

# **Essere insegnanti oggi. Per una rinnovata professionalità.**

**INDAGINE**

Dicembre 2025

## **INDAGINE**

### **IDEAZIONE E COORDINAMENTO**

**Ufficio Studi CISL Scuola**, Erica Cassetta

**Direzione Tuttoscuola**, Giovanni Vinciguerra

### **ANALISI DATI E COORDINAMENTO SCIENTIFICO**

**Fondazione Tarantelli**

Emmanuele Massagli (Responsabile scientifico)

Sara Barberotti (Coordinamento dell'indagine)

## Sommario

Premesse.....	5
Nota metodologica.....	10
<b>Capitolo 1 – Chi sono gli insegnanti: età, genere e provenienza geografica</b>	
1.1 Età anagrafica e ricambio generazionale.....	11
1.2 Genere e rappresentanza .....	13
1.3 Tra lavoro e radici: la doppia migrazione degli insegnanti italiani .....	14
<b>Capitolo 2 – Dalla formazione all'insegnamento: percorsi, accesso e bisogni futuri</b>	
2.1 I percorsi formativi che conducono all'insegnamento .....	16
2.2 Motivazioni che portano alla scelta del percorso di studi.....	18
2.3 Percezione dei criteri di accesso.....	20
2.4 Dal sapere al saper insegnare: il valore del confronto e della riflessione .....	22
2.5 Bisogni formativi e prospettive future: cosa chiedono gli insegnanti.....	24
<b>Capitolo 3 – Motivazione e soddisfazione, quanto appassionano i banchi</b>	
3.1 Le ragioni della scelta: perché si diventa insegnanti .....	26
3.1.1 Le ragioni della scelta: differenze generazionali e territoriali .....	29
3.1.2 L'insegnamento come prima vocazione: differenze territoriali e generazionali nella scelta professionale .....	32
3.2 Soddisfazione lavorativa: quanto pesa la qualità della vita professionale.....	34
3.2.1 Territorio e benessere professionale: una relazione complessa .....	37
3.2.2 Età e soddisfazione professionale: un equilibrio che si costruisce nel tempo .....	40
3.3 Le componenti della soddisfazione: tra gratificazioni e criticità .....	42
3.4 Il peso delle criticità: ostacoli al benessere professionale .....	43
3.5 Il desiderio di miglioramento e la ricerca di attrattività.....	45
3.6 La questione retributiva: riconoscimento, equità e sviluppo professionale .....	47
3.6.1 la questione retributiva: differenze territoriali e generazionali .....	50
<b>Capitolo 4 – Relazioni e clima lavorativo: la rete invisibile della scuola</b>	
4.1 Relazione fra docenti e studenti: il valore positivo che dà significato alla professione .....	54
4.2 Relazione fra docenti e famiglie: la sfida di un dialogo non semplice .....	55
4.3 Relazioni dei docenti nella scuola: tra relazioni personali e struttura organizzativa.....	58
<b>Capitolo 5 – Il mestiere in dettaglio: discipline, ordini scolastici ed esperienze pregresse</b>	
5.1 Dal titolo di studi alla cattedra, quando i percorsi non coincidono .....	60
5.2 Gli ordini scolastici e la distribuzione del personale .....	61
5.3 Tra precariato e stabilità: una professione dai contorni incerti .....	62
5.4 Le esperienze lavorative pregresse: il bagaglio professionale degli insegnanti .....	64
<b>Capitolo 6 – Tecnologia e AI in classe: tra opportunità e incognite</b>	
6.1 Tecnologie digitali a scuola: apertura condizionata tra vantaggi percepiti e incertezze.....	67
6.2 Tra apertura e cautela: quanto e come i docenti usano l'IA per preparare le lezioni.....	69
Conclusioni.....	72



---

## Premesse

---

La relazione con le nuove generazioni al centro della professione docente.

Potremmo sintetizzare così il principale esito dell'indagine che portiamo all'attenzione dei nostri iscritti, dei quadri sindacali CISL e CISL Scuola, delle Istituzioni Scolastiche, delle Istituzioni tutte.

Come al tempo di Socrate ciò che infatti caratterizza e soddisfa di più della professione docente è la relazione personale e il dialogo tra le varie componenti della comunità educante. Con al primo posto le studentesse, gli studenti che le famiglie e la società affidano alle/agli insegnanti, affinché si prendano cura della loro educazione e istruzione.

L'indagine **“Essere insegnanti oggi. Per una rinnovata professionalità”** si è svolta nel mese di maggio 2025, tra il giorno 5 e il giorno 20 del mese. I rispondenti sono stati 9.811.

Non si tratta di un campione rappresentativo del corpo docente italiano, ma gli elevati numeri riportati permettono comunque di ritrovare elementi di coerenza tra la composizione del campione e le caratteristiche dell'intero personale scolastico italiano.

Il questionario è stato diffuso tramite i canali associativi e comunicativi di CISL Scuola e grazie alla pubblicazione dell'invito alla compilazione sul portale e nella newsletter della testata specializzata “Tuttoscuola” che ha collaborato all'elaborazione delle domande.

La metodologia utilizzata è stata quella dell'indagine mediante questionario scritto, compilabile da PC o con smartphone mobile, con garanzia di anonimato del rispondente. La raccolta e l'elaborazione dei dati sono stati realizzati dalla Fondazione Tarantelli.

L'indagine è stata presentata al Congresso Nazionale CISL Scuola svoltosi a Trieste dal 10 al 12 giugno 2025. Essa si propone come prima fase di un'indagine più ampia e completa che sarà rivolta anche al personale ATA e ai DS.

La finalità del sondaggio era quella di rilevare la percezione che i docenti hanno della propria condizione professionale, gli aspetti problematici, l'apprezzamento della professione, le motivazioni ed attese riguardanti la propria condizione lavorativa.

Per CISL Scuola si caratterizza, tra gli altri, come un importante momento di conoscenza del personale cui indirizzare la propria azione sindacale e formativa.

Ed è proprio dallo studio di quanto emerso dall'indagine che si consolidano numerosi elementi di analisi conoscitiva che sono alla base della condizione del personale docente oggi, principi necessari per esprimere in maniera compiuta il ruolo di rappresentanza proprio di un sindacato come la CISL Scuola.

Dall'indagine emergono significativi fattori di contesto e comuni dinamiche proprie dell'esercizio della professione docente tali da consentirci di esprimere alcune considerazioni di carattere generale di seguito enunciate.

### PROFILO SOCIO-DEMOGRAFICO

Il corpo docente italiano presenta una forte concentrazione nelle fasce più mature, nello specifico quella che va dai 45 ai 64 anni, in coerenza con dati internazionali più recenti dove l'Italia si colloca tra i paesi europei con un corpo docente tra i più anziani, a causa anche della scarsa attrattività della professione per i giovani, per la condizione economica e la mancata progressione

di carriera. Relativamente al genere, l'85% dei docenti è costituito da donne, con indubbe ricadute per quanto riguarda la percezione sociale della professione e sulla mancanza di pluralità di modelli educativi.

Il titolo di studio posseduto dai nostri docenti è costituito per il 65% dalla laurea, il 33% dell'area umanistica, e ancora per un 31% da diplomati.

## **MOTIVI DELLA SCELTA DELLA PROFESSIONE**

Se al momento della scelta del percorso universitario circa il 30% degli intervistati ha scelto il corso di laurea per dedicarsi all'insegnamento, forte è la motivazione della scelta della professione: il 70% del campione ha scelto l'insegnamento per convinzione, motivazione e passione. Per 1 docente su 2 si è trattato della prima ed unica scelta, ma quasi il 50% è rimasto poi deluso dalla professione, per motivi che si possono evincere dai passaggi successivi.

## **SODDISFAZIONE, RICONOSCIMENTO E VISSUTO PROFESSIONALE**

L'89,4% non lascerebbe il lavoro, ma più della metà di essi vorrebbe che cambiasse il contesto lavorativo a livello di organizzazione. Quasi l'80% dei docenti non lascerebbe la professione, anche se l'eccessiva burocrazia, la bassa retribuzione e il ruolo delle famiglie costituiscono nell'ordine elementi di demotivazione.

L'elemento di maggiore soddisfazione è rappresentato per il 46% degli intervistati dalle relazioni con bambini e i giovani, dalla possibilità di incidere sul futuro e promuovere l'apprendimento.

## **QUALITÀ DELLE RELAZIONI**

Le relazioni con gli studenti sono considerate utili e stimolanti per il 62% del campione, con i colleghi per il 46,5%, con il personale ATA per il 40% e i D.S. per il 42%. Il valore negativo più alto, pari al 23% riguarda il rapporto con i genitori, segnale di una difficoltà persistente nella nostra scuola a realizzare quella proficua alleanza tra famiglia e istituzioni scolastiche, essenziale per il successo formativo delle alunne/i.

## **ELEMENTI ORGANIZZATIVI**

Il 33% degli intervistati ritiene positiva, nel periodo di "formazione e prova", l'integrazione tra formazione teorica e pratica professionale, a pari merito con la collaborazione con i colleghi.

Nella pratica professionale ciò che è ritenuto maggiormente importante, per il 43%, è un ambiente di lavoro adeguato e subito dopo, a conferma dell'importanza dell'aspetto relazionale, maggiori competenze per la gestione delle classi eterogenee e complesse.

Quando agli intervistati è stato chiesto quali criteri servirebbero per gli aumenti retributivi, il 35% ha messo al primo posto la qualità dell'insegnamento. Nel rapporto tra l'anzianità di servizio e le mansioni svolte e i compiti organizzativi, emerge una tendenza "egualitaria" che però può essere letta anche come la consapevolezza che il mestiere d'insegnante s'impara facendolo, riconoscendo quindi l'importanza dell'esperienza maturata.

Cosa renderebbe d'altro canto più attrattiva la professione? Per il 32% il riconoscimento economico uguale per tutti, il riconoscimento sociale (20%), il riconoscimento economico sulla base delle responsabilità ricoperte.

## **DIDATTICA E TECNOLOGIE DIGITALI**

La metà degli intervistati dichiara di non ricorrere all'AI, solo il 26% la usa saltuariamente; per il 46% l'AI può essere utile. Certamente tali dati possono essere collegati al fatto che solo il 12% degli intervistati si dice preparato ad usarla.

Quali sono i rischi percepiti nell'uso dell'AI?

Confermando anche da questa prospettiva l'importanza che i nostri intervistati attribuiscono alle relazioni, il 35% di essi ritiene che le nuove tecnologie interferiscano nelle relazioni; il 31% che abbiano ricadute negative sull'apprendimento.

Il 66% dei docenti ritiene che le tecnologie digitali possono integrare e supportare l'attività didattica e il 12% ritiene che possano contribuire a alleggerire il lavoro dei docenti, ma in nessun caso possano sostituirsi al docente stesso. Ci troviamo, al momento, nel punto di svolta tra lo scenario radicale di sostituzione dell'AI al ruolo centrale svolto dall'insegnante per più di duemila anni e la costruzione di una nuova professionalità docente che possa accogliere gli elementi positivi di questa nuova tecnologia, mantenendo il protagonismo nel processo di insegnamento-apprendimento.

L'intera indagine ci consente quindi di entrare dentro i processi di definizione ed articolazione di vecchi e nuovi connotati che definiscono la professione docente, con spunti interessanti per ulteriori approfondimenti. Gli esiti emersi potranno essere da stimolo per consolidare ed articolare la politica sindacale della nostra organizzazione nei confronti del personale docente che trova, in CISL Scuola, un solido e crescente spazio di rappresentanza in termini associativi.

**Ufficio Studi CISL Scuola**

Tra i numeri, negli ultimi tempi diffusi stranamente con il contagocce, che il Ministero dell'Istruzione e del Merito mette a disposizione della collettività, spesso anche in ritardo, c'è il numero dei docenti. Al momento in cui scriviamo (fine novembre 2025) dobbiamo risalire agli ultimi dati ufficiali pubblicati nel luglio 2025 e relativi all'anno scolastico 2023-24. Non è questa la sede per chiedersi la ragione di questa "asfissia" ministeriale nel rendere note informazioni che tutti hanno diritto di conoscere in maniera trasparente, ma tant'è. Riferendosi quindi ormai a due anni fa, i docenti erano in tutto 962.706, di cui 730.234 con contratto a tempo indeterminato e 232.472 con contratto a tempo determinato. Tra i primi, 631.480 docenti su posti comuni e 98.754 (14%) su sostegno. Tra i docenti con contratto a tempo determinato, i supplenti, 96.092 erano stati nominati su posti comuni e 136.380 (59%) su posti di sostegno. È un universo imponente, tra le categorie con il maggior numero di occupati, la più numerosa nel pubblico impiego.

Tutti numeri che possono servire per confronti, tendenze e previsioni di assestamento del sistema. Numeri da considerare a disposizione dei decisori politici e di tutti gli *stakeholders* per definire linee di intervento per il miglioramento del sistema scolastico. Numeri importanti, dunque, ma sempre... numeri. È bene ricordare che **dietro ognuno di quei numeri c'è una persona in carne e ossa**, con i suoi impegni di lavoro, le sue aspettative, le soddisfazioni o le insoddisfazioni per il suo lavoro. Una persona che passa molte ore a scuola (in edifici spesso non a norma di sicurezza, peraltro), si rapporta con gli alunni della classe, con i colleghi, con il dirigente. Questa indagine cerca di dare un volto a quei docenti e alla loro quotidianità di vita, ad entrare nell'intimo del loro vissuto di professionisti dell'insegnamento.

È un'altra dimensione di analisi, che si affianca a quella quantitativa, nella quale spesso si esercita e dalla quale parte Tuttoscuola nelle proprie inchieste giornalistiche. La completa e ne rafforza il significato. È questo il merito dell'importante lavoro qui presentato. Quasi 10 mila rispondenti non sono pochi, anche all'interno di un mondo così ampio: gli esiti dell'indagine sono quindi significativi. E ci dicono molte cose, in alcuni casi anche sorprendenti, finora poco indagate.

Scopriamo così che un docente su due, tra quelli intervistati, lavora al Nord. Ma solo il 41% è nativo di quelle parti. Situazione capovolta nel Meridione: vi lavora il 28% degli insegnanti, ma oltre il 40% di chi è in cattedra è meridionale. Molti di loro si sono dunque spostati per lavorare al Centro-Nord. E in tanti cercano appena possono di tornare a casa, anche perché vivere fuori è costoso, e gli stipendi sono bassi. Una "migrazione di ritorno" a cui assistono come spettatori disorientati gli studenti, che sono stanziali (con l'eccezione dei "turisti da diploma", raccontati nell'inchiesta sui diplomifici di Tuttoscuola, ma questo è un altro conto).

**Ben l'85% dei docenti intervistati ritiene che i criteri di selezione per accedere alla professione dovrebbero verificare le attitudini personali a lavorare a scuola** o comunque le competenze relazionali degli aspiranti. Un plebiscito che lascia pensare che, a parere dei rispondenti, alcuni colleghi non abbiano le attitudini richieste per gestire classi spesso difficili in un contesto dove la relazione è tutto. Del resto la crescente complessità sociale e culturale delle classi di oggi richiede strumenti più sofisticati. Anche questa è un'indicazione forte per indirizzare le politiche di reclutamento.

Indicazioni non meno utili, e inedite, riguardo al percorso compiuto per arrivare in cattedra. **Meno del 30% dei docenti ha iniziato a lavorare nella scuola**, tutti gli altri sono passati prima per altre esperienze professionali.

Se da un lato ciò implica che la classe docente si è arricchita di esperienze fatte in altri contesti lavorativi e quindi di una contaminazione di competenze maturate altrove, dall'altro denota che una parte consistente dei docenti oggi in cattedra è arrivato a questa professione non come prima scelta, o comunque rappresenta una condizione alla quale sono giunti dopo un percorso più o meno articolato. Colpisce che **un docente su quattro abbia svolto più di 2 lavori (fino a cinque e anche di più) prima di insegnare**. Dove hanno lavorato? 4 su 5 nell'impresa o nella

libera professione. Poco più di 1 su 10 in altri settori della PA. Solo poco di più di 1 su 6 nell'ambito della formazione.

Se il percorso di ingresso alla professione è stato spesso accidentato, una volta entrati **4 insegnanti su 5 si dichiarano soddisfatti o molto soddisfatti del proprio lavoro**. E il 90% non cambierebbero lavoro, **anche se la maggioranza di loro cambierebbe molte cose nell'organizzazione del lavoro**. Tanto che quasi uno su due dichiara di sentirsi deluso rispetto alle aspettative iniziali. Cosa vorrebbero cambiare?

Tra le istanze principali emergono dal sondaggio

- ridurre il carico burocratico (37% delle risposte)
- introdurre meccanismi di sviluppo professionale che portino anche a incrementi retributivi differenziati (41%)
- migliori ambienti di lavoro
- tanta formazione (per uno su cinque è l'elemento più importante per migliorare la professione)

I docenti insomma chiedono con forza ambienti adeguati, competenze relazionali, riconoscimento economico e sociale e meno burocrazia.

**Cosa può rendere più attrattiva la professione?** È un punto chiave, al quale i docenti rispondono in maniera composita. La metà mette l'accento sul riconoscimento economico, che per molti va legato ai ruoli e alle responsabilità.

Sembra emergere una proposta mista:

- una quota di incremento retributivo (o anche in termini di altri benefit) proporzionale per tutti
- una quota legata a fattori connessi allo sviluppo professionale (differenziazione dei ruoli e degli stipendi, formazione e quindi incremento delle competenze, ecc.).

Se una volta il riconoscimento economico proporzionale per tutti era considerato un principio intoccabile, oggi solo il 31% pensa che sia la soluzione per rendere più attrattiva la professione.

**Meno di un insegnante su 5** (in particolare suddiviso tra il 20% al Meridione e il 16% al Nord) **pensa che l'incremento della retribuzione dovrebbe dipendere esclusivamente dall'anzianità professionale**, quindi su un criterio predeterminato indipendente da quanto e come si lavora. La stragrande maggioranza ritiene che debba poggiare sull'apporto di ciascuno, sulla prestazione resa (per il 35% - che raggiunge quasi il 40% al Nord - l'incremento retributivo dovrebbe dipendere dall'applicazione di criteri sulla qualità dell'insegnamento, utili a valutare la prestazione professionale), sulle mansioni svolte e su compiti organizzativi e gestionali (25%), e anche su un sistema di crediti formativi e professionali attendibili (4%). **La retribuzione non deve dipendere da fattori esterni o meccanici, ma deve riconoscere la qualità dell'insegnamento.**

Anche questo dato indica un mutamento profondo nell'orientamento della categoria, ormai sempre meno incline a "fare parti uguali tra diversi". A conferma di questa tendenza, la percentuale di quella minoranza che vuole la progressione salariale basata solo sull'anzianità decresce dagli over 60 (tra i quali raggiunge il 22%) al diminuire dell'età (solo al 7% tra chi ha tra 25 e 30 anni).

Ascoltare la voce degli insegnanti su questioni fondamentali che riguardano il loro lavoro, analizzare il loro percorso professionale, raccogliere le loro aspirazioni, inquietudini e soddisfazioni. Questa indagine assolve a un compito di interesse per tutti gli *stakeholders*, offre elementi di conoscenza per comprendere lo stato d'animo di una categoria che affronta una professione sempre più complessa. Un salutare check up che dovrebbe essere letto con attenzione e considerato seriamente da chi indirizza le politiche del settore.

**Tuttoscuola**

---

## Nota metodologica

---

La ricerca analizzata nelle prossime pagine si è svolta nel mese di maggio 2025, tra il giorno 5 e il giorno 20 del mese. I rispondenti sono stati 9.811, ma ai fini di questo report sono state considerate 8.692 risposte, corrispondenti ai questionari compilati in tutte le loro sezioni.

Non si tratta di un campione rappresentativo del corpo docente italiano: il questionario è stato diffuso per il tramite dei canali associativi e comunicativi di CISL Scuola e grazie alla pubblicazione dell'invito alla compilazione sul portale e sulla newsletter della rivista specializzata Tuttoscuola. Non è perciò stato imposto alcun vincolo sul numero dei rispondenti e sulle caratteristiche soggettive degli stessi. Come si vedrà in seguito, gli elevati numeri riportati (sintomo di un interesse effettivo all'argomento) permettono comunque di ritrovare elementi di coerenza demoscopica tra la composizione del campione e le caratteristiche dell'intero personale scolastico italiano.

La metodologia utilizzata è stata quella dell'indagine mediante questionario scritto, compilabile da PC o con smartphone mobile, con garanzia di anonimato del rispondente. I curatori della rilevazione hanno preferito questa modalità perché non particolarmente onerosa in termini organizzativi e perché da subito non si è voluto costruire un campione statisticamente rappresentativo. L'anonimato non è perciò conseguenza della delicatezza delle domande proposte, quanto della comodità della diffusione del link contenente le domande.

Il software utilizzato è stato Survey Monkey, con licenza della Fondazione Ezio Tarantelli. Né CISL Scuola né Tuttoscuola hanno avuto accesso ai microdati raccolti dai ricercatori della Fondazione.

Sono state proposte 41 domande, per un tempo di compilazione che è stato verificato leggermente inferiore ai nove minuti. Si tratta, perciò, per una intervista di questo genere, di una consultazione di media durata.

Nell'inquadrare i risultati del questionario è utile chiarire i rapporti con le principali fonti internazionali che vengono richiamate nel corso dell'analisi. L'indagine TALIS 2024 dell'OCSE ha coinvolto docenti e dirigenti scolastici, ma ha riguardato esclusivamente la scuola secondaria di primo grado. Si tratta di una survey campionaria condotta su base rappresentativa, che raccoglie percezioni e opinioni individuali. Questo ne fa una fonte preziosa per osservare il vissuto degli insegnanti, ma non omogenea con il nostro questionario, che invece ha coinvolto docenti di tutti gli ordini scolastici, dalla primaria alla secondaria superiore.

Un secondo riferimento importante è costituito dal rapporto OCSE *Education at a Glance 2023*. A differenza di TALIS, esso si basa su indicatori statistici ufficiali forniti dai ministeri dei diversi Paesi, armonizzati dall'OCSE. Indaga in tutti gli ordini scolastici, dalla primaria alla secondaria, e permette quindi un confronto più vicino al nostro campione. Tuttavia, la natura dei dati è diversa: non si tratta di percezioni raccolte attraverso un questionario, ma di indicatori strutturali (età media, stipendi, carichi di lavoro, rapporti studenti-docenti) che descrivono il funzionamento dei sistemi scolastici.

Il questionario qui presentato si colloca in un terzo scenario: ha raccolto le percezioni, le motivazioni e i vissuti dei docenti iscritti e non alla CISL Scuola in Italia, includendo tutti gli ordini di scuola. Per questo motivo i dati non possono essere messi a confronto diretto con quelli di TALIS o di *Education at a Glance* sul piano numerico. Possono però essere affiancati a titolo di cornice interpretativa, in modo da leggere le tendenze emerse nel nostro campione all'interno di un contesto europeo e internazionale più ampio.

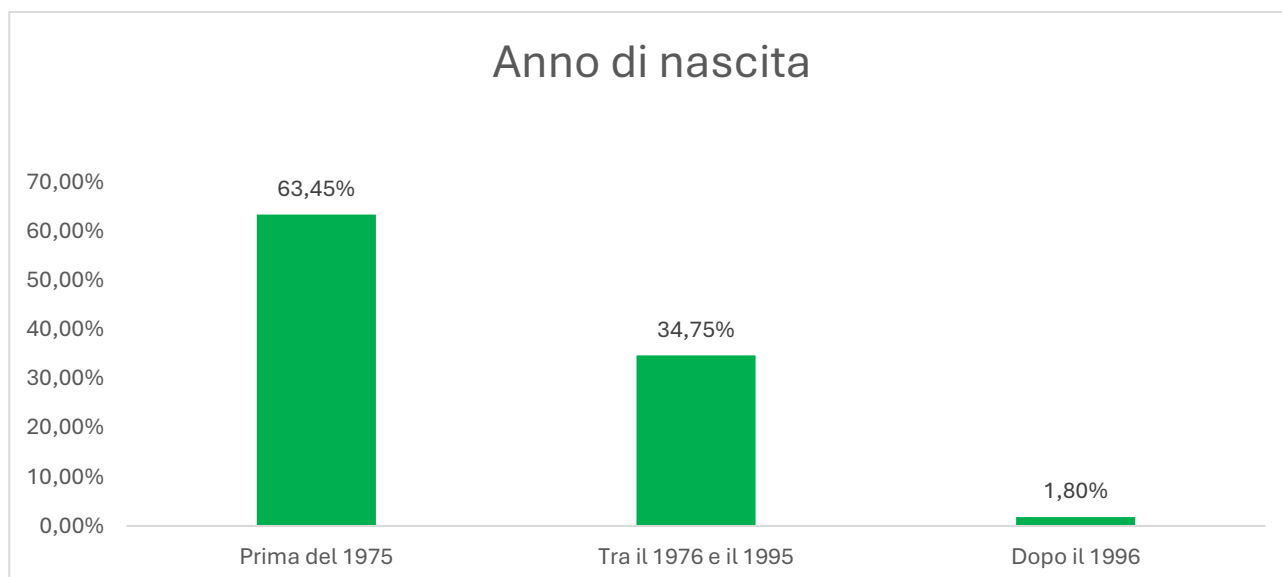
---

## Capitolo 1 – Chi sono gli insegnanti: età, genere e provenienza geografica

---

### 1.1 Età anagrafica e ricambio generazionale

Per comprendere appieno la condizione degli insegnanti italiani è utile partire da alcune caratteristiche di base che ne delineano il profilo demografico. L'età anagrafica rappresenta un indicatore chiave, perché riflette i processi di ricambio generazionale, l'attrattività della professione e le prospettive di rinnovamento del sistema scolastico. Analizzare la distribuzione delle fasce d'età permette dunque di cogliere non solo una fotografia della situazione attuale, ma anche le dinamiche di lungo periodo che incidono sull'organizzazione e sulla qualità della scuola.



**Grafico 1**

Come mostra il grafico, il corpo docente italiano presenta una composizione fortemente sbilanciata verso le fasce anagrafiche più mature. Oltre sei insegnanti su dieci, il 63,45%, sono nati prima del 1975, a conferma di un'età media elevata e di una presenza consistente di docenti con lunga esperienza di servizio. Il gruppo intermedio, formato da coloro che sono nati tra il 1976 e il 1995, rappresenta il 34,75% del totale e costituisce la componente di mezza età, oggi compresa approssimativamente tra i 30 e i 50 anni. Decisamente ridotta, invece, la quota dei docenti più giovani: solo l'1,8% è nato dopo il 1996, segno di un ingresso ancora limitato delle nuove generazioni nella professione. Nel complesso, i dati confermano la tendenza strutturale all'invecchiamento del corpo docente e la difficoltà di ricambio generazionale all'interno del sistema scolastico.

Il quadro delineato dal questionario è coerente con i dati internazionali più recenti. Il rapporto Eurydice del 2023, *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe – The teaching profession* (UE, 2023), affronta in particolare temi legati alla professione

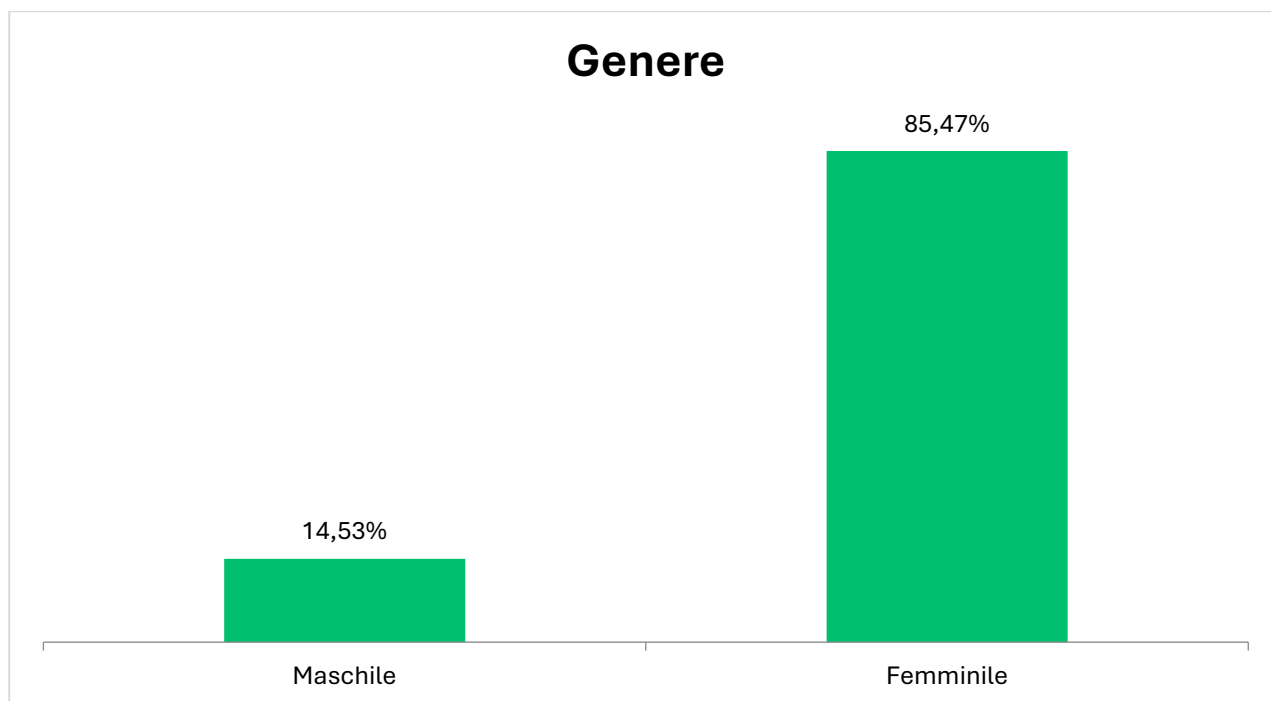
docente, offrendo uno specchio strutturale delle politiche europee sul reclutamento e l'invecchiamento degli insegnanti. Inoltre, *Education at a Glance 2023 – Italy: Country Note* dell'OCSE (2023) documenta che nel 2021 il 61 % degli insegnanti italiani della scuola secondaria generale aveva almeno 50 anni, contro una media OCSE del 39 %. Questi dati confermano che l'Italia figura tra i Paesi europei con un corpo docente tra i più anziani.

Questa situazione è il risultato di molteplici fattori. Da una parte i numerosi interventi sul sistema di reclutamento hanno reso i percorsi di assunzione per giovani laureati confusi e troppo articolati; l'assenza di un sistema strutturale di stabilizzazione dei precari con esperienza maturata ha determinato, nel tempo, il moltiplicarsi di contratti a termine con ricadute negative sulla continuità didattica e prospettive incerte di stabilizzazione; oggi, pur permanendo ostacoli significativi alle assunzioni dei giovani, i recenti interventi da parte del PNRR stanno favorendo, seppur in maniera non risolutiva, un ricambio più ampio. Dall'altro, la scarsa attrattività della carriera docente, legata sia alle condizioni economiche sia alla mancanza di prospettive di crescita, ha ridotto l'interesse dei giovani verso la professione. La combinazione di questi elementi ha prodotto un sistema che invecchia progressivamente, con conseguenze rilevanti sulla capacità della scuola di rinnovarsi, sulla sostenibilità organizzativa e sul benessere dei docenti stessi.

Questa dinamica si lega anche alle motivazioni di accesso alla professione, come emerge dal grafico 5, dove si evidenzia che la scelta dell'insegnamento non nasce sempre da una vocazione originaria, ma spesso si consolida nel tempo in relazione a opportunità e vincoli del sistema.

## 1.2 Genere e rappresentanza

Se l'età consente di cogliere i processi di ricambio generazionale, la distribuzione per genere rivela un altro tratto strutturale della professione docente. La composizione di genere del corpo insegnante non è un aspetto marginale: essa influisce sulla percezione sociale del mestiere, sulla pluralità dei modelli educativi a disposizione degli studenti e sul dibattito culturale più ampio sul ruolo dei generi nel lavoro e nella società. Analizzare la rappresentanza maschile e femminile permette quindi di mettere a fuoco non solo una caratteristica statistica, ma una dimensione che incrocia aspetti educativi, culturali e sociali di grande rilievo.



**Grafico 2**

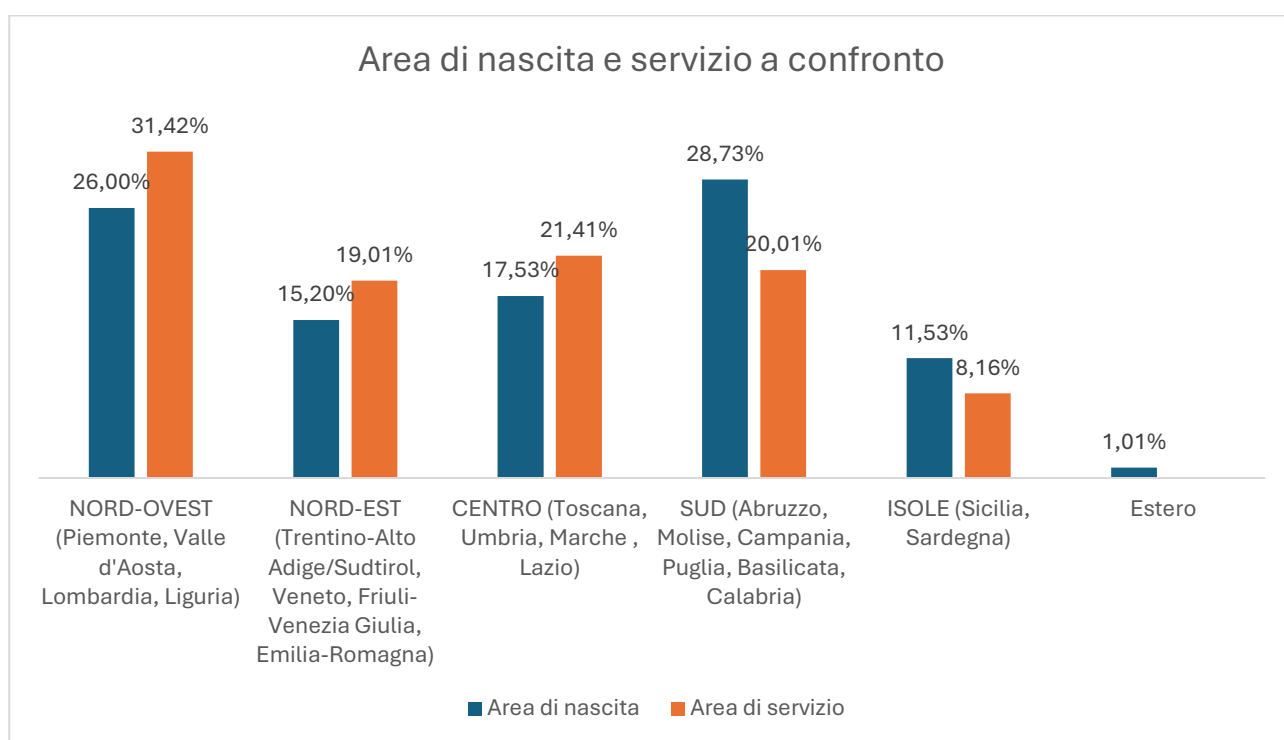
L'analisi dei dati conferma un tratto consolidato della scuola italiana: la forte prevalenza femminile tra i docenti. Il questionario ha rilevato che l'85,5% degli insegnanti è donna, mentre solo il 14,5% è uomo. Si tratta di una tendenza radicata da decenni, che si manifesta soprattutto nei gradi scolastici inferiori ma rimane significativa anche nella secondaria.

Le fonti ministeriali e internazionali confermano questa configurazione, che colloca l'Italia tra i Paesi europei con la più elevata femminilizzazione della professione docente. Questo squilibrio solleva alcune questioni di rilievo. La prima riguarda l'assenza di modelli educativi maschili nella scuola: la presenza di figure di entrambi i generi potrebbe arricchire l'esperienza educativa degli studenti e contribuire a una rappresentazione più equilibrata dei ruoli sociali. La seconda questione riguarda la percezione culturale della professione, ancora oggi considerata "più adatta" alle donne, con il rischio di consolidare stereotipi di genere ormai superati.

In prospettiva, promuovere l'accesso degli uomini all'insegnamento non significa forzare equilibri naturali, ma sviluppare politiche culturali e contrattuali che rendano la professione attrattiva anche per il segmento maschile della popolazione. Si tratta di un obiettivo strategico, capace di rafforzare la pluralità dei modelli educativi e di contrastare visioni stereotipate della professione.

### 1.3 Tra lavoro e radici: la doppia migrazione degli insegnanti italiani

Accanto all'età e alla distribuzione di genere, un ulteriore elemento decisivo per comprendere il profilo degli insegnanti italiani riguarda la loro provenienza geografica e il luogo in cui esercitano la professione. La scuola italiana, infatti, è da sempre attraversata da fenomeni di mobilità che non si limitano a determinare la collocazione lavorativa dei singoli, ma incidono sulla qualità della vita, sulla continuità didattica e sull'equilibrio complessivo del sistema educativo. Analizzare l'origine e la destinazione professionale dei docenti permette dunque di mettere in luce non solo i percorsi individuali, ma anche le dinamiche collettive che segnano in profondità la geografia della scuola. I dati raccolti attraverso il questionario relativi all'area geografica di nascita e di servizio degli insegnanti restituiscono un quadro che conferma la forte mobilità territoriale che da sempre caratterizza il reclutamento scolastico nel nostro Paese.



**Grafico 3**

Dal grafico emerge che il 40,2% dei docenti è nato nel Sud e nelle Isole, ma solo il 28,2% vi lavora attualmente. Al contrario, nel Nord-Ovest, dove è nato il 26% degli insegnanti, lavora oggi il 31,4%, mentre nel Nord-Est si registra un incremento di circa il 4% tra la quota di nascita e quella di servizio. Questi numeri evidenziano un fenomeno di migrazione professionale dal Mezzogiorno verso le regioni settentrionali, legato alla scarsità di posti disponibili nelle aree meridionali.

Il dato raccolto dal questionario è leggermente diverso da alcune fonti ministeriali. L'Analisi demografica dei docenti neoassunti del Ministero dell'Istruzione (a.s. 2019/20) riportava infatti una quota complessiva superiore al 54% di insegnanti provenienti dal Sud e dalle Isole. Pur trattandosi di una rilevazione non direttamente comparabile – in quanto circoscritta ai soli neoassunti, mentre il nostro questionario considera l'intero corpo docente –, il confronto conferma comunque il ruolo significativo del Mezzogiorno come area di origine della professione docente.

A questo movimento iniziale se ne aggiunge un secondo, che emerge dai dati ufficiali sulla mobilità annuale pubblicati dal Ministero. Una volta immessi in ruolo o accumulato punteggio, molti docenti tentano di rientrare nelle proprie regioni di origine. Secondo questi dati, il 73,3% dei trasferimenti avviene dal Centro-Nord verso il Sud, mentre solo il 12,1% si muove in direzione opposta. Si configura quindi una “migrazione di ritorno”: prima verso il Nord per accedere al lavoro, poi verso il Sud per ricongiungersi con la famiglia e le proprie radici.

Questa dinamica migratoria, che spinge molti insegnanti a iniziare la carriera lontano dai luoghi di origine, trova un corrispettivo nelle difficoltà di accesso e di stabilizzazione descritte nel grafico 32. La distanza tra il luogo degli studi, la sede di servizio e le possibilità di rientro mostra come la traiettoria professionale sia segnata da condizioni strutturali complesse, che incidono tanto sulla vita dei docenti quanto sulla continuità didattica.

Questa mobilità forzata produce conseguenze rilevanti. Sul piano personale, incide sulla qualità della vita, sul benessere e sulla motivazione dei docenti, costretti spesso a lunghe permanenze lontano dalla famiglia. Sul piano organizzativo, comporta una forte rotazione del personale, con effetti sulla continuità didattica e sulla qualità complessiva dell’offerta formativa. Per le comunità meridionali, rappresenta una perdita costante di risorse umane qualificate; per quelle settentrionali, garantisce la copertura di posti ma al prezzo di una dipendenza strutturale dal flusso di insegnanti provenienti da altre regioni.

Il tema della mobilità richiede quindi interventi strutturali, capaci di garantire maggiore stabilità e di ridurre le disuguaglianze territoriali. Politiche mirate al riequilibrio, incentivi al reclutamento nelle aree meno attrattive per la professione docente e sostegno alla permanenza degli insegnanti nei territori di origine possono costituire leve importanti per migliorare non solo le condizioni di vita dei docenti, ma anche la qualità e l’equità complessiva del sistema scolastico.

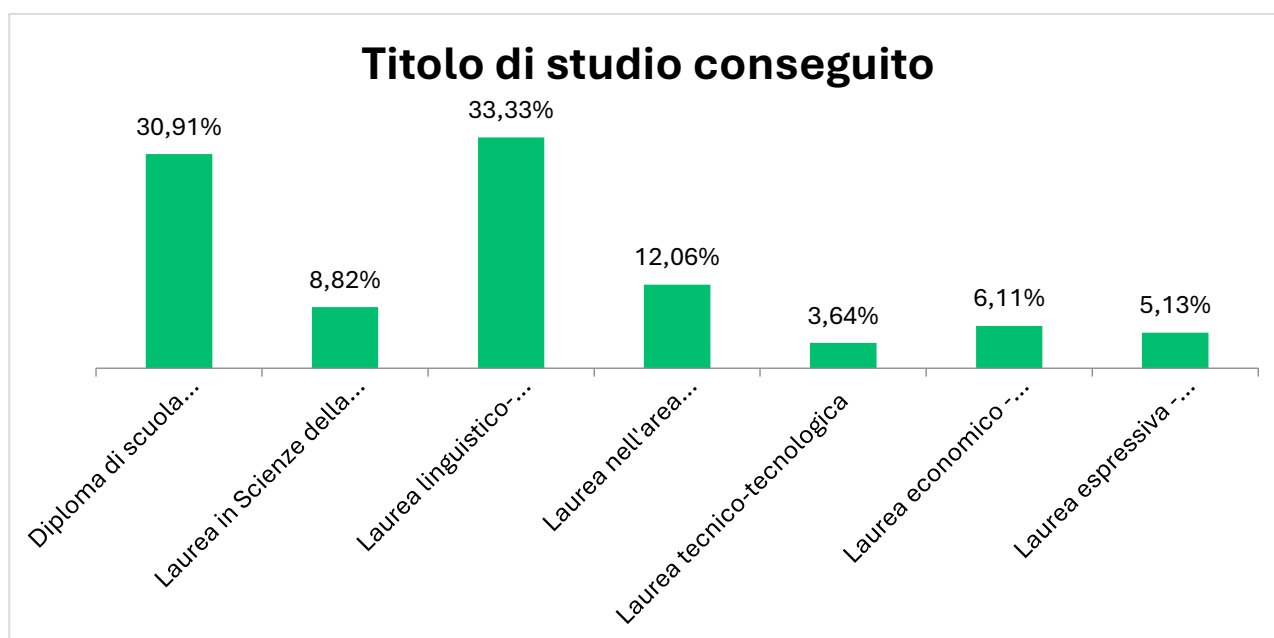
---

## Capitolo 2 – Dalla formazione all’insegnamento: percorsi, accesso e bisogni futuri

---

### 2.1 I percorsi formativi che conducono all'insegnamento

La formazione iniziale degli insegnanti rappresenta una tappa cruciale, perché determina il livello di preparazione con cui si entra nella professione e condiziona la qualità complessiva del sistema scolastico. Analizzare i percorsi accademici che portano all’insegnamento significa quindi osservare un insieme di scelte individuali che si collocano dentro una cornice normativa stratificata e mutevole, segnata da riforme, deroghe e periodi transitori che hanno reso l’accesso alla cattedra particolarmente articolato.



**Grafico 4**

Come mostra il grafico, i percorsi accademici che hanno condotto all’insegnamento sono estremamente vari. La quota più consistente, pari al 33,3%, riguarda docenti con una laurea in ambito linguistico, storico, filosofico o letterario, confermando il peso che le discipline umanistiche hanno sempre rivestito nel sistema scolastico italiano. Questa tradizione si è consolidata nel tempo, soprattutto nella scuola primaria e nei licei, dove la trasmissione delle competenze linguistiche e letterarie ha storicamente occupato una posizione centrale.

Accanto a questa componente dominante, emerge la presenza di insegnanti provenienti da altri ambiti: il 12,1% ha una laurea scientifica, il 3,6% proviene da percorsi tecnico-tecnologici e il 6,1% da percorsi economico-sociali. Percentuali ridotte, che si pongono in apparente contrasto con l’attenzione crescente delle politiche nazionali ed europee per lo sviluppo delle competenze STEM e digitali. Si tratta di un dato che richiama l’urgenza di interrogarsi sul come

la scuola possa rispondere alle nuove richieste di competenze legate ai saperi tecnico-scientifici.

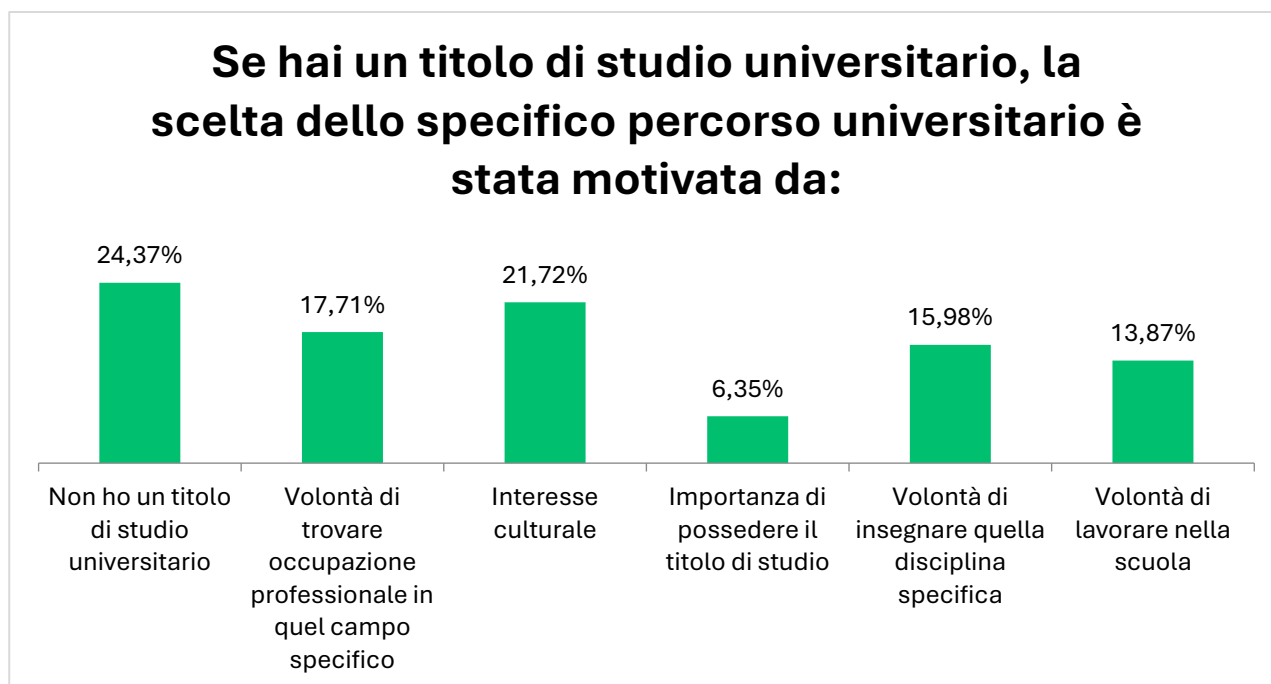
Un dato particolarmente rilevante è l'8,8% di insegnanti con laurea in Scienze della Formazione Primaria, che rappresenta l'esito diretto delle riforme universitarie volte a qualificare la preparazione dei docenti della scuola dell'infanzia e primaria. Analoghi percorsi non sono previsti per i docenti della scuola secondaria, che restano ancorati ad una formazione prevalentemente disciplinarista. Resta significativo che il 30,9% del campione indichi come titolo più alto il diploma di scuola secondaria superiore. Si tratta di insegnanti in servizio soprattutto nella scuola dell'infanzia e primaria, che hanno avuto accesso alla professione sulla base delle normative transitorie del passato.

La pluralità dei percorsi accademici rappresenta senza dubbio una ricchezza, ma solleva anche interrogativi sulla coerenza e sull'omogeneità della preparazione iniziale. Questo elemento diventa particolarmente rilevante se lo si mette in relazione con quanto emerge nel grafico 22: molti insegnanti dichiarano infatti che una parte importante della loro soddisfazione professionale deriva dal sentirsi competenti e adeguatamente preparati. Ne consegue che ciò che si costruisce nei primi anni di formazione non influisce solo sulle competenze didattiche, ma costituisce anche la base su cui si fonda la percezione di benessere e realizzazione nel prosieguo della carriera.

Al momento non sono disponibili statistiche ufficiali aggiornate del Ministero dell'Istruzione o dell'ISTAT che permettano un confronto diretto tra queste percentuali e i dati complessivi della popolazione docente. Ciò rende ancora più importante la fotografia restituita dal questionario, che, pur non essendo rappresentativa dell'intero universo, evidenzia la varietà di percorsi che confluiscono nell'insegnamento.

## 2.2 Motivazioni che portano alla scelta del percorso di studi

Se i titoli di studio definiscono la base formativa degli insegnanti, le motivazioni che li hanno guidati nelle scelte universitarie e professionali aiutano a comprendere quanto l'ingresso nella scuola sia stato frutto di una decisione vocazionale o, al contrario, di percorsi maturati gradualmente.



**Grafico 5**

Il questionario restituisce un quadro composito: il 21,7% ha scelto il percorso universitario per puro interesse culturale, il 17,7% con l'obiettivo di trovare un'occupazione nell'ambito di riferimento, il 15,9% per il desiderio di insegnare quella disciplina specifica e il 13,9% per la volontà più generale di lavorare nella scuola. Un ulteriore 6,3% ha indicato come determinante l'importanza del titolo di studio in sé. Colpisce infine che il 24,4% di docenti non sia in possesso di un titolo universitario.

È opportuno segnalare una rilevante incoerenza (6% circa rispetto al numero di risposte, circa 500 item) tra quanto dichiarato dai rispondenti a riguardo del possesso del titolo universitario (v. grafici 4 e 5). La spiegazione di questo disaccordo potrebbe essere da ricondurre solo parzialmente a errori di compilazione, bensì a una errata interpretazione della domanda (chi ha un titolo equipollente alla laurea potrebbe averlo classificato in due modi diversi, nelle due domande) o alla presenza di "titoli ibridi" che hanno cambiato la propria natura nel corso degli anni (si pensi al diploma c.d. delle magistrali e all'evoluzione nella laurea in Scienze della Formazione Primaria).

Questi dati confermano che, se per una parte significativa dei docenti l'insegnamento è stato l'obiettivo dichiarato fin dall'inizio, per molti altri la scelta è maturata in modo più indiretto, come esito di percorsi condizionati da opportunità, vincoli e decisioni pragmatiche. L'insegnamento, quindi, non sempre nasce da una vocazione immediata, ma può diventare la

sintesi di esperienze successive che trovano nella scuola un punto di arrivo stabile e riconoscibile.

Questa dinamica appare particolarmente interessante se confrontata con quanto emerge dal grafico 11, dove i docenti indicano nella passione per la trasmissione dei saperi e nella dimensione formativa il motivo principale della scelta professionale. Ciò che in fase di studi può apparire come decisione pragmatica o secondaria si trasforma spesso, al momento dell'ingresso effettivo nella scuola, in una motivazione più profonda e radicata nella relazione educativa.

Tale processo può essere interpretato alla luce di almeno tre ordini di fattori. In primo luogo, la scuola italiana ha storicamente rappresentato una possibilità di occupazione relativamente sicura in un contesto di mercato del lavoro frammentato e instabile. Per molti laureati che non hanno trovato collocazione coerente con il proprio percorso di studi, l'insegnamento si è presentato come una via d'accesso al lavoro pubblico capace di garantire, nel lungo periodo, una stabilità altrimenti difficile da raggiungere.

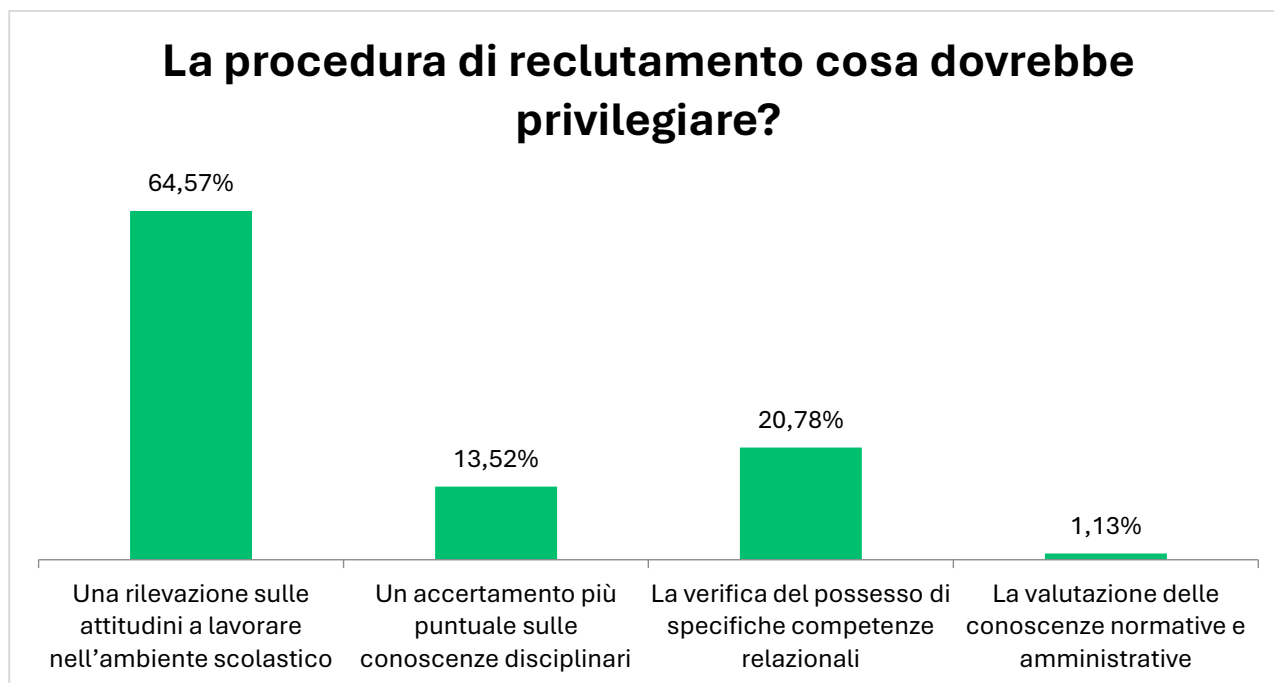
In secondo luogo, la scelta di insegnare è spesso maturata in modo graduale grazie alle esperienze lavorative pregresse o alle prime supplenze, che hanno permesso di sperimentare la dimensione relazionale e pedagogica della professione. Non di rado, insegnanti che non avevano immaginato la scuola come opzione principale hanno scoperto nel contatto con gli studenti un senso di realizzazione personale inatteso, che ha trasformato un'opportunità temporanea in una scelta consolidata.

Infine, non va trascurato il peso delle condizioni culturali e sociali. La rappresentazione dell'insegnamento come professione "aperta", accessibile da percorsi formativi diversi e non rigidamente predeterminata, ha favorito la possibilità di approdi tardivi o di carriere secondarie. Questo spiega perché, accanto a una componente vocazionale forte, coesista una quota di insegnanti che ha intrapreso la professione in una fase successiva della propria vita, portando con sé motivazioni composite e spesso intrecciate con esigenze di stabilità, di conciliazione familiare o di valorizzazione di competenze maturate altrove.

In questa prospettiva, la scuola non appare soltanto come il luogo di realizzazione di un desiderio originario, ma anche come uno spazio di trasformazione identitaria e professionale. L'insegnamento può diventare così il risultato di un percorso più articolato, in cui scelte inizialmente segnate da pragmatismo o casualità si rielaborano nel tempo fino a trasformarsi in motivazioni solide e in un senso di appartenenza professionale autentico.

## 2.3 Percezione dei criteri di accesso

Il tema dell'accesso alla professione rappresenta uno degli aspetti più sensibili per gli insegnanti, perché riguarda sia la qualità complessiva della scuola sia la percezione di giustizia e di riconoscimento professionale.



**Grafico 6**

Il grafico mette in evidenza una tendenza netta: quasi due terzi del campione (64,6%) ritiene che la selezione debba privilegiare la valutazione delle attitudini personali a lavorare nella scuola, e un ulteriore 20,8% indica la verifica delle competenze relazionali come criterio prioritario.

Questa prevalenza non è casuale e può essere interpretata alla luce di diversi fattori. Anzitutto, l'esperienza quotidiana dimostra che la professione docente non si esaurisce nella trasmissione di contenuti, ma richiede una forte capacità di relazione, di gestione dei gruppi e di costruzione di un clima educativo positivo. Gli insegnanti stessi riconoscono che le difficoltà maggiori della professione non risiedono tanto nella padronanza della disciplina, quanto nella complessità di gestire classi eterogenee, motivare studenti disuguali e rispondere a bisogni formativi sempre più diversificati. Non sorprende, quindi, che i criteri di selezione ritenuti più adeguati siano quelli che valorizzano la dimensione relazionale e la motivazione personale.

Un altro elemento interpretativo riguarda la sfiducia diffusa verso modalità di reclutamento percepite come eccessivamente burocratiche o nozionistiche. La marginalità attribuita alle competenze normative e amministrative (1,1%) e il valore relativamente basso assegnato alle sole conoscenze disciplinari (13,5%) segnalano un disagio nei confronti di procedure che rischiano di ridurre l'insegnamento a un esercizio formale di competenze scolastiche, senza tener conto della complessità reale del mestiere. È una posizione che richiama il bisogno di selezioni più autentiche, capaci di andare oltre i quiz o le prove teoriche e di valorizzare l'attitudine a insegnare.

Questa richiesta si colloca in continuità con ciò che la letteratura internazionale definisce *pedagogical content knowledge*: la competenza che permette di trasformare la conoscenza disciplinare in sapere insegnato, reso accessibile e significativo per gli studenti. Non si tratta di negare l'importanza dei contenuti accademici, ma di riconoscere che essi, da soli, non garantiscono la capacità di insegnare. In altri termini, la differenza non la fa chi conosce di più, ma chi sa tradurre quel sapere in processi di apprendimento efficaci.

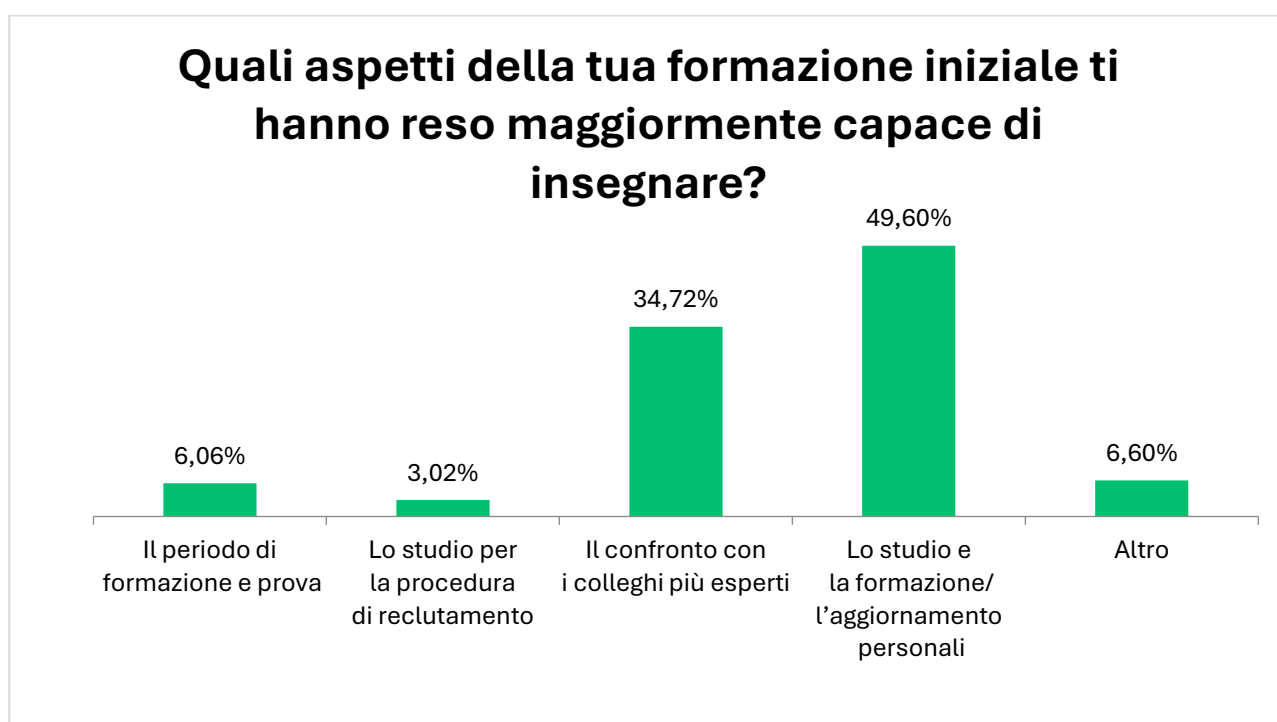
Il peso attribuito alle attitudini e alle competenze relazionali può essere letto anche come un riflesso della cultura professionale italiana, in cui la collegialità e la relazione educativa hanno un ruolo centrale, ma non sempre sono sostenute da strumenti adeguati nella formazione iniziale. Gli insegnanti sembrano chiedere, attraverso queste risposte, che il reclutamento sia il primo passo per riconoscere formalmente ciò che nella pratica quotidiana è già evidente: senza capacità relazionali e motivazione personale non è possibile svolgere in modo efficace il mestiere.

In questo senso, il dato non è soltanto descrittivo ma programmatico: segnala una direzione di marcia. Gli insegnanti vorrebbero che l'accesso alla professione valorizzasse non solo il sapere, ma anche il saper essere e il saper fare. Una selezione che guardi alla globalità della persona e non soltanto alla sua preparazione teorica. È un'indicazione che, se raccolta a livello politico e istituzionale, potrebbe ridisegnare in modo significativo i percorsi di reclutamento e contribuire a una scuola più coerente con la sua missione educativa.

## 2.4 Dal sapere al saper insegnare: il valore del confronto e della riflessione

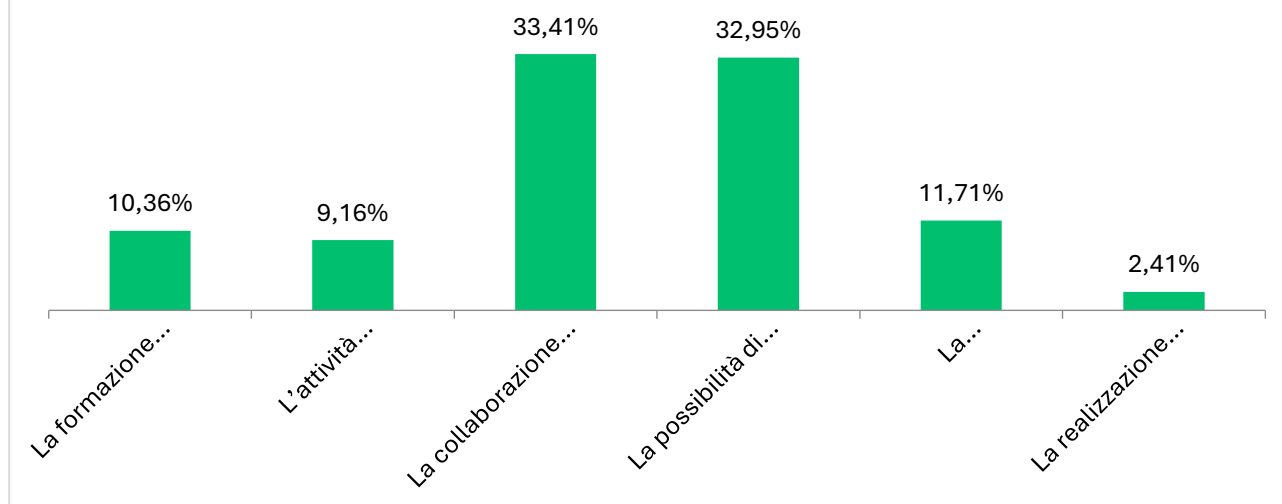
Il passaggio dal sapere al saper insegnare è una delle questioni centrali della professionalità docente, perché mette in luce la distanza che può esistere tra la conoscenza disciplinare e la capacità di trasformarla in apprendimento effettivo per gli studenti.

Come mostrano i due grafici che seguono, gli insegnanti individuano con chiarezza ciò che li rende davvero capaci di insegnare: da un lato lo studio e la preparazione disciplinare, indicati dal 49,6% delle risposte, che restano la base culturale del mestiere; dall'altro il confronto vivo con i colleghi e con il tutor, segnalato dal 34,7%, cioè quel lavoro di scambio, osservazione reciproca e riflessione che trasforma il sapere in sapere insegnato. Più ridotte sono le percentuali di chi indica come decisivo il periodo di formazione e prova, il 6,1%, lo studio per la procedura di reclutamento, 3%, o altre esperienze, 6,6%.



**Grafico 7**

## Cosa hai apprezzato maggiormente delle attività del periodo di formazione e prova?



**Grafico 8**

La lettura dei dati relativi a ciò che viene maggiormente apprezzato dai docenti nell'anno di formazione e prova mostra con chiarezza la centralità della dimensione pratica e relazionale. Le attività indicate come più significative sono infatti quelle che consentono di lavorare insieme ai colleghi, segnalate dal 33,4% dei rispondenti, e quelle che permettono di mettere in pratica quanto appreso nell'esercizio quotidiano della professione, apprezzate dal 32,5%. Seguono, con valori più contenuti ma comunque rilevanti, le sollecitazioni alla riflessione professionale, (11,7%) e la formazione specifica (10,4%), a conferma che i docenti desiderano percorsi capaci di integrare esperienza concreta, confronto e momenti di approfondimento mirato. Molto più basse risultano invece le percentuali di gradimento per le attività previste in forma più strutturata e formale, che non sembrano rispondere pienamente al bisogno di una formazione viva e centrata sulla pratica didattica. Nel complesso, ciò che gli insegnanti apprezzano è un anno di formazione che si traduca in occasione di crescita operativa e comunitaria, ancorata al lavoro in classe e al confronto diretto, piuttosto che in adempimenti percepiti come distanti dalla realtà professionale.

Il dato qualitativo che emerge dai grafici – la centralità delle dimensioni attitudinali e relazionali accanto alla preparazione disciplinare – è anche in linea con la letteratura internazionale sui percorsi strutturati di inserimento e accompagnamento dei neoassunti, che prevedono tutoraggio, bilanci di competenze e attività di osservazione. Le evidenze comparative mostrano che questi percorsi migliorano le pratiche d'aula dei nuovi docenti e valorizzano le componenti cooperative del periodo di formazione e prova.

In conclusione, i due grafici raccontano la stessa storia da prospettive complementari: ciò che rende più capaci di insegnare – la solida base disciplinare intrecciata a relazioni professionali significative e a pratiche riflessive – è anche ciò che il periodo di formazione e prova offre e che gli insegnanti dichiarano di apprezzare. È la combinazione tra contenuti e attitudini, tra studio e relazione, a definire la qualità del lavoro in classe; ed è su questa combinazione che vale la pena continuare a investire, limitando il carico burocratico e concentrando l'energia professionale sulle attività che fanno davvero crescere la didattica.

## 2.5 Bisogni formativi e prospettive future: cosa chiedono gli insegnanti

Il grafico relativo alla formazione in servizio consente di individuare gli ambiti nei quali gli insegnanti ritengono più opportuno investire per accrescere la qualità del proprio lavoro. Le preferenze espresse si concentrano sugli aspetti che sostengono in modo diretto lo svolgimento della lezione e la gestione della classe – progettazione pedagogica, gestione dei gruppi, inclusione –, segno di un orientamento pragmatico e maturo, centrato sulle pratiche d’aula prima che sugli strumenti.



**Grafico 9**

Tecniche di gestione della classe, indicate dal 16,9% dei rispondenti, rappresenta l’ambito formativo ritenuto più utile. È una scelta che dice molto: gli insegnanti mettono al centro il come insegnare, chiedono formazione per progettare le attività, orchestrare tempi e strumenti, rendere le spiegazioni accessibili e verificabili. Subito dietro si collocano due pilastri della gestione della complessità: gestione efficace della classe, e didattica inclusiva al 12,1%. La domanda esprime in modo diretto le priorità percepite dai docenti: servono competenze per tenere insieme gruppi eterogenei, prevenire e gestire i comportamenti problematici, differenziare i percorsi per bisogni educativi molto diversi. È la stessa traiettoria che le indagini internazionali rilevano da tempo, con fabbisogni ricorrenti su gestione della classe, inclusione e strategie per studenti con bisogni speciali, cioè formazione radicata nelle pratiche d’aula e non “a latere” del lavoro reale.

Le richieste di aggiornamento si concentrano in modo evidente sugli aspetti relazionali e sulla gestione della complessità in aula. Non a caso, tali dimensioni trovano riscontro nei rapporti con le famiglie (v. grafico 30) e nelle relazioni interne (v. grafico 31), e a conferma del fatto che i bisogni formativi individuati dai docenti non sono separati dal vissuto quotidiano della scuola, ma ne rappresentano una diretta conseguenza.

Attorno a questo baricentro pedagogico si dispone un nucleo di richieste coerenti. Le competenze trasversali raggiungono 10,2% e segnalano l'interesse per abilità comunicative, organizzative e relazionali che attraversano le discipline. Competenze disciplinari, 9,1%, e tecniche di gestione, 9,2%, hanno un peso solo leggermente inferiore: non si tratta di contrapporre contenuti e didattica, ma di integrarli in un disegno professionale che tenga insieme sapere e saper insegnare. Anche sul digitale il quadro è leggibile senza ambiguità: le competenze digitali generali sono al 9,2%, mentre due voci minori sul digitale più "di dettaglio" si collocano intorno al 3% ciascuna; i software didattici specifici stanno al 4,5%. L'educazione sulla digitalizzazione viene ritenuta come componente abilitante dentro un impianto pedagogico solido, non come addestramento a strumenti isolati. È esattamente l'impostazione che la letteratura indica per uno sviluppo professionale efficace: contenuti pertinenti, apprendimento attivo, lavoro collaborativo e coaching dentro il contesto di scuola, con tecnologie al servizio delle scelte didattiche.

La gerarchia espressa da questo grafico trova riscontro nell'esperienza concreta: senza una buona architettura della lezione e senza governo del clima d'aula, ogni innovazione rischia di restare di superficie. Le evidenze comparate spingono nella stessa direzione: quando la formazione è continua, situata nella scuola, collegiale e agganciata a osservazione reciproca e feedback, gli esiti migliorano più che con corsi spot; e nei sistemi europei più strutturati la formazione continua si lega a comunità professionali e a percorsi di carriera, non a cataloghi occasionali.

Nel complesso, i risultati emersi si collocano in piena coerenza con quanto rilevato nei paragrafi precedenti. Nelle motivazioni e nei criteri di accesso è emersa la centralità delle attitudini relazionali; nell'anno di formazione e prova i docenti hanno valorizzato il confronto tra pari e la riflessione professionale. Ora, nella formazione in servizio, tornano le stesse priorità: strutturare bene l'insegnamento, governare classi complesse, includere tutti, integrare il digitale dentro un impianto pedagogico solido. Non ci sono spinte contraddittorie: c'è una linea continua che va dal sapere al saper insegnare, dal profilo di ingresso alla crescita sul lavoro, e che chiede percorsi di sviluppo professionale stabili, collaborativi e utili alla classe.

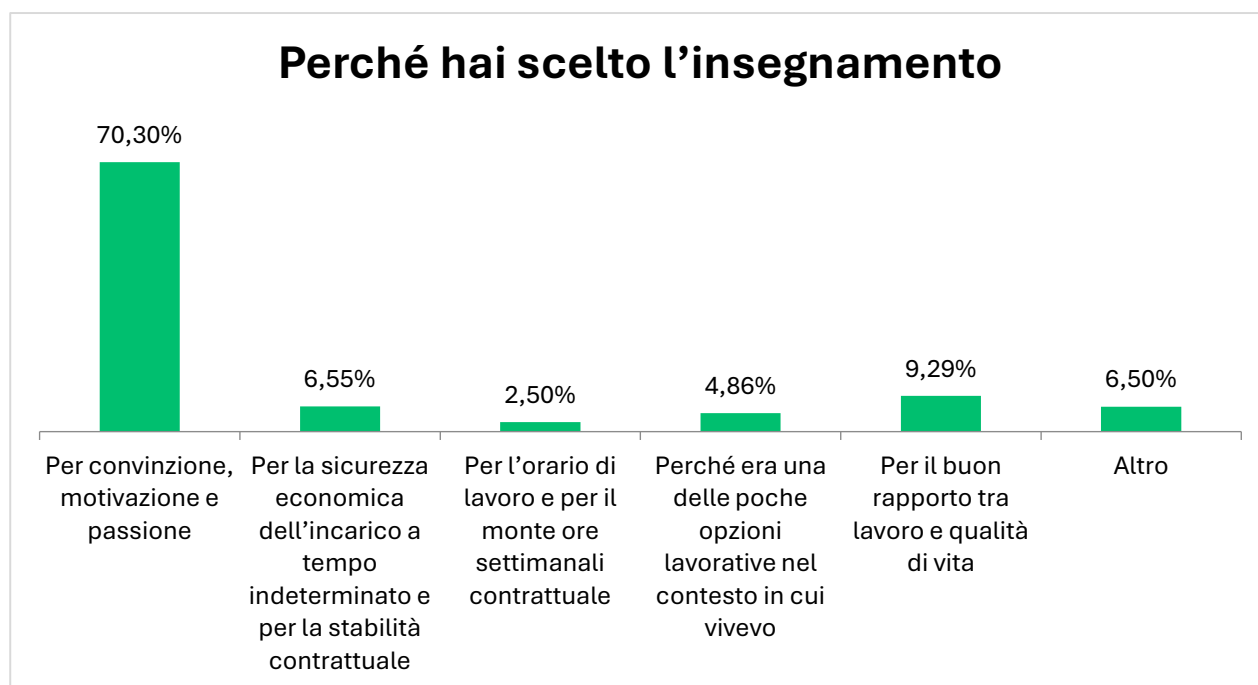
---

## Capitolo 3 – Motivazione e soddisfazione, quanto appassionano i banchi

---

### 3.1 Le ragioni della scelta: perché si diventa insegnanti

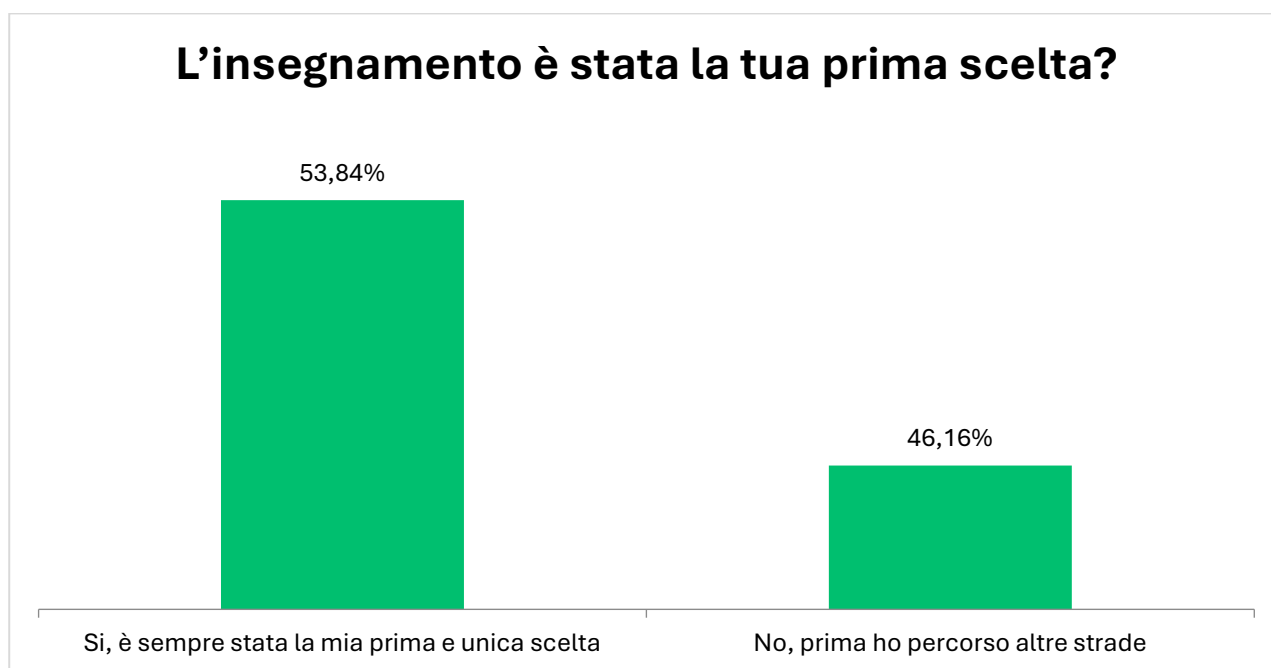
Comprendere le motivazioni che spingono una persona a intraprendere la carriera di insegnante è un passaggio fondamentale per interpretare il livello di coinvolgimento, di soddisfazione e di resilienza che caratterizza questa professione. I dati emersi dal questionario restituiscono un quadro articolato, in cui si intrecciano percorsi mossi da una vocazione autentica e consapevole con scelte più pragmatiche, talvolta determinate da contingenze o da condizioni esterne al progetto personale di ciascuno.



**Grafico 10**

I motivi che hanno portato ad insegnare emergono con grande chiarezza dal grafico, che restituisce un quadro fortemente polarizzato. La stragrande maggioranza dei docenti, pari al 70,3%, dichiara di aver scelto questa professione per convinzione, motivazione e passione, confermando che la dimensione vocazionale rappresenta ancora oggi il motore principale della scelta. È interessante osservare che questa motivazione supera di gran lunga tutte le altre, che restano su valori marginali: solo il 6,5% indica come principale ragione la sicurezza economica e contrattuale, il 2,5% sottolinea l'orario di lavoro e il monte ore settimanali, mentre il 4,9% dichiara di essersi orientato verso l'insegnamento perché era una delle poche opzioni lavorative disponibili nel proprio contesto. Un 9,3% evidenzia invece il buon rapporto tra lavoro e qualità della vita, e il 6,5% richiama altre motivazioni, spesso legate a situazioni personali o a condizioni specifiche non facilmente classificabili.

Questi dati non vanno letti soltanto come espressione delle singole traiettorie individuali, ma anche come indicatori della condizione complessiva della professione docente e del sistema scolastico. La scelta per vocazione conferma quanto emerge anche da indagini internazionali, come quelle condotte da Eurydice e da altre ricerche europee, che evidenziano come la motivazione intrinseca e di utilità sociale resti il fattore più rilevante nell'orientare l'ingresso nella carriera. Non si tratta soltanto del desiderio di trasmettere conoscenze, ma anche della convinzione di contribuire alla crescita civile e culturale delle nuove generazioni, un aspetto che continua a conferire prestigio e significato al mestiere. Al contrario, la presenza di un gruppo che si avvicina alla scuola per ragioni prevalentemente estrinseche, come la sicurezza del posto o l'accessibilità rispetto ad altre professioni, segnala una possibile fragilità delle motivazioni a lungo termine. Studi recenti mostrano infatti che, quando la scelta è guidata soprattutto da fattori pragmatici, aumenta il rischio di disaffezione e di abbandono se le condizioni materiali non corrispondono alle aspettative. Anche la quota di insegnanti arrivati per necessità non è trascurabile: essa rimanda al carattere aperto e accessibile della professione, che in alcuni contesti può costituire un'opportunità di inserimento stabile, ma che richiede politiche di accompagnamento e percorsi formativi capaci di trasformare una scelta contingente in una vocazione consolidata.

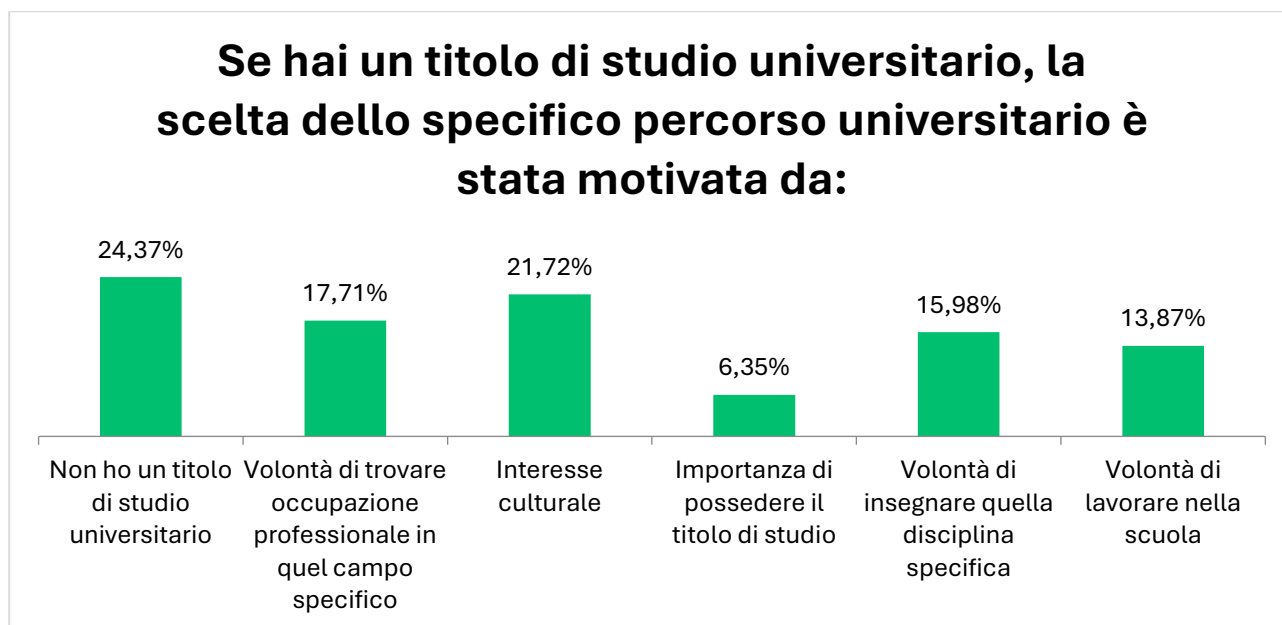


**Grafico 11**

Se però allarghiamo lo sguardo agli altri dati emersi dal questionario, il quadro si arricchisce di elementi che meritano attenzione: il 70,3% (v. grafico 10) dichiara di avere scelto l'insegnamento per passione, ma soltanto il 29,8% (v. grafico 5) aveva maturato questa decisione già durante gli studi universitari e solo il 53,8% (v. grafico 11) indica l'insegnamento come prima scelta professionale.

A questo si aggiunge il dato sulle motivazioni che hanno orientato la scelta del corso di laurea, che mostra come il 16% abbia scelto il proprio percorso universitario con l'intenzione di insegnare quella disciplina, il 13,9% abbia indicato esplicitamente la volontà di lavorare nella

scuola, il 17,7% ha trovato la prospettiva di trovare occupazione in quel campo specifico; risultano più diffusi motivi generici come l'interesse culturale, segnalato dal 21,7% (v. grafico 12).



**Grafico 12**

Questi elementi restituiscono un'immagine ambivalente: la passione dichiarata dagli insegnanti non sempre precede la scelta, ma può maturare progressivamente o essere rielaborata a posteriori come esito di una rilettura positiva del proprio percorso. È un fenomeno non raro nelle professioni ad alta componente valoriale, dove il significato attribuito all'esperienza tende a evolversi nel tempo e può diventare motivazione retroattiva, indipendentemente dalle circostanze che hanno originato l'ingresso nella carriera.

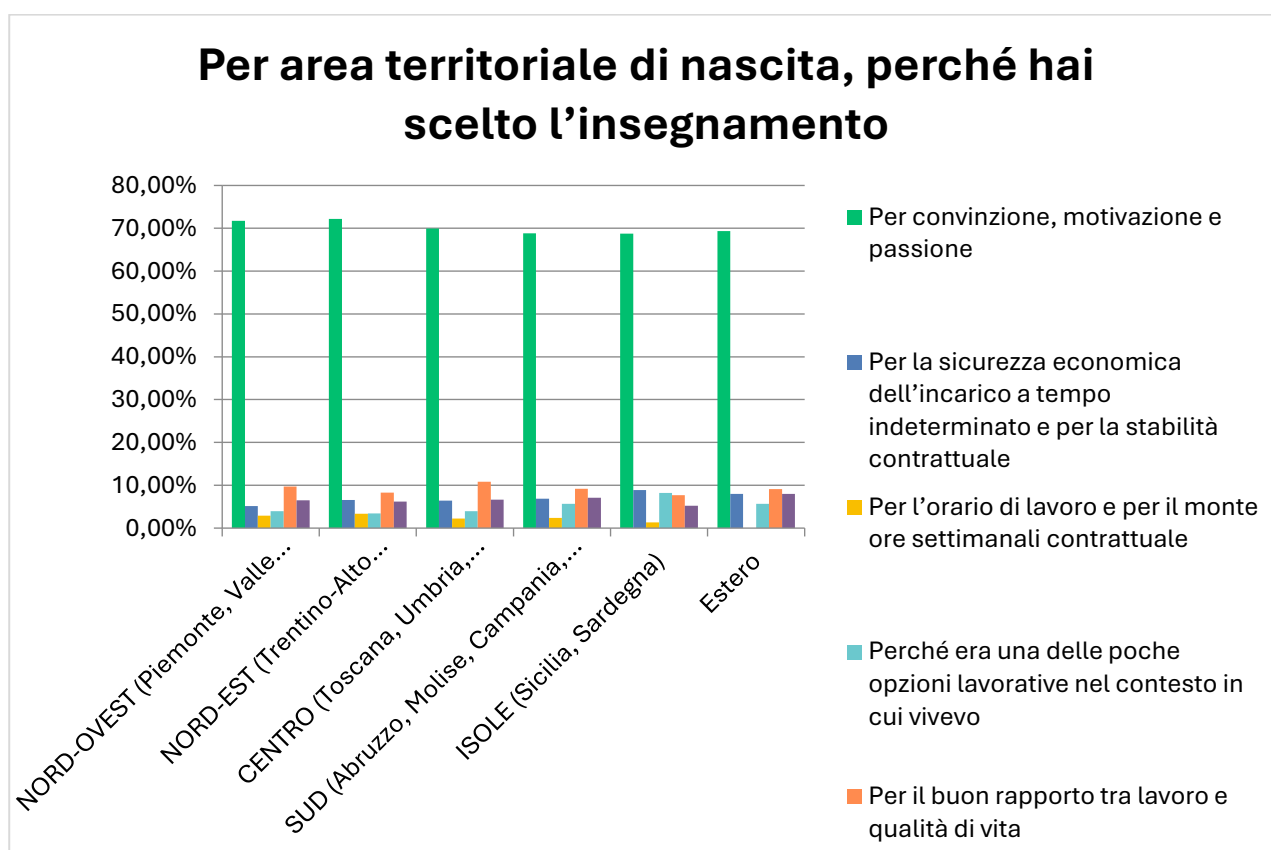
Accanto a questa interpretazione sostanziale, occorre considerare anche alcune ragioni metodologiche che possono spiegare l'apparente incoerenza dei dati. Un primo fattore è il bias di desiderabilità sociale: in un contesto culturale in cui l'insegnamento è tradizionalmente associato a missione e passione, i rispondenti possono essere portati a enfatizzare questa motivazione rispetto ad altre più pragmatiche. Un secondo fattore riguarda il bias di ricostruzione retrospettiva: chi ha ormai consolidato un'identità professionale tende a reinterpretare il passato alla luce dell'esperienza presente, attribuendo alla scelta motivazioni che non erano inizialmente dichiarate. Vi è infine un elemento di dissonanza cognitiva e di razionalizzazione: chi ha dedicato anni a una professione impegnativa come l'insegnamento può sentire la necessità di ricondurre la propria scelta a una vocazione forte, anche quando le condizioni iniziali furono segnate dal caso o dalla ricerca di stabilità.

In questo senso, le motivazioni dichiarate non vanno considerate come un dato statico e univoco, ma come il risultato di una stratificazione di esperienze, condizioni di contesto e riletture personali. La passione per l'insegnamento esiste e si manifesta come motore profondo della professione, ma convive con percorsi che la rendono una scelta gradualmente costruita, talvolta reinterpretata e spesso intrecciata con le concrete condizioni del mercato del lavoro e con le logiche di scelta universitaria, che solo in una minoranza di casi erano pensate fin dall'inizio in funzione della carriera docente.

### 3.1.1 Le ragioni della scelta: differenze generazionali e territoriali

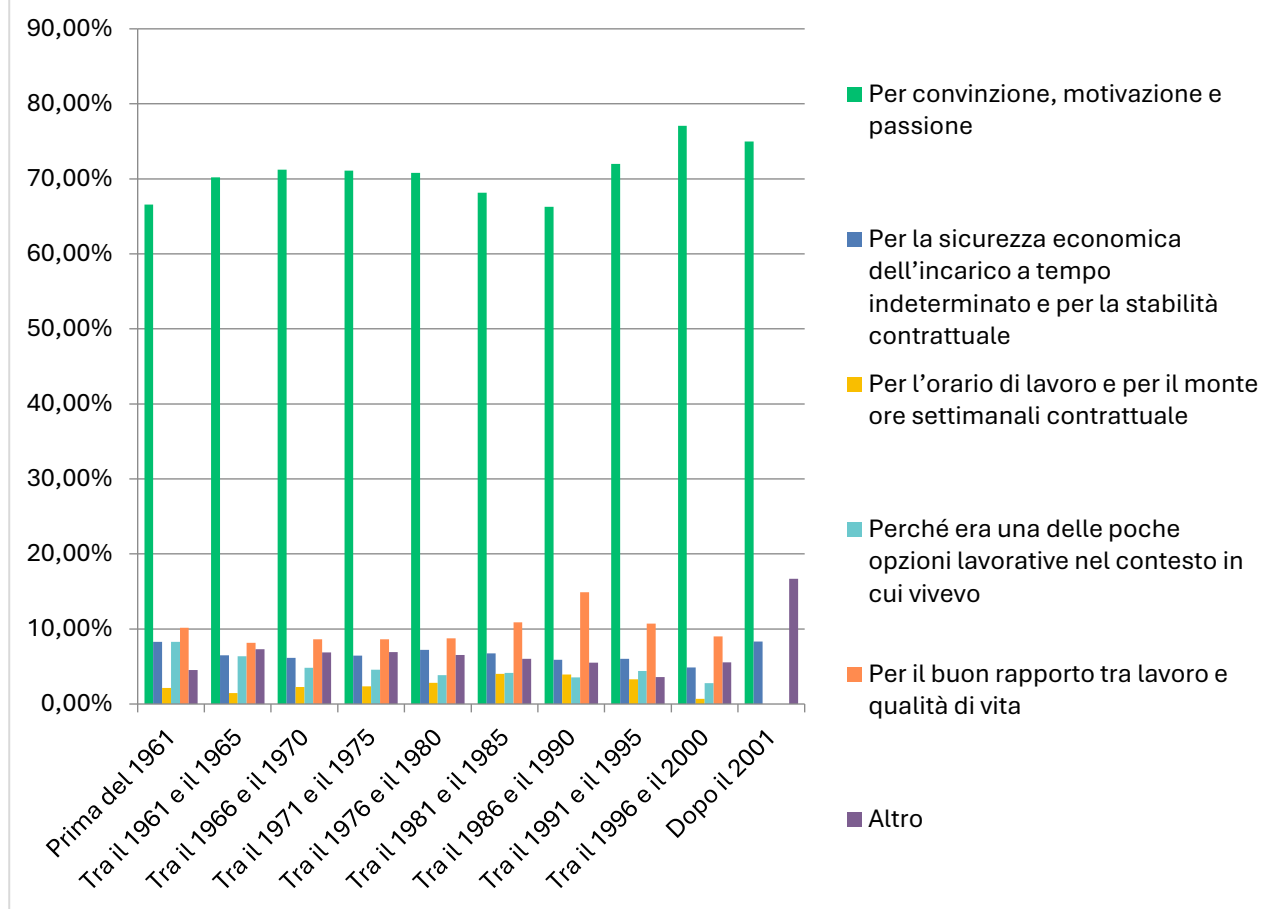
Il primo elemento che emerge con chiarezza dall'analisi congiunta dei dati anagrafici e territoriali è l'assoluta centralità della motivazione intrinseca: in tutte le fasce d'età e in ogni area geografica, la scelta dell'insegnamento è guidata prevalentemente da convinzione, motivazione e passione, con percentuali che oscillano intorno o al di sopra del 70%. Si tratta di un dato straordinariamente stabile, che attraversa le generazioni e i territori, e che restituisce un'immagine della professione docente come vocazione autentica, radicata nel desiderio di trasmettere saperi e di contribuire alla crescita delle persone.

Questo profilo si colloca in piena coerenza con la letteratura internazionale. L'indagine Eurydice 2023 e i dati OCSE TALIS 2024 mostrano che, nei sistemi educativi europei, le ragioni più frequentemente associate alla scelta della docenza sono di tipo valoriale e relazionale – “fare la differenza nella vita degli studenti”, “aiutare gli altri a imparare” e “contribuire alla società” – e che tali motivazioni si mantengono forti anche in presenza di difficoltà strutturali. L'Italia si inserisce pienamente in questa tendenza, confermando l'idea che la professione docente continui a essere vissuta come un impegno etico e civile prima ancora che come un percorso occupazionale.



**Grafico 13**

## Per fascia di età, perché hai scelto l'insegnamento



**Grafico 14**

Se si osservano le differenze anagrafiche, tuttavia, emergono alcune sfumature significative. Le generazioni più mature, nate prima del 1975, mostrano valori particolarmente alti di scelta per passione, segno di un legame con una concezione dell'insegnamento ancora fortemente identitaria, in cui la dimensione formativa coincideva con una missione personale e sociale. Per le coorti intermedie – in particolare i nati tra il 1986 e il 1990 – si nota, accanto alla passione, una maggiore incidenza delle motivazioni legate al “buon rapporto tra lavoro e qualità della vita”, che raggiunge in questa fascia la quota più alta dell'intero campione. È una generazione che ha attraversato gli anni della precarizzazione e della riforma Gelmini, la contrazione delle assunzioni e la frammentazione dei percorsi: per molti, la scuola ha rappresentato un approdo stabile dopo esperienze di incertezza, un contesto capace di garantire equilibrio e riconoscimento.

Tra i più giovani, nati dopo il 1995, la scelta per passione resta dominante ma si affianca, in misura leggermente più marcata, al riferimento alla stabilità economica e contrattuale. In un contesto in cui l'accesso alla carriera docente è percepito come lungo e complesso, la dimensione della sicurezza assume un valore simbolico: non come privilegio, ma come possibilità di costruire continuità in un mondo del lavoro frammentato. Anche in questo caso, i dati italiani rispecchiano un andamento europeo rilevato da *OECD Education at a Glance 2024*:

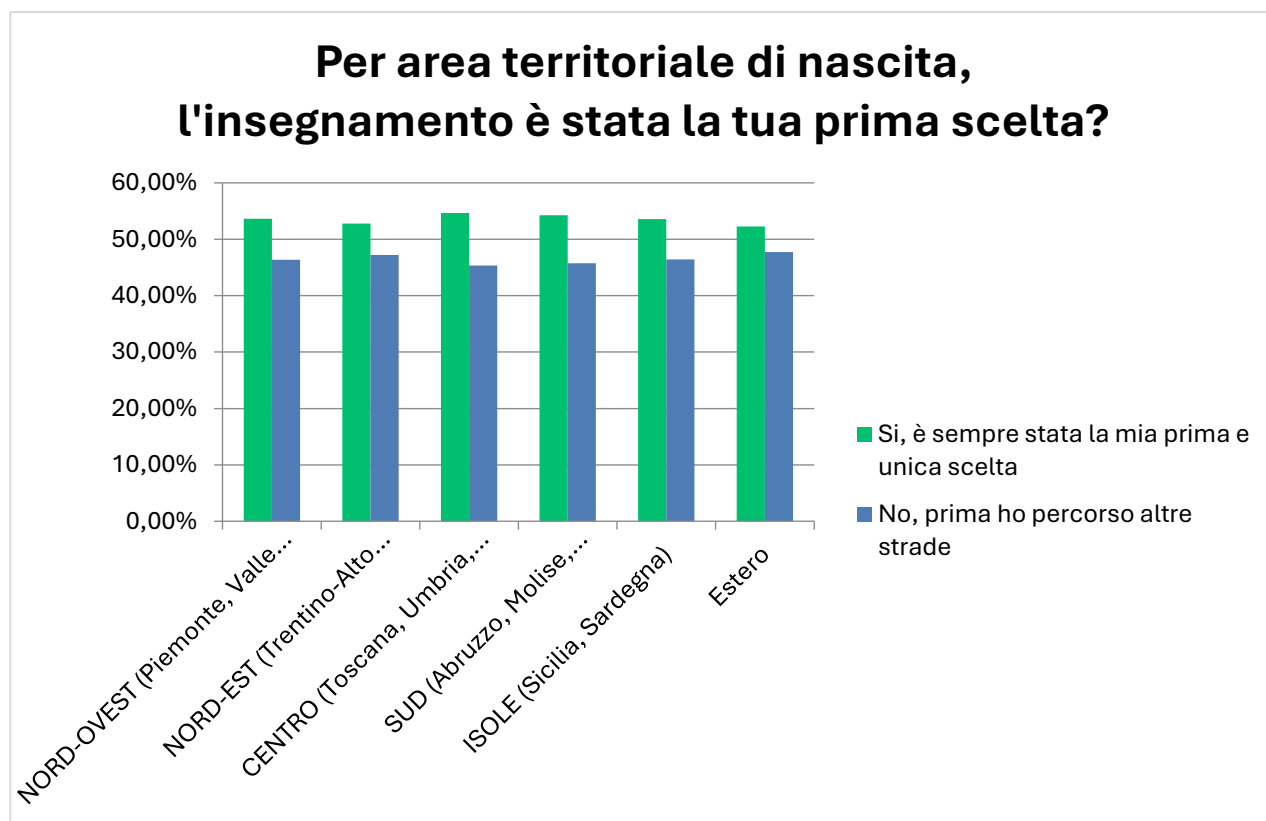
i giovani insegnanti tendono a valorizzare maggiormente la stabilità e la prevedibilità del lavoro rispetto alle generazioni precedenti, pur mantenendo forte la componente vocazionale.

Le differenze territoriali completano il quadro. In tutte le macro-aree del Paese, la passione per l'insegnamento è la motivazione prevalente, ma al Sud e nelle Isole cresce leggermente la quota di coloro che indicano tra le ragioni della scelta la sicurezza economica e la stabilità contrattuale, nonché il fatto che l'insegnamento rappresentasse “una delle poche opzioni lavorative nel contesto in cui vivevano”. Questo dato non va letto come minore vocazione, ma come riflesso delle disuguaglianze territoriali del mercato del lavoro, che hanno reso la scuola una delle poche opportunità di impiego qualificato stabile. Nelle regioni settentrionali e centrali, invece, la componente valoriale resta più nitida e meno intrecciata a considerazioni economiche, probabilmente anche per effetto di contesti lavorativi più dinamici e diversificati.

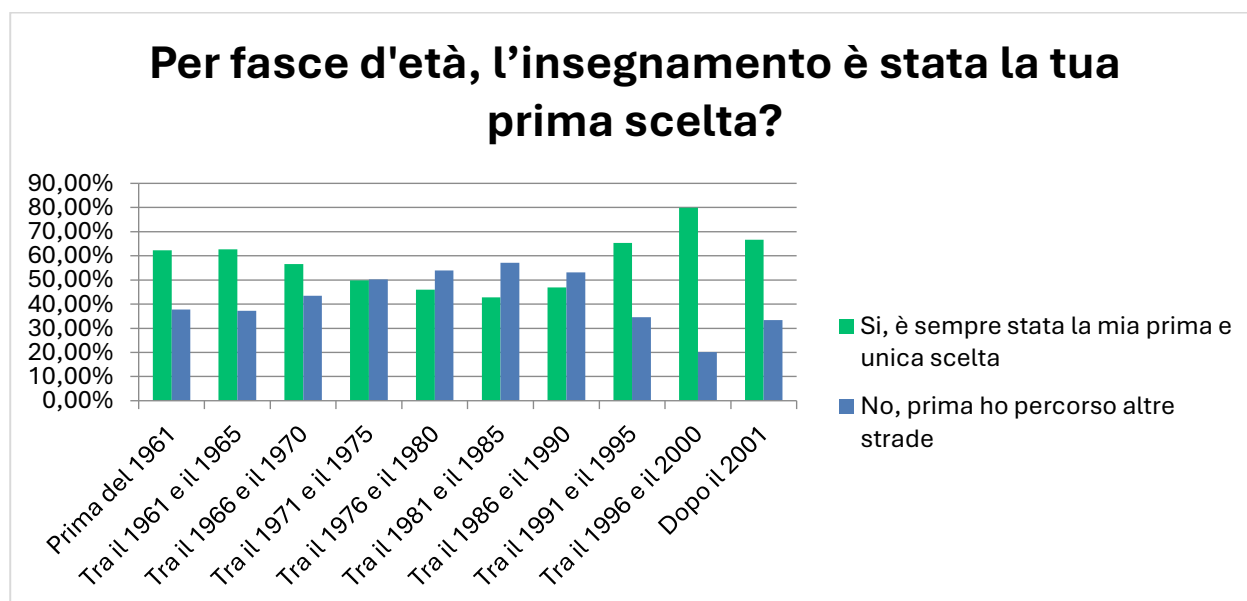
L'insieme dei dati mostra dunque un equilibrio complesso ma coerente: la passione per l'insegnamento costituisce il nucleo comune della scelta professionale, mentre le motivazioni di contorno – stabilità, qualità della vita, opportunità lavorative – assumono peso diverso a seconda delle biografie e dei contesti territoriali. Le differenze non indeboliscono l'immagine della professione, ma ne mostrano la capacità di rispondere a bisogni molteplici: vocazionali, sociali e biografici.

A livello interpretativo, questo profilo restituisce l'immagine di una categoria profondamente consapevole del valore educativo del proprio ruolo, ma anche lucida rispetto alle condizioni concrete che lo rendono sostenibile. È la sintesi tra vocazione e realismo, tra ideale e necessità. In un tempo in cui la scuola è spesso descritta come luogo di difficoltà e disillusione, il dato che vede la “passione” ancora nettamente prevalente conferma che il motore dell'insegnamento, in Italia, resta saldamente radicato nella dimensione etica e relazionale della professione.

### 3.1.2 L'insegnamento come prima vocazione: differenze territoriali e generazionali nella scelta professionale



**Grafico 15**



**Grafico 16**

L'analisi restituisce un quadro interessante della relazione tra biografia e motivazione professionale. Nel complesso, poco più della metà dei docenti dichiara che l'insegnamento è stato fin dall'inizio la propria prima e unica scelta, mentre l'altra parte ammette di aver intrapreso percorsi diversi prima di approdare alla scuola. Questa sostanziale parità fra le due opzioni, che si muove intorno a un equilibrio 55%-45%, racconta bene la natura ibrida della professione docente in Italia: un lavoro che nasce insieme da vocazione e da riconfigurazione, cioè da scelte primarie ma anche da riorientamenti maturati nel tempo.

Le differenze anagrafiche mostrano un andamento molto netto. Le generazioni più anziane – in particolare i nati prima del 1970 – si collocano su valori elevati di “prima e unica scelta”, superiori al 60%. Si tratta di insegnanti che hanno costruito il proprio percorso formativo e professionale in un periodo in cui la scuola rappresentava ancora un punto di riferimento stabile e prestigioso, non solo per sicurezza occupazionale ma per funzione sociale. La docenza, in quelle generazioni, era spesso parte di un progetto di vita coerente con una visione del lavoro come impegno pubblico, in continuità con gli studi e con un orizzonte valoriale condiviso.

A partire dalle coorti nate negli anni Ottanta, la tendenza cambia. Le percentuali di chi dichiara che l'insegnamento è stato la prima scelta si riducono progressivamente, fino a invertire il rapporto con coloro che affermano di esservi giunti dopo esperienze lavorative diverse. È la testimonianza di un processo di trasformazione strutturale: l'ingresso nella professione si è spostato in età più tarda, e sempre più spesso è il risultato di un percorso di riposizionamento. La lunga sequenza di riforme, l'alternarsi di canali di accesso (concorsi, graduatorie, abilitazioni straordinarie), e il blocco delle assunzioni degli anni Duemila hanno reso più complessa e discontinua la traiettoria di ingresso nella scuola. In questa prospettiva, l'insegnamento diventa per molti una seconda scelta in senso temporale, ma non in senso qualitativo: un punto di arrivo, più che un ripiego.

Il grafico mostra infatti un picco di “prime scelte” tra i nati tra il 1996 e il 2000, dove la percentuale supera il 70%. Questa inversione recente può essere interpretata come il segnale di una nuova generazione di docenti che ha iniziato a considerare la scuola come percorso di riferimento sin dall'università, anche grazie alla riapertura dei canali di reclutamento, al PNRR e ai percorsi abilitanti programmati a partire dal 2023. È il segno che l'insegnamento, pur restando esposto a criticità, torna a essere percepito come un campo professionale stabile e riconoscibile, con un profilo identitario più chiaro.

Sul piano territoriale, la situazione appare più omogenea ma non priva di sfumature. In tutte le macro-aree, la percentuale di chi dichiara l'insegnamento come prima scelta oscilla intorno al 50–55%, con lievi punte superiori al Centro e nel Sud. Questi ultimi dati sono in parte spiegabili con la diversa struttura del mercato del lavoro: nelle regioni meridionali, dove le opportunità di impiego qualificato sono più scarse, la scuola continua a rappresentare un obiettivo definito sin dall'inizio, spesso visto come il principale canale di occupazione stabile per laureati. Nel Nord, invece, dove la pluralità di percorsi professionali è maggiore, si riscontra una quota più ampia di docenti che sono approdati alla scuola dopo esperienze in altri ambiti, segno di una mobilità professionale più accentuata.

Anche in questo caso, le tendenze italiane dialogano con il quadro internazionale delineato da OECD TALIS 2024. In molti sistemi europei, l'ingresso nella docenza avviene dopo esperienze lavorative precedenti: la metà degli insegnanti sotto i 35 anni, nei paesi OCSE, ha dichiarato di aver esercitato altre professioni prima dell'insegnamento. Tuttavia, proprio in questi contesti, si rileva che la qualità dell'insegnamento e la soddisfazione professionale non dipendono tanto

dal momento della scelta quanto dalla percezione di riconoscimento e stabilità acquisita nel tempo. Anche in Italia, dunque, il fatto che una parte significativa dei docenti sia arrivata alla scuola dopo altri percorsi non va interpretato come segno di debolezza vocazionale, ma come indice di una maturazione riflessiva della scelta: l'insegnamento come progetto consapevole, assunto dopo aver esplorato altri mondi del lavoro e averne compreso limiti e fragilità.

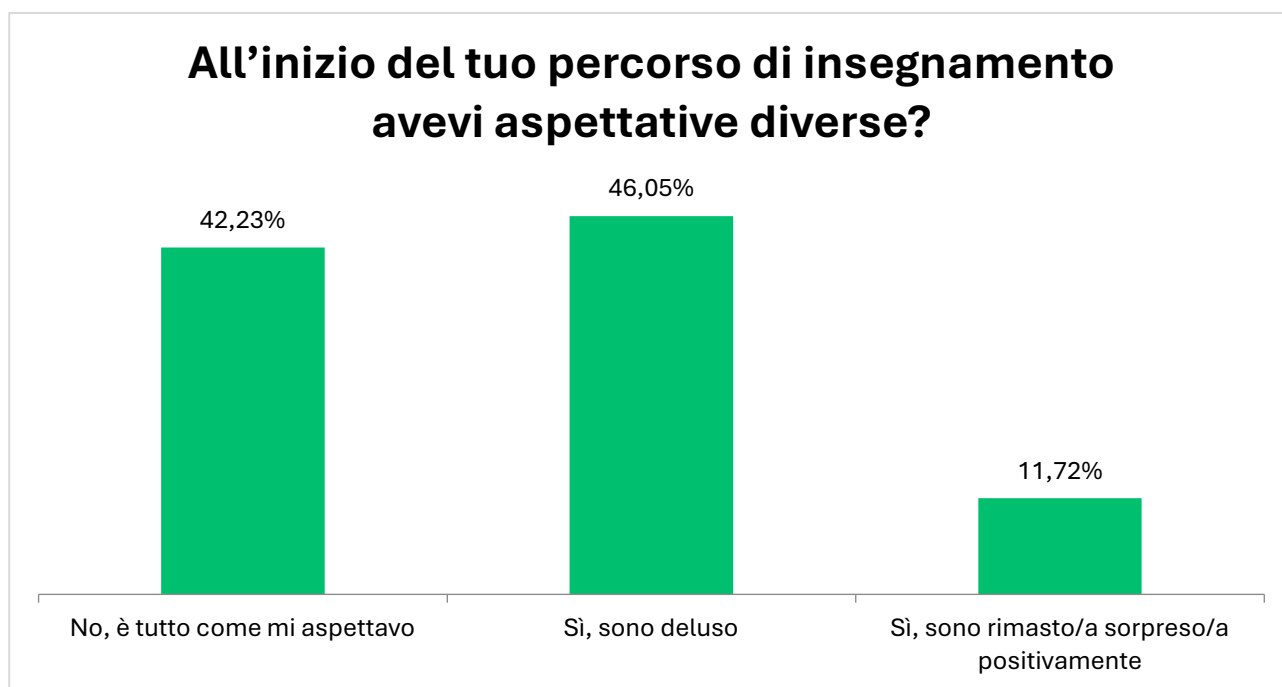
### 3.2 Soddisfazione lavorativa: quanto pesa la qualità della vita professionale

La soddisfazione professionale rappresenta un indicatore fondamentale per comprendere la condizione dei docenti, perché incide sia sulla qualità del lavoro svolto in aula sia sulla stabilità del sistema scolastico nel suo complesso. Analizzare quanto gli insegnanti si dichiarino soddisfatti del loro lavoro significa quindi cogliere la percezione di valore della professione e il grado di coerenza tra le aspettative iniziali e l'esperienza quotidiana.



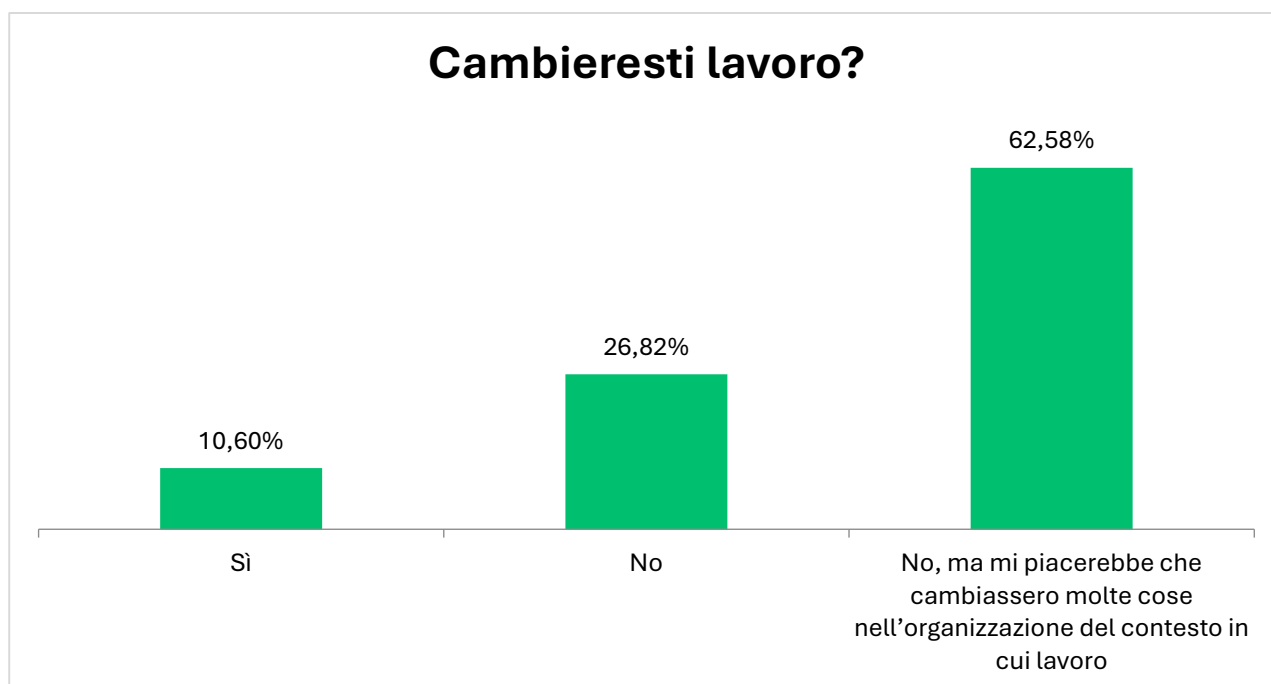
**Grafico 17**

Alla domanda diretta, il 55,6% dichiara di considerare la propria professione soddisfacente e il 23,6% la giudica molto soddisfacente; solo il 17,5% si colloca nella fascia della scarsa soddisfazione e appena il 3,3% si definisce apertamente insoddisfatto. Si tratta di un risultato importante, che testimonia come, nonostante le difficoltà note del mestiere, oltre tre quarti degli insegnanti trovino nel loro lavoro motivi significativi di gratificazione. Questo livello di soddisfazione non si radica in benefici marginali o in aspetti secondari della professione, ma è collegato in modo stretto alla qualità della relazione educativa: la centralità attribuita alla relazione con gli studenti, alla possibilità di incidere sul futuro e alla funzione formativa conferma che il cuore del mestiere è percepito come autentica fonte di riconoscimento e realizzazione.



**Grafico 18**

Accanto a questa dimensione positiva, i dati relativi al confronto tra aspettative e realtà invitano però a considerare la fragilità di questa soddisfazione. Il 42,2% degli insegnanti afferma che il lavoro corrisponde a quanto immaginato, ma il 46,1% dichiara di sentirsi deluso rispetto alle aspettative iniziali, mentre solo l'11,7% si dice positivamente sorpreso. Questo scarto tra immaginato e reale riflette un fenomeno già noto a livello internazionale: la professione docente è spesso percepita come portatrice di un valore sociale alto e di una missione educativa forte, ma il quotidiano si rivela più oneroso del previsto a causa di carichi burocratici, retribuzioni inadeguate e scarsa valorizzazione sociale. La delusione non scalfisce la tenuta complessiva della motivazione, ma segnala un attrito costante tra idealizzazione e realtà che rischia, a lungo andare, di logorare il senso di soddisfazione personale.



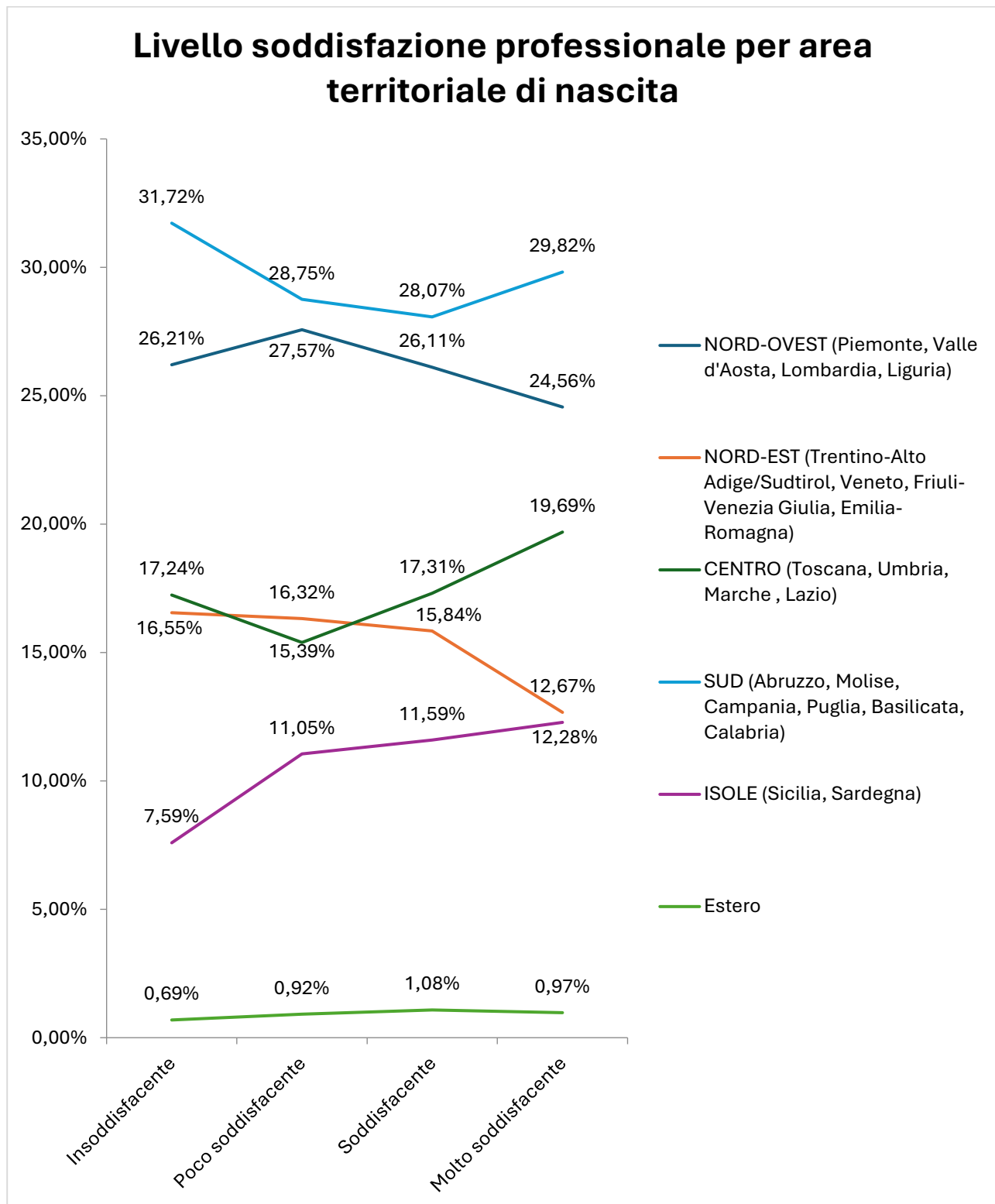
**Grafico 19**

Il dato sulla disponibilità a cambiare lavoro va letto nello stesso solco. Solo il 10,6% dichiara di voler effettivamente lasciare la professione, mentre il 26,8% risponde di non volerla cambiare. La quota più alta, pari al 62,6%, afferma invece di non voler abbandonare l'insegnamento, ma di desiderare che cambino molte cose nell'organizzazione del contesto in cui lavora. Il risultato mette in evidenza una distinzione importante: gli insegnanti esprimono una valutazione complessivamente positiva della professione in sé, mentre gli elementi di insoddisfazione riguardano soprattutto il contesto organizzativo e sistemico nel quale essa si svolge. In altre parole, le criticità non sono attribuite alla professione in quanto tale, ma alle condizioni materiali e istituzionali che ne definiscono l'esercizio quotidiano.

La distinzione fra apprezzamento della professione e insoddisfazione per il contesto risulta ancora più chiara se la si mette in relazione con il grafico 29: il rapporto con gli studenti emerge infatti come una delle fonti principali di realizzazione professionale, capace di bilanciare, almeno in parte, le difficoltà organizzative e sistemiche.

Nel complesso, la soddisfazione personale degli insegnanti appare come il frutto di una duplice dinamica: da un lato, un forte radicamento valoriale che trova la sua forza nella relazione con gli studenti e nella missione educativa; dall'altro, la consapevolezza che ostacoli strutturali – burocrazia, retribuzione, progressione di carriera, riconoscimento sociale – limitano la corrispondenza tra le aspettative iniziali e l'esperienza quotidiana. È un equilibrio delicato che non può reggere grazie alla motivazione individuale, ma che richiede politiche mirate per essere consolidato e trasformato in una soddisfazione stabile e non esposta a continue tensioni. In questo senso, la soddisfazione personale degli insegnanti si presenta come una risorsa preziosa, ma anche vulnerabile, la cui tutela è condizione indispensabile per garantire la qualità e la tenuta complessiva del sistema scolastico.

### 3.2.1 Territorio e benessere professionale: una relazione complessa



**Grafico 20**

Se si osserva l'andamento delle linee nel grafico, emerge una differenza netta ma non clamorosa tra le macro-aree del Paese: la soddisfazione professionale appare più alta tra i docenti nati nel Nord-Ovest e nel Centro, mentre tende a essere più bassa tra quelli provenienti dal Sud. Le Isole mostrano un andamento intermedio, stabile e senza grandi oscillazioni, mentre il Nord-Est si mantiene su valori medi ma con una leggera flessione verso le fasce più alte di soddisfazione. È un profilo che, pur nella relativa omogeneità complessiva, racconta una geografia sottile del benessere docente, dove contano non solo le condizioni individuali, ma anche il contesto di origine e le opportunità professionali che esso ha reso accessibili nel corso del tempo.

La linea del Sud si colloca stabilmente più in alto nelle fasce di insoddisfazione e poca soddisfazione (oltre il 30% nella prima categoria), e pur migliorando leggermente verso i giudizi positivi, non raggiunge mai i livelli del Nord-Ovest o del Centro. È una distanza che può essere letta in continuità con altri indicatori sociali e occupazionali, e che probabilmente riflette anche le diverse traiettorie di inserimento nel sistema scolastico: chi è nato nel Mezzogiorno ha spesso affrontato percorsi di mobilità geografica per ottenere il ruolo o per mantenere la continuità lavorativa, e questa mobilità forzata, unita a una più lenta stabilizzazione, può aver inciso sulla percezione complessiva del benessere professionale.

Le coorti nate nel Nord-Ovest e nel Centro, invece, mostrano un equilibrio più alto tra le dimensioni di soddisfazione e molta soddisfazione, con percentuali che restano costantemente tra il 24% e il 29%. È l'immagine di una parte del corpo docente che ha vissuto percorsi professionali relativamente più stabili, con maggiori possibilità di continuità territoriale e organizzativa, e che tende a interpretare il mestiere in termini più positivi e strutturati. Qui la relazione educativa, che abbiamo visto costituire la principale fonte di gratificazione, trova condizioni più favorevoli: ambienti scolastici meno frammentati, maggiori risorse, e in generale un contesto professionale che consente di riconoscere e vivere appieno il senso alto del lavoro docente.

L'andamento delle Isole, più regolare e contenuto, suggerisce invece una soddisfazione più trattenuta, forse segnata da aspettative realistiche o da un equilibrio tra vincoli e gratificazioni: la stabilità del dato può indicare un adattamento, un equilibrio raggiunto tra risorse limitate e forte investimento personale nella professione.

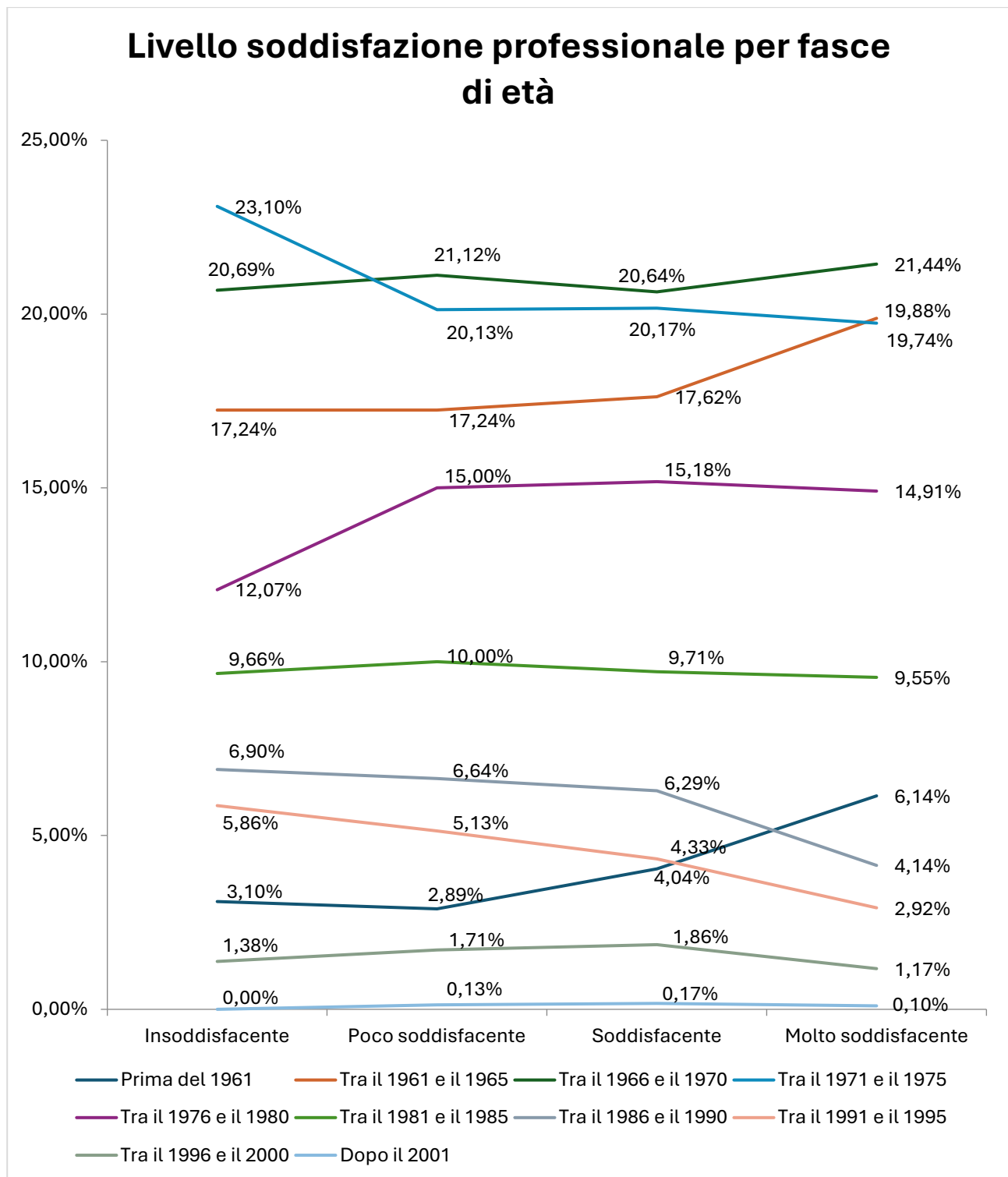
Il dato geografico, letto accanto a quello anagrafico, sembra quindi confermare una doppia direttrice: la soddisfazione cresce con la stabilità, sia in termini di carriera sia di contesto. Dove le traiettorie professionali sono più frammentate – per precarietà, mobilità, o complessità del sistema scolastico locale – il benessere percepito tende a ridursi. È un meccanismo che trova riscontro anche nella letteratura internazionale: le indagini di *Eurydice* e *OECD Education at a Glance* mostrano come la soddisfazione professionale dei docenti aumenti nei sistemi che offrono continuità, riconoscimento e possibilità di sviluppo professionale, e cali invece nei contesti caratterizzati da precarietà, scarsa mobilità verticale e disuguaglianze territoriali.

In questa prospettiva, il grafico non va letto come una semplice fotografia di differenze regionali, ma come la rappresentazione di un legame profondo tra territorio, opportunità e qualità del lavoro educativo. La soddisfazione professionale sembra risentire della diversa densità istituzionale e relazionale dei contesti scolastici: laddove la scuola è percepita come un'istituzione radicata e sostenuta, capace di offrire strumenti, risorse e riconoscimento, i docenti riescono più facilmente a costruire quella fiducia nel mestiere che abbiamo riconosciuto come fondamento del benessere. Dove invece prevalgono precarietà e

dispersione organizzativa, la relazione educativa rimane forte ma si svolge in condizioni di maggiore fragilità.

Il messaggio che se ne ricava è analogo a quello che emerge nel confronto per età: la soddisfazione non dipende tanto da differenze individuali, quanto dal grado di stabilità e riconoscimento che il contesto garantisce. Una politica scolastica e sindacale attenta alla coesione territoriale dovrebbe quindi puntare non solo a ridurre gli squilibri infrastrutturali tra le aree del Paese, ma anche a rafforzare le condizioni di stabilità professionale e di valorizzazione simbolica del lavoro docente in ogni territorio, affinché la qualità dell'insegnamento e il benessere di chi lo svolge non dipendano dal luogo di nascita, ma dalle opportunità condivise offerte dal sistema scolastico nazionale.

### 3.2.2 Età e soddisfazione professionale: un equilibrio che si costruisce nel tempo



**Grafico 21**

Leggendo il grafico vediamo che le coorti centrali e mature della professione, in particolare quelle nate tra i primi anni Sessanta e la metà dei Settanta, tendono a concentrarsi progressivamente nelle valutazioni alte, fino a sfiorare stabilmente l'area della molta soddisfazione. Le generazioni più giovani, invece, restano più presenti nelle aree basse e medie della scala e faticano a convergere verso il quadrante della piena soddisfazione. Il tratto complessivo è quello di una curva che, con l'avanzare dell'età e dell'esperienza, si assesta su giudizi più positivi, mentre nelle coorti recenti permane una dispersione maggiore. Le quote dopo il 2001 sono residuali e suggeriscono di non enfatizzare quelle oscillazioni, perché probabilmente risentono della scarsa numerosità.

Questa dinamica è perfettamente coerente con ciò che abbiamo ricostruito nei paragrafi precedenti. Da un lato, gli aspetti che danno senso al mestiere – relazione con gli studenti, possibilità di incidere sul futuro, dimensione formativa – si rafforzano nel tempo, quando l'identità professionale si stabilizza, le pratiche didattiche si consolidano e la scuola viene vissuta come comunità educativa. Dall'altro, le criticità che comprimono il benessere – burocrazia, riconoscimento economico inadeguato, scarsa progressione – colpiscono con maggiore durezza proprio all'ingresso o nei primi anni, quando la fatica di costruire routine e legami si somma all'incertezza contrattuale, alla frammentazione delle sedi e all'esposizione più diretta a carichi non didattici. Il risultato è un disallineamento generazionale tra ciò che motiva e ciò che affatica: il cuore del lavoro regge, ma le condizioni di contesto rallentano l'accesso alla piena soddisfazione.

Il confronto con la letteratura internazionale aiuta a leggere questo scarto. Nelle indagini comparative si osserva di frequente che il benessere professionale cresce con la stabilità e con l'autonomia operativa, entrambi fattori che maturano con l'anzianità di servizio. Allo stesso tempo, pesi e contrappesi organizzativi – carichi amministrativi, aspettative sociali non allineate, carriere poco articolate – tendono a incidere soprattutto nelle fasi iniziali, quando l'energia motivazionale non è ancora sostenuta da reti professionali solide e quando, non di rado, la condizione di precariato o di incarichi a tempo determinato impedisce di costruire continuità didattica e appartenenza a un contesto scolastico stabile. In questo senso, l'Italia condivide un quadro ampiamente noto in Europa: la professione attrae per ragioni valoriali, ma perde attrattività quando le condizioni materiali e simboliche non sono all'altezza dell'impegno richiesto.

Dentro questo scenario, la linea che sale con l'età verso le valutazioni più alte non va letta come un semplice effetto di "abitudine", bensì come esito della progressiva possibilità di esercitare il lavoro nella sua parte migliore. Quando le classi sono più stabili, i progetti educativi hanno continuità, la collegialità funziona e la leadership scolastica è di supporto, emergono più chiaramente le gratificazioni legate alla relazione e all'impatto sugli studenti che abbiamo visto prevalere nel nostro campione. Viceversa, dove prevalgono instabilità di cattedra, pluri-sedi, burocrazia minuta e tempi sottratti alla didattica, le valutazioni restano più caute, soprattutto tra i docenti più giovani.

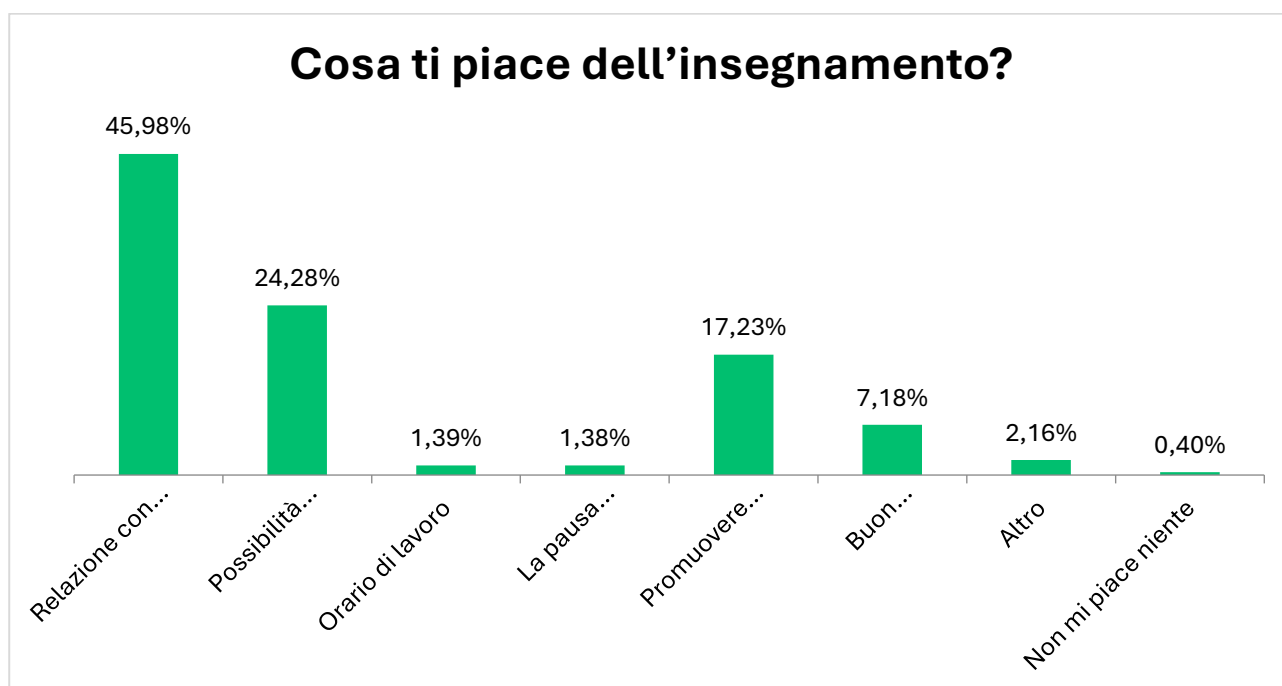
Il messaggio che arriva dal grafico è quindi doppiamente impegnativo. Primo: la professione contiene in sé un potenziale alto di soddisfazione, che si manifesta pienamente quando il contesto lo consente. Secondo: l'attrito non sta nel nucleo pedagogico del lavoro, ma nella cornice che lo rende più o meno praticabile. Qui ritornano le richieste che i docenti hanno espresso con forza altrove nel questionario: ambienti adeguati, competenze relazionali, riconoscimento economico e sociale. Sono le leve che possono accorciare il tempo di "maturazione" della soddisfazione, portando prima – anche nelle coorti più giovani – quella

convergenza verso la parte alta della scala che oggi vediamo soprattutto tra i docenti con maggiore esperienza.

Ne discende una priorità chiara per le politiche sindacali e istituzionali: ridurre la distanza tra motivazioni e condizioni, soprattutto nei primi anni. Mentorship strutturata, riduzione degli adempimenti non didattici, stabilizzazione dei percorsi e una leadership di scuola capace di proteggere spazi e tempi dell'insegnamento sono interventi che parlano direttamente alla curva del grafico. Se la scuola vuole essere davvero una comunità educativa e non soltanto un luogo di adempimenti, deve mettere i docenti – a partire dai più giovani – nelle condizioni di fare bene l'unica cosa che li rende, dichiaratamente, felici del loro lavoro: costruire relazioni educative significative e incidere sulla crescita delle persone.

### 3.3 Le componenti della soddisfazione: tra gratificazioni e criticità

Per comprendere in profondità i fattori che alimentano o riducono la soddisfazione degli insegnanti, è fondamentale analizzare le specifiche componenti che concorrono a definire la qualità della vita professionale nella scuola. I dati del questionario offrono uno spaccato interessante su questo fronte, evidenziando sia gli elementi di gratificazione che quelli di maggiore criticità percepiti dai docenti.



**Grafico 22**

La relazione con gli studenti (46%), la possibilità di incidere sul futuro (24,3%) e la dimensione formativa in senso stretto (17,2%) rappresentano gli aspetti maggiormente valorizzati, mentre solo l'1,4% menziona l'orario di lavoro o la pausa estiva. Questo dato è particolarmente eloquente: gli insegnanti non attribuiscono valore a elementi accessori o a benefici secondari, ma riconoscono la qualità della professione proprio nella sua parte più alta e valoriale, quella che riguarda la costruzione di relazioni educative significative e la possibilità di incidere sulla crescita delle persone. La centralità attribuita alla relazione con gli studenti, che emerge come

la dimensione più apprezzata del mestiere, conferma che il cuore dell'insegnamento non può essere ricondotta a un'attività definita soltanto da aspetti organizzativi o da presunti vantaggi accessori, ma si radica nella responsabilità formativa e nella capacità di trasmettere saperi, valori e fiducia alle nuove generazioni.

Questo risultato è perfettamente coerente con le analisi condotte a livello internazionale, secondo cui il contatto diretto con gli studenti e la possibilità di incidere positivamente sui loro percorsi di vita rappresentano il cuore motivazionale della professione docente.

Non sorprende, dunque, che CISL Scuola insista da anni sulla valorizzazione del rapporto educativo, sottolineando come la scuola non possa essere ridotta a un luogo di mera trasmissione di contenuti, ma debba essere vissuta come comunità educativa, in cui la relazione umana è centrale. La gratificazione che deriva dal contatto con gli studenti è tanto più significativa quanto più il contesto scolastico consente di costruire relazioni autentiche, basate sulla fiducia, sul dialogo e sul riconoscimento reciproco.

L'insieme di questi dati offre uno spunto prezioso per le politiche sindacali e istituzionali. Agire sulle componenti della soddisfazione significa non solo migliorare le condizioni materiali, ma anche rafforzare il senso di appartenenza, la motivazione e la qualità delle relazioni all'interno della scuola. È proprio sulla costruzione di un contesto lavorativo positivo, partecipativo e valorizzante che si gioca il futuro del sistema educativo italiano.

### 3.4 Il peso delle criticità: ostacoli al benessere professionale

Accanto agli elementi di soddisfazione, è necessario considerare anche i fattori che generano insoddisfazione o disagio. Individuare le criticità percepite dai docenti consente infatti di comprendere meglio le condizioni che limitano la piena valorizzazione della professione e di riconoscere le aree su cui il sistema scolastico dovrebbe intervenire per sostenere il benessere e l'efficacia dell'insegnamento.

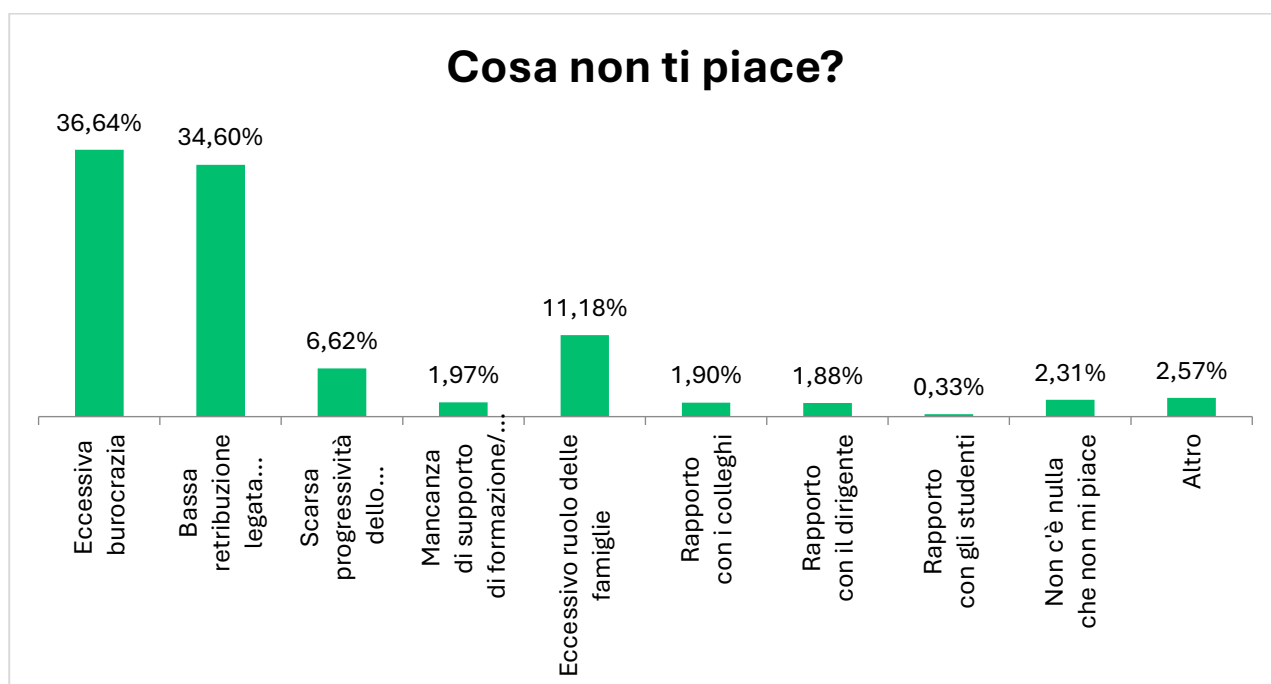


Grafico 23

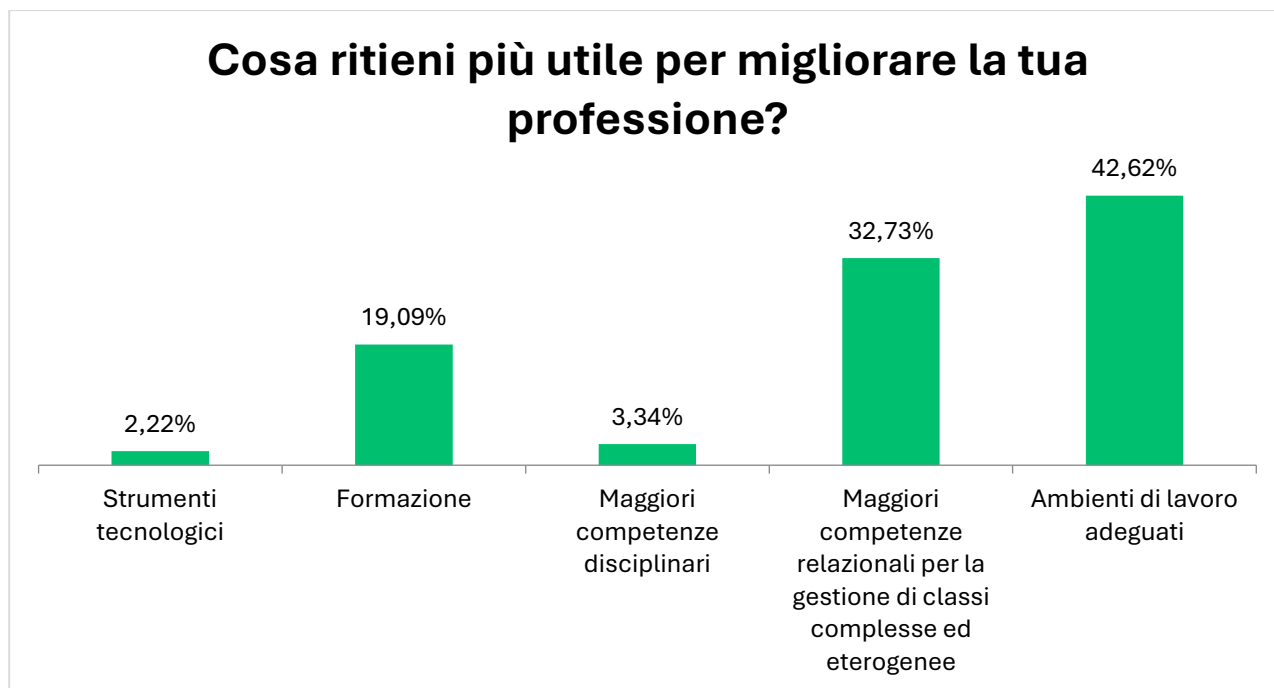
I dati del grafico restituiscono un profilo nitido delle criticità della professione: l'eccesso di burocrazia è indicato come principale fonte di insoddisfazione dal 36,6% dei rispondenti e la bassa retribuzione dal 34,6%; seguono, a distanza, l'eccessivo ruolo delle famiglie nell'interferire o condizionare il lavoro scolastico (11,2%), la scarsa progressività di carriera (6,6%) e, con quote residuali, la mancanza di supporto organizzativo (2%), le relazioni interne con colleghi (2%) e dirigenza (1,9%). È significativo osservare che il rapporto con gli studenti compare in misura quasi marginale tra le cause di insoddisfazione segnalate, (0,3%), e che una piccola quota dichiara di non avere nulla che non piace (2,6%): è la conferma che il cuore del lavoro – la relazione educativa – regge, mentre a comprimere il benessere sono soprattutto i vincoli di contesto.

Questo disallineamento tra ciò che motiva e ciò che affatica è coerente con quanto emerge dalle principali fonti internazionali: *The teaching profession Eurydice 2023* mostra come in molti sistemi europei fattori organizzativi come carenze di progressione, carichi aggiuntivi, scarsità di misure di supporto incidono sull'attrattività e sulla tenuta della professione. Sul versante retributivo, *Education at a Glance 2023* dell'OCSE documenta che in Italia gli stipendi effettivi degli insegnanti risultano sensibilmente inferiori a quelli degli altri lavoratori con titolo terziario e, nella secondaria superiore, che il 60% dei docenti ha almeno 50 anni, un mix che riduce l'attrattività e aiuta a spiegare perché il tema del salario emerga con forza tra le criticità segnalate. Quanto al peso della burocrazia, le evidenze della TALIS 2018 e della TALIS 2024 – per l'Italia riferite alla secondaria di primo grado, e quindi non perfettamente omogenee rispetto al campione del questionario – mostrano che una quota rilevante dei docenti segnala che compiti amministrativi o incombenze non didattiche costituiscono una fonte significativa di stress, nel 2024 circa 56% dei docenti, e che questo fattore può incidere sull'efficacia percepita dell'attività didattica e sulla qualità del rapporto educativo.

Nel complesso, i risultati dell'indagine si collocano in un quadro già descritto da molte analisi: ciò che logora la professione non è il suo nucleo pedagogico, ma la stratificazione di vincoli esterni – dalla burocrazia alla retribuzione, dalle prospettive di carriera al riconoscimento sociale – che spostano il baricentro del lavoro dal rapporto educativo con gli studenti alla gestione di adempimenti e attese. Le difficoltà non derivano dunque dalla natura intrinseca del mestiere, ma dal contesto in cui esso si svolge, ed è proprio su questi fattori organizzativi e sistemici che appare necessario intervenire per restituire alla professione condizioni più favorevoli.

### 3.5 Il desiderio di miglioramento e la ricerca di attrattività

Dalle risposte alle due domande che indagano da un lato cosa gli insegnanti ritengono più utile per migliorare la loro professione e dall'altro cosa potrebbe renderla più attrattiva, emerge un quadro interessante che dimostra la coerenza tra le aspettative espresse: i docenti chiedono condizioni concrete per svolgere meglio il loro lavoro e, al tempo stesso, un riconoscimento sociale che ne valorizzi la funzione.



**Grafico 24**

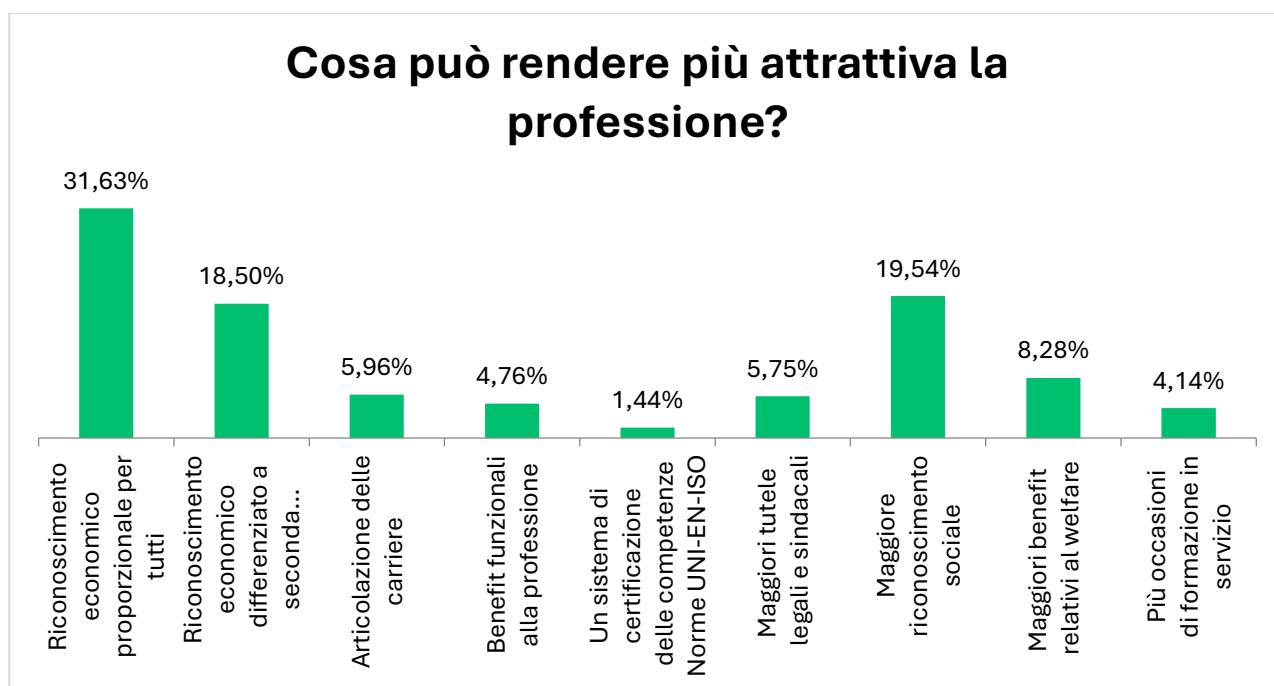
La maggioranza relativa degli insegnanti, pari al 42,6%, individua negli ambienti di lavoro adeguati la condizione prioritaria. Questo dato esprime un presupposto fondamentale: la qualità dell'insegnamento passa necessariamente attraverso la qualità del contesto in cui esso si realizza. Aule sovraffollate, edifici scolastici deteriorati, mancanza di spazi per il lavoro individuale e per quello collegiale, laboratori spesso non funzionanti o privi delle dotazioni necessarie sono condizioni che non solo rendono più difficile l'attività didattica, ma rischiano di svilire la stessa relazione educativa. Chiedere ambienti di lavoro adeguati equivale dunque a chiedere di poter fare bene il proprio lavoro, senza ostacoli e senza continue frustrazioni generate da carenze strutturali che nulla hanno a che vedere con l'impegno professionale dei docenti.

Accanto a questa esigenza, una quota rilevante, pari al 32,7%, pone l'accento sulle competenze relazionali. Anche questo dato è estremamente rivelatore: gli insegnanti riconoscono che il cuore della loro professione si gioca nell'incontro quotidiano con gli studenti e che la complessità sociale e culturale delle classi di oggi richiede strumenti nuovi e più raffinati. La gestione dei conflitti, la capacità di favorire inclusione e motivazione, la costruzione di un clima positivo di apprendimento sono ormai condizioni imprescindibili per il successo formativo, e i docenti dimostrano di saperlo con lucidità. È un segnale positivo, che rovescia l'immagine stereotipata dell'insegnante chiuso nella sua disciplina e poco incline a interrogarsi sul piano relazionale: qui emerge invece una categoria consapevole, che chiede di

essere sostenuta proprio sugli aspetti più delicati e più innovativi della propria funzione educativa.

Il 19,09% indica la formazione come strumento utile per migliorare la propria professione. In questo ambito numerosi sono stati, negli anni, gli interventi legislativi di organizzazione dell'offerta formativa da rivolgere ai docenti; ad oggi però non si è ancora giunti ad un vero e proprio sistema organico, che consenta al personale, lungo tutto il percorso professionale, di veder accolti i bisogni individuali e nel contempo alle istituzioni scolastiche di trovare risposta alle esigenze espresse nel proprio Piano dell'Offerta Formativa nell'ambito dell'autonomia scolastica.

In questo senso, il grafico racconta una tensione alta e nobile verso condizioni materiali e competenze personali che permettano di esercitare appieno il ruolo. Un orientamento che trova piena conferma nella letteratura internazionale, dove il tema delle condizioni scolastiche, della formazione in servizio e della professionalità relazionale degli insegnanti è ormai considerato uno degli snodi centrali per garantire qualità e tenuta dei sistemi educativi.



**Grafico 25**

Dal grafico emerge con chiarezza come la leva economica rappresenti la dimensione principale per rendere più attrattiva la professione docente: oltre il 31,6% indica la necessità di un riconoscimento economico proporzionale per tutti, mentre un ulteriore 18,5% sottolinea l'importanza di una retribuzione differenziata in base alle caratteristiche del lavoro svolto. A queste voci si affianca un 19,5% che richiama il bisogno di maggiore riconoscimento sociale, segnalando come la questione retributiva non esaurisca da sola il tema dell'attrattività.

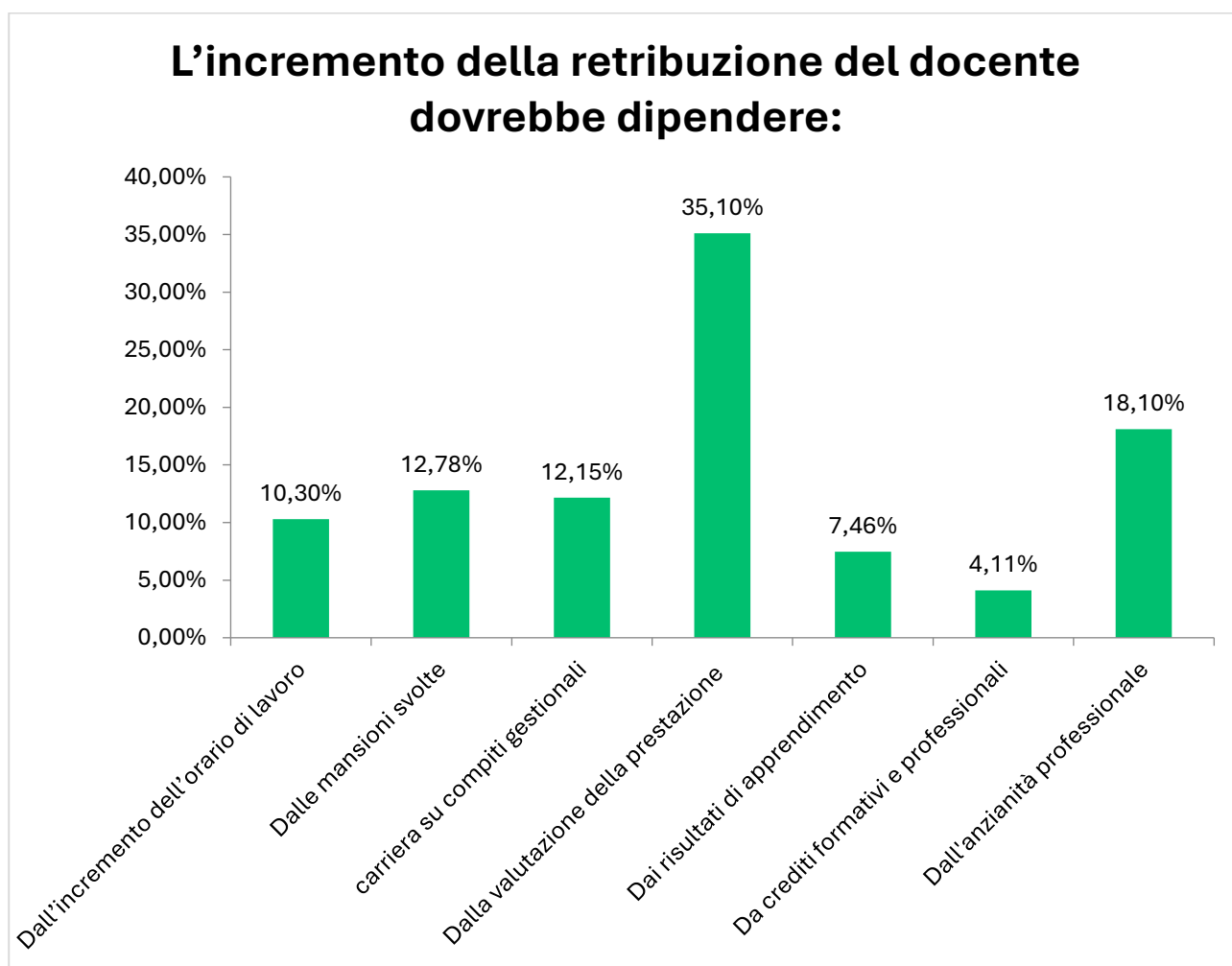
Il dato economico non può essere letto unicamente come rivendicazione salariale, ma come richiesta di dignità e valorizzazione, in un contesto in cui – come documentano sia Eurydice che l'OCSE – gli stipendi effettivi degli insegnanti italiani restano inferiori rispetto ad altre professioni con analogo livello di istruzione. Al tempo stesso, la domanda di riconoscimento

sociale evidenzia la necessità di rafforzare lo status della professione, contrastando la percezione di marginalità che spesso accompagna il ruolo docente.

Le altre opzioni raccolgono percentuali più basse, ma non per questo prive di significato: il 5,9% richiama la questione delle carriere, il 5,7% la tutela legale e sindacale, l'8,3% i benefit di welfare. Questi elementi, pur minoritari, mostrano una tensione diffusa verso la costruzione di un quadro professionale più strutturato e sostenibile, in cui non siano soltanto la retribuzione o il prestigio sociale a garantire attrattività, ma anche la possibilità di sviluppare percorsi di carriera, di contare su tutele efficaci e di accedere a misure di sostegno.

In definitiva, il grafico mostra come la professione docente sia percepita fragile in due dimensioni fondamentali: quella materiale ed economica, e quella simbolica del riconoscimento sociale. Su entrambe, più che su altri aspetti tecnici o organizzativi, si gioca la possibilità di rendere l'insegnamento una scelta professionale desiderabile e stabile per le nuove generazioni.

### 3.6 La questione retributiva: riconoscimento, equità e sviluppo professionale



**Grafico 26**

Il tema della retribuzione rappresenta, nel vissuto dei docenti, una delle dimensioni più sensibili della professione e una delle chiavi di volta per comprenderne l'attrattività. Il grafico mostra come oltre un terzo degli insegnanti, il 35,1%, ritenga che l'incremento salariale debba dipendere dall'applicazione di criteri generali e trasparenti, validi per tutti, mentre il 18,1% propende per una crescita "esclusivamente automatica", slegata da ogni differenziazione. È dunque chiaro che la grande maggioranza del campione individua nella certezza e nell'equità delle regole il principio fondativo di un sistema retributivo accettabile, rifiutando implicitamente modelli competitivi o fondati su premi individuali.

Le altre opzioni, pur meno rappresentate, delineano una visione articolata della valorizzazione: il 12,8% richiama la progressione legata all'esperienza o alla differenziazione dei ruoli, mentre solo il 7,5% collegherebbe l'aumento della retribuzione a evidenze nei risultati didattici e appena il 4,1% lo legherebbe a un sistema di crediti. In ogni caso, tutte le opzioni minoritarie rimandano all'idea di criteri definiti e verificabili, non di premi individuali.

Questa posizione trova un riscontro netto nelle più recenti analisi dell'OCSE (*Education at a Glance 2024*) che mostrano come i sistemi che legano gli incrementi stipendiali a criteri trasparenti e a percorsi di sviluppo professionale collettivamente riconosciuti – e non a performance individuali o a risultati degli studenti – ottengano livelli più alti di soddisfazione e stabilità. È il caso, ad esempio, dei paesi nordici e di parte dell'Europa occidentale, dove la progressione economica si fonda su un bilanciamento tra esperienza, formazione continua e valutazione formativa delle competenze. Diversamente, modelli più marcatamente competitivi, sperimentati in alcuni sistemi anglosassoni, non hanno prodotto un miglioramento della qualità dell'insegnamento e hanno invece acuito la frammentazione e il turnover.

Anche l'indagine *TALIS 2024* conferma che nei paesi dove gli insegnanti percepiscono la retribuzione come equa e prevedibile – cioè dove esiste una chiara corrispondenza tra percorso professionale e riconoscimento economico – si registra una correlazione positiva con la motivazione e con la propensione a investire nella formazione. Al contrario, nei sistemi in cui gli aumenti dipendono da criteri percepiti come arbitrari o troppo legati ai risultati esterni, aumenta il senso di demotivazione e di sfiducia nelle istituzioni scolastiche.

In questo quadro, la posizione espressa dal campione italiano è perfettamente coerente con la visione che CISL Scuola porta avanti da anni: la retribuzione non è solo una questione economica, ma un segno di riconoscimento simbolico del valore professionale. Una progressione chiara, fondata sull'esperienza, sulla formazione e sull'assunzione di responsabilità condivise, rafforza il senso di appartenenza e consolida la qualità del sistema. La CISL Scuola, nei suoi documenti più recenti, ha sottolineato con forza come la leva retributiva non debba introdurre logiche di competizione tra pari, ma piuttosto sostenere una visione di scuola come comunità professionale, dove il merito si manifesta nella capacità di collaborare, innovare e prendersi cura della crescita degli studenti.

In un contesto in cui le retribuzioni degli insegnanti italiani restano tra le più basse in Europa – inferiori del 20-30% rispetto alla media OCSE per i livelli di istruzione secondaria – è naturale che la priorità venga assegnata alla certezza delle regole e alla dignità della professione più che alla sperimentazione di nuovi modelli differenziati. In altre parole, prima ancora di ridefinire i meccanismi di premialità, la scuola italiana sembra chiedere di ristabilire un patto di fiducia tra istituzioni e docenti, in cui la remunerazione riconosca il valore collettivo dell'insegnare.

La polarità tra la richiesta di criteri trasparenti e quella, minoritaria, di premi individuali suggerisce infine una distinzione di fondo tra valorizzazione e premialità: la prima riguarda

l'intero corpo professionale, la seconda frammenta e rischia di spostare l'attenzione dalla qualità educativa alla misurazione dell'efficienza.

In definitiva, il grafico restituisce una visione matura e consapevole della professione: i docenti italiani non chiedono tanto di “guadagnare di più”, quanto di essere riconosciuti meglio. La loro idea di merito è inclusiva, fondata su trasparenza, equità e responsabilità collettiva. È da qui che può ripartire un dibattito serio sulla valorizzazione economica del lavoro scolastico, che sappia combinare retribuzione e dignità, riconoscimento e coesione.

Le analisi successive, articolate per fascia d'età e area territoriale di nascita, consentiranno di osservare come questa visione si modifichi al variare delle esperienze biografiche e dei contesti, offrendo un quadro ancora più completo del legame tra riconoscimento economico e cultura professionale nel mondo della scuola italiana.

### 3.6.1 la questione retributiva: differenze territoriali e generazionali

#### Per area territoriale di nascita, l'incremento della retribuzione del docente dovrebbe dipendere:

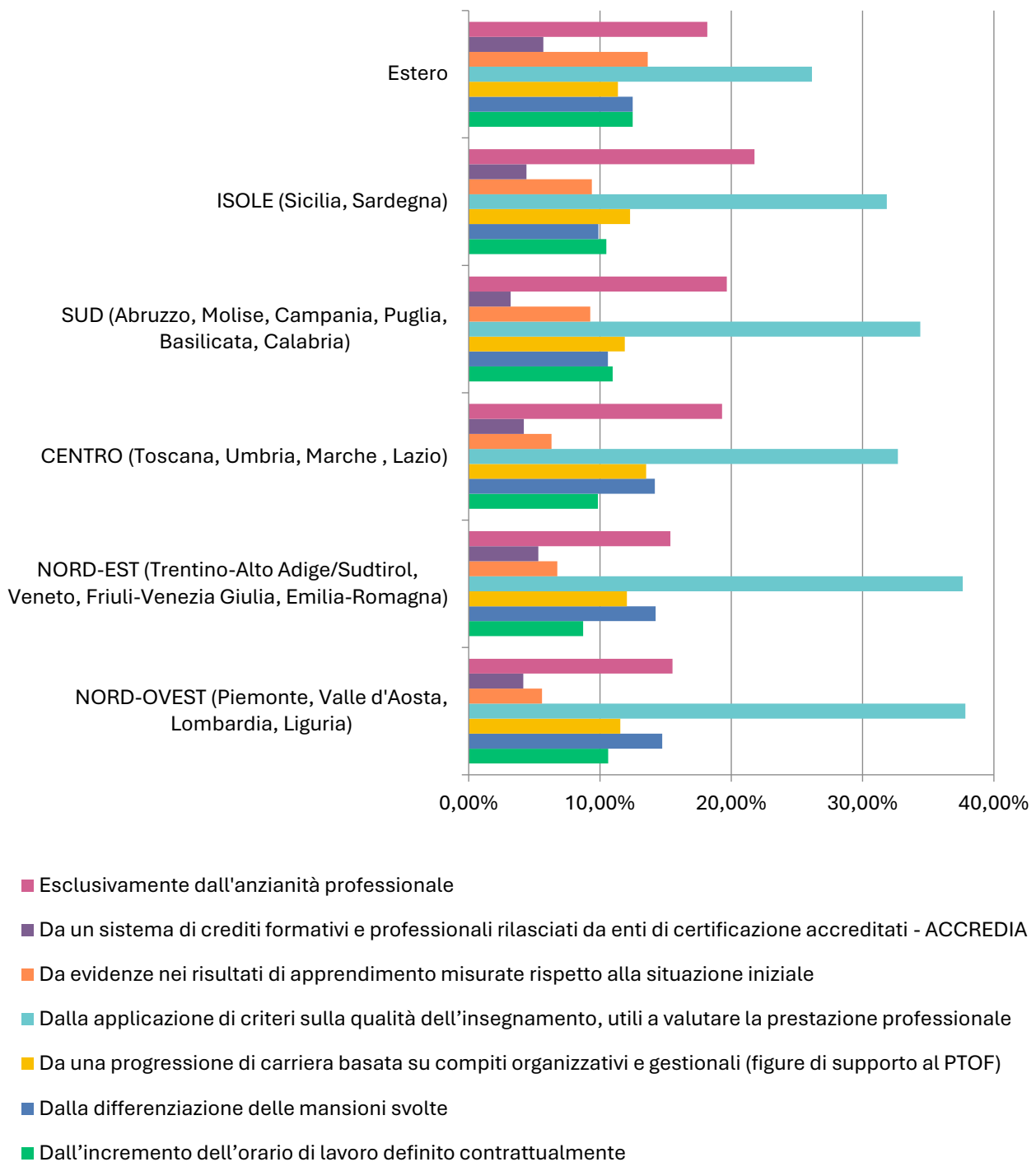
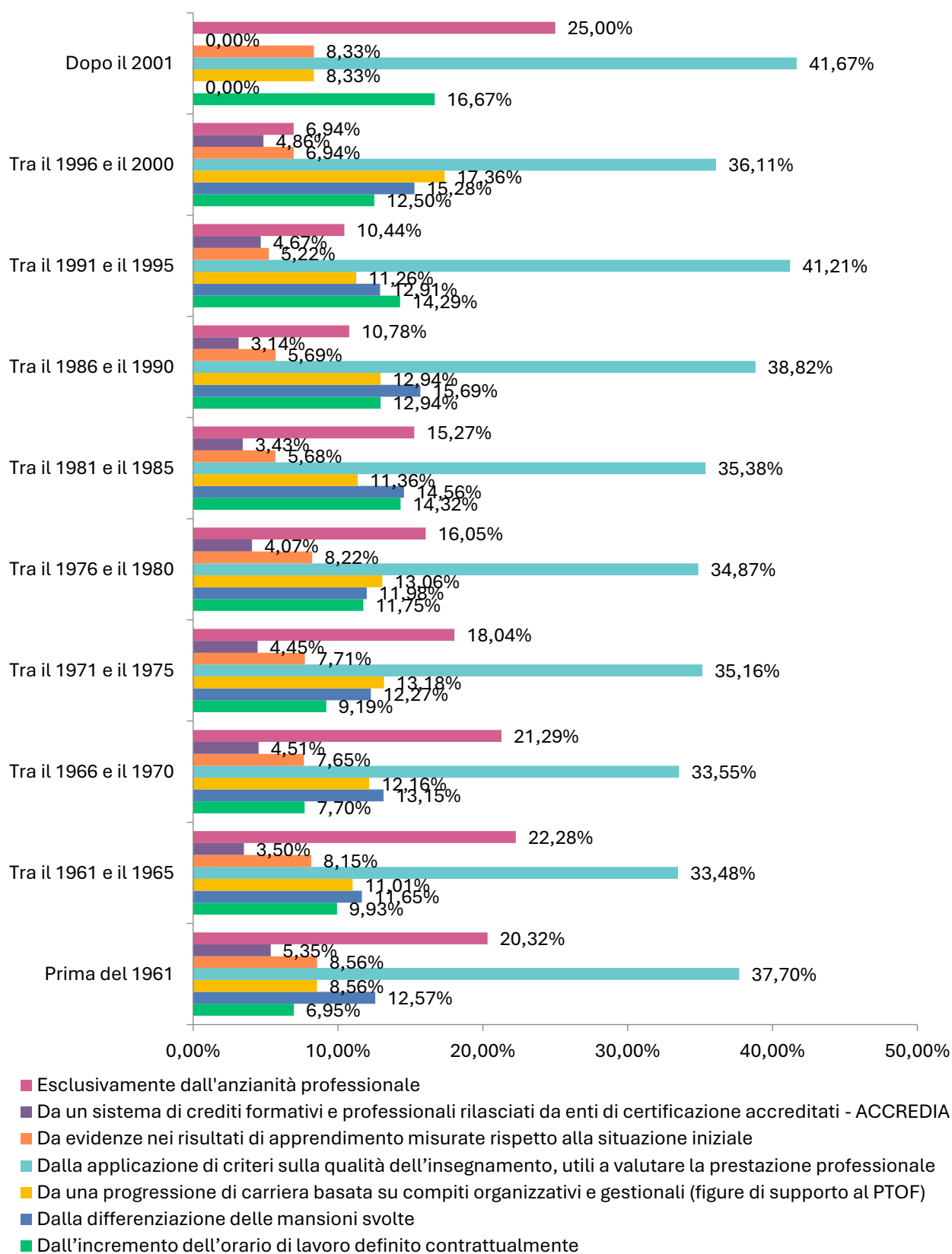


Grafico 27

## Per fasce d'età, l'incremento della retribuzione del docente dovrebbe dipendere:



**Grafico 28**

L'idea di fondo che attraversa i due grafici è netta e coerente: per i docenti italiani la retribuzione non deve dipendere da fattori esterni o meccanici, ma deve riconoscere la qualità dell'insegnamento. In tutte le fasce d'età e in ogni area territoriale, la maggioranza relativa dei rispondenti individua nella capacità didattica, nell'impatto educativo e nella qualità del lavoro quotidiano la principale leva per un incremento salariale. Questa opzione raccoglie percentuali largamente superiori rispetto alle altre, attestandosi intorno a un terzo del campione e distanziando in modo netto sia le risposte legate all'anzianità sia quelle riferite all'incremento dell'orario di lavoro o alla differenziazione formale delle mansioni.

La direzione che emerge è chiara: gli insegnanti non chiedono automatismi, ma riconoscimento del merito professionale, inteso non come competizione individuale bensì come valorizzazione della competenza didattica e dell'efficacia educativa. È un punto di svolta culturale importante, che distingue il concetto di merito dal paradigma premiale e lo riconduce alla professionalità diffusa: alla qualità del fare scuola, non alla misurazione della performance. In questo senso, il dato italiano si colloca in perfetta sintonia con le evidenze di TALIS 2024, dove il 78% dei docenti europei afferma che il proprio lavoro sarebbe più valorizzato se le politiche retributive riconoscessero meglio la qualità dell'insegnamento e l'impatto sugli studenti, piuttosto che parametri quantitativi o amministrativi.

Sul versante generazionale, le differenze interne rafforzano questa lettura. Le coorti più anziane (nati prima del 1970) mostrano un equilibrio tra il riconoscimento della qualità e la progressione automatica, ma non prevale più, come in passato, l'idea della crescita retributiva legata unicamente all'anzianità. Nelle generazioni di mezzo, in particolare tra i nati negli anni Ottanta e Novanta, cresce invece la quota di chi associa l'aumento della retribuzione a criteri professionali più articolati: non solo alla qualità dell'insegnamento, ma anche all'assunzione di ruoli di coordinamento, tutoraggio, formazione o innovazione metodologica. È il segno di una visione più dinamica del mestiere, che riconosce la complessità del lavoro docente e la necessità di valorizzare competenze e funzioni oltre la lezione in aula. Tra i più giovani, nati dopo il 1995, questa tendenza si conferma: il tema dell'anzianità appare marginale, mentre prende forza la richiesta di una valutazione del contributo effettivo al progetto educativo.

Sul piano territoriale, il profilo è sorprendentemente omogeneo: in tutte le aree del Paese la qualità dell'insegnamento rimane la prima opzione. Tuttavia, si osservano leggere differenze interpretative. Nel Nord, dove i contesti scolastici sono in media più dotati di strumenti di progettazione e reti formative, prevale una lettura della qualità legata all'innovazione e alla didattica collaborativa. Nel Sud e nelle Isole, invece, la stessa voce viene probabilmente letta in chiave di riconoscimento dell'impegno quotidiano in contesti più difficili, dove la qualità dell'insegnamento è vissuta come resilienza e dedizione più che come sperimentazione metodologica. È un'unica idea di valore, ma declinata secondo le esperienze concrete dei territori.

Le analisi internazionali confermano che i sistemi educativi più efficaci non si basano su incentivi individuali, ma su politiche di riconoscimento professionale condiviso. Eurydice 2023 mostra che nei paesi dove la progressione economica tiene conto della qualità dell'insegnamento, del coinvolgimento nella vita scolastica e del contributo all'innovazione didattica – come Finlandia, Portogallo e Paesi Bassi – la soddisfazione dei docenti e la stabilità della professione sono più alte. Al contrario, modelli fondati su premi individuali o su criteri competitivi, sperimentati in alcuni sistemi anglosassoni, non hanno prodotto né miglioramento dei risultati scolastici né aumento della motivazione.

Nel contesto italiano, questa posizione si traduce in un messaggio molto chiaro per le politiche retributive: i docenti chiedono una valorizzazione che premi la competenza e la dedizione, non un aumento orario o un sistema di bonus. La qualità dell'insegnamento è percepita come il fondamento del riconoscimento economico, ma anche come la condizione che dà senso alla professione. Il tema non è soltanto quanto si guadagna, ma come e per che cosa: ciò che gli insegnanti rivendicano è il diritto a vedere riconosciuta la complessità del loro lavoro, la capacità di tenere insieme conoscenze, relazioni e risultati formativi.

La lettura combinata dei due grafici, quindi, restituisce un'immagine di grande coerenza con il profilo culturale della scuola italiana: un corpo docente che non rinnega la necessità di stabilità e di equità, ma che chiede di orientare la valorizzazione economica verso la qualità del lavoro educativo. È una richiesta di riconoscimento simbolico e professionale insieme, che riporta il discorso sulla retribuzione al suo nucleo etico: riconoscere il valore dell'insegnare come responsabilità e come bene collettivo.

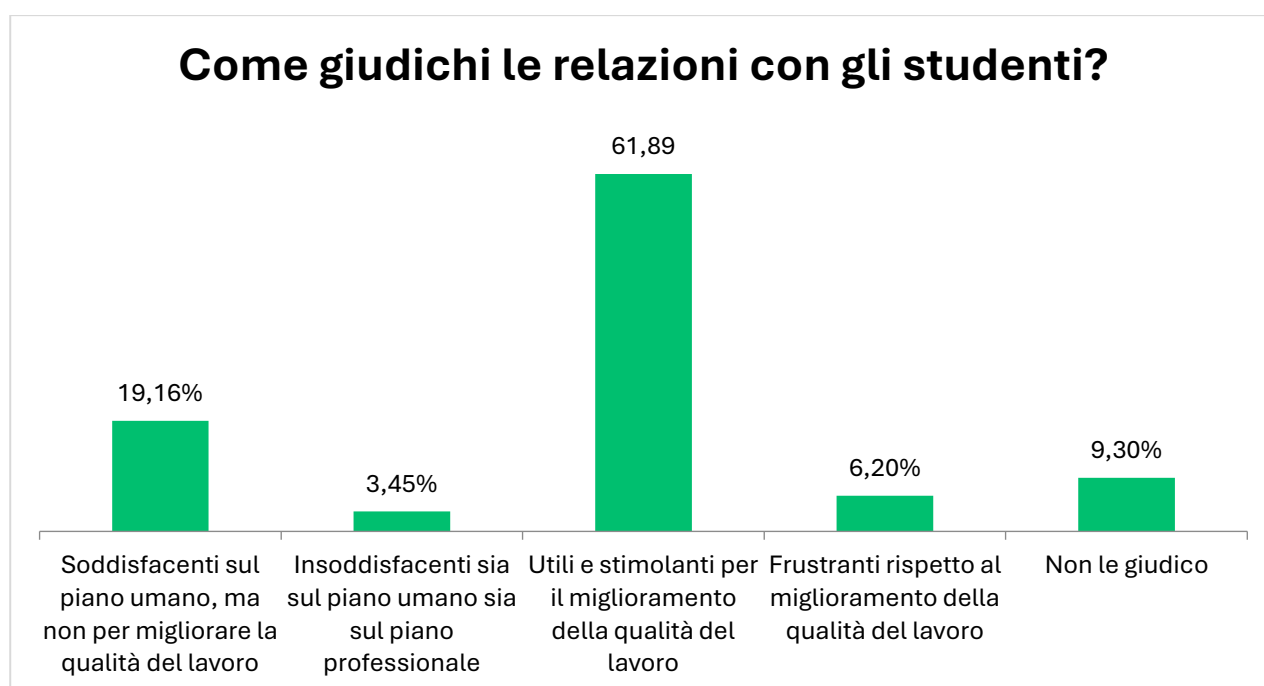
---

## Capitolo 4 – Relazioni e clima lavorativo: la rete invisibile della scuola

---

### 4.1 Relazione fra docenti e studenti: il valore positivo che dà significato alla professione

Le relazioni tra docenti e studenti sono il perno dell'azione educativa perché legano motivazione, impegno e risultati: non c'è progettazione didattica efficace senza un legame di fiducia quotidiana, capace di sostenere l'attenzione, l'autostima e la partecipazione degli allievi. La letteratura mostra con coerenza che la qualità della relazione docente–studente è tra i predittori più solidi dell'engagement e dei risultati, con effetti comparabili o superiori a molte leve organizzative; meta-analisi storiche e rassegne più recenti convergono su questo punto, indicando che calore, ascolto, aspettative chiare e feedback frequenti si associano a migliori esiti cognitivi e socio-emotivi. Allo stesso tempo, la relazione incide anche sul benessere degli insegnanti: classi con maggiori difficoltà comportamentali o con un clima fragile tendono a ridurre la soddisfazione lavorativa e ad aumentare lo stress, segnalando quanto il rapporto con gli studenti agisca in entrambe le direzioni, sull'apprendimento e sulla tenuta professionale di chi insegna.



**Grafico 29**

Il grafico conferma questa centralità con un profilo molto nitido. Oltre tre docenti su cinque, il 61,9%, giudicano le relazioni con gli studenti utili e stimolanti per il miglioramento della qualità del lavoro, mentre un ulteriore 19,2% le considera soddisfacenti sul piano umano pur senza effetti marcati sull'efficacia. Le percezioni negative restano contenute: il 6,2% vive tali relazioni come frustranti rispetto al miglioramento del lavoro e il 3,4% le valuta insoddisfacenti su

entrambi i piani; il 9,3% preferisce non esprimere un giudizio. Nel complesso, circa l'80% riconosce una qualità umana molto alta del rapporto e, dentro questo insieme, una quota davvero ampia gli attribuisce anche un valore professionale diretto.

L'interpretazione più immediata è che i docenti confermano in queste risposte ciò che in altre parti del questionario indicano come il motivo per cui amano il mestiere: la possibilità di incidere sul futuro degli studenti, di accompagnarli nella crescita, di trasmettere conoscenze e metodo. La forte maggioranza che vede nella relazione una leva per migliorare il lavoro è coerente con le evidenze che collegano la qualità del legame educativo a partecipazione, perseveranza e risultati. In termini pratici, quando gli insegnanti riescono a costruire aspettative alte ma credibili, routine chiare e un clima di classe rispettoso, gli studenti mostrano più impegno e apprendono di più; questa reciprocità positiva rende il lavoro docente più efficace e, spesso, più soddisfacente.

Il valore attribuito a questa relazione si riflette anche nei dati del grafico 17, in cui la soddisfazione lavorativa degli insegnanti risulta fortemente connessa alla qualità del rapporto quotidiano con gli alunni.

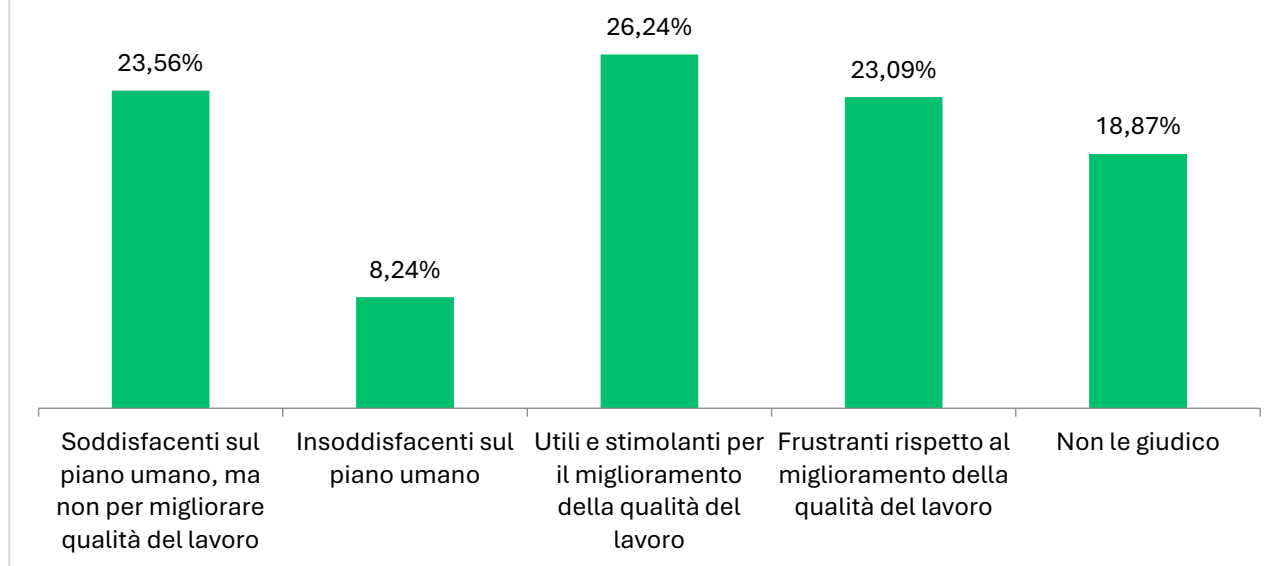
Resta tuttavia una minoranza non trascurabile che vive fatica o frustrazione. Qui pesano fattori di contesto ben documentati: la presenza di problemi comportamentali e di gestione della classe erode la soddisfazione e la percezione di efficacia, e può spingere alcuni a leggere la relazione come faticosa più che abilitante; classi numerose, tempi didattici compressi e carichi burocratici riducono lo spazio per la cura del legame e per feedback personalizzati. In contesti socialmente complessi, inoltre, le competenze relazionali richieste sono più elevate e la scuola non sempre fornisce formazione sufficiente a sostenerle. In questo senso, la piccola area di giudizi negativi non contraddice la tesi generale, ma ricorda quanto la relazione docente-studente sia una risorsa potente e al tempo stesso fragile, che necessita di condizioni organizzative e professionali adeguate per tradursi stabilmente in qualità del lavoro.

Nel nostro campione, dunque, la relazione con gli studenti emerge come la principale fonte di valore del lavoro docente: quasi l'80% ne segnala l'altissima qualità sul piano umano e quasi il 62% ne riconosce l'impatto diretto sull'efficacia didattica. È un risultato coerente con la ricerca internazionale e con l'immagine che gli insegnanti danno di sé quando raccontano perché insegnano: il cuore del mestiere è lì, in quel rapporto quotidiano che, quando è di qualità, favorisce al tempo stesso l'apprendimento degli alunni e la percezione di efficacia professionale da parte degli insegnanti.

## **4.2 Relazione fra docenti e famiglie: la sfida di un dialogo non semplice**

Le relazioni tra docenti e genitori rappresentano una delle dimensioni più delicate e decisive della vita scolastica. Esse non riguardano soltanto il benessere immediato degli alunni, ma incidono anche sul clima generale della scuola e sul senso di efficacia professionale degli insegnanti. Quando la comunicazione con le famiglie è positiva e costruttiva, si creano condizioni favorevoli per una corresponsabilità educativa, che permette di sostenere con maggiore coerenza il percorso degli studenti e di affrontare più efficacemente le difficoltà. Al contrario, relazioni conflittuali o prive di fiducia possono generare tensioni che si riflettono negativamente sia sulla motivazione dei docenti sia sul rendimento degli alunni. Numerosi studi hanno sottolineato come la collaborazione tra scuola e famiglia sia cruciale per il successo scolastico e per il benessere dei bambini, ma anche quanto questa collaborazione sia condizionata da fattori personali, sociali e culturali che non sempre facilitano un rapporto lineare.

## Come giudichi le relazioni con i genitori?



**Grafico 30**

Il grafico mostra come i docenti giudichino i rapporti con i genitori. La quota più consistente, pari al 26,2%, li ritiene utili e stimolanti per il miglioramento della qualità del lavoro, seguita da un 23,5% che li considera soddisfacenti sul piano umano ma non incisivi professionalmente. A questi si affianca un ulteriore 23,1% che li percepisce come frustranti rispetto al miglioramento del lavoro, a dimostrazione di una certa polarizzazione dei giudizi. Le relazioni insoddisfacenti sia sul piano umano che su quello professionale riguardano circa l'8,2% del campione, mentre il 18,9% preferisce non esprimere una valutazione. La distribuzione mette in evidenza una realtà molto più sfaccettata rispetto ad altri ambiti: accanto a esperienze di collaborazione proficua e riconosciuta, convivono situazioni di disagio, incomprensioni o disillusione.

Questa eterogeneità può essere interpretata alla luce di alcuni fattori. In primo luogo, la relazione con i genitori è fortemente condizionata da aspetti interpersonali, come la capacità di comunicazione, l'ascolto e la gestione delle emozioni. La letteratura mostra come gli stili relazionali dei docenti e dei genitori, insieme alle aspettative reciproche, influenzino profondamente la qualità del rapporto. In secondo luogo, vi sono elementi strutturali che incidono sulla possibilità di instaurare una collaborazione solida: condizioni socioeconomiche, disponibilità di tempo, competenze comunicative e persino l'accesso alle tecnologie, che hanno avuto un ruolo determinante soprattutto nel periodo della didattica a distanza. A questi si aggiungono fattori culturali: la diversità dei modelli familiari, l'eterogeneità delle convinzioni educative e i differenti livelli di istruzione dei genitori rendono più complesso trovare un terreno comune di dialogo.

Negli ultimi decenni, la relazione scuola-famiglia ha vissuto trasformazioni significative. In passato prevaleva un modello unitario e tradizionale, in cui scuola e famiglia condividevano in misura maggiore valori e visioni educative. Oggi, la pluralità sociale e culturale delle famiglie ha reso il rapporto più articolato e spesso più fragile, perché non sempre esiste un linguaggio comune tra insegnanti e genitori. Non a caso, diversi studi sottolineano come la formazione specifica dei docenti su questo versante sia ancora insufficiente e come manchi una

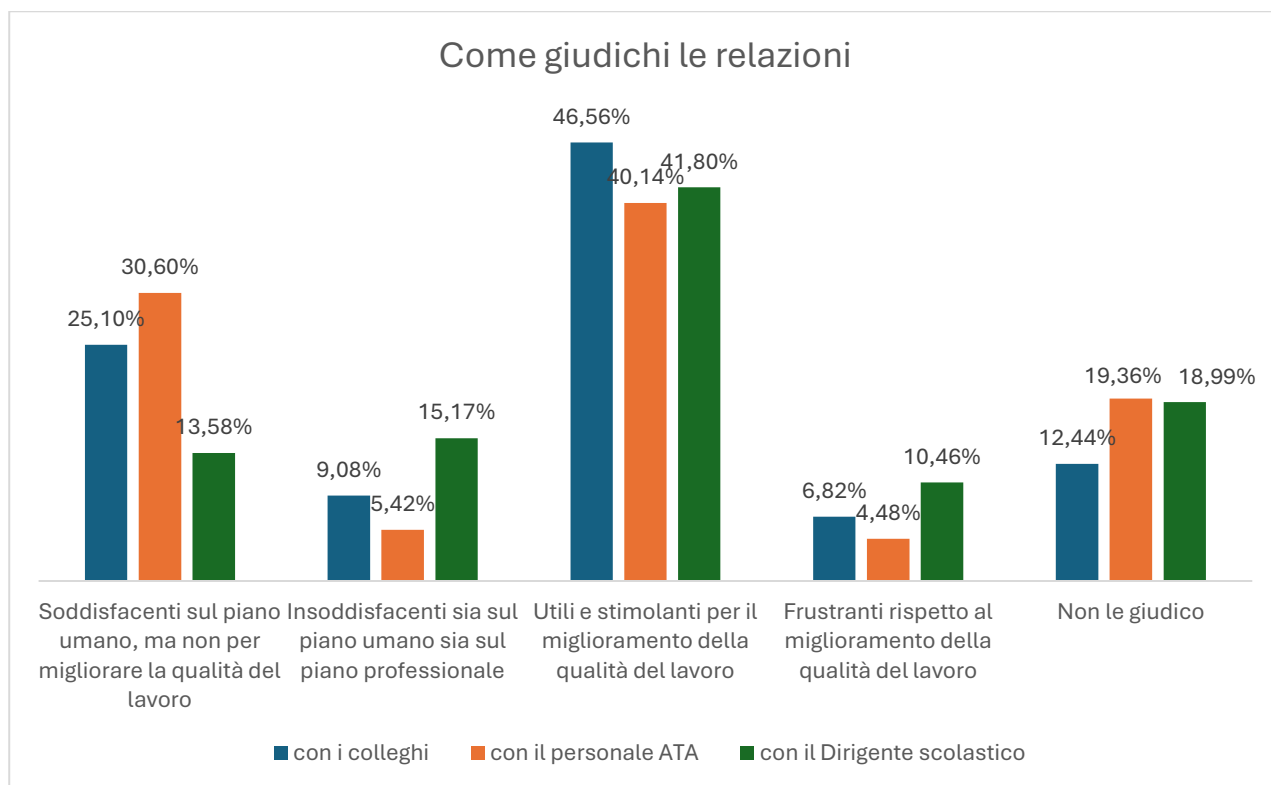
preparazione adeguata a gestire dinamiche che sempre più spesso sfociano in conflitti o incomprensioni.

Il grafico riflette dunque una realtà in cui la collaborazione scuola-famiglia si conferma una risorsa preziosa ma non scontata. Quando funziona, contribuisce al senso di realizzazione professionale degli insegnanti e rafforza la motivazione; quando fallisce, invece, può diventare un fattore di stress e di burnout, come mostrano anche recenti ricerche sul benessere dei docenti. Ciò spiega perché le opinioni dei docenti siano così diversificate: il rapporto con i genitori non è mai neutro, ma dipende dalla capacità di costruire un'alleanza educativa, dalle condizioni sociali e culturali del contesto e dallo spazio che la scuola dedica a questa relazione.

L'analisi complessiva evidenzia dunque una realtà articolata, in cui le relazioni scuola-famiglia possono diventare una risorsa preziosa oppure un fattore di tensione. La qualità di questo rapporto dipende dalla capacità di costruire un dialogo basato su fiducia e corresponsabilità, senza il quale rischiano di prevalere incomprensioni e conflitti. Il dato mette in luce quanto la collaborazione con i genitori resti un nodo cruciale per il funzionamento della scuola.

### 4.3 Relazioni dei docenti nella scuola: tra relazioni personali e struttura organizzativa

Le relazioni che si sviluppano all'interno della scuola costituiscono uno degli elementi più significativi per comprendere sia il clima professionale sia la qualità complessiva del sistema educativo. La scuola è infatti un contesto organizzativo complesso, nel quale l'attività didattica e formativa non può essere ridotta alla dimensione individuale del singolo docente: prende forma attraverso continue interazioni con colleghi, dirigenti, personale tecnico-amministrativo, studenti e famiglie. È in questa rete che si costruisce la vita quotidiana delle istituzioni scolastiche, con evidenti ricadute tanto sul benessere personale, quanto sull'efficacia del lavoro. Per questa ragione, le relazioni vanno considerate su due livelli distinti ma interconnessi: la dimensione umana (fiducia, rispetto, riconoscimento reciproco) e quella funzionale (quanto i rapporti supportano concretamente la qualità del lavoro). Una relazione piacevole e serena può migliorare la coesione, ma senza valore aggiunto professionale; viceversa, un rapporto solo strumentale può risultare sterile senza fiducia condivisa. Il questionario ha indagato entrambe le dimensioni.



**Grafico 31**

Guardando ai dati sulle relazioni fra docenti l'aspetto più significativo è che il 46,7 % delle persone le ritiene "utili e stimolanti" per migliorare il lavoro: segnale di un clima collaborativo tra pari, dove lo scambio diventa leva per l'innovazione. Tuttavia, il 25,1 % le considera solo "soddisfacenti sul piano umano, ma non per migliorare il lavoro": visione positiva dal punto di vista affettivo, ma non sempre veicolo di vera condivisione professionale. L'insoddisfazione prosegue con il 9,1% su entrambi i piani e il 6,8 % che percepisce frustrazione, mentre il 12,4 % preferisce non giudicare. Nel complesso, i rapporti tra docenti risultano frequentemente cordiali, ma non sempre si traducono in una collaborazione orientata a progetti comuni.

Rispetto alle relazioni fra docenti e personale ATA la voce “utile e stimolante” scende a circa il 40,1 %, mentre quelle solo umane salgono al 30,6 %. L’insoddisfazione è inferiore, 5,4 %, e la frustrazione contenuta, 4,4 %, ma il non giudizio arriva al 19,4 %: possibile segnale di scarsa visibilità rispetto al contributo dei collaboratori amministrativi/didattici, o di una minor frequenza nelle interazioni professionali. Le relazioni con il personale ATA appaiono generalmente improntate a cordialità, ma vengono meno spesso riconosciute come una risorsa formativa o didattica.

Rispetto alle relazioni fra docenti e dirigente scolastico il livello di giudizi positivi “utili” si mantiene alto, il 41,8 %, ma vediamo un calo delle relazioni “solo umane” al 13,6 % e una crescita sia dell’insoddisfazione, 15,2 %, sia della frustrazione, 10,5 %; il non giudizio è ancora alto, al 19 %. Qui emerge maggiore polarizzazione: il dirigente è figura di forte impatto organizzativo e professionale, ma centralizza tensioni e aspettative.

La percezione della leadership scolastica si inserisce a pieno titolo nel quadro più ampio delle criticità descritte nel paragrafo 3.4.

Una possibile chiave interpretativa del quadro emerso riguarda la tradizione organizzativa della scuola italiana, da sempre caratterizzata da una forte enfasi sull’autonomia del singolo docente. Sebbene la collegialità sia formalmente prevista attraverso i collegi e i consigli di classe, essa viene spesso percepita come un adempimento burocratico più che come un’occasione reale di crescita professionale. Questo spiega perché una parte significativa dei docenti, pur dichiarando rapporti cordiali e positivi con i colleghi, non li consideri utili per migliorare concretamente la qualità del lavoro. L’assenza di una cultura condivisa della collaborazione, intesa come costruzione di una comunità di pratica, sembra dunque una delle ragioni per cui le relazioni rimangono talvolta confinate alla sola dimensione personale.

Un altro elemento che aiuta a comprendere i dati riguarda la divisione dei ruoli tra docenti e personale ATA. I due gruppi condividono gli spazi e la quotidianità della vita scolastica, ma con funzioni diverse e spesso parallele. Per questo motivo le relazioni vengono percepite come buone sul piano umano, ma non immediatamente rilevanti rispetto alla dimensione didattica o formativa. Non si tratta tanto di una carenza relazionale, quanto di una differenza strutturale di compiti e responsabilità, che rende più difficile riconoscere un impatto professionale diretto.

Inoltre, la complessità del rapporto con il dirigente scolastico si spiega con la delicatezza del suo ruolo, che unisce funzioni gestionali e didattiche e che influisce in modo diretto sull’organizzazione del lavoro degli insegnanti. La percezione dei docenti dipende molto dallo stile di leadership adottato: laddove prevale un approccio partecipativo, basato sul dialogo e sulla condivisione delle responsabilità, la relazione viene vissuta come stimolante e produttiva; laddove invece il dirigente appare distante o eccessivamente gerarchico, cresce la quota di chi sperimenta insoddisfazione o frustrazione. È proprio questo intreccio tra fattori culturali, organizzativi e di leadership a produrre un quadro composito, in cui la dimensione umana e quella professionale non sempre coincidono e che aiuta a comprendere la differente configurazione delle relazioni nei diversi ambiti della vita scolastica.

Infine, un dato particolarmente interessante riguarda la correlazione tra la stabilità del personale e la qualità del clima relazionale. Le scuole caratterizzate da un corpo docente stabile, con un basso tasso di turn over e una forte identità educativa, tendono infatti a sviluppare relazioni più coese, un maggiore senso di appartenenza e una migliore capacità di affrontare le difficoltà collettivamente. Una delle leve per migliorare il clima relazionale nelle scuole passa anche da politiche di stabilizzazione del personale oltre che da percorsi di formazione sulle competenze relazionali e spazi reali di confronto e partecipazione.

---

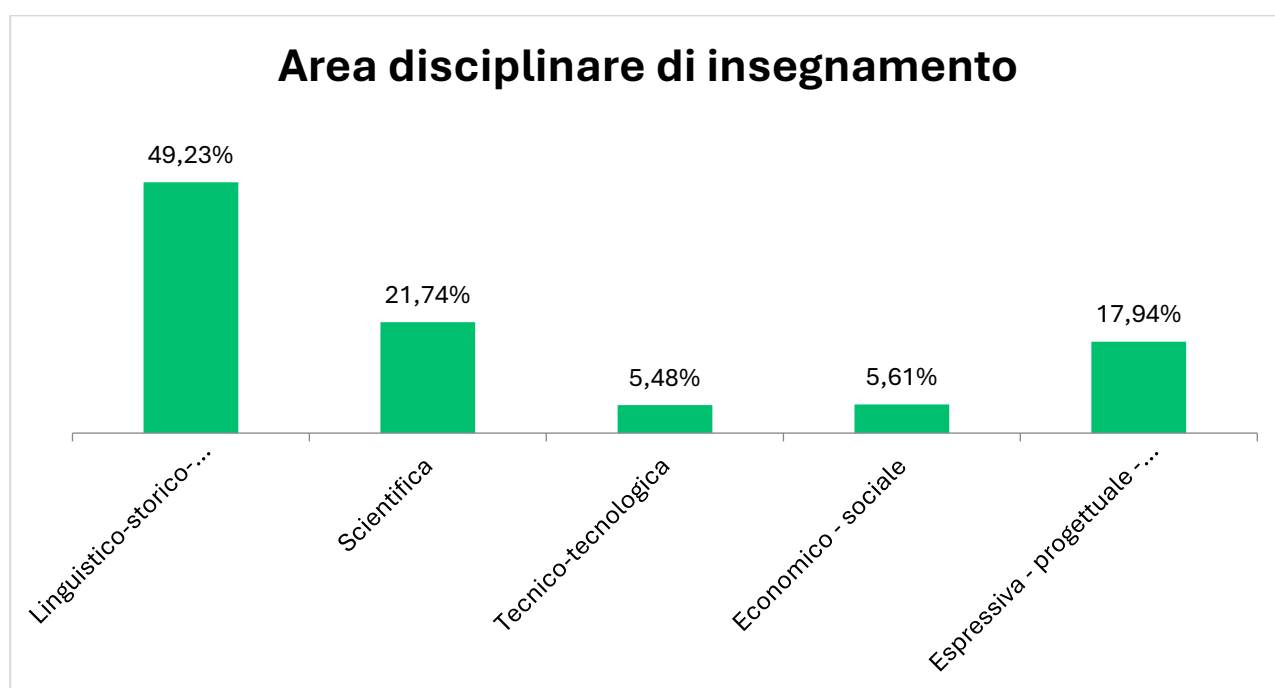
## Capitolo 5 – Il mestiere in dettaglio: discipline, ordini scolastici ed esperienze pregresse

---

### 5.1 Dal titolo di studi alla cattedra, quando i percorsi non coincidono

Il percorso che porta dall'acquisizione del titolo di studio all'insegnamento effettivo è un passaggio determinante per definire la professionalità docente. Analizzare le modalità di accesso e di collocazione in cattedra permette di mettere in luce non solo la coerenza tra studi e insegnamento, ma anche le difficoltà strutturali che possono accompagnare l'avvio della carriera.

I dati del questionario mostrano che quasi la metà degli insegnanti, il 49,2%, insegna materie linguistiche, storiche, filosofiche o letterarie. Questo risultato è coerente con la struttura tradizionale del sistema scolastico italiano, che attribuisce un peso rilevante alle discipline umanistiche soprattutto nella secondaria di primo e di secondo grado. Accanto a tale dato, si osserva che il 21,8% degli insegnanti è impegnato nell'ambito scientifico, il 5,5% nelle discipline tecnico-tecnologiche, il 5,6% nell'ambito economico-sociale e il 17,9% nelle aree espressive, progettuali o visuali.



**Grafico 32**

Il confronto con i titoli di studio dichiarati nel campione consente di leggere meglio alcune discrepanze. Solo il 12,1% indica di essere in possesso di una laurea in area scientifica, mentre, come si evince dal grafico sopra, oltre un quinto insegna discipline scientifiche. La distanza può essere spiegata da più fattori concomitanti. Anzitutto, nel campione esaminato il 30,9% possiede come titolo più alto un diploma secondario: non sappiamo se questi diplomati

provengano in maggioranza da indirizzi scientifici o umanistici, inoltre, ancora oggi l'accesso con il solo diploma rimane possibile in via transitoria per alcune figure tecnico-pratiche. Questi elementi spiegano come nel corpo docente possano ancora convivere titoli diversi, specie in alcune aree e nei laboratori della secondaria, pur in un quadro che, per norma, punta alla generalizzazione della laurea tra i docenti.

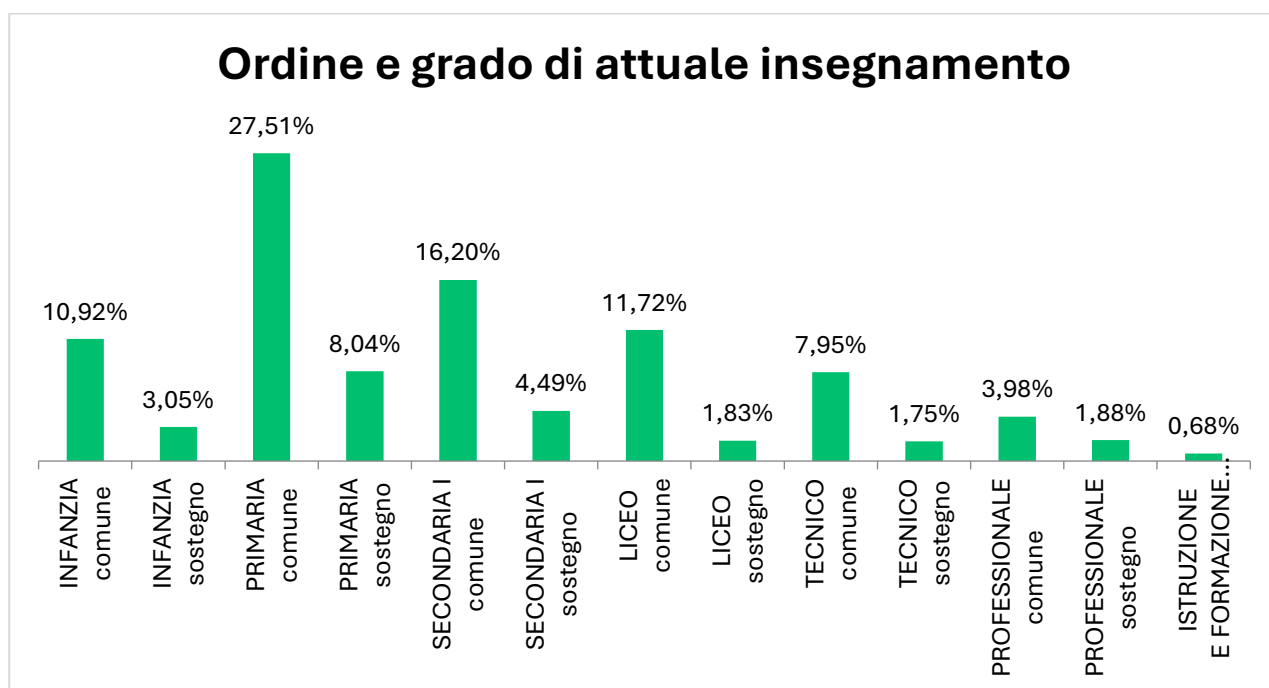
Dentro l'attuale quadro normativo che consente l'insegnamento con titoli diversi, la discrepanza osservata nei grafici tra titoli di studio conseguiti e aree di insegnamento acquista coerenza: è plausibile che lo scarto numerico sia assorbito in parte dal gruppo dei diplomati del campione, che potrebbe includere una porzione di profili scientifici o tecnico-scientifici, e in parte dagli insegnanti in area tecnico-pratica ancora inquadrati con diploma. Ciò non toglie che la direzione di marcia del sistema sia chiara: nella secondaria si consolida lo standard della laurea magistrale con abilitazione universitaria, mentre nella primaria la laurea magistrale è ormai la regola per i nuovi docenti.

Gli squilibri riscontrati fra percorso accademico e disciplina insegnata confermano quanto già emerso nel grafico 4 sui percorsi formativi e nel grafico 6. sui criteri di reclutamento, delineando un quadro complessivo in cui l'accesso alla cattedra resta segnato da incoerenze strutturali. La distanza tra formazione accademica e ruolo ricoperto in classe mette in evidenza la necessità di rafforzare i meccanismi di orientamento, selezione e formazione iniziale, così da ridurre gli scarti e valorizzare meglio le competenze effettivamente richieste dalla professione docente.

## 5.2 Gli ordini scolastici e la distribuzione del personale

L'analisi del questionario permette di approfondire anche la distribuzione degli insegnanti nei diversi ordini scolastici, un elemento chiave per comprendere le caratteristiche professionali e organizzative della scuola italiana. I dati del questionario rilevano che il 97,8% degli insegnanti lavora nella scuola statale, l'1,8% nella scuola paritaria e solo lo 0,4% in scuole private non paritarie. Questo dato conferma il ruolo predominante della scuola statale nel sistema educativo italiano.

La scuola statale, infatti, rappresenta il principale canale di accesso all'istruzione per la stragrande maggioranza degli studenti, e al tempo stesso il principale bacino occupazionale per gli insegnanti. Questo elemento, da un lato, garantisce un certo grado di uniformità del sistema, dall'altro richiede una riflessione sulle condizioni di lavoro, sulle politiche di reclutamento e sulle prospettive professionali dei docenti.



**Grafico 33**

Dal questionario emerge chiaramente quanto la presenza di insegnanti di sostegno sia cruciale in ogni ordine scolastico: nella scuola dell'infanzia il 3% dei docenti è sul sostegno, nella primaria l'8 %, nella secondaria di primo grado il 4,5 %, e livelli analoghi si registrano nei licei (1,8 %), negli istituti tecnici (1,7 %) e professionali (1,9 %). Questi dati testimoniano l'impegno concreto verso un'inclusione scolastica reale e richiamano l'importanza strategica di investire in figure professionali specificamente formate per garantire pari opportunità e qualità educativa a tutti gli studenti.

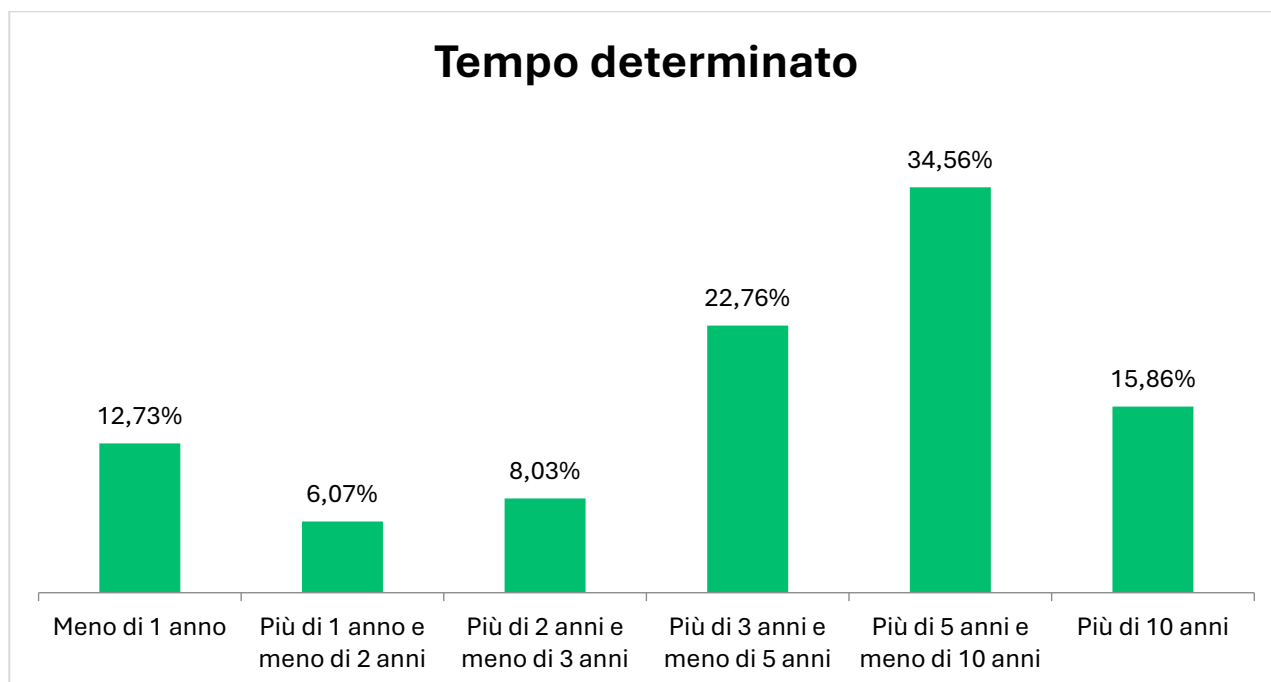
Il ruolo degli insegnanti di sostegno rappresenta uno dei cardini del modello scolastico italiano fondato sull'inclusione, un principio che è stato via via consolidato negli ultimi decenni fino a costituire un tratto distintivo della nostra scuola rispetto ad altri sistemi educativi europei. Garantire a ogni alunno con disabilità o bisogni educativi speciali la possibilità di apprendere

insieme ai propri compagni non è soltanto un obiettivo pedagogico, ma un diritto costituzionalmente tutelato, che investe direttamente il tema dell'uguaglianza e delle pari opportunità. Per questo motivo il sostegno si configura non come una misura residuale, ma come una componente strategica di qualità dell'offerta formativa e di equità del sistema scolastico.

In questa prospettiva si inserisce il recente decreto ministeriale che ha introdotto la possibilità, su richiesta delle famiglie, di confermare per l'anno successivo l'insegnante di sostegno già assegnato. La misura, da un lato, intenderebbe introdurre un sistema volto a rafforzare la continuità didattica e a consolidare il rapporto educativo tra docente e studente, condizione essenziale per rendere effettivo il diritto allo studio degli alunni più fragili. Dall'altro lato, tuttavia, questa possibilità apre anche a numerosi pericoli e perplessità: è evidente il rischio che la scelta delle famiglie, pur animata da legittime esigenze, possa incidere sull'imparzialità e sull'equità delle procedure di assegnazione dei docenti introducendo, come legittime, dinamiche di rapporto personale tra docente/alunno/genitori e quindi non oggettivamente definibili. In un sistema che deve garantire trasparenza e pari opportunità, il bilanciamento tra il diritto alla continuità didattica e il principio di oggettività nell'organizzazione del personale resta un principio sacrosanto da salvaguardare.

### 5.3 Tra precariato e stabilità: una professione dai contorni incerti

Dal punto di vista contrattuale, i dati del questionario mostrano che il 76,5% degli insegnanti è assunto a tempo indeterminato, mentre il restante 23,5% lavora ancora con contratti a tempo determinato.



**Grafico 34**

Tra i docenti con contratto a tempo determinato, infatti, solo il 12,7% è in servizio da meno di un anno, mentre ben il 34,6% lavora con contratti a termine da oltre 5 anni e il 15,9% da più di 10 anni. Questi dati confermano l'esistenza di un precariato strutturale che da anni caratterizza il sistema scolastico italiano, in particolare in alcune aree geografiche e per determinate discipline. Tale fenomeno ha conseguenze significative sulla qualità della scuola e sulla motivazione degli insegnanti.

Il precariato prolungato, infatti, incide negativamente sulla continuità didattica, sulla qualità dell'insegnamento e sul benessere professionale dei docenti. Come evidenziato dall'indagine IPSOS per CISL Scuola, l'incertezza contrattuale genera stress, insoddisfazione e senso di marginalità tra gli insegnanti, compromettendo la capacità della scuola di offrire un ambiente educativo stabile e motivante.

Le modalità di reclutamento contribuiscono a spiegare questo quadro articolato. Il 59,8% dei rispondenti è stato assunto tramite concorso ordinario, il 17,7% attraverso concorso riservato, il 17,8% tramite le graduatorie ad esaurimento e il 4,6% dalle graduatorie provinciali per le supplenze. Questo mosaico di modalità di accesso riflette la stratificazione normativa degli ultimi decenni, con interventi straordinari e provvedimenti emergenziali che hanno generato percorsi differenziati e talvolta contraddittori.

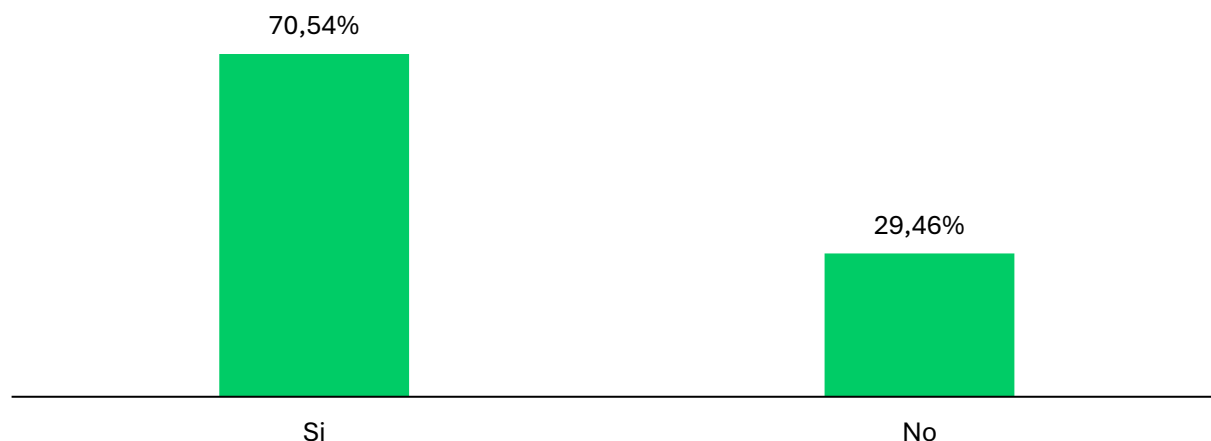
Tale frammentazione ha contribuito a creare disuguaglianze di trattamento e percezioni di ingiustizia tra i docenti, alimentando un clima di incertezza che si riflette sulla coesione interna delle comunità scolastiche. La necessità di un sistema di reclutamento più chiaro ed efficace, trasparente e stabile rappresenta dunque una priorità condivisa da sindacati e istituzioni, in linea con le indicazioni europee sulla valorizzazione della professione docente e che tenga conto dell'esperienza maturata e permetta l'accesso in tempi brevi alla professione.

## **5.4 Le esperienze lavorative pregresse: il bagaglio professionale degli insegnanti**

Un ulteriore elemento che arricchisce la conoscenza del profilo dei docenti riguarda le attività svolte prima dell'ingresso nella scuola. Si tratta di un aspetto che consente di osservare come, accanto al percorso formativo, molti insegnanti abbiano maturato esperienze in altri contesti lavorativi, contribuendo a delineare una traiettoria professionale non sempre lineare e immediata.

I dati mostrano che ben il 70,5% dei docenti ha svolto altre attività lavorative prima di entrare nella scuola. Questo dato conferma che l'insegnamento, per una parte consistente del personale, non è stata una scelta immediata o vocazionale fin dall'inizio del percorso professionale, ma piuttosto l'esito di percorsi articolati e a volte frammentati (v. grafico 35).

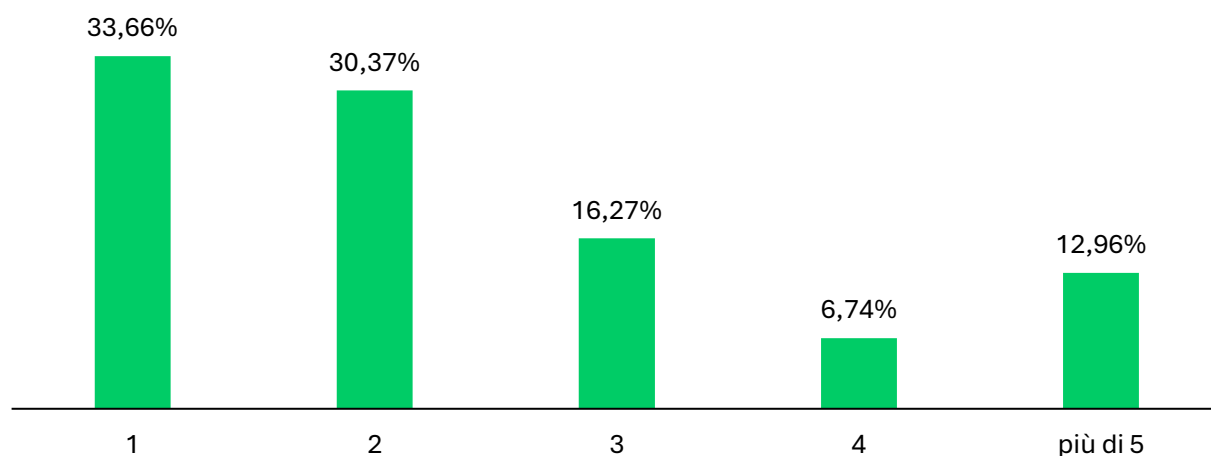
## Hai svolto altri lavori prima di insegnare?



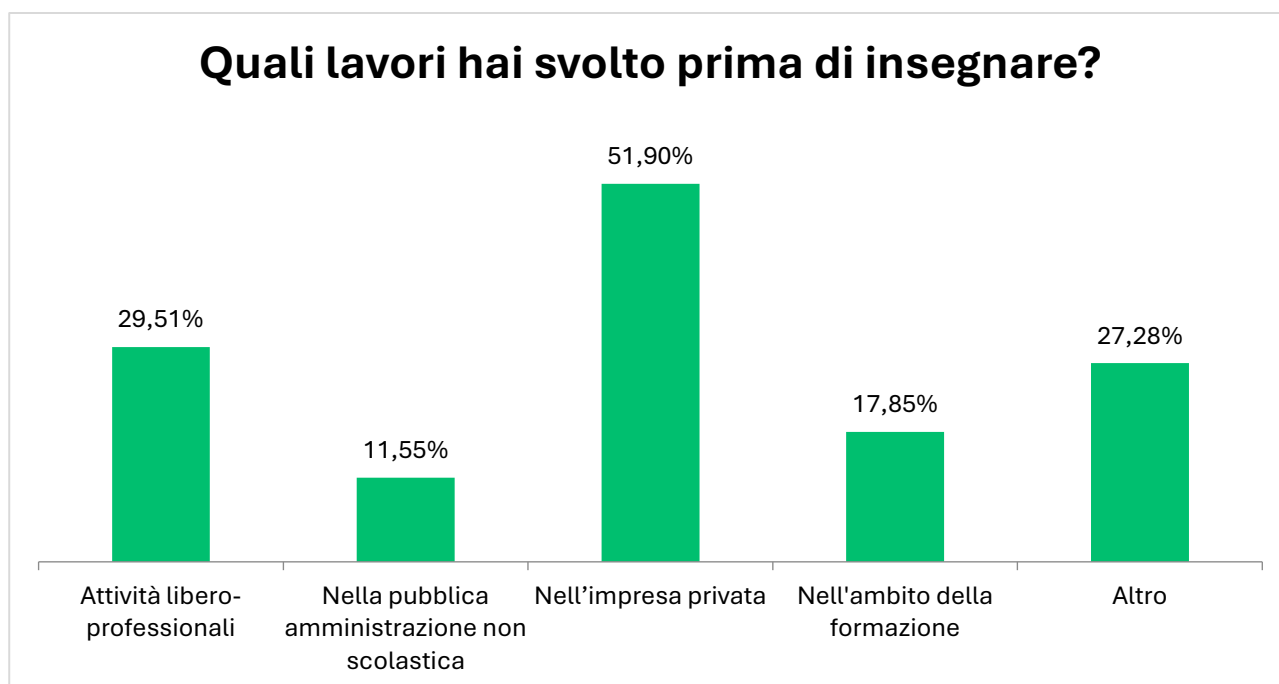
**Grafico 35**

Tra chi ha svolto altre attività lavorative, il 33,7% dichiara di aver avuto un solo impiego precedente, il 30,4% due, il 16,3% tre, il 6,7% quattro e il 13% più di cinque. Si tratta di un dato che riflette la complessità del mercato del lavoro italiano e le difficoltà di accesso stabile alla professione docente, ma che allo stesso tempo può rappresentare un valore aggiunto in termini di competenze trasversali e capacità di adattamento (v. grafico 36).

## Quanti lavori hai svolto prima di insegnare?



**Grafico 36**



**Grafico 37**

Analizzando la natura delle esperienze lavorative pregresse, si rileva che il 29,5% proviene da attività libero-professionali, l'11,5% dalla pubblica amministrazione non scolastica, il 51,9% dal settore privato, il 17,9% dal mondo della formazione e il 27,3% ha svolto altre attività. Questi dati mettono in luce la varietà dei percorsi che conducono all'insegnamento e suggeriscono la presenza di competenze ed esperienze potenzialmente utili per arricchire la pratica didattica e la gestione della complessità scolastica.

Tuttavia, la valorizzazione delle esperienze pregresse all'interno del sistema scolastico italiano rimane parziale e spesso lasciata alla buona volontà individuale dei docenti. Le politiche di formazione iniziale e continua, così come i percorsi di accesso alla professione, dovrebbero tener conto di queste esperienze, integrandole in modo strutturato e riconoscendone il valore, sia sul piano retributivo che su quello professionale.

Inoltre, la presenza di un'ampia fetta di docenti con esperienze pregresse evidenzia anche il tema dell'attrattività della professione, che spesso rappresenta una seconda scelta o una "via di fuga" da altri settori meno stabili o meno gratificanti. Questo aspetto richiama la necessità di rendere l'insegnamento una scelta professionale desiderabile e sostenibile fin dall'inizio del percorso lavorativo, attraverso interventi che riguardino sia le condizioni economiche che il riconoscimento sociale della professione.

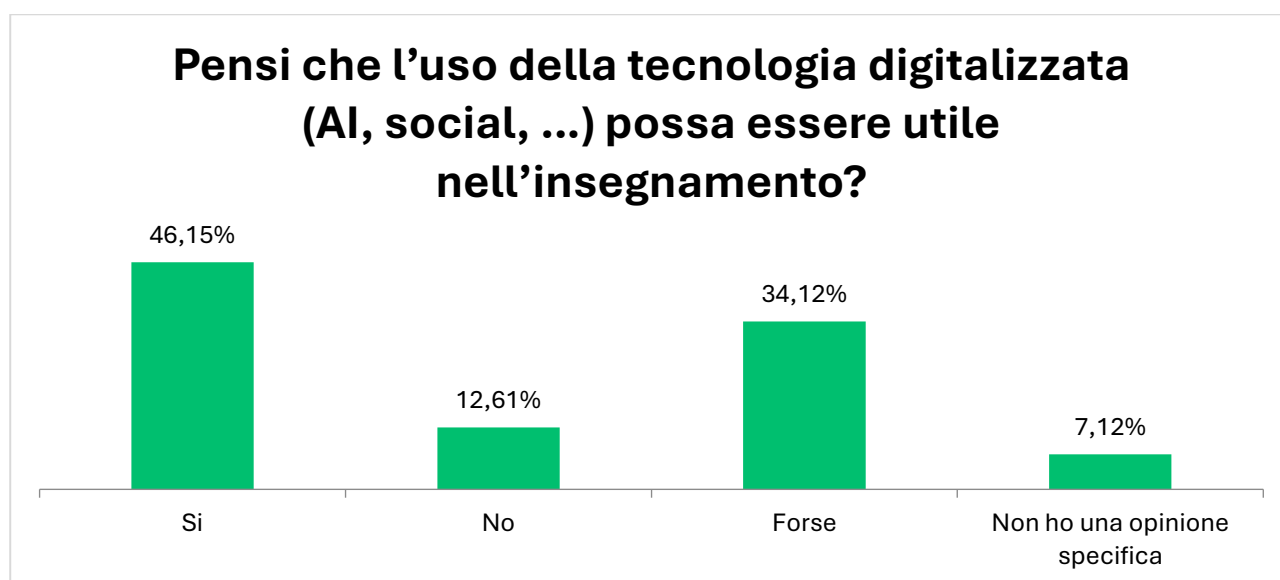
---

## Capitolo 6 – Tecnologia e AI in classe: tra opportunità e incognite

---

### 6.1 Tecnologie digitali a scuola: apertura condizionata tra vantaggi percepiti e incertezze

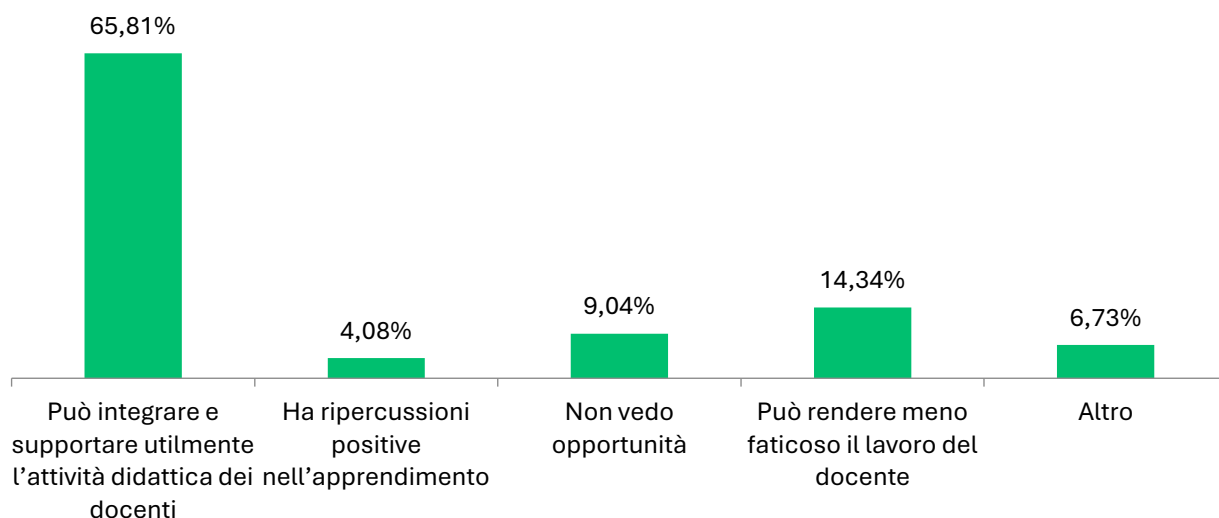
Il rapporto tra insegnanti e tecnologie digitalizzate, comprendenti strumenti di intelligenza artificiale, social media e piattaforme online, si colloca oggi tra gli snodi più delicati del dibattito educativo. Non si tratta soltanto di valutare l'efficacia di un insieme di strumenti, ma di interpretare come la categoria docente percepisca i cambiamenti profondi che investono il proprio ruolo e l'organizzazione della didattica. A tal fine, tre elementi del questionario – l'utilità attribuita alle tecnologie, i rischi percepiti e le opportunità intraviste – offrono una panoramica articolata che consente di cogliere le diverse posture dei docenti davanti a una trasformazione non più marginale.



**Grafico 38**

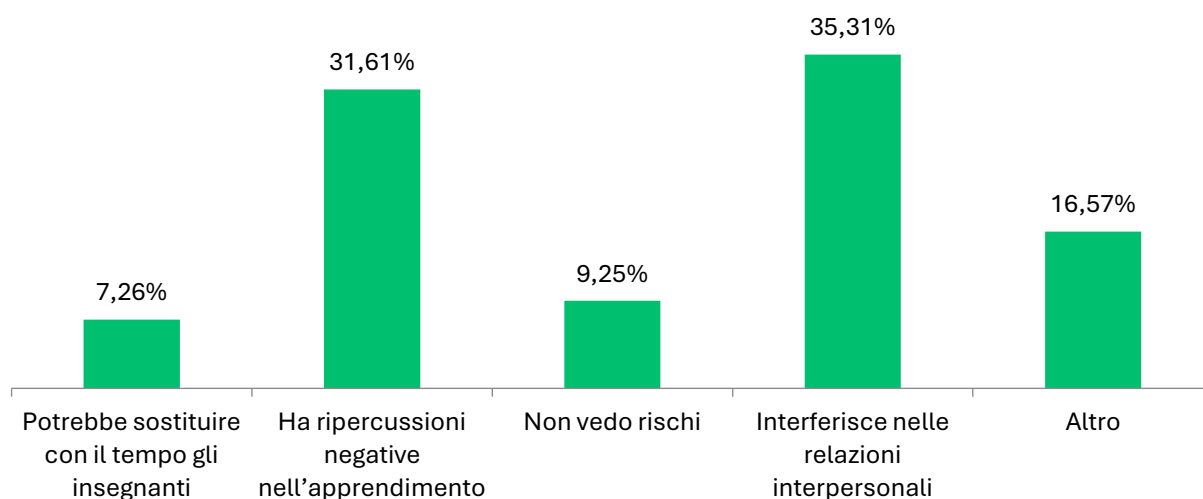
Dal grafico emerge che il 46,1% dei docenti considera utile l'impiego delle tecnologie digitalizzate nell'insegnamento, il 34,1% si dichiara incerto ("forse"), il 12,6% è contrario e il 7,1% non ha un'opinione precisa. La prevalenza di risposte favorevoli o possibiliste, che insieme superano l'80%, mostra una diffusa apertura verso l'innovazione, anche se non priva di riserve. Questa apertura trova un riflesso immediato nelle opportunità indicate: ben il 65,8% sottolinea la capacità della tecnologia di integrare e supportare l'insegnamento, mentre il 14,3% la vede come occasione per rendere meno gravoso il lavoro docente. Percentuali minori (9,0% non vede opportunità, 4,1% riconosce effetti positivi generici, 6,7% cita altri elementi) confermano che il nucleo di consenso ruota attorno alla possibilità di potenziare la didattica piuttosto che di sostituirla. In questo senso, i docenti sembrano convergere con quanto già rilevato dal quadro europeo DigCompEdu, che individua nel sostegno ai processi di insegnamento e apprendimento – più che nella sostituzione delle pratiche – la vera frontiera dell'innovazione digitale.

### Quali opportunità vedi nell'uso delle tecnologie digitalizzate?



**Grafico 39**

### Quali rischi vedi nell'uso delle tecnologie digitalizzate ?



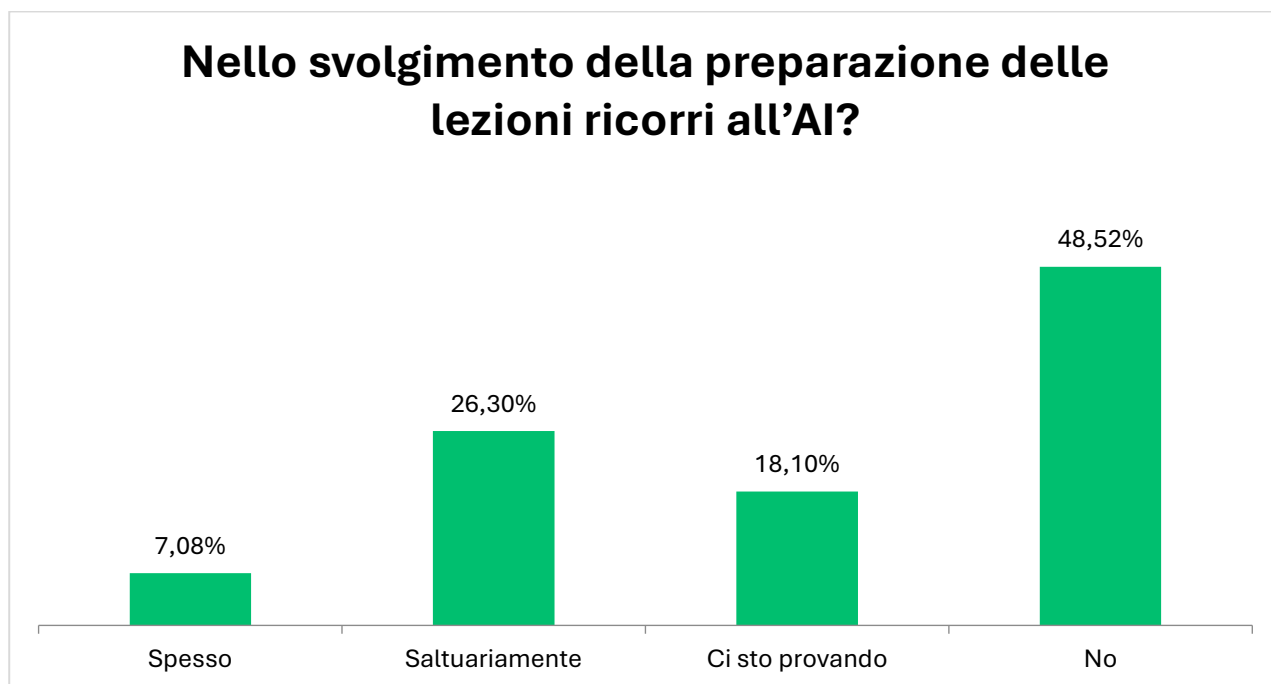
**Grafico 40**

Accanto alle opportunità, però, si collocano i rischi percepiti, che danno profondità al dato iniziale. Il 35,3% dei docenti teme interferenze negative nelle relazioni educative, mentre il 31,6% segnala ripercussioni complessive sfavorevoli sull'insegnamento. Un 7,3% teme esplicitamente la sostituzione del docente, mentre il 9,3% non vede rischi e il 16,6% segnala altri elementi. Questi risultati si inseriscono in un dibattito internazionale che le linee guida UNESCO hanno recentemente ricondotto a tre parole chiave: centralità umana, trasparenza e

tutela. L'attenzione ai rischi di impoverimento relazionale e di deresponsabilizzazione educativa è, infatti, al centro delle raccomandazioni che invitano a un uso "human-centred" dell'intelligenza artificiale generativa, per evitare che la dimensione tecnica prenda il sopravvento su quella pedagogica. Anche i rapporti OCSE sull'impatto delle tecnologie a scuola hanno rilevato che l'accettazione da parte degli insegnanti cresce se l'uso degli strumenti digitali non compromette la qualità della relazione educativa, che resta percepita come insostituibile.

## 6.2 Tra apertura e cautela: quanto e come i docenti usano l'IA per preparare le lezioni

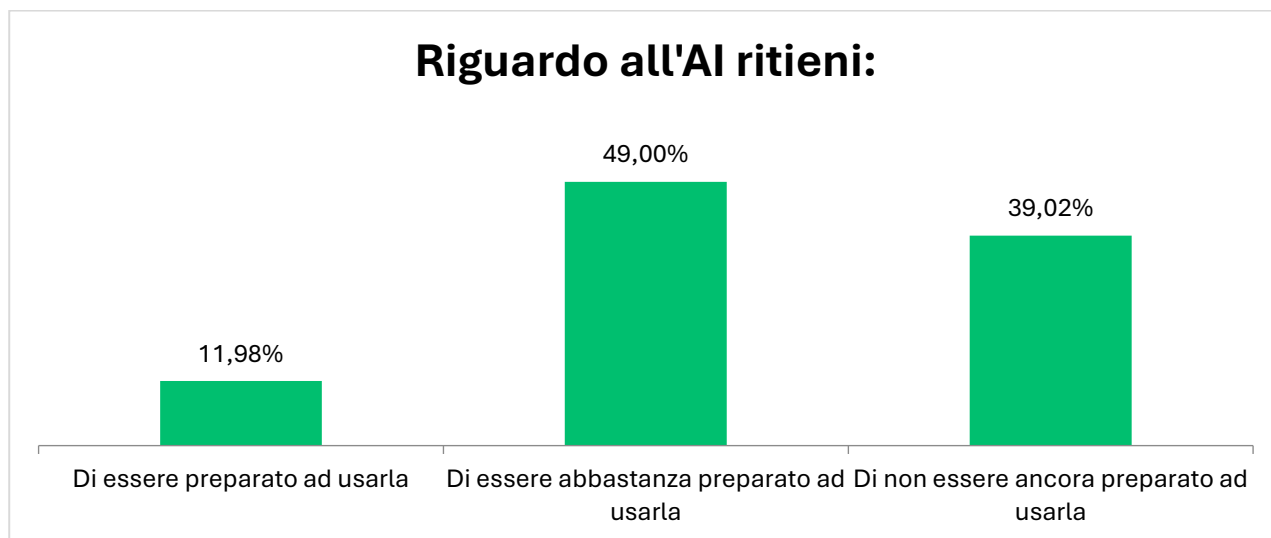
Di fronte alla diffusione delle applicazioni generative, comprendere in che misura i docenti le stiano effettivamente usando nella preparazione delle lezioni e quanto si sentano pronti a farlo consente di passare dalla percezione generale del valore delle tecnologie digitalizzate, ricostruita nel paragrafo precedente, alla verifica delle pratiche quotidiane. I due grafici qui considerati mettono a fuoco, rispettivamente, l'intensità d'uso e il livello di preparazione dichiarato, offrendo una lettura incrociata del rapporto tra sperimentazione, competenze e condizioni di contesto.



**Grafico 41**

Sul versante dell'uso, quasi la metà del campione dichiara di non ricorrere all'IA nella preparazione delle lezioni (48,5%), mentre una quota non trascurabile utilizza gli strumenti saltuariamente (26,3%) o sta iniziando a provarli (18,1%); solo una minoranza afferma di farlo spesso (7,1%). Questo profilo suggerisce un ecosistema ancora in fase di adozione iniziale, nel quale la sperimentazione è più ampia dell'uso sistematico. In termini didattici, è ragionevole leggere tali percentuali come l'indizio di impieghi puntuali e circoscritti, tipici delle prime fasi di integrazione: generazione di idee o scalette, abbozzi di esercizi, adattamento linguistico dei materiali, ricognizioni rapide di contenuti. È verosimile che l'uso frequente rimanga minoritario

perché richiede cornici stabili di progettazione e valutazione, oltre a garanzie su affidabilità, trasparenza e tutela dei dati, che la letteratura internazionale indica come prerequisiti di un'adozione pedagogicamente fondata. In questa prospettiva, le linee guida UNESCO sulla Generative AI insistono su un approccio human-centred, che valorizza il ruolo professionale dell'insegnante e orienta l'impiego degli strumenti entro obiettivi chiari, processi di verifica e responsabilità esplicite.



**Grafico 42**

Il quadro della preparazione percepita conferma questa dinamica di transizione: solo il 12,0% dei docenti si ritiene preparato a usare l'IA, il 49,0% si definisce abbastanza preparato e il 39,0% non ancora preparato. La combinazione tra un'area ampia di sperimentazione e un'autopercezione competenziale ancora incerta indica che molti insegnanti stanno "provando" l'IA prima che siano pienamente consolidati i presupposti professionali per un uso strutturato. Qui le cornici europee offrono una chiave di lettura coerente: il framework DigCompEdu definisce la competenza digitale docente come competenza pedagogica, non meramente tecnica, e chiede di ancorare le scelte tecnologiche a progettazione, valutazione e inclusione; le Linee guida etiche della Commissione europea sull'uso di IA e dati nella didattica, a loro volta, forniscono indicazioni operative per un impiego consapevole e critico, specie per i docenti con minore esperienza, proprio per colmare il divario tra curiosità d'uso e padronanza professionale.

Quanto alla distanza tra disponibilità a sperimentare e uso frequente delle tecnologie digitali nella didattica, i risultati della TALIS 2018 e della TALIS 2024 segnalano con forza che, oltre ai bisogni formativi specifici, le condizioni abilitanti a livello di scuola – infrastrutture affidabili, dotazione digitale, tempi dedicati e leadership pedagogica – restano fattori decisivi. Nella edizione 2024 è emerso inoltre che circa un terzo degli insegnanti in media OCSE ha dichiarato di aver utilizzato strumenti di intelligenza artificiale nel proprio lavoro didattico. In assenza di formazione mirata, di spazi di implementazione e di un'architettura scolastica stabile, anche l'IA rischia di rimanere supporto occasionale e non diventare componente organica della progettazione educativa. Sullo sfondo, i più recenti lavori OCSE sulla governance della Generative AI nelle scuole ricordano che l'adozione effettiva dipende dall'allineamento tra indicazioni di policy, dispositivi di tutela e pratiche reali di docenti e studenti: un allineamento che, nella fase attuale, è in via di costruzione.

Nel complesso, l'incrocio dei due grafici restituisce l'immagine di un corpo docente che sta attraversando un passaggio pragmatico: quasi uno su due non usa ancora l'IA nelle fasi preparatorie, ma oltre quattro su dieci la impiegano almeno saltuariamente o stanno iniziando a farlo; parallelamente, la maggioranza si percepisce solo abbastanza preparata o non ancora pronta. La priorità, coerente con quanto discusso nel paragrafo precedente, non è dunque promuovere un uso indiscriminato, bensì trasformare l'area della sperimentazione in pratica professionale solida: formazione mirata e continua, criteri di qualità e di trasparenza nell'uso degli output generativi, integrazione con la valutazione e con i traguardi di apprendimento, dispositivi organizzativi e infrastrutturali che diano stabilità alle innovazioni introdotte. Solo in queste condizioni l'IA potrà passare da strumento episodico a leva effettiva di progettazione didattica, preservando la centralità educativa dell'insegnante e valorizzandone la competenza.

L'incertezza del 34,1% che risponde "forse" va letta in questa chiave: non si tratta di ambiguità, ma di un'apertura condizionata alla presenza di garanzie professionali, infrastrutturali e formative. Indagini come TALIS hanno da tempo evidenziato che in Italia una quota significativa di docenti dichiara un forte bisogno di sviluppo professionale nell'uso delle *Information and Communication Technologies* per la didattica, mentre molti dirigenti segnalano carenze nelle dotazioni tecnologiche delle scuole. È dunque plausibile che chi sceglie il "forse" intraveda nelle tecnologie un'opportunità concreta, a patto che siano create condizioni di utilizzo efficaci e sostenibili, in linea con gli obiettivi educativi e con il riconoscimento della professionalità docente.

Nel complesso, il quadro restituisce una professione insegnante che guarda alle tecnologie digitalizzate con realismo: da un lato ne riconosce il potenziale integrativo e di supporto, dall'altro non ignora i rischi connessi alla qualità delle relazioni e all'equilibrio educativo. La prevalenza delle risposte favorevoli o possibiliste indica una disponibilità ad accogliere l'innovazione, ma condizionata alla presenza di garanzie e cornici chiare. È su questo terreno che si giocherà la vera partita: non se introdurre le tecnologie digitali a scuola, ma come governarne l'uso affinché diventino strumenti di arricchimento e non fattori di fragilità del processo educativo.

---

## Conclusioni

---

Il ritratto della scuola italiana tratteggiato nella ricerca “Essere insegnanti: esigenze per una rinnovata professionalità” è tutt’altro che scontato e, considerato l’elevato numero di docenti intervistati (seppure non organizzati in un campione rappresentativo), da considerarsi fedele all’originale. Numerosi gli spunti offerti al sindacato, agli addetti ai lavori e, in ultima istanza, al decisore amministrativo e politico.

Senza alcuna pretesa di esaustività, si evidenziano a seguire alcuni dati che meritano di essere riflettuti nei contesti scolastici; risultanze che necessitano di essere comprese perché non rimangano sulla carta, ma possano diventare linee di azione contrattuale e legislativa.

Come ogni istituzione sociale, anche la scuola è soggetta (se non proprio in balia) alle forze centrifughe e centripete delle grandi transizioni che stanno sconquassando dalle radici la società, l’economia e il mercato del lavoro ereditati dal Novecento: decrescita demografica, inquinamento ambientale, rivoluzione tecnologica. La scuola non può subire questi processi: ha il compito di comprenderli, saperli spiegare e orientarli educando le persone che saranno chiamate a governare il cambiamento. La centralità assunta nell’ultimo quindicennio dal costrutto della “competenza”, in sostituzione della dimensione della “conoscenza” (tipica della terza e quarta rivoluzione industriale), non posiziona in secondo piano l’esigenza di percorsi e processi formativi primari, secondari e terziari capaci di interpretare la realtà. Gli strumenti, i dispositivi, le stesse unità didattiche di apprendimento tipiche della trasmissione *top-down* devono però essere necessariamente ripensati per potere conseguire risultati soddisfacenti anche in termini di competenze.

Chi inizia oggi l’avventura dell’insegnamento si trova quindi al centro della storia e nell’occhio del ciclone: la calma è solo apparente e derivante dall’innata capacità del sistema scolastico italiano di resistere al cambiamento. Una capacità che sarà messa a dura prova dalla forza dei venti che minacciosi si avvicinano, la cui origine, a differenza del passato, non è tanto politico-legislativa, quanto socio-culturale.

I docenti che hanno risposto alle domande poste dalla Fondazione Ezio Tarantelli, da CISL Scuola e dalla rivista/sito Tuttoscuola sono parsi consci delle specificità di questa fase storica e distanti dallo stereotipo dell’insegnante annoiato, poco incline all’aggiornamento, che vede nello stipendio una sorta di sussidio pubblico.

E’ vero: non si tratta di giovani (il 63% dei rispondenti è nato prima del 1975), sono ancora pochi gli uomini (solo il 15% degli intervistati), la delusione sul luogo di lavoro è diffusa in percentuali superiori alla media di altre professioni (46%, non a caso si tratta di una comunità professionale ove è molto diffuso il *burnout*), anche a causa della cronica incapacità del legislatore e del Ministero competente di risolvere la “piaga” della precarietà contrattuale (il 73% dei rispondenti ha svolto almeno tre anni di lavoro a termine, situazione che non sarebbe legislativamente permessa nel lavoro privato, ove è sanzionata con la conversione a tempo indeterminato del contratto dopo due anni di temporaneità).

Ciononostante, i risultati permettono di cogliere alcune peculiarità sottolineate nel dibattito tra gli addetti ai lavori. La percentuale di laureati (69%), per ovvie ragioni connesse ai requisiti per l’insegnamento, ha pochi eguali nei settori manifatturieri e dei servizi italiani. Maggiori e più effettivi processi partecipativi, che nella scuola hanno già il maggiore riconoscimento regolatorio (si pensi ai Consigli di classe, ai Consigli di istituto etc.) sarebbero animati da personale estremamente preparato, in grado di suggerire innovazioni didattiche e organizzative.

Particolarmente interessante il dato sulle ragioni della scelta professionale: nonostante la ristrettezza salariale e una declinante considerazione sociale (le due problematiche sono evidentemente correlate), il 29% dei giovani insegnanti dichiara di avere effettuato una scelta vocazionale. Sono oltre il 70% i rispondenti convinti della strada che hanno imboccato. Nemmeno l'eccesso di burocrazia e le basse retribuzioni (le due principali ragioni dell'insoddisfazione) riescono a convincere la maggioranza degli intervistati che sarebbe ragionevole cambiare lavoro (non lo farebbe il 63% di loro).

Viene da chiedersi quali potrebbero essere gli effetti sul nostro sistema scolastico allorquando fossero accolti i suggerimenti raggruppati nelle pagine che precedono, in particolare per quanto concerne la formazione iniziale: minore attenzione alle nozioni e maggiore lavoro sulle competenze trasversali, sulle attitudini personali ("tratti di personalità") e sulle metodologie (questa la posizione di oltre il 65% dei rispondenti); richiesta di occasioni per allenare le competenze relazionali, da esercitare non soltanto con gli alunni e le alunne, ma *in primis* con le famiglie; apertura a processi valutativi seri, se diventano occasioni per elevare i salari mediani.

Non si tratta di una agenda particolarmente complessa o di un insieme di strategie inedite. Non è però l'originalità la caratteristica necessaria di ogni processo di riforma, bensì l'efficacia, che nel linguaggio legislativo si accompagna sovente alla semplicità. Gli insegnanti italiani rappresentati in questa ricerca non paiono chiedere altro che questo: regole più moderne ed effettive per lavorare meglio, per svolgere il lavoro per il quale si sono formati, senza correre il rischio di rimanerne delusi.

**Emmanuele Massagli**, Presidente della Fondazione Ezio Tarantelli