Stato Secondo Ciclo di Istruzione*, nota 7/11/2025 *Manifestazioni ed eventi pubblici all'interno delle istituzioni scolastiche*.

La collegialità e la corresponsabilità sono alla base di un'idea di scuola come bene comune dove, attraverso la relazione, nel senso più ampio del termine, e la ricerca continua, si affinano processi educativi e conoscitivi, si sperimenta la cittadinanza, si progetta in rete. Di fatto la storia della normativa scolastica italiana è ricca di indicazioni e possibilità per tenere aperti percorsi condivisi e di valorizzazione delle scelte collegiali e inclusive operate come corpo docente in un sistema complesso, il sistema scuola.

5. La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

GIAN CARLO CERRUTI*, MARIA ROSA TURRISI

5.1. LO SCENARIO CULTURALE E NORMATIVO

In un sempre attuale documento del MIUR (oggi MIM) del 2018³¹ viene ricordato che «*nessun sistema scolastico può essere migliore della qualità dei suoi insegnanti*», una frase di cui è ormai impossibile risalire all'origine ma che tutti coloro che si occupano di sistemi scolastici non possono non condividere. Inoltre in un contesto in cui le competenze professionali richieste oggi ai docenti non riguardano soltanto la dimensione culturale e pedagogico-didattica riferita alla propria disciplina ma anche competenze relative alla dimensione organizzativa, alla dimensione relazionale con riferimento al contesto sociale di riferimento nonché alla capacità di prendersi cura della propria crescita professionale come condizione ineludibile per esercitare il proprio ruolo, ragionare sulla qualità della professione docente diventa fondamentale. In questa direzione i dati della nostra ricerca riguardo ai comportamenti dei docenti in merito al loro sviluppo professionale appaiono un utile strumento di analisi e riflessione in quanto spia di comportamenti virtuosi ma anche di incoerenze e disagio dei singoli e dell'organizzazione.

Per leggere i dati della nostra ricerca riguardo alla formazione e allo sviluppo professionale ci sembra utile richiamare lo scenario culturale e normativo di riferimento, uno scenario complesso e non sempre coerente nelle sue determinazioni operative. Mentre infatti secondo quanto previsto nella L. 107 del 2005 la formazione viene definita come “*obbligatoria, permanente e strutturale*” (comma

³¹ MIUR-Direzione generale per il personale scolastico, *Sviluppo professionale e qualità della formazione in servizio – Documenti di lavoro 2018* <https://www.mim.gov.it/-/sviluppo-professionale-e-qualita-della-formazione-in-servizio-documenti-di-lavoro>

124), nel CCNL attualmente vigente la formazione viene indicata come uno degli elementi costitutivi della funzione docente; infatti all'art. 40 viene specificato che *"...la funzione docente si fonda sull'autonomia culturale e professionale dei docenti; essa si esplica nelle attività individuali e collegiali e nella partecipazione alle attività di aggiornamento e formazione in servizio"* rimandando ad una dimensione deontologica senza che per questo ne venga richiamato il carattere di obbligatorietà. Nello stesso contratto poi all'art. 36 viene specificato che *"la formazione costituisce una leva strategica fondamentale per lo sviluppo professionale del personale, per il necessario sostegno agli obiettivi di cambiamento, per un'efficace politica di sviluppo delle risorse umane"* e all'interno dello stesso articolo viene ribadito *il diritto alla fruizione di cinque giorni nel corso dell'anno scolastico per la partecipazione a iniziative di formazione con l'esonero dal servizio con sostituzione ai sensi della normativa sulle supplenze brevi vigente nei diversi gradi scolastici*". Questa dimensione della formazione rimanda alla discrezionalità del singolo mentre la formazione programmata dall'istituzione scolastica, obbligatoria e inserita nel Piano dell'offerta formativa, viene compresa all'interno delle 40 ore previste per attività collegiali, qualora vengano individuate "ore residue" (art. 44). Questa ultima specifica rimanda, ovviamente, ad una responsabilità programmatica del Collegio dei docenti e ad una precisa volontà organizzativa del Dirigente che riconoscono la centralità della formazione collegiale e strutturale dell'organizzazione ai fini di un innalzamento della qualità dell'organizzazione stessa.

In questo scenario complesso, lo sviluppo professionale in una condizione di assenza di "carriera" (economica o di ruolo) presenta delle implicite contraddizioni; per altro *"il lavoro dei docenti è (o dovrebbe essere) una impresa di tipo collaborativo"*³² e quindi anche la valorizzazione del singolo e lo sviluppo professionale andrebbero visti in una prospettiva di miglioramento collettivo, l'organizzazione che apprende, e non individuale.

Non pare superfluo infine ricordare che nel dicembre 2023 sono state emanate le *Linee di indirizzo per la Formazione del Personale Scolastico* elaborate dalla Scuola di Alta Formazione dell'Istruzione (SAFI) nelle quali vengono indicati sia gli ambiti di intervento previsti per la formazione continua dei docenti sia le attività per la Formazione Obbligatoria Incentivata (FOVI) prevista per le figure di sistema. Questo ultimo percorso, che ha uno sviluppo triennale, è iniziato nell'a.s. 2024-25 e quindi rimane fuori dalla nostra rilevazione, tuttavia poiché il dibattito è precedente, alcuni dati da noi rilevati possono essere spia di una anticipazione dei comportamenti dei docenti, nello specifico una maggiore pro-

³² Cerini G., *Atlante delle riforme (im)possibili*, 2021, p. 204

pensione alla formazione continua di docenti che rivestono incarichi all'interno dell'organizzazione, come avremo modo di commentare più avanti.

5.2. LA FORMAZIONE COME BISOGNO DEL SINGOLO E DELL'ORGANIZZAZIONE

Da una prima lettura dei dati relativi ai comportamenti dei docenti riguardo alle scelte a sostegno della propria professionalità sembra emergere il prevalere di una dimensione soggettiva e individuale, seppur combinata con importanti aspetti di cooperazione.

I docenti del nostro campione hanno dichiarato di aver svolto attività di formazione nei periodi di sospensione delle attività didattiche per scelta personale, come si evince dalla tab. 5.1: il 74% (sia nel campione di Torino che in quello di Palermo). Rimane significativo anche il 20% circa che non ha svolto attività di formazione nelle stesse situazioni. Questo tipo di scelta mentre potrebbe apparire come un dato positivo, in quanto segno di una attenzione per la propria crescita professionale fuori dall'obbligatorietà e con un investimento anche del proprio tempo libero, per altri versi è spia di una percezione individualistica del proprio lavoro.

Tab. 5.1 Nel passato anno scolastico e/o in quello in corso, durante i periodi di sospensione dell'attività scolastica ha dedicato tempo alla formazione personale (corsi, seminari, studio personale, ...)? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
No	20,2	20,5
Sì, su richiesta dell'istituto	11,4	10,7
Sì, per mia scelta	74, 3	74,0
L'anno scorso non lavoravo nella scuola	1,3	0,3

La scelta di partecipare alle attività di formazione varia a seconda dell'ordine di scuola sia nella realtà di Torino che in quella di Palermo, come si evince dalle tabelle 5.2 e 5.3; i docenti della scuola secondaria di primo e secondo grado sono coloro che in percentuale maggiore dedicano il proprio tempo libero alla propria formazione mentre una percentuale superiore al valore medio dei docenti della scuola dell'Infanzia e della scuola Primaria ha dichiarato di non aver svolto formazione nei periodi di sospensione delle attività didattiche.

Tab. 5.2 Partecipazione ad attività di formazione personale (corsi, seminari, studio personale, ...) durante i periodi di sospensione dell'attività scolastica per ordine di scuola (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
No	21,1	24,2	19,5	16,5
Sì, su richiesta dell'istituto	10,9	10,1	10,3	13,1
Sì, per mia scelta	73,4	71,0	75,9	77,1
L'anno scorso non lavoravo nella scuola	0,0	1,0	2,3	1,5

Tab. 5.3 Partecipazione ad attività di formazione personale (corsi, seminari, studio personale, ...) durante i periodi di sospensione dell'attività scolastica per ordine di scuola (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
No	28,6	27,1	17,7	15,4
Sì, su richiesta dell'istituto	8,6	8,3	10,0	14,4
Sì, per mia scelta	65,7	67,7	76,9	78,8
L'anno scorso non lavoravo nella scuola	0,0	0,0	0,8	0,0

Se prendiamo in esame, invece, l'impegno a scuola per attività di formazione vediamo che questo assume una certa rilevanza, come si evince dalla tabella 5.4. Infatti, anche se c'è una percentuale di docenti che non ha fatto attività di formazione a scuola (10,8% a Torino e 14,2% a Palermo) c'è una quota significativa (43,7% a Torino e 38,1% a Palermo) che ne ha fatto da 4 a 10 ore medie mensili. Ovviamente tali attività sono quelle programmate nel Piano di formazione deliberato dal Collegio e pertanto i contenuti dovrebbero rispondere ad esigenze comuni a tutti gli insegnanti dell'istituto o almeno alla maggior parte di essi e, comunque, essere coerenti con il Piano di miglioramento della scuola.

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

Tab. 5.4 Ore medie mensili a scuola per partecipare ad attività di aggiornamento e formazione (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Ore medie mensili</i>	TORINO %	PALERMO %
Da 1 a 3 ore	30,1	32,1
Da 4 a 6	27,1	21,4
Da 7 a 10	16,6	16,7
Da 11 a 15	7,2	4,7
Da 16 a 20	8,2	11,0
Zero	10,8	14,2

Variegata appare invece la situazione se confrontiamo le due realtà riguardo all'ordine di scuola, come si evince dalle tabelle 5.5 e 5.6, e questo potrebbe essere influenzato dal fatto che negli ultimi anni le scuole sono state variamente interessate, a seconda degli ordini di scuola, da provvedimenti legislativi relativi ad esempio alla valutazione (si pensi a questo proposito alla scuola primaria) o ordinamentali come nella secondaria di secondo grado (si pensi alla formazione lavoro); questo tipo di interventi ha richiesto alle scuole di programmare iniziative specifiche di formazione necessarie per l'implementazione delle norme. Va da sé che le attività di formazione variano a seconda della sensibilità del Collegio dei docenti e dell'importanza viene riconosciuta alla crescita professionale collettiva.

Tab. 5.5 Ore medie di lavoro a scuola spese per partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione per ordine di scuola (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
<i>Ore medie di lavoro a scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	26,6	31,0	30,5	30,3
Da 4 a 6	25,0	27,9	23,6	29,1
Da 7 a 10	17,2	18,9	17,8	13,8
Da 11 a 15	8,6	7,4	8,6	5,8
Da 16 a 20	14,8	6,4	8,0	7,3
Zero	7,8	8,4	11,5	13,8

Tab. 5.6 Ore medie di lavoro a scuola spese per partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione per ordine di scuola (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Ore medie di lavoro a scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
Da 1 a 3 ore	31,4	30,2	34,6	30,8
Da 4 a 6	28,6	17,7	24,6	18,3
Da 7 a 10	17,1	19,8	11,5	20,2
Da 11 a 15	0,0	7,3	2,3	6,7
Da 16 a 20	11,4	12,5	7,7	13,5
Zero	11,4	12,5	19,2	10,6

Un aspetto riguarda inoltre la modalità di fruizione della formazione con la diffusione delle attività *online* che negli ultimi anni ha assunto una proporzione considerevole, inizialmente legata alla emergenza del COVID, ma successivamente diffusasi in maniera significativa consentendo ad un numero sempre più elevato di docenti di fruire di esperienze formative molto diversificate. È l'ordine di scuola più che l'età che incide maggiormente sulla quantità di ore impegnate per la formazione on line, come si evince dal confronto dei dati delle tabelle 5.7, 5.8, 5.9, 5.10.

Tab. 5.7 Ore medie mensili fuori da scuola per partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione on line per età (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Età					
<i>Ore medie mensili fuori dalla scuola</i>	Meno di 30 anni %	31-39 anni%	40-49 anni%	50-59 anni %	Più di 60 anni %	TOTALE %
Da 1 a 3 ore	22,6	31,4	27,8	34,0	29,0	30,4
Da 4 a 6	30,2	28,8	30,5	19,8	31,2	26,5
Da 7 a 10	15,1	14,4	18,9	20,1	14,5	17,7
Da 11 a 15	7,5	5,9	5,4	7,1	8,0	6,6
Da 16 a 30 e oltre	5,7	6,5	8,5	9,0	8,0	8,1
Zero	18,9	13,1	8,9	10,2	9,4	10,7

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

Tab. 5.8 Ore medie mensili fuori da scuola per partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione on line per età (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Età					
<i>Ore mensili fuori dalla scuola</i>	Meno di 30 anni %	31-39 anni %	40-49 anni%	50-59 anni%	Più di 60 anni %	TOTALE %
Da 1 a 3 ore	50,0	47,4	30,4	25,8	25,6	28,5
Da 4 a 6	0,0	31,6	19,1	29,1	29,5	26,0
Da 7 a 10	0,0	10,5	15,7	15,2	10,3	14,0
Da 11 a 15	0,0	0,0	8,7	4,6	7,7%	6,3
Da 16 a 30 e oltre	0,0	5,3	9,6	11,9	9,0	10,1
Zero	50,0	5,3	16,5	13,2	17,9	15,1

Mentre saremmo propensi a pensare che sia la generazione più giovane di docenti a fruire maggiormente delle attività formative *on line*, sono la fascia di età fra 30 e 39 anni e quella di età superiore a 60 (sia nella realtà di Torino che in quella di Palermo) quelle che fanno rilevare percentuali abbastanza simili nella fascia 4-6 ore, fascia che fa registrare, anche in generale, le percentuali più alte. Per quanto riguarda, invece, l'ordine di scuola sono i docenti delle scuole secondarie quelli che in percentuale maggiore accedono ad attività di formazione *on line* per un tempo compreso fra le 4 e le 10 ore al mese (vedi Tabb. 5.9 e 5.10).

Tab. 5.9 Ore medie mensili fuori da scuola per partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione online per ordine di scuola (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola				
<i>Ore medie mensili fuori da scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %	TOTALE %
Da 1 a 3	29,7	32,0	29,9	29,4	30,3
Da 4 a 6	30,5	26,3	25,3	26,0	26,6
Da 7 a 10	12,5	21,5	17,2	16,5	17,7
Da 11 a 15	3,9	6,1	7,5	7,6	6,6
Da 16 a 20	15,6	4,7	10,3	7,0	8,1
Zero	7,8	9,4	9,8	13,5	10,7

Tab. 5.10 Ore medie mensili fuori da scuola per partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione online per ordine di scuola (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola				
<i>Ore medie mensili fuori da scuola</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %	TOTALE %
Da 1 a 3	50,0	30,2	27,7	26,0	28,5
Da 4 a 6	0,0	19,8	27,7	26,9	26,0
Da 7 a 10	0,0	11,5	13,8	19,2	14,0
Da 11 a 15	0,0	7,3	6,9	5,8	6,3
Da 16 a 20	0,0	9,4	9,2	11,5	10,1
Zero	50,0	21,9	14,6	10,6	15,1

Debole appare invece l'utilizzo dei permessi per motivi di studio, come si evince dalla tabella 5.11: il 76,1% dei docenti del campione di Torino e il 66,6% di quello di Palermo hanno, infatti, dichiarato di non aver utilizzato tali permessi.

Tab. 5.11 Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Utilizzo giorni di permesso per formazione</i>	TORINO %	PALERMO %
No	76,1	66,6
Sì, in parte	19,6	28,5
Sì, totalmente	2,0	4,9
No, lo scorso anno non insegnavo	2,3	0,0

Il quadro risulta molto variegato, la formazione durante le ore di servizio (e quindi con la fruizione di un permesso) e in quelle fuori dall'orario di lavoro fanno registrare una maggiore percentuale di quest'ultima modalità. Mettendo a confronto le due tabelle si evince che le percentuali della formazione in orario di servizio e quelle della formazione per scelta personale, in periodi di sospensione delle lezioni, sono speculari; la formazione individuale viene svolta preferibilmente quando non ci sono attività didattiche e questo farebbe pensare che anche la scelta dei contenuti riguarderà probabilmente più una risposta a bisogni di formazione personale che non a esigenze di crescita professionale funzionali

all'organizzazione. Per altro la maggior parte dei docenti ha dichiarato di non aver utilizzato i permessi-studio in orario di servizio e questo farebbe pensare che ci sia, in generale, una difficoltà nelle sostituzioni in classe per garantire la regolarità del servizio e questo tenderebbe a scoraggiare le richieste individuali pur in presenza di un riconoscimento del diritto a tale formazione nella contrattazione d'istituto nel rispetto delle norme del contratto collettivo. Ma si può anche ipotizzare che ci sia una scarsa attenzione dell'organizzazione nel favorire l'esercizio di tale diritto.

Appare interessante notare, inoltre, come l'utilizzazione di tali permessi sia, in entrambe le realtà Torino e Palermo, molto minore nella scuola dell'Infanzia e Primaria e progressivamente maggiore per i docenti della scuola Secondaria di primo e di secondo grado, come si evince dalle tabelle 5.12 e 5.13.

Tab. 5.12 Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola			
<i>Utilizzo di giorni di permesso per formazione</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
No	82,2	78,1	67,8	76,1
Sì, in parte	16,4	16,8	27,6	19,3
Sì, totalmente	1,6	3,0	1,7	1,5

Tab. 5.13 Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola			
<i>Utilizzo di giorni di permesso per formazione</i>	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %
No	94,3	70,8	69,2	50,0
Sì, in parte	5,7	20,5	24,6	44,2
Sì, totalmente	0,0	4,2	6,2	5,8

Leggermente diversa appare la situazione per i docenti iscritti ad un sindacato per i quali la fruizione dei permessi per attività di formazione (in parte o totalmente) risulta superiore: rispettivamente il 21,6% per i docenti di Torino e il 33,4% per quelli di Palermo. (vedi Tabb. 5.14 e 5.15). Questo dato conferma che non è per scarsa consapevolezza dei diritti che non viene utilizzata la pos-

sibilità dei permessi per formazione, quanto, piuttosto, per un riconoscimento delle difficoltà dell'istituzione scolastica a garantire tale diritto non riuscendo a far fronte adeguatamente alla sostituzione dei docenti nelle classi.

Tab. 5.14 Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Iscrizione ad un sindacato		
<i>Utilizzo di giorni di permesso per formazione</i>	No %	No, ma lo sono stato in passato %	Sì %
No	76,6	81,1	74,6
Sì, in parte	17,0	16,8	22,2
Sì, totalmente	1,9	1,1	2,4

Tab. 5.15 Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Iscrizione ad un sindacato		
<i>Utilizzo di giorni di permesso per formazione</i>	No %	No, ma lo sono stato in passato %	Sì %
No	73,0	69,6	63,5
Sì, in parte	21,3	26,1	31,7
Sì, totalmente	5,6	4,3	4,8

Anche la valutazione dell'efficacia delle esperienze di formazione mostra una considerazione maggiormente positiva per le attività scelte individualmente che non per quelle proposte o organizzate dal proprio istituto o dall'ambito territoriale, come si evince dalle tabelle 5.16 e 5.17. Gli insegnanti potevano comunicare la loro valutazione scegliendo un valore lungo una scala da 1 (impatto nullo) a 5 (impatto elevato). Mentre il 38,4% del campione di Torino e il 30,2% del campione di Palermo considera nulla (valore 1) o bassa (valore 2) l'utilità della formazione proposta dall'istituzione, in maniera speculare considera molto positivo l'impatto sulla propria attività professionale della formazione seguita per scelta individuale, rispettivamente il 40,9% per il campione di Torino e il 45,7% per il campione di Palermo. Bisogna riconoscere che le risposte relative al punteggio intermedio "3" sono invece

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

piuttosto simili per le due fattispecie di attività formativa con una leggera prevalenza per la formazione per scelta rispetto a quella proposta dall'istituto.

Molto spesso la formazione proposta dall'istituto riguarda ambiti di carattere più generale finalizzati al miglioramento dell'organizzazione di cui con maggiore difficoltà ne viene colta l'efficacia rispetto alla pratica didattica individuale. Questo dato può essere letto anche come spia sia del fatto che gli insegnanti abbiano una debole consapevolezza di essere professionisti dentro un'organizzazione sia del fatto che l'offerta formativa istituzionale non sia ben calibrata sui fabbisogni formativi dei singoli. Del resto, di norma, non esistono all'interno delle scuole procedure e figure professionali esperte in grado di diagnosticare i fabbisogni formativi del personale.

Tab. 5.16 Pensando alle attività di formazione, proposte e/o organizzate dal suo Istituto o Ambito territoriale alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Non ho partecipato ad alcune attività di formazione	13,4	14,8
Impatto nullo	15,2	12,1
2	23,2	18,1
3	27,9	27,9
4	15,7	18,9
Impatto elevato	4,5	8,2

Tab. 5.17 Pensando alle attività di formazione scelte di sua iniziativa alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Non ho partecipato ad alcune attività di formazione	5,2	6,6
Impatto nullo	6,1	4,9
2	16,9	10,1
3	30,9	32,6
4	27,4	26,8
Impatto elevato	13,5	18,9

Se guardiamo poi il dato con riferimento all'ordine di scuola, si può rilevare come gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado abbiano una minore propensione a partecipare ad attività di formazione sia per scelta individuale che proposte dall'amministrazione e che a queste ultime attribuiscono un impatto molto debole rispetto al proprio lavoro. Diversamente, invece gli insegnanti della scuola primaria valutano più positivamente l'impatto della formazione, sia quella svolta individualmente che quella proposta dall'amministrazione. Questo dato potrebbe fare pensare, assieme ad altri cui si fa riferimento in altre parti del report della ricerca, che gli insegnanti della scuola secondaria di secondo grado si percepiscono maggiormente come singoli professionisti che non come professionisti dentro una istituzione di cui devono condividere finalità educative e di istruzione. D'altra parte, la formazione proposta dall'Istituzione riguarda, nella maggior parte dei casi, questioni di carattere sistemico e non aspetti disciplinari a cui, invece, i docenti della scuola secondaria di secondo grado sembrano più fortemente ancorati. Tuttavia, se facciamo riferimento a quanto nel successivo capitolo 6 viene analizzato riguardo alla soddisfazione relativa alle opportunità di formazione, sembra che i docenti da noi raggiunti, siano abbastanza soddisfatti in merito.

Tab. 5.18 Pensando alle attività di formazione scelte di sua iniziativa alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola				
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %	TOTALE %
Non ho partecipato ad alcuna attività di formazione	2,3	4,4	5,7	6,7	5,2
Impatto nullo	1,6	6,4	5,7	7,6	6,0
2	14,1	15,8	19,0	18,0	17,0
3	23,4	31,0	32,2	33,0	30,9
4	39,1	27,3	24,7	24,5	27,4
Impatto elevato	19,5	15,2	12,6	10,1	13,5

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

5.19 Pensando alle attività di formazione scelte di sua iniziativa alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola				
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %	TOTALE %
Non ho partecipato ad alcuna attività di formazione	8,6	6,3	4,6	8,7	6,6
Impatto nullo	0,0	4,2	6,2	5,8	4,9
2	11,4	14,6	6,2	10,6	10,1
3	20,0	40,6	32,3	29,8	32,6
4	37,1	19,8	26,2	30,8	26,8
Impatto elevato	22,9	14,6	24,6	14,4	18,9

Tab. 5.20 Pensando alle attività di formazione, proposte e/o organizzate dal suo Istituto o Ambito territoriale alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola				
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %	TOTALE %
Non ho partecipato ad alcuna attività di formazione	5,5	10,8	12,1	19,6	13,4
Impatto nullo	7,8	14,8	12,6	19,6	15,1
2	20,3	22,6	32,2	20,2	23,2
3	32,0	30,0	25,9	25,7	28,0
4	24,2	17,8	13,2	11,9	15,8
Impatto elevato	10,2	4,0	4,0	3,1	4,5

5.21 Pensando alle attività di formazione, proposte e/o organizzate dal suo Istituto o Ambito territoriale alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola				
	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec. II grado %	TOTALE %
Non ho partecipato ad alcuna attività di formazione	14,3	8,3	12,3	24,0	14,8
Impatto nullo	5,7	12,5	10,8	15,4	12,1
2	14,3	20,8	15,4	20,2	18,1
3	25,7	32,3	32,3	19,2	27,9
4	28,6	17,7	18,5	17,3	18,9
Impatto elevato	11,4	8,3	10,8	3,8	8,2

Insomma, i docenti intervistati ci restituiscono un rapporto molto problematico con l'impegno verso la propria formazione. Sono disponibili ad utilizzare tempo per la formazione fuori dall'orario di servizio ma prevalentemente su tematiche scelte da loro e che ritengono utili per il proprio lavoro individuale piuttosto che a considerare la formazione una condizione di sviluppo professionale dell'organizzazione e dentro il proprio ruolo. Nello stesso tempo esercitano in maniera debole il diritto alla formazione e questo a prescindere dall'ordine di scuola o dall'iscrizione o meno ad un sindacato.

Anche se guardiamo alla questione dell'obbligatorietà della formazione, i docenti del nostro campione hanno una posizione problematica, come si evince dai dati della tabella 5.22. Attribuiscono infatti un'incidenza della formazione obbligatoria sulla qualità della scuola "nulla" (1) o pari a 2 rispettivamente il 37,6% del campione di Torino e il 42,4% di quello di Palermo mentre attribuiscono un valore 3 rispettivamente il 30,5% e il 27,9% e infine attribuiscono un valore maggiore (4 e 5) il 31,9% e il 29,6%. Insomma i docenti del nostro campione rappresentano la varietà delle posizioni degli insegnanti e la problematicità della questione, per altro testimoniata anche dalla contraddittorietà delle norme richiamate sopra, tuttavia da questi ultimi dati si può pensare che l'obbligatorietà possa essere un tabù superabile e che un maggior riconoscimento della centralità della formazione in servizio come fattore di qualità renderebbe giustizia a quella parte di docenti che, come è risultato dalla nostra indagine, investe anche il pro-

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

prio tempo libero in attività di formazione per la cura della propria professione. È interessante notare come il riconoscimento dell'incidenza negativa della non obbligatorietà sia diffusa anche fra i docenti che dichiarano di essere iscritti ad un sindacato o di esserlo stati in passato, infatti, il punteggio superiore a 3 risulta significativamente maggiore anche fra coloro che sono o sono stati iscritti ad un sindacato. Questi dati devono costituire certamente spunto di riflessione sia da parte di chi si occupa di formazione che delle organizzazioni sindacali.

Tab. 5.22 Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola la non obbligatorietà della formazione in servizio degli insegnanti? (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Incidenza nulla	16,1	24,9
2	21,5	17,5
3	30,5	27,9
4	15,1	15,6
Incidenza elevata	16,8	14,0

Tab. 5.23 Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola la non obbligatorietà della formazione in servizio degli insegnanti? (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Iscrizione ad un sindacato		
	No %	No, ma lo sono stato in passato %	Sì %
Incidenza nulla	14,0	18,9	17,1
2	23,9	16,8	20,5
3	29,7	35,8	30,1
4	15,7	13,7	15,0
Incidenza elevata	16,8	14,7	17,3

Tab. 5.24 Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola la non obbligatorietà della formazione in servizio degli insegnanti? (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Iscrizione ad un sindacato		
	No %	No, ma lo sono stato in passato %	Sì %
Incidenza nulla	23,6	26,1	25,2
2	15,7	15,2	18,7
3	25,8	26,1	29,1
4	20,2	17,4	13,5
Incidenza elevata	14,6	15,2	13,5

Ulteriori contributi alla riflessione emergono poi dall'esame dei dati relativi alle modalità di crescita professionale che i docenti hanno dichiarato di riconoscere fra quelle da noi proposte, come esposto nel paragrafo che segue.

5.3. LE ATTIVITÀ DI CRESCITA PROFESSIONALE DEGLI INSEGNANTI: UN IMPEGNO DIFFUSO CON DIFFERENTI MODALITÀ FORMATIVE E LIVELLI DI PARTECIPAZIONE. I CASI DI TORINO E PALERMO

Come abbiamo già osservato, è opinione ampiamente condivisa sia dagli esperti di politiche scolastiche sia dagli insegnanti stessi che la qualità della scuola, i risultati dell'apprendimento degli studenti, la probabilità della durata della carriera scolastica dei singoli studenti, l'immagine della scuola e la sua considerazione sociale dipendano in misura significativa, seppur non esclusiva (si pensi, ad esempio, al ruolo che possono giocare fattori "esterni" all'ambiente scolastico come il contesto socio-culturale della famiglia e fattori "interni" come la dotazione di laboratori, le attrezzature didattiche, la dimensione delle classi, i curricula ministeriali) dalla qualità professionale degli insegnanti. La presenza di un contesto organizzativo e di lavoro che favorisca la crescita professionale degli insegnanti appare come una condizione cruciale sia per migliorare le prestazioni della scuola, la sua capacità inclusiva, il desiderio di apprendere degli studenti sia per aiutare gli insegnanti a fronteggiare le difficoltà professionali, ad aumentare la loro autostima e la capacità di sfuggire dalla routine in direzione della ricerca di nuove soluzioni didattico-educative.

Nell'indagine è stato chiesto agli insegnanti *"quali attività di crescita professionale ha svolto nel passato anno scolastico"*, prevedendo nelle risposte la parte-

cipazione ad attività a carattere sia collettivo che individuale, sia formale che informale. Ciascun interpellato poteva indicare più attività.

Qui esamineremo dapprima le risposte degli insegnanti di Torino e poi faremo un confronto con quelle provenienti dalle scuole di Palermo.

5.3.1. *Il caso di Torino*

Ecco le risposte, disposte in ordine decrescente in riferimento alle realtà di Torino (vedi Tab. 5.25). Le risposte per ordine di scuola seguono solo in parte quelle medie del territorio, indicate nella prima colonna, evidenziando soprattutto specificità legate all'organizzazione del lavoro dei vari tipi di scuola e al grado di specializzazione delle discipline insegnate.

Tab. 5.25 Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole per ordine di scuola (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Ordine di scuola				
<i>Attività di crescita professionali</i>	Inf. %	Prim. %	Sec. I grado %	Sec. II grado %	TOT. %
Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	52,3	52,9	60,9	59,9	56,7
Attività di compresenza con colleghi	64,1	68,7	48,3	44,0	55,4
Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	33,6	51,5	50,6	61,2	52,2
Corsi/seminari sulle competenze digitali	42,2	47,5	54,0	39,4	45,1
Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	54,7	44,8	43,1	35,5	42,5
Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	33,6	33,7	48,3	49,2	41,9
Corsi/seminari/convegni in presenza pedagogia, didattica, ...	47,7	37,4	35,6	35,2	37,6
Corsi/seminari disciplinari	31,3	30,6	42,0	40,4	36,4
Partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti	19,5	21,9	21,3	19,9	20,7
Attività di tutoraggio o di affiancamento a colleghi	26,6	17,2	23,6	19,9	20,6
Visite presso altre scuole	9,4	10,4	12,6	9,5	10,4

TORINO	Ordine di scuola				
<i>Attività di crescita professionali</i>	Inf. %	Prim. %	Sec. I grado %	Sec. II grado %	TOT. %
Partecipazione a percorsi per acquisire un altro titolo di studio	6,3	11,1	7,5	10,1	9,4
Attività di tirocinio o esperienza didattica sul campo con supervisore	10,2	8,4	13,8	6,1	8,8
Visite presso imprese/istituzioni non scolastiche	3,9	5,1	4,6	11,9	7,2
Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	3,1	4,0	6,3	5,8	5,0
Altro	2,3	3,4	3,4	4,3	3,6

Come si può notare ai primi due posti dei valori medi riferiti alle scuole di Torino troviamo attività di crescita professionale basate sulla cooperazione tra colleghi, in modo sia informale (56,7% di segnalazioni) che in forme più strutturate come la “compresenza” con colleghi (55,4% di segnalazioni), fenomeno quest’ultimo particolarmente presente nella scuola per l’Infanzia (64,1% di indicazioni) e in quella Primaria (68,7%). La diffusa segnalazione della “compresenza” deriva innanzi tutto da alcuni caratteri strutturali di questi due ordini di scuola: nell’Infanzia a Torino è prevista un’ora di lavoro settimanale per ogni insegnante per garantire la massima compresenza sin dalle 10 del mattino, nella Primaria l’orario di lavoro dell’insegnante prevede, oltre alle 22 ore settimanali di insegnamento diretto, 2 ore di programmazione; inoltre è ancora molto presente, seppur in contrazione, nel torinese la realtà delle scuole a “tempo pieno”, dove la “compresenza” fa parte dell’organizzazione didattica formale. La “compresenza” non è solo un modo di fare scuola che permette una maggiore personalizzazione dell’azione didattica ed educativa in relazione ai bisogni differenziati degli studenti, ma rappresenta anche una occasione per progettare attività integrate, per crescere professionalmente attraverso l’osservazione reciproca e l’interazione riflessiva sul lavoro docente.

Lo “studio e la ricerca individuali” occupano il terzo posto in generale (52,2% di segnalazioni), con una diffusione massima nella Secondaria di secondo grado (61,2%). Da queste risposte emerge una modalità prevalente di crescita professionale rintracciabile nei processi reali, non certo inaspettata, basata sulla combinazione di attività di interazione cooperativa sia informali che formali collegata con attività di studio, riflessione, ricerca personali.

La partecipazione a corsi per l’acquisizione di competenze digitali è molto estesa, occupa il quarto posto nella graduatoria ed è significativamente presente nei vari ordini di scuola. In questo caso si assiste alla prosecuzione di una azione di promo-

zione e sensibilizzazione attivata dalla diffusione della Didattica a Distanza (DaD) durante il periodo emergenziale per contrastare la propagazione della pandemia da COVID19. Anche laddove la DaD ha avuto scarse possibilità di applicazione didattico-educativa diretta, come nella scuola dell'infanzia, dove ha comunque facilitato il mantenimento di rapporti con i genitori, la spinta a sviluppare le proprie competenze digitali è stata robusta e diffusa. Più in generale la situazione emergenziale ha creato un'atmosfera favorevole nel motivare gli insegnanti a misurarsi con le nuove possibilità offerte dalle tecnologie digitali. La formazione digitale "forzata" dall'emergenza può dischiudere la possibilità di una formazione più qualificata per un uso innovativo delle tecnologie informatiche nella normale attività didattica in classe.

Si registra una diffusa e significativa partecipazione a seminari e a corsi dedicati a tematiche più strettamente pedagogiche e didattiche, tanto *on line* (42,5%) quanto in presenza (37,6% di indicazioni). L'esame delle modalità di formazione *on line* andrà approfondita perché potrebbe celare un uso prevalente della formazione asincrona rispetto a quella sincrona, approccio quest'ultimo che, seppur con molti limiti, consente una interazione tra i partecipanti, uno scambio dinamico e adattativo di idee ed esperienza in grado di innescare una spirale ascendente di apprendimento e di ricerca di nuove prospettive e pratiche didattiche, anche se con il rischio di un depotenziamento della formazione in presenza.

Interessante la consistente percentuale di insegnanti che ritiene il dialogo e l'interazione con il dirigente scolastico un'occasione di sviluppo professionale. Qui si registrano segnalazioni più diffuse tra gli insegnanti della scuola secondaria sia di primo che di secondo grado, mentre sono inferiori le segnalazioni che arrivano dalla scuola per l'infanzia e primaria. È possibile che le più diffuse modalità di crescita professionale attraverso meccanismi di cooperazione comunitaria presenti nei primi due ordini di scuola rispetto alle scuole secondarie (dove forse è anche maggiore il peso dei problemi legati alle molte criticità educative di questi ordini di scuola che rende più frequente l'interazione con il dirigente per risolvere problemi e, quindi, anche come occasione di crescita professionale). In ogni caso il ruolo del dirigente scolastico come motore di crescita professionale degli insegnanti, e non solo come punto di assorbimento dell'incertezza gestionale e delle problematichità, appare significativamente sottolineato da una consistente quota di insegnanti, il che suggerisce la necessità di disegnare un ruolo di dirigente scolastico sempre più baricentrato su compiti pedagogici e didattici, sull'innovazione dei processi di apprendimento e meno schiacciato da incombenze gestionali e amministrative.

Un altro interessante indicatore delle potenzialità del lavoro cooperativo di crescita professionale è rappresentato dal 20,7% di insegnanti (percentuale sostanzialmente analoga nei vari ordini di scuola) che segnalano la "partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti" come modalità di sviluppo delle proprie competenze.

Va osservato, tuttavia, che si tratta di una modalità che non è ai primi posti nella graduatoria delle forme più praticate di sviluppo professionale, pur essendo una forma “ricca” di potenzialità di innovazione, di autonomia nella ricerca e di socializzazione di soluzioni didattico-educative originali. Una possibile spiegazione forse risiede nel fatto che si tratta di una forma di lavoro cooperativo intenzionale, basata su una volontaria ed esplicita finalità di lavoro progettuale posto in uno spazio esterno alla routine quotidiana, mentre le forme di crescita professionale più citate sono molto legate alla prassi corrente dell’attività del fare scuola di ogni giorno di ciascun insegnante.

I corsi e i seminari legati alla didattica delle singole discipline sono discretamente diffusi (36,4% di segnalazioni), sebbene in misura minore nella scuola dell’Infanzia e Primaria e di più nelle scuole Secondarie di primo e secondo grado, dove l’organizzazione della didattica è basata sull’insegnamento delle singole discipline.

Non risulta molto diffusa la pratica delle visite presso altre scuole o presso imprese /istituzioni non scolastiche, neppure tra gli insegnanti delle scuole secondarie di secondo grado che dall’interazione con altre scuole potrebbero far scaturire una feconda ibridazione di esperienze di lavoro scolastico, mentre dai rapporti con realtà socio-istituzionale del territorio potrebbero trarre occasioni di “apertura” che fungano da ponte tra il mondo del lavoro e l’esperienza scolastica.

Residua una piccola percentuale media di insegnanti (5,0%), sostanzialmente uguale nei vari ordini di scuola (essa varia dal 3,1% della scuola dell’Infanzia al 6,3% della scuola Secondaria di primo grado), che dichiara di non aver partecipato nel passato anno scolastico ad alcuna attività di sviluppo professionale.

Il grado di partecipazione ad attività di crescita professionale è in generale fortemente correlata positivamente con l’assunzione di incarichi didattico-organizzativi all’interno della scuola (vedi Tab. 5.26). I dati in proposito sembrano evidenziare due aspetti tra loro collegati: gli incarichi vengono spesso (non sempre) conferiti agli insegnanti più attivi e propositivi nella gestione della didattica, nel contempo l’assunzione di un incarico può suscitare una spinta a partecipare alle occasioni di crescita professionali offerte dalla concreta vita scolastica. Nella tabella riportiamo solo una parte delle attività di crescita professionale previste nel questionario e solo un numero limitato di incarichi tra i molti presenti nelle scuole; tuttavia, si tratta di situazioni assai indicative.

Si evince che coloro che hanno incarichi didattici considerano in larga misura il dialogo e l’interazione informale con i colleghi un importantissimo fattore di crescita professionale, in misura altrettanto robusta vengono considerati il dialogo e l’interazione con il dirigente scolastico: un elemento di grande rilevanza nell’affrontare i quotidiani problemi di ruolo che può rappresentare un’occasione di apprendimento.

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

Come si può facilmente notare, coloro che non hanno alcun incarico partecipano in misura minore alle varie modalità di crescita professionale, in particolare non risulta molto diffusa la relazione con il dirigente scolastico. La partecipazione a corsi o seminari in presenza è una modalità meno segnalata da tutti gli insegnanti con incarichi di quella analoga on line: si tratta di un dato ambivalente, per un verso indica la difficoltà a partecipare a momenti di crescita professionali in presenza, solitamente considerata una forma di interazione professionale particolarmente ricca e coinvolgente, dall'altro lato però la modalità on line permette, almeno in parte, di superare alcuni ostacoli alla partecipazione (ad esempio, di orario o di "scopertura" delle classi).

Tab. 5.26 Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole in relazione agli incarichi ricoperti (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Incarichi					
<i>Attività di crescita professionali</i>	Coord. Classe %	Coord. Commis. %	Funz. Strum. %	Resp. Progetti %	Nessun incarico %	TOT. %
Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	62,2	74,1	69,7	68,0	46,2	56,7
Attività di compresenza con colleghi	51,9	51,9	57,6	59,0	51,6	55,4
Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	63,6	66,7	55,6	60,1	48,5	52,2
Corsi/seminari sulle competenze digitali	46,4	50,0	56,6	47,8	37,8	45,1
Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	47,4	61,1	53,5	57,9	32,7	42,5
Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	56,0	74,1	75,8	68,0	20,4	41,9
Corsi/seminari/convegni in presenza, pedagogia, didattica, ...	41,2	55,6	50,5	42,7	30,2	37,6
Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	2,1	1,9	1,0	1,1	10,5	5,0

Dunque, uno dei fattori che sembra incidere maggiormente sulla non partecipazione ad attività di crescita professionale è il non aver assunto alcun incarico didattico ed organizzativo: tra i componenti di questo gruppo di insegnanti il non coinvolgimento a momenti di crescita professionale si colloca intorno al 10,5%, mentre tra gli insegnanti che hanno assunto qualche incarico didattico od organizzativo la percentuale di non partecipazione sostanzialmente si azzerava.

5.3.2. *Il caso di Palermo*

La situazione segnalata dagli insegnanti delle scuole di Palermo (vedi Tab. 5.27) per molti aspetti è simile a quella rintracciabile nelle scuole torinesi, se ne discosta in parte solo per alcuni aspetti. Anche in questa realtà ai primi tre posti nella “graduatoria” troviamo lo “svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale”, il “dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento”, l’“attività di compresenza con colleghi”. Dunque, anche per gli insegnanti delle scuole della città siciliana il meccanismo della crescita professionale è una combinazione di processi di apprendimento collettivo, attraverso momenti comunitari informali e formali di lavoro, con tradizionali metodi di lavoro basati sullo studio e la riflessione individuale. Tuttavia si evidenzia una particolarità rispetto alla situazione torinese: la pratica della “compresenza”, come occasione di crescita professionale, è meno estesa (44,4%) rispetto alla situazione delle scuole di Torino (55,4%), in particolare nelle scuole per l’Infanzia e in quelle Primarie. È possibile che ciò sia riconducibile al più fragile tessuto di scuole per l’Infanzia e Primarie con orario prolungato e alla relativa possibilità di compresenza a Palermo rispetto a Torino.

Tab. 5.27 Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole per ordine di scuola (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Ordine di scuola				
	Inf. %	Prim. %	Sec. I grado %	Sec. II grado %	TOT. %
<i>Attività di crescita professionali</i>					
Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	34,3	42,1	60,8	65,4	54,8
Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	31,4	49,0	60,0	60,6	54,5

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

PALERMO	Ordine di scuola				
<i>Attività di crescita professionali</i>	Inf. %	Prim. %	Sec. I grado %	Sec. II grado %	TOT. %
Attività di compresenza con colleghi	51,4	49,0	46,2	35,6	44,4
Corsi/seminari sulle competenze digitali	40,0	41,7	52,3	37,5	44,1
Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	28,6	38,5	50,6	39,4	42,2
Corsi/seminari disciplinari	28,6	24,0	43,8	56,7	40,8
Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	25,7	38,5	37,7	41,3	37,8
Corsi/seminari/convegni in presenza pedagogia, didattica, ...	34,3	24,0	37,7	44,2	35,6
Partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti	14,3	16,7	23,8	33,7	23,8
Attività di tutoraggio o di affiancamento a colleghi	14,3	15,6	26,2	20,2	20,5
Visite presso altre scuole	11,4	4,2	15,4	26,9	15,3
Partecipazione a percorsi per acquisire un altro titolo di studio	2,9	13,5	5,4	9,6	8,5
Visite presso imprese/istituzioni non scolastiche	6,6	3,1	5,4	16,3	8,2
Attività di tirocinio o esperienza didattica sul campo con supervisore	11,4	3,1	3,8	5,8	4,9
Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	5,7	6,3	0,8	1,0	2,7
Altro	5,7	3,1	2,3	1,0	2,5

Anche nelle scuole palermitane la partecipazione a corsi per l'apprendimento di competenze digitale (44,1% di segnalazioni) è consistente e diffusa in tutti gli ordini scuola: più estesa nelle scuole secondarie di primo grado (52,3%) e un po' meno nelle scuole secondarie di secondo grado (37,5%). È possibile che tra gli insegnanti di quest'ultimo ordine di scuole l'attività di formazione sulle competenze digitali sia stata sviluppata negli anni precedenti al 2024. Del resto, la necessità di fronteggiare i problemi posti dall'emergenza COVID19 ha fatto da traino alla diffusione di competenze digitali sia nelle scuole del Nord che in quelle del Sud e nei vari ordini di scuola, anche se l'uso della strumentazione digitale è stato ovviamente diverso a seconda degli ordini scuola: nella Secondaria ha giocato sin dall'inizio un ruolo rilevante per mantenere un rapporto tra scuola e studenti.

Al pari delle scuole torinesi il dialogo con il dirigente scolastico risulta una diffusa occasione di crescita professionale (42,2% di segnalazioni): meno nella scuola per l'Infanzia (28,6% di indicazioni), di più nelle scuole Secondarie di primo grado (50,6%). La "partecipazione a gruppi di studio e ricerca" è mediamente uguale a quello delle scuole torinesi con una differenza: in quest'ultime il fenomeno è diffuso in maniera sostanzialmente uniforme nei vari ordini di scuole, mentre nelle scuole palermitane la partecipazione aumenta passando dalla scuola per l'Infanzia alla scuola Secondaria di secondo grado. Si tratta di un dato che, unitamente a quelli di analogo andamento sulle segnalazioni dell'attività in "compresenza" e dello svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale, sembra indicare un elemento di debolezza nelle scuole palermitane nella diffusione dei processi di sviluppo della crescita professionale nelle scuole dell'Infanzia e Primaria rispetto a quelle dei due ordini successivi, derivante più dalle caratteristiche strutturali del tessuto di questi due ordini di scuola nel territorio che da una diversa propensione soggettiva degli insegnanti.

Come abbiamo potuto notare esaminando poco sopra i dati delle scuole di Torino, e ora quelli delle scuole palermitane, la partecipazione a momenti di crescita professionale è più diffusa tra gli insegnanti che ricoprono incarichi didattici o organizzativi (vedi Tab. 5.28) rispetto a quelli che non hanno alcun incarico. Innanzitutto, si segnala l'importanza delle "attività di studio e ricerca a livello individuale" per coloro che sono responsabili di progetti: qui è purtroppo possibile che una parte rilevante del tempo sia dedicata allo studio delle procedure dei bandi più che alla progettazione innovativa dei contenuti didattici ed educativi. Anche a Palermo i corsi o seminari on line sono più frequentati di quelli in presenza, sia perché le competenze digitali indispensabili per seguire questa modalità di sviluppo professionale si sono diffuse negli ultimi anni sotto l'incalzare dell'emergenza da COVID sia perché permettono di superare più facilmente gli ostacoli, innanzi tutto di orario, che si frappongono alla partecipazione in presenza. Come era facile aspettarsi per il coordinatore di classe, figura a contatto diretto con i colleghi per la gestione didattica corrente della classe, la forma di crescita professionale più segnalata è il "dialogo e le interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento".

La formazione in servizio e lo sviluppo professionale

Tab. 5.28 Attività di crescita professionale svolte nel 2024 nelle scuole per incarichi ricoperti (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Incarichi					
<i>Attività di crescita professionali</i>	Coord. Classe %	Coord. commis. %	Funz. Strum. %	Resp. Progetti %	Nessun incarico %	TOT. %
Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	55,1	66,7	58,7	78,7	48,9	54,8
Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	58,2	41,7	56,5	74,5	46,7	54,5
Attività di compresenza con colleghi	46,2	41,7	37,0	59,6	40,2	44,4
Corsi/seminari sulle competenze digitali	42,4	50,0	54,3	55,3	41,3	44,1
Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	46,2	83,3	78,3	66,0	22,8	42,2
Corsi/seminari disciplinari	43,7	33,3	32,6	57,4	38,0	40,8
Corsi/seminari/convegni on line pedagogia, didattica, ...	34,8	33,3	47,8	34,0	39,1	37,8
Corsi/seminari/convegni in presenza pedagogia, didattica, ...	31,0	25,0	52,2	40,4	38,0	35,6
Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	1,0	0,0	2,2	0,0	2,2	3,3

In generale (salvo specifiche modalità) coloro che non ricoprono incarichi segnalano una partecipazione più contenuta alle varie modalità di crescita professionale. Il gruppo di docenti che dichiara di non aver partecipato ad alcun momento di crescita professionale è del tutto trascurabile: ammonta al 3,3% ed è rappresentato da docenti che non ricoprono alcun incarico a scuola. Riappare anche nelle scuole palermitane il tema dell'utilità di un'organizzazione del

Gian Carlo Cerruti, Maria Rosa Turrisi

lavoro delle scuole che favorisca una responsabilizzazione diffusa e condivisa di obiettivi, come motore alla crescita professionale.

Dall'analisi dei dati delle due realtà, Torino e Palermo, si può affermare che una organizzazione delle scuole che realizzi un diffuso processo di attribuzione di responsabilità e di obiettivi ben definiti e condivisi, e non tanto un artificioso moltiplicarsi di incarichi o figure professionali, può favorire la motivazione degli insegnanti ad essere coinvolti in processi di miglioramento continuo e, di conseguenza favorire, in generale, un miglioramento dell'organizzazione.

**Ringrazio Domenico Chiesa del CIDI di Torino per le molte e acute osservazioni comunicatemi nel corso di una conversazione sui temi trattati in questo breve scritto.*

6. Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione. I casi di Torino e Palermo

CLAUDIA MARIA DOGLIANI, MARIA GAGLIANO

“L'accelerazione, innescata e sostenuta dalla competitività, genera l'esperienza che tutti noi facciamo di essere costantemente in ritardo, su tutto: consegne, lavoro, scadenze, appuntamenti. La conseguenza è di sentirsi in colpa e di provare a lenirne il senso prolungando il tempo lavorativo: ci si sveglia prima, si va a dormire più tardi. Si usa il sabato, poi la domenica, le ferie. Il risultato è l'alienazione. Una alienazione che a differenza di quella del proletario della prima età industriale non è imposta dal capitale, ma per così dire autoinferta. Ci si aliena da soli, di propria iniziativa”³³.

6.1. PREMESSA

Il presente capitolo intende analizzare, in relazione al lavoro dell'insegnante, i dati relativi ai fattori di soddisfazione e ai fattori di stress e di ansia, ponendo anche attenzione a quanto questi incidano sulla qualità della scuola.

La scuola come sistema complesso nei diversi livelli - istituzionale, sociale, educativo, di insegnamento/apprendimento - vive continue evoluzioni e cambiamenti che coinvolgono inevitabilmente gli insegnanti e gli allievi in primo luogo. Questo sistema, necessariamente dinamico, implica un adattamento continuo di scelte e risposte operative a nuovi bisogni. Agli insegnanti vengono richieste elevate competenze anche decisionali e capacità di adeguarsi a cambiamenti talvolta anche non condivisi e/o percepiti come imposti dall'alto. La flessibilità organizzativa, la corresponsabilità, la collegialità, la formazione permanente, le relazioni con colleghi, studenti, genitori, personale scolastico ... - diverse e a più livelli - sono elementi che influiscono fortemente nel lavoro a scuola. In questo capitolo esami-

³³ Pier Cesare Rivoltella, a cura di, Hartmut Rosa, *Risonanza e vita buona, educazione e capitalismo accelerato, Conversazioni con Nathanael Wallenhorst*, Scholé, 2023.

neremo in che modo tali elementi incidono nella percezione del proprio operato e avanza delle riflessioni su quanto emerge dai dati analizzati, nella consapevolezza che questa prima lettura apre a interrogativi che necessiterebbero un approfondimento attraverso confronto e dibattito anche tra le diverse componenti che, in modo diretto e indiretto, sono coinvolte: dirigenti scolastici, genitori, amministratori del bene pubblico, comunità educante nel suo insieme, sindacati...

“[...] si deve ricordare che la scuola è solo una delle agenzie formative, quella di carattere propriamente ‘formale’. Nel suo complesso, l’educazione si compie in un sistema formativo più ampio della scuola, che comprende anche realtà ‘non formali’ (la famiglia, l’associazionismo, i servizi socio-educativi degli enti locali, i sindacati ecc.) e ‘informali’ (il gruppo dei pari, i contesti sociali informali, il sistema dei mass-media e dei personal media ecc.), tale da coincidere tendenzialmente con l’intera società (detta, perciò, ‘società educante’)”³⁴.

6.2. INSEGNANTI/ALLIEVI: UNA RELAZIONE COMPLESSA

Star bene a scuola e provare soddisfazione per il proprio lavoro è fondamentale non solo per il proprio benessere personale, ma anche per costruire con gli allievi un clima relazionale che può contribuire a innescare motivazione intrinseca all’apprendimento, un approccio più dialogico alla problematizzazione e una valorizzazione del ragionamento collettivo. *“L’educazione è il modo in cui ci si innamora di ciò che si impara”³⁵.*

Agli insegnanti intervistati è stato chiesto di indicare il grado di soddisfazione provato in relazione a diversi fattori, assegnando a ciascuno di essi un punteggio da 1 (soddisfazione nulla o scarsissima) a 5 (soddisfazione elevata). I valori medi inferiori a 3 indicano il prevalere di una percezione di insoddisfazione, i valori superiori a 3 di soddisfazione.

Dai dati si evince come i fattori che influiscono maggiormente sulla soddisfazione del fare scuola sono i rapporti con gli studenti (valori medi: Torino 4,09; Palermo 4,10), il senso di utilità del proprio lavoro (valori medi: Torino 3,61; Palermo 3,72) e la stabilità occupazionale, che affronteremo successivamente (valori medi: Torino 3,57; Palermo 3,62).

I principali fattori che contribuiscono a generare insoddisfazione risultano invece essere l’entità della retribuzione (valori medi: Torino 2,11; Palermo 1,97), la scarsa disponibilità di spazi laboratoriali (valori medi: Torino 2,58; Palermo 2,30),

³⁴ Massimo Baldacci, *Per un’idea di scuola*, Franco Angeli, 2014.

³⁵ Bell Hooks, *Insegnare a trasgredire. L’educazione come pratica della libertà*, Meltemi, 2020.

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

la considerazione sociale del lavoro dell'insegnante (valori medi: Torino 2,31; Palermo 2,53) e la capacità della scuola di affrontare situazioni di devianza giovanile o di disagio sociale (valori medi: Torino 2,69; Palermo 2,65) (vedi Tab. 6.1).

Tab. 6.1 Medie grado di soddisfazione per ... (Torino-Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.³⁶

<i>Grado di soddisfazione per...</i>	TORINO Valori medi	PALERMO Valori medi
I rapporti con gli studenti	4,09	4,10
I rapporti con i genitori	3,15	3,30
La considerazione sociale del lavoro dell'insegnante	2,31	2,53
Il numero di studenti per classe	2,82	3,10
I rapporti tra colleghi	3,35	3,57
L'uso delle tecnologie informatiche nella didattica	3,08	3,23
L'entità della retribuzione	2,11	1,97
La stabilità occupazionale	3,57	3,62
Le opportunità di formazione professionale	3,06	3,01
Le possibilità di ricoprire incarichi organizzativi e di coordinamento	2,73	2,81
La possibilità di svolgere attività in compresenza	2,91	2,53
L'orario di lavoro	3,41	3,10
La disponibilità di spazi laboratoriali	2,58	2,30
La capacità della scuola di affrontare situazioni di devianza giovanile o di disagio sociale	2,69	2,65
Il rapporto con il dirigente della scuola	3,01	3,05
La collegialità nel lavoro tra colleghi	2,96	3,07
L'adeguatezza e la chiarezza della comunicazione istituzionale nella scuola	2,85	3,06
Il senso di utilità del proprio lavoro	3,61	3,72

L'alta soddisfazione da parte degli insegnanti nella relazione con gli studenti (fasce 4 + fascia 5: Torino 77,2%, Palermo 73,7%) (vedi Tab. 6.2) è sicuramente un elemento importante perché tutti sappiamo quanto una relazione positiva tra insegnante e

³⁶ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

allievo incida sull'apprendimento, creando un clima di fiducia e sicurezza. La relazione allievo/insegnante è infatti fondamentale per supportare la motivazione all'apprendere e per tenere insieme la dimensione cognitiva e quella emotivo/affettiva/relazionale.

Tab. 6.2 Grado di soddisfazione provato per i rapporti con gli studenti (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	0,8	0,3
2	4,2	6,0
3	17,8	20,0
4	39,0	30,4
Soddisfazione elevata	38,2	43,3

È interessante notare che la soddisfazione per il rapporto con gli studenti nella fascia elevata a Torino decresce con la progressione dell'ordine di scuola (fascia 5: Torino infanzia 50%, primaria 46,8%; secondaria I grado 33,3%, secondaria II grado 28,4%). A Palermo la situazione è leggermente diversa (fascia 5: infanzia 62,9%; primaria 39,6%; secondaria I grado 44,6%; secondaria di II grado 38,5%), come si desume dalla tabella 6.3.

Tab. 6.3 Grado di soddisfazione provato per i rapporti con gli studenti in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %
Soddisfazione nulla	0,0	0,3	0,6	1,5	2,9	0,0	0,0	0,0
2	2,3	2,7	7,5	4,6	2,9	6,3	6,2	6,7
3	14,1	13,5	20,1	22,0	11,4	18,8	20,0	24,0
4	33,6	36,7	38,5	43,4	20,0	35,4	29,2	30,8
Soddisfazione elevata	50,0	46,8	33,3	28,4	62,9	39,6	44,6	38,5

Possiamo avanzare l'ipotesi che la minor soddisfazione da parte dei docenti per il rapporto con gli studenti con l'innalzarsi dell'età degli allievi sia legata alla necessaria

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

e continua ricerca di strumenti adeguati di mediazione nelle relazioni con ragazzi preadolescenti e adolescenti. Di fronte a un sistema, come quello della scuola, in continua transizione da una normativa all'altra, con indicazioni ministeriali che si sovrappongono, non possiamo che evidenziare la complessità delle relazioni. I ragazzi in età adolescenziale vivono una fase di transizione esistenziale particolare, segnata dalla creazione di nuove rappresentazioni del mondo (interno ed esterno). Un fenomeno accentuato dalle sfide contemporanee (cambiamenti climatici, guerre, diritto internazionale calpestato, povertà educativa, disuguaglianze, ...) e da riforme che irrigidiscono le norme al punto che 'educazione' rischia di diventare sinonimo di 'obbedienza': vedi l'uso sanzionatorio del voto di condotta, l'inasprimento dei provvedimenti disciplinari, ... Si tratta di giovani che vivono in una realtà segnata a livello globale da crisi economiche, climatiche e sociali che possono minare la speranza di un futuro libero e dignitoso. Interagire con loro, perseguire finalità educative efficaci attraverso l'ascolto, l'empatia, il dialogo, il rispetto e la fiducia, in un processo di reciproco riconoscimento, è fondamentale per realizzare una società democratica, solidale ed ecologica, in cui la conoscenza sia strumento di *"emancipazione culturale di tutti e di ciascuno, in un orizzonte di emancipazione sociale"*.³⁷

Rispetto ai rapporti con gli studenti è interessante prendere in esame in parallelo i dati relativi alla domanda "Nelle sue classi quali sono i più rilevanti fattori di stress o di ansia?" (vedi Tab. 6.4). Era possibile indicare un massimo di quattro fattori. I dati confermano che la gestione della classe non risulta essere un particolare elemento di stress, se non per una parte esigua di docenti (Torino 21,7%, Palermo 16,7%). Emerge però al tempo stesso come sia invece un'importante fonte di stress la gestione degli studenti con difficoltà nell'autoregolazione del comportamento o con particolari necessità, indicata da più della metà degli insegnanti di Torino e Palermo (Torino 53,1%, Palermo 51,2%). Sempre più spesso, infatti, nelle classi si presentano problemi nella gestione dei comportamenti e nel clima di apprendimento legati a situazioni di disagio sociale o di devianza giovanile.

Tab. 6.4 Più rilevanti fattori di stress o di ansia nelle proprie classi (Torino-Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Gestione della classe	21,7	16,7
Gestione di studenti "difficili" o con particolari necessità	53,1	51,2

³⁷ Cidi Torino, *Partire dal senso della scuola*, Torino, 2020.

Relativamente ai docenti che hanno segnalato quale fonte di stress la gestione della classe e/o di alunni con difficoltà nell'autoregolazione del comportamento o con particolari necessità è interessante osservare le differenze tra i dati di Torino e Palermo relativamente alle risposte date dagli insegnanti che lavorano in classi in cui non sono presenti né allievi con disabilità né con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici né con svantaggio sociale, culturale e/o linguistico. Mentre a Torino hanno risposto in modo nel complesso simile ai colleghi che insegnano in classi in cui questi allievi sono presenti, a Palermo nessuno dei docenti che lavorano in classi in cui questi allievi non sono presenti ha indicato come fonte di stress o di ansia la gestione della classe e meno di un quinto ha indicato la gestione di studenti con difficoltà nell'autoregolazione del comportamento o con particolari necessità (vedi Tab. 6.5).

Tab. 6.5 Più rilevanti fattori di stress o di ansia nelle proprie classi in relazione alla presenza di alunni con disabilità, con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi, con svantaggio culturale e linguistico (Torino-Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

		La gestione della classe	La gestione di studenti "difficili" o con particolari necessità
TORINO Presenza nelle classi di	Alunni con disabilità (legge 104/1992) %	22,6	55,7
	Alunni con DSA e/o con disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010) %	22,5	53,5
	Alunni con svantaggio sociale, culturale e/o linguistico %	22,1	56,8
	Non sono presenti alunni con le caratteristiche indicate %	21,4	50,0
PALERMO Presenza nelle classi di	Alunni con disabilità (legge 104/1992) %	16,9	50,2
	Alunni con DSA e/o con disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010) %	14,5	46,3
	Alunni con svantaggio sociale, culturale e/o linguistico %	16,7	54,3
	Non sono presenti alunni con le caratteristiche indicate %	0,0	18,2

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

In relazione allo stress percepito dagli insegnanti nella gestione degli studenti con difficoltà, è utile prendere inoltre in considerazione i dati relativi al grado di soddisfazione rispetto alla capacità della scuola di affrontare situazioni di devianza giovanile o di disagio sociale (vedi Tab 6.6).

Emerge che diversi docenti non si sentono sufficientemente supportati nel proprio lavoro dall'istituzione scolastica, che li lascia soli ad affrontare situazioni problematiche, di giorno in giorno più frequenti in contesti scolastici sempre più complessi. Infatti, il 16,4% dei docenti di Torino e il 20,3% di quelli di Palermo hanno indicato una soddisfazione nulla, mentre solamente il 4,6% degli intervistati di Torino e il 6,8% di quelli di Palermo hanno indicato una soddisfazione elevata.

Tab. 6.6 Grado di soddisfazione per la capacità della scuola di affrontare situazioni di devianza giovanile o di disagio sociale (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	16,4	20,3
2	27,8	25,8
3	30,6	29,0
4	20,5	18,1
Soddisfazione elevata	4,6	6,8

Analizzando la relazione tra la percezione della capacità della scuola di affrontare le situazioni di disagio e di devianza e il contesto socio-economico e culturale in cui l'istituto sorge, ci accorgiamo che mentre a Palermo le difficoltà non sembrano ridursi nemmeno nelle realtà sociali medio-alte e alte (fascia 1 + fascia 2: contesto medio-alto o alto 55,1%; contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e di marginalità 50,8%), a Torino più è basso il livello socio-economico culturale del contesto, minore è il grado di soddisfazione dei docenti al riguardo (fascia 1 + fascia 2: contesto medio-alto o alto 37,9%; contesto con ceti sociali esposti a rischio di povertà e di marginalità 51,3%) (vedi Tab. 6.7). Rispetto a ciò occorre tenere presente che gli istituti che sorgono in contesti deprivati dal punto di vista economico e sociale sono spesso carenti di risorse rispetto a quelli situati in aree con più servizi e risorse, dove il territorio offre maggiori opportunità culturali ed educative e nei quali le famiglie possono contribuire maggiormente. Nelle aree urbane dove il disagio e il degrado sono più forti, le scuole spesso costituiscono uno dei pochi presidi educativi, a fronte della carenza di servizi rispetto alla popolazione residente. Proprio per questo occorrerebbe destinarvi maggiori risorse.

Tab. 6.7 Grado di soddisfazione per la capacità della scuola di affrontare situazioni di devianza giovanile o di disagio sociale in relazione al contesto socio-economico e culturale da cui provengono prevalentemente gli studenti (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

		Soddisfazione nulla	2	3	4	Soddisfazione elevata
TORINO Contesto	Medio-alto o alto %	15,9	22,0	29,5	28,8	3,8
	Medio %	14,3	26,4	31,9	22,7	4,7
	Con ceti sociali poco abbienti %	18,6	30,5	31,9	15,4	3,5
	Con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %	19,3	32,0	27,8	16,0	4,8
PALERMO Contesto	Medio-alto o alto %	18,4	36,7	20,4	18,4	6,1
	Medio %	15,0	25,7	29,6	22,3	7,3
	Con ceti sociali poco abbienti %	22,5	23,3	39,5	8,5	6,2
	Con ceti sociali esposti a rischio di povertà e marginalità %	28,3	22,5	29,0	14,5	5,8

Le difficoltà nell'affrontare situazioni di devianza giovanile o di disagio sociale non inficiano però la soddisfazione per il senso di utilità del proprio lavoro (fascia 4 + fascia 5: Torino 57,3% - Palermo 59,5%) che continua a rimanere forte tra i docenti (vedi Tab. 6.8).

Tab. 6.8 Grado di soddisfazione per il senso di utilità del proprio lavoro (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	5,6	5,5
2	12,6	10,4
3	24,5	24,7
4	29,7	25,5
Soddisfazione elevata	27,6	34,0

Come insegnanti siamo consapevoli di rivestire un ruolo cruciale nella formazione degli studenti in quanto *“portatori sani di altre logiche conoscitive, le quali continua-*

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

*no a funzionare anche quando essi si trovano nell'ambiente scolastico: la forza della scuola sta proprio nel sapersi confrontare e rapportare con esse, nel tenerne conto e, eventualmente, nell'utilizzarle come risorsa*³⁸. Per i nostri studenti, bambini e ragazzi, infatti, *“la scuola rappresenta la più importante esperienza sociale di umanizzazione culturale”*³⁹.

Si potrebbe quindi ipotizzare che il lavoro di gestione delle difficoltà di alcuni studenti - criticità di vario genere, nella domanda non è stata evidenziata la tipologia - non infici la soddisfazione per l'utilità della propria professione e che il rapporto con gli allievi sia considerato dagli insegnanti come fonte di soddisfazione importante nel proprio lavoro nonostante quotidianamente si trovino ad affrontare situazioni di criticità.

Occorre però evidenziare al tempo stesso come, osservando i dati delle tabelle 6.8 e 6.6, appaia una distonia tra il lavoro del singolo, percepito dagli insegnanti come efficace e utile (soddisfazione elevata Torino 27,6%; Palermo 34,0%), e l'istituzione scuola, che, rispetto alle situazioni di devianza giovanile e di disagio, sembra non rispondere adeguatamente alle difficoltà incontrate dal docente nel proprio lavoro (soddisfazione elevata Torino 4,6%; Palermo 6,8%).

Dai dati emerge la percezione dei docenti di essere parte di un contesto più ampio della propria classe: la scuola, in quanto sistema complesso, funziona grazie alle relazioni di interdipendenza tra soggetti, contesti, ambiente, tra macro e micro-organizzazione, elementi che necessitano di riequilibrio continuo. Parole come continuità, discontinuità, processo, progettazione, riprogettazione, alla base dei documenti nazionali e ministeriali di riferimento per i diversi ordini di scuola, possono tradursi in buone pratiche solo grazie all'azione dei singoli (siano essi docenti, genitori, educatori, collaboratori, dirigente) e della *società educante* (Baldacci)⁴⁰. Bisognerebbe pertanto capire, come leggere la distonia percepita tra lavoro del singolo e capacità di affrontare come scuola situazioni problematiche, tra impegno personale e corresponsabilità nei processi formativi, culturali, pedagogici, educativi attivati e da attivare.

Dopo il periodo della pandemia, che fa un po' da spartiacque, l'attuale situazione della scuola, in relazione alle sue finalità di insegnamento-apprendimento, emerge in tutta la sua complessità anche grazie a studi condotti a partire da una serie di dati raccolti negli ultimi anni attraverso indagini diverse, ma che convergono nell'evidenziare un sistema veramente complicato nella sua gestione relazionale-educativo-sociale. Un sistema che oggi deve cercare di tenere insieme, anche nella relazione insegnanti-allievi, e più in generale come comunità educante, una realtà complessa in evoluzione. In una visione globale la realtà che stiamo vivendo è di forte incertez-

³⁸ Domenico Chiesa, *Esercizi di pensiero/2025-19*, <https://www.ciditorino.it/lo-specifico-dell-imparare-a-scuola>.

³⁹ Cidi Torino, *ivi indicato*.

⁴⁰ Massimo Baldacci, *op. cit.*, p. 127.

za: si ha la percezione che i diritti fondamentali riconosciuti a livello internazionale (diritto alla libertà di pensiero, di opinione e di espressione; diritto all'autodeterminazione, ...) siano messi in discussione. I conflitti in atto, la terza guerra mondiale a pezzi, i problemi legati al *global warming* (cambiamenti climatici, migrazioni, ...) sono elementi della realtà che inevitabilmente entrano nelle nostre scuole e mostrano i loro effetti a livello di consapevolezza del proprio agire, delle possibilità che ciascuno può mettere in atto e, banalmente, dell'idea di futuro che le giovani generazioni percepiscono. Elementi che la scuola è chiamata ad accogliere, che generano insicurezza e che necessitano di essere oggetto di studio e riferimento nella relazione con i più giovani, non per rifugiarsi in atteggiamenti rassicuranti o negazionisti, ma per aprire percorsi di analisi, di conoscenza, di azioni da intraprendere insieme come comunità educante. Una sfida educativa importante per noi docenti di fronte alla quale non possiamo essere lasciati soli. Affrontare la complessità significa lavorare insieme, individuare percorsi di cittadinanza che sappiano accogliere, dare voce, spazio, collaborazione, più che bloccare, regolare, inibire, mettere in competizione, come la recente normativa di riferimento, a livello ministeriale, invece sta indicando.

I dati dell'indagine Istat del 2024 sulla povertà educativa e i lavori della commissione che li sta analizzando, evidenziano che *“La povertà educativa nella prima fase della vita è, del resto, spesso associata alle forme di povertà (educativa, economica, ecc.) e di esclusione sociale che si manifestano in età adulta. Per questo, nel 2023 l'Istat ha istituito una Commissione scientifica interistituzionale con l'obiettivo di definire e misurare la povertà educativa e individuare le aree territoriali su cui intervenire prioritariamente e indirizzare gli investimenti. La Commissione, che concluderà i lavori a gennaio 2026, è composta da oltre 50 membri provenienti dal mondo accademico e da enti e organizzazioni nazionali e internazionali [...] e numerose università. Si tratta, dunque, di uno spazio ampiamente condiviso di confronto, studio e analisi del fenomeno. Nello svolgimento dei lavori, la Commissione ha seguito un approccio incentrato sull'accezione più ampia che la parola “educazione” assume nel vocabolario italiano, allargando lo sguardo alla pluralità di aspetti che qualificano la povertà educativa e non limitandosi al mancato raggiungimento di obiettivi di istruzione scolastica, come invece avviene per la misura della educational poverty di impronta anglosassone. L'educazione, infatti, oltre a includere l'istruzione (intesa come l'insieme di conoscenze, abilità e saperi disciplinari): 1. agisce nell'ambito di comportamenti, abitudini e atteggiamenti rivolti verso obiettivi socialmente condivisi; 2. presuppone la crescita della persona nella relazione con l'altro e la società; 3. contempla la formazione come processo di crescita culturale, sociale e personale”*⁴¹.

⁴¹ <https://www.istat.it/wp-content/uploads/2025/10/Istat-Audizione-poverta-educativa-7-ottobre-2025.pdf>.

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

A tal proposito anche il documento “Educazione agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile – Obiettivi di apprendimento”, può essere di utile riferimento per supportare i colleghi docenti, e la comunità scolastica più in generale, nell'individuare percorsi che possano affrontare con più consapevolezza le difficoltà che in classe ogni giorno emergono. Tale documento ha come scopo dichiarato: *“rispondere alle sfide globali contemporanee tramite l'educazione, con la parità di genere come principio basilare”*⁴².

6.3. IL RAPPORTO CON I COLLEGHI: IL VALORE DELLA COLLEGIALITÀ

L'insegnamento è una professione riflessiva e collegiale: si basa sulla competenza e responsabilità individuale in un ambito di cooperazione.

Nei dati relativi alla domanda sul grado di soddisfazione provato nel rapporto con i colleghi (vedi Tab. 6.9) emerge come questo sia un elemento che influisce fortemente sulla soddisfazione legata al proprio lavoro. Circa metà dei docenti intervistati dichiara infatti di provare in merito alle relazioni instaurate con i propri colleghi una soddisfazione alta o elevata (fascia 4 + fascia 5: Torino 47,1%; Palermo 55,9%).

Tab. 6.9 Grado di soddisfazione per i rapporti tra i colleghi (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	5,4	3,6
2	17,0	14,2
3	30,4	26,3
4	31,9	33,4
Soddisfazione elevata	15,2	22,5

Questo risultato è importante perché indica che, nonostante negli ultimi anni si sia tentato di dividere il corpo docente attraverso la valorizzazione del merito⁴³ e l'introduzione di ruoli diversi⁴⁴, a tratti in possibile competizione tra loro, il lavorare confrontandosi e collaborando con i colleghi continua a essere ritenuto dagli insegnanti un elemento di fondamentale importanza.

⁴² Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO, Comitato Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità-Agenda 2030, Centro per l'UNESCO di Torino, Università per gli studi di Torino, ASviS.

⁴³ Legge 107 del 13 luglio 2015, nota come “La Buona Scuola”

⁴⁴ Es. DM 328/202 Docente tutor e docente orientatore

Al tempo stesso però, analizzando i dati relativi alla soddisfazione per la collegialità del lavoro con i colleghi (vedi Tab. 6.10) emerge come gli organi collegiali (consigli di classe, dipartimenti, colleghi docenti) stiano man mano perdendo la funzione di luoghi della gestione “democratica” della scuola e della ricerca per la didattica (soddisfazione nulla o scarsa, fascia 1 + fascia 2: Torino 34,7%, Palermo 30,5%).

Tab. 6.10 Grado di soddisfazione per la collegialità nel lavoro tra colleghi (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	11,3	11,0
2	23,4	19,5
3	32,8	34,5
4	23,3	22,2
Soddisfazione elevata	9,2	12,9

La progettualità condivisa e plurale, che presuppone un impegno collegiale, nella prospettiva di intellettuali e professionisti che operano in un progetto formativo condiviso, è un aspetto fondamentale del lavoro a scuola. Una collegialità del lavoro tra gli insegnanti non adeguata è stata infatti percepita dagli intervistati come elemento che incide negativamente sulla qualità della scuola: circa un terzo delle risposte si attestano nella fascia 3 di incidenza negativa media (Torino 31,8%, Palermo 33,7%), e più di un terzo si divide tra le fasce di incidenza negativa alta ed elevata (fascia 4 + fascia 5: Torino 41,1%, Palermo 34,5%) (vedi Tab. 6.11).

Tab. 6.11 Incidenza negativa sulla qualità della scuola dell’inadeguata collegialità del lavoro tra gli insegnanti (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Incidenza negativa nulla	10,0	16,7
2	17,0	15,1
3	31,8	33,7
4	23,6	14,2
Incidenza negativa elevata	17,5	20,3

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

Dai dati emerge quindi una contraddizione: i rapporti con i colleghi vengono indicati come positivi, mentre emerge una forte insoddisfazione nel lavoro collegiale. Occorrerebbe indagare se i rapporti individuali con i colleghi siano intesi come relazioni di tipo amicale o professionale e quali sono le motivazioni che fanno sì che nel lavoro collegiale emergano delle criticità.

È utile esaminare anche il rapporto tra le risposte date e l'ordine di scuola in cui si insegna: prendendo in esame i dati relativi alle fasce di soddisfazione alta ed elevata si nota una minor soddisfazione nel lavoro con i colleghi nella scuola secondaria di II grado (fascia 4 + fascia 5: Torino: infanzia 39,8 %, primaria 33,6 %, secondaria I grado 37,9 %, secondaria di II grado 25,7%; Palermo: infanzia 40,0%, primaria 37,5%, secondaria I grado 43,1%, secondaria II grado 21,1%) (vedi Tab 6.12). In questo ordine di scuola sono probabilmente meno i momenti di lavoro collegiale (tenendo conto, ad esempio, del fatto che nella scuola primaria sono previste da contratto due ore settimanali) e di confronto informale con i colleghi rispetto agli altri ordini di scuola.

Tab. 6.12 Grado di soddisfazione per la collegialità nel lavoro tra colleghi in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino-Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim %	Sec I grado %	Sec II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %
Soddisfazione nulla	12,5	10,8	5,2	14,4	2,9	7,3	10,8	17,3
2	19,5	22,2	23,0	26,3	17,1	16,7	15,4	27,9
3	28,1	33,3	33,9	33,6	40,0	38,5	30,8	33,7
4	25,0	23,2	25,3	21,7	31,4	24,0	26,9	11,5
Soddisfazione elevata	14,8	10,4	12,6	4,0	8,6	13,5	16,2	9,6

È inoltre interessante osservare che la percentuale di insegnanti che hanno indicato un'elevata soddisfazione legata alla collegialità nel lavoro con i colleghi tende a diminuire con l'aumentare degli anni di servizio (soddisfazione elevata: Torino I anno di insegnamento 17,4%; più di 30 anni di insegnamento 10,0%; Palermo: 1-2 anni di insegnamento 37,5%; più di 30 anni 7,9%) (vedi Tab. 6.13 e 6.14).

Tab. 6.13 Grado di soddisfazione per la collegialità nel lavoro tra colleghi in relazione agli anni di insegnamento (Torino). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO	Anni di insegnamento							
	I anno %	1-2 anni %	3-5 anni %	6-10 anni %	11-15 anni %	16-20 anni %	21-30 anni %	Più di 30 anni %
Soddisfazione nulla	4,3	20,0	12,2	12,3	9,1	14,3	8,2	10,6
2	21,7	22,5	25,2	18,7	27,3	23,0	25,3	24,1
3	30,4	30,0	31,7	38,0	34,1	28,6	33,5	30,6
4	26,1	12,5	22,0	23,0	20,5	25,4	25,3	24,7
Soddisfazione elevata	17,4	15,0	8,9	8,0	9,1	8,7	7,6	10,0

Tab. 6.14 Grado di soddisfazione per la collegialità nel lavoro tra colleghi in relazione agli anni di insegnamento (Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

PALERMO	Anni di insegnamento						
	1-2 anni %	3-5 anni %	6-10 anni %	11-15 anni %	16-20 anni %	21-30 anni %	Più di 30 anni %
Soddisfazione nulla	0,0	9,1	16,1	14,7	8,8	9,1	11,2
2	25,0	18,2	17,9	20,6	21,1	19,2	19,1
3	12,5	36,4	28,6	29,4	29,8	32,3	47,2
4	25,0	18,2	23,2	26,5	26,3	25,3	14,6
Soddisfazione elevata	37,5	18,2	14,3	8,8	14,0	14,1	7,9

Coloro che insegnano nella scuola da più anni hanno infatti visto nel tempo trasformarsi gli organi collegiali da spazi di dibattito, di deliberazioni collegiali e di ricerca a luoghi di ratifica di decisioni prese altrove. In questo senso le relazioni interne alla scuola rischiano di impoverirsi in dinamiche prevalentemente individuali, esposte al rischio di derive autoritative se non, talvolta, autoritarie: collegi docenti come luoghi di delibere già preparate dalla Dirigenza e solo da rendere formali con voti personali in assenza di dibattito e riflessione collegiale.

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

A nostro avviso sul funzionamento degli organi collegiali influiscono molto probabilmente la difficile costruzione di un'adeguata cultura di collaborazione e impegno collegiale e corresponsabile in una situazione lavorativa dove si assiste da tempo alla mancanza di stabilità del personale a causa del turnover degli insegnanti legato alla precarietà e alla mobilità. L'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro è stato infatti indicato dai docenti intervistati tra i principali fattori che incidono negativamente sulla qualità della scuola (vedi paragrafo 6.4).

È necessario, pertanto, domandarsi come realizzare una struttura organizzativa in grado di valorizzare la professionalità individuale di ogni insegnante nella prospettiva di intellettuali e professionisti che operano collegialmente in un progetto formativo condiviso all'interno di un sistema così complesso.

6.4. LAVORARE A SCUOLA: STRESS, BUROCRAZIA E DIFFICILI CONDIZIONI DI LAVORO

Nella nostra ricerca abbiamo indagato quali siano i fattori che secondo gli insegnanti hanno un'incidenza negativa sulla qualità della scuola e che, di conseguenza, hanno una ricaduta sullo stress e sull'ansia legati al proprio lavoro, assegnando a ciascuno di essi un punteggio da 1 (incidenza negativa nulla o scarsissima) a 5 (incidenza negativa elevata).

Dall'analisi dei dati - accanto agli scarsi incentivi monetari e all'inadeguatezza del budget e delle risorse (elementi che esamineremo nel paragrafo successivo) - emergono quali principali fattori negativi le carenze di organico in rapporto ai bisogni della scuola e l'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro (vedi Tab. 6.15).

Tab. 6.15 Media incidenza negativa sulla qualità della scuola di ... (Torino - Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024⁴⁵.

<i>Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola ...</i>	TORINO Valori medi	PALERMO Valori medi
L'inadeguatezza del budget e delle risorse	3,63	3,58
L'assenza di un adeguato sistema di valutazione degli insegnanti	3,08	2,79

⁴⁵ La tabella fa riferimento ai valori medi che sono il risultato della media aritmetica dei punteggi assegnati, da 1 a 5, a ciascun item.

<i>Quanto incide negativamente sulla qualità della scuola ...</i>	TORINO Valori medi	PALERMO Valori medi
L'assenza di un sistema di valutazione delle scuole	2,89	2,70
Gli scarsi incentivi monetari per gli insegnanti	3,79	3,90
L'assenza di possibilità di sviluppo professionale e di carriera per gli insegnanti	3,44	3,52
Le carenze di organico in rapporto ai bisogni della scuola	3,65	3,58
L'approccio gestionale del dirigente scolastico	3,07	3,02
Le difficoltà a supplire alle assenze degli insegnanti e del personale	3,24	3,16
La non obbligatorietà della formazione in servizio degli insegnanti	2,95	2,76
La carenza di insegnanti di sostegno	3,18	2,82
L'inadeguata collegialità nel lavoro degli insegnanti	3,21	3,06
L'inadeguata preparazione di molti insegnanti	3,38	3,19
Il sistema di reclutamento dei nuovi insegnanti	3,28	3,06
Una significativa presenza di insegnanti precari	3,44	3,13
L'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro	3,60	3,18
Un limitato utilizzo della didattica laboratoriale	3,13	3,28
La scarsa dotazione tecnologica	2,76	2,99
I vincoli - di fatto - dei curricula	2,60	2,66
L'insufficiente presenza di attività di recupero degli studenti con risultati inadeguati	3,08	3,35
L'insufficiente presenza di attività di sviluppo degli studenti con risultati molto buoni	3,20	3,34

È ormai appurato come la precarietà di chi insegna e la mancanza di continuità didattica influiscano negativamente sulla qualità del sistema di istruzione e abbiano rappresentato, e rappresentino, indubbi fattori di debolezza.

La situazione di instabilità e discontinuità influisce negativamente sia sul personale con contratti a tempo determinato che sul resto del personale a tempo indeterminato, con ricadute negative sul carico di lavoro individuale, sulla continuità didattica, sulla collegialità. Questi due fattori vengono infatti indicati da circa metà degli intervistati come elementi che incidono in maniera forte o molto forte sulla qualità della scuola (fascia 4 + fascia 5: elevato ricambio di insegnanti Torino 55,7%, Palermo 41,3%; carenze di organico Torino 57,5%, Palermo 54,2%) (vedi Tab. 6.16 e 6.17).

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

Tab. 6.16 Incidenza negativa sulla qualità della scuola dell'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Incidenza negativa nulla	7,4	14,0
2	12,1	18,4
3	24,8	26,3
4	24,8	18,6
Incidenza negativa elevata	30,9	22,7

Tab. 6.17 Incidenza negativa sulla qualità della scuola delle carenze di organico (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Incidenza negativa nulla	6,0	7,9
2	13,1	13,4
3	23,4	24,4
4	24,8	20,8
Incidenza negativa elevata	32,7	33,4

In particolare rispetto alle carenze di organico, incrociando i dati con l'ordine di scuola in cui gli intervistati lavorano, è interessante osservare come il problema sia sentito in misura minore nella scuola secondaria di II grado a Torino, nella fascia di incidenza negativa elevata (fascia 5) si colloca infatti solamente il 22,3% degli insegnanti della scuola secondaria di II grado rispetto al 40,4% di quelli della primaria; a Palermo soltanto il 26,9% degli insegnanti della secondaria di II grado rispetto al 37,5% di quelli della primaria. Quanto emerso viene confermato dalla somma delle percentuali delle fasce 4 (incidenza alta) e 5 (incidenza elevata): Torino infanzia 56,2%, primaria 66,0%, secondaria di I grado 63,2%, secondaria di II grado 47,2%; Palermo: infanzia 62,8%, primaria 58,3%, secondaria di I grado 56,6%, secondaria di II grado 44,2% (vedi Tab. 6.18). Un organico che risponde alle reali esigenze della scuola nella sua attuale complessità di sistema ovviamente potrebbe contribuire all'attivazione di processi di apprendimento/insegnamento ed educazione adeguati ai bisogni.

Tab. 6.18 Incidenza negativa sulla qualità della scuola delle carenze di organico in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %
Incidenza nulla	7,8	4,0	4,6	7,6	5,7	9,4	7,7	7,7
2	9,4	11,8	10,9	16,8	14,3	14,6	10,0	16,3
3	26,6	18,2	21,3	28,1	17,1	17,7	25,4	31,7
4	19,5	25,6	27,0	25,1	25,7	20,8	22,3	17,3
Incidenza elevata	36,7	40,4	36,2	22,3	37,1	37,5	34,6	26,9

L'incidenza negativa sulla qualità della scuola percepita dai docenti in relazione alle carenze di organico e all'elevato ricambio di insegnanti da un anno all'altro (mobilità per precariato e trasferimenti) sembra essere contraddetta dai dati relativi alla soddisfazione legata alla stabilità occupazionale (fascia 5: Torino 31,2%, Palermo 31,5%; fascia 4 Torino 27,4%: Palermo 26,3%; fascia 3: Torino 20,6%, Palermo 23,3%) (vedi Tab. 6.19).

Tab. 6.19 Grado di soddisfazione per la stabilità occupazionale (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	12,0	8,5
2	8,8	10,4
3	20,6	23,3
4	27,4	26,3
Soddisfazione elevata	31,2	31,5

Tuttavia, incrociando altri dati, si può osservare che la soddisfazione è legata al tipo di contratto con cui sono stati assunti: una soddisfazione nulla o bassa è stata infatti indicata dalla maggior parte di coloro che lavorano con un contratto a tempo determinato (fascia 1+ fascia 2: Torino 65,2%, Palermo

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione 69,6%), una soddisfazione alta o elevata dagli insegnanti di ruolo (fascia 4 + fascia 5: Torino 71,1%, Palermo 63,6%) (vedi Tab. 6.20).

Tab. 6.20 Grado di soddisfazione per la stabilità occupazionale in relazione al contratto di lavoro (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO Contratto di lavoro		PALERMO Contratto di lavoro	
	Tempo Indeterminato %	Tempo Determinato %	Tempo Indeterminato %	Tempo Determinato %
Soddisfazione nulla	3,3	42,0	2,5	50,0
2	4,7	23,2	9,1	19,6
3	21,0	19,3	24,8	13,0
4	32,2	10,6	28,5	10,9
Soddisfazione elevata	38,8	4,8	35,1	6,5

Rispetto all'analisi dei fattori che producono stress e ansia occorre riportare, come già evidenziato, che il lavoro dell'insegnante comporta una gestione della complessità che deve essere supportata da adeguati strumenti di comunicazione e organizzazione, una progettualità plurale e in rete esige tempo per costruire, gestire e mantenere relazioni. La gestione di procedure complesse e il rispetto di normative che si susseguono (talvolta in contraddizione con le precedenti) con una rapidità che impedisce un'adeguata acquisizione e riflessione delle e sulle stesse, rappresentano però un carico lavorativo che contribuisce ad aumentare stress e insoddisfazione. Il risultato è una sensazione pervasiva di tempo insufficiente per dedicarsi alla progettazione didattica, al confronto sui processi di apprendimento attivati a scuola e alle relazioni con i colleghi e con gli studenti. In questo senso i dati relativi all'impegno necessario per gli adempimenti burocratici di vario genere sono particolarmente significativi. Infatti, rispetto alla richiesta di indicare i più rilevanti fattori di ansia o di stress all'interno delle proprie classi - con la possibilità di indicarne al massimo quattro - l'eccessivo carico burocratico rappresenta la prima fonte di stress per i docenti di Torino (60,9%), e la seconda per quelli di Palermo (47,4%). A ciò si collegano i dati inerenti alla presenza di richieste numerose e contrastanti, percepita come generatrice di stress dal 35,2% degli intervistati a Torino e dal 32,1% a Palermo (vedi Tab. 6.21).

Claudia Maria Dogliani, Maria Gagliano

Tab. 6.21 Fattori più rilevanti di stress e di ansia all'interno delle proprie classi (Torino – Palermo).
Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

<i>Fattori di stress e di ansia nelle proprie classi</i>	TORINO %	PALERMO %
Non avverto fattori di stress o ansia	4,9	10,4
La gestione della classe	21,7	16,7
La gestione di studenti “difficili” o con particolari necessità	53,1	51,2
Un eccessivo carico di lavoro per l'attività didattica e la correzione degli elaborati	24,2	28,8
Un eccessivo carico di lavoro di tipo amministrativo/burocratico	60,9	47,4
La presenza di richieste numerose e contrastanti	35,2	32,1
La relazione con i colleghi	21,1	12,6
Le relazioni con il dirigente scolastico e/o il suo staff	15,9	11,8
Le relazioni con i genitori degli studenti	31,3	21,9
Il maggior carico di lavoro a causa delle assenze dei colleghi	12,9	11,5
Il dover ricoprire incarichi organizzativi e/o di coordinamento	19,2	18,6
La precarietà del lavoro	12,5	7,4
Altro	2,6	2,7

Rispetto a questi dati è interessante osservare che la percentuale di insegnanti che ha indicato il lavoro di tipo amministrativo/burocratico come particolare fonte di stress cresce con la progressione dell'ordine di scuola (Torino dal 44,5% della scuola dell'infanzia al 71,3% della scuola secondaria di II grado; Palermo dal 40,0% della scuola dell'infanzia al 52,9% della scuola secondaria di II grado) (vedi Tab. 6.22).

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

Tab. 6.22 Stress e ansia legati all'eccessivo carico di lavoro di tipo amministrativo/burocratico in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec II grado %	Infanzia %	Primaria %	Sec I grado %	Sec II grado %
44,5	56,6	61,5	71,3	40,0	46,9	45,4	52,9

Si può ipotizzare che il carico amministrativo non sia distribuito uniformemente tra i vari ordini scolastici, ma cresca con l'aumentare del grado di istruzione a causa dell'aumento della complessità delle attività didattiche, della gestione e degli obblighi burocratici, delle normative: maggiore è il grado di istruzione, maggiore è la quantità di moduli da compilare, documentazione, programmazioni, verbali e relazioni da produrre, nonché gli adempimenti burocratici connessi agli esami di stato.

Occorre domandarsi se ci sia un collegamento tra la presenza sempre più massiccia e pervasiva a scuola delle nuove tecnologie (quali ad esempio registro elettronico, uso di chat, e-mail, ecc.) e l'aumento dello stress legato alla pressione del carico di lavoro di tipo burocratico, che sembra andare a scapito del lavoro didattico ed educativo con gli allievi, oltre ad erodere tempo alla ricerca e alla sperimentazione.

6.5. LAVORARE A SCUOLA: TRATTAMENTO ECONOMICO INSODDISFACENTE

Tra i fattori che incidono in maniera meno significativa sulla soddisfazione legata al proprio lavoro sono stati indicati l'entità della retribuzione (valori medi: Torino 2,11; Palermo 1,97) e la considerazione sociale del lavoro dell'insegnante (valori medi: Torino 2,31; Palermo 2,53) (vedi Tab. 6.1).

Rispetto all'entità della retribuzione, nelle risposte date dagli insegnanti emerge infatti una forte insoddisfazione: più della metà degli intervistati si attesta nelle fasce 1, soddisfazione nulla (Torino 34,4%; Palermo 40%), e 2, soddisfazione bassa (Torino 30,7%; Palermo 31,2%) (vedi Tab. 6.23).

Tab. 6.23 Grado di soddisfazione per l'entità della retribuzione (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	34,4	40,0
2	30,7	31,2
3	26,1	22,2
4	6,9	5,2
Soddisfazione elevata	1,9	1,4

Gli scarsi incentivi economici risultano inoltre essere il principale fattore che incide negativamente sulla qualità della scuola (vedi Tab. 6.24). Un'incidenza elevata (fascia 5) è stata infatti indicata dal 36,8% degli insegnanti di Torino e dal 46,3% degli insegnanti di Palermo. Una percentuale significativa degli intervistati ha indicato inoltre le fasce di incidenza alta (fascia 4: Torino 25,9%; Palermo 19,5%) e media (fascia 3: Torino 22,4%; Palermo 18,6%). È interessante osservare come le fasce alta ed elevata sommate corrispondano alle scelte di circa due terzi degli insegnanti che hanno risposto al questionario (fascia 4 + fascia 5: Torino 62,7%; Palermo 65,8%). Ciò indica che la mancanza di incentivi economici è molto sentita tra gli insegnanti non solo a livello di insoddisfazione personale, ma anche a livello di ricaduta negativa sulla qualità dell'offerta formativa della scuola.

Tab. 6.24 Incidenza negativa sulla qualità della scuola degli scarsi incentivi monetari per gli insegnanti (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Incidenza negativa nulla	5,7	6,8
2	9,2	8,8
3	22,4	18,6
4	25,9	19,5
Incidenza negativa elevata	36,8	46,3

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

Rispetto alla parola “incentivi” occorre sottolineare che si tratta del giusto riconoscimento dell’impegno professionale. La rete Eurydice presenta un’analisi comparata degli stipendi e delle indennità degli insegnanti in Europa⁴⁶: gli stipendi dei docenti in Italia sono agli ultimi posti dell’analisi dell’evoluzione dello stipendio. In questo senso l’aspetto economico, che è strettamente collegato anche al riconoscimento della professionalità docente in tutti i suoi aspetti (numero effettivo di ore di lavoro, attribuzione e svolgimento di incarichi progettuali, apicali, di responsabilità e corresponsabilità, gruppi di lavoro in rete, in collegamento con Enti diversi, ...), è solo uno dei tanti elementi che vanno ad incidere sulla motivazione a scegliere la professione docente, ma che si ripercuote inevitabilmente sul grado di percezione della propria dignità professionale.

Occorre inoltre tenere conto del fatto che una scarsa retribuzione corrisponde spesso a un inadeguato riconoscimento sociale della professione insegnante. La maggioranza degli insegnanti si ritiene per nulla o scarsamente soddisfatta per la considerazione sociale del proprio lavoro (fascia 1 + 2: Torino 59,1% - Palermo 51,8%) (vedi Tab. 6.25).

Tab. 6.25 Grado di soddisfazione per la considerazione sociale del lavoro dell'insegnante (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO %	PALERMO %
Soddisfazione nulla	27,4	21,1
2	31,7	30,7
3	26,5	29,9
4	10,7	11,2
Soddisfazione elevata	3,7	7,1

È interessante osservare come la percezione della considerazione sociale da parte degli insegnanti diminuisca con l’aumentare dell’ordine di scuola. Ciò è particolarmente evidente nei dati relativi a Palermo (soddisfazione nulla: 8,6% infanzia, 19,8% primaria, 18,5% secondaria di I grado, 29,8% secondaria di II grado; soddisfazione elevata: 22,9% infanzia, 8,3% primaria, 6,2% secondaria di I grado, 1,9% secondaria di II grado) (vedi Tab. 6.26).

⁴⁶ <https://www.indire.it/2024/10/04/stipendi-degli-insegnanti-in-europa-disponibili-i-dati-aggiornati-nella-piattaforma-interattiva-della-rete-eurydice/>; <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/evolution-teachers-statutory-salaries#tab-1>

Tab. 6.26 Grado di soddisfazione per la considerazione sociale del lavoro dell'insegnante in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %
Soddisfazione nulla	20,3	24,9	24,7	33,6	8,6	19,8	18,5	29,8
2	32,8	31,3	29,3	33,0	14,3	30,2	34,6	31,7
3	28,1	27,6	31,0	22,6	37,1	28,1	30,0	28,8
4	14,1	11,8	10,9	8,3	17,1	13,5	10,8	7,7
Soddisfazione elevata	4,7	4,4	4,0	2,4	22,9	8,3	6,2	1,9

La differente percezione potrebbe essere dovuta al rapporto meno stretto con i genitori, legato all'età degli studenti. Il rapporto con le famiglie degli allievi viene infatti indicato quale fattore di soddisfazione alta o elevata da una percentuale minore di docenti della scuola secondaria di II grado rispetto agli insegnanti che lavorano con allievi degli altri ordini di scuola (fascia 4 + fascia 5: Torino infanzia 53,1, primaria 44,2, secondaria di I grado 40,2, secondaria di II grado 33,0; Palermo infanzia 60,0, primaria 43,8, secondaria di I grado 46,9, secondaria di II grado 34,6) (vedi Tab. 6.27).

Tab. 6.27 Grado di soddisfazione per i rapporti con i genitori in relazione all'ordine di scuola in cui si insegna (Torino – Palermo). Periodo della rilevazione: 14 febbraio-30 maggio 2024.

	TORINO Ordine di scuola				PALERMO Ordine di scuola			
	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %	Inf. %	Prim. %	Sec I grado %	Sec II grado %
Soddisfazione nulla	1,6	6,4	9,2	8,3	8,6	7,3	3,8	7,7
2	18,0	20,2	19,0	21,4	5,7	16,7	10,0	21,2
3	27,3	29,3	31,6	37,3	25,7	32,3	39,2	36,5
4	42,2	35,4	31,0	25,4	37,1	27,1	35,4	26,9
Soddisfazione elevata	10,9	8,8	9,2	7,6	22,9	16,7	11,5	7,7

Il benessere di chi insegna: la professione dell'insegnante tra stress e soddisfazione

È importante sottolineare come la scarsa soddisfazione per la considerazione sociale di cui gode la professione dell'insegnante (Torino 2,31, Palermo 2,53) si contrapponga alla soddisfazione provata per il senso di utilità del proprio lavoro (Torino 3,61, Palermo 3,72) (vedi Tab. 6.1), un lavoro finalizzato a realizzare un progetto educativo pubblico, che vede l'istruzione come fattore di emancipazione individuale e di promozione della democrazia. Accanto, quindi a una forte consapevolezza del valore del proprio operato vi è la constatazione di non ricevere un riconoscimento adeguato.

Diverse questioni rimangono aperte di fronte all'importante cambiamento in atto rispetto all'organizzazione scolastica e ai vari compiti attribuiti ai docenti, questioni che certo devono essere prese in considerazione dal punto di vista della normativa contrattuale: la formazione iniziale e in itinere, la funzione docente che nei suoi interstizi conserva, per fortuna, mansioni, compiti di ricerca e studio che richiedono ore di lavoro che spesso rimangono sommerse. E ancora non si parla di contratto di lavoro unico: a parità di formazione e prove di accesso al ruolo (concorsi con prove scritte e orali) esistono retribuzioni diverse a seconda dell'ordine di scuola in cui si insegna anche se la formazione richiesta per l'accesso al ruolo di docente, dalla scuola dell'infanzia fino alla scuola secondaria di II grado, è la laurea magistrale, quasi a indicare che esistono lauree magistrali con pesi diversi. Per quanto riguarda l'ambito più strettamente istituzionale e normativo le disposizioni cui fare riferimento si susseguono, spesso creando discontinuità, mettendo i docenti nella situazione di sentirsi esecutori più che lavoratori e lavoratrici della e per la conoscenza, ricercatori e ricercatrici di senso nel fare scuola.

I media e le scelte politiche difficilmente puntano l'attenzione sulla professione docente per valorizzare l'importanza di tale impegno lavorativo per la formazione del cittadino. Il neoliberismo ha portato a mettere l'accento su altri settori lavorativi che supportano un'idea di benessere basato sul PIL piuttosto che sul livello di benessere dei cittadini derivante dalla cultura, dal prendersi cura, dalle relazioni, dall'ambiente a misura di ciascuna persona e di tutti e tutte. La scuola è chiamata in causa, spesso nel suo insieme indistinto, in prosimità del rinnovo di un contratto scaduto, oppure per attribuire o demandare compiti e responsabilità che non le sono esclusivamente propri.

“Alla scuola si deve chiedere di fare il proprio mestiere: istruire ed educare attraverso l'istruzione. Quando vi riesce, il suo contributo formativo si riverbera positivamente su tutta la crescita dei giovani.”⁴⁷.

⁴⁷ Massimo Baldacci, *ivi* indicato.

7. La scuola in questione: alcune proposte per cambiare passo

CLAUDIA MARIA DOGLIANI, MARIA ROSA TURRISI

7.1. PREMESSA

In seguito all'analisi dei dati della ricerca sono state condivise riflessioni all'interno del gruppo di lavoro e sono stati organizzati focus group con insegnanti ed esperti del settore per approfondire i temi emersi.

La discussione e il confronto si sono concentrati in particolare sui seguenti argomenti: *Tempi, modi e qualità dell'organizzazione del lavoro; Collegialità e democrazia a scuola; Formazione; Stress lavorativo, soddisfazione professionale e percezione del ruolo; Gestione dell'inclusione e del disagio.*

Dall'analisi dei dati e dal confronto si è giunti alle considerazioni che seguono.

7.2. TEMPI, MODI E QUALITÀ DELL'ORGANIZZAZIONE DEL LAVORO

L'introduzione delle cosiddette nuove tecnologie ha avuto un forte impatto sull'organizzazione del lavoro degli insegnanti. Da un lato le ricadute sono state positive (ad esempio è stata facilitata la condivisione dei materiali tra i docenti, favorendo la documentazione, e sono stati ottimizzati i tempi necessari allo svolgimento di alcune attività e adempimenti), dall'altra si è assistito ad una dilatazione del tempo di lavoro degli insegnanti fuori dalla scuola, con una comunicazione pervasiva da parte della dirigenza, dei colleghi, dei genitori e, in parte, degli studenti. Per farvi fronte occorre far valere il diritto alla disconnessione, tutelando gli insegnanti da comunicazioni (attraverso e-mail, messaggi WhatsApp...) fuori dall'orario di servizio, nei fine settimana e nei giorni festivi, nella consapevolezza che una corretta disconnessione favorisce il benessere professionale e personale.

Anche rispetto all'attività didattica c'è una forte pressione all'innovazione tecnologica. Occorre però tenere presente che la transizione digitale non implica automaticamente un miglioramento del fare scuola. È infatti importante avere chiara la differenza tra il concetto di modernizzazione tecnologica e quello di modernizzazione culturale: la prima riguarda l'uso degli strumenti per la didattica, la seconda gli obiettivi di senso entro cui si inscrivono i processi di istruzione ed educazione. Gli strumenti tecnologici oggi a disposizione costituiscono sicuramente una risorsa didattica importante, ma occorre sempre tenere presente che sono degli strumenti, e come tali devono essere posti all'esclusivo servizio dei processi di apprendimento/insegnamento.

Un esempio è l'introduzione del registro elettronico. Si tratta di uno strumento che deve essere usato con consapevolezza, evitando di trasformarlo in un burocratico mediatore di relazioni. Esso è per molti versi una risorsa, in quanto rende più rapide e trasparenti una serie di azioni, quali ad esempio la segnalazione e giustificazione di assenze e ritardi o le comunicazioni alle famiglie. Al tempo stesso ha però numerosi limiti, innanzitutto problemi legati alla privacy: si tratta infatti di un contenitore di dati sensibili che seguono una filiera tecnologica poco trasparente, favorendo la profilazione di allievi, genitori e insegnanti. In Italia il servizio è di fatto appaltato quasi interamente ad aziende private, mentre in altri paesi europei è lo Stato che gestisce direttamente le piattaforme. Con l'uso del registro elettronico si corre inoltre il rischio di ridurre l'autonomia degli apprendenti in quanto, anziché favorire lo sviluppo degli alunni come soggetti attivi del percorso formativo, si finisce con accrescere i processi di controllo da parte dei genitori e dei *caregiver*. Si rischia inoltre di incidere negativamente sulla valutazione trasformandola in una mera somma matematica di voti piuttosto che una pratica riflessiva interna al processo di insegnamento/apprendimento. Infine, l'uso esasperato dei mezzi digitali finisce con l'accrescere disparità che la scuola ha il dovere di affrontare, come è già accaduto in molte realtà durante l'epidemia del Covid.

Occorre pertanto che l'innovazione tecnologica e ora l'utilizzo a volte acritico dell'Intelligenza Artificiale siano governate in modo consapevole, con una riflessione pedagogica, coscienti del fatto che non sono in sé sufficienti per migliorare la qualità quotidiana del fare scuola. Per poterle governare occorre una competenza professionale per la quale è necessario, accanto a un aggiornamento sulle scelte sociali, culturali e politiche implicate nell'uso degli strumenti digitali, un'adeguata formazione psicopedagogica che possa consentire di affrontare la complessità delle sfide educative del presente.

È necessaria al tempo stesso una maggior attenzione alla flessibilità organizzativa, che consenta di valorizzare la professionalità degli insegnanti e di rispondere

ai bisogni di apprendimento degli alunni. A tal fine è fondamentale favorire il passaggio dalla prevalenza dell'approccio didattico ancora trasmissivo (spesso causa di un apprendimento meccanico, mnemonico e scarsamente motivante, che rende "inerti" i saperi scolastici) a quello di mediazione culturale. Ciò al fine di rafforzare i rapporti tra e con gli studenti, prevedendo e progettando ambienti educativi e di apprendimento in cui condividere senso, fare esperienza culturale e di autode-terminazione, assumere responsabilità, essere riconosciuti, desiderare e costruire futuro, dando vita a proposte metodologiche orientate verso la costruzione attiva dell'apprendimento da parte dell'allievo, consapevoli del fatto che la forma laboratoriale è indubbiamente quella più favorevole in questa direzione.

7.3. COLLEGIALITÀ E DEMOCRAZIA A SCUOLA

Gli organi collegiali stanno man mano perdendo la funzione di luoghi della gestione democratica della scuola e della ricerca per la didattica. L'accorpamento degli istituti scolastici, causato dal piano di dimensionamento, ha dato infatti vita a collegi docenti formati da un numero troppo elevato di insegnanti, rendendo così la discussione e il confronto difficili e trasformandoli spesso in organi di ratifica di decisioni prese altrove.

È necessario avviare una struttura organizzativa in grado di valorizzare la professionalità individuale di ogni insegnante, nella prospettiva di intellettuali e professionisti che operano collegialmente in un progetto formativo condiviso, evidenziando così l'importanza della dimensione cooperativa e collegiale e il ruolo sociale, e politico, dell'insegnamento. Per farlo occorrerebbe strutturare una diversa organizzazione, che preveda durante l'anno la convocazione di collegi docenti per ordine di scuola (di settore) negli istituti comprensivi, o per indirizzo, negli istituti di istruzione superiore, come momenti preparatori alla discussione e deliberazione di scelte importanti da parte del collegio unitario che ha il compito di indirizzare e realizzare il PTOF (Piano Triennale dell'Offerta Formativa). Sarebbe inoltre necessario costruire e attivare momenti organizzativi intermedi tra il collegio docenti e il lavoro individuale nelle classi, tali da rendere non fittizia la possibilità di lavorare collegialmente e con precise responsabilità professionali attorno ad un progetto condiviso. A tal fine occorrerebbe rivalutare i livelli intermedi della collegialità, come ad esempio i dipartimenti disciplinari, quali luogo permanente di riflessione, confronto, scambio di esperienze, analisi, ricerca, progettazione, documentazione per i docenti della stessa disciplina e/o di discipline contigue. Sarebbe inoltre necessario rendere più efficace il lavoro dei team/consigli di classe,

che devono poter sostenere le dinamiche del lavoro in classe nei diversi momenti dell'anno scolastico, costituendo un effettivo sostegno al lavoro di insegnamento/apprendimento quotidiano, quali luoghi di reale confronto sugli apprendenti e di costruzione di progetti condivisi in riferimento ai diversi problemi da affrontare. Si potrebbe anche ipotizzare di estendere agli insegnanti di ogni grado di scuola pubblica il valore di riconoscimento contrattuale degli incontri settimanali di programmazione presenti nella scuola primaria (le cosiddette +due ore), che favoriscono l'unitarietà di insegnamento, il confronto metodologico e la continuità didattica. Occorrerebbe infine valorizzare il ruolo del dirigente scolastico nella distribuzione "verso il basso" dei poteri decisionali che sottendono al valore degli organi collegiali, sottolineando la sua funzione di leader educativo che, integrando competenze gestionali e pedagogiche, governa l'organizzazione e sostiene l'autonomia dell'istituzione scolastica anche attraverso la costituzione di commissioni, trasversali agli ordini di scuola nel caso dell'Istituto comprensivo, chiamate a rendere operative le linee di indirizzo che provengono dalle istanze di tali organi.

7.4. FORMAZIONE

La formazione iniziale è solo il primo tassello di una formazione che deve essere continua perché rappresenta uno dei cardini che determinano lo sviluppo, la crescita e il consolidamento delle competenze degli insegnanti finalizzati al miglioramento dei risultati di apprendimento. È necessario fare in modo che la formazione diventi realmente permanente e che le attività di studio, sperimentazione e formazione siano riconosciute e valorizzate quale parte integrante e indispensabile del tempo lavoro dei docenti e prerequisito per la progressione professionale nel ruolo.

Dai dati emerge l'esigenza diffusa di una formazione che nasca dalle reali esigenze delle scuole e che sia di alto livello, in modo da promuovere effettivamente la crescita professionale e la ricerca sperimentale. La formazione degli insegnanti di una scuola dovrebbe essere legata al progetto culturale dell'istituto e dovrebbe essere condivisa, al fine di valorizzare la collegialità progettuale. Per realizzare questi obiettivi è necessaria una sistematica e coerente rilevazione dei bisogni formativi individuali in una dimensione collegiale. Spesso la formazione viene invece percepita come imposta dall'alto, come nel caso dei corsi che sono stati finanziati con i fondi del PNRR, che erano vincolati soprattutto all'innovazione tecnologica e all'uso degli strumenti digitali. Il rischio è quello di confondere la formazione, che è un percorso strutturato e continuo di crescita professionale e metodologica, e l'aggiornamento, che è invece un intervento più breve ed episodico, mirato a

recepire novità normative e tecnologiche. Sicuramente entrambi sono utili, ma occorre una formazione solida sulla tradizione culturale dei saperi che consenta di governare al meglio l'innovazione tecnologica, che deve essere un mezzo e non un fine: la tecnologia come mediazione tra i saperi e i processi di apprendimento.

Rispetto alla formazione occorre ricordare come nell'ultimo ventennio si sono moltiplicati gli atenei non statali e, con lo sviluppo tecnologico, sono nati e si sono diffusi quelli telematici a distanza. Il business delle università private *on line* è oggi fiorente. In questo discorso rientra anche il fiorire di master, corsi e certificazioni privati volti ad aumentare il punteggio in vista dell'aggiornamento delle graduatorie dei docenti. Un vero e proprio business in cui a farne le spese sono ancora una volta la qualità della scuola pubblica e una certa idea di formazione, cui abbiamo già accennato, intesa come percorso/processo generativo in più ambiti, ma soprattutto nell'approccio pedagogico in classe.

È pertanto necessario far ripartire una formazione situata che preveda varie modalità (dal peer tutoring alla ricerca-azione), sostenendo al contempo una rivisitazione ricorrente dell'assetto delle discipline e del loro apparato epistemologico. A tal fine occorre utilizzare in modo efficace le risorse disponibili per la formazione, anche recuperando fondi del PNNR in un'ottica di sfida progettuale di più ampio respiro.

7.5. STRESS LAVORATIVO, SODDISFAZIONE PROFESSIONALE E PERCEZIONE DEL RUOLO

Il lavoro a scuola è diventato negli ultimi dieci anni sicuramente più complesso e articolato non solo a causa delle pluralità di compiti e attività che vengono richiesti ai docenti ma anche per la caratteristica che tali compiti hanno via via assunto. Uno degli aspetti delle mutate condizioni di lavoro riguarda sicuramente la dimensione burocratica verso cui si è orientata e cristallizzata quella che dovrebbe invece essere pratica documentale. Il carico di "lavoro burocratico" (moduli da compilare, verbali e relazioni da redigere, dati e monitoraggio di progetti, compilazione di schede, griglie e tabelle, procedure informatizzate ecc. che accompagnano i diversi momenti dell'anno scolastico) viene percepito spesso dagli insegnanti non come un'attività funzionale al lavoro didattico ma come una attività che sottrae tempo ed energie preziose, compromettendo la qualità dell'insegnamento e la relazione con gli studenti.

Il lavoro burocratico viene indicato come fattore di stress lavorativo non solo per la modalità in cui viene svolto, molto spesso infatti prevede l'uso del registro elettronico o di altre piattaforme digitali, ma anche per il tempo che ad esso viene

dedicato oltre l'orario di lavoro a scuola. Questa dilatazione del tempo di lavoro nell'arco della giornata o della settimana produce una pervasività della dimensione professionale del docente a scapito delle attività di studio e ricerca che un lavoro intellettuale, quale è quello dell'insegnante, dovrebbe invece privilegiare.

Un altro fattore di stress su cui vale la pena riflettere riguarda invece quello che potremmo chiamare la "solitudine" del docente, come è stato rilevato dalla ricerca. Gli insegnanti si sentono molto spesso non adeguatamente sostenuti dall'organizzazione nella gestione delle fragilità degli apprendenti che a vario titolo emergono, soprattutto nei contesti sociali e culturali più deprivati e problematici. Il fallimento o il successo educativo e di istruzione sembrano delegati più al singolo docente e alle sue capacità professionali e personali che non ad interventi strutturali condivisi. A tal fine occorre ricostruire, invece, tra gli insegnanti e i dirigenti un rapporto di responsabilità integrate e ribadire che la gestione di queste situazioni difficili riguarda tutta la "comunità educante" considerata nella sua complessità all'interno e all'esterno della scuola.

Tuttavia, i dati evidenziano una valutazione positiva del proprio ruolo professionale e sociale da parte degli insegnanti, che sono consapevoli di svolgere un'attività socialmente utile, dal momento che operano in una istituzione "costituzionale" finalizzata a realizzare un progetto educativo pubblico.

Emerge però al tempo stesso una distonia legata allo scarso riconoscimento del lavoro docente da parte delle istituzioni e della società nel suo complesso. Per superarla è necessaria una rivalutazione degli insegnanti quali professionisti dell'istruzione e dell'educazione e ricercatori della conoscenza. Affinché ciò si realizzi occorre ridare centralità alla scuola e nel farlo un ruolo importante possono averlo le associazioni degli insegnanti e i sindacati che, facendo sistema, possono far superare il senso comune diffuso.

Sulla scarsa considerazione sociale degli insegnanti incide anche l'entità degli stipendi, che sono tra i più bassi d'Europa, dato che in un'economia di mercato a una minore retribuzione corrisponde anche un minore riconoscimento. È importante altresì ricordare come nella scuola continuino ad esserci trattamenti retributivi diversi tra docenti di gradi di scuola differenti: gli insegnanti della scuola dell'infanzia o primaria percepiscono infatti, a causa del differente inquadramento contrattuale, un trattamento economico inferiore rispetto ai colleghi delle secondarie, con i quali condividono formazione universitaria equivalente. Anche queste disparità incidono a livello di opinione pubblica, creando una sorta di gerarchia sociale tra gli insegnanti che lavorano in ordini di scuola differenti.

Nella ricerca è emersa inoltre una forte insoddisfazione da parte dei docenti per gli scarsi incentivi economici legati al riconoscimento del lavoro, spesso sommerso,

svolto a scuola e fuori scuola. Il lavoro dei docenti si articola in una pluralità di attività quali la partecipazione a incontri necessari con professionisti esterni, psicologi, assistenti sociali, neuropsichiatri; la presenza in riunioni con enti del territorio; la partecipazione a commissioni e progetti; l'assunzione di ruoli apicali e di coordinamento. Sono queste tutte attività che oggi vengono retribuite in modo forfettario e talvolta sono svolte a titolo gratuito, facendole rientrare nel calderone della voce contrattuale *funzione docente*. Il valorizzare e riconoscere economicamente il lavoro effettivamente svolto favorirebbe non solo l'emergere e l'evolversi di una motivazione interna al professionista, ma anche un maggior riconoscimento sociale.

7.6. GESTIONE DELL'INCLUSIONE E DEL DISAGIO

Un tema che emerge in maniera forte nella ricerca è quello dell'inclusione degli allievi con particolari esigenze educative. Il termine *inclusione* in tutta la ricerca viene utilizzato in quanto definizione di riferimento dell'attuale normativa scolastica, pur essendo consapevoli che occorrerebbe lavorare per concepire l'insegnamento/apprendimento in un'ottica che vada oltre l'abilismo, le classificazioni e il linguaggio medicalizzante che le politiche di *inclusione* hanno generato negli ultimi anni⁴⁸. Oggi nelle classi sono sempre più numerosi i bambini e i ragazzi con bisogni educativi speciali (bisogni definiti dalla normativa con l'acronimo BES), che comprendono, oltre agli alunni con disabilità, per i quali viene redatto il Piano Educativo Individualizzato (PEI), e con disturbi specifici dell'apprendimento (definiti con l'acronimo DSA), gli alunni con svantaggio di tipo linguistico, culturale e socio-economico, gli alunni con disturbi evolutivi, gli allievi in situazione di malattia, con o senza ospedalizzazione, o in situazione di istruzione domiciliare, gli alunni con disagio comportamentale/relazionale, per i quali viene redatto il Piano Didattico Personalizzato (PDP). Per l'attuazione del PEI e dei PDP nell'attività didattica quotidiana vi è la necessità di una formazione specifica e continua degli insegnanti, basata sulla ricerca didattica ed educativa. Il principale problema che rende spesso difficile applicare realmente in aula quanto scritto nei PDP è però soprattutto quello delle dotazioni organiche del personale, che sono ridotte, in una situazione in cui nei fatti è limitato il processo di individualizzazione della didattica e spesso anche una gestione ordinaria della stessa, non avendo la possibilità di ridurre il rapporto numerico insegnante-allievi. Le certificazioni per le quali si

⁴⁸ <https://fabrizioacanfora.eu/abilismo-strutturale-disabilitazione-capitalismo/>

compilano i Piani Didattici Personalizzati non prevedono infatti compresenze di docenti o la presenza di un docente nominato per le attività di sostegno alla classe.

Accanto alla stabilizzazione dei precari e a nuove assunzioni che garantiscano una maggiore continuità didattica e che consentano di formare classi con un numero inferiore di alunni e la compresenza di docenti in aula, è necessaria, quindi, una formazione specifica per tutti i docenti che consenta una didattica più efficace, favorendo la ricerca collegiale di soluzioni ai problemi dell'inclusione e sollecitando la riflessione sui metodi didattici e sulla classe come laboratorio, trasformando l'aula in luogo di ascolto attivo in cui tutte le storie individuali convivono con pari dignità, in spazio di sperimentazione, ricerca e costruzione del sapere condiviso e partecipato.

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare. Cidi Torino, Napoli, Palermo”

Il *Centro di Iniziativa Democratica degli Insegnanti (Cidi)*, è un’associazione nazionale di insegnanti di tutti gli ordini di scuola e di tutte le discipline: ha la finalità di favorire l’affermarsi di una professionalità docente aperta alle esigenze del rinnovamento continuo della scuola, di una scuola che sia luogo di crescita culturale e di confronto, esercizio di democrazia attiva.

I *Cidi Torino, Napoli e Palermo* stanno approfondendo la riflessione intorno *al tempo di lavoro dell’insegnante, per capire perché sia diffusa a scuola la percezione dell’aumento della fatica psicofisica nel lavoro*. Il questionario è rivolto agli *insegnanti di ogni ordine di scuola*, innanzitutto delle tre città di riferimento e comuni limitrofi, *ma aperto a chiunque fosse interessato su tutto il territorio nazionale*.

Il questionario è diviso in sei parti:

- dati generali
- tempo di lavoro
- incarichi e funzione docente
- professionalità
- organizzazione dell’istituto
- soddisfazione e stress da lavoro

Le domande fanno riferimento per lo più al corrente anno scolastico (2023/2024).

La compilazione richiede indicativamente circa 20 minuti (previa scheda di supporto) Al termine, per ringraziarti della collaborazione troverai *un documento Cidi in omaggio*.

N.B. Poiché di spettanza “sindacale”, non viene affrontato - sebbene sappiamo quanto sia importante - il tema del compenso e delle remunerazioni in rapporto al lavoro svolto.

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

Il questionario è *rigorosamente anonimo*. Nel rispetto del Codice in materia di protezione dei dati personali (D.Lgs 196/2003) la informiamo che:

- Mediante il presente questionario o in altro modo nella presente indagine, *NON verrà raccolto e registrato alcun dato personale o identificativo*, cioè quelle informazioni che permettano di identificare i partecipanti all’indagine (ad es. nome, cognome, data di nascita, indirizzo...);
- *I dati raccolti verranno trattati e divulgati ESCLUSIVAMENTE in forma statisticamente aggregata*, cioè senza esaminare o descrivere in alcun modo le caratteristiche e le opinioni di individui singoli.

DATI GENERALI

1. In quale Città insegna?

- ☐ Napoli
- ☐ Napoli, prima cintura
- ☐ Palermo
- ☐ Palermo, prima cintura
- ☐ Torino
- ☐ Torino, prima cintura
- ☐ Altro (*indicare quale*): _____

2. In quale ordine di scuola insegna?

- ☐ Infanzia
- ☐ Primaria
- ☐ Secondaria di primo grado
- ☐ Secondaria di secondo grado
- ☐ Cpia

3. Lavora in una:

- ☐ Scuola statale
- ☐ Scuola comunale
- ☐ Scuola (privata) paritaria
- ☐ Scuola privata

Questionario "Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

4. Normalmente quanto tempo impiega per andare da casa alla sua scuola?

- ☐ Meno di 15 minuti
- ☐ Da 15 a 30 minuti
- ☐ Da 31 a 45 minuti
- ☐ Da 46 a 60 minuti
- ☐ Più di 60 minuti

5. Qual è la caratteristica del contesto socio economico e culturale da cui provengono prevalentemente gli studenti della sede scolastica in cui presta servizio? *(si possono dare fino a un massimo di due risposte)*

- ☐ Contesto medio-alto o alto
- ☐ Contesto medio
- ☐ Contesto con ceti sociali poco abbienti
- ☐ Contesto con ceti sociali molto esposti a fenomeni di povertà e marginalità

6. Sesso

- ☐ Femmina
- ☐ Maschio
- ☐ Altro

7. Qual è la sua età?

- ☐ meno di 30 anni
- ☐ 30-39 anni
- ☐ 40-49 anni
- ☐ 50-59 anni
- ☐ 60-69 anni

8. Qual è il suo titolo di studio?

- ☐ Diploma
- ☐ Laurea triennale
- ☐ Laurea specialistica
- ☐ Laurea vecchio ordinamento

9. A quale posto è assegnato? *(dare una sola risposta riferita alla funzione prevalente)*

- ☐ Posto comune
- ☐ Posto di sostegno
- ☐ Posto di potenziamento

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

10. Se svolge il ruolo di insegnante di sostegno, ha seguito appositi corsi di specializzazione abilitanti?

- ☐ No
- ☐ Sì

11. Nel presente anno scolastico ha cambiato il tipo di posto in organico rispetto al passato anno scolastico?

- ☐ No
- ☐ Sì

12. Quale/i disciplina/e insegna? (*è possibile dare più di una risposta*)

- ☐ Italiano
- ☐ Storia
- ☐ Geografia
- ☐ Italiano L2
- ☐ Filosofia
- ☐ Matematica
- ☐ Scienze
- ☐ Scienze umane e sociali
- ☐ Lingue straniere
- ☐ Greco antico e/o latino
- ☐ Tecnologia
- ☐ Discipline artistiche
- ☐ Scienze motorie e sportive
- ☐ Discipline pratiche a carattere professionalizzante
- ☐ Insegnante di sostegno
- ☐ IRC
- ☐ Attività alternative
- ☐ Altro: _____

13. Con che tipo di contratto di lavoro lavora?

- ☐ A tempo indeterminato
- ☐ A tempo determinato
- ☐ Incarico al 30 giugno
- ☐ Incarico al 31 agosto

14. Di quanti insegnanti è composto il suo collegio docenti complessivamente? numero insegnanti (*indichi un valore anche approssimativo*) _____

Questionario "Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

15. Da quanti anni lavora come insegnante? *(includere i periodi di assenza dal lavoro per maternità o per congedi)*

- ☐ Questo è il mio primo anno di insegnamento
- ☐ 1-2 anni
- ☐ 3-5 anni
- ☐ 6-10 anni
- ☐ 11-15 anni
- ☐ 16-20 anni
- ☐ 21-30 anni
- ☐ Più di 30 Anni

16. Negli ultimi tre anni ha cambiato scuola?

- ☐ No
- ☐ Sì, una volta
- ☐ Sì, due volte
- ☐ Sì, tre volte o più

TEMPO DI LAVORO

17. Quante sono le sue ore settimanali effettive di insegnamento/attività in aula *(comprese le ore extra curriculari)*?

Numero complessivo di ore settimanali di insegnamento in aula: _____

18. In quante classi insegna?

Numero classi: _____

19. Quanti studenti vi sono mediamente nelle classi in cui insegna?

Numero medio di studenti per classe *(indicare un valore anche approssimativo)* _____

20. Nel totale delle classi in cui insegna, vi sono allievi: *(è possibile dare più risposte)*

- ☐ Con disabilità (legge 104/1992)
- ☐ Con disturbi specifici di apprendimento e/o disturbi evolutivi specifici (legge 170/2010).
- ☐ Con svantaggio sociale, culturale e/o linguistico
- ☐ Non vi sono alunni con le caratteristiche sopra indicate

21. Ha partecipato/partecipa ad attività di recupero o potenziamento in orario extra curriculare?

- ☐ No, nel mio istituto non sono previste attività di questo tipo
- ☐ No, nel mio istituto sono previste, ma io non ne sono coinvolto
- ☐ Sì, ad attività di recupero delle competenze
- ☐ Sì, ad attività di potenziamento delle competenze

22. Se ha risposto sì alla domanda precedente, nel corso dell'anno quante ore extra curricolari dedica o prevede di dedicare a tali attività di recupero o potenziamento? *(se ha risposto No alla domanda precedente, passi alla domanda 23)*

Numero ore extra curricolari complessivamente dedicate ad attività di recupero o di potenziamento: _____

23. Lei insegna in una classe a tempo pieno/tempo prolungato?

- ☐ Insegno nella secondaria di 2° grado
- ☐ No, nel mio istituto non ci sono classi a tempo pieno/prolungato
- ☐ No, nel mio istituto ci sono classi a tempopieno/prolungato, ma le mie classi non lo sono
- ☐ Sì

24. Ha mai svolto o svolge attività in compresenza?

- ☐ Sì
- ☐ No

25. Nel presente anno scolastico, quante ritiene siano state mediamente al MESE le sue ore effettive di lavoro a SCUOLA, escluse le ore di insegnamento in aula, spese per ciascuna delle seguenti attività? *(dare una risposta per ogni riga; indicare un valore anche approssimativo; se non ha svolto l'attività elencata, scrivere 0 (zero)) Le classi proposte per le risposte erano: da 1 a 3; da 4 a 6; da 7 a 10; da 11 a 15; da 16 a 20 e oltre; 0*

- ☐ Programmazione e preparazione delle lezioni e di attività didattiche
- ☐ Correzione e valutazione dei compiti degli studenti
- ☐ Partecipazione agli organi collegiali e ad incontri con i colleghi
- ☐ Effettuazione del ricevimento genitori
- ☐ Assistenza agli studenti (colloqui individuali, incontri di gruppo, incontri con servizi sociali e ASL, ...)
- ☐ Collaborazione con il dirigente scolastico o con il suo staff

Questionario "Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

- ☐ Realizzazione di incontri con soggetti operanti nel territorio (psicologo, associazioni, ...)
- ☐ Compilazione del registro elettronico
- ☐ Partecipazione ad incontri e stesura di progetti o relazioni
- ☐ Preparazione e riordino degli ambienti di apprendimento
- ☐ Compilazione di documentazione amministrativa
- ☐ Partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione
- ☐ Gestione della posta elettronica, di whatsapp, ecc...
- ☐ Organizzazione e svolgimento di attività extra curriculari (ad es., eventi sportivi, iniziative culturali, uscite didattiche e soggiorni)

26. Nel presente anno scolastico, quante ritiene siano state mediamente al MESE le sue ore effettive di lavoro a CASA, o all'esterno della scuola .*N.B. Conteggiare anche le ore impegnate alla sera o nel fine settimana (dare una risposta per ogni riga; indicare un valore anche approssimativo; se non ha svolto l'attività elencata, selezionare l'ultima colonna (Zero). Le classi proposte per le risposte erano: da 1 a 3; da 4 a 6; da 7 a 10; da 11 a 15; da 16 a 30 e oltre; 0*

- ☐ Programmazione e preparazione delle lezioni e di attività didattiche
- ☐ Correzione e valutazione dei compiti degli studenti
- ☐ Stesura di progetti o relazioni (PON, commissioni, ecc...)
- ☐ Compilazione di documentazione amministrativa (iscrizioni gite, documentazione uscite, ecc...)
- ☐ Compilazione del registro elettronico
- ☐ Comunicazioni tramite mail, whatsapp, telefono, ecc... con il dirigente scolastico o con il suo staff
- ☐ Controllo e lettura di mail relative a circolari, comunicazioni, ecc... della scuola
- ☐ Incontri online - individuali o con colleghi- con soggetti operanti nel territorio (psicologo, associazioni, ecc...)
- ☐ Progettazione e organizzazione - individuale o con colleghi - di attività extra curriculari (es: eventi sportivi, iniziative culturali, uscite didattiche)
- ☐ Partecipazione ad attività di aggiornamento e formazione online
- ☐ Incontri online e comunicazioni attraverso mail, whatsapp, telefono, ecc... con colleghi sui diversi aspetti dell'attività didattica (coordinamento attività, problemi disciplinari, gestione della classe, ecc.)

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

- ☐ Comunicazioni attraverso mail, whatsapp, telefono,ecc... con genitori e studenti
- ☐ Supporto a distanza agli studenti (mail, messaggi, ecc..)

27. Nella sua scuola esistono spazi e strutture adeguati per lavorare individualmente o in gruppo (*ad esempio, per preparare le lezioni, scrivere relazioni, correggere i compiti, gestire documentazione amministrativa*)?

- ☐ No
- ☐ No, salvo momenti particolari
- ☐ Sì, ma con molti limiti
- ☐ Sì

28. In che misura sono soddisfacenti le seguenti caratteristiche della sua scuola? (*dare una risposta ad ogni riga; attribuire il valore 1 in caso di condizioni molto insoddisfacenti e il valore 5 nel caso di condizioni molto soddisfacenti*)

	1	2	3	4	5
Condizioni generali dell’edificio	☐	☐	☐	☐	☐
Condizioni di sicurezza ambientale	☐	☐	☐	☐	☐
Adeguatezza degli spazi dell’edificio	☐	☐	☐	☐	☐
Dotazione laboratori, palestre, aule speciali	☐	☐	☐	☐	☐
Dotazioni tecnologiche per la didattica	☐	☐	☐	☐	☐

INCARICHI E FUNZIONE DOCENTE

29. In questa parte dell’anno scolastico ha svolto ore di supplenza temporanea o di sostituzione di colleghi?

- ☐ No
- ☐ Sì

30. Nel passato anno scolastico o in quello in corso, le è stato richiesto di utilizzare le ore del sostegno per effettuare ore di supplenza?

- ☐ Non sono insegnante di sostegno
- ☐ Sì, qualche volta
- ☐ Sì, abbastanza spesso
- ☐ No, non mi è stato richiesto

Questionario "Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

31. Nel passato anno scolastico e/o in quello in corso, durante i periodi di sospensione dell'attività scolastica ha lavorato per la scuola (*ad esempio, preparazione lezioni, stesura progetti, redazione di relazioni, preparazione di materiale didattico*)? (*è possibile dare fino a due risposte*)

- ☐ Questo è il mio primo anno di insegnamento
- ☐ No
- ☐ Sì, su richiesta dell'istituto
- ☐ Sì, per mia scelta

32. Nel passato anno scolastico e/o in quello in corso, durante i periodi di sospensione dell'attività scolastica ha dedicato tempo alla formazione personale (*corsi, seminari, studio personale, ...*)? (*è possibile dare fino a due risposte*)

- ☐ No
- ☐ Sì, su richiesta dell'istituto
- ☐ Sì, per mia scelta
- ☐ Non lavoravo nella scuola

33. Quali incarichi didattici od organizzativi ricopre, oltre a quelli svolti nella normale attività di docente? (*è possibile dare più risposte*)

- ☐ Vicepreside
- ☐ Responsabile di Plesso
- ☐ Coordinatore di Dipartimento
- ☐ Coordinatore di Classe o di Interclasse
- ☐ Coordinatore di Commissione
- ☐ Membro di Commissione
- ☐ Coordinatore di Educazione Civica
- ☐ Tutor per l'orientamento
- ☐ Funzione strumentale
- ☐ Responsabile di Progetti
- ☐ Responsabile della Sicurezza
- ☐ Nessun incarico didattico od organizzativo
- ☐ Altro (*specificare*): _____

PROFESSIONALITÀ

34. Nel passato anno scolastico quali delle seguenti attività di crescita professionale ha svolto? *(dare una risposta ad ogni riga)*

Corsi/seminari sulle competenze digitali	Si ☐	No ☐
Corsi/seminari/convegni in presenza di pedagogia, didattica, ecc...	Si ☐	No ☐
Corsi/seminari/convegni online pedagogia, didattica, ecc...	Si ☐	No ☐
Visite presso altre scuole	Si ☐	No ☐
Visite presso imprese, istituzioni non scolastiche	Si ☐	No ☐
Partecipazione a gruppi di studio e ricerca con altri insegnanti	Si ☐	No ☐
Dialogo e interazioni informali con i colleghi sulla propria attività di insegnamento	Si ☐	No ☐
Dialogo e interazione con il dirigente scolastico	Si ☐	No ☐
Svolgimento di attività di studio e ricerca a livello individuale	Si ☐	No ☐
Attività di tutoraggio o di affiancamento di colleghi	Si ☐	No ☐
Attività di compresenza con colleghi	Si ☐	No ☐
Attività di tirocinio o esperienza didattica sul campo con un supervisore	Si ☐	No ☐
Partecipazione a percorsi di istruzione per acquisire un altro titolo di studio	Si ☐	No ☐
Non ho partecipato ad alcuna attività di crescita professionale	Si ☐	No ☐
Altro <i>(specificare)</i> : _____		

35. Nell'anno passato ha utilizzato i giorni di permesso per partecipare a seminari o corsi che si sono svolti durante le sue ore di insegnamento?

- ☐ No
- ☐ Sì, in parte
- ☐ Sì, totalmente
- ☐ No, lo scorso anno non insegnavo

36. Pensando alle attività di formazione scelte di sua iniziativa alle quali ha partecipato, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? *(se non ha partecipato ad alcuna attività di formazione scelga 0; attribuire il valore 1 in caso di impatto nullo o scarsissimo, il valore 5 nel caso di un impatto elevato)*

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

37. Pensando alle attività di crescita professionale, proposte e/o organizzate dal suo Istituto o Ambito territoriale, alle quali ha partecipato nello scorso anno scolastico, quanto ritiene abbiano avuto un impatto positivo sulla sua attività di insegnante? *(se non ha partecipato ad alcuna attività di sviluppo professionale, salti alla domanda successiva) (attribuire il valore 1 in caso di impatto nullo o scarsissimo, il valore 5 nel caso di un impatto elevato)*

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

38. Nello svolgimento di fatto della sua attività didattica ha come riferimento:

- ☐ Il libro di testo oppure la guida didattica
- ☐ Le Indicazioni Nazionali e le Linee guida

39. Lei è iscritto/a ad un sindacato?

- ☐ No
- ☐ No, ma lo sono stato in passato
- ☐ Sì

40. Lei è iscritto/a ad una associazione professionale?

- ☐ No
- ☐ No, ma lo sono stato in passato
- ☐ Sì

ORGANIZZAZIONE DELL'ISTITUTO

41. Nella sua esperienza, quale efficacia attribuisce ai seguenti organismi del suo Istituto? *(dare una risposta ad ogni riga, ma risponda unicamente in relazione agli organismi presenti nel suo ordine di scuola; attribuire il valore 1 in caso di efficacia nulla o scarsissima, il valore 5 nel caso di elevata efficacia)*

	1	2	3	4	5
Consiglio d'Istituto	☐	☐	☐	☐	☐
Collegio Docenti	☐	☐	☐	☐	☐
Consiglio di Classe/Interclasse/Intersezione	☐	☐	☐	☐	☐
Dipartimenti disciplinari o verticali	☐	☐	☐	☐	☐

42. Se insegna nella scuola primaria, quale efficacia reale attribuisce alle due ore di programmazione settimanali in team *(le “più due”)*: *(se non insegna nella scuola primaria, salti alla domanda successiva)* *(attribuire il valore 1 in caso di efficacia nulla o scarsissima, il valore 5 nel caso di elevata efficacia)*

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

43. Nel presente anno scolastico, a quali tipi di progetti ha partecipato? *(è possibile dare più risposte)*

- ☐ Progetti promossi dall'Istituto
- ☐ Progetti promossi dal o dai consigli di classe/intersezione
- ☐ Progetti promossi da gruppo di docenti
- ☐ Progetti promossi dal Ministero o dall'Unione Europea
- ☐ Progetti promossi dalla Regione
- ☐ Progetti promossi da Enti Locali
- ☐ Progetti promossi da Fondazioni
- ☐ Progetti promossi da Enti Privati
- ☐ Nel presente anno scolastico non ho partecipato ad alcun progetto
- ☐ È il mio primo anno di lavoro nella scuola

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

44. Quali sono i principali canali attraverso cui dal suo Istituto le arrivavano le informazioni riguardanti il suo lavoro? *(dare al massimo tre risposte)*

- ☐ Registro elettronico
- ☐ Email personale
- ☐ Email di istituto
- ☐ Email di plesso
- ☐ Piattaforme tipo Classroom, Teams, ecc...
- ☐ Whatsapp
- ☐ Sito dell'Istituto
- ☐ Documenti cartacei
- ☐ Comunicazione orale
- ☐ Altro *(specificare)*: _____

45. Qual è lo strumento attraverso cui legge più frequentemente le comunicazioni della scuola?

- ☐ Il computer o il tablet
- ☐ Il cellulare
- ☐ I documenti in formato cartaceo
- ☐ Altro *(specificare)*: _____

46. Di quali gruppi informali della scuola, on-line *(tipo Whatsapp)* fa parte? *(rispondere ad ogni riga)*

Di istituto/plesso	Si ☐	No ☐
Di consiglio di classe	Si ☐	No ☐
Di dipartimento	Si ☐	No ☐
Di progetto	Si ☐	No ☐
Di commissione	Si ☐	No ☐
Con colleghi	Si ☐	No ☐
Con genitori	Si ☐	No ☐
Con studenti	Si ☐	No ☐

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

47. In quali giorni vengono comunicate solitamente dal suo Istituto le informazioni tramite i diversi canali?

- ☐ Tra le 7.00 e le 16.30 dei giorni lavorativi
- ☐ Tra le 16.30 e le 20.00 dei giorni lavorativi
- ☐ Anche dopo le 20.00 dei giorni lavorativi
- ☐ Anche nei giorni di riposo e nei festivi

48. In quali giorni le famiglie o gli studenti le inviano informazioni tramite i diversi canali (*anche informali*)?

- ☐ Tra le 7.00 e le 16.30 dei giorni lavorativi
- ☐ Tra le 16.30 e le 20.00 dei giorni lavorativi
- ☐ Anche dopo le 20.00 dei giorni lavorativi
- ☐ Anche nei giorni di riposo e nei festivi

SODDISFAZIONE E STRESS DA LAVORO (ultime 3 domande)

49. Nel suo lavoro qual è il grado di soddisfazione provato per ciascuno dei fattori sotto elencati: (*rispondere ad ogni riga; attribuire il valore 1 in caso di soddisfazione nulla o scarsissima, il valore 5 nel caso di elevata soddisfazione*)

	1	2	3	4	5
I rapporti con gli studenti	☐	☐	☐	☐	☐
I rapporti con i genitori	☐	☐	☐	☐	☐
La considerazione sociale del lavoro dell'insegnante	☐	☐	☐	☐	☐
Il numero di studenti per classe	☐	☐	☐	☐	☐
I rapporti tra colleghi	☐	☐	☐	☐	☐
L'uso delle tecnologie informatiche nella didattica	☐	☐	☐	☐	☐
L'entità della retribuzione	☐	☐	☐	☐	☐
La stabilità occupazionale	☐	☐	☐	☐	☐
Le opportunità di formazione professionale	☐	☐	☐	☐	☐
Le possibilità di ricoprire incarichi organizzativi o di coordinamento	☐	☐	☐	☐	☐
Possibilità di svolgere attività in compresenza	☐	☐	☐	☐	☐

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

	1	2	3	4	5
L'orario di lavoro	☐	☐	☐	☐	☐
La disponibilità di spazi laboratoriali	☐	☐	☐	☐	☐
La capacità della scuola di affrontare situazioni di devianza giovanile o di disagio sociale	☐	☐	☐	☐	☐
Il rapporto con il dirigente della scuola	☐	☐	☐	☐	☐
La collegialità nel lavoro tra colleghi	☐	☐	☐	☐	☐
L'adeguatezza e la chiarezza della comunicazione istituzionale nella sua scuola	☐	☐	☐	☐	☐
Il senso di utilità del proprio lavoro	☐	☐	☐	☐	☐

50. Nelle sue classi quali sono i più rilevanti fattori di stress o di ansia? (*è possibile dare al massimo quattro risposte*)

- ☐ Non avverto fattori di stress o ansia
- ☐ La gestione della classe
- ☐ La gestione di studenti “difficili” o con particolari necessità
- ☐ Un eccessivo carico di lavoro per l'attività didattica (*preparazione dei materiali e delle lezioni*) e per la correzione degli elaborati
- ☐ Un eccessivo carico di lavoro di tipo amministrativo/burocratico (*relazioni, verbali in risposta a direttive, protocolli, ecc...*)
- ☐ La presenza di richieste numerose e contrastanti
- ☐ Le relazioni con i colleghi
- ☐ Le relazioni con il dirigente scolastico e/o il suo staff
- ☐ Le relazioni con i genitori degli studenti
- ☐ Il maggior carico di lavoro a causa delle assenze dei colleghi
- ☐ Il dover ricoprire incarichi organizzativi o di coordinamento
- ☐ La precarietà del lavoro
- ☐ Altro (*specificare*): _____

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

51. In quale misura i seguenti elementi incidono negativamente sulla qualità della scuola? *(dare una risposta ad ogni riga; attribuire il valore 1 in caso di incidenza nulla o scarsissima, il valore 5 nel caso di elevata incidenza)*

	1	2	3	4	5
L'inadeguatezza del budget e delle risorse	☐	☐	☐	☐	☐
L'assenza di un adeguato sistema di valutazione degli insegnanti	☐	☐	☐	☐	☐
L'assenza di un adeguato sistema di valutazione delle scuole	☐	☐	☐	☐	☐
L'assenza di incentivi monetari per gli insegnanti	☐	☐	☐	☐	☐
L'assenza di possibilità di sviluppo professionale e di carriera per gli insegnanti	☐	☐	☐	☐	☐
Le carenze di organico in rapporto ai bisogni della scuola	☐	☐	☐	☐	☐
Il ruolo manageriale del dirigente scolastico	☐	☐	☐	☐	☐
Le assenze degli insegnanti e del personale	☐	☐	☐	☐	☐
La scarsità di opportunità di formazione per gli insegnanti	☐	☐	☐	☐	☐
L'inadeguata presenza di insegnanti di sostegno	☐	☐	☐	☐	☐
L'inadeguata collegialità nel lavoro degli insegnanti	☐	☐	☐	☐	☐
L'inadeguata preparazione di molti insegnanti	☐	☐	☐	☐	☐
L'inadeguatezza del sistema di reclutamento dei nuovi insegnanti	☐	☐	☐	☐	☐
La presenza di una significativa area di insegnanti precari	☐	☐	☐	☐	☐
L'esteso ricambio di insegnanti da un anno all'altro	☐	☐	☐	☐	☐
La debole presenza di attività didattiche di laboratorio	☐	☐	☐	☐	☐

Questionario “Docenti nella scuola del XXI secolo: una professionalità da valorizzare.

	1	2	3	4	5
L'inadeguata diffusione di strumenti informatici	☐	☐	☐	☐	☐
La rigidità dei programmi scolastici	☐	☐	☐	☐	☐
L'insufficiente presenza di attività di recupero degli studenti con risultati inadeguati	☐	☐	☐	☐	☐
L'insufficiente presenza di attività di sviluppo degli studenti con risultati molto buoni	☐	☐	☐	☐	☐

Grazie!

Visita il nostro catalogo:



Finito di stampare nel mese di
Luglio 2026

Presso la ditta Photograph s.r.l.- Palermo

Editing e typesetting: Salvatore Lo Scrudato
per conto di NDF

Progetto grafico copertina: Salvatore Lo Scrudato