UNIVERSITÀ DEGLI STUDI FIRENZE

FLORE
Repository istituzionale dell'Università degli Studi di Firenze

Mestiere, professione o funzione? Gli insegnanti

Questa è la Versione finale referata (Post print/Accepted manuscript) della seguente pubblicazione:

Original Citation:
Mestiere, professione o funzione? Gli insegnanti / P. CAUSARANO. - STAMPA. - (2008), pp. 183-202.

Availability:
This version is available at: 2158/322430 since: 2024-04-20T10:56:13Z

Publisher:
Ediesse

Terms of use:
Open Access
La pubblicazione è resa disponibile sotto le norme e i termini della licenza di deposito, secondo quanto stabilito dalla Policy per l'accesso aperto dell'Università degli Studi di Firenze (https://www.sba.unifi.it/upload/policy-oa-2016-1.pdf)

Publisher copyright claim:

(Article begins on next page)

12 October 2024

Mondi operai, culture del lavoro e identità sindacali

Il Novecento italiano

a cura di
Pietro Causarano, Luigi Falossi,
Paolo Giovannini

EDIESSE

Il volume è tratto dal Convegno «Culture operaie e culture sindacali nel secolo del lavoro», svoltosi a Firenze il 18 e 19 gennaio 2007.

© Ediesse 2008
Casa editrice Ediesse s.r.l.
Via dei Frentani 4/A - 00185 Roma
Tel. 06/44870283-325 Fax 06/44870335

In Internet:
Catalogo: http://www.ediesseonline.it
E-mail: ediesse@cgil.it

Progetto grafico: Antonella Lupi
In copertina: Nello Leonardi, *Operai*, 1947, olio su tela,
da *Cgil. Le raccolte d'arte*, a cura di Patrizia Lazoi e Luigi Martini,
Roma, Ediesse, 2005

Indice

Il motivo per cui…
Premessa di Pietro Causarano, Luigi Falossi 9

Introduzione
Paolo Giovannini 11

Parte prima
CULTURE

La vicenda novecentesca del lavoro
Giovanni Mari 35

Si può ancora scrivere storia del movimento operaio?
Paolo Favilli 43

Le culture sindacali nel secolo industriale
Gian Primo Cella 49

Culture di fabbrica e culture del territorio
Filippo Buccarelli 63

Condizione operaia e identità femminili nella recente storiografia del lavoro
Barbara Curli 89

Il corpo al lavoro, il lavoro del corpo. Salute e lavoro nelle culture dei lavoratori e dei sindacati
Franco Carnevale 109

Il movimento operaio italiano tra Ottocento e Novecento e le illusioni del progresso
Maurizio Antonioli 121

Parte seconda
IDENTITÀ

Antropologia e culture operaie: un incontro mancato
Fabio Dei 133

Campagna pluriattiva: la manovalanza rurale tra agricoltura e industria
Marco Fincardi 147

Identità metalmeccaniche
Renato Lattes 171

Mestiere, professione o funzione? Gli insegnanti
Pietro Causarano 183

Il servizio pubblico: l'esperienza dei ferrovieri
Andrea Giuntini 203

I nomi della CGIL
Myriam Bergamaschi 213

Parte terza
LUOGHI

Geografie delle culture del lavoro e delle culture politiche locali
Lorenzo Bertucelli 231

Poli industriali a confronto: Genova, Milano, Torino
Stefano Musso 241

Poli industriali a confronto: Napoli
Davide Bubbico 255

Culture del mestiere e del lavoro artigiano a Firenze
Anna Pellegrino 273

La centralità dei lavoratori periferici: i tessili pratesi
Giuseppe Gregori 291

Fra terra e mare: lavoro, cultura, forme associative dei portuali di Genova
Giuliana Franchini 301

Dentro la terra: minatori e cavatori toscani
Giovanni Contini 311

TAVOLA ROTONDA
La modernità del lavoro 319
con Franca Alacevich, Carlo Ghezzi, Paolo Giovannini, Alessio Gramolati, Giovanni Mari

Ringraziamenti 349

Mestiere, professione o funzione? Gli insegnanti

Pietro Causarano

Perché gli insegnanti fra gli operai?

Questo intervento può provocare un certo disorientamento all'interno di un libro prevalentemente dedicato alle culture operaie e sindacali. Cercherò di spiegare preliminarmente la ragione della presenza, qui, di un punto di vista così distante dal lavoro operaio e dalla sua tradizione: nel senso che gli insegnanti individuano in chiave tipica l'essenza del lavoro intellettuale, tanto quanto gli operai quella del lavoro manuale. E quindi, in teoria, non dovrebbero esserci perché estranei, se non addirittura antitetici.

D'altro canto, questo libro parla anche del peso materiale e simbolico che sul piano sociale la cultura del lavoro industriale e della sua rappresentanza e rappresentazione hanno avuto nel definire le coordinate del «secolo del lavoro»[1]. Ecco allora che forse la presenza di un soggetto chiaramente altro può far emergere, anche per differenze e sottrazioni, alcuni elementi catalizzanti di questo processo. E non a caso ne parliamo nella parte dedicata alle identità, che sono anche (benché non solo) identità professionali. Se gli insegnanti sono da sempre divisi in due categorie principali, maestri e professori, una qualche ragione profonda ci deve pur essere e forse essa ha a che fare con una possibile soluzione rispetto al disorientamento iniziale. Da questo punto di vista, la domanda da cui partiamo nel titolo di questo saggio, se vista in prospettiva storica e contestualizzata rispetto alla fine dell'Ottocento e all'inizio del Novecento, ha una possibile risposta per certi versi suggestiva, su cui più volte ha indugiato Antonio Santoni Rugiu, per quanto non esplicitamente[2].

Il maestro (*magister*, derivato da *magis*, «più», cioè colui che è in grado di trasmettere il surplus di conoscenza, quasi magico e misterioso, di cui è deposita-

[1] Secondo la definizione datane da Aris Accornero, non a caso ruotante prevalentemente attorno al tema del lavoro industriale («il Lavoro maiuscolo»); A. Accornero, *Era il secolo del Lavoro*, Bologna, il Mulino, 1997.

[2] A partire da A. Santoni Rugiu, *Nostalgia del maestro artigiano*, Firenze, Manzuoli, 1988.

rio), etimologicamente rimanda alla figura del maestro delle corporazioni artigiane ma anche al magistero ecclesiastico (*magister*, *magisterium*), non a caso due dei riferimenti sociali originari alla base della sua definizione come figura cardine della prima alfabetizzazione in età moderna. Per altro, analogamente, il maestro ha delle assonanze, benché una radice diversa, con mestiere, cui talvolta è associato; in questo caso, l'etimologia ha origine in *ministerium* (cioè «servizio», derivato da *minister*, «servo»), in cui la referenza religiosa di nuovo emerge indirettamente, accanto a quella più propriamente sociale. In effetti, la vocazione del maestro è storicamente popolare, sia nei termini di condizione personale (la povertà del maestro è un tema ricorrente fin dentro il Novecento inoltrato)[3], sia nei termini di collocazione funzionale, sia nei termini di soggetti cui presta il suo – per lungo tempo precario – servizio. Ne deriva, conseguentemente, che la considerazione sociale del maestro non è stata fin dall'inizio, né sarà successivamente, particolarmente alta, pur migliorando la sua condizione materiale: soprattutto se confrontata con quella del suo collega professore[4].

Il professore (*professor*, derivato dall'ecclesiastico *professus*, «professo», la cui radice viene dal participio passato di *profiteri*, «dichiarare apertamente, professare», per cui anche «insegnare pubblicamente»), invece, etimologicamente rimanda alla stessa radice di professione (*professio*, anch'essa derivata da *professus*)[5]. Il professore si specchia nella dimensione sociale che dovrebbe essere propria del professionista e della sua vocazione intellettuale, non foss'altro per il fatto che contribuisce alla sua formazione e partecipa cioè di un processo di costruzione delle élites intellettuali e sociali e delle classi dirigenti, cosa che con l'unificazione nazionale, non solo in Italia, si riveste di particolari significati morali e ideologici[6]. Il professore come professionista è una delle aspirazioni ricorrenti, per quanto velleitarie, nella problematica costruzione della sua identità: e ancora oggi, non a caso, lo troviamo dichiarato come obiettivo di un rin-

[3] Cfr. il romanzo di G.A. Stella, *Il maestro magro*, Milano, Rizzoli, 2005.

[4] L'amara constatazione di un'insegnante di scuola media inferiore del secondo dopoguerra – «siamo i servi dei servi» – si può attagliare a maggior ragione al caso dei maestri; citazione da M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, Bologna, il Mulino, 1969, p. 13. Sulla condizione sociale del maestro nel Novecento, cfr. M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, il Mulino, 1994, in particolare capp. I, VII e VIII. Del resto, la precoce femminilizzazione di questa figura, se da un lato rappresenta un fenomeno di emancipazione attraverso il lavoro, da un altro però costituisce anche il segnale della sua crescente minore considerazione sociale; in generale, cfr. J.C. Albisetti, *The Feminization of Teaching in the Nineteenth Century: a Comparative Perspective*, in «History of Education», 1993, n. 3, pp. 253-263. Per l'Italia, S. Soldani, *Nascita della maestra elementare*, in *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, a cura di S. Soldani, G. Turi, Bologna, il Mulino, 1993, vol. I, pp. 67-129.

[5] I riferimenti etimologici sono tratti da *Nuovo vocabolario illustrato della lingua italiana*, 2 voll., a cura di G. Devoto, G.C. Oli, Firenze, Le Monnier, 1987, *ad vocem*.

[6] In generale, cfr. C. Charle, *Gli intellettuali nell'Ottocento. Saggio di storia comparata europea*, Bologna, il Mulino, 2002 [ed. orig.: 1996].

novato stato giuridico in molti siti *web* del vasto arcipelago di associazioni di categoria, non solo sindacali[7].

Lo Stato nazionale e l'insegnamento come funzione pubblica

Come si vede, all'interno della stessa attività professionale (l'insegnamento), convivono origini identitarie e sociali, oltre che riferimenti culturali e antropologici, assai diversi fra loro, che rimandano evocativamente a ben più profonde divisioni nella società: riassumono su di sé, quasi simbolicamente seppure in forma permeabile e indiretta, la divisione del lavoro fra la dimensione manuale di esso e quella intellettuale, incorporandola e riproducendola attraverso i modelli di socializzazione e di educazione.

D'altro canto, con l'unità nazionale l'istruzione in tutti i suoi ordini e gradi si afferma anche in Italia come specifico e sempre più ampio campo di azione dei poteri pubblici e della loro amministrazione, un dato evidenziatosi in tutti gli Stati nazionali fra Settecento e Ottocento. Si pone così il problema di come queste figure differenziate di insegnanti, uscite da un circuito sostanzialmente privato e comunitario nei suoi profili originari prevalenti, si possano collocare di fronte al ruolo di funzionario pubblico che sempre più le caratterizza, un ruolo diventato pervasivo anche al di fuori della semplice e tradizionale dimensione burocratica, debordando già all'inizio del Novecento nell'area delle prestazioni di servizio. Non a caso, il riconoscimento di questa condizione, in termini di *status* giuridico, è uno dei nodi principali all'inizio del secolo, soprattutto per l'istruzione secondaria. E su questo piano si è giocata anche la tradizionale minorità del maestro rispetto al professore (che se non è professionista, almeno sia chiaramente funzionario…).

In effetti, se uno stato giuridico relativamente garantista viene ottenuto nel 1903 dai maestri, per primi, e solo nel 1906 dai professori, grazie ad un'attiva e giovane presenza sindacale (UMN e FNISM)[8], è anche vero che i maestri – a differenza dei professori – resteranno fino al 1911 (riforma Daneo-Credaro) nell'orbita del governo locale e che la loro definitiva statalizzazione anche nei grandi comuni urbani si avrà solo con il fascismo nel 1933[9]. In altri termini, i

[7] Benché poi, nella percezione corrente che oggi hanno di sé gli insegnanti, i docenti della scuola secondaria si sentano piuttosto «operatori sociali» che «professionisti», a differenza paradossalmente dei maestri; A. Schizzerotto, C. Barone, *Sociologia dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2006, p. 162.

[8] A. Barausse, *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo, 1901-1925*, Brescia, La Scuola, 2002; L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

[9] A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006, pp. 92-94.

maestri, per una lunga tradizione che è tipica di tutta l'esperienza europea, sono storicamente dipendenti da un potere locale gerarchicamente subalterno nell'ordine amministrativo dello Stato, cui invece fanno esclusivo riferimento almeno una parte consistente dei professori (a cominciare dai licei e dai ginnasi) già all'indomani dell'Unità nazionale. Questa gerarchia strutturale implica anche una gerarchia dei valori culturali e sociali, che trova riscontro nel contemporaneo e difficile percorso per un riconoscimento all'impiego locale della qualità di prestazione pubblica di servizio in senso pieno[10]. Si ricordi infatti che il maestro, nella legge Casati del 1859 sulla pubblica istruzione e fino all'età giolittiana, è sì un operatore di un servizio pubblico *in fieri*, inquadrato e regolamentato in primo luogo dallo Stato (attraverso la «patente» di idoneità, la classificazione e la stratificazione professionali, la definizione di minimi tabellari negli stipendi, la tutela pensionistica, ecc.), ma la cui funzione operativa è comunque delegata agli enti locali; come rapporto di impiego effettivo, infatti, rientra nell'ambito di un circuito periferico molto differenziato e frammentato e, almeno fino agli albori del Novecento, ancora fortemente connotato da procedure privatistiche nella gestione dei rapporti di lavoro che solo in parte lo possono avvicinare ai funzionari pubblici in senso moderno[11]. Di fatto, ha una doppia dipendenza, almeno fino alla definitiva statalizzazione, che sostanzialmente, anche da questo punto di vista, ne perpetua la minorità: dallo Stato, per quanto riguarda l'individuazione astratta della funzione e l'idoneità; dal Comune, per quanto riguarda la titolarità reale del posto e la posizione nell'ordinamento gerarchico concreto dell'amministrazione.

Una identità professionale sedimentata in modo differente

Quest'ultimo elemento distintivo originario legato all'organizzazione scolastica, collegandosi ai primi due (mestiere e professione), ha sancito storicamente, seppur in una forma nel tempo sempre più attenuata, quasi una rappresentazione divaricata della qualità professionale fra maestri e professori, pur essendo l'oggetto dell'attività lavorativa lo stesso, l'insegnamento: nel professore questa qualità è intimamente connessa con la dimensione del sapere teorico e astratto e con la cultura generale, nel maestro piuttosto con quella del sapere operativo e strumentale e del saper fare (elemento percepito come prioritario nei processi di alfabetizzazione di massa e nei confronti dell'infanzia). «Sapere» e «saper fa-

[10] P.A. Schiera, *I precedenti storici dell'impiego locale in Italia. Studio storico-giuridico, 1859-1960*, Milano, Giuffré, 1971.

[11] G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, in «Nuova rivista storica», 1977, n. 1-2, pp. 43-84; E. De Fort, *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, in «Nuova rivista storica», 1984, n. 5-6, pp. 527-576.

re»: esattamente ciò che tradizionalmente, nel senso comune, distinguerebbe la professione dal mestiere. Dal punto di vista della percezione soggettiva che i singoli insegnanti esprimono e che le organizzazioni di rappresentanza hanno elaborato nel corso del Novecento, non in maniera lineare, questa distinzione è molto presente e tende a frammentarne l'identità professionale (non solo in Italia)[12]; per questo, da parte dei maestri, è stata spesso fortemente contestata in momenti e epoche diverse proprio per la minorità cui li condannava, come invece, per le ragioni opposte, è stata difesa soprattutto dai professori di scuola media inferiore (di fatto in termini di *status*), ad es. al momento dell'istituzione della «scuola media unica» nel 1962 o della cosiddetta «riforma dei cicli» per la scuola di base nel 1998.

Vi è in ogni caso un ulteriore elemento strutturale del nostro sistema scolastico che sancisce e legittima questa distinzione e che, fino ad anni recenti e per molti aspetti ancora oggi, l'ha riprodotta: la formazione professionale specifica all'attività di insegnamento come prerequisito identitario[13]. In forme e modalità cangianti nel tempo (dalle scuole normali fino agli istituti magistrali ed oggi con la laurea) e salvo brevi parentesi all'indomani della riforma Gentile nel 1923, il maestro ha sempre avuto una formazione professionalizzante, costruita su saperi specifici per quanto limitati e orientati e soprattutto sul tirocinio formativo, cioè su una curvatura della propria preparazione rispetto al «saper fare». I professori secondari, come per altro tutti i laureati, ne sono stati invece esclusi, malgrado qualche tentativo di specializzazione pedagogica di stampo blandamente positivista in età liberale, poi definitivamente tramontato all'inizio degli anni Venti. Bisognerà attendere la fine degli anni Novanta e l'istituzione delle Scuole di specializzazione per gli insegnanti secondari (SSIS), per vedere svilupparsi, pur con gravi limiti e difficoltà, una strategia globale di formazione professionale del corpo insegnante secondario[14]. I laureati (e quindi anche i professori), nel nostro paese, nel corso del XX secolo hanno avuto sostanzialmente una formazione superiore largamente aspecifica, frequentemente pure nelle facoltà tecniche: dovevano cioè possedere alti saperi disciplinari, a prescindere dall'utilizzo professionale che ne avrebbero fatto, per la cui selezione competente avrebbero provveduto i criteri di ammissione agli esami di Stato per l'accesso agli ordini e i concorsi pubblici, oltre al mercato professionale. Le

[12] Per molti aspetti, ancora oggi; cfr. le due indagini IARD curate da Alessandro Cavalli, cioè *Insegnare oggi. Prima indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino, 1992, e *Insegnare nella scuola che cambia. Seconda indagine IARD sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola italiana*, Bologna, il Mulino, 2002.

[13] P. Causarano, *La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari nell'Italia repubblicana: una prima ricognizione*, in *La storia contemporanea tra scuola e università. Manuali, programmi, docenti*, a cura di G. Bosco, C. Mantovani, Soveria Mannelli (CZ), Rubettino, 2004, pp. 177-200.

[14] *Formazione e società della conoscenza. Storie, teorie, professionalità*, a cura di G. Di Bello, Firenze, FUP, 2006.

riforme dell'istruzione secondaria e superiore, tra anni Venti e Trenta, combinate insieme ed ereditate poi dall'Italia repubblicana, confermeranno questo dato strutturale fino ad anni recenti, per cui, come in epoca medievale, i maestri sono caratterizzati dall'«imparare facendo» (cioè dal «saper fare», collegato alla tradizione del mestiere), i professori dall'«imparare studiando» (cioè dal «sapere» astratto, collegato alla tradizione della professione) [15].

Se la stessa domanda iniziale del titolo di questo intervento invece la proiettiamo sulla seconda metà del Novecento, e in particolare dalla metà degli anni Sessanta in poi, diventa molto più complicato rispondere, le cose si confondono assai più di quanto non fossero confuse prima, malgrado le persistenze e le viscosità segnalate[16]. Qui troviamo alcuni elementi di crisi nelle identità professionali della funzione docente che ci avvicinano alla contemporanea crisi della tradizionale articolazione del lavoro industriale. E l'evoluzione della rappresentanza sindacale degli insegnanti, o meglio l'affermarsi di una compiuta rappresentanza sindacale oltre (e talvolta contro) la tradizione associativa professionale, ne è un esempio interessante.

Di fronte alla scuola di massa

Preliminarmente, bisogna riflettere su un dato di fatto emerso con chiarezza di fronte alla scolarizzazione di massa del secondo dopoguerra nelle società industrializzate: i sistemi scolastici hanno assunto una dimensione organizzativa colossale. Non solo di fronte alle imprese ma anche fra le amministrazioni pubbliche, la scuola di norma rappresenta il più grosso datore di lavoro unitario su scala nazionale, insieme ai sistemi sanitari. Il mutamento organizzativo, la complessità crescente della struttura amministrativa e burocratica, le necessità di specializzazione e differenziazione professionali, i temi della qualità del servizio e della sua valutazione, le innovazioni pedagogiche e didattiche, tutto ciò ha cambiato completamente le coordinate in cui collocare la funzione docente. Nel caso italiano, poi, la dimensione della collegialità e della partecipazione, insieme al decentramento e alla deverticalizzazione organizzativi, all'interno di un'idea comunitaria di scuola emersa nei tumultuosi anni Settanta attorno alla riforma dei Decreti Delegati, ha ulteriormente travolto la percezione tradizionale dell'attività di insegnamento[17]. Per capire i cambiamenti della funzione docente e della rappresentazione soggettiva del proprio ruolo professionale, anche ri-

[15] A. Santoni Rugiu, *La lunga storia della scuola secondaria*, Roma, Carocci, 2007, p. 23.

[16] Si pensi soltanto che dagli anni Novanta i maestri di scuola elementare debbono essere laureati, facendo venire meno una delle ragioni distintive principali rispetto ai professori, almeno sul piano formale.

[17] N. Bottani, *La ricreazione è finita. Dibattito sulla qualità dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 1986; Id., *Professoressa addio*, Bologna, il Mulino, 1994.

spetto alle tradizionali distinzioni, è necessario acquisire dunque una nuova consapevolezza prospettica: anche l'insegnamento, la più intellettuale delle attività, è oggi una forma di lavoro profondamente organizzata (e talvolta in via di standardizzazione), strutturata dalle istituzioni in cui opera, soggetta a cambiare con esse. La scuola è non solo un servizio, ma anche e forse soprattutto, operativamente, un'amministrazione: la scuola, almeno nell'ultimo secolo, in forme diverse è stata costitutivamente tutto ciò, si è configurata come sistema anche per queste ragioni[18].

La scuola di massa ha messo a nudo questa evidenza, con la forza dirompente dei suoi numeri; ha svelato le ambiguità ideologiche della «modernizzazione conservatrice» della scuola secondaria operata negli anni Venti, in Italia, dalla filosofia e dalla pedagogia idealistiche e dal fascismo[19], quando si limitavano a considerare solo l'interazione spirituale individuale nella trasmissione del sapere e nell'apprendimento[20]. La funzione docente, rispetto al modello culturale idealistico («chi sa, sa insegnare») e alla sua proposta organizzativa[21], entra in crisi nel secondo dopoguerra perché entra in crisi un circuito educativo costruito sulle «affinità elettive» fra docenti e studenti garantito da una limitata accessibilità sociale all'istruzione prolungata, che distingueva la scuola secondaria dalla scuola elementare e dall'avviamento professionale, vere scuole popolari senza sbocco. Nella scuola di massa, di fronte alla differenziazione crescente di chi vi accede e nelle prospettive temporali di permanenza, un buon insegnante non deve essere solo sapiente, ma anche competente, capace cioè di interagire e di comunicare con una platea di alunni che esce dagli schemi mentali e dai circuiti relazionali dell'educazione tradizionale[22]. Una buona scuola, nell'Italia del benessere, non deve più solo garantire a tutti formalmente l'accesso all'istruzione, modulato per condizione sociale, ma deve essere in grado anche di sostenerne concretamente il successo in tutti gli ordini e gradi in base alla differenziazione dei bisogni, sociali e individuali. In fondo, nel pieno della scolarizzazione diffusa per tutti, Don Milani e la critica della «scuola di Barbiana» ci richiamavano a questo[23].

[18] M. Gigante, *L'amministrazione della scuola*, Milano, Giuffrè, 1988.

[19] È per altro un fenomeno europeo; cfr. M. Galfré, *L'enseignement secondaire, une modernisation conservatrice? Italie, France et Allemagne*, in «Histoire & Sociétés», 2002, n. 1, pp. 83-92.

[20] Dal punto di vista pedagogico, T. Tomasi, *Idealismo e fascismo nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, ma anche in generale Id., *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1967.

[21] M. Galfré, *Una riforma alla prova. La scuola media di Gentile e il fascismo*, Milano, Franco Angeli, 2000, cap. IV.

[22] In altri termini, diventa necessaria una consapevole integrazione professionale fra cultura «da» insegnare (basata sui saperi disciplinari) e «per» insegnare (basata sulle competenze); in generale, cfr. Ph. Perrenoud, *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF, 1996, e M. Tardif, *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea, 2004.

[23] Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, LEF, 1967.

Alcuni dati sintetici per comprendere queste trasformazioni critiche. All'inizio degli anni Cinquanta, i docenti del ginnasio-liceo classico erano un terzo del corpo docente della scuola secondaria superiore, trent'anni dopo sono ridotti a circa il 7%, mentre i tre quarti dei loro colleghi insegnano nell'istruzione tecnica e professionale; sempre nell'immediato secondo dopoguerra, solo un bambino su quattro nella fascia di età fra 11 e 13 anni si iscriveva alla scuola media inferiore, cioè accedeva alla possibilità di completare l'obbligo scolastico (e solo un ragazzo su dieci, nella fascia di età fra 14 e 18 anni, si iscriveva alla scuola secondaria superiore); già alla fine degli anni Sessanta, dopo l'istituzione della scuola media unica, e ancor più nei primi anni Settanta, dopo la liberalizzazione degli accessi universitari, questi numeri vengono travolti dalla scolarizzazione di massa[24].

In che misura, nel mentre tutti gli insegnanti si definiscono sempre più chiaramente per la funzione pubblica che svolgono, per il ruolo assunto all'interno della scuola come sistema organizzativo, è legittimo allora che permanga implicitamente una distinzione professionale costruita sulla tradizionale opposizione dicotomica fra mestiere/maestro e professione/professore, sulla distinzione basata cioè sui destinatari finali dell'attività di insegnamento, quelli che accedono all'istruzione prevalentemente popolare legata all'alfabetizzazione e quelli che possono accedere all'istruzione per le classi colte legata alla cultura generale e superiore? Perché il persistere di stratificazioni professionali sempre meno legate al riconoscimento di una effettiva competenza differenziata e sempre più invece al retaggio storico e a gerarchie corporative di saperi tradizionali? Il fatto interessante, per certi aspetti, è che in quegli anni la stessa domanda si pone anche nel lavoro industriale, con una drammaticità e una conflittualità certamente superiori, di fronte alle sue trasformazioni organizzative e alla valorizzazione del lavoro intellettuale e manuale nel contesto dell'impresa.

Tre temi, in ogni caso, mi hanno fatto pensare che sia possibile ed anche utile l'ardita ma suggestiva comparazione dell'incomparabile che ci ha disorientato all'inizio. Rispetto alla crisi della distinzione socialmente ipostatizzata fra professione (lavoro intellettuale) e mestiere (lavoro manuale), durante gli anni Settanta il ruolo e la funzione lavorativi divengono preminenti; per la loro valorizzazione, il metro di misura è riassunto da una parola sfuggente e polisemica come professionalità[25]. Ma essa, nella scuola, è fortemente condizionata (e a volte messa sotto scacco) da altri due fattori, interrelati con effetti sia in senso positivo sia in senso negativo: la permanente precarizzazione della carriera degli insegnanti, ben oltre le ragioni della flessibilità organizzativa, e la crescente sindacalizzazione della vita e delle relazioni scolastiche.

[24] S. Ventura, *La politica scolastica*, Bologna, il Mulino, 1998, p. 124.

[25] A. Baldissera, *Professionalità: un solo termine per molti significati*, in «Studi organizzativi», 1982, n. 3-4, pp. 175-195.

La professionalità docente

Di questo tema, m'interessa meno trattare l'aspetto riguardante l'aggettivazione che rimanda alla funzione docente, quanto piuttosto il sostantivo, sempre a giustificazione dell'intrusione fra gli operai richiamata all'inizio. Se noi guardiamo alla proliferazione, nell'ultimo quarto di secolo, di testi normativi, accordi, contratti, circolari, funzioni obiettivo, funzioni strumentali, ecc. che hanno come oggetto la definizione e l'articolazione concreta dell'attività docente, spesso possiamo rilevare la presenza di questa parola così evocativa e così ambigua, professionalità[26]. E questo è forse un segno indiretto e inedito della perdita di prestigio e della vera e propria desacralizzazione che questa funzione intellettuale sta vivendo, nel momento in cui si scopre – pur con le sue peculiarità – un'attività lavorativa di servizio come altre, profondamente condizionata dalla sua dimensione organizzativa e non solo valorizzata dai saperi acquisiti per esercitarla: e conseguentemente nel momento in cui scopre i termini di una riduzione sostanziale della propria autonomia professionale[27].

Qui sorge però anche un problema: il concetto di professionalità, storicamente, non nasce all'interno del lavoro dei servizi e tanto meno nel settore pubblico, benché poi in essi abbia avuto grandissima e duratura fortuna e diffusione. È una parola che nasce sostanzialmente – almeno in Italia – nel fuoco del conflitto in fabbrica dei primi anni Settanta: soprattutto è una parola d'ordine sindacale che è poi risultata utile alla rilettura delle trasformazioni del lavoro industriale anche da parte dell'impresa. È questione di cui mi sono occupato altrove, proprio in rapporto al lavoro operaio e impiegatizio nell'industria[28], e su cui mi piace tornare per verificare il senso storico di un concetto la cui fortuna evidentemente non è stata episodica, ma funzionale ad una ridefinizione delle forme e delle modalità con cui il lavoro si presenta agli occhi degli attori sociali: tenendo conto che il lavoro novecentesco, compreso quello degli insegnanti, è sempre più un lavoro organizzato. L'emergere della professionalità all'interno del dibattito sulla scuola e sulla funzione docente, oltre la professione di professore e il mestiere di maestro, si lega alle grandi trasformazioni

[26] Esempio rilevante delle ambiguità di questo termine, proprio perché tentativo maldestro e sfortunato, è la costruzione normativa di un meccanismo di incentivazione differenziata nella scuola alla fine degli anni Novanta (il cosiddetto «trattamento accessorio» nelle retribuzioni proposto dal Ministro della pubblica istruzione Berlinguer nel 1999, poi quasi subito sospeso, per opposizione sindacale fortissima, e infine bloccato nel 2000).

[27] *The Semi-Professions and their Organization. Teachers, Nurses, Social Workers*, edited by A. Etzioni, New York, The Free Press, 1969. Più recentemente, *Schoolwork*, edited by J. Ozga, Milton Keynes, Open UP, 1998, e A. Guerrero Serón, *El profesorado como categoria social y agente educativo: sociologia del profesorado*, in *Sociologia de l'educacion*, a cura de F. Palomares, Madrid, Prentice Hall, 2003, cap. XI.

[28] P. Causarano, *La professionalità contesa. Cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*, Milano, Franco Angeli, 2000, in particolare la prima parte.

degli anni Sessanta e Settanta: si collega chiaramente, da una parte, alla percezione della mutata qualità dell'insegnamento, alla rilevanza pedagogica e didattica ed alle conseguenze istituzionali e culturali che comporta l'ingresso di soggetti sociali tradizionalmente esclusi da una scolarizzazione prolungata; dall'altra, si collega alla consapevolezza del cambiamento nella dimensione organizzativa della scuola tale da mutare contesto, forme e contenuti dell'attività dell'insegnante, spostando il suo asse dall'alfabetizzazione al governo della mobilità sociale attraverso l'istruzione e la formazione[29]. La professionalità è una parola nuova che assorbe e stempera le vecchie differenze, rispetto ad un peso preponderante assunto dalla struttura organizzativa, dalla dinamica amministrativo-burocratica, dalla standardizzazione dei processi educativi (si pensi all'affermazione recente della valutazione sistematica sia dell'organizzazione scolastica sia dell'attività didattica, con la docimologia; si pensi alla diffusione delle tematiche dell'orientamento scolastico e professionale; ecc.)[30].

Da che cosa è costituita allora la professionalità? Cosa la caratterizza e la distingue, come metro di misura della funzione o del ruolo lavorativo svolto nelle organizzazioni, rispetto alla polarizzazione fra mestiere (la cui misura, anche in termini di degradazione dei suoi profili originari, è la qualifica) e professione (la cui misura è sempre il diploma)? Le vecchie forme divaricate di accreditamento professionale, come qualifica e diploma, rimandano alla semplice ed esclusiva certificazione dei saperi, più o meno alti, più o meno operativi, più o meno astratti a seconda dei casi, acquisiti in percorsi formativi più o meno lunghi, di norma pregressi rispetto all'ingresso nel mercato del lavoro. La professionalità, invece, mette in gioco quel vasto mondo, così incerto e fluido e soprattutto così informale e restio ad essere misurato (ma comunque dinamico dal punto di vista dell'organizzazione concreta del lavoro), che va sotto il nome di competenze: e lo fa in un modo che tuttavia è profondamente diverso dalla tradizione psico-tecnica della selezione unilaterale di tipo attitudinale[31].

A partire dalla seconda metà degli anni Settanta, attorno alla professionalità gli attori sociali del conflitto sul lavoro cercano di enucleare (e di negoziare) quelle che sono competenze di base (legate alla capacità di interagire attraverso

[29] Di fronte a queste sfide, le aspettative più ottimistiche sull'evoluzione professionale delle figure docenti, non a caso, tendono a collocarle nel modello del «professionista riflessivo»; cfr. D.A. Schön, *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*, Bari, Dedalo, 1993 [ed. orig.: 1983].

[30] Tema generale, che mostra come nei paesi industrializzati caratterizzati dalla scolarizzazione di massa, il tema organizzativo porti dietro di sé, in alcune delle tradizionali funzioni della docenza, percorsi di proceduralizzazione e di standardizzazione; C. Buswell, *Pedagogic Change and Social Change*, in «British Journal of Sociology of Education», 1980, n. 3, pp. 293-206.

[31] M. Stroobants, *Savoir-faire et compétences au travail. Une sociologie de la fabrication des aptitudes*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1993. Per il dibattito italiano, A. Battistelli, V. Majer, C. Odoardi, *Saper fare, essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*, Milano, Franco Angeli, 1997, in particolare cap. I.

le forme e gli strumenti della comunicazione e del linguaggio, che tra l'altro, con la rivoluzione informatica, in quegli anni stanno cambiando), competenze tecnico-professionali specifiche (che permettano quindi un utilizzo appunto competente dei saperi certificati dal sistema formativo all'interno di uno specifico contesto organizzativo e produttivo), competenze «situate» (acquisibili e accumulate nelle singole esperienze di lavoro ma trasferibili, le quali coinvolgono fra l'altro aspetti gestionali e organizzativi). Le competenze sono quindi il lievito professionale dei saperi certificati attraverso i titoli di studio (qualifiche e diplomi) e devono essere in qualche modo individuate e valorizzate, dinamicamente ed osmoticamente, nel lavoro concreto attraverso il grimaldello della professionalità[32].

Nell'industria, ne è conseguita la messa in discussione della struttura sociale tradizionale dell'impresa, autoritaria e gerarchica, attraverso la demolizione dei vecchi sistemi di valutazione e classificazione del lavoro (con l'inquadramento unico) e le proposte di sua riorganizzazione aperte alla mobilità sociale e professionale e alla formazione continua, capaci di valorizzare i *tacit skills* e di mettere in discussione la divisione impermeabile fra lavoro manuale e intellettuale. Nella scuola, accanto a questa dimensione antiautoritaria e antigerarchica[33], vi sarà anche un elemento che si collega alle trasformazioni istituzionali e sociali prima richiamate: la percezione acuta di una fondamentale incompetenza dell'azione professionale dell'insegnante, di fronte alle differenziazioni crescenti del suo lavoro e alle nuove necessità della funzione docente[34]. Le differenziazioni non sono solo quelle orizzontali, antiche, che derivano dalla collocazione di *status* legata all'ordine scolastico di appartenenza (maestro, professore di scuola media inferiore e di scuola media superiore) e dall'implicito giudizio di valore connesso; ma ve ne sono di nuove indotte dall'apertura sociale e dal cambiamento organizzativo, ad es. di tipo longitudinale (come nella scuola superiore, fra istruzione liceale di vario tipo e istruzione tecnica e professionale) oppure di tipo funzionale (come per i nuovi compiti gestionali estranei alla pura e semplice attività didattica in senso proprio)[35].

[32] In generale, *Organizzazione del sapere, discipline e competenze*, a cura di A. Monasta, Roma, Carocci, 2002.

[33] L'inquadramento unico sarà poi introdotto anche fra gli impiegati civili dello Stato (attraverso ruoli unici e gerarchie uniche di categorie), superando anche nella scuola antiche stratificazioni; non vi sarà più la divisione per gradi (A, B, C, D) o per categorie (impiegati «di concetto« o «d'ordine»), come ancora nel dopoguerra e presente anche fra il personale docente, con sovrapposizioni fra mansioni analoghe ma dal diverso trattamento, soprattutto nella secondaria.

[34] Gattullo, a metà degli anni Ottanta, parlando esplicitamente di «professionalità docente» per differenziarla dalla funzione tradizionale di insegnamento, include il tema delle competenze cosiddette «trasversali» (didattiche generali e specificamente disciplinari-epistemologiche, psicopedagogiche, socio-antropologiche, ecc.) accanto ai saperi certificati dai percorsi di studio, secondo un modello che sarà alla base della futura SSIS; M. Gattullo, *Sul profilo professionale dell'insegnante*, in «Scuola e Città», 1985, n. 7, pp. 288-302.

[35] L'autonomia scolastica introdotta dalla legge Bassanini del 1997 sul decentramento amministrativo, e poi alla base del successivo processo riformatore, accentua questo elemento di program-

Ne consegue però che anche la vecchia distinzione fra maestro e professore come le differenze interne fra professori, costruite su percorsi formativi differenziati dal punto di vista dei saperi e delle competenze (per cui nella percezione soggettiva i professori, soprattutto liceali, si sentivano più colti, ma all'opposto i maestri più competenti) e su una dicotomia professionale all'interno della medesima attività e della medesima funzione, perdono molto del loro senso originario: questa crisi finisce addirittura per coinvolgere tutto lo spettro delle figure presenti nella scuola, da quelle amministrative a quelle di servizio. La professionalità, infine, mette in gioco una strategia delle alleanze fra interessi di categoria e professionali di taglio assolutamente nuovo rispetto al passato e quindi un mutato atteggiamento, legato anche al ricambio generazionale degli anni Settanta[36], rispetto alla sindacalizzazione universalistica della rappresentanza.

In questo senso, la doppia veste della professionalità, che Butera già nei primi anni Ottanta individuava alla base della sua ambiguità e ambivalenza, sta nel fatto che essa costituisce insieme, all'interno del sistema organizzativo del lavoro, un fattore propriamente «produttivo» ma anche un fattore sociale di riconoscimento e di distribuzione e quindi un'«istituzione» capace non solo di perpetuare o attenuare vecchie distanze ma di crearne pure di nuove[37]. Questa ambiguità spiega molto della paralisi rispetto all'innovazione e all'incapacità di ricostruire una condivisione della scuola e del sistema formativo, all'interno del suo mondo come nella vita pubblica più generale, che ha fatto seguito al momento, esplosivo, della presa di coscienza dei cambiamenti dopo il '68. E questo alla lunga ha messo in discussione, grazie agli altri due elementi prima anticipati, la precarietà e le forme della sindacalizzazione, il sistema delle alleanze faticosamente emerso negli anni Settanta attorno alla professionalità. Ma questo è un tema molto più generale, al cui interno però si colloca anche la parabola del sindacalismo insegnante.

Una lunga condizione di precarietà

Il secondo elemento prima richiamato, la precarietà, rappresenta un tema ricorrente nel dibattito sulla scuola nel Novecento, tanto da collocarlo pienamente all'interno dei grandi problemi sociali dell'Italia post-unitaria, come segnalato dal classico libro di Barbagli del 1974 su disoccupazione intellettuale e

mazione e gestione nella funzione docente.

[36] M. Gattullo, *Dal Sessantotto alla scuola: giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, Bologna, il Mulino, 1981.

[37] F. Butera, *La professionalità come forza produttiva e come istituzione*, in «Sociologia del lavoro», 1981, n. 14, pp. 3-28.

sistema scolastico[38]. La disoccupazione, il disoccupato, costituiscono però una categoria socialmente costruita che è propria del passaggio all'industrializzazione e alla dialettica fra «classi laboriose» e «classi pericolose» ed è tipica, simmetricamente, nella definizione della stessa figura dell'operaio e della classe operaia[39]. Tuttavia, la precarietà di collocazione sociale e di *status*, di diritti, di retribuzione, ecc. che accompagna quella zona grigia che sta fra la disoccupazione, l'inoccupazione e l'occupazione, è spesso anche una delle caratteristiche dell'insegnante, sia nella sua caratterizzazione come gruppo professionale, sia dal punto di vista esistenziale individuale.

Pur nella distanza e nelle differenze, diverse sono quindi le assonanze che possiamo riscontrare in una storia ormai secolare, segnata da una ricorrente sensazione di deprivazione relativa sul piano sociale da parte della categoria, che pure proprio attorno alla distinzione culturale ambiva a costruire la sua immagine differenziata. È impressionante rileggere le pagine scritte da Salvemini nel 1903, agli albori del secolo, quando nella sua attività di dirigente della neonata FNISM e nel tentativo di collegarla ai movimenti sociali di massa e di riforma emergenti allora sulla scena pubblica (anche fra i colleghi maestri)[40], a proposito dell'insegnante secondario, dei suoi fragili diritti, della sua misera condizione economica, del suo debole decoro professionale e del prestigio sociale non elevato, parla espressamente di «proletariato accademico», di «proletariato dei pezzenti»[41]. Una delle componenti centrali di questa condizione è la labilità dello stato giuridico e dell'immissione in servizio di una figura professionale che però già allora si veniva declinando come tipica dell'azione pubblica e quindi aspirante alla stabilità, alla certezza della carriera e ad uno *status* da funzionario[42].

Collegandosi oggi ai siti *web* del florido e diffuso associazionismo professionale, non solo a quelli delle organizzazioni sindacali, si trova ancora riproposta come elemento preoccupato di analisi della condizione insegnante, in termini e contesti ovviamente diversi da un secolo fa, la coppia «proletarizzazione» e «precarizzazione», in cui la seconda continua ad essere volano per la prima, sempre percepita in termini di decadimento di *status*, cioè come mancato riconoscimento all'insegnamento del suo essere funzione pregiata al servizio della

[38] M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia, 1859-1973*, Bologna, il Mulino, 1974.

[39] R. Salais, N. Bavarez, B. Reynaud, *L'invention du chômage*, Paris, PUF, 1986; N. Topalov, *Naissance du chômeur, 1880-1910*, Paris, Albin Michel, 1994.

[40] Questione politica su cui ci sarà la scissione dell'associazione magistrale cattolica Niccolò Tommaseo nel 1906; E. De Fort, *I maestri di scuola*, in *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, a cura di F. Della Peruta, S. Misiani, A. Pepe, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 199, 201.

[41] G. Salvemini, *Per la scuola e per gli insegnanti* (1903), in Id., *Opere*, vol. V, *Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi, B. Finocchiaro, Milano, Feltrinelli, 1966, pp. 5-8.

[42] L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media*, cit., pp. 142-149.

collettività[43]. Nella scuola secondaria in particolare, il dato del rapporto percentuale fra insegnanti in servizio non di ruolo e quelli di ruolo oscilla parecchio, con punte oltre il 40% agli inizi degli Cinquanta (ma in forte decremento rispetto al periodo fascista), ma ben presto di nuovo arriva oltre il 50% alla fine degli anni Sessanta-primi Settanta, fino ad un dato quasi fisiologico degli ultimi decenni che, salvo qualche picco, ruota attorno al 10-15%, seppur di nuovo in crescita con punte fino ad oltre il 27% negli ultimi anni[44]. Queste oscillazioni foriere di conflittualità, nel secondo dopoguerra, sono governate dalle sanatorie *ope legis*, soprattutto dalla prima metà degli anni Settanta, che in vario modo permettono per centinaia di migliaia di precari grandi immissioni in ruolo al di fuori delle procedure concorsuali ordinarie (attraverso graduatorie ad esaurimento, corsi speciali «abilitanti», ecc.). Nel periodo 1948-1961 si realizzano sei sanatorie, sotto varia forma; nel periodo 1965-1982, quello della scolarizzazione di massa e della massima espansione del precariato, altri dodici provvedimenti (periodo in cui di fatto non vengono banditi concorsi ordinari); nel periodo 1984-2004, infine, altri sei provvedimenti[45]. Il precariato nella scuola, collocazione diffusa al momento dell'ingresso nell'attività professionale[46], si viene configurando come una condizione prevalentemente femminile, legata agli studi umanistici e di origine meridionale.

Marzio Barbagli e Marcello Dei, nella seconda metà degli anni Sessanta, individuano bene il paradosso alla base della vicenda professionale di ogni insegnante e che è tipica della sua storia come figura nell'Italia post-unitaria[47], cioè il fatto che la sua carriera in realtà inizia molto tempo dopo che egli ha cominciato a svolgere la sua attività: prima è un insegnante spesso solo diplomato o laureato (ma non sempre), a caccia di punteggio per le graduatorie; poi, quando c'è il concorso, ha la possibilità di diventare un insegnante abilitato, senza che per questo, nella maggioranza dei casi, la sua condizione di precario subisca variazioni sostanziali; infine giunge alla sospirata stabilità in ruolo, cioè inizia la sua vera carriera, quando in altri tipi di lavoro si è già di molto progrediti

[43] Ad es., http://ospitiweb.indire.it/adi/GMI2006/GmiPre_frame.htm (verificato 9 giugno 2007).

[44] *Scuola, il popolo dei precari a vita*, in «La Repubblica», 2 aprile 2007, p. 18.

[45] Ne consegue che, da dati MIUR, attualmente il 57% dei docenti in ruolo e il 61% di quelli inseriti nelle graduatorie permanenti non hanno mai superato un concorso. Cfr. i dati riportati (e verificati il 9 giugno 2007) in R. Drago, *Il precariato: peculiarità ed evoluzione*, pubblicato in http://ospitiweb.indire.it/adi/FormazioneReclutamento/Drago_frame.htm. Cfr. anche G. Patroncini, *Breve storia del precariato e dei movimenti dei precari nella scuola italiana* (in «Il lavoro di supplente», 2000), consultabile all'indirizzo www.alepalma67.com/brevestoria.htm (verificato 9 giugno 2007).

[46] Nel 2002-03 (http://ospitiweb.indire.it/adi/Precariato/adisu_precari.htm, verificato 9 giugno 2007), un quarto addirittura degli iscritti alle graduatorie permanenti è composto da insegnanti di ruolo, che, attraverso questo canale, puntano a forme interne, trasversali e talvolta surrettizie, di mobilità professionale e funzionale.

[47] Si pensi alla vecchia ricostruzione di A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana. Dal 1700 alle soglie del 2000*, Firenze, La Nuova Italia, 1981[3].

nell'avanzamento[48]. L'immissione posticipata in ruolo rispetto all'effettiva presa di servizio, con le relative procedure di reclutamento, costituisce una delle note dolenti nella storia degli insegnanti italiani. Le continue deroghe che, fin dall'unificazione nazionale, hanno accompagnato la proclamata centralità del concorso pubblico nella selezione e nell'assunzione del personale insegnante contribuiscono a spiegare i dati prima riportati. La rigidità e l'onerosità dell'istituto concorsuale rispetto ad un'amministrazione come quella scolastica, tradizionalmente poco considerata nel nostro paese sul piano delle risorse finanziarie[49], ne comportano, per molti aspetti, la decadenza, soprattutto negli anni Settanta e Ottanta, di fronte alle urgenze organizzative della scolarizzazione di massa. Nel 1989, la strutturazione del cosiddetto «doppio canale» nell'accesso in ruolo e alla carriera insegnante, istituito per risolvere le tensioni emerse dal mondo del precariato docente, ha sancito questa ambiguità permanente[50].

Una conseguenza della crisi degli anni Settanta e del ricorso massiccio al lavoro precario (e che è possibile qui solo rammentare), è il fatto che l'identificazione nella propria funzione di servizio pubblico diventa anch'essa problematica, come ancor più sfuggente diventa ottenere un effettivo riconoscimento della propria professionalità partendo dalla condizione di precario. La vicenda dello stato giuridico, che non è possibile qui ripercorrere e che inizia il suo andamento ciclico di corsi e ricorsi agli albori del XX secolo, è segnata sempre da questa difficoltà, nel momento in cui alla sacralità dell'immissione in ruolo attraverso il concorso pubblico si è sempre derogato tramite le forme avventizie (perché di questo si tratta) nell'assunzione *pro tempore* attraverso incarichi provvisori più o meno lunghi. Questa condizione, esplosa negli anni Settanta a livelli di guardia e con cui è stata governata al risparmio l'espansione organizzativa del sistema scolastico, ha contribuito ad accelerare, ma ha anche condizionato, i mutamenti di un sindacalismo insegnante in trasformazione che della professionalità faceva la sua bandiera, contro la tradizione corporativa delle vecchie identità professionali che proprio su questo terreno, di fatto, aveva sempre fallito.

[48] M. Barbagli, M. Dei, *Le vestali della classe media*, cit., pp. 15-70. Non a caso, secondo dati recenti (http://ospitiweb.indire.it/adi/Precariato/adisu_precari.htm, verificato 9 giugno 2007), il 51% degli oltre 422.000 oggi iscritti alle graduatorie permanenti ha un'età compresa fra i 35 e i 40 anni.

[49] E. Luzzatti, *Introduzione allo studio delle spese pubbliche per l' istruzione in Italia (1862-1965)*, in «Annali della Fondazione Einaudi», vol. VI, 1970, pp. 75-160.

[50] Le immissioni in ruolo, così, avvenivano prelevando gli insegnanti a metà fra graduatorie di merito (derivate dai concorsi ordinari per esami e titoli e in cui erano inseriti gli abilitati dai suddetti concorsi) e graduatorie permanenti (per titoli, in cui erano inseriti sia gli abilitati dei concorsi ordinari ma anche coloro che erano abilitati per altre vie, come erano i corsi speciali «abilitanti» degli anni Settanta, i concorsi riservati oppure successivamente la SSIS; molte delle graduatorie inserite in quest'ambito erano ad esaurimento). Ne deriva che gli abilitati dei concorsi ordinari hanno avuto una doppia possibilità, giocando su due graduatorie, costituendo quindi un gruppo più forte attraverso cui, indirettamente, si è riconosciuto un peso alla selezione concorsuale.

Il sindacato degli insegnanti e l'insegnamento del sindacato

Lo spunto di questa ardita intrusione degli insegnanti fra gli operai è dato infine proprio dall'argomento del libro, costruito sulla polarizzazione fra culture del lavoro e loro espressione nelle forme della rappresentanza sindacale. In altri termini, un elemento che spinge ad associare cose così distanti come operai e insegnanti sta nel fatto che la sindacalizzazione del corpo docente, nel corso del Novecento, ha visto un graduale, lento e non lineare, ma comunque significativo, processo di omogeneizzazione della propria cultura organizzativa rispetto alla dimensione confederale tipica delle altre organizzazioni sindacali dei paesi industrializzati. Non è un tema particolarmente studiato, anzi[51]. È ovvio che il sindacato nei servizi pubblici, e in particolare in quei servizi ove la dimensione amministrativa e burocratica del pubblico impiego si associa alle singole specialità professionali, come nel sistema scolastico o nel sistema sanitario dei moderni Stati di *Welfare*, è cosa assai diversa dal sindacato di matrice industriale, fin dalle sue origini[52]. Ma è anche indubbio che esso si è molto avvicinato a modelli di rappresentanza che non erano interni alla sua tradizione precedente.

Il fenomeno non è solo italiano ma internazionale e si svolge con modalità e tempi assai differenziati in base alle singole esperienze nazionali (e ai tempi differenziati di cambiamento dei sistemi scolastici), come segnalato da una ricerca sull'Europa in corso presso un gruppo di lavoro collegato all'International Standing Conference for the History of Education (ISCHE). Il fenomeno però, come in Italia, subisce un'accelerazione evidente negli anni Sessanta e Settanta all'interno di un complessivo potenziamento della presenza e dell'azione sindacali anche nel settore pubblico che accompagna le dinamiche conflittuali di quello più propriamente industriale[53]. Dagli anni Sessanta e Settanta, il modello corporativo di associazione professionale, pur restando presente come dato problematico nella tradizione del settore in Italia e all'estero, è costretto a confrontarsi in posizione sempre più minoritaria con un'apertura sociale e una costruzione delle alleanze sindacali prima sconosciuta.

D'altro canto, già nel secondo dopoguerra italiano, alla ricostituzione delle libertà sindacali dopo la caduta del fascismo, il problema si era posto, subito

[51] L. Ambrosoli, *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Bologna, il Mulino, 1982, cap. VI.

[52] Questa eredità, stratificata dal corporativismo fascista, emerge bene nel secondo dopoguerra burocratico mostrato in questo libro dall'intervento di Myriam Bergamaschi. In generale, P. Iuso, *La sindacalizzazione del pubblico impiego. Dalle origini delle rappresentanze alla Funzione Pubblica CGIL*, Roma, Ediesse, 2006; cfr. anche G. Melis, *Burocrazia e socialismo nell'Italia liberale. Alle origini dell'organizzazione sindacale del pubblico impiego (1900-1922)*, il Mulino, Bologna, 1980, e Id., *Storia dell'amministrazione italiana, 1861-1993*, Bologna, il Mulino, 1996.

[53] L. Frajerman, M. Lemosse, A. Robert, J. Tyssens, D. Wunder, *Les syndicalismes enseignants devant l'évolution des systèmes éducatifs et des identités professionnelles. Allemagne de l'Ouest, Angleterre, Belgique, France*, in *L'apogée des syndicalismes en Europe occidentale, 1960-1985*, sous la direction de M. Pigenet, P. Pasture, J.-L. Robert, Paris, Publications de la Sorbonne, 2005, pp. 51-80.

interrotto dalla crisi e poi dalla rottura dell'unità sindacale fra 1947 e 1948. Certamente l'avvento del fascismo e la fine della libertà associativa nel 1925-26 avevano costituito uno spartiacque per le storiche organizzazioni laiche di rappresentanza professionale dei maestri, l'UMN nata nel 1901, e dei professori secondari, la FNISM nata nel 1902. Esse, in quanto tali, non saranno in grado di riemergere alla caduta del regime e alla sua ferrea volontà di inquadramento politico, prima nel Fascio della scuola, poi nell'Associazione nazionale degli insegnanti fascisti e poi nell'Associazione fascista della scuola[54]. Anzi, l'esperienza fascista, per molti aspetti, farà da «incubatore» al «monopolio cattolico» che subentra nel secondo dopoguerra all'«egemonia laica» pre-fascista, fatto particolarmente evidente nel sindacalismo magistrale[55]. D'altro canto, la proliferazione di forme associative professionali non sindacali complica ulteriormente il panorama[56]. L'associazionismo docente non di matrice sindacale è fenomeno complesso che incrocia e si sovrappone al sindacalismo, sia sul piano politico e ideologico sia sul piano culturale (si pensi alle associazioni disciplinariste nella scuola secondaria); queste ultime soprattutto, ma non solo, hanno avuto a partire dagli anni Settanta e Ottanta un ruolo proprio nel costruire quelle competenze che la formazione iniziale non forniva, attraverso l'aggiornamento in servizio e la rete di supporto alla sperimentazione didattica e alla ricerca educativa, prevista nei Decreti Delegati, in particolare con gli Istituti regionali di ricerca sperimentazione e aggiornamento educativi (IRRSAE)[57].

Nel 1945-46, aderente alla CGIL unitaria, si forma la Federazione italiana

[54] Il modello corporativo di organizzazione fascista degli interessi, che per le attività intellettuali prevede la definizione giuridica di ordini professionali, si applica in maniera flebile agli insegnanti abilitati che hanno solo dei generici albi professionali (legge 1592/1933, art. 179, 2 comma).

[55] M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero*, cit., cap. V. Uno degli elementi di questo passaggio, secondo Dei, sta proprio nell'eccesso di politicizzazione che aveva caratterizzato il sindacalismo degli insegnanti nel «biennio rosso», in particolare magistrale (ad es. egli segnala la rimozione dalla memoria personale dei maestri del primo sciopero scolastico del 1919) e che aveva rafforzato, per opposizione, la tradizionale idea autoreferenziale del «partito della scuola», apolitico per definizione. Per i professori secondari, nello stesso periodo dopo la Grande Guerra, significativo invece è il fallimento dei tentativi di confederare il sindacalismo di categoria; L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media*, cit., pp. 316-317, 331-333, 338-339.

[56] Ad esempio, le associazioni cattoliche di rappresentanza del corpo docente di tipo tradizionale o non sindacale permangono (come la vecchia associazione magistrale Tommaseo, tutt'oggi viva) oppure nascono *ex novo* come le strutture promosse dalle ACLI fra 1944 e 1945, l'Associazione italiana dei maestri cattolici (AIMC) e l'Unione cattolica italiana degli insegnanti medi (UCIIM). Nel tempo il fenomeno coinvolge pure l'area laica, la cui rappresentanza sindacale ha poco spazio: in questo caso, l'associazionismo è più inserito nell'innovazione del dibattito pedagogico internazionale degli anni Cinquanta e Sessanta, come nel caso del Movimento di cooperazione educativa (MCE) dal 1951, dei Centri di esercitazione dell'educazione attiva (CEMEA), derivati dalle esperienze francesi del Fronte popolare negli anni Trenta, ecc.; cfr. A. Santoni Rugiu, *Chi non sa, insegna. Viaggio antipedagogico nella Prima Repubblica*, Manduria, Lacaita, 1994.

[57] http://www.forumdisciplinari.org/index.html (verificato 9 giugno 2007). Su questo, mi permetto di rimandare a P. Causarano, *La formazione e l'aggiornamento degli insegnanti secondari*, cit.

della scuola (FIDS), a cui sono federati i due rinati sindacati liberi espressione dei maestri e dei professori secondari, il Sindacato nazionale della scuola elementare e materna e il Sindacato nazionale della scuola media. SINASCEL e SNSM, dopo la rottura del 1948, escono dalla CGIL non più unitaria e si configurano come sindacati autonomi non più federati ma in cui ancora sopravvive la convivenza, sempre più difficile, fra le diverse anime culturali e politiche dell'antifascismo. La crisi delle relazioni sindacali generali investe anche le organizzazioni della scuola, dove la rottura fra la sempre più evidente maggioranza cattolica e le minoranze social-comunista e laica, fa venire meno i presupposti dell'unità categoriale. L'adesione del SINASCEL alla CISL nel 1951, al momento della sua costituzione, comporta la fuoriuscita delle minoranze laiche e di sinistra che fondano il Sindacato nazionale autonomo della scuola elementare (SNASE), il quale non aderisce a nessuna confederazione. Nel 1963-64, nasce il Sindacato italiano della scuola media (SISM), anch'esso affiliato alla CISL. Il superamento della logica professionale in favore della dimensione federale si accelera solo con la nascita della CGIL Scuola nel 1967, accanto a cui però continuano a sopravvivere molte delle vecchie sigle di categoria, anche nell'area laica e di sinistra, almeno fino agli anni Settanta. La riforma della scuola media unica e la rimessa in gioco della professionalità docente, soprattutto nella secondaria, spingono contraddittoriamente nella direzione del sindacalismo federale e non più solo professionale. Nei primi anni Settanta, nasce infine anche la UIL Scuola. La dimensione federale a quel punto è imprescindibile nel processo di sindacalizzazione della scuola: la priorità di relazione con le grandi centrali sindacali maggioritarie a livello nazionale nell'elaborazione delle politiche sociali e economiche e nella gestione dei conflitti e dei processi di riforma, dà una posizione dominante al sindacalismo confederale[58]. Inoltre, l'avvenuta graduale contrattualizzazione del rapporto di lavoro nel pubblico impiego, fra il 1968 e il 1975, così sottratto almeno in parte alla tradizionale ed esclusiva riserva di legge nella sua regolazione (ad es. su orari, organizzazione del lavoro, distribuzione delle mansioni, mobilità, indennità integrative, ecc.), è sia una conseguenza del cambiamento nella rappresentanza sia un potente fattore incentivante in quella direzione e coinvolge anche la scuola in maniera diffusa, capillare, attraverso i nuovi istituti della collegialità e della partecipazione previsti dai Decreti Delegati[59].

Un altro tema rilevante per comprendere l'affermazione del sindacalismo confederale, negli anni Settanta, e il conseguente tentativo di superare la logica professionale tradizionale, è collegato ad una caratteristica generale di quel pe-

[58] Ma le resistenze sono forti, se uno dei sindacati confederali più importanti del settore, la CISL Scuola, di fatto nasce formalmente solo nel 1997, dalla federazione di SINASCEL e SISM, che pure già dall'immediato dopoguerra erano associate alla confederazione.

[59] L. Bordogna, *Pluralismo senza mercato. Rappresentanza e conflitto nel settore pubblico*, Milano, Franco Angeli, 1994.

riodo, particolarmente rilevante nelle relazioni sindacali del settore pubblico nel suo insieme ed anche della scuola nello specifico[60]: la strategia sindacale cerca di assumere su di sé una logica di responsabilità organizzativa, mediando fra la particolarità degli interessi e la stratificazione professionale, l'incongruità frequente dei modelli normativi e regolamentari (e non solo di quelli pedagogici e didattici) rispetto alla organizzazione e al funzionamento concreti del sistema scolastico. Lo strumento di coesione, ideologicamente potente (tanto da aprire la dimensione settoriale al dibattito politico e sociale di quegli anni), è dato dal tema della «riforma della scuola» in senso ampio: attorno ad esso si è cercato di ricomporre la frammentazione del mondo professionale ruotante attorno alla scuola. Questo grimaldello talvolta si è risolto in una fuga in avanti che non è stata in grado di garantire questo equilibrio e questo compromesso fra la dimensione dell'efficienza e della qualità organizzativa, l'apertura sociale e la collegialità (fino a vere e proprie forme cogestionarie) e gli interessi particolaristici; tuttavia, proprio su di esso ha fatto presa la forza del sindacalismo confederale degli anni Settanta, sostenuto dalla massa d'urto dei precari della scuola[61].

La sua crisi, in termini di concreti risultati riformistici negli anni Ottanta, per certi versi ha aperto la porta ad un fenomeno paradossalmente divaricato: al ritorno di forme antiche della rappresentanza professionale di tipo corporativo che si sovrappongono al persistente sindacalismo autonomo, da una parte (dallo SNALS alla Gilda degli insegnanti); oppure, dall'altra parte, alla affermazione di un sindacalismo di mestiere fortemente innervato nelle rappresentanze di base, i Comitati di base (COBAS), dove però, in questo caso, l'autonomia viene evocata sullo sfondo in maniera diversa dalla tradizione scolastica, richiamando suggestivamente (ma impropriamente) la soggettività sociale operaia espressa nel conflitto industriale dell'Autunno caldo[62].

Due esempi conclusivi segnalano questa problematica dimensione compromissoria nella trasformazione della cultura sindacale del corpo insegnante in connessione con le trasformazioni organizzative e sociali della scuola di massa. Una, già richiamata e su cui non ci soffermiamo più di tanto, è costituito dalla relazione, in prospettiva problematica, fra sindacalizzazione confederale e diffusione delle figure precarie di docenza. Se la fragilità dello stato giuridico e della selezione concorsuale sono un dato evidente, le soluzioni proposte – che hanno permesso negli anni Settanta il successo del sindacalismo confederale[63] – hanno

[60] Oltre a Bordogna, cfr. *Le relazioni fra amministrazione e sindacati*, «Archivio ISAP», n.s., 1987, n. 4 (2 voll.).

[61] S. Ventura, *La politica scolastica*, cit., pp. 215-228.

[62] A. Baldissera, *La svolta dei quarantamila. Dai quadri FIAT ai COBAS*, Milano, Comunità, 1988, in particolare la seconda parte, e L. Bordogna, *Pluralismo senza mercato*, cit., pp. 45-71.

[63] Come i corsi speciali «abilitanti» degli anni Settanta o in genere varie altre abilitazioni speciali, concorsi riservati, ecc.; A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, cit., pp. 370-373.

alla lunga fiaccato la proposta strategica di coesione sociale costruita sulla professionalità. L'altro esempio è costituito dal modello universalista di sindacalismo affermatosi anche nel pubblico impiego e nel settore dei servizi pubblici alla persona, come la scuola e la sanità: un sindacalismo che non rappresenta più i lavoratori della scuola per categorie professionali separate fra loro (varie figure docenti, personale ausiliario, amministrativi, dirigenti, ecc.) ma ambisce a ricomprenderli tutti in un'unica organizzazione, non riuscendoci sempre. Se il «partito della scuola», ricorrente nel dibattito novecentesco in questa materia, ritorna, adesso ritorna in una forma diffusa e democraticamente più ampia del passato ma per questo, forse, ancor più fragile e solo in apparenza riunito attorno ad un progetto condiviso, almeno se rapportato alla sfida culturale che aveva sollevato, dagli anni Settanta in poi, nel rapporto fra funzione dei processi formativi e sistema sociale in generale.