

# L'instabilità lavorativa e la pratica professionale del docente precario

Antonio Marzano - Mena Beneduce

*Università degli Studi di Salerno, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche  
e della Formazione (DISUFF)*

doi: 10.7358/ecps-2013-007-marz

amarzano@unisa.it

beneducemena@libero.it

---

## WORK INSTABILITY AND THE TEMPORARY TEACHER'S PROFESSIONAL PRACTICE

### ABSTRACT

*The reorganization of the Italian educational system over the past decade has led to great changes in the so-called «law organic». If, on the one hand, several legislative measures aimed at improving the quality of schooling were enacted, on the other, a confusing recruitment plan has been implemented that is not always guided by an overall vision. These actions have significantly increased a sense of instability and uncertainty in those who decided to embark on a teaching career. The aim of this study is to explore the essential aspects characterising the professional practice and expectations of non-tenure teachers, and to assess whether and to what extent the condition of instability affects motivation for teaching, the behaviors enacted by teachers in their work and their life plan. We feel that the qualitative approach could be the most appropriate to adopt in order to facilitate the study participants' reporting of their experiences by means of in-depth interviews. The reference group consists of 24 non-tenure teachers of the Campania region. The interviews were carried out in 2012. The results of the analysis and interpretation of the stories confirm our hypotheses and provide additional food for thought. The condition of instability characterising the work situation of non-tenure teachers causes a state of insecurity affecting all spheres of life: a precarious job becomes a precarious life – a life with limited planning for the future, a life which finds it difficult to recognize itself and leads to a problematic recognition of other people's lives.*

*Keywords:* Instruction, Narrative approach, Precariousness, Professional realization, Subjectivity.

---

## 1. IL CONTESTO DELLA RICERCA

I cambiamenti *interni* avvenuti negli ultimi anni nel sistema scolastico italiano hanno determinato profonde modifiche sul piano dell'organizzazione e della strutturazione dell'ordinamento di studi. La situazione appare, ancor più oggi, in evoluzione continua. Dei (2007) ritiene che *bizzarro* sia l'aggettivo più idoneo ad etichettare il destino della scuola italiana che

per diversi decenni è rimasta ferma, immobile, come un mare in bonaccia. Sporadiche increspature adattive, saltuari zeffiri innovativi, trepide brezze sperimentatorie, venticelli di dibattito ideologico-accademico sulla necessità di cambiamento. Rare e modeste le ondate di interesse da parte di un'opinione pubblica poco coinvolta. Tutto a un tratto il barometro ha segnato burrasca, un ciclone in arrivo nelle vesti di una riforma epocale. In realtà non è successo niente, è stato un falso allarme, tutto resta come prima, si è mossa soltanto la lancetta del barometro. Un attimo dopo il barometro annuncia un nuovo arrivo, una nuova riforma-ciclone. (p. 16)

La riorganizzazione dell'intero sistema di istruzione ha determinato anche profonde modifiche sul cosiddetto organico di diritto<sup>1</sup>. Nell'anno scolastico 2006/07 i posti previsti in organico di diritto del personale docente erano pari a 738.440 unità ed è di questi giorni (30.01.2013) la comunicazione del MIUR alle organizzazioni sindacali circa la «previsione alunni e organici docenti» per il prossimo anno scolastico con la quale il numero complessivo di insegnanti in organico risulta essere pari a 664.187 unità. Se nel decennio 1995-2005 il numero degli insegnanti è diminuito di circa il 2%, negli ultimi sette anni la diminuzione del personale in servizio, pur di fronte ad un incremento degli alunni, è stata quindi anche maggiore. Sono, questi, dati statisticamente significativi che ci consentono di introdurre e presentare alcune risultanze emerse nella terza indagine del 2008 dell'istituto IARD<sup>2</sup> sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana (Cavalli & Argentin, 2010). Nello studio si rileva come le motivazioni che portano gli insegnanti a

---

<sup>1</sup> L'organico di diritto è definito dal MIUR in base alle esigenze comunicate dalle scuole (le iscrizioni e il numero di classi). Rappresenta il numero complessivo (su base nazionale) di insegnanti che saranno necessari per il corretto avvio dell'anno scolastico successivo. I posti vacanti sono di norma ricoperti con incarichi di supplenza annuale.

<sup>2</sup> Le precedenti indagini sono state svolte nel 1990 e nel 1998.

dedicare la propria vita professionale a quest'impiego possono essere classificate in tre categorie principali: motivazioni strumentali, motivazioni vocazionali, motivazioni legate ad una scelta venuta per caso.

Le prime possono essere identificate con l'interesse per un lavoro statale e sicuro, l'assenza di prospettive migliori, la possibilità di avere un lavoro che permette l'indipendenza economica. Tra le motivazioni vocazionali si rilevano il desiderio di lavorare con i giovani, l'interesse per il lavoro di insegnante e per la *trasmissione* dei contenuti della propria disciplina, il desiderio di fare un lavoro che contribuisca a migliorare la società. Chi sceglie di insegnare lo fa perché aspira a svolgere questo lavoro nonostante il lungo precariato che esso comporta (Cavalli & Argentin, 2010). Parlare di motivazione vocazionale vuol dire considerare l'insegnamento come scelta significativa per la propria esistenza e che coinvolge la persona nella sua totalità: l'insegnante che motiva la sua professione come una vocazione è capace di riempire di significazione profonda la sua esperienza di insegnamento. Manifestano motivazioni legate ad una scelta venuta per caso tutti gli insegnanti che, pur ammettendo di aver iniziato in maniera casuale e con supplenze, hanno poi proseguito sulla strada dell'insegnamento perché si sono trovati a proprio agio dopo le prime esperienze di lavoro.

Vari e diversificati risultano essere, dunque, i motivi che inducono a scegliere la strada dell'insegnamento. Orgogliosi e appagati da un mestiere malpagato e incompreso, più di otto docenti su dieci lo sceglierebbero di nuovo a riprova del fatto che, in fin dei conti, l'insieme di vantaggi e svantaggi connessi a questa condizione occupazionale porta maggiormente a propendere per i primi; la quota di chi sceglierebbe di nuovo questa professione è cresciuta, negli ultimi 10 anni, di circa dieci punti percentuale.

Un altro problema che caratterizza il mondo dell'insegnamento è quello relativo alla generale carenza di risorse destinate alla scuola. A ciò si aggiunge la percezione di un declino sempre crescente del prestigio sociale da parte degli insegnanti: essi non percepiscono la stima da parte delle famiglie, degli studenti, dei media, delle classi dirigenti e, in particolare, della classe politica. Sentono che il loro lavoro non è valorizzato: non solo in termini economici ma anche sul piano simbolico e culturale. In realtà, però, i dati di ricerca rilevano risultati contrari relativi alla situazione di prestigio dei docenti, per cui il fatto che il declino sia percepito, più che effettivo, suggerisce che sono probabilmente all'opera meccanismi proiettivi da un lato e ideologici dall'altro. Meccanismi proiettivi nel senso che ciò che molti insegnanti percepiscono come scarso e declinante prestigio è invece prodotto da un vacillante senso di autostima; meccanismi ideologici in quanto molti insegnanti non si sentono in sintonia con le dinamiche socioculturali e sociopolitiche che appaiono ai loro occhi dominanti nella fase storica attraversata dal paese.

Altra nota negativa si rileva in relazione alle modalità di reclutamento del personale vissute come una sorta di *selezione alla rovescia*: un/una giovane laureato/a comincia l'esperienza lavorativa con una supplenza e in questa condizione di precario/a resta per anni, in perenne attesa di un concorso-lotteria, sperando nella *ruolizzazione*. Le politiche di reclutamento sono state svolte, nell'ultimo quindicennio, secondo una totale assenza di programmazione, di visione sistemica. Se da una parte si è assistito a numerosi provvedimenti legislativi indirizzati a migliorare la qualità del servizio scolastico sovrapposti gli uni agli altri senza coordinamento né controllo sui loro effetti (il tempo pieno, l'assistenza dei disabili, la fissazione del numero massimo e minimo di alunni per classe, l'introduzione del modulo nella primaria), dall'altra è stato avviato un piano di assunzioni attraverso concorsi macchinosi e con decreti che hanno permesso la stabilizzazione in ruolo di precari/supplenti anche senza il possesso dell'abilitazione all'insegnamento. Queste azioni, non legate ad un disegno complessivo di riorganizzazione e/o ottimizzazione delle risorse professionali, ha notevolmente accresciuto il senso di provvisorietà e di incertezza in tutti coloro che, per una ragione o un'altra, avevano investito in questa professione (in termini di tempo, risorse economiche, sacrifici) confidando in una prospettiva di lavoro sicuramente meno problematica.

Il docente precario è colui che ha effettuato supplenze con incarichi annuali o brevi ed è in possesso di un titolo di studio (diploma magistrale per i maestri e laurea per gli altri); in questa *categoria*, vanno aggiunti anche i *sissini*, coloro che hanno ottenuto l'abilitazione all'insegnamento tramite la SSIS (Scuola di Specializzazione per l'Insegnamento Secondario). Nella Tabella 1 si riporta l'incidenza percentuale degli insegnanti precari sul totale degli insegnanti in servizio nell'anno scolastico 2007/08.

Tabella 1. – *Insegnanti precari nell'anno scolastico 2007/08.*

GRADO DI SCUOLA	PERCENTUALE
Scuola dell'infanzia	12.7
Scuola primaria	12.9
Scuola secondaria di I grado	21.0
Scuola secondaria di II grado	19.1

Relativamente al corrente anno (2012/13) la situazione non è sostanzialmente mutata. I posti in organico di diritto sono, come detto in precedenza, 664.187. Di questi, 591.374 sono coperti da insegnanti con contratto a tempo indeterminato. A conti fatti, i contratti di durata annuale per coprire posti stabilmente disponibili saranno superiori a 72.000. Le stime relative

alle supplenze brevi si attestano poi su cifre superiori a 98.000 contratti con una incidenza percentuale degli insegnanti precari sul totale degli insegnanti in servizio superiore al 14% (Fonte UIL).

Le indagini e le risultanze (anche statistiche) fin qui emerse costituiscono la cornice di riferimento entro cui si è svolta la ricerca. Le domande da cui inizialmente siamo partiti e che hanno orientato questo lavoro sono state: cosa spinge gli insegnanti, nonostante la precarietà e le grandi sfide che caratterizzano il mondo dell'insegnamento, a proseguire nella loro scelta? Come rappresentano le loro frammentarie esperienze lavorative? Come vivono le relazioni in ambito scolastico? Ci sono aspetti invisibili e importanti di questa condizione che possono essere conosciuti attraverso il loro punto di vista? Quanto, l'instabilità lavorativa, influisce sul loro progetto di vita?

Abbiamo ritenuto che l'approccio qualitativo fosse il più appropriato per affrontare queste domande in relazione alla possibilità per ognuno dei partecipanti di attribuire il significato e riportare la propria esperienza (Geertz, 1973). I metodi di ricerca di tipo qualitativo esprimono il tentativo d'interpretazione dei dati emergenti dalla realtà indagata cercando di stabilire ricorrenze nei fenomeni mediante un'analisi dei dati esperienziali di tipo induttivo e che, considerando la multidimensionalità degli oggetti di indagine,

fanno emergere da questi stessi oggetti l'analisi dei risultati della ricerca [...]. Le ricerche di tipo qualitativo sono dunque collegate ai paradigmi di complessità (multidimensionalità delle esperienze), di contestualità (i fenomeni vengono considerati tenendo conto delle realtà situazionali) e di processualità (i dati di indagine sono dipendenti dalla dimensione temporale che caratterizza il processo di ricerca) [...]. In questa prospettiva i paradigmi teorici che giustificano questi metodi di ricerca in educazione si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico, il cui obiettivo è quello di conoscere eventi quotidiani in situazioni particolari. Le esperienze vengono interpretate seguendo pratiche di tipo induttivo e procedure interpretative differenti, a tal punto che la *realtà* risulta un fenomeno socialmente costruito. (Semeraro, 2011, p. 100)

Le metodologie sono dunque tutte a vocazione empirica e fondano le loro conclusioni «sulle manifestazioni fenomeniche dei più disparati momenti della vita umana soggettiva e relazionale» (Demetrio, 1992, pp. 80-81). I paradigmi teorici che giustificano queste metodologie di ricerca si fondano prevalentemente su un approccio fenomenologico il cui obiettivo è quello di indagare non solo le apparenze legate all'esperienza che l'uomo ha/fa del mondo ma anche i vissuti della mente, luogo in cui le conoscenze del mondo si costruiscono dal momento che «ogni oggetto ha le sue maniere di presentarsi ad uno sguardo capace di rappresentarlo, di vederlo, di coglierlo nell'originale, prima di ogni pensiero predicativo» (Husserl, 1965, p. 19).

Le conoscenze e le riflessioni sono co-costruite da tutti gli attori coinvolti<sup>3</sup> e i processi interpretativi attribuiti alle esperienze sui dati emersi dalla ricerca ne costituiscono la caratteristica essenziale. Si procede quindi in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà vengono formulate e riformulate le sue interpretazioni (Trincherò, 2004).

Questo approccio (che si assume nel presente lavoro oltre che come paradigma di conoscenza anche come approccio esplorativo e conoscitivo) caratterizza più le modalità di raccolta delle informazioni che gli ambiti di indagine. Si tratta principalmente di un modo di esplorare aspetti di pensiero e di esperienza sfumata e fluida attraverso la raccolta di resoconti diretti dei soggetti (Sorzio, 2002) utilizzando i loro linguaggi, i loro costrutti, le loro emozioni per cogliere i significati e le interpretazioni degli eventi e delle esperienze. «L'esperienza è ciò che noi studiamo e la studiamo narrativamente perché il pensiero narrativo è la forma chiave dell'esperienza e il modo chiave di scrivere e di pensare ad esso» (Clandinin & Connelly, 2000, p. 18).

Raccontare un'esperienza significa narrare *quello che si fa e quello che si pensa*. Un vissuto della mente è una *cogitatio* cioè un atto cognitivo che ha come riferimento intenzionale un *cogitatum* di cui la mente ha esperienza. Qualsiasi *cogitatum* (un fenomeno fisico, un evento relazionale, un oggetto di cui siamo spettatori) non potrà mai trasformarsi in *cogitatio*. Ogni vissuto esperienziale della mente invece, in quanto *cogitatio*, può diventare *cogitatum* di quella *cogitatio* cioè un atto riflessivo; il descrivere, inteso quindi come il rendere conto degli atti cognitivi attraverso la loro dettagliata descrizione, costituisce l'essenza del metodo fenomenologico (Mortari, 2005). Per Demetrio (1996) ci sono momenti nella vita di ogni persona in cui si sente il bisogno di

raccontarsi in modo diverso dal solito [...]. Tale bisogno, i cui contorni sfumano, e che tale può restare per il resto dell'esistenza come una presenza incompiuta, ricorsiva, insistente, è ciò che prende il nome di pensiero autobiografico. [...] Il pensiero autobiografico, quell'insieme di ricordi della propria vita trascorsa, di ciò che si è stati e si è fatto, è quindi una presenza che da un certo momento in poi accompagna il resto della nostra vita. È una compagnia segreta, meditativa, comunicata agli altri soltanto attraverso sparsi ricordi, a meno che non diventi uno scopo di vita. Soltanto in questo caso, oltre a mutarsi in un progetto narrativo compiuto, a diventare diario retrospettivo, storia di vita e suo romanzo, ridà senso alla vita stessa. (pp. 9-10)

Raccontandosi il soggetto chiarisce a se stesso le ragioni del proprio esistere. Ed è proprio il fare, del racconto autobiografico, uno scopo di vita che ri-

---

<sup>3</sup> In questo senso è inevitabile sottolineare la relazione tra questi metodi di ricerca e le riflessioni proposte dagli studiosi ascrivibili alla corrente del costruttivismo sociale e della psicologia culturale (Vygot'skij, Bruner).

sulta essere uno dei modi che può permettere al soggetto di ridare senso alla realtà quotidiana; ne scaturisce uno scopo teleologico e curativo del racconto autobiografico. In particolare, Brockmeier (1997) parla di una *teleologia retrospettiva*, intendendo con questo termine un ordine che regola il tempo vissuto e il tempo narrato e che permette al presente di emergere dal passato. L'autobiografia, dunque, connette tra loro un inizio e una fine e il legame è costituito da una storia dello sviluppo. Lejeune (1975), a tal proposito, mette in rilievo tre aspetti della prospettiva autobiografica: essa si colloca in un punto di osservazione retrospettivo, è concentrata sulla vita individuale e riguarda la propria esistenza; essa è la storia di una vita quale è stata concretamente vissuta e che perciò è ontologicamente data, una vita fatta di esperienze vissute ed interpretate in una realtà socialmente costruita.

Il soggetto che racconta la sua storia personale attribuisce significato alle sue azioni e, *narrandosi*, si presenta agli altri nel modo in cui egli reputa opportuno per quella determinata situazione. Durante questa attività avviene una continua ri/costruzione dell'identità personale e della realtà circostante: un'azione, questa, legata ad un'interiorità attiva che agisce e costruisce il proprio mondo attraverso un continuo sforzo interpretativo che permette una negoziazione intersoggettiva dei significati attribuiti a eventi e comportamenti. Lo spazio autobiografico svolge la funzione di tessere insieme i pezzi sparsi della vita dell'individuo, è il luogo della *sutura* (Demetrio, 1996, p. 33) che permette all'uomo di porsi di fronte a se stesso e di riconoscere il proprio passato come una risorsa per poter vivere sempre meglio, partendo dal presente, la vita futura.

Il narratore di sé procede nel racconto trasformando la propria storia in un disegno vocazionalmente coerente. Il percorso esistenziale, fatto emergere da un insieme caotico, viene allora ripensato e organizzato così da poter essere ricondotto all'interno di una trama significativa dove le esperienze sono, imprescindibilmente, legate l'una all'altra. Così facendo l'individuo è in grado di costruire una propria *sintassi interiore*. E come la sintassi è la struttura che coordina fra loro le frasi, tutta la nostra esistenza è un lungo viaggio alla ricerca di quella *costruzione sintattica* dalla quale dipende la possibilità di comprendere noi stessi e di essere compresi dagli altri. Per questo possiamo definirci «identità che raccontano raccontandosi» (Demetrio, 1996, p. 114).

Jean Clandinin e Michael Connelly (2000) sono stati tra i primi ad approfondire l'analisi dell'approccio narrativo alla ricerca assumendo come categoria di riferimento l'esperienza. «Gli studi hanno dimensioni temporali e affrontano questioni temporali; essi si focalizzano sul personale e sul sociale secondo una dimensione di equilibrio appropriata ad una buona narrazione; inoltre accadono in luoghi specifici o in sequenze di luoghi» (p. 50). Poiché l'esperienza è un processo che si svolge nel tempo, il modo più adeguato è

quello di indagarne le peculiari caratteristiche nella sua temporalità: la ricerca è qualcosa che va narrata. Nella *narrative inquiry* è da identificarsi come esperienza non solo l'oggetto della ricerca ma il processo stesso. Risultano, dunque, essere due le tipologie di esperienza da raccontare: l'esperienza così come è vissuta e interpretata dai partecipanti alla ricerca e l'esperienza di ricerca così come è vissuta dal ricercatore. La narrazione autobiografica è «il racconto che una persona decide di fare sulla vita che ha vissuto, descrivendo nel modo più onesto e completo possibile ciò che ricorda di essa e ciò che vuol far sapere agli altri riguardo a essa, di solito con l'aiuto di un'intervista condotta da un'altra persona» (Atkinson, 2002, p. 13). La sensibilizzazione al ripensamento autobiografico produce:

- conoscenza a partire dalla propria realtà idiografica, ovvero quella legata alle esperienze particolari vissute dal soggetto che si racconta;
- implicazioni traducibili a livello di trasformazioni cognitive e operative in quanto il momento della conoscenza genera inevitabilmente considerazioni autocritiche;
- progetti di ri/motivazione personale/professionale, centrati principalmente sugli stili relazionali, che mettono a fuoco temi quali la comunicazione tra adulti a scuola, il lavoro in team, la comunicazione in classe.

La biografia narrativa, dunque, è una delle tecniche che possono essere adottate nell'ambito della ricerca didattica per promuovere e sviluppare il cambiamento basato sulla capacità degli operatori di affrontare e risolvere i propri problemi. Questa prospettiva enfatizza l'assunzione di modalità di lavoro autoriflessive nell'azione scolastica come componente della cultura professionale e in una logica di sviluppo. È un'attività di ricerca che si identifica con il cambiamento, riflette e produce comportamenti professionali e modalità di lavoro improntate all'autorinnovamento; si determina così un rapporto di identità tra i due processi, conoscitivo e innovativo, che rappresentano due facce del medesimo percorso (Hopkins, 1989).

Per tutti i motivi su esposti, abbiamo scelto di privilegiare l'intervista semi-strutturata a risposta libera per favorire «la sollecitazione, la raccolta, l'analisi di testi verbali [...] che ricostruiscono globalmente o rispetto ad alcuni punti di vista la storia di sé» (Mantovani, 1998, p. 204). Una tematica delicata quale quella dell'instabilità lavorativa avrebbe potuto infatti sollevare comprensibili resistenze da parte dei soggetti coinvolti nell'indagine, resistenze che sono state superate attraverso il riconoscimento reciproco delle identità e tenendo conto delle reazioni emotive. Questo tipo di intervista consente di portare in primo piano i vissuti cognitivi, motivazionali ed emotivi, la singolarità e l'unicità di ogni individuo. Essa si traduce, sul piano dell'esperienza, in una situazione in cui il narratore può attivare un lavoro di scavo e di autoriflessione ricco di suggestioni e implicazioni (Demetrio, 1999).

## 2. LA DESCRIZIONE DELLA RICERCA

Partendo dal frame teorico poco sopra descritto, la nostra analisi si è incentrata sulle costruzioni di significato con le quali i docenti precari rappresentano la propria condizione. Le ipotesi di partenza sono che la condizione di instabilità caratterizzante la situazione lavorativa influisca sulla pratica professionale, sulle motivazioni all'insegnamento e sul progetto di vita del docente precario. La ricerca ha dunque avuto l'intento di esplorare gli aspetti essenziali che caratterizzano la pratica professionale e le aspettative del docente precario verificando, in particolare, se e in quale misura la condizione di instabilità, tenendo conto anche delle prospettive economiche, influisce sulla motivazione all'insegnamento, sulle dinamiche relazionali e sui comportamenti che il docente mette in atto nella sua pratica professionale, sul suo personale progetto di vita. In relazione agli obiettivi della ricerca è stato privilegiato un approccio biografico, teso a favorire la narrazione di esperienze vissute. Si è utilizzata, come strumento di indagine, l'intervista semi-strutturata nella quale

il tema oggetto della ricerca è fornito dall'intervistatore, ma in cui viene lasciata ampia libertà al soggetto sia nella scelta dei contenuti sia nella sequenza: i contenuti da approfondire sono chiesti al ricercatore ma non vengono proposti come una serie di domande. Sono piuttosto un pro-memoria dei temi a cui prestare maggiore attenzione, da riprendere, da approfondire o da proporre al termine dell'intervista se il soggetto non li ha affrontati spontaneamente. I temi sono dati, ma la sequenza e il taglio sono scelti liberamente dal soggetto. (Mantovani, 1998, p. 34)

L'intervista semi-strutturata a risposta libera è stata scelta per vari motivi. Essa permette, innanzitutto, di cogliere i significati dei comportamenti e le motivazioni all'agire attraverso la descrizione che ne danno gli stessi soggetti che espongono le proprie esperienze, sentimenti, opinioni, disposizioni. È una tecnica che non si pone funzioni esplicative, ovvero di indagare le cause dei fenomeni, ma investe principalmente le motivazioni, i significati, gli atteggiamenti, le rappresentazioni. Questa tecnica è dotata di una certa flessibilità in quanto non è vincolata al rispetto di una sequenza rigida e preordinata di domande ma permette di accedere ad un bagaglio di informazioni e *saperi* da raccogliere in base ad una serie di domande prestabilite, il cui ordine può, però, mutare per adattarsi alle esigenze dell'intervista e soprattutto al suo sviluppo dialogico. Questo strumento lascia ampia libertà all'intervistato che può scegliere di esprimersi sull'argomento trattato senza limiti e di dare espressione alla propria soggettività. È stata preparata una traccia di intervista costituita da tre nuclei tematici di cui si parlerà in termini più approfondi-

ti più avanti. L'intervistatore ha seguito con una certa flessibilità lo schema dell'intervista, rimanendo fedele ai nuclei tematici da sviluppare nel corso del colloquio, ma modificando l'ordine delle domande da porre in base alla narrazione che veniva a costruirsi con l'intervistato. Il modulo comunicativo prescelto è stato quello di una comunicazione, il più possibile, libera da schemi prefissati.

Lo svolgimento dell'intervista è stato preceduto dalla somministrazione di un questionario al fine di rilevare i dati anagrafici degli intervistati, il percorso formativo e le esperienze lavorative e/o di insegnamento (pregresse ed attuali). Ciò ha favorito la comparazione dei casi nella fase di interpretazione delle narrazioni. Il questionario è stato compilato dagli intervistati senza particolari vincoli temporali (in alcuni casi, una volta consegnato, è stato compilato anche a casa). Con la traccia dell'intervista, tenendo anche conto di alcune riflessioni metodologiche presenti in letteratura (Trentini, 2000; Barley & Kunda 2004; Olagnero, 2005), sono stati affrontati ed approfonditi tre nuclei tematici: la motivazione che orienta la pratica professionale del docente; la vita nella scuola (le dinamiche relazionali); le aspettative e le speranze presenti e future. In particolare:

- *La motivazione*

Le tappe fondamentali del percorso formativo, la scelta dell'insegnamento e il modo di viverlo (raccontando qualche esperienza); l'influenza sulla motivazione all'insegnamento (di fattori quali, ad esempio lo stato civile e il peso dello stipendio); l'influenza della motivazione all'insegnamento nella pratica professionale.

- *La vita in ambito scolastico, le dinamiche relazionali e didattiche*

Il ruolo che gioca l'influenza delle relazioni professionali (e non) sull'andamento della vita in classe e nell'istituto scolastico.

- *Le aspettative future*

Le soddisfazioni/insoddisfazioni lavorative; le speranze e le paure relative al progetto di vita.

La sequenza degli argomenti/tematiche proposti non deve trarre in inganno. Si è trattato di una griglia flessibile e non vincolante. Va inoltre sottolineato come l'aver reso i partecipanti informati e partecipi delle finalità e del senso complessivo della ricerca ha favorito, in tutti, una assunzione responsabile del ruolo di testimoni motivati a rappresentarsi con consapevolezza autoriflessiva.

Il gruppo di riferimento (trattandosi di un'indagine di tipo qualitativo) è costituito da 24 docenti della Regione Campania (21 insegnanti in scuole statali, 3 in istituti paritari; 9 di sesso maschile, 15 di sesso femminile). Alla luce degli obiettivi della ricerca si è ritenuto opportuno ricorrere a procedure di campionamento non-probabilistiche; si è quindi optato per un *campio-*

*namento a scelta ragionata* in cui il gruppo di partecipanti è stato selezionato sulla base della loro rilevanza rispetto alle nostre domande di ricerca, alla prospettiva teorica di riferimento e al discorso/spiegazione che si intendeva sviluppare (Glaser & Strauss, 1967; Silverman, 2000). «Il campionamento a scelta ragionata implica la costruzione di un campione [...] che sia significativo teoricamente, perché contiene certe caratteristiche o criteri che aiutano a sviluppare e a controllare la vostra teoria e spiegazione» (Mason, 1996, p. 94). I criteri presi in considerazione sono stati: la dimensione di precarietà professionale; l'età e le condizioni di vita; il sesso; il percorso formativo seguito per conseguire l'abilitazione all'insegnamento e l'inserimento in una graduatoria; la tipologia di scuola (paritaria o statale).

Le interviste sono state realizzate nel 2012 ed hanno avuto mediamente una durata di circa 40 minuti. In sintesi si riportano le caratteristiche degli intervistati (i nomi, naturalmente, sono di fantasia)<sup>4</sup>.

Quattro docenti hanno un'età compresa tra i 25 e i 30 anni: Amedeo, Luca, Rossella e Paolo. Nessuno è sposato; hanno tutti conseguito la laurea specialistica rispettivamente in Lettere (i primi due), in Conservazione dei Beni culturali, in Scienze pedagogiche. Sono in attesa di conseguire l'abilitazione all'insegnamento. Otto hanno un'età compresa tra i 30 e i 40 anni: Rita, Gennaro, Mariano, Maria, Giulia, Simona, Ida e Flavia. Tutti sono in possesso dell'abilitazione: Rita, Gennaro, Mariano, Simona, Ida e Giulia per concorso; Maria e Flavia avendo frequentato la SSIS. Rita, Simona, Mariano e Gennaro non sono sposati. Gennaro è stato chiamato quest'anno per un incarico annuale a Milano per l'insegnamento della matematica nella secondaria di I grado. Maria, Giulia, Ida e Flavia, invece, sono sposate con figli. Maria, laureata in Architettura, è insegnante di arte in scuole secondarie di primo grado, Giulia, laureata in Lettere, è insegnante di scuola primaria; Simona, Ida e Flavia, laureate in Scienze dell'Educazione, insegnano nella secondaria di II grado. Sei docenti hanno un'età compresa tra i 40 e i 50 anni: Antonella, Marika, Rosanna, Gabriella, Rosa e Francesca. Sono tutte sposate. Antonella, Marika, Rosanna e Gabriella, vincitrici di concorso ed insegnanti nella scuola dell'infanzia, hanno figli; Rosa, laureata in Lettere, è abilitata con concorso ordinario all'insegnamento di materie letterarie negli istituti secondari di secondo grado; Francesca, laureata in Lingue e letteratura straniera è abilitata con concorso riservato all'insegnamento della lingua francese negli istituti secondari di primo grado e su posto di sostegno tramite il corso

---

<sup>4</sup> Tale regola è stata adottata nel rispetto e nella tutela della *privacy*. Tutto il materiale registrato, codificato ed etichettato, è stato archiviato integralmente unitamente alle trascrizioni complete delle interviste. L'intera documentazione è custodita presso la stanza n. 2094 del DISUFF dell'Università degli Studi di Salerno ed è disponibile per eventuali consultazioni.

di specializzazione di 800 ore. Rosa e Francesca non hanno figli. Gli ultimi sei intervistati, infine, hanno un'età superiore ai 50 anni: Michele, Mattia, Rachele, Giuseppina, Carmine e Felice. Michele e Mattia sono laureati in informatica, abilitati (per concorso) all'insegnamento negli istituti secondari di secondo grado. Il primo è divorziato, il secondo sposato. Rachele e Giuseppina sono insegnanti di scuola primaria, hanno conseguito il diploma magistrale e si sono abilitate tramite concorso. Sono sposate, Rachele ha due figli, Giuseppina tre; tutti i loro figli frequentano l'università. Carmine ha scelto di non sposarsi, è laureato in Lingue e letteratura straniera, è abilitato all'insegnamento della lingua inglese e spagnola negli istituti secondari di secondo grado ed insegna in istituti diurni e serali. Felice è insegnante di educazione fisica in una scuola secondaria di I grado. Nonostante le diverse peculiarità, ciò che accomuna tutti gli intervistati è la loro condizione di precarietà lavorativa.

La raccolta delle narrazioni si è svolta in circa due mesi. Si è poi provveduto a catalogare i colloqui conservando i questionari, la trascrizione delle interviste e il foglio con le annotazioni effettuate durante le interazioni verbali. Durante le trascrizioni sono stati rispettati i criteri di chiarezza, completezza e concisione. L'unico intervento di editing, oltre all'inserimento della punteggiatura e all'organizzazione in paragrafi, è stato quello finalizzato a migliorare la leggibilità del testo (ad esempio, inserendo precisazioni relative a un gesto o aggiungendo una parola/frase ad una risposta incompleta; in questo caso, le parole o le frasi aggiunte sono state inserite tra virgolette). Il nostro compito principale (e il più delicato) è stato quello di riorganizzare, in questa fase, la vasta gamma di notizie facendo in modo che esse, costituendo un corpo di informazioni coerente ed omogeneo, potessero diventare un racconto. È stato, questo, un lavoro centrato sul significato delle parole, sulle pause del discorso, sull'enfasi dei frammenti verbali.

Prima di procedere all'analisi, i testi sono stati suddivisi in sequenze (unità di senso) costituite in prima battuta dai temi affrontati dall'intervistato e si è cercato di integrarle con gli appunti relativi agli stati d'animo e alle emozioni provate dall'intervistato durante il racconto della sua esperienza professionale. Si è preferito non omettere le pause di silenzio e, laddove fosse necessario (soprattutto nel caso di commenti che avrebbero potuto svelare l'identità dei partecipanti), si è proceduto con l'eliminazione o l'omissione di alcune affermazioni. I segni utilizzati nella trascrizione delle interviste, ciascuno avente un significato particolare, sono stati:

- per indicare l'intonazione: , . ; : ! ? ;
- per esitazioni, brevi pause: ... ;
- per omissioni, tagli: [...];
- per indicare brevi frammenti delle narrazioni: «...».

Nell'ultima fase siamo passati all'interpretazione del flusso organizzato di parole espresso direttamente dall'intervistato che, in taluni casi, è stato invitato a ri/leggere la bozza dell'intervista e ad intervenire sul testo apportando i cambiamenti coerenti con il suo personale e soggettivo punto di vista narrato con le parole. L'analisi del contenuto ha permesso di individuare alcuni indici che hanno poi dato luogo alla definizione di blocchi tematici sulla base di elementi costanti e ricorrenti, sia sotto il profilo isotopico che isomorfico, pur nella varietà delle articolazioni soggettive. Con questa modalità è stato possibile estrapolare dalle singole narrazioni alcune categorie sostanziali (De Maziere & Dubar, 2000) ricavate dalla codificazione induttiva (Glaser & Strass, 1967) e si è tentato di elaborare ipotesi esplicative in grado di fornire qualche risposta alle domande iniziali. Tutte le narrazioni, per finire, vengono presentate secondo blocchi tematici enucleati dai testi complessivi, seguiti dalle indicazioni, in parentesi, recanti il nome (di fantasia), l'età, il percorso d'istruzione e la *precaria* situazione lavorativa al momento dell'intervista.

### 3. L'ANALISI DELLE NARRAZIONI

Per l'analisi del corpus delle interviste si è proceduto dalla descrizione all'interpretazione al fine di far emergere, oltre al piano immediato del discorso, quello più profondo e latente. I nuclei principali e comuni riscontrati in tutte le interviste sono stati, in sintesi e schematicamente: le tappe fondamentali del percorso formativo (più o meno lungo, a seconda dei casi); le esperienze in ambito lavorativo (dalla prima supplenza fino ad oggi); le relazioni (con gli alunni, con i genitori, con i colleghi di lavoro); le soddisfazioni e le insoddisfazioni in ambito lavorativo; la precarietà del lavoro e l'influenza sul progetto di vita.

Qualche precisazione è necessaria: degli intervistati, tre hanno dichiarato di non sentirsi e non vivere uno stato di precarietà. Sono coloro che lavorano in scuole paritarie (due nella scuola dell'infanzia e uno in quella primaria) con un contratto a tempo indeterminato. La loro precarietà è intesa come *aspirazione al ruolo* in una scuola pubblica. Sotto questo aspetto risultano interessanti alcune dichiarazioni.

Io non mi reputo precaria, perché lavoro qui, stabilmente, quindi non ho vissuto effettivamente un periodo di precariato letteralmente inteso ... cioè di attesa di una sistemazione, di un lavoro. Io ho avuto un lavoro definitivo ... Forse il precariato posso intenderlo come attesa al ruolo, però non mi pongo il problema più di tanto perché questo è un istituto in cui effettivamente si lavora come se fosse una scuola statale.

(Antonella, 44 anni, vincitrice di concorso per l'abilitazione per la scuola primaria e dell'infanzia, insegnante di scuola dell'infanzia).

Io ho iniziato a lavorare circa 13 anni fa e il mio lavoro è caratterizzato da una grande stabilità perché dal momento in cui ho iniziato a lavorare in quest'istituto paritario ho firmato un contratto a tempo indeterminato che non ho mai interrotto finora. Cominciai con una classe prima, portai avanti l'intero ciclo fino alla quinta e poi ho sempre ricominciato dalla prima concludendo in quinta [...]. A questo punto per me il precariato è inteso essenzialmente come tempo di attesa del ruolo, cioè di una sistemazione, di un inserimento nella scuola statale. Difatti io in questi anni ho sempre rifiutato le supplenze temporanee nella scuola statale, e soltanto questo perché per il resto io ho sempre avuto una continuità, come dicevo prima ... Per me i mesi estivi sono mesi di programmazione, non ho mai sperimentato la precarietà da questo punto di vista, non la conosco, essendomi sempre riconfermato il contratto essendo a tempo indeterminato. Però, certo, c'è quest'attesa nella scuola statale.

(Giulia, 37 anni, laureata in Lettere e vincitrice di concorso per l'abilitazione per la scuola primaria, insegnante di scuola primaria).

Una ulteriore osservazione riguarda il percorso formativo compiuto dagli intervistati. Coloro che lavorano nell'ambito della scuola primaria o dell'infanzia (sono tre) hanno frequentato l'istituto magistrale ed hanno conseguito, in seguito, l'abilitazione all'insegnamento; tutti gli altri sono in possesso di un titolo universitario. Non è possibile definire un criterio unico per diventare insegnante. Ognuno ha seguito una strada diversa e più o meno lunga: qualcuno ha intrapreso il percorso quasi per caso, credendo che l'insegnamento avesse potuto assicurare il *posto fisso*, una sicurezza maggiore per la sua vita futura; qualcun altro ha inseguito questo lavoro vedendovi un *sogno* da realizzare; c'è infine chi, più giovane, è ancora in attesa dell'abilitazione.

Dalle parole degli intervistati è chiara la consapevolezza che il percorso non è certamente breve, comporta un aggiornamento continuo relativo alle normative che si susseguono e una costante rimodulazione e correzione del proprio curriculum (attraverso l'acquisizione di titoli culturali) in relazione alle innovazioni legislative. È un cammino che, a volte, riserva coincidenze fortuite come l'essere stati ammessi ad un concorso abilitante riservato o aver avuto la possibilità di partecipare all'ultimo concorso ordinario abilitante del (lontano) 1999/2000 o, ancora, aver ottenuto l'abilitazione attraverso la SSIS. C'è, di contro, anche chi si ritiene sfortunato perché non è riuscito ad accedere all'ultimo ciclo biennale della SSIS (il IX, cominciato nell'anno accademico 2008/09) per cui ora risulta essere senza abilitazione e si *arrangia* lavorando, mal volentieri, anche in istituti paritari.

Rita (39 anni, laureata in Scienze teologiche, docente di religione) ha un curriculum di studi piuttosto variegato: si iscrive inizialmente a farmacia

accorgendosi, dopo poco, che l'ambito scientifico non è adatto a lei. «Ho abbandonato perché trovavo quell'ambiente un po' ostile, molto freddo», racconta. Si iscrive, dunque, al Corso di laurea in Sociologia ma per problemi familiari è costretta a sospendere gli studi che riprende, dopo circa un anno, trasferendosi stavolta alla Facoltà di Scienze teologiche perché, afferma, «l'insegnamento è sempre stato uno dei miei più grandi desideri». Conseguisce la laurea a 29 anni e attende «l'abilitazione dalla Curia». Negli anni seguenti poi si riscrive all'università per fare in modo che il suo titolo, il Magistero in Scienze religiose, venga equiparato alle lauree civili. Ora lavora «aspettando chiamate di supplenza dalla Curia». Quest'anno le sono state affidate tre scuole, non molto distanti dal suo paese di residenza, ma con soltanto sei ore di insegnamento. Per accumulare punteggio sta conseguendo una ulteriore laurea. Per Rita, lavorare per sole sei ore (in tre scuole diverse) «è un danno sia dal punto di vista psicologico che dal punto di vista economico»; si vive il disagio e la frustrazione di chi non è riconosciuto professionalmente né dai propri allievi, né dai colleghi di lavoro.

Io non sono niente in nessuna delle tre scuole. Ogni volta che entro in una scuola i collaboratori scolastici mi chiedono: «Signora, lei chi è?». Ed io continuo a dire «Sono la maestra di religione». Perché purtroppo, due ore a settimana non possono qualificarti, due ore a settimana in una scuola vuol dire essere praticamente nulla: né per l'istituzione in sé, né per i colleghi, e neppure per gli alunni. Diventa, in questo caso, molto, molto complicato instaurare rapporti con tutti. (Rita, 39 anni, laureata in Scienze teologiche, insegnante di religione).

Gennaro, Amedeo e Francesca sono accomunati da una stessa motivazione che li ha spinti ad orientarsi verso il mondo della scuola. Iniziano il loro racconto dalle scuole superiori o addirittura dalle scuole medie. Ritengono di aver avuto degli insegnanti che li hanno fatti affascinare alle loro discipline e che poi hanno notevolmente influito sulla scelta dei successivi studi universitari. Amedeo (26 anni, laureato in Filologia, insegnante di italiano e latino nelle scuole secondarie di secondo grado) rivela come sia stata la sua insegnante a farlo appassionare all'italiano. E poi alle scuole superiori ha incontrato una insegnante di filosofia, psicologia e pedagogia (da lui definita «maestra di vita») che lo ha accompagnato nella crescita non solo culturale, ma anche umana. Amedeo, a differenza di Francesca e Gennaro, è molto giovane, ha 26 anni. Dalla narrazione si evince la forte passione che lo ha accompagnato ed orientato nelle scelte formative e professionali.

Non tutti gli intervistati considerano «quasi come una vocazione» l'insegnamento. C'è, infatti, chi si è ritrovato ad insegnare quasi per caso. Maria e Rossella non avevano alcuna intenzione di orientarsi verso l'insegnamento. Maria si laurea in Architettura; inizia, dopo aver conseguito la laurea magi-

strale, un periodo di praticantato presso uno studio di progettazione di un architetto a Napoli. Contemporaneamente consegue la specializzazione in «Progettazione architettonica ed urbana». Al termine del biennio specialistico decide di mettersi in proprio ma dopo poco si rende conto che la libera professione non può darle sicurezze dal punto di vista economico. Per questo motivo, incoraggiata anche dai genitori, intraprende la strada dell'insegnamento ritenendo che questo lavoro possa darle maggiore stabilità per una futura vita familiare e possa essere anche meno vincolante. Intraprende così questo percorso con non pochi interrogativi, ansie, paure.

Ho intrapreso questa strada anche abbastanza lunga e non è stato semplice perché comunque, dopo 42 esami all'università che erano scritti e orali, dopo due anni di specializzazione, dopo due corsi di perfezionamento, intraprendere una strada che comunque sarebbe durata due anni, col fatto comunque di metterti in discussione nuovamente, sembrava tutt'altro che semplice, tanto che inizialmente mi sono chiesta: ma è il caso di intraprendere una strada che non ha niente a che fare con quello che ho fatto finora? Poi però, non mi sono pentita della scelta fatta anzi in questi due anni di SSIS ho potuto approfondire ciò che non avevo potuto approfondire in precedenza perché il mio corso di studi non lo prevedeva, quindi mi sono appassionata tantissimo. (Maria, 34 anni, laureata in Architettura, insegnante di arte e immagine nelle scuole secondarie di primo grado).

Rossella, dal canto suo, ha una storia un poco diversa. La sua vita sembra essere stata piena di scelte prese non consapevolmente o per sua diretta volontà. Si iscrive al liceo scientifico spinta dai genitori e cerca di rivendicare la sua passione per le discipline umanistiche nel suo percorso universitario iscrivendosi al Corso di laurea in Conservazione dei Beni culturali. Al termine degli studi sembra aprirsi per lei la carriera universitaria: il suo professore di filologia le chiede di iniziare a collaborare con la sua cattedra. Rossella inizia, piena di aspettative, quest'esperienza credendo e sperando in un futuro ambizioso ma poi scopre, dopo circa due anni, che le promesse fatte non si concretizzano. Firma comunque un contratto di collaborazione di 60 ore percependo un compenso economico di circa 1500 euro annui. Le viene proposta un'esperienza in Germania. Rossella accetta ma lentamente si accorge che quella non è la sua strada: vive un disagio dal punto di vista psicologico che la spinge a rinunciare al mondo universitario e tornare a casa.

Ti dico che piangevo giorno e notte per la decisione presa perché comunque sono stata costretta a scegliere tra la speranza di lavorare all'università e il rimanere senza fare nulla. Io dicevo: «Ora se lascio, non ho nessun'alternativa». Ma il fatto di stare troppo male, di trovarmi immersa in una situazione che in effetti non avevo scelto, spinta da una persona che mi riempiva di promesse ...

comunque ad un certo punto, proprio perché stavo troppo male, decisi di ritornare a casa e devo dire la verità, della scelta fatta non me ne sono pentita. Dopo essere tornata mi rasserenai e mi dissi: «Ora tutto ciò che farò, lo deciderò io». (Rossella, 30 anni, laureata in Conservazione dei Beni Culturali, insegnante di italiano, storia e geografia nelle scuole secondarie di primo grado).

Poco prima di partire per la Germania, Rossella aveva compilato la domanda di supplenza per l'insegnamento nelle scuole secondarie di primo grado e, per caso e oltre ogni sua aspettativa, è chiamata per una supplenza, nonostante non abbia l'abilitazione all'insegnamento. Ha avuto due brevi esperienze di insegnamento che «le sono rimaste nel cuore» e che l'hanno profondamente appassionata. Dichiaro comunque di non avere la certezza di voler proseguire in questa strada perché si accorge che le aspettative future sono molto scarse, l'instabilità lavorativa è alta e il percorso ancora lungo e soprattutto incerto. Per queste ragioni Rossella ha scelto di prendere dell'insegnamento ciò che maggiormente la gratifica, il rapporto con gli studenti, decidendo di avviare una propria attività di doposcuola legalmente riconosciuta.

Il racconto di Rossella è esemplificativo del disagio che molti giovani vivono pensando al percorso lungo da intraprendere e senza certezze. Diventare insegnante non è la più semplice delle decisioni. Così Carmine parla di questa scelta:

Tanti insegnanti come me vanno via di casa, lontano dalle famiglie; io sono stato fortunato perché ho scelto Milano, ma ci sono persone che vanno a Sondrio, in Valle D'Aosta, lontano in Piemonte nelle provincie di Cuneo e che lavorano anni in scuole abbandonate sulle montagne. E allora tutti questi sacrifici perché si fanno? Si fanno solo per entrare di ruolo o perché uno ama quel lavoro? E pur di farlo uno lascia la propria terra, la propria casa, la propria famiglia, i propri affetti, pur di fare questo. (Carmine, 53 anni, laureato in Lingue e letterature straniere, insegnante di inglese in istituti secondari di secondo grado).

Carmine si appassiona allo studio delle lingue durante le scuole superiori e prosegue gli studi iscrivendosi al Corso di laurea in Lingue e letterature straniere. Terminati gli studi, vive alcuni anni in Messico conseguendo un ulteriore titolo di studio in Archeologia precolombiana, titolo oltretutto non riconosciuto in Italia. Ritornato a casa, inizia ad avere le prime esperienze d'insegnamento in scuole paritarie ma, frustrato nella sua professionalità, sceglie di trasferirsi a Milano dove vive ed insegna da pendolare per ben 7 anni e dove consegue l'abilitazione per l'insegnamento della lingua inglese e spagnola per gli istituti superiori di secondo grado.

Il percorso di studi di Francesca è riassumibile in queste sue parole:

Mi sono laureata in Lingue nel 1993, poi ho fatto corsi di specializzazione sia presso l'Istituto francese di Napoli, il Grenoble, che presso delle università per stranieri di Tunisi. Poi sono stata ferma due anni perché dopo la laurea non c'è stata opportunità di insegnamento subito e ho cominciato nel 1995 ad insegnare in un istituto legalmente riconosciuto che dopo 5 anni è diventato paritario, per cui per 5 anni a metà punteggio rispetto agli altri. Ho avuto poi la fortuna di entrare in un'abilitazione riservata, aperta a persone che avevano già prestato servizio in una struttura scolastica e quindi mi sono abilitata. Essendo ancora poco il punteggio per l'insegnamento, ho conseguito un'ulteriore specializzazione, cioè 800 ore di specializzazione in un diploma di sostegno e dal 2006 ho accantonato l'insegnamento della lingua francese e mi sono dedicata all'insegnamento del sostegno, l'area umanistica.

(Francesca, 42 anni, laureata in Lingue e letterature straniere, insegnante di francese e di sostegno).

Una sottile linea pare unire queste diverse esperienze, la forte passione per l'insegnamento che accomuna tutte queste persone. Tenendo conto delle informazioni ricavate dal questionario, un ulteriore tratto comune è rappresentato dal notevole numero di esperienze lavorative, le cosiddette supplenze. Il docente precario lavora, a volte in uno stesso anno, anche in tre o quattro scuole diverse. Esperienze che hanno una durata molto varia: da pochi giorni a qualche mese o, in taluni casi, per l'intero anno scolastico (gli incarichi annuali). Mattia ha raccontato di aver avuto più di 14 esperienze lavorative nel giro di 10 anni di insegnamento; ha ricevuto quasi sempre incarichi annuali, insegnando prevalentemente in scuole secondarie di secondo grado. Ritiene di aver ricevuto le soddisfazioni più grandi dall'insegnamento negli istituti serali perché «si ha a che fare con gente totalmente diversa, motivata e che ti dà risultati, seppure minimi, ma veri». Considera l'insegnamento non come una professione ma una missione da svolgere,

una missione a carattere totalitario, per cui un insegnante è costretto ad essere insegnante, psicologo, prete, dottore, padre, madre, tutto quanto. È come se l'insegnamento passasse in secondo piano, laddove, invece, l'insegnamento dovrebbe essere il nucleo fondamentale della disciplina che tu insegni.

(Mattia, 52 anni, laureato in Informatica, insegnante matematica negli istituti secondari di secondo grado, diurni e serali).

Anche Rachele ha avuto numerose esperienze in ambito lavorativo (circa 20). Mentre Mattia ha avuto il coraggio di accettare incarichi annuali a Varese (per circa 9 anni) prima di ritornare in Campania, Rachele ha scelto di non allontanarsi mai dalla sua regione di appartenenza. Forse anche per questo motivo non ha avuto una continuità nell'ambito dell'insegnamento, ma quella di non allontanarsi da casa è stata per lei davvero una scelta. «Non

è tanto semplice abbandonare tutto e trasferirsi per una durata indefinita in un altro luogo», lontano centinaia di chilometri da casa. Nel corso degli anni Rachele ha costruito una famiglia, si è accollata la spesa di una casa di proprietà cercando, con il suo lavoro instabile, di supportare il lavoro del marito che oggi è disoccupato. Racconta di non essersi spostata per una serie di motivi, quali la casa, la paura di un fitto, i figli.

È stato un legame alla mia genitorialità e poi avevo il desiderio di lavorare nella mia città. Perché poi dobbiamo andare al Nord per poi lavorare al Sud?

Rachele incarna le difficoltà, il disagio che molte persone si trovano a vivere nel momento in cui sono costrette a scegliere di allontanarsi dal proprio paese di origine in cerca di un lavoro che possa soddisfarli maggiormente, che possa farli sentire riconosciuti dal punto di vista professionale e che dia loro sicurezze e prospettive maggiori per il futuro. Ciascuno decide sulla base dell'orizzonte valoriale entro cui vive, ciascuno sarà chiamato a fare una selezione delle priorità nella sua vita, a scegliere se sia più importante la passione per il lavoro o, come nel caso di Rachele, la costruzione di una famiglia. Dal racconto di Carmine si evince, poi, come la scelta di lavorare a Milano sia stata una vera e propria *scommessa* sulla sua stessa vita e sul futuro lavorativo.

Stare fuori comporta una serie di cose che, se ti siedi a tavolino e ti metti a pensare, penso che nessuno andrebbe via di qui; ma non soltanto per il legame alle proprie radici o alla propria famiglia; non solo questo. È che uno stipendio di un insegnante è uguale a Napoli, a Milano, a Bolzano ... Nel giro di sette anni ho speso circa 20.000 euro di affitto, inserendo le spese varie sono andati via circa 25.000 euro ... Senza tenere conto dei viaggi. Questo, ovviamente, comporta che lavori, ti fai il tuo punteggio, ma non hai possibilità di metterti da parte nulla dello stipendio, perché non ti resta nulla; anzi, alcune volte, è anche probabile che con lo stipendio percepito non si riescano a coprire tutte le spese. (Carmine, 53 anni, laureato in Lingue e letterature straniere, insegnante di inglese in istituti secondari di secondo grado).

D'altro canto c'è chi vive con maggiori prospettive l'esperienza di lontananza. Gennaro, avendo accettato un incarico annuale dopo anni di «congelamento» professionale, nutre grandi speranze, anche future, in una maggiore stabilità lavorativa

al Nord rispetto che al Sud. Se dovessi concentrarmi sulle possibilità, credo e spero che questo possa essere l'inizio di un discorso un po' più a lungo termine nel tempo.

(Gennaro, 39 anni, laureato in Lingue e letterature straniere, insegnante di inglese e spagnolo negli istituti secondari di primo e secondo grado).

Gennaro, come gli intervistati finora citati, ha vissuto un numero di esperienze lavorative abbastanza alto; ha iniziato con tre incarichi annuali ed ha poi avuto altre tre esperienze di supplenze brevi (di circa 2, 3 e 8 mesi). Risiede a Milano da troppo poco tempo per poter verificare il «quadramento del bilancio economico». Egli, infatti, non ha ancora percepito il suo primo stipendio per cui non sa se riuscirà «a far quadrare tutto» ma è certo di dover «restringere molte cose»; poi aggiunge che «per amore dell'insegnamento si è disposti anche ad andare lontano». Una passione, dunque, che diventa la più grande motivazione per compiere scelte che comportano anche elevati sacrifici dal punto di vista personale.

Rita dice di avere iniziato bene, anzi forse meglio degli insegnanti che lavorano nella sua stessa disciplina. Percepisce però un progressivo peggioramento ogni anno. Il suo primo incarico era annuale e di 9 ore; l'anno successivo non ha avuto l'incarico annuale anche perché il numero di insegnanti di religione è diminuito a causa dell'aumentata soglia minima di alunni per classe; c'è stato l'accorpamento di alcune sezioni con la conseguente diminuzione del numero di insegnanti per istituto. Oggi Rita insegna su tre scuole per un totale di cinque ore settimanali ed esprime un certo disagio in quanto ritiene che il suo «istinto professionale» l'avrebbe spinto a rifiutare tutto ciò perché «avere un impiego di cinque ore settimanali per un'insegnante che ha fatto dei sacrifici per studiare, per acquisire determinate competenze, è denigrante». Per Rita, una persona che lavora per sole cinque ore settimanali non ricava alcuna gratificazione dal lavoro. Felice, come Rita, si sente «oltraggiato» dal punto di vista professionale. Non accetta in nessun modo le lungaggini burocratiche e il fatto che per ricevere un incarico, soprattutto a Napoli, bisogna aspettare, in alcuni casi, anche fino a Dicembre. Felice esprime anche timori di natura diversa quando afferma che «si vive costantemente con la paura di ritrovarsi sempre qualcuno davanti a sé, che ti supera, a volte anche in modo poco *pulito*». Maria, a tal riguardo, afferma che

nell'ambiente scolastico, come in tutti gli ambienti, bisogna stare molto attenti, perché non bisogna avere i prosciutti sugli occhi; anche nelle convocazioni. Ci sono alcuni colleghi che si avvicinano e ti chiedono «Allora hai pensato? Cosa scegli? Cosa non scegli?» perché magari vogliono farti dire che quella scuola è buona, che quelle classi sono buone. Io l'anno scorso mi sono trovata a parlare con un collega, un precario come me, che mi ha estrapolato le notizie delle classi nelle quali mi ero trovata bene e al turno di nomina, prima di me, ha scelto la scuola nella quale ero stata l'anno precedente. Cioè, praticamente mi ha tolto la continuità didattica, perché io avrei potuto benissimo scegliere la stessa scuola ... È assurdo che questi ragazzi cambino ogni anno insegnante! E lui che ha fatto? Mi ha carpito le informazioni necessarie perché quella scuola per lui risultasse favorevole e mi ha fregato il posto!

(Maria, 34 anni, laureata in Architettura, insegnante di arte e immagine nelle scuole secondarie di primo grado).

Le esperienze lavorative di Amedeo, Luca, Rossella e Paolo sono, invece, scarse. La causa è da attribuire alla loro ancor giovane età (hanno tra i 26 e i 30 anni). Amedeo e Luca hanno accettato brevi supplenze, da non abilitati, in istituti paritari ed esperienze in progetti di recupero debiti in scuole statali. Rossella e Paolo hanno avuto due sole esperienze in ambito lavorativo, entrambe nelle scuole statali. Nel giro dello stesso anno, nonostante fossero non abilitati, hanno lavorato, seppur per pochi giorni, in due scuole secondarie di primo grado, entrambe in provincia di Napoli. Nonostante la brevità dell'esperienza vissuta, la narrazione di Rossella è stata particolarmente interessante perché ha permesso di evidenziare le particolari dinamiche relazionali che un docente precario riesce a stabilire in ambito scolastico e la differenza di trattamento, se confrontato con quello riservato ai docenti di ruolo, che subisce. Di questo, comunque, parleremo fra poco.

Il docente precario incontra notevoli difficoltà nel creare, costruire relazioni. Il più delle volte l'instabilità e l'incertezza nel futuro influiscono non poco sul suo modo di relazionarsi con i genitori, con i colleghi. È molto facile pensare «oggi ci sono, domani non più» (Rita) oppure creare una sorta di scudo pensando (e raccontando) «vabbè non mi espongo più di tanto perché ... che me ne importa!» (Simona).

Lo stesso discorso non è valido nelle relazioni con gli studenti. In questo caso si attiva un meccanismo di difesa diverso. L'insegnamento implica inevitabilmente una relazione e un contatto; ciò può comportare un «lanciarsi emotivamente in certe situazioni» ma, di contro, può creare forte disagio nel momento del distacco dagli alunni, dalla classe. In questi casi, molte volte, si alzano, in modo quasi inconsapevole, delle *barriere* affettive. Inevitabilmente, però, se ne resta coinvolti, ci si affeziona a volti, a persone e, alla fine dell'incarico, ci si rammarica. È, questo, il caso di Rachele che ammette: «[...] a fine anno è una tristezza esagerata ..., io piango perché mi affeziono facilmente alle persone». E poi si soffre per il fatto che i sacrifici fatti nel giro di un anno per cercare di motivare gli alunni, per cercare di farli appassionare alla disciplina oppure per colmare delle lacune presenti, insomma la fatica e il lavoro di un anno, vadano poi persi l'anno successivo in quanto «non si sa quella classe a chi potrà poi essere affidata» (Maria).

Maria ritiene che una dote del docente precario è proprio quella di dare maggiore attenzione alla cura della persona. Questo suo pensiero risulta essere condiviso dalla maggior parte degli intervistati. Il docente precario «non si sente arrivato», a differenza del docente di ruolo che pensa di avere «la pagnotta assicurata» (Flavia); egli è costantemente chiamato a mettersi alla

prova, a cimentarsi in situazioni sempre nuove e, nonostante il programma da svolgere sia lo stesso, è chiamato ogni volta a ricercare modalità diverse per poter trattare gli stessi contenuti «perché gli alunni, i contesti sociali cambiano» (Mariano). Il docente precario, poi, è colui che «non è stanco del suo lavoro» (Rita) in quanto ha modo di vivere dei periodi di «forzato riposo» che potrebbero condurlo a sviluppare delle motivazioni in più; è «colui che si mette continuamente in gioco ed è proprio questo che lo fa sentire vivo» (Giulia).

Ciascuno degli intervistati va alla ricerca di strategie sempre diverse che possano motivare maggiormente gli alunni. Francesca tenta sempre «di interessare gli alunni, cercando di far sorgere in loro la curiosità». Racconta di una strategia da lei utilizzata «per presentare la Francia»:

Li ho spinti ad andare in un'agenzia di viaggio dando loro delle regioni diverse a seconda anche della predilezione personale, facendoli scegliere laddove è stato possibile ... li ho invitati a raccogliere del materiale che loro avrebbero potuto incontrare. Li ho invitati poi a tenere una conferenza in classe, in cui ciascuno illustrava agli altri ciò che aveva maggiormente attratto la loro attenzione, ciò che li aveva maggiormente incuriositi. Quando poi hanno finito di raccontare, ho mostrato loro le mie brochures, le foto dei luoghi che avevo visitato. In questo modo la Francia per loro non è stata poi più così lontana. (Francesca, 42 anni, laureata in Lingue e letterature straniere, insegnante di francese e di sostegno).

Michele, insegnante di informatica, racconta che la sua è «una lezione molto collaborativa», caratterizzata dall'alternanza di momenti teorici e momenti laboratoriali. «La lezione inizia sempre con una discussione in cui cerco di capire quali sono le loro idee sull'argomento trattato per poi integrare le loro idee con le nozioni scientifiche. Si procede poi con le attività laboratoriali di gruppo». Giulia si avvale di un approccio da lei definito «molto particolare».

Utilizzo con i bambini un approccio globale. Ritengo che la scuola sia il luogo delle relazioni e, in quanto tale, è necessario curarle e non improvvisare mai nel momento in cui si è in aula. La strategia da me utilizzata, che rientra in un approccio globale alla persona, è soprattutto quella della conversazione in aula. Al mattino ci disponiamo in cerchio: è questo il momento per salutarsi innanzitutto, per cominciare la giornata e per progettare il lavoro. Non tutte le conversazioni sono di alto livello, però a volte il cerchio serve per presentare il programma della giornata. Io solitamente presento ai bambini il programma della giornata per prepararli all'organizzazione della giornata stessa. La conversazione è anche il luogo in cui si discute di comportamenti che dovrebbero essere maturati; nel caso, ad esempio, di eventi spiacevoli la conversazione in cerchio diventa il momento per discuterne insieme. In questo modo i bambini apprendono un'esperienza di confronto democratico in cui ciascuno ha la li-

bertà di esprimere la propria idea su un certo argomento cercando di costruire insieme un discorso completo e ricco.

(Giulia, 37 anni, laureata in Lettere classiche e diplomata magistrale, insegnante di scuola primaria).

Per quanto riguarda il rapporto con i genitori, il docente precario difficilmente ha la possibilità di costruire relazioni significative soprattutto a causa del breve tempo entro il quale opera in uno stesso istituto. D'altra parte, dalle interviste si evince che il suo interesse nell'intrattenere rapporti con i genitori non è molto alto. Questo atteggiamento, diffuso tra gli intervistati, è motivato da una semplice considerazione: il docente precario si considera sempre una «persona di passaggio», non vede e non sente la necessità di intrattenere un confronto e di instaurare relazioni con i genitori.

Con i docenti esiste come una sorta di doppio binario relazionale. Con i colleghi «precari» c'è una condivisione della stessa condizione ed un maggiore confronto, ci si ritrova sulle stesse idee, ci si aiuta a vicenda.

Siamo tutti nella stessa barca di instabilità, di precarietà, di sconforto; quindi più o meno c'è più solidarietà in questo senso. Ci raccontiamo gli stessi problemi, cerchiamo di informarci, di scambiarci opinioni, informazioni, di cercare soluzioni, di incoraggiarci a vicenda.

(Amedeo, 26 anni, laureato in Lettere, insegnante di italiano e latino negli istituti secondari di secondo grado).

Un forte disagio è invece vissuto nel rapporto con i colleghi di «ruolo» e, per la maggior parte degli intervistati, è percepita una differenza di trattamento. Il docente precario si sente «osservato»; prima o poi andrà via e, proprio per questo, non ha necessità di avere alcuna voce in capitolo. Il docente supplente è *quasi* un esterno che per pochi mesi è in un certo istituto. Non conosce abbastanza la classe per poter esprimere un giudizio o una valutazione adeguata; non conosce bene l'istituto per proporre suggerimenti riguardo decisioni da prendere durante il corso della supplenza.

Per i colleghi sei quella che oggi c'è e domani non c'è, quindi ... certe cose vanno dette più a chi sta da più tempo nella scuola, anziché ad una appena arrivata ... non solo appena arrivata; non è quello il problema, ad una che se ne deve andare.

(Rita, 39 anni, laureata in Scienze teologiche, insegnante di religione).

Il docente precario viene guardato con sottile commiserazione dai docenti di ruolo perché «poverino, è ancora precario» (Rita). Questo induce ad una sorta di sconforto che, in ogni caso, influisce poco sulla percezione di sé a livello professionale. L'ultimo arrivato è comunque costretto ad adeguarsi alle

decisioni già prese, ad accettare l'organizzazione delle lezioni e, soprattutto, l'orario scolastico. «Capita che chi arriva per ultimo deve avere un orario più disagiato» (Maria). In alcuni casi, quando il supplente è giovane gli vengono affidati incarichi di responsabilità, alle volte, quasi impossibili da portare a termine. Altre volte ci sono difficoltà ad accedere ai progetti extracurricolari: uno dei criteri di selezione, infatti, corrisponde all'anzianità di servizio in quella scuola. C'è infine la condizione del *doppio* disagio che vive il docente precario di sostegno il quale non solo è precario ma anche docente di sostegno. Il racconto di Francesca è emblematico di questa condizione.

Non tutti sono preparati sulla funzione dell'insegnante di sostegno e quindi qualcuno ti relega «all'insegnante di Tizio e Caio» senza sapere che tu sei l'insegnante della classe. In molti ti considerano sempre di serie B e questo, a livello personale, è mortificante. [...] Lì dove c'è la maturità dei colleghi si lavora bene, perché in classe si crea un clima diverso. [...] Quando sei l'insegnante di sostegno devi prima entrare in empatia con il collega, poi con il ragazzo che segui e poi con il resto della classe ... Un collega, due anni fa, mi chiese di non essere presente con lui in classe durante la lezione, di prendermi il ragazzo e di portarmelo fuori. Io ho sottolineato che la mia figura è quella di integrazione; il mio ruolo è quello di integrare il ragazzo nel contesto classe. Da quanti anni faccio sostegno non ho mai portato il ragazzo fuori dal contesto classe. E sono cinque anni.

(Francesca, 42 anni, laureata in Lingue e letterature straniere, insegnante di sostegno e di francese negli istituti secondari di primo grado).

Il successivo blocco tematico analizzato, seppur non sia possibile definire una netta separazione con quanto già proposto finora, è stato quello relativo alle soddisfazioni e alle insoddisfazioni che si ricevono in ambito lavorativo. Un docente è soddisfatto nel momento in cui l'alunno cresce dal punto di vista personale e culturale, quando riesce a raggiungere una maturità nelle scelte, nelle idee, nei valori. È motivo d'orgoglio, per un insegnante, il fatto che alcuni alunni, a distanza di anni, chiedano ancora consigli di vita ai propri docenti. Per Rita «è bello sentirsi raccontare che hanno intrapreso delle strade, che si sono iscritti all'Università, che hanno preso decisioni importanti che scelgono di condividere con te». Giulia invece non ha aspettative nei confronti dei suoi alunni perché le è stato insegnato che «insegnare è seminare e non raccogliere». Il rischio semmai è che l'insegnante possa ritenersi indispensabile per la vita degli alunni.

È possibile che un insegnante, dopo tante gratificazioni, vuole iniziare a prendere il cosiddetto «posto di Dio», è possibile cadere in una bolgia del genere. L'insegnante deve sempre saper rimanere al proprio posto. L'insegnante deve sempre dire «sono all'altezza?, mi sento all'altezza?» ... Nel momento in cui ci

si sente onnipotenti in una classe, l'insegnante ha fallito. Sono sempre i ragazzi a dare qualcosa all'insegnante e non il contrario.

(Carmine, 53 anni, laureato in Lingue e letteratura straniera, insegnante di inglese negli istituti secondari di secondo grado diurni e serali).

L'insegnante *competente* affronta il suo lavoro con umiltà e cerca di stabilire in aula una relazione mai monotona ma varia, multiforme; una relazione che fa crescere l'insegnante professionalmente e gli alunni come persone e futuri cittadini. Un docente che smette di mettersi in discussione, di porsi domande, decade nella sua stessa funzione: non ha più stimoli per poter proseguire nel proprio lavoro. Questa professione presuppone il contatto umano, è dinamica e proprio questi sono i fattori di maggior fascino secondo Francesca e Rachele. In ogni momento nascono problemi, nuove sfide che bisogna affrontare con competenza e creatività.

Le insoddisfazioni più grandi, invece, sono legate essenzialmente alla precarietà non intesa dal punto di vista meramente economico ma come insicurezza lavorativa. È il non essere in grado di prevedere il proprio futuro lavorativo a riversarsi inevitabilmente nella sfera della vita personale. «Un incarico annuale quest'anno non garantisce necessariamente il fatto che l'anno prossimo accadrà lo stesso» (Gennaro). Questo senso di provvisorietà non sembra influire sulla motivazione all'insegnamento stesso. La maggior parte degli intervistati, una volta in aula, mette da parte la condizione precaria nella quale si trova e si dedica interamente al proprio lavoro. Ne scaturisce, a caratteri forti e decisi, una sincera passione per l'insegnamento che pervade la scelta che viene rinnovata ogni anno da parte di tutti gli intervistati.

Ciò che mi motiva maggiormente è la passione per la disciplina; ma mi sento motivato anche per l'insegnamento in sé e per sé, per la finalità educativa. Penso che attraverso l'insegnamento si possa trasmettere un minimo di educazione, di disciplina, di responsabilizzazione negli alunni che poi saranno futuri cittadini, futuri uomini.

(Amedeo, 26 anni, laureato in Filologia, insegnante di italiano e latino nelle scuole secondarie di secondo grado).

Per Rachele l'insegnamento è uno stile di vita, è qualcosa che le appartiene dal punto di vista sostanziale e soprattutto è ciò che la fa sentire realizzata: «Se io non insegnassi non sarei felice. Non saprei vivere senza la scuola. L'insegnamento mi dà il contatto umano». Argomentazioni simili ritornano nelle parole di Francesca:

Ciò che mi motiva maggiormente è il contatto umano che magari un altro lavoro non potrebbe darmi. [...] È piacevole sapere che i ragazzi stanno bene con te. Io ho scelto di essere insegnante e nonostante tutte le difficoltà incontrate nel corso degli anni, rifarei tutto quello che ho fatto.

Giulia, dal canto suo, sottolinea la possibilità di conciliare, attraverso l'insegnamento, il lavoro e lo studio legato ad esso:

Le motivazioni che mi spingono ad esercitare questa professione sono due: quella di aiutare i bambini a crescere come persone e quella di poter conciliare quotidianamente il lavoro con lo studio, in quanto per poter presentare ogni attività ai bambini io debbo studiare un argomento in modo chiaro ed approfondito, anche meglio di come l'ho studiato, magari, negli anni di studio, dove ho selezionato le conoscenze.

(Giulia, 37 anni, laureata in Lettere e diplomata magistrale, insegnante di scuola primaria).

Riguardo il rapporto tra l'instabilità lavorativa e il progetto di vita, il docente precario è fortemente influenzato da questa condizione di precarietà e le riflessioni variano in relazione all'età degli intervistati. I più giovani si interrogano fortemente sulle scelte future; vivono una condizione di scoraggiamento influenzato, in parte, dalle esperienze dei colleghi «precari a vita» e si trovano in una condizione anche peggiore in quanto non sanno quando sarà possibile per loro poter conseguire l'abilitazione all'insegnamento. La strada per loro è molto lunga e le motivazioni sono duramente messe alla prova. Rossella, lo dicevamo in precedenza, ha scelto di seguire una strada diversa: prende dell'insegnamento quello che le dà maggiori soddisfazioni, la relazione con i ragazzi ed ha deciso di aprire un'attività di doposcuola legalmente riconosciuta.

Io ora faccio un lavoro che non mi dà tanto economicamente ma che mi soddisfa molto in quanto è qualcosa che ho costruito io, che ho voluto io, è qualcosa che dipende direttamente da me.

E racconta, pensando alla strada da percorrere per insegnare:

Nonostante la mia propensione verso l'insegnamento, sono molto spaventata per il prossimo futuro da vivere nell'ambito scolastico. Inoltre vedo anche l'iter da seguire molto lungo e oltretutto, dopo aver seguito un iter di studi molto lungo, non si sa, in effetti, se il tuo lavoro sarà sicuro o meno. Bisogna inoltre considerare che, per chi sta fuori, la metà dello stipendio percepito, se ne va per le spese da sostenere.

(Rossella, 30 anni, laureata in Conservazione dei Beni culturali, insegnante di italiano, storia e geografia nelle scuole secondarie di primo grado).

I quattro intervistati che hanno circa 40 anni non sono sposati e ritengono che l'instabilità influisca fortemente sulla loro condizione di vita. Il docente precario vive l'instabilità lavorativa come instabilità di vita, di relazioni affettive ed amicali che appaiono liquide, fragili. Non ha la possibilità di pro-

gettare il proprio futuro anche prossimo, è costretto a vivere alle dipendenze della propria famiglia perché non è economicamente indipendente. Anche quando, coraggiosamente, si sceglie di andare incontro ad una vita coniugale, le difficoltà si manifestano con forza. Racconta Francesca: «L'insegnamento ha condizionato la mia vita matrimoniale perché non ho potuto nemmeno fare il mio viaggio di nozze, in quanto non ho potuto programmarlo non essendo ancora stata convocata alla data del matrimonio». Tutti gli intervistati coniugati sono persone che hanno una certa stabilità lavorativa. È il caso delle tre intervistate che lavorano in un istituto paritario con un contratto a tempo indeterminato o di coloro che hanno una seconda attività lavorativa (Maria, ad esempio, lavora anche come architetto) o, ancora, di chi ha un marito con un'occupazione stabile (Francesca). In tutti questi casi, più che la consistenza dello stipendio percepito, è essenziale la sicurezza di un'entrata economica stabile.

La vita da precario non appare per nulla semplice dal punto di vista delle prospettive future: tutti gli intervistati soffrono questo senso di incertezza che attanaglia le loro vite e che diventa, in alcuni casi, una condizione esistenziale. Carmine racconta: «Per farti comprendere la mia situazione ti dico che mi sento come in una zona desertica, aperto a tutte le intemperie». Sono davvero pochi, tra gli intervistati, coloro vivono con serenità la propria esistenza.

Non pensavo che fosse così dura arrivare a fare l'insegnante e non è vero, come dicono tante persone: «Voi insegnanti non fate niente, voi insegnanti ...». Penso a tutti gli insegnanti che vanno via di casa, lontano dalle famiglie, che lavorano per anni in scuole disperse su piccole montagne e mi domando: tutti questi sacrifici perché si fanno? Solo per entrare di ruolo o perché uno ama quel lavoro e pur di farlo uno lascia la propria terra, la propria casa, la propria famiglia, i propri affetti?

(Carmine, 53 anni, laureato in Lingue e letteratura straniera, insegnante di inglese negli istituti secondari di secondo grado diurni e serali).

Speriamo, seppur nei limiti di questa breve trattazione, di aver fornito sufficienti risposte a queste domande.

#### 4. CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

La traccia d'intervista semi-strutturata narrativa si è posta l'obiettivo di schematizzare gli elementi utili a ricostruire l'insieme degli schemi di percezione, valutazione e azione degli intervistati. L'approccio narrativo ci ha permesso

di ricostruire il punto di vista dei soggetti e di individuare, attraverso l'analisi delle interviste, le categorie sostanziali delle narrazioni (*grounded theory*). Tre blocchi tematici hanno costituito la base per lo sviluppo delle interviste: le motivazioni che orientano la scelta all'insegnamento, le relazioni stabilite in ambito scolastico, la progettualità della vita presente e futura. In estrema sintesi, alcune riflessioni non conclusive possono essere proposte.

Il processo di indagine, attraverso un procedimento di tipo analitico ed euristico, ci ha permesso di operare un confronto tra le categorie emerse dalle narrazioni e le ipotesi iniziali che intenzionalmente erano state formulate in maniera orientativa ed esplorativa.

La ricerca, in relazione ai suoi obiettivi, è pervenuta ad alcuni risultati di un certo interesse. In primo luogo si rilevano due diversi tipi di motivazione che orientano la scelta all'insegnamento: una *vocazionale*, l'altra *casuale*. Nel primo caso gli intervistati hanno scelto il loro percorso anche perché influenzati dal «peso del loro passato». Alcuni hanno fatto tesoro dell'incontro, da soggetti in formazione, con «maestri di vita» che hanno permesso loro di interrogarsi sul futuro; parlare di motivazione vocazionale per essi significa essersi orientati verso una scelta seria e consapevole di professionalità che li ha indotti a proseguire con determinazione e senza troppi indugi nel percorso frastagliato che porta all'insegnamento: con coraggio (allontanandosi, in molti casi, dalla propria terra e dagli affetti e correndo il rischio di non equilibrare le entrate economiche con le spese), con tenacia e, pur di raggiungere l'obiettivo, con sacrificio. Nel secondo caso, gli intervistati hanno espresso l'idea per cui, rileggendo le proprie scelte, quella dell'insegnamento è arrivata quasi per caso, per una serie di circostanze fortuite. Qualcuno è stato anche capace di ritrovare motivazioni *esterne* come, ad esempio, la possibilità di approfondire le competenze professionali e disciplinari in quanto la strada dell'insegnamento implica un continuo mettere in gioco le proprie certezze e un continuo aggiornamento in servizio; qualcun altro non ha avuto motivazioni abbastanza forti a continuare con determinazione lungo la strada intrapresa (anche per il problema dell'instabilità lavorativa) ed ha scelto di rinunciare all'insegnamento.

Circa le relazioni stabilite in ambito scolastico con le famiglie, i colleghi e gli studenti, si sono evidenziati atteggiamenti differenti. Con le famiglie il docente precario raramente ha la possibilità di stabilire una relazione; molte volte non ha neppure il tempo di conoscere i genitori (e da essi farsi conoscere) dei propri alunni: è considerato come una «persona di passaggio». Con i colleghi si manifesta una duplice percezione. Nei rapporti relazionali con i docenti anch'essi precari, prevale un sentimento di solidarietà e si stabilisce una relazione paritaria e di condivisione. Con i colleghi di ruolo il docente precario vive un maggiore disagio legato, frequentemente, alla percezione di

una differenza di trattamento e ad un atteggiamento di commiserazione nei confronti della propria condizione professionale e di vita. Nelle relazioni con gli alunni è possibile individuare una differenza tra il coinvolgimento dal punto di vista umano e quello dal punto di vista professionale. Innanzitutto bisogna sottolineare come nelle narrazioni il coinvolgimento personale nella relazione che si stabilisce con il gruppo classe è sempre presente. In alcuni casi il docente precario mette in atto un vero e proprio meccanismo di difesa, una sorta di «barriera emotiva» nei confronti dei *suoi* alunni. In questo modo egli si protegge da un eccessivo coinvolgimento affettivo che potrebbe potenzialmente comportare dei rischi a livello psichico nel momento in cui si troverà, terminata la supplenza, a dover *lasciare* quella classe. Dal punto di vista professionale, invece, nonostante la consapevolezza di dover lavorare con gli alunni per un periodo determinato, egli è comunque capace di esprimere sul campo le sue competenze cercando di svolgere nel miglior modo possibile la sua professione. L'intero *setting* formativo viene trasformato ogni qualvolta ci si trova in aula: si predilige la conversazione in cerchio e una didattica orientata alla formazione degli allievi non solo strettamente culturale ma, più ampiamente, della loro personalità. Il desiderio intrinseco, in molti casi, è di poter lasciare un segno, una traccia di sé negli studenti.

In relazione all'ultimo blocco tematico, la progettualità della vita presente e futura, tutti gli intervistati hanno espresso un'idea univoca: l'instabilità lavorativa implica anche una instabilità di vita legata non tanto al trattamento economico, quanto alla possibilità di percepire un'entrata costante (lo «stipendio fisso») che assicuri le condizioni per una pianificazione della propria esistenza. Tutti i docenti manifestano questo forte disagio per cui la precarietà di vita è conseguenza diretta della precarietà lavorativa.

Possiamo, a questo punto e in estrema sintesi, cercare di delineare un profilo del docente precario. Si tratta di una persona in *long life learning*, in apprendimento e in aggiornamento continuo. Il docente precario è colui che «per aumentare il proprio punteggio nella graduatoria d'istituto» acquisisce titoli su titoli. La sua vita sembra essere «un'eterna gavetta»: è chiamato a dimostrare continuamente le sue doti, a mettersi in gioco, a rimodulare le relazioni, a ri/cercare sempre nuove strategie didattiche, a fare sacrifici allontanandosi da casa, lasciando i propri affetti, la famiglia, gli amici.

Uno dei rischi, in una certa misura, potenzialmente presente è di determinare nei docenti supplenti, dopo i lunghi anni di precariato, una *usura* professionale maggiore di quella che è propria degli insegnanti di ruolo: un rischio, questo, che va, se non eliminato, quanto meno arginato con un serio e non procrastinabile piano di reclutamento. Il fine è di valorizzare tutto questo *patrimonio*, tutt'altro che trascurabile, di competenze e motivazioni creando le condizioni che ne consentano la piena espressione.

Il docente precario porta con sé un bagaglio ricco di esperienze lavorative; cambia istituto quasi ogni anno e questo comporta un affaticamento fisico e psicologico legato alla discontinuità didattica ma anche e soprattutto allo sforzo compiuto in ambito relazionale; proprio a causa del breve tempo di sosta in un istituto, non vede riconosciuto il proprio ruolo a livello istituzionale, né la propria autorità in aula dai colleghi (di ruolo). È un girovago alla continua ricerca della propria dimora. Per questo motivo, le relazioni visute in ambito scolastico non sono serene. Il precario percepisce l'ambiguità del ruolo che i colleghi (di ruolo) assegnano d'ufficio.

Tali difficoltà, ed è questo un elemento di novità in relazione alle nostre ipotesi di partenza, non si riscontrano tra le mura dell'aula dove il supplente, nel relazionarsi con gli alunni, smette, per qualche ora, di essere «precario» e si sente davvero un «insegnante». È infatti proprio dalla relazione con gli alunni che trae maggiori soddisfazioni. Nella classe il docente è libero di mostrare le sue competenze, di mettere in gioco le sue qualità personali; gli alunni lo riconoscono come persona e ne riconoscono le sue capacità e le sue competenze, nutrono verso di lui stima e fiducia. È l'aula, dunque, il luogo privilegiato dal docente precario, il luogo in cui è messa alla prova la sua professionalità, il luogo in cui può crescere come insegnante e come persona: è il luogo del contatto umano, dello scambio culturale, della crescita reciproca, della relazione per eccellenza. Ed è dall'aula che si traggono le motivazioni al rinnovo annuale della scelta di insegnare.

Essere insegnante precario significa vivere un'insicurezza che investe tutti gli ambiti di vita: la precarietà lavorativa diventa precarietà di vita, di una vita con limitate progettualità sul futuro, di una vita che trova difficoltà a riconoscersi e che induce ad una difficoltà di riconoscimento delle vite altrui. Il problema principale non è tanto la quantità della retribuzione mensile quanto l'incertezza di ricevere lo stipendio per un periodo di tempo lungo e continuativo. Questo aspetto, legato alla contingenza delle esperienze lavorative e delle relazioni di lavoro, attraversa trasversalmente tutte le narrazioni. L'essere immersi in una logica temporanea e legata a certezze effimere investe totalmente le biografie professionali dei docenti precari intervistati, ne modifica in parte le stesse identità. Ne scaturisce una forte difficoltà ad ipotizzare un progetto di vita in una prospettiva temporale di lungo termine.

Si può dunque (e nonostante tutto) concludere che il docente precario vive con amore e con passione la professione ed è questa semplice ma significativa considerazione che da sola sembra giustificare, a parere di chi scrive, una necessaria e non più rinviabile rivalutazione della figura professionale del cittadino docente-precario.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Atkinson, R. (2002). *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Barley, S., & Kunda, G. (2004). *Gurus, hired guns and warm bodies: Itinerant experts in a knowledge economy*. Princeton: Princeton University Press.
- Cavalli, A., & Argentin, L. (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Clandinin, J. D., & Connelly, M. F. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Maziere, D., & Dubar, C. (2000). *Dentro le storie. Analizzare le interviste biografiche*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dei, M. (2007). *La scuola in Italia. Quel che resta dopo le riforme*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, D. (1992). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Milano: Unicopli.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. New York: Basic Books.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Hopkins, D. (1989). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open University Press.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Lejeune, P. (1975). *Le pacte autobiographique*. Paris: Editions du Seuil.
- Mantovani, S. (a cura di). (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage.
- Mortari, L. (2005). Narrative inquiry e fenomenologia. *Encyclopaideia*, 17, 11-22.
- Olagnero, M. (2005). *Vite nel tempo*. Roma: Carocci.
- Semeraro, R. (2011). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 4(7), 97-106.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical guide*. London: Sage.
- Sorzio, P. (2002). *Struttura e processi della ricerca qualitativa in educazione*. Padova: Cleup.
- Trentini, M. (2000). *Oltre l'intervista, il colloquio nei contesti sociali*. Torino: ISEDI.
- Trincherò, R. (2004). *I metodi della ricerca educativa*. Roma - Bari: Laterza.

## RIASSUNTO

*La riorganizzazione del sistema di istruzione italiano, avvenuta nell'ultimo decennio, ha determinato profonde modifiche sul cosiddetto «organico di diritto». Se da una parte sono stati emanati numerosi provvedimenti legislativi volti a migliorare la qualità del servizio scolastico erogato, dall'altra è stato avviato un piano di assunzioni confuso e non sempre guidato da una organica visione complessiva. Queste azioni hanno notevolmente accresciuto il senso di provvisorietà e di incertezza in quanti avevano investito nell'insegnamento quale sbocco lavorativo privilegiato. Obiettivo di questa ricerca è di esplorare gli aspetti essenziali che caratterizzano la pratica professionale e le aspettative del docente precario verificando se e in quale misura la condizione di instabilità influisca sulla motivazione all'insegnamento, sui comportamenti che il docente mette in atto nella sua pratica professionale, sul proprio progetto di vita. Abbiamo ritenuto che l'approccio qualitativo fosse il più appropriato per favorire, attraverso interviste in profondità, la narrazione delle esperienze vissute dai partecipanti all'indagine. Il gruppo di riferimento è costituito da 24 docenti precari della Regione Campania. Le interviste sono state realizzate nel 2012. I risultati emersi dall'analisi e dall'interpretazione delle narrazioni confermano le nostre ipotesi e forniscono ulteriori spunti di riflessione. La condizione di instabilità che caratterizza la situazione lavorativa dell'insegnante precario provoca uno stato di insicurezza che investe tutti gli ambiti di vita: la precarietà lavorativa diventa precarietà di vita, di una vita con limitate progettualità sul futuro, di una vita che trova difficoltà a riconoscersi e che induce ad un problematico riconoscimento delle vite altrui.*

*Parole chiave:* Approccio narrativo, Insegnamento, Precarietà, Realizzazione professionale, Soggettività.