

LQ *The Lab's Quarterly*

2020 / a. XXII / n. 1 (gennaio-marzo)



DIRETTORE

Andrea Borghini

VICEDIRETTRICE

Roberta Bracciale

COMITATO SCIENTIFICO

Françoise Albertini (Corte), Massimo Ampola (Pisa), Gabriele Balbi (Lugano), Andrea Borghini (Pisa), Matteo Bortolini (Padova), Lorenzo Bruni (Perugia), Massimo Cerulo (Perugia), Franco Crespi (Perugia), Sabina Curti (Perugia), Gabriele De Angelis (Lisboa), Paolo De Nardis (Roma), Teresa Grande (Cosenza), Elena Gremigni (Pisa), Roberta Iannone (Roma), Anna Giulia Ingellis (València), Mariano Longo (Lecce), Domenico Maddaloni (Salerno), Stefan Müller-Doohm (Oldenburg), Gabriella Paolucci (Firenze), Massimo Pendenza (Salerno), Eleonora Piromalli (Roma), Walter Privitera (Milano), Cirus Rinaldi (Palermo), Antonio Viedma Rojas (Madrid), Vincenzo Romania (Padova), Angelo Romeo (Perugia), Ambrogio Santambrogio (Perugia), Giovanni Travaglini (The Chinese University of Hong Kong).

COMITATO DI REDAZIONE

Luca Corchia (Coordinatore editoriale), Roberta Bracciale, Massimo Cerulo, Marco Chiappesi (Referente linguistico), Cesar Crisosto (Sito web), Elena Gremigni (Revisioni), Francesco Grisolia (Recensioni), Antonio Martella (Social network), Gerardo Pastore (Revisioni), Emanuela Susca.

CONTATTI

thelabs@sp.unipi.it

I saggi della rivista sono sottoposti a un processo di double blind peer-review. La rivista adotta i criteri del processo di referaggio approvati dal Coordinamento delle Riviste di Sociologia (CRIS): cris.unipg.it
I componenti del Comitato scientifico sono revisori permanenti della rivista. Le informazioni per i collaboratori sono disponibili sul sito della rivista: <https://thelabs.sp.unipi.it>

ISSN 1724-451X



Quest'opera è distribuita con Licenza
Creative Commons Attribuzione 4.0 Internazionale

“The Lab’s Quarterly” è una rivista di Scienze Sociali fondata nel 1999 e riconosciuta come rivista scientifica dall’ANVUR per l’Area 14 delle Scienze politiche e Sociali. L’obiettivo della rivista è quello di contribuire al dibattito sociologico nazionale ed internazionale, analizzando i mutamenti della società contemporanea, a partire da un’idea di sociologia aperta, pubblica e democratica. In tal senso, la rivista intende favorire il dialogo con i molteplici campi disciplinari riconducibili alle scienze sociali, promuovendo proposte e special issues, provenienti anche da giovani studiosi, che riguardino riflessioni epistemologiche sullo statuto conoscitivo delle scienze sociali, sulle metodologie di ricerca sociale più avanzate e incoraggiando la pubblicazione di ricerche teoriche sulle trasformazioni sociali contemporanee.

The Lab's Quarterly

2020 / a. XXII / n. 1 (gennaio-marzo)

SAGGI

Francesca Bianchi	<i>The role of co-housing. Towards a New Model of Collaborative Housing in Italy</i>	7
Alessandra Polidori	<i>L'accélération du rythme de vie. Une étude sur les jeunes parisiens</i>	29
Elena Gremigni	<i>Produzione, riproduzione e canonizzazione. Le classificazioni sociali nel campo della "professione docente". Il caso degli insegnanti italiani</i>	73
Luca Mastro Simone	<i>Globalizing sociology. Lezioni dal caso Taiwan</i>	103
Giovanni Andreozzi	<i>L'"innesto" hegeliano nella psichiatria fenomenologica</i>	123

INTERVISTE

Stefan Müller-Doohm	<i>La risonanza dei cittadini del mondo. In conversazione con Harro Zimmermann su Habermas global. Wirkungsgeschichte eines Werks (L. Corchia, S. Müller-Doohm, W. Outhwaite, Hg., Surhrkamp, 2019).</i>	135
---------------------	--	-----

RECENSIONI

Carlotta Vignali	<i>Donato Antonio Telesca (2019). Carcere e rieducazione. Da istituto penale a istituto culturale</i>	141
Romina Gurashi	<i>Vanni Codeluppi (2018). Il tramonto della realtà. Come i media stanno trasformando le nostre vite</i>	147

PRODUZIONE, RIPRODUZIONE E CANONIZZAZIONE

Le classificazioni sociali nel campo della “professione docente” Il caso degli insegnanti italiani

di *Elena Gremigni*¹

Abstract

Production, Reproduction and Canonisation. The social classifications in the Field of the “Teaching Profession”. The Case of Italian Teachers

According to Pierre Bourdieu, the State holds the monopoly of legitimate physical and symbolic violence, and among its more general purposes it carries out the function of producing, reproducing and canonising social classifications. This essay aims to show how the Italian legislation that has regulated the field of the “teaching profession” has long introduced categories to distinguish precarious teachers from tenured teachers and continues today classifying different types of teachers, defining diverse legal profiles which, however, are not corresponding to professional distinctions. In particular, Law n° 107 of 13th July 2015 introduced new categories of teachers and new types of territorial mobility which have resulted in a growth of the bureaucratisation of staff recruitment processes. Consequently, the power of the State has increased significantly while the teaching staff, mainly composed of women, seems to have become only a simple cog acting on the edge of the education field.

Keywords

Pierre Bourdieu, State, Italian teachers, bureaucratisation

¹ ELENA GREMIGNI è docente a contratto di Sociologia dei processi culturali e comunicativi e Sociologia dei gruppi presso l’Università di Pisa.

Email: elena.gremigni@virgilio.it

1. INTRODUCTION

Le riflessioni di Pierre Bourdieu sulle forme di dominio operate dallo Stato moderno sono state a lungo trascurate dalla critica, al punto che, sia pure in presenza di alcuni studi orientati in questa direzione, si è parlato di mancata ricezione della sociologia politica dell'autore (Paolucci 2014). Come è stato mostrato da David L. Swartz, la teoria del potere e dello Stato sono in realtà centrali nelle ricerche del sociologo ed è proprio attraverso l'analisi delle istituzioni della politica che Bourdieu ha fatto emergere quei dispositivi di dominio che tendono a rimanere occulti (Swartz 2013). Soprattutto, gli studi del sociologo hanno individuato alcuni concetti che possono risultare particolarmente utili da un punto di vista euristico nelle ricerche sui meccanismi di concentrazione e gestione del potere.

Bourdieu ha osservato in più occasioni come lo Stato sia un oggetto difficile da definire, addirittura «quasi impensabile» (Bourdieu 1989-1992/2012, tr. it. 2013: 13), dato che «il nostro pensiero, le strutture stesse della coscienza attraverso la quale costruiamo il mondo sociale e quell'oggetto particolare rappresentato dallo Stato hanno buone probabilità di essere prodotti dallo Stato stesso» (*ibidem*). Tuttavia, dalle diverse definizioni provvisorie che il sociologo ha offerto nei suoi testi emerge come la teoria bourdieusiana dello Stato sia strettamente connessa alla concezione di campo del potere (Swartz 2018). In particolare, lo Stato si collocherebbe all'interno del campo del potere in una posizione egemone in quanto «punto di arrivo di un processo di concentrazione di diverse specie di capitale, capitale di forza fisica o di strumenti di coercizione (esercito, polizia), capitale economico, capitale di cultura o, meglio, di informazione, capitale simbolico» (Bourdieu 1993d: 52; 1994, tr. it. 2009: 96). Proprio la concentrazione di queste diverse specie di capitale costituisce uno specifico «meta-capitale», che Bourdieu chiama «capitale statale», «che permette allo Stato di esercitare un potere sui diversi campi e sulle diverse specie particolari di capitale» (*ibidem*), assumendo una funzione di controllo.

Lo Stato è dunque «il settore del campo del potere che può essere detto “campo amministrativo” o “campo della funzione pubblica”» (Bourdieu 1989-1992/2012, tr. it. 2013: 14), o meglio è «un insieme di campi burocratici o amministrativi [...] all'interno dei quali agenti e gruppi di agenti governativi e non governativi lottano, di persona o per procura, per quella forma particolare di potere che è il potere di *controllare* una sfera particolare di pratiche [...] tramite leggi, regolamenti, provvedimenti amministrativi» (Bourdieu e Wacquant 1992, tr. it. 1992: 80).

Il «meta-capitale» statale si manifesta quindi in particolare attraverso la concentrazione del capitale giuridico, che a sua volta è una «forma oggettivata e codificata del capitale simbolico» (Bourdieu 1993d: 55; 1994, tr. it. 2009: 104), quella particolare forma di capitale definita da Bourdieu come «qualunque proprietà (qualunque specie di capitale, fisico, economico, culturale, sociale) quando è percepita da agenti sociali le cui categorie di percezione sono tali da metterli in grado di conoscerla (vederla) e di riconoscerla, di attribuirle un valore» (*ibidem*). Come osserva il sociologo, lo Stato agisce come una «banca di capitale simbolico» (*ivi*: 57-58; *ivi*: 109) che garantisce tutti gli atti di autorità, «atti arbitrari e insieme non riconosciuti come tali, atti, per dirla con Austin, di “impostura legittima”»: il presidente della Repubblica è qualcuno che si crede il presidente della Repubblica, ma a differenza del pazzo che si crede Napoleone, è nel suo diritto» (*ibidem*).

Poiché lo Stato concentra il capitale simbolico e possiede i mezzi per imporre e plasmare l'*habitus*¹ dei propri cittadini ne consegue che esso esercita anche un potere simbolico che assume le caratteristiche di quella che Bourdieu definiva «violenza simbolica», ovvero «quella forma di violenza che viene esercitata su un agente sociale con la sua complicità» in quanto non viene riconosciuta come tale «per il semplice fatto di prendere il mondo come ovvio, e di trovarlo naturale così com'è perché vi si applicano strutture cognitive derivate dalle strutture di quello stesso mondo» (Bourdieu e Wacquant 1992, tr. it. 1992: 129).

Diversamente da Max Weber che considerava come elemento distintivo dello Stato il monopolio della violenza fisica legittima, Bourdieu ritiene che sia piuttosto il «detentore del monopolio della violenza simbolica legittima» (Bourdieu 1984, tr. it. 2013: 70). Proprio questa concentrazione della violenza simbolica costituisce «la condizione per il possesso dell'esercizio del monopolio della stessa violenza fisica» (Bourdieu 1989-1992/2012, tr. it. 2013: 14). Di conseguenza lo Stato viene definito da Bourdieu come «una X (da determinare) che rivendica con successo il monopolio dell'uso legittimo della violenza fisica e *simbolica* su un territorio determinato e sull'insieme della popolazione corrispondente» (Bourdieu 1993d: 51; 1994, tr. it. 2009: 94-95).

¹ Secondo Bourdieu, gli *habitus* sono «sistemi di disposizioni durature e trasmissibili, strutture strutturate predisposte a funzionare come strutture strutturanti, cioè in quanto principi generatori e organizzatori di pratiche e rappresentazioni che possono essere oggettivamente adatte al loro scopo senza presupporre la posizione cosciente di fini e la padronanza esplicita delle operazioni necessarie per raggiungerli, oggettivamente “regolate” e “regolari” senza essere affatto prodotte dall'obbedienza a regole e, essendo tutto questo, collettivamente orchestrate senza essere prodotte dall'azione organizzatrice di un direttore d'orchestra» (Bourdieu 1980, tr. it., 2005: 84).

Bourdieu ha dedicato molte riflessioni all'analisi dei dispositivi di violenza simbolica presenti nel campo politico (Bourdieu 1989; 1993d; 1994; 1989-1992/2012; 2000). In termini generali lo Stato, che, come ricorda lo stesso sociologo (Bourdieu 1989-1992/2012, tr. it. 2013: 26), era già stato definito da Karl Marx e Friedrich Engels una «comunità illusoria» (1845-1846/1932), viene descritto come «un'illusione solidamente fondata, un luogo che esiste essenzialmente per il fatto che si crede alla sua esistenza» (Bourdieu 1989-1992/2012, tr. it. 2013: 24), «un'entità teologica, ossia un'entità che esiste in forza di una credenza» (*ibidem*). Si ritiene comunemente che sia espressione del popolo nella sua totalità e si tende per questo a deificarlo, mentre piuttosto costituisce una manifestazione dei dominanti. L'accumulazione dei diversi tipi di capitale deriva d'altra parte dalla spoliazione di altri soggetti. In questo senso, secondo Bourdieu, lo Stato può essere al massimo considerato come un Giano bifronte, «di cui risulta impossibile enunciare una proprietà positiva senza evocarne, contestualmente, un'altra negativa» (*ivi*: 162).

Di conseguenza, per comprendere l'ambivalenza dello Stato e superare quella prospettiva idolatrante riscontrabile anche in quella che Bourdieu definisce la «doxa del senso comune colto» (Bourdieu e Wacquant 1992, tr. it. 1992: 196), occorre indagare lo Stato attraverso gli «atti di Stato» (Bourdieu 1989-1992/2012, tr. it. 2013: 24), «ossia agli atti politici che manifestano la pretesa di operare effetti sul mondo sociale» (*ibidem*).

Lo Stato controlla i diversi campi mediante interventi economici e giuridici (Bourdieu 1994), producendo disposizioni durevoli che sono interiorizzate dai dominati. Attraverso l'imposizione di una serie di pratiche ripetute esso crea quindi «le condizioni di una specie di orchestrazione immediata degli *habitus* che è essa stessa fondamento di una sorta di consenso sull'insieme di evidenze condivise del senso comune» (Bourdieu 1993d: 59; 1994, tr. it. 2009: 113). In particolare esso impone «nella realtà e nei cervelli, tutti i principi di classificazione fondamentali – sesso, età, “competenza” ecc. – attraverso l'imposizione di divisioni in categorie sociali – come attivi/inattivi – che sono il prodotto dell'applicazione di “categorie” cognitive, così reificate e naturalizzate» (Bourdieu 1997, tr. it. 1998: 183). Come osserva Bourdieu, lo Stato origina e inculca forme simboliche di pensiero comuni che sono dei veri e propri modi statuali di classificazione (*ivi*: 184), al punto che è possibile sostenere che una delle sue funzioni più generali consiste nella «produzione e canonizzazione delle classificazioni sociali» (Bourdieu 1989-1992/2012, tr. it. 2013: 23).

Sebbene i processi di globalizzazione abbiano limitato in maniera

consistente il potere economico dei singoli Stati, questi continuano ancora oggi a possedere una autorità molto forte all'interno dei propri territori nazionali (Paolucci 2009), facendo diffusamente propria quella politica neoliberista che già Bourdieu, soprattutto ne *La misère du monde* (Bourdieu, 1993a), aveva studiato in modo analitico, evidenziandone le pratiche che contribuiscono a creare divisioni sociali.

Analizzando soprattutto il campo educativo, Bourdieu sottolinea come le nuove trasformazioni in atto nei sistemi scolastici producano una demolizione del servizio pubblico i cui effetti nel mondo della scuola sono visibili nelle forme di riproduzione delle strutture dei rapporti sociali esistenti che si manifestano in maniera ancor più accentuata rispetto al passato (Bourdieu, éd., 1993a)². La fecondità e l'interesse delle riflessioni di Bourdieu in questo ambito è testimoniata dalle numerose indagini sulle disuguaglianze di opportunità educative, che sono state condotte anche in Italia da studiosi appartenenti a diversi orientamenti di ricerca (Argentin, Barbieri e Barone 2017; Azzolini e Vergolini 2014; Ballarino e Cecchi 2006; Ballarino e Schadee 2006; 2008; Ballarino e Schizzerotto 2011; Barone 2009; Barone, Luijkx e Schizzerotto 2010; Bonichi 2010; Bottani e Benadusi 2006; Checchi 2010; Cobalti 2007; Colombo 2015; Frabboni 2005; Parziale 2016).

Le ricerche di Bourdieu sullo Stato e i suoi dispositivi di dominio possono offrire anche una interessante chiave di lettura dei meccanismi di potere che originano la classificazione dei lavoratori in base ai diversi tipi di contratto, più o meno stabili e continuativi, che regolano la loro attività. In particolare, le riflessioni del sociologo possono aiutare a interpretare alcuni fenomeni che coinvolgono soprattutto quelle specifiche categorie di impiegati pubblici che operano in ambito sociale e che sembrano essere utilizzati strumentalmente per cercare di sopperire alla crisi del *Welfare State* (Hobsbawm 1994; Chomsky 2017). Lo Stato impone infatti norme che producono una forte precarizzazione del lavoro che miete vittime soprattutto «tra le professioni a forte contenuto culturale come l'insegnamento e le attività in campo sanitario o in quello della comunicazione (ad esempio tra i giornalisti)» (Bourdieu 2001). D'altra parte, questi stessi agenti sociali, spesso piccoli funzionari precari o comunque poco retribuiti, sono al tempo stesso incaricati di «compensare, senza disporre dei mezzi necessari, gli effetti e le carenze

² Come è noto, Bourdieu aveva già individuato nel corso degli anni Sessanta e Settanta alcuni dispositivi di riproduzione sociale nelle ricerche compiute sui processi selettivi presenti nei diversi percorsi di istruzione in Francia (Bourdieu 1966a; 1966b; 1967; 1993a; 1994; Bourdieu e Boltanski 1975; 1976; Bourdieu e Isambert-Jamati 1967; Bourdieu e Passeron 1964; 1970; Bourdieu, Passeron e de Saint-Martin 1967).

più intollerabili della logica di mercato» (Bourdieu 1993b: 244). Di conseguenza sono proprio questi lavoratori a sentirsi usati e abbandonati dallo Stato «nel loro sforzo di affrontare la miseria materiale e morale, unica indubbia conseguenza della *Realpolitik* economicamente legittimata» (*ibidem*).

Partendo proprio da queste riflessioni di Bourdieu, nelle pagine seguenti cercheremo di mostrare come lo Stato abbia imposto nel corso del tempo diverse norme per classificare gli insegnanti italiani, senza peraltro definire profili distinti da un punto di vista didattico se non in relazione ai diversi ordini di scuola in cui si svolge l'attività di insegnamento. Questa legislazione ha di fatto portato a una sostanziale dicotomia tra docenti "di ruolo" e precari, cui sono stati aggiunti nel tempo ulteriori inquadramenti prodotti da diversi tipi di contratti che hanno determinato una complessità crescente nel campo della "professione docente"³. In particolare, nel primo paragrafo viene ripercorsa sinteticamente l'evoluzione della normativa che ha regolamentato l'accesso all'insegnamento dalla Legge Casati ai nuovi percorsi di Formazione, Inserimento e Tirocinio (Fit). Nel secondo paragrafo sono analizzate alcune delle criticità della legge nota come "Buona scuola" (l. 13 luglio 2015, n. 107) derivate dalla creazione di nuovi profili di docenti e particolarmente dall'obbligo di mobilità su tutto il territorio nazionale che è stato vissuto dai lavoratori come una imposizione inaccettabile anche a causa delle retribuzioni inadeguate al costo della vita soprattutto in alcune regioni del Nord Italia. Le conclusioni infine sono dedicate a una breve riflessione sulle difficili condizioni in cui si svolge l'attività di insegnamento nelle scuole primarie e secondarie, un mestiere ormai prevalentemente femminile anche per effetto di dispositivi di dominazione maschile difficili da superare.

2. LA CLASSIFICAZIONE DEGLI INSEGNANTI NELLA SCUOLA ITALIANA

Il potere simbolico dello Stato nel campo dell'istruzione ha iniziato a essere esercitato prima dell'unità d'Italia. Già il Regno di Sardegna, attraverso i propri uffici centrali e periferici, aveva assunto il controllo dei processi di selezione degli insegnanti (De Giorgi, F., Gaudio, A. e Pruneri, F. 2019). La legge Casati (r.d. 13 novembre 1859, n. 3725) prevedeva infatti l'obbligo per i maestri di acquisire un «attestato di moralità» rilasciato dai Comuni e una «patente di idoneità» (art. 328)

³ L'espressione "professione docente" è collocata tra virgolette perché, come vedremo più avanti, l'insegnamento non presenta tutte le caratteristiche proprie delle professioni.

conseguibile con un esame al termine della frequenza di un corso magistrale della durata di pochi mesi. Tra coloro che risultavano in possesso di questi titoli, l'amministrazione comunale sceglieva i maestri che stipulavano in prima istanza un contratto della durata massima di tre anni, rinnovabile per «un 2° triennio e più od anche a vita ove lo creda il municipio» (art. 333). Le costanti difficoltà finanziarie dei Comuni e la totale discrezionalità con la quale le amministrazioni locali potevano provvedere al licenziamento rendevano questo lavoro precario e così poco remunerativo al punto da costringere spesso i maestri a svolgere un secondo lavoro (De Fort 1990).

A differenza dei maestri, i docenti delle scuole secondarie⁴ costituivano un corpo di funzionari pubblici che godeva di una maggiore stabilità di impiego e una più elevata considerazione sociale, sebbene il loro stipendio (diversificato in base alla carriera) fosse mediamente inferiore a quello di altri impiegati statali (Salvemini 1966). Gli insegnanti «titolari», nominati tramite un pubblico concorso (artt. 205 ss. e 290) o chiamati direttamente dal re a ricoprire l'incarico di docenza *honoris causa* (artt. 210 e 292), erano comunque i soli ad avere un contratto a tempo indeterminato. La legge Casati prevedeva l'impiego di docenti «reggenti» – «nominati per un tempo determinato che non può eccedere tre anni» che potevano «essere riconfermati allo spirare del termine per cui furono eletti» (art. 213) – e di «istitutori od incaricati particolari» (art. 204), con nomina annuale eventualmente riconfermabile, per gli insegnamenti di aritmetica, storia e geografia, nei ginnasi e nei licei (art. 204), e di altre materie considerate secondarie, negli istituti tecnici (artt. 288 e 289).

Questa distinzione tra insegnanti di ruolo e personale a tempo determinato, che trae origine dalla difficoltà di reperire personale docente in possesso dei requisiti richiesti per diventare «titolari», rimarrà una costante all'interno di tutta la legislazione successiva sino ad arrivare ai nostri giorni.

Durante i primi anni del Regno d'Italia, si fa strada la prassi di ricorrere in modo esteso a docenti «incaricati» soprattutto per limitare le spese relative agli stipendi (De Fort 1990). L'insegnante «incaricato» infatti non gode di aumenti, né di pensione; ciononostante, la crescente disoccupazione intellettuale induce molti giovani ad avvicinarsi a questo

⁴ Tra i numerosi saggi dedicati alla figura degli insegnanti nella scuola italiana si vedano in particolare: Argentin 2018; Barbagli e Dei 1969; Cavalli, a cura di, 1992; 2000; Cavalli e Argentin, a cura di, 2010; Colombo 2017; D'Amico 2009; De Fort 1990; Fischer 2002; 2003; 2010; Fondazione Giovanni Agnelli, a cura di, 2009; 2010; 2011; Genovesi 1978; Gremigni 2012; 2013; Martinelli 1992; Santoni Rugiu 1959; Sensi 1968.

lavoro. Mantenere, accanto ai pubblici concorsi, una modalità diversificata di accesso all'insegnamento, sia pure per incarichi temporanei, significa anche poter facilmente esercitare pressioni di natura clientelare (Salvemini 1966). L'attribuzione di «patenti» d'insegnamento – concesse sulla base di esami *pro forma* o in seguito a semplici relazioni di ispettori ministeriali, sentito il parere dei Consigli scolastici provinciali – e di incarichi di docenza senza un regolare concorso diventa una consuetudine che non ha più l'originaria giustificazione di dover sopperire alle carenze di organico, bensì rappresenta un diffuso malcostume attraverso cui si acquisiscono favori elettorali.

Il ricorso a pratiche di sanatorie *ope legis* in ambito scolastico, utilizzate sia dalla destra storica, sia dai governi successivi, finisce per diventare un elemento strutturale nel campo dell'istruzione scolastica italiana che aumenta il potere discrezionale dello Stato, svincolandolo dai limiti imposti dalla normativa che regola i concorsi pubblici.

Un tentativo di ridefinire il campo dell'istruzione viene portato avanti da Giovanni Gentile, che ribadisce la necessità del concorso quale canale privilegiato di accesso all'insegnamento nella scuola media di primo e di secondo grado. L'art. 3 del r.d. 6 maggio 1923, n. 1054 stabilisce espressamente che i professori degli Istituti medi siano «nominati per concorso, secondo l'ordine della graduatoria» anche se precisa che nella assegnazione della sede si debba tenere conto «anzitutto, delle riconosciute esigenze di famiglia». Si richiede che tali concorsi siano particolarmente rigorosi per favorire una selezione qualitativa del corpo docente, ma non mancano anche in questi anni immissioni in ruolo facilitate in deroga alla legge (Sensini 1968). L'obbligo di prestare giuramento di fedeltà al regime in seguito annulla di fatto i criteri di selettività meritocratica previsti da Gentile facendo venire meno i diritti acquisiti agli inizi del secolo.

La Carta della scuola elaborata da Giuseppe Bottai nel 1939 – discostandosi dall'idealismo di Gentile che focalizzava la propria attenzione sulla preparazione disciplinare degli insegnanti – introduce il principio della necessità di una adeguata formazione didattica e metodologica dei docenti. Si tratta però ormai di una scuola asservita al regime. Ai nuovi docenti si richiede di essere rigorosamente «ariani» e, in particolare, di sesso maschile per poter accedere all'insegnamento di latino, greco, lettere, storia e filosofia nei licei e di italiano e storia negli istituti tecnici (r.d. 9 dicembre 1926, n. 2480). Sono questi del resto gli anni in cui il monopolio della violenza fisica e simbolica dello Stato trova la sua massima espressione e si manifesta anche come «dominio maschile» (Bourdieu 1998b) nel vietare l'accesso all'insegnamento nei

più alti gradi dell'istruzione alle donne, ritenute inadatte a forgiare la tempra dei giovani futuri combattenti del regime.

Nel secondo dopoguerra, la necessità di superare un concorso per poter accedere agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni viene sancita dall'art. 97 della Costituzione. Tuttavia nei decenni successivi continua la prassi di prediligere forme di reclutamento alternative, attraverso l'introduzione di abilitazioni e concorsi riservati ai docenti con precedenti esperienze di insegnamento e mediante la stabilizzazione nei ruoli del personale iscritto in apposite graduatorie provinciali (Aguzzi 1976; Ambrosoli 1982; Berardi 2001; Canestri e Ricuperati 1976; D'Amico 2009; Fadiga Zanatta 1976; Genovesi 1978; 1998).

L'esistenza di un'estesa fascia di insegnanti precari è ritenuta dallo Stato funzionale all'esigenza di contenere le spese. Da una parte infatti l'effettuazione dei concorsi richiede notevoli investimenti pubblici; dall'altra le spese fisse per gli insegnanti precari gravano sul bilancio ministeriale in misura minore rispetto a quelle per i docenti di ruolo. Solo quando il numero degli insegnanti precari raggiunge livelli ragguardevoli e questi ultimi riescono a trovare il sostegno sindacale nella rivendicazione delle loro legittime pretese, una legislazione speciale diviene la sola via di uscita per non generare un diffuso malcontento e situazioni di fatto ingestibili.

Le periodiche "sanatorie" non riescono tuttavia a limitare la proliferazione degli aspiranti docenti. È anzi proprio il meccanismo del ricorso a modalità di assunzione *extra legem* a favorire in alcuni casi la crescita abnorme di alcune graduatorie dove si inseriscono soprattutto quei laureati in materie umanistiche che non riescono a trovare altri sbocchi professionali al di fuori della scuola (Barbagli 1974).

A partire dal 1999 prende avvio un tentativo di normare l'accesso all'insegnamento attraverso l'introduzione di Scuole di Specializzazione per la formazione degli Insegnanti della scuola Secondaria (Ssis) (d.m. 26 maggio 1998), di durata biennale, finalizzate al conseguimento di una abilitazione valida per l'inserimento nelle graduatorie provinciali da cui attingere sia per gli incarichi a tempo determinato sia per le assunzioni in ruolo. Tuttavia in mancanza di un attento coordinamento tra le università e i provveditorati agli studi, trasformati in seguito in Uffici scolastici provinciali, il numero degli abilitati e degli iscritti nelle graduatorie per l'insegnamento cresce a dismisura. L'esperienza delle SSIS si conclude con l'a.a. 2008-2009 (d.l. 22 giugno 2008, n. 112, convertito nella l. 6 agosto 2008, n. 133, art. 64, comma 4-ter). Nel frattempo si cerca di chiudere l'accesso alle graduatorie provinciali permanenti, trasformandole in "graduatorie a esaurimento" (Gae) (l. 27 dicembre 2006, n. 296,

art. 1, co. 605 c), con il chiaro intento di eliminarle entro pochi anni.

Le Ssis sono in seguito sostituite dai Tirocini Formativi Attivi (Tfa) e dai Percorsi Abilitanti Speciali (Pas) (l. 24 dicembre 2007, n. 244; d.m. 10 settembre 2010, n. 249; d.m. 4 aprile 2011, n. 139; d.m. 25 marzo 2013, n. 81)⁵. I nuovi percorsi abilitanti, che prevedono lezioni universitarie e attività di tirocinio nelle scuole sotto la guida di docenti tutor, non consentono però più l'iscrizione alle graduatorie a esaurimento e per l'immissione al ruolo prevedono come unico canale di accesso il superamento di concorsi pubblici. Dopo appena due cicli⁶, anche questa esperienza viene interrotta e sostituita dai percorsi di Formazione, Inserimento e Tirocinio (Fit) introdotti dalla l. 13 luglio 2015, n. 107, che prevedono l'acquisizione autonoma di crediti formativi universitari nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche come requisito necessario per poter partecipare ai concorsi⁷.

Alimentata dalla proliferazione di questi percorsi, la distinzione tra docenti di ruolo, precari iscritti nelle Gae e aspiranti insegnanti che hanno frequentato le Ssis, i Tfa e i Fit risulta molto marcata, sulla base dei diversi benefici di cui godono le distinte categorie create dallo Stato. Il fenomeno del precariato tra gli insegnanti nel nuovo millennio continua dunque a essere molto esteso e causa sempre maggiori disagi sia ai docenti sia, conseguentemente, a tutti coloro che fanno parte del campo dell'istruzione scolastica. Le difficoltà dell'economia italiana, che si sono aggravate in seguito alla "grande recessione" che ha preso avvio nel 2007,

⁵ Rispetto ai Tfa, i Pas sono più brevi corsi di formazione riservati a tutti i laureati magistrali e ai docenti che hanno già maturato almeno tre anni di servizio.

⁶ I Tfa e Pas sono stati attivati nell'a.a. 2011-2012 (con attività svolte nel 2013) e nell'a.a. 2014-2015.

⁷ L'accesso ai concorsi per l'insegnamento prevede come requisiti fondamentali il possesso congiunto di: «a) laurea magistrale o a ciclo unico, oppure diploma di II livello dell'alta formazione artistica, musicale e coreutica, oppure titolo equipollente o equiparato, coerente con le classi di concorso vigenti alla data di indizione del concorso; b) 24 crediti formativi universitari o accademici, [...] Cfu/Cfa, acquisiti in forma curricolare, aggiuntiva o extra curricolare nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e nelle metodologie e tecnologie didattiche, garantendo comunque il possesso di almeno sei crediti in ciascuno di almeno tre dei seguenti quattro ambiti disciplinari: pedagogia, pedagogia speciale e didattica dell'inclusione; psicologia; antropologia; metodologie e tecnologie didattiche» (d.lgs. 13 aprile 2017, n. 59, art. 5, co. 1). Dopo il superamento dei concorsi pubblici nazionali, indetti su base regionale o interregionale, con cadenza biennale (art. 3, co. 2), è prevista la sottoscrizione di un contratto triennale di tirocinio con una retribuzione da definire per i primi due anni e pari ai contratti di supplenza annuali per il terzo anno (art. 8, co. 2-3). Nella fase transitoria che dovrebbe portare alla effettiva attuazione del percorso Fit sono previste ancora assunzioni dalle Gae, allo scopo di esaurire effettivamente queste graduatorie nelle quali risultano ancora iscritti 88.045 docenti (dati relativi all'a.s. 2016/2017, presentati alla VII Commissione della Camera sul Rendiconto generale dello Stato approvato dal Senato e sul disegno di legge di assetto del bilancio 2017).

hanno favorito politiche volte a limitare il numero delle assunzioni nel pubblico impiego. Sono diminuite così quelle frequenti “sanatorie” che offrendo prospettive di stabilizzazione ai precari consentivano loro di sopportare le difficoltà derivanti da lavori privi di continuità e spesso molto distanti dalla propria residenza.

Oggi i docenti precari si sentono sempre più sfruttati da uno Stato che li assume solo durante il periodo delle lezioni in classe, salvo poi lasciarli a casa nei momenti in cui si svolgono altre attività funzionali all’insegnamento (Antoccia 2005). Quella professionalità che già stenta a essere riconosciuta agli insegnanti di ruolo sembra essere negata a docenti che pure hanno acquisito titoli attraverso percorsi di formazione e attività didattiche. Le ricerche svolte sul precariato scolastico in Italia documentano l’esistenza di diverse forme di disagio manifestate soprattutto dagli insegnanti non di ruolo (Argentin 2018; Colombo 2017; Del Prete 2017; Gremigni e Settembrini 2007; Gremigni 2012).

I docenti precari evidenziano in primo luogo le difficoltà dovute alla mancanza di un salario nei periodi nei quali non sono chiamati a svolgere alcun incarico, lamentano l’aumentato carico di lavoro e stigmatizzano la complessità della burocrazia scolastica che complica l’accesso all’insegnamento. Soprattutto, sottolineano che la necessità di cambiare il posto di lavoro ogni anno, nella migliore delle ipotesi, non risulta solo frustrante per loro, ma produce effetti negativi sull’insegnamento per la carenza di motivazione che comporta e per la mancanza di continuità didattica. Il lavoro temporaneo non consente infatti di poterne apprezzare i risultati, sottrae troppo tempo alla vita privata e viene vissuto come estraneo, soprattutto nella sua dimensione burocratico-amministrativa. In alcuni casi, la sensazione di alienazione finisce per riguardare l’essenza stessa della propria esistenza, trovandosi i precari nella situazione paradossale di essere chiamati a pianificare percorsi di crescita per gli studenti, non avendo però la possibilità di progettare la propria stessa vita per un periodo più lungo dei pochi mesi coperti dal contratto a termine.

Non stupisce quindi che alcuni docenti esasperati dalle loro difficili condizioni di lavoro abbiano deciso di tutelare i loro diritti in sede giudiziaria. L’anomala proliferazione dei contratti a termine nel mondo della scuola italiana ha finito per diventare addirittura materia della Corte di giustizia dell’Unione europea. Si è giunti così alla sentenza della Terza Sezione della Corte del 26 novembre 2014 (Cause Riunite C-22/13, da C-61/13 a C-63/13 e C-418/13) che ha dichiarato inammissibile l’utilizzo di contratti a tempo determinato per la copertura di posti vacanti senza che siano contestualmente indicati tempi ragionevoli e certi per l’espletamento delle procedure concorsuali finalizzate all’assunzione in

ruolo. Non è un caso che l'esigenza di uniformare la normativa nazionale a quella europea costituisca uno degli elementi chiave della legge di riforma che il governo ha preparato per affrontare i principali nodi critici della scuola italiana (l. 107/2015).

3. LA LEGGE 107/2015 E LE NUOVE CATEGORIE DI INSEGNANTI

La creazione strumentale di diverse categorie di insegnanti nella scuola italiana, che è presentata dalla stessa normativa come una sorta di necessità logica dovuta a esigenze amministrative, in termini bourdieusiani costituisce una prerogativa dello Stato, che esercita il proprio potere simbolico, disponendo «dei mezzi di imporre e inculcare principi durevoli di visioni e divisioni conformi alle sue strutture» (Bourdieu 1993d: 55; 1994, tr. it. 2009: 104).

La legge di riforma della scuola del 2015 (l. 107/2015) è un esempio emblematico dell'esercizio di un potere simbolico che ha rappresentato una vera e propria violenza simbolica nei confronti degli insegnanti attraverso la creazione di nuove categorie, accettate come legittime, che hanno esacerbato gli antagonismi presenti nel campo dell'istruzione.

La l. 107/2015 ha introdotto la «valorizzazione del merito del personale docente» (art. 1, co. 126), con lo scopo di sollecitare gli insegnanti a farsi carico dei nuovi impegni previsti dal nuovo Piano Triennale dell'Offerta Formativa (Ptof). Al dirigente scolastico è stato attribuito il compito di distribuire tra i docenti, in base ai criteri individuati dal comitato per la valutazione degli insegnanti, una somma del fondo stanziato appositamente per questo scopo (art. 1, co. 127). Nonostante l'attenuazione della portata degli interventi su questo tema delicato, questo articolo della legge di riforma ha dato luogo a diverse criticità. L'estromissione delle rappresentanze sindacali dalla contrattazione per la distribuzione di questo fondo ha creato motivo di attrito interno agli istituti. La mancata definizione dei criteri in base ai quali attribuire il premio ha generato inoltre la proliferazione di parametri differenti da scuola a scuola. Soprattutto, dato che la quantità delle somme erogate dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (Miur) varia in funzione delle dimensioni degli istituti, anche in presenza di criteri di valutazione identici, i docenti, a parità di punteggio, hanno percepito incentivi diversi in base ai fondi disponibili nelle scuole. Queste circostanze, unite alla caduta del governo che aveva promosso la riforma della scuola, hanno condotto alla modifica di questi criteri già a partire dall'a.s. 2019/2020, eliminando la discrezionalità dei dirigenti scolastici e facendo confluire queste risorse nel Fondo di istituto, regolato

dalla contrattazione di istituto (l. 27 dicembre 2019, n. 160).

Accanto a questi premi la l. 107/2015 ha previsto un ulteriore *bonus* di 500 euro (la Carta del docente) da utilizzare per l'acquisto di libri, hardware, software e altri strumenti o corsi di formazione utili per l'insegnamento (art. 1, co. 121). L'obiettivo di limitare l'erogazione del *bonus* ai consumi culturali è stato presentato come un tentativo per provare a rilanciare questo settore allo scopo di ottenere ricadute positive sull'insegnamento. Questa azione costituisce tuttavia anche un intervento diretto dello Stato nella sfera privata di alcuni cittadini, teso a indirizzare le loro abitudini di spesa. Al di là degli inevitabili casi di abuso segnalati dalle cronache riguardo a un uso improprio del *bonus* da parte di docenti e commercianti, la principale criticità che emerge dalla applicazione della norma è data proprio dalla definizione stessa dei consumi culturali. Lo Stato, attraverso il Miur, esercita il proprio potere simbolico stabilendo, ad esempio, che possano essere rimborsati i biglietti per assistere a spettacoli teatrali o cinematografici, ma non le spese per l'acquisto di videoproiettori da utilizzare per le lezioni multimediali o Dvd di film o documentari da mostrare agli studenti.

La somma accreditata può essere anche utilizzata per frequentare corsi di aggiornamento professionale⁸. La l. 107/2015 ha reintrodotto infatti anche la formazione per i docenti (art. 1, co. 124), già prevista in passato, ma successivamente eliminata dai contratti collettivi nazionali. I corsi di formazione possono essere erogati da enti privati o pubblici e dalle stesse scuole, anche organizzate in rete, secondo quanto previsto dal d.p.r. 8 marzo 1999, n. 275 riguardo alla possibilità di attuare forme di collaborazione su temi concernenti la didattica e la sperimentazione, la documentazione delle attività svolte, la formazione in servizio e l'orientamento (Salvini 2012). La legge precisa che è data facoltà alle scuole di scegliere le attività di formazione per i docenti «in coerenza con il piano triennale dell'offerta formativa e con i risultati emersi dai piani di miglioramento delle istituzioni scolastiche [...] sulla base delle priorità nazionali indicate nel Piano nazionale di formazione» (art. 1, co. 124).

Pur non stabilendo compiutamente l'obbligatorietà della formazione in servizio nei decreti attuativi della riforma (d.lgs. 13 aprile 2017, nn. 59-66), il Miur ha definito l'aggiornamento didattico da promuovere in ottemperanza al comma 124 nel *Piano per la formazione dei docenti*

⁸ Il nuovo Ministro dell'istruzione Luca Azzolina ha recentemente dichiarato che intende restringere la lista di beni e servizi che attualmente possono essere acquistati con il *bonus*, essendo stato appurato che la maggior parte dei docenti utilizza i 500 euro per comprare dispositivi tecnologici. In questo modo gli insegnanti si troverebbero costretti a spendere il *bonus* in corsi di formazione professionale.

2016-2019, adottato con il d.m. 19 ottobre 2016, prot. 797. Sono state indicate come prioritarie le seguenti aree: autonomia organizzativa e didattica; didattica per competenze, innovazione metodologica e competenze di base; competenze digitali e nuovi ambienti per l'apprendimento; competenze di lingua straniera; inclusione e disabilità; coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile globale; integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale; scuola e lavoro; valutazione e miglioramento (Miur 2016d: 22-56). Sebbene i docenti continuino a essere liberi di scegliere anche altri contenuti per il loro aggiornamento professionale, stupisce che tra le aree indicate dal Miur nel Piano per la formazione dei docenti 2016-2019 non siano state inserite le materie che costituiscono l'oggetto delle discipline da insegnare. Questo orientamento è stato del resto ribadito anche dal nuovo Ministero dell'Istruzione⁹ che intende presentare un diverso percorso per l'accesso all'insegnamento secondario che prevede l'acquisizione di una semplice laurea triennale e una specializzazione di carattere didattico.

È ancora una volta lo Stato dunque a definire i contenuti della formazione dei docenti, determinando non solo i percorsi per l'accesso alle professioni, ma anche imponendo un nuovo concetto di cultura sempre più orientato a collocare in secondo piano le *hard skills*, le competenze formali basate sui saperi disciplinari, allo scopo di valorizzare le *soft skills*, le competenze non formali, connesse alla dimensione sociale ed emotiva, come la perseveranza, la flessibilità, la fiducia in se stessi, le abilità comunicative, la capacità di lavorare in gruppo, la gestione dei conflitti, etc., aspetti ritenuti determinanti soprattutto in ambito lavorativo.

Il potere simbolico dello Stato è emerso anche con maggiore evidenza nel piano straordinario di assunzioni a tempo indeterminato previsto dalla l. 107/2015 per l'a.s. 2015/2016 (art. 1, co. 95-104).

La necessità di ottemperare alla sentenza della Terza Sezione della Corte di giustizia dell'Unione Europea del 26 novembre 2014 (Cause Riunite C-22/13, da C-61/13 a C-63/13 e C-418/13) che aveva dichiarato illegittimo l'abuso dei contratti a tempo determinato nella scuola, ha costretto il governo italiano ad assumere circa 100.000 insegnanti precari, per evitare l'avvio di onerose cause di risarcimento da parte dei docenti interessati. La procedura che ha portato alla assunzione e alla attribuzione di una sede di lavoro è risultata però molto complessa e ha costituito un esempio paradigmatico di quel crescente processo di burocratizzazione che Max Weber riteneva tipico della società moderna. In particolare, lo

⁹ Nel mese di gennaio del 2020 il Miur è stato scisso in due ministeri: il Ministero dell'Istruzione e il Ministero dell'Università e della Ricerca.

Stato ha manifestato il suo potere legale costringendo i docenti precari ad accedere a un procedimento che non è sembrato essere del tutto fondato sul criterio della massima efficacia ed efficienza, seguendo piuttosto logiche oblique che hanno finito per scontrarsi con una serie di diritti acquisiti.

Il piano straordinario di assunzioni ha coinvolto sia i precari iscritti nella Gae sia coloro che hanno superato i concorsi ordinari. È stato suddiviso in tre fasi (“A”, “B”, “C”), cui si è aggiunta una fase “0” che ha riguardato i docenti che non rientravano di fatto nel piano straordinario perché hanno coperto una aliquota di posti disponibili analoga a quella stanziata ogni anno per il *turnover* (d.m. 7 luglio 2015, n. 470). Gli insegnanti con punteggi più alti, reclutati nelle fasi denominate “0” e “A”, hanno avuto l’opportunità di rimanere nella provincia nelle cui graduatorie risultavano iscritti, mentre i docenti assunti nelle fasi “B” e “C” hanno partecipato alla assegnazione dei posti disponibili su tutto il territorio nazionale. Tuttavia mentre nella fase “B” gli insegnanti hanno partecipato alla assegnazione dei posti di organico di diritto residuali dopo l’effettuazione delle fasi precedenti, nella fase “C” sono state attribuite cattedre di “potenziamento” del Ptof, formalmente create per rafforzare le competenze degli studenti in alcune discipline sulla base delle richieste avanzate dalle scuole, ma in realtà istituite soprattutto per cercare di dare una risposta positiva alle richieste della Corte di giustizia dell’Unione Europea.

Sebbene la l. 107/2015 non prevedesse distinzioni tra posti comuni, sostegno e potenziamento, ricadendo tutte le posizioni all’interno del cosiddetto «organico dell’autonomia» (art. 1, co. 63), i docenti reclutati nella fase “B”, che non hanno potuto concorrere per l’attribuzione dei posti di potenziamento, sono risultati penalizzati. Si è verificata infatti una situazione paradossale: gli insegnanti nominati nella fase “C”, che avevano il punteggio più basso tra tutti i neoassunti, hanno avuto l’opportunità di lavorare, almeno per il primo anno scolastico, all’interno della provincia nelle cui graduatorie risultavano iscritti, mentre i colleghi assunti nella fase “B” sono stati in molti casi costretti a emigrare in un’altra provincia o in un’altra regione.

Nel corso dell’estate del 2015, gli Uffici scolastici provinciali, in base al numero del contingente a disposizione per ciascuna provincia, hanno provveduto a individuare i posti di potenziamento per ogni ordine di scuola e per le diverse classi di concorso corrispondenti alle discipline insegnate nelle scuole secondarie. È apparso subito chiaro tuttavia che il numero maggiore di posti di potenziamento, anziché essere scelto sulla base dei bisogni formativi degli studenti, è stato attribuito a quelle classi

di concorso che presentavano un numero più elevato di iscritti nelle Gae¹⁰. Sono stati così assunti molti più docenti di area umanistica rispetto a quelli di discipline scientifiche, materie che pure sono indicate come prioritarie dalla l. 107/2015 (art. 1, co. 7) e che sono spesso oggetto di studio estivo per le difficoltà che incontrano gli studenti nel corso dell'anno scolastico. Anche negli anni seguenti, quando le scuole hanno iniziato ad avanzare richieste agli Uffici scolastici provinciali riguardo al fabbisogno di docenti di discipline come la matematica, la fisica e le scienze in base al Ptof, le quote di posti di potenziamento sono state di fatto sostanzialmente riconfermate con variazioni minime.

Questa tendenza a trasformare il "potenziamento" in una sorta di "sanatoria" per le classi di concorso sovraffollate, ha finito per sminuire le potenzialità di questa proposta didattica. L'impossibilità di assumere sostituti in caso di assenze dei titolari per pochi giorni ha spinto inoltre molte scuole a utilizzare i docenti assunti in fase "C" prevalentemente per le attività di brevi supplenze orarie. Il piano straordinario di assunzioni ha generato così malcontento non solo tra i neoassunti durante la fase "B", emigrati lontano da casa, ma anche tra coloro che hanno avuto l'opportunità di lavorare nella provincia da loro prescelta, dal momento che la loro professionalità è risultata fortemente sminuita.

A questa diffusa insoddisfazione si sono sommate le rimostranze degli insegnanti reclutati prima del 2015 che ancora, spesso a distanza di molti anni dall'immissione in ruolo, non erano riusciti a ottenere il trasferimento nella provincia di residenza. La l. 107/2015 non ha previsto infatti per loro una immediata mobilità straordinaria e ha confermato delle disparità di trattamento rispetto agli iscritti nelle Gae e agli idonei nei concorsi, che hanno avuto l'opportunità di essere assunti, saturando in molti casi i pochi posti disponibili.

Lo stato giuridico di questi docenti, in ruolo da anni, che in passato hanno dovuto accettare una sede di lavoro distante dalla propria residenza in quanto vincitori di concorsi regionali o perché trasferiti nelle regioni del Nord Italia che offrivano maggiori opportunità di lavoro consente di evidenziare in particolare la discrezionalità con la quale lo Stato ha utilizzando il proprio potere simbolico.

L'articolo 30, comma 2 bis, del d.lgs. 30 marzo 2001, n. 165 disciplina la procedura di mobilità volontaria dei dipendenti del servizio pubblico, stabilendo che questa dovrebbe costituire lo strumento primario ed essenziale per una corretta gestione delle risorse umane. Pertanto prima di procedere a nuove assunzioni sarebbe obbligo della pubblica

¹⁰ I dati relativi alla ripartizione dei posti di potenziamento e alle Gae sono reperibili sui siti degli Uffici scolastici provinciali.

amministrazione attivare procedure di mobilità per coloro che già lavorano nelle stesse posizioni. Ciononostante, per una scelta discrezionale del Miur, i contratti relativi alla mobilità del personale docente hanno sempre ignorato il d.lgs. 165/2001, consentendo agli Uffici scolastici provinciali di riservare per le nuove assunzioni il 50% dei posti disponibili. Una ulteriore quota, pari al 25%, rimaneva a disposizione degli insegnanti che all'interno della provincia chiedevano un passaggio di cattedra o di ruolo. Di conseguenza soprattutto i docenti di alcune discipline insegnate in poche scuole¹¹ hanno avuto in passato molte difficoltà a rientrare nella città di residenza.

Nel corso del primo anno di applicazione della legge, i docenti assunti prima del 2015 fuori provincia sono stati superati dai neoassunti in fase "0", "A" e spesso anche "C", dal momento che solo questi ultimi hanno potuto concorrere per l'assegnazione dei posti di potenziamento. È verosimile ritenere che le condizioni lavorative dei vincitori dei concorsi regionali e dei docenti assunti in province diverse rispetto a quelle della propria residenza non siano state inizialmente prese in esame dai legislatori perché questi sono stati ritenuti una categoria residuale limitata a pochi casi sul territorio nazionale. Questi docenti, peraltro, vivendo lontano da casa hanno perso negli anni i contatti con le associazioni di categoria della propria città di residenza che invece hanno iniziato a tutelare i lavoratori precari del territorio, nel tentativo di frenare il calo di tessere sindacali che caratterizza un'epoca in cui vengono meno le agenzie di mediazione tra individuo e società (Beck 2007).

Con il contratto collettivo nazionale per la mobilità firmato l'8 aprile 2016 per l'a.s. 2016/2017 governo e parti sindacali hanno cercato di porre rimedio a quelle che molti insegnanti consideravano delle ingiustizie subite nel corso dell'estate precedente. Anche questo contratto tuttavia ha presentato una complessa articolazione in quattro fasi ("a", "b", "c", "d")¹² che non ha favorito la semplificazione delle procedure. Peraltro se è vero che, nel rispetto della l. 107/2015 (art. 1, co. 108), gli insegnanti assunti prima del 2015 fuori provincia hanno avuto il diritto di partecipare prima dei neoassunti alle operazioni di mobilità (fase "b"), il contratto ha continuato a tutelare in modo maggiore i docenti con titolarità all'interno della provincia rispetto agli altri (fase "a")¹³.

¹¹ È il caso, ad esempio, delle Discipline giuridiche ed economiche, insegnate solo per poche ore settimanali negli istituti professionali, tecnici e nel liceo delle scienze umane, o della classe di concorso relativa all'insegnamento di Storia e filosofia, presente solo nel triennio dei licei.

¹² Per non confondere le fasi del piano di assunzioni con quelle relative alla mobilità, vengono utilizzate in questa sede le lettere minuscole per indicare quest'ultima procedura.

¹³ La fase "a" riguardava i trasferimenti e i passaggi di cattedra e di ruolo all'interno

Il nuovo contratto per la mobilità ha introdotto inoltre i cosiddetti «ambiti territoriali», previsti dalla l. 107/2015, non più coincidenti con le province ma con grandi città o insiemi di comuni non sempre vicini tra loro. Gli insegnanti interni alla provincia che hanno partecipato alla fase “a” della mobilità hanno continuato a mantenere la titolarità sulla sede scolastica che è stata loro assegnata. I docenti assunti nel 2015 che hanno prodotto la domanda di trasferimento per le fasi “c” e “d” non hanno invece avuto l’opportunità di ottenere la titolarità su sede, ma solo su ambito territoriale. Agli insegnanti assunti prima del 2015 è stato concesso di mantenere la titolarità su scuola, ma solo se fossero riusciti a ottenere il trasferimento nel primo ambito indicato nella domanda di trasferimento.

La titolarità su scuola o su ambito territoriale ha comportato un diverso trattamento degli insegnanti. I docenti titolari su scuola hanno continuato ad avere gli stessi diritti e doveri previsti dalla precedente normativa. Gli insegnanti che invece sono ricaduti in un ambito territoriale hanno potuto sottoscrivere solo un incarico triennale, eventualmente rinnovabile, in una scuola assegnata loro d’ufficio o attraverso la partecipazione alle selezioni pubbliche indette tramite bando dai singoli istituti. È stato compito del dirigente scolastico proporre gli incarichi ai docenti tenendo conto del loro *curriculum vitae* e delle esigenze della scuola indicate nel Ptof (art. 1, co. 79-80), indipendentemente dal punteggio acquisito attraverso gli anni di servizio e dai titoli culturali utilizzati nei concorsi, nelle Gae e nelle diverse graduatorie di istituto.

Gli insegnanti non selezionati hanno ottenuto comunque una sede d’ufficio all’interno dell’ambito territoriale per tre anni. Tuttavia, dato che la l. 107/2015 ha trasformato i ruoli provinciali in ruoli regionali (art. 1, co. 66), i docenti perdenti posto o privi di rinnovo del contratto triennale, in caso di esuberi, potrebbero essere ricollocati anche in un ambito di un’altra provincia molto distante rispetto a quella di riferimento.

Questa nuova procedura di selezione del personale docente che ha attribuito nuovi poteri ai dirigenti scolastici con lo scopo di trasformare gli insegnanti in strumenti per il funzionamento efficiente della scuola si inquadra in un orientamento generale presente nei Paesi Oecd che vede le organizzazioni scolastiche sempre più fondate su obiettivi misurabili

della provincia e comprendeva anche l’assegnazione definitiva dei docenti assunti nelle fasi “0” e “A”; la fase “b” concerneva i trasferimenti e i passaggi di cattedra e di ruolo da fuori provincia e l’assegnazione della sede definitiva nella provincia di assunzione degli insegnanti assunti con il concorso nelle fasi “B” e “C”; la fase “c” è stata predisposta per l’assegnazione della sede definitiva dei docenti assunti dalle Gae nelle fasi “B” e “C”; la fase “d” è stata riservata agli insegnanti assunti in fase “0” e “A”, dalle Gae o dalle graduatorie del concorso che hanno richiesto il trasferimento interprovinciale.

secondo criteri di chiara ispirazione neoliberista. Anche nell'ipotesi, peraltro controversa, che una leadership forte possa produrre risultati migliori di una gestione collegiale del potere decisionale, i dati relativi alla formazione dei dirigenti scolastici italiani documentano la loro inadeguatezza ad assumere compiti particolarmente delicati. Secondo l'indagine Oecd-Talis (Oecd 2016), i dirigenti scolastici italiani si collocano infatti al di sotto della media dei Paesi Oecd riguardo all'istruzione formale ricevuta, inclusiva di formazione alla leadership¹⁴.

A questa circostanza occorre poi aggiungere un altro fattore rilevante, ovvero il familismo tipicamente italiano che talora si traduce in pratiche clientelari. Non risultano in questo senso prive di fondamento le preoccupazioni dei docenti che hanno iniziato a essere sottoposti ai nuovi criteri di selezione previsti dalla l. 107/2015 (Gremigni 2018). Anche per queste motivazioni, oltre che per il cambio di governo, il Cni del 16 giugno 2018, sottoscritto dal Miur in accordo con le principali rappresentanze sindacali, ha di fatto cancellato la cosiddetta "chiamata diretta" degli insegnanti da parte dei dirigenti, ripristinando il precedente sistema basato sul punteggio accumulato dai docenti nel corso della carriera scolastica.

Un altro elemento che ha contribuito a rendere più complesso il meccanismo di assegnazione delle sedi degli insegnanti è stato l'adozione di procedure informatiche non sempre corrette e trasparenti. Durante l'estate del 2016 un errore commesso nella realizzazione dell'algoritmo relativo alle operazioni della mobilità¹⁵ ha aggiunto un elemento di ulteriore confusione generando tentativi di conciliazione, ricorsi al Tar e al Giudice del lavoro che hanno prodotto disagi ai docenti e alle scuole. Il susseguirsi di rettifiche riguardo all'attribuzione degli incarichi ha provocato gravi ritardi nella conclusione delle operazioni al punto che alcune assegnazioni provvisorie sono state effettuate a diversi mesi di distanza dall'inizio dell'anno scolastico.

Questi farraginosi meccanismi introdotti dalla l. 107/2015 hanno

¹⁴ Per un'analisi dei compiti attribuiti ai dirigenti delle scuole secondarie di I grado si veda: Gasperoni e Mantovani 2013.

¹⁵ In seguito a una perizia tecnica effettuata da alcuni esperti delle Università di Roma "Tor Vergata" e "La Sapienza", su incarico del Tar del Lazio, sono emersi gli errori commessi nella realizzazione dell'algoritmo che regolava le operazioni di mobilità. Tale algoritmo è risultato inspiegabilmente scritto in due linguaggi di programmazione: il datato Cobol per la fase "a" e il linguaggio C per le fasi "b", "c" e "d". Inoltre sono stati rilevati passaggi inutili e righe di codice mancanti, segno inequivocabile di un lavoro svolto in maniera confusa da diversi programmatori. Gli informatici hanno inoltre rilevato che il Miur, con una condotta poco trasparente, non ha comunque consentito l'accesso a tutti i dati richiesti dal Tar, rendendo di fatto difficoltoso comprendere a fondo l'origine degli errori generati dal sistema.

determinato una crescente conflittualità tra le diverse categorie di docenti che hanno finito per organizzarsi in associazioni autonome che hanno cercato di tutelare legalmente i propri diritti spesso entrando in contrasto con altri gruppi di insegnanti (Gremigni 2018). La riforma ha fatto emergere scontri latenti facilmente riconducibili alla classica dialettica tra gruppo di appartenenza (“*in-group*”) e altri gruppi (“*out-group*”) e quelle forme di categorizzazione tipiche dei processi di identificazione che portano ad attribuire qualità positive a chi fa parte della propria comunità e qualità negative a coloro che appartengono ad altre comunità, con forme di degenerazione che talora producono veri e propri atti discriminatori. Sono però rimasti così in secondo piano gli atti di Stato che hanno definito, strutturato e controllato il campo della “professione docente” nel corso del tempo fino alla realizzazione di una riforma che ha inteso ridefinire i rapporti di potere riducendo l’autonomia degli insegnanti a quella di un ingranaggio della macchina statale (Broccolichi e Euvrard 1993).

4. CONCLUSIONI

Pierre Bourdieu, indagando il campo dell’istruzione in Francia ne *La Misère du Monde* (Bourdieu, éd., 1993a), aveva individuato già all’inizio degli anni Novanta del secolo scorso alcuni segnali di crisi dell’insegnamento. In particolare, Bourdieu metteva in evidenza la progressiva trasformazione della figura dell’insegnante da educatore a istruttore, con una crescente riduzione dei margini di autonomia didattica e professionale in favore di una efficiente standardizzazione di pratiche finalizzate a una utilitaristica allocazione delle risorse umane (Bourdieu 1998a).

Questa tendenza sembra essere stata confermata dalle riforme in ambito scolastico che si sono susseguite in Italia in questi ultimi anni. Gli insegnanti italiani vivono oggi le difficoltà proprie di un lavoro che nella scuola dell’autonomia sembra paradossalmente diventare sempre meno indipendente e sempre più distante dai caratteri propri di una professione (Bottani 2002; 2013). Il campo dell’istruzione appare infatti costituito da forme di potere che si manifestano attraverso una organizzazione burocratica fortemente gerarchizzata che lascia scarsi margini di indipendenza professionale agli insegnanti che, a loro volta, essendo divisi in categorie in conflitto tra loro, si contendono le scarse risorse disponibili nel campo della “professione docente” cercando di acquisire le forme di capitale (abilitazioni, specializzazioni e crediti formativi didattici) a cui lo Stato attribuisce di volta in volta valore al fine di ottenere un lavoro nel settore.

I più recenti interventi normativi hanno contribuito a moltiplicare i

canali di accesso all'insegnamento creando differenti profili giuridici di docenti senza però far corrispondere a questi alcuna distinzione di natura professionale. I diversi tipi di precari e gli insegnanti a tempo indeterminato sono divenuti ibridi polifunzionali, che hanno dovuto imparare ad assumere i diversi ruoli di burocrate, progettista, esperto di bisogni educativi speciali, assistente sociale, psicologo, terapeuta della famiglia, animatore *multitasking* (Colombo 2017), lasciando in secondo piano i contenuti disciplinari.

In una realtà sociale in cui lo Stato delega sempre più alla scuola ogni compito di carattere educativo che le famiglie non sembrano più in grado di svolgere, riducendo al tempo stesso lo studio disciplinare e sminuendo conseguentemente il ruolo di docenti, non stupisce che tra i dipendenti della pubblica amministrazione la categoria di lavoratori maggiormente affetta da *burnout* (Cherniss 1980) sia costituita proprio dagli insegnanti (Caruso, Giammanco e Gitto 2014; Colombo 2014; Lodolo D'Oria 2005). Le cause ambientali – come il sovraccarico del lavoro, la mancanza di controllo sulle procedure, le gratificazioni inadeguate, le pressioni esterne – risultano infatti decisive nell'insorgenza del *burnout*. L'età, l'esperienza, la personalità e la famiglia sono altri fattori che possono favorire la comparsa di questa sindrome. In questo senso, gioca un ruolo importante l'aumento progressivo dell'età media dei docenti (Oecd 2017), che in Italia è un fenomeno da imputarsi al progressivo innalzamento dell'età pensionabile dovuto all'introduzione della cosiddetta "Legge Fornero" (d.l. 6 dicembre 2011, n. 201, convertito nella l. 22 dicembre 2011, n. 214), provvedimento che impedisce il necessario ricambio generazionale.

Ulteriori fattori che contribuiscono ad accrescere un diffuso disagio tra gli insegnanti sono l'aumento del numero degli studenti per classe, conseguenza dei tagli di spesa nel settore dell'istruzione, e la difficoltà a interagire con studenti sempre meno inclini ad accettare il dialogo educativo, soprattutto nelle scuole dove è presente un più elevato retroterra socio-economico e culturale svantaggiato (Fondazione Giovanni Agnelli 2009; 2010; 2011).

Le ricerche internazionali confermano che l'insegnamento nei segmenti di istruzione primaria e secondaria è una attività che presenta molte criticità e testimoniano la diffusa convinzione da parte dei docenti che il loro lavoro non goda di un sufficiente riconoscimento sociale (Eurydice 2015; Oecd 2014a; Oecd 2014b). In Italia, in particolare, le indagini Iard (Cavalli, a cura di, 1992; 2000; Cavalli e Argentin, a cura di, 2010) hanno da tempo mostrato che anche gli insegnanti italiani ritengono che il prestigio sociale della loro categoria sia molto diminuito

nel tempo (Fischer 2000; 2010; Martinelli 1992).

Questa percezione negativa è sintomatica di un disagio reale. Le basse retribuzioni degli insegnanti italiani (Eurydice 2019) finiscono per incidere in modo rilevante sul loro prestigio sociale: la scarsa attenzione posta dalle istituzioni al tema del reddito da lavoro nel mondo della scuola viene infatti percepita come un indicatore del modesto valore attribuito all'insegnamento. Non è un caso che in Italia risulti particolarmente marcata la progressiva femminilizzazione del corpo docente nelle scuole primarie e secondarie¹⁶ che è stata evidenziata da tempo come un elemento di criticità nel campo dell'istruzione scolastica (D'Amico 2009; de Lillo 1992; 2010; Fondazione Giovanni Agnelli 2009; 2010; 2011; Schizzerotto 2000). Lo stereotipo di genere che orienta le donne soprattutto verso l'insegnamento nei segmenti più bassi di istruzione (Oecd 2017) evidenzia la persistenza di forme di violenza simbolica difficili da superare.

Le diverse categorie di insegnanti originate dall'emanazione da parte dello Stato di leggi e riforme che hanno disciplinato normativamente l'accesso all'insegnamento sono state dunque nel tempo sempre più caratterizzate da una presenza femminile. Il precariato scolastico in particolare si è quindi trasformato progressivamente in un fenomeno prevalentemente di genere e lo Stato ha in questo senso continuato a imporre dei meccanismi di «dominio maschile», trasformando l'insegnamento in un «lavoro salariato complementare a quello del marito» (Bourdieu 1998b, tr. it. 2015: 125).

Con la l. 107/2015, che pure ha consentito l'assunzione di un numero cospicuo di docenti, molti insegnanti – spesso madri di famiglia con figli – sono stati costretti a prendere servizio in sedi molto distanti dalla provincia di residenza (Gremigni 2018). Le sorti di migliaia di docenti sono state decise sulla base di criteri particolarmente complessi e poco lineari che hanno ampliato il lavoro degli uffici scolastici provinciali e regionali. Questa circostanza, che apparentemente potrebbe sembrare un elemento di debolezza per le difficoltà manifestate nel governare il settore, costituisce in realtà un rafforzamento di quella che Bourdieu definiva la «mano destra» dello Stato (Bourdieu 1993b; Bourdieu 1998a), ovvero l'apparato burocratico di vertice. L'aumento della burocrazia comporta infatti una espansione dei poteri dello Stato (Bourdieu, Christin e Will 2000). Quella che risulta indebolita è proprio la «mano sinistra» dello Stato, ovvero l'insieme dei dipendenti pubblici che operano nel

¹⁶ Nell'a.s. 2016/2017 nella scuola statale la percentuale di donne titolari di un posto di insegnamento era del 99,3% nella scuola dell'infanzia, 96,3% nella primaria, 78% nella secondaria di primo grado e 65,7% nella secondaria di secondo grado (Miur 2017).

campo sociale, in questo caso gli insegnanti, che una volta gettati nel campo della “professione docente” non ricevono più adeguate risorse, soprattutto di carattere economico, necessarie per affrontare le situazioni problematiche dovute al crescente disagio sociale aggravato dalle conseguenze della “grande recessione” di questi ultimi anni.

Lo Stato, ritirandosi da diversi settori della vita sociale per fare spazio al libero mercato, sembra abbandonare a se stessa la «mano sinistra», svalutandone il ruolo e prescrivendo al contempo l’adozione in campo pubblico di logiche di produttività e competitività contraddittorie rispetto a quella che dovrebbe essere la funzione sociale delle professioni preposte alla cura e alla formazione dei cittadini (Bourdieu, a cura di, 1993a; Bourdieu 1998a).

In conclusione, gli interventi normativi nel campo della “professione docente” e, in modo particolare, la l. 107/2015 evidenziano la presenza pervasiva dello Stato e del suo potere simbolico non solo nella definizione delle sorti lavorative di diverse categorie di docenti, ma anche nella realizzazione dei loro progetti di vita, che sono fortemente dipendenti dalle condizioni di lavoro. Il potere simbolico costituisce d’altra parte una vera e propria violenza simbolica quando viene esercitato con la complicità inconsapevole degli agenti sociali (Bourdieu e Wacquant 1992). Ma l’accettazione dossica del mondo, come osservava Pierre Bourdieu, non è un destino ineludibile (Bourdieu 1993c). Il potere simbolico detenuto dallo Stato origina un immaginario sociale che produce pratiche che possono retroagire sull’immaginario modificandolo e generando altre pratiche (Borghini 2009). La reazione avversa alla l. 105/2015 di una parte cospicua di insegnanti (Gremigni 2018) lascia sperare che possano essere perseguite altre strade nel campo dell’istruzione pubblica, in grado di garantire sia un percorso di accesso univoco a un lavoro che possa assumere tutte le prerogative di una vera e propria professione, sia, al contempo, un incremento delle risorse necessarie per superare le marcate disuguaglianze di opportunità educative ancora oggi presenti nella scuola italiana.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- AGUZZI, L. (1976). *Abilitazione degli asini? L’esperienza dei corsi abilitanti*. Milano: Mazzotta.
- AMBROSOLI, L. (1982). *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: il Mulino.
- ANTOCCIA, L. (2005). *Le remore e il Titanic: vite precarie a scuola*. Prefazione di T. De Mauro. Roma: Gaffi.
-

- ARGENTIN, G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- ARGENTIN, G., BARBIERI G., BARONE C. (2017). Origini sociali, consiglio orientativo e iscrizione al liceo: un'analisi basata sui dati dell'Anagrafe Studenti. *Politiche Sociali*, 1: 53-74.
- AZZOLINI D., VERGOLINI L. (2014). Tracking, inequality and education policy. Looking for a recipe for the Italian case. *Scuola Democratica*, 2: 1-11.
- BALLARINO, G., CHECCHI, D. (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale. Scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: il Mulino.
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2006). Espansione dell'istruzione e disuguaglianza delle opportunità formative nell'Italia contemporanea. *Polis*, 20(2): 207-228.
- BALLARINO, G., SCHADEE, H. (2008). La disuguaglianza delle opportunità educative in Italia, 1930-1980: tendenze e cause. *Polis*, 22(3): 373-402.
- BALLARINO G., SCHIZZEROTTO A. (2011). *Le disuguaglianze intergenerazionali di istruzione*. In A. Schizzerotto, U. Trivellato, N. Sartor (a cura di). *Generazioni disuguali* (pp. 71-110). Bologna: il Mulino.
- BARBAGLI, M., DEI, M. (1969). *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*. Bologna: il Mulino.
- BARONE, C. (2009). A New Look at Schooling Inequalities in Italy and their Trends over Time. *Research in Social Stratification and Mobility*. 27(2): 92-109.
- BARONE, C., LUIJKX, R., SCHIZZEROTTO, A. (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia. *Polis*, 24(1): 5-34.
- BECK, U. (2007). *Weltrisikogesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- BERARDI, R. (2001). *La scuola nella prima Repubblica: dai taccuini di un ispettore centrale*. Roma: Armando.
- BONICHI, F. (2010). *Istituzioni educative e riproduzione dell'ordine sociale*. In G. Paolucci (a cura di). *Bourdieu oltre Bourdieu* (pp. 219-251). Torino: Utet.
- BORGHINI, A. (2009). *Potere simbolico e immaginario sociale. Lo Stato nella vita quotidiana*. Trieste: Asterios.
- BOTTANI, N. (2002). *Insegnanti al timone? Fatti e parole dell'autonomia scolastica*. Bologna: il Mulino.
- (2013). *Requiem per la scuola*. Bologna: il Mulino.
- BOTTANI, N., BENADUSI, L. (2006). *Uguaglianza e equità nella scuola*. Trento: Erickson.
- BOURDIEU, P. (1966a). L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école
-

- et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3): 325-347.
- (1966b). *La transmission de l'héritage culturel*. In Darras (éd.). *Le partage des bénéfiques* (pp. 383-420). Paris: Les Éditions de Minuit.
- (1967). Système d'enseignement et système de pensée. *Revue internationale des sciences sociales*, 19(3): 367-388.
- (1980) *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- (1984). *Homo Academicus*. Bari: Dedalo, 2013.
- (1989). *La noblesse d'État*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- (1989-1992/2012). *Sullo stato. Corso al Collège de France*. Vol. I (1989-1990). Milano: Feltrinelli, 2013.
- (1993a, éd.). *La miseria del mondo*. Milano-Udine: Mimesis, 2015.
- (1993b). *Le dimissioni dello Stato*. In *La miseria del mondo* (pp. 241-353). Milano – Udine: Mimesis, 2015.
- (1993c). *Post-scriptum*. In P. Bourdieu (éd.). *La Misère du monde* (pp. 337-350). Paris: Éditions du Seuil.
- (1993d). Esprit d'État. Genèse et Structure du Champ Burocratique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 96-97: 49-62.
- (1994). *Ragioni pratiche*. Bologna: il Mulino, 2009.
- (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Édition du Seuil. Tr. it.: *Meditazioni pascaliane*. Milano: Feltrinelli, 1998.
- (1998a). *Contre-feux. Propos pour servir à la résistance contre l'invasion néo-libérale*. Paris: Éditions Liber.
- (1998b). *Il dominio maschile*. Milano: Feltrinelli, 2015 (1^a ed. 1998).
- (2000). *Propos sur le champ politique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- (2001). *Controfuochi 2. Per un nuovo movimento europeo*. Roma: Manifestolibri, 2001.
- BOURDIEU, P., BOLTANSKI, L. (1975). Le titre et le poste: rapports entre système de production et système de reproduction. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1(2): 95-107.
- , — (1976). La production de l'idéologie dominante. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2(2-3): 3-73.
- BOURDIEU, P., CHRISTIN, O., WILL, P. (2000). Sur la science de l'État. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 133: 3-11.
- BOURDIEU, P., ISAMBERT-JAMATI, V. (éds.) (1967). Sociologie de l'éducation. *Revue française de sociologie*, 8-9: 3-166.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- , — (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.C., DE SAINT-MARTIN, M. (1967). *Rapport*

- pédagogique et communication*. Paris: Mouton.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, L. (1992). *Risposte. Per un'antropologia riflessiva*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- BROCCOLICHI, S., (EUVRARD, F. (1993). *L'engrenage*. In P. Bourdieu (éd.). *La Misère du monde* (pp. 977-990). Paris: Éditions du Seuil.
- CANESTRI, G., RICUPERATI, G. (1976). *La scuola in Italia dalla legge Casati ad oggi*. Torino: Loescher.
- CARUSO, A. L., GIAMMANCO, M. D., GITTO, L. (2014). Burnout Experience Among Teachers: A Case Study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology MJCP*, 2(3): 1-20.
- CAVALLI, A. (1992, a cura di). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- (2000, a cura di). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CAVALLI, A., ARGENTIN, G. (a cura di) (2010). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- CHECCHI, D. (2010). Orientamento verso la scuola superiore: cosa conta davvero? *Ricercazione*, 2(2): 2015-236.
- CHOMSKY, N. (2017). *Requiem for the American Dream: The 10 Principles of Concentration of Wealth & Power*. P. Hutchison, K. Nyks & J.P. Scott (eds.). New York: Seven Stories Press.
- COBALTI, A. (2007). *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: il Mulino.
- COLOMBO, M. (2014). Disagio degli insegnanti e interventi formativi. *Oppinformazioni*, 117: 1-10.
- (2015). *Dispersione scolastica, tema sfidante per le politiche educative. Livelli di attenzione e strategie in quattro casi nazionali*. *Scuola Democratica*, 2: 411-424.
- (2017). *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*. Milano: Vita e Pensiero.
- D'AMICO, N. (2009). *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- DE FORT, E. (1990). *Gli insegnanti*. In G. Cives (a cura di). *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni* (pp. 199-261). Firenze: La Nuova Italia.
- DE GIORGI, F., GAUDIO, A., PRUNERI, F. (2019) (a cura di). *Manuale di storia della scuola italiana. Dal Risorgimento al XXI secolo*. Brescia: Scholé – Morcelliana.
- DE LILLO, A. (1992). *La condizione sociale degli insegnanti*. In A. Cavalli
-

- (a cura di). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e lavoro nella scuola italiana*. Bologna: il Mulino.
- (2010). *Insegnanti e disuguaglianze sociali*. In A. Cavalli, G. Argentin (a cura di). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 19-33). Bologna: il Mulino.
- DEL PRETE, A. (2017). *I precari della scuola*. Milano: Key editore.
- EURYDICE (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions and Policies*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- (2019). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe. 2017/18*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d2009-f6e-ef02-11e9-a32c-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-107169048>
- FADIGA ZANATTA, A.L. (1976). *Il sistema scolastico italiano*. Bologna: il Mulino.
- FISCHER, L. (2000). *L'immagine della professione*. In A. Cavalli (a cura di). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 119-148). Bologna: il Mulino.
- (2002). *Gli insegnanti: ruolo e formazione*. In L. Ribolzi (a cura di) (2002). *Formare gli insegnanti. Lineamenti di sociologia dell'educazione* (pp. 149-174). Roma: Carocci.
- (2003). *Sociologia della scuola*. Bologna: il Mulino.
- (2010). *L'immagine della professione di insegnante*. In A. Cavalli, G. Argentin (a cura di). *Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine dell'Istituto IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 75-96). Bologna: il Mulino.
- FONDAZIONE GIOVANNI AGNELLI (2009). *Rapporto sulla scuola in Italia 2009*. Roma-Bari: Laterza.
- (2010). *Rapporto sulla scuola in Italia 2010*. Roma-Bari: Laterza.
- (2011). *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*. Roma-Bari: Laterza.
- FRABBONI, F. (2005). *Società della conoscenza e scuola*. Trento: Erickson.
- GASPERONI, G., MANTOVANI, D. (2013). Gli stili di dirigenza scolastica in Italia secondo l'indagine Talis. *Scuola democratica*, 3: 763-789.
- GENOVESI, G. (1978). *I professori*. In *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*. Firenze: Vallecchi.
- (1998). *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- GREMIGNI, E. (2012). *Insegnanti ieri e oggi. I docenti italiani tra*

- preariato, alienazione e perdita di prestigio*. Milano: FrancoAngeli.
- (2013). Una precarietà istituzionalizzata: diventare insegnanti nella scuola pubblica italiana. *Scuola Democratica*, 1: 105-124.
- (2018). *Campo educativo e “Buona scuola”*. *Narrazioni in rete di alcune conseguenze sociali e politiche della legge 107/15*. Pisa: Pisa University Press.
- GREMIGNI, E., SETTEMBRINI, F. (2007). *Insegnanti ‘flessibili’. Il precariato nella scuola dell’autonomia*. In M. A. Toscano (a cura di). *Homo instabilis. Sociologia della precarietà* (pp. 367-402). Milano – Pisa: Jaca Book – Il Grandevetro.
- HOBBSAWM, E.J. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914-1991*. London: Michael Joseph.
- LODOLO D’ORIA, V. (a cura di) (2005). *Scuola di follia*. Presentazione di G. Bollea e T. De Mauro. Roma: Armando.
- MARTINELLI, A. (1992). *L’immagine della professione*. In A. Cavalli (a cura di). *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 67-120). Bologna: il Mulino.
- MARX, K., ENGELS, F. (1845-1846/1932). *Die deutsche Ideologie*. In *Marx – Engels Werke*, Band 3. Berlin: Dietz Verlag, 1969.
- MIUR (2017). *Open Data. Personale scuola*. Roma: MIUR.
<http://dati.istruzione.it/opendata/opendata/sparql/endpoint/?area=Personale%20Scuola>
- OECD (2014a). *Measuring Innovation in Education: a New Perspective, Educational Research and Innovation*. Paris: Oecd Publishing.
- (2014b). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning*. Paris: Oecd Publishing.
- (2016). *School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: Oecd Publishing.
- (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: Oecd Publishing.
- PAOLUCCI, G. (2009). *Pierre Bourdieu*. In Ghisleni, M., Privitera, W. (a cura di). *Sociologie contemporanee. Bauman, Beck, Bourdieu, Giddens, Touraine* (pp. 77-115). Torino: Utet.
- (2010, a cura di). *Bourdieu dopo Bourdieu*. Torino: Utet.
- (2014). Una questione di autonomia? La (non) ricezione della sociologia politica di Bourdieu. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 40(1): 199-210.
- (2018) (ed.) *Bourdieu e Marx. Pratiche della critica*. Milano: Mimesis.
- PARZIALE, F. (2016). *Eretici e respinti. Classi sociali e istruzione superiore in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- SALVEMINI, G. (1966). *Le condizioni economiche degli insegnanti*. Ora in:
-

- Scritti sulla scuola* (pp. 5-15). L. Borghi e B. Finocchiaro (a cura di). Milano: Feltrinelli, 1966.
- SALVINI, A. (a cura di) (2012). *Reti per le scuole*. Milano: FrancoAngeli.
- SANTONI RUGIU, A. (1959). *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*. Firenze: La Nuova Italia.
- SCHIZZEROTTO, A. (2000). *La condizione sociale e la carriera lavorativa degli insegnanti italiani*. In A. Cavalli (a cura di). *Gli insegnanti nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana* (pp. 25-62). Bologna: il Mulino.
- SENSINI, A. (1968). *I professori*. Firenze: Vallecchi.
- SWARTZ, D.L. (2013). *Symbolic Power, Politics and Intellectuals. The Political Sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago: The University of Chicago Press.
- (2018). *La teoria bourdieusiana dello Stato. Oltre Marx?* In G. Paolucci (a cura di). *Bourdieu e Marx. Pratiche della critica* (pp. 307-327). Milano-Udine: Mimesis.
-

Numero chiuso il 15 marzo 2020



ULTIMI NUMERI

2019/XXI(3 – luglio-settembre)

- FRANCESCO BIAGI, *Henri Lefebvre e la “città come opera d’arte”. Note di teoria critica urbana;*
SONIA PAONE, *Il diritto alla città. Storia e critica di un concetto;*
ANDREA GIROMETTI, *Per un nuovo movimento sociale europeo. Un’utopia (ir)razionale? Note sull’ultimo Bourdieu;*
PATRIZIA PACINI VOLPE, *Il valore della cultura in carcere. L’esperienza francese del Polo universitario di Paris Diderot;*
LORENZO BOLDRINI, *Domenico Maddaloni, a cura di (2019). Italiani ad Atene. Una diaspora molteplice.*

2019/XI(4 – ottobre-dicembre)

- GIORGIO PIRINA, *Sharing economy e uberizzazione: uno sguardo d’insieme;*
LORENZO BOLDRINI, *The knowledge-based economy. Mobilità qualificate e diffusione della conoscenza fra agency attiva dei knowledge brokers e reti diasporiche;*
ROMINA GURASHI, *Al di là dello sviluppo sostenibile. La dilatazione dei confini epistemologici della sociologia per mezzo della peace research;*
ANTONIO VIEDMA ROJAS, *Resistir frente al castigo. Temporalidades que construyen el encarcelamiento;*
WILLIAM OUTHWAITE, *Un democratico cosmopolita. David Held (1951-2019);*
FRANCESCO GRISOLIA, *Gianpietro Mazzoleni, Roberta Bracciale (2019). La politica pop online. I meme e le sfide della comunicazione politica;*
ANGELO ROMEO, *Massimo Pendenza (2017). Radicare il cosmopolitismo. La sociologia cosmopolita di fronte alle sfide del futuro.*

2020/XXII(1 – gennaio-marzo)

- FRANCESCA BIANCHI, *Towards a New Model of Collaborative Housing in Italy;*
ALESSANDRA POLIDORI, *L’accélération du rythme de vie. Une étude sur les jeunes parisiens;*
ELENA GREMIGNI, *Produzione, riproduzione e canonizzazione. Le classificazioni sociali nel campo della “professione docente”. Il caso degli insegnanti italiani;*
LUCA MASTROSIMONE, *Globalizing sociology. Lezioni dal caso Taiwan;*
GIOVANNI ANDREOZZI, *L’“innesto” hegeliano nella psichiatria fenomenologica;*
STEFAN MÜLLER-DOOHM, *La risonanza dei cittadini del mondo. In conversazione con Harro Zimmermann su Habermas global. Wirkungsgeschichte eines Werks (L. Corchia, S. Müller-Doohm, W. Outhwaite, Hg., Surhrkamp, 2019);*
CARLOTTA VIGNALI, *Donato Antonio Telesca (2019). Carcere e rieducazione. Da istituto penale a istituto culturale;*
ROMINA GURASHI, *Vanni Codeluppi (2018). Il tramonto della realtà. Come i media stanno trasformando le nostre vite.*
-