

Manuscript text in a historical script, likely Latin, written in a cursive hand. The text is arranged in several lines, with some words appearing to be in a different script or dialect. The text is partially obscured by the drawing below it.



**LE IMPRONTE**

**FrancoAngeli**

# Cinquant'anni di 150 ore a Torino e in Piemonte

a cura di Enzo Pappalettera,  
Lucia Perona

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con **Adobe Acrobat Reader**



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile **con Adobe Digital Editions**.

Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



## **Le impronte**

### **Studi storici e sociali dell'Associazione culturale Vera Nocentini**

«Le impronte» è la collana editoriale dell'Associazione culturale Vera Nocentini di Torino, ospitata presso l'editore FrancoAngeli di Milano.

Oltre a valorizzare i risultati di ricerche e convegni promossi dall'Associazione, la collana si propone come volano di promozione per altri percorsi di ricerca avviati da studiosi/e e ricercatori/trici, relativi ai temi che maggiormente delineano l'attività dell'Associazione: storia sociale ed economica, storia del movimento sindacale, storia del cristianesimo sociale, storia delle donne, dei diritti umani e dei movimenti migratori, con una continua attenzione anche alle trasformazioni che investono il nostro presente. L'intenzione è proporre degli sguardi che dal Novecento si volgono anche al tempo presente, affrontandone i nodi e le dinamiche che lo caratterizzano, e di condurre un coerente progetto di dialogo tra la storiografia contemporanea e le altre discipline, con particolare riferimento a quelle umanistiche, economiche e sociali.

I volumi pubblicati, rivolti a un pubblico diversificato, sono promossi in ambito non soltanto italiano, attraverso convegni, cicli di incontri e presentazioni.

Affidata a una duplice direzione, la collana conta sulla presenza di un comitato scientifico composto da esperti/e e studiosi/e di livello internazionale.

#### **Direzione**

Marta Margotti (Università degli studi di Torino), Enrico Miletto (Università degli studi di Torino)

#### **Comitato scientifico**

Manfredi Alberti (Università degli Studi di Palermo), Christian De Vito (Università di Bonn), Marcella Filippa (Associazione culturale Vera Nocentini), Didier Francfort (Université de Lorraine), Luana Franchini (Centro Studi Cisl Basilicata), Gerd-Rainer Horn (SciencesPo, Paris), Francesco Lauria (Centro Studi Cisl Firenze), Fabrizio Loreto (Università degli studi di Torino), Anna Maria Ponzellini (Università degli studi di Milano-Bicocca), Giorgia Serughetti (Università degli studi di Milano-Bicocca), Sara Zanisi (Istituto Nazionale Ferruccio Parri)

I volumi pubblicati nella collana sono sottoposti a un processo di *peer review* affidato a revisori anonimi.

Al fine di svolgere la presente ricerca, l'Associazione culturale Vera Nocentini ha promosso una collaborazione con l'Associazione Formazione 80 che nasce nel 1984 per dare risposta ai bisogni di cultura, istruzione, formazione e inserimento lavorativo presenti sul territorio, con particolare riferimento all'educazione degli adulti, proponendosi quale Centro di apprendimento permanente per giovani, adulti e anziani. Formazione 80 elabora, coordina, realizza progetti di utilità sociale con particolare attenzione ai soggetti svantaggiati, finalizzati all'orientamento scolastico o professionale, e all'inserimento lavorativo e sociale, svolge attività di ricerca sui processi di trasformazione dei sistemi culturali ed educativi, sperimentando nuovi strumenti per l'apprendimento degli adulti. Formazione 80 collabora sin dalla sua fondazione con le strutture che si occupano dell'educazione degli adulti, su iniziative di supporto culturale (corsi di lingua italiana per stranieri) e di contrasto alla dispersione scolastica per gli alunni di tali centri. Negli ultimi anni ha partecipato sia come partner sia come capofila alla realizzazione di vari progetti di alfabetizzazione di cittadini di paesi terzi finanziati nell'ambito del Fondo Fei ed oggi Fami, occupandosi in particolare di adulti analfabeti anche in lingua madre e utilizzando, oltre alle metodologie tradizionali, anche quelle basate sulle nuove tecnologie. Ha una convenzione con il Cpia 1 "Paulo Freire" di Torino e il Cpia 3 "Tullio de Mauro" di Moncalieri, presso i quali gestisce, tra le altre attività, due sportelli per i Servizi al Lavoro accreditati presso la Regione Piemonte.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it) e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

**LE IMPRONTE**

Studi storici  
e sociali  
dell'Associazione  
culturale  
Vera Nocentini

# **Cinquant'anni di 150 ore a Torino e in Piemonte**

a cura di Enzo Pappalettera,  
Lucia Perona

FrancoAngeli

Isbn: 9788835164821

Progetto grafico di copertina: Elena Pellegrini

In copertina: Leonardo da Vinci, Le proporzioni del corpo umano secondo Vitruvio, inchiostro metallo-tannico, inchiostro acquerellato, punta metallica, perforazioni e depressioni circolari, con incisioni a stilo in parte successive, su carta., su carta., 344 x 245 mm, inv. 228. Archivio fotografico G.A.V.E. “su concessione del Ministero della Cultura”

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

Prefazione, di <i>Enzo Pappalettera e Lucietta Perona</i>	pag.	7
Introduzione: i bisogni formativi degli adulti. Bisogno e domanda. Domanda e offerta, di <i>Fiorella Farinelli</i>	»	16
<b>Parte prima - Le origini delle 150 ore in Piemonte</b>		
Una contestualizzazione storica, di <i>Aurora Iannello</i>	»	29
Il ruolo del sindacato nella nascita delle 150 ore, di <i>Enzo Pappalettera e Gianfranco Zabaldano</i>	»	48
L'educazione dei lavoratori: testimonianze da una parte e dall'altra. Interviste a Giuseppe Gherzi, Tom Dealessandri e Ivetta Fuhrmann	»	65
<b>Parte seconda – Crisi o sperimentazione? Gli anni Ottanta, Novanta e primi Duemila</b>		
Un percorso complesso in pillole, di <i>Lucietta Perona</i>	»	93
Dalle 150 ore ai Cpia. Interviste a docenti del Gruppo Parini, a Marina Bertiglia e a Elena Guidoni	»	101
Dalla realtà della “scuola in carcere” al tentativo del “carcere scuola”, di <i>Pietro Cappè</i>	»	135
Il rientro in formazione di giovani adulti: il Biennio integrato, di <i>Ludovico Albert</i>	»	143



Il rientro in formazione: progetto Polis ( <i>scheda redazionale</i> )	pag.	150
Le voci di due protagonisti di Polis. Intervista a Sergio Lanza e Ezio Bertolotto	»	156
L'integrazione dei sistemi: una prospettiva disattesa. È stato così, di <i>Pasquale Calaminici</i>	»	173

### **Parte terza – Orientamenti e prospettive**

Il ruolo del sindacato oggi. Intervista a Gianni Baratta, Teresa Cianciotta e Anna Poggio	»	201
Il mutamento dell'offerta regionale di formazione, di <i>Luciano Capriolo</i>	»	213
L'istruzione superiore degli adulti e 150 ore: un incontro mancato, di <i>Luciano Abburrà</i>	»	220
Innovazioni, limiti e prospettive nell'evoluzione delle attività formative delle 150 ore, di <i>Renato Bresciani e Pasquale Calaminici</i>	»	234
Per continuare. Intervista a Roberto Benaglia	»	242
Ieri, oggi e domani, di <i>Massimo Negarville</i>	»	254

### **Allegato**

Le 150 ore e il diritto allo studio, di <i>Adriana Buffardi</i> (in «Quaderni di Rassegna Sindacale», nn. 52-53, 1975)	»	277
Scheda organici	»	295
Gli autori	»	297
Elenco degli intervistati	»	300
Indice dei nomi	»	303

## *Prefazione*

*di Enzo Pappalettera e Lucietta Perona*

L'Associazione culturale Vera Nocentini e Formazione 80, a poco più di cinquant'anni dal 1973, momento in cui fu inserito nel contratto dei lavoratori metalmeccanici il diritto allo studio con permessi retribuiti, hanno inteso svolgere una ricerca sul tema che, partendo dallo specifico delle 150 ore, si allarga a quello più complessivo dell'educazione degli adulti, alla sua evoluzione, alla realtà attuale e alle possibili prospettive.

Dal punto di vista metodologico, la ricerca intreccia alcuni interventi monografici con interviste a protagonisti di ieri e di oggi e si articola in più parti: la prima, dedicata al modo in cui sono nate le 150 ore; la seconda incentrata sulle sperimentazioni che sono state realizzate in ambito torinese e piemontese a partire dagli anni Novanta del secolo scorso; la terza che considera luci e ombre, lo stato dell'arte oggi e pone interrogativi e suggestioni sulle prospettive. Il lavoro è introdotto da un saggio che, illustrando da un punto di vista scientifico e sociale la specificità dell'intervento educativo/formativo rivolto agli adulti, ci rivela come l'originaria esperienza delle 150 ore abbia collaborato a sedimentare competenze e riflessioni sulle modalità necessarie per rivolgersi a questa utenza sino a sfociare in precisi paradigmi didattici. Inoltre, l'autrice ci offre immediatamente un concetto, che verrà più volte ripreso nel testo, riguardante il legame circolare fra bisogni formativi, domanda e offerta di Educazione degli adulti (Eda). In appendice, riportiamo integralmente un saggio del 1975 di Adriana Buffardi, tratto da «Quaderni di Rassegna sindacale», contenente un bilancio dei primi due anni di esperienza delle 150 ore da cui sono stati estratti alcuni paragrafi per descrivere le fasi preparatorie della piattaforma contrattuale dei metalmeccanici.

Va considerato che la storiografia sulle 150 ore è ricca ed esauriente; la ricerca torinese ha un carattere locale e si propone di lanciare un ponte fra l'inizio di quell'avventura e il presente cercando di capire che cosa è ancora vivo, gli elementi di valore dello spirito di quella formidabile conquista,

quali sono stati l'evoluzione, i nodi, le contraddizioni, le aporie. Da un lato, il carattere localistico è giustificato dalle esperienze realizzate all'avvio delle 150 ore e dell'Eda e nell'ambito delle successive e importanti sperimentazioni dei decenni seguenti; dall'altro, è temperato da un iniziale capitolo di inquadramento storico che allarga lo sguardo ben oltre l'orizzonte piemontese.

Ai fini di questo lavoro, siamo ovviamente consapevoli della differenza esistente fra la conquista del diritto allo studio attraverso permessi retribuiti e il tema più ampio ed articolato dell'educazione/formazione degli adulti, ma è impossibile negare che le 150 ore siano state il più importante esempio di educazione degli adulti nel nostro paese, non soltanto dal punto di vista quantitativo ma anche in considerazione del periodo storico e delle modalità con le quali si è giunti a questo risultato.

La prefazione al presente volume è costituita da una serie di domande che l'ampio gruppo di lavoro che ha svolto la ricerca si è posto sia prima di avviare gli studi sia nel corso degli stessi, discutendo e valutando gli elementi via via raccolti. Non sono le uniche domande possibili, gli unici problemi aperti, ma la lettura dei vari contributi e le riflessioni su di essi dei lettori potranno evitare eventuali e pericolose illusioni sul definitivo tramonto del tempo e della necessità di una diffusa educazione e formazione degli adulti.

1) Perché nel nostro paese non si è mai giunti all'istituzione di un sistema di educazione degli adulti? Una cospicua serie di motivazioni avrebbe dovuto determinare l'introduzione di un impianto in grado di collegare, sostenere e favorire gli interventi dei vari soggetti capaci di svolgere attività di formazione lungo tutto l'arco della vita: l'enorme interesse suscitato dall'introduzione di permessi retribuiti per il diritto allo studio, l'allargamento successivo a fasce di popolazione prive del titolo d'obbligo, il perdurante scarso livello medio di istruzione, la serie di accordi concertativi fra le confederazioni sindacali ed i governi negli scorsi decenni, le ricorrenti e sempre più urgenti esigenze di riconversione dei lavoratori, la pluralità di persone con lingua madre diversa dall'italiano giunta e operante nel nostro paese, il bisogno di una fetta di popolazione di rientrare in formazione per ottenere un titolo di studio secondario superiore, la presenza di una molteplicità di soggetti formativi (la scuola di Stato, la Formazione professionale, l'università, una miriade di agenzie formative che svolgono formazione aziendale, il ventaglio di soggetti che svolgono formazione nella maniera più articolata), l'istituzione di enti bilaterali che hanno dato vita ai fondi interprofessionali dedicati alla formazione del personale dipendente delle imprese. Un elenco di questo genere dimostra che non solo ci sono

state e continuano ad esserci motivazioni per affrontare il tema che ci è caro ma anche che sono presenti vari soggetti che potrebbero – dovrebbero – entrare in rete fra di loro.

2) Esiste oggi uno spazio politico per la ripresa dell'attenzione sull'educazione degli adulti? Possiamo provare ad analizzare l'utilità e/o l'opportunità di uno strumento per coordinare-sostenere-promuovere-integrare le attività di Eda: potrebbe essere uno strumento di natura legislativa o di altro genere? Quali ragioni a favore a quali contro? Inoltre, oggi, per più ragioni (trasformazione del sistema industriale, basso livello medio di istruzione con divario rispetto ad altri paesi, innovazione tecnologica e diffusione del digitale ma anche proliferazione di soggetti che offrono istruzione non formale e informale) un sistema di educazione degli adulti non si può rivolgere solo ai lavoratori ma deve avere come interlocutori tutti i cittadini.

3) La nascita delle 150 ore e i primi passi di questa straordinaria esperienza vedono un interessantissimo e complesso intreccio fra la dimensione individuale e quella collettiva che contribuì a garantire, in quelle fasi iniziali, il successo dell'iniziativa. Il diritto allo studio individuale fu ottenuto attraverso una contrattazione collettiva; in numerosi documenti dell'epoca emerge una forte contrapposizione fra i diritti del lavoratore-studente, intesi come attinenti la sola dimensione individuale, e l'esercizio collettivo delle 150 ore volto a determinare, attraverso un elevamento culturale degli operai, mutamenti radicali nell'organizzazione del lavoro attraverso il superamento della sua divisione, nella scuola statale, nei rapporti familiari, nella società intera, modificando gli equilibri sociali. Se in quella fase l'esercizio del diritto allo studio non fu solo finalizzato ad una più completa realizzazione individuale ma fu indirizzato a fini sociali e collettivi, oggi esiste una dimensione collettiva che possa motivare lavoratori adulti e cittadini a partecipare a forme di *lifelong learning*, a fronte di una tendenza non solo del lavoro ma dell'intera società in cui sembra prevalere il carattere individuale?

4) In questi cinquant'anni le esperienze in materia di Eda si sono accumulate, gli aspetti metodologico-didattici, anche attraverso le ricerche internazionali, hanno acquisito un notevole spessore. Si è pervenuti alla determinazione che esista una specificità per questa materia, che esistano professionalità evolute e possibilità che vengano formati nuovi specialisti. Cosa si può fare affinché tutto questo bagaglio di competenze non venga dimenticato, sprecato o annacquato? Oppure sia volto a beneficio solo di una

ristretta parte della popolazione, quella già più formata, occupata o aspirante ad occupare posizioni privilegiate e dominanti?

5) A partire dai primi corsi nel 1974, è evidente la marcata evoluzione in senso storico del carattere delle 150 ore, dell'utenza e delle strutture operative: una progressiva scomparsa dei corsi universitari che invece avevano caratterizzato i primi anni accanto ai corsi per ottenere la licenza media, la riduzione del ricorso ai permessi retribuiti per lo studio e l'allargamento dell'esperienza a disoccupati, casalinghe, giovani drop-out, cittadini con lingua madre differente dall'italiano, utenza interessata alla prosecuzione negli studi oltre la licenza media; ma anche l'istituzione nel 1997 dei Centri territoriali permanenti (Ctp) e successivamente la loro trasformazione, nel 2012, in Cpia. Nella letteratura e in varie testimonianze raccolte, viene utilizzato il termine "declino", imputato a differenti situazioni: il passaggio della responsabilità nell'organizzazione dei corsi dalla FIm alle segreterie confederali, la diminuzione delle richieste di permessi retribuiti per il diritto allo studio come segno della perdita di interesse o di necessità da parte degli occupati, la differente composizione sociale e demografica dei corsisti, il mutato equilibrio sociale a partire dal 1980 e la crisi occupazionale, l'assunzione di responsabilità da parte del sindacato scuola come causa dell'azzeramento delle specificità della formazione degli adulti con l'assimilazione a metodi ricavati dalla pedagogia "del mattino". D'altra parte, se consideriamo l'evoluzione complessiva anche in termini di domanda (dimostrata da più contributi contenuti nel presente volume) possiamo agevolmente osservare il passaggio da un diritto "contrattuale" ad un diritto "sociale" o "civile", e ciò rappresenta un lascito di rilevanza enorme, specie se posto in relazione all'inerzia o alla parzialità dell'intervento dello Stato. Poiché è molto presente nell'ampia storiografia sulle 150 ore, ci domandiamo: è effettivamente corretto l'uso del concetto di "declino", per segnare uno o più passaggi di questa evoluzione?

Si è accennato precedentemente all'istituzione dei Ctp e poi alla transizione nei Cpia: rispetto alla nostra esperienza e alla nostra riflessione, se la riunificazione fra alfabetizzatori e insegnanti di scuola media, l'ampliamento delle attività finalizzate al titolo con i cosiddetti corsi brevi rivolti anche a chi era già in possesso di licenza media, le sperimentazioni orizzontali e verticali, l'apertura massiccia ai cittadini provenienti da altri paesi furono legittimate e incentivate dalla O.M. 455/97 che istituì i Ctp, molto probabilmente il momento realmente involutivo è dato dalla trasformazione dei Ctp in Cpia con la regressione da educazione degli adulti a sola istruzione, l'affermazione di un impianto tutto scolastico, il disconosci-

mento dell'integrazione fra sistemi (fra primo e secondo grado, con la Formazione professionale, con il territorio).

6) Questa riflessione apre la strada ad un ulteriore interrogativo: quali relazioni si sono determinate e persistono fra le 150 ore/educazione degli adulti e il mondo della scuola? Agli esordi, pur con qualche articolazione nella discussione, si riconobbe che le condizioni per l'esercizio del diritto allo studio su tutto il territorio nazionale non potevano che essere fornite dalla scuola pubblica. Essa poteva mettere a disposizione strutture e personale docente e direttivo, anche se per lungo tempo il carattere sperimentale dei corsi continuò a dare un carattere di aleatorietà all'esperienza. Da notare, inoltre, l'interessante processo di avvicinamento ai corsi per adulti di insegnanti di ruolo motivati che lasciavano la cattedra "del mattino" su cui venivano nominati supplenti e gli sforzi ripetuti annualmente di realizzare attività di formazione in servizio specifiche per i docenti dei corsi per adulti. Ma non dobbiamo dimenticare che la struttura del ministero della Pubblica Istruzione (Mpi) ha comportato anche vincoli normativi, organizzativi e metodologici. Vanno considerati in questo ambito molteplici elementi: la rigidità nella determinazione della durata dei percorsi collegati al conseguimento di un titolo di studio, la necessità di scavare nelle discipline al fine di reperire i nuclei fondanti delle varie discipline da porre come oggetto di interventi formativi necessariamente compressi nel tempo, la perdurante assenza – almeno sino agli anni recenti – di procedure reali volte alla realizzazione di un bilancio delle competenze in ingresso dei corsisti al fine di personalizzare il percorso, la valutazione delle competenze dei corsisti attraverso il voto e spesso realizzata senza l'indispensabile coinvolgimento del valutato, la rigidità con la quale sono sempre stati costituiti gli organici del personale docente con l'uso di procedure di calcolo collegate al numero dei corsisti iscritti a percorsi dedicati al conseguimento di titoli di studio e non all'utenza potenziale, la formazione specifica dei docenti degli adulti derivante solo da attività "a posteriori" e non come requisito di ingresso. Elementi che, in una prospettiva di ripresa della formazione degli adulti necessariamente dovrebbero essere radicalmente modificati.

Dovremmo forse domandarci se l'impianto complessivo del sistema scolastico italiano sia adatto ai rientri formativi – e forse anche alla formazione iniziale – in un mondo che richiede capacità di formulare domande più che di fornire risposte, competenze trasversali più che competenze specifiche, adattabilità più che rigidità, pena il rischio di esclusione professionale e sociale.

7) Rispetto all'esperienza torinese e piemontese sono da annoverarsi alcuni momenti che riteniamo siano stati particolarmente importanti e significativi dell'educazione degli adulti che però si sono realizzati quando si è andati oltre la sola scuola di Stato. Le convenzioni fra gli enti locali, autorità del territorio e le istituzioni scolastiche hanno consentito negli anni Novanta di superare enormi difficoltà all'accoglienza nelle classi di adulti – e poi di minori non accompagnati – immigrati, privi di permesso di soggiorno, avviando politiche di superamento delle barriere culturali. Le intese con l'ente Regione permisero di allargare la platea degli adulti dapprima consentendo alle scuole di ricevere finanziamenti per svolgere corsi brevi di informatica e di inglese; in seguito, fu sperimentato il biennio integrato che, offrendo attraverso l'inserimento di docenti della Formazione professionale anche una qualificazione professionale, davano agli adulti una motivazione in più per continuare a seguire corsi di Eda. Infine, va considerata la straordinaria esperienza di Polis nella quale l'intreccio fra Ctp, scuola secondaria di secondo grado e centro di Formazione professionale ha offerto a svariate migliaia di persone adulte di giungere al diploma di scuola media superiore e, in molti casi, di proseguire ulteriormente negli studi. Si tratta di esperienze molto importanti – finite precocemente per molti motivi – recanti il segno che solo con il coinvolgimento di soggetti diversi dalla scuola di Stato, principalmente la Formazione professionale, è stato possibile costruire un'offerta formativa più a misura degli adulti. Ciò introduce un ulteriore interrogativo: nella prospettiva futura, quali relazioni possono essere costruite e con chi per riprendere il cammino della formazione degli adulti? E come sviluppare sinergie anche con la formazione professionale continua degli adulti, sollecitando per questa via un utilizzo parziale delle grandi risorse dei fondi interprofessionali anche sul versante dei non ancora o non più occupati?

8) Le organizzazioni sindacali, attraverso le proprie donne e i propri uomini, delegati, quadri dirigenti, hanno svolto ruoli determinanti alle origini di questo percorso: dall'iniziale intuizione dell'introduzione dell'articolo contrattuale sui permessi retribuiti alla raccolta delle iscrizioni reparto per reparto, fabbrica per fabbrica; dalla presenza nelle scuole per collaborare al coordinamento delle attività didattiche alla programmazione nelle leghe sindacali territoriali dell'offerta di corsi; dalla progettazione di corsi monografici presso l'università alla contrattazione, a tutti i livelli, con l'amministrazione scolastica e spesso con gli enti locali. Oggi, quale ruolo svolgono i quadri e i dirigenti del sindacato di categoria e territoriale sulla dimensione regionale e nazionale? Interviste ad alcuni protagonisti degli esordi e del tempo attuale chiariscono l'evoluzione delle responsabilità e

delle possibilità che oggi si presentano, con particolare attenzione alla bilateralità. Come non considerare decisivo, per la realizzabilità stessa dei risultati della contrattazione nazionale di categoria, lo sviluppo negli ambiti aziendali, tra i delegati sindacali e tra i lavoratori, di una nuova e aggiornata intelligenza collettiva sui temi dell'organizzazione del lavoro, dell'innovazione tecnologica, della formazione capace di misurarsi con la contrattazione di secondo livello e di promuovere la domanda di formazione? Ciò riguarda in particolare non solo le Pmi più riluttanti ad investire impegno e risorse in formazione ma anche il ruolo del sindacato nei fondi interprofessionali paritetici che da anni gestiscono la parte più ampia di risorse (700 milioni di euro l'anno) per la formazione dei lavoratori occupati.

9) Agli inizi degli anni Settanta, Flm e la Federazione unitaria Cgil, Cisl e Uil individuarono prevalentemente nella scuola di Stato e nelle università il luogo deputato in cui i lavoratori avrebbero potuto esercitare il diritto allo studio conquistato e rifiutarono le opportunità offerte dal sistema della Formazione professionale. Ciò per evitare che potesse prevalere un'opzione padronale all'addestramento, per superare la divisione del lavoro, per cambiare il mondo scolastico accusato – a ragione – di confermare la differenza fra lavoratori subordinati e datori di lavoro e dirigenti. Inoltre, la frammentazione fra le regioni della Fp non poteva offrire alcuna garanzia. Negli anni recenti, invece, l'intreccio fra elementi culturali e professionali si è dimostrato utile per lo sviluppo del mercato del lavoro e motivante per i singoli individui. Perché quelle tipologie di formazione terziaria non universitaria – pensiamo particolarmente agli Its – che sono state avviate in questi decenni, che potrebbero vantare un bacino di utenza potenziale assai vasto, non vengono adattate ed offerte al pubblico adulto e rimangono appannaggio dei giovani diplomati?

10) Provando a considerare uno scenario futuro, a patto che si concordi sul principio che debba essere ripreso lo sforzo per elevare i livelli medi di formazione culturale e professionale degli adulti e assumendo il principio che, nell'ambito dell'educazione degli adulti, è l'offerta che costruisce la domanda, si tratta di definire quali opportunità e motivazioni per far partecipare questa utenza alla formazione. Viene prevista, come conseguenza dell'evoluzione tecnologica, una possibile riduzione di posti di lavoro per i "colletti bianchi" a cui debbono essere offerte possibilità di riconversione. La concorrenza internazionale ci induce a riflettere sul fatto che la qualificazione della forza lavoro disponibile rende un'area geografica più attrattiva per gli investimenti produttivi. È di attualità una proposta che possa vedere nuovamente collegate una riduzione dell'orario di lavoro congiunta



con l'impegno a partecipare ad attività formative? Una linea di azione con queste caratteristiche può contenere anche la rivendicazione dell'accertamento, certificazione, formalizzazione del completamento positivo del percorso formativo non solo per l'aspetto soggettivo della gratificazione individuale ma anche per eventuali effetti su retribuzioni, carriere, passaggi di qualifica? Quanto è importante, per la "portabilità" dei risultati della formazione nelle sempre più frequenti transizioni da un lavoro all'altro, e più in generale per le politiche attive, che le "registrazioni" nel libretto formativo dei lavoratori evolvano in vere e proprie "certificazioni delle competenze"? E, in questo quadro, quali sono le potenzialità dei risultati, ancora una volta, degli ultimi rinnovi del Ccnl metalmeccanico (nel 2016 l'introduzione della formazione come "diritto soggettivo" corredata da un monte ore di congedo specificamente dedicato, nel 2021 un nuovo inquadramento unico basato non sulla mansione ma sul "ruolo") e della loro possibile implementazione nel prossimo rinnovo?

11) Un ultimo punto per concludere questa prefazione su un argomento che solo di sfuggita viene considerato in uno dei contributi e, quindi, non viene sviluppato nel merito ma che va considerato di sfondo nella riflessione sulla necessità di riprendere con vigore le attività di formazione degli adulti, in generale, non solo con l'attenzione all'occupabilità. Pur con estrema cautela, va considerata – nella prospettiva – la necessità di stabilire relazioni fra la cosiddetta "intelligenza artificiale" e la formazione permanente e ricorrente di tutti i cittadini. Alcune innovazioni della tecnologia digitale hanno posto l'attualità di questo tema che bisognerebbe circoscrivere bene per evitare di finire in un film di fantascienza o di sottovalutarne la rilevanza. Certamente tutto il mondo della scuola e della formazione – giovani e adulti – ne dovrà tenere conto, con il proposito di insegnare a parlare con "la macchina", a gestirne il prodotto con il giusto distacco e senso critico, anche immaginando che si sia di fronte, per quanto riguarda il mondo del lavoro, non all'esautoramento del lavoratore dal ciclo produttivo quanto piuttosto alla possibilità di un'estensione della sua autonomia e delle sue capacità.

Il divario di competenze fra chi progetta e scrive i software e chi li usa (o ne è usato) è sempre più ampio e non possiamo ridurci a pensare che il superamento del divario digitale sia una battaglia definitivamente persa. Immaginando che si proceda rapidamente sulla strada dell'intelligenza artificiale, è ragionevole auspicare che la nostra società si muova nell'ambito della formazione degli adulti attraverso una diffusione sempre più ampia di competenze culturali e digitali sia fra i lavoratori sia fra le cittadine e i cittadini di ogni età?

Il gruppo di ricerca ha visto la collaborazione di Luciano Abburrà, Ludovico Albert, Renato Bresciani, Pasquale Calaminici, Pietro Cappè, Luciano Capriolo, Aurora Iannello, Massimo Negarville, Enzo Pappalettera, Lucietta Perona, Gianfranco Zabaldano.

Le interviste sono state curate dai vari componenti il gruppo di ricerca.

# *Introduzione: i bisogni formativi degli adulti. Bisogno e domanda. Domanda e offerta*

di *Fiorella Farinelli*

«Qualsiasi gruppo di adulti in formazione sarà sempre molto più eterogeneo – per background, stili di apprendimento, bisogni, motivazioni, interessi, obiettivi – di quanto non accada in un’aula scolastica». Ciò avviene perché gli adulti hanno esperienze individuali più ricche e diversificate, avendo vissuto, lavorato, conosciuto, imparato e disimparato di più e più a lungo dei bambini e dei ragazzi che, pur sempre diversi tra loro per *background* ed altre caratteristiche, sono però unificati dall’età e dalla condizione di studenti. Ma gli adulti no, anche quando tornano all’apprendimento, non sono e non si definiscono “studenti”.

Da questa osservazione, che torna insistente negli scritti del padre dell’andragogia, Malcolm Knowles<sup>1</sup>, deriva un imponente insieme di indicazioni per i formatori e per gli organizzatori dell’offerta formativa. Non si tratta solo dell’individualizzazione delle strategie di insegnamento e di apprendimento, dell’attenzione che la didattica per gli adulti deve riservare alla valorizzazione, come a risorse decisive dell’apprendimento, delle esperienze e delle competenze dei discenti, del rispetto che i formatori e l’offerta formativa devono avere per il senso di autonomia (e perfino di libertà, perché c’è anche questo ingrediente nella scelta di apprendere) degli individui adulti. Knowles spiega anche che «Gli adulti sono disponibili ad investire energia nell’apprendimento solo e nella misura in cui ritengono che questo potrà aiutarli ad assolvere dei compiti o ad affrontare dei problemi con cui si devono confrontare nella vita reale». Argomentando che è nella sintonia tra esperienza, problemi e compiti della vita reale e offerta formativa che si fonda la loro motivazione all’apprendimento. La qualità dell’offerta formativa è certo importante, come la sapienza professionale dei formatori, ma non è tutto. Più che nell’istruzione scolastica a fare la differenza è l’interesse ad apprendere

1. Malcolm Knowles, *Quando l’adulto impara. Pedagogia e andragogia*, FrancoAngeli, Milano 2015 (titolo originale *The Adult Learner. A Neglected Species*, 1973).

qualcosa di concretamente utile, e poi anche la determinazione e l'impegno che serve ad acquisirla. Sono riflessioni che a distanza di decenni restano fresche ed attuali. Utili antidoti al rischio di programmi di sviluppo delle competenze degli adulti condizionati da definizioni a maglie troppo larghe e omologanti dei bisogni formativi, confezionati in modo standardizzato e non supportati da servizi e strumenti capaci di far emergere le curvature individuali.

Ma che cosa si intende per "bisogno formativo"? La definizione che va per la maggiore lo fa coincidere con il gap tra le competenze possedute e quelle di cui si deve disporre per svolgere compiti o per esercitare funzioni nuove o diverse da quelle esercitate abitualmente: nel lavoro, nella vita quotidiana, nelle molteplici attività del vivere sociale. È una definizione utile, sebbene il suo profilo funzionalista la renda applicabile più al campo del lavoro che agli altri contemplati dall'apprendimento permanente (partecipazione sociale, cittadinanza attiva, qualità della vita, autorealizzazione, interessi individuali...). In quanto tale è da approfondire, adattare, modulare sempre secondo i contesti e le caratteristiche degli individui.

Per generare la motivazione necessaria non solo ad accedere all'offerta formativa ma anche a portarla a termine (gli abbandoni ci sono anche qui, non solo nella scuola) occorre intanto che il gap tra ciò che si sa, si sa fare, si sa essere e ciò che si deve acquisire, venga percepito con chiarezza dai destinatari non solo nella sua effettiva consistenza, composizione, qualità (quali sono le competenze possedute e quali le mancanti, e di che livello) ma anche nella sua concreta superabilità (attraverso quali percorsi, sequenze, attività, prove). Passaggi non banali quando si passa dagli approcci teorici alla pratica educativa, e tuttavia essenziali perché il bisogno formativo, sebbene per lo più rappresentato come un deficit oggettivo e, nel caso di specifiche competenze, anche misurabile, non è mai percepito dai soggetti come un dato neutro, presentandosi invece come carico di portati emozionali e perfino identitari che possono determinare sopra e sottovalutazioni, rimozioni, incertezze. Il bisogno formativo, è ancora Knowles a precisarlo, scatta certo anche solo per pressioni esterne (la paura di perdere il lavoro, la necessità di una retribuzione maggiore, il desiderio di carriera, la preoccupazione per l'obsolescenza di saperi e *skills*) ma le pressioni che contano di più sono quelle interne (l'autostima, il desiderio di maggiore autonomia e di miglior riconoscimento da parte degli altri, la qualità della vita quotidiana e sociale, il desiderio di essere utili agli altri).

È tutta la letteratura sull'apprendimento degli adulti a segnalare inoltre che, come non è scontato che la disponibilità dell'offerta generi di per sé la domanda, non è scontato neppure che la percezione del gap si espliciti in un

bisogno formativo traducibile linearmente in domanda. Se fosse così, sarebbero proprio le persone con i livelli più bassi di istruzione e qualificazione a partecipare di più alle opportunità formative, e invece non è questo che succede. Non succedeva ai tempi in cui era diffusissimo l'analfabetismo senz'altra specificazione, e non succede oggi in presenza di ampi settori di popolazione adulta in condizione di analfabetismo funzionale, sebbene certamente più avvertiti, rispetto ai tempi in cui le trasformazioni erano più lente, dei tanti rischi connessi a insufficienti livelli culturali e professionali. Un fenomeno, confermato da tutte le indagini, non riconducibile solo a politiche formative intenzionalmente o di fatto non inclusive o selettive, dentro e fuori i contesti lavorativi, che pure con tutta evidenza ci sono, o ad offerte formative inadeguate, non facilmente accessibili, inconciliabili con altri impegni. Perché sono spesso proprio le persone che hanno meno familiarità con l'apprendimento strutturato e intenzionale (formale o non formale), che nella scuola o in altri apprendimenti hanno incontrato più difficoltà o delusioni, che a scuola non hanno maturato quella competenza-chiave che è l'"imparare ad imparare" ad avere le maggiori contrarietà ad entrare in formazione. E a ricorrere alle "strategie di evitamento", cioè a comportamenti atti ad evitare di dover rivivere difficoltà e sentimenti di inadeguatezza.

L'esperienza passata non è dunque solo risorsa decisiva di un nuovo apprendimento. Anche Knowles ha dovuto prendere atto che ciò che si è vissuto può talora ribaltarsi in barriera.

Vivere in contesti culturalmente poveri e non stimolanti, essere fuori dal lavoro, svolgere attività lavorative che non fanno crescere le competenze e anzi le deprimono, essere prossimi all'età dell'inattività sono fattori che producono effetti analoghi. Perché dedicarsi all'apprendimento è un investimento su se stessi, e per farlo occorre ritenere credibile che ciò possa migliorare le proprie condizioni. Essendo inoltre sempre connesso a cambiamenti, talora auspicati ma spesso anche temuti, l'apprendimento può essere vissuto come una sfida vivificante ma anche come un passaggio destabilizzante, specie se associato a transizioni di cui non sono chiare la portata e gli impatti. O a finalità sfuggenti che possono suonare inquietanti come l'"occupabilità", una nozione che sembra alludere al lavoro non come a un'attività cui tutti hanno diritto ma come a un premio che occorra meritare. È quindi da evitare, nelle analisi e nelle *policies* sull'apprendimento permanente, la tentazione di estendere all'intero campo della formazione degli adulti la nozione di bisogno formativo e le tipologie di offerta tipiche della formazione continua, in cui sia i contenuti del gap che i traguardi, individuati e presentati dalle aziende e spesso avvalorati da accordi tra le parti sociali, appaiono di solito come più chiari.

## Crescita individuale e crescita collettiva

La storia dell'educazione degli adulti in età moderna evidenzia anche altri aspetti. Il più importante, che oggi si tende a trascurare, è che la partecipazione popolare alle opportunità formative, in particolare dei soggetti con minore istruzione, è stata sempre positivamente influenzata, e talora accesa e trainata, da contesti capaci di suscitare l'idea generativa di uno stretto collegamento tra l'istruzione come crescita ed emancipazione individuale e processi di sviluppo più complessivi, della classe sociale, della comunità, del paese di appartenenza. Nei principi e valori che animano tuttora l'elaborazione degli organismi internazionali che non circoscrivono mai l'apprendimento permanente alla sola formazione per il lavoro connettendo sempre, in quanto "interdipendenti", l'occupabilità e la cittadinanza attiva, tra cui il *Memorandum della Commissione sull'istruzione e formazione permanente* del 2000, il testo fondativo del *lifelong learning* in ambito Ue, ci sono gli echi del pensiero pedagogico, da Paulo Freire<sup>2</sup> a Frantz Fanon<sup>3</sup>, che ha animato le campagne di alfabetizzazione di massa dei paesi dell'Africa e dell'America Latina impegnati in processi di decolonizzazione e di democratizzazione. E, più in generale, di tutto il pensiero pedagogico, a partire da John Dewey, che ha sottolineato l'importanza della continua crescita culturale dell'intera popolazione come ingrediente decisivo della democrazia, intesa non solo come forma di governo ma come partecipazione consapevole e informata alle relazioni sociali e ai processi di decisione e di responsabilità che la sostanziano.

Anche nella più importante esperienza italiana di partecipazione popolare all'istruzione in età adulta, quella conosciuta come "le 150 ore" – il congedo formativo conquistato da un contratto collettivo del settore metalmeccanico del 1973 che tra la seconda metà degli anni Settanta e la prima degli Ottanta condusse centinaia di migliaia di lavoratori con bassi livelli di istruzione e qualificazione a conseguire il titolo di scuola media – il nesso tra emancipazione individuale e collettiva fu strettissimo e profondamente interiorizzato. Veicolato in quel caso dall'idea ottimistica ed audace di una "cultura operaia" capace di controllo e perfino di radicale trasformazione dell'organizzazione capitalistica del lavoro nella fabbrica taylorista. Un manifesto ideologico, e una pratica educativa di massa, così coinvolgenti da attrarre anche lavoratori che non potevano usufruire del monte ore di congedo, anche disoccupati, casalinghe, operatori con bassa qualifica del comparto pubblico e altre figure sociali. Erano anni di grandi lotte all'insegna dell'egualitarismo,

2. Paulo Freire, *Pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.

3. Franz Fanon, *I dannati della terra*, Einaudi, Torino 2007.

ed erano stati in effetti l'egualitarismo e la giustizia sociale i principi ispiratori anche della riforma dell'istruzione scolastica obbligatoria del 1962. Anni lontanissimi dalle culture spiccatamente individualiste prevalse in fasi successive. Sebbene in Italia si disponga da un decennio di una norma che definisce l'apprendimento permanente come diritto soggettivo<sup>4</sup>, le politiche per la formazione degli adulti e i programmi più impegnativi sono quasi interamente ispirati a un approccio lavoristico ed efficientista che vede al centro l'adattamento alle trasformazioni organizzative e professionali indotte dalle nuove tecnologie, con una lettura dei bisogni formativi in chiave quasi solo di sviluppo professionale, acquisizione di nuove competenze tecnico-operative e trasversali, occupabilità. Mentre, fuori dal lavoro, il solo bisogno formativo considerato prioritario (insieme, significativamente, all'*educazione finanziaria*) riguarda l'acquisizione delle competenze digitali per l'accesso ai servizi. Restano così ignorate altre competenze decisive per orientarsi con consapevolezza ed autonomia nella complessità della realtà contemporanea (indispensabili, peraltro, ad accedere alle stesse opportunità di qualificazione professionale).

C'è da chiedersi, alla luce di queste considerazioni, se l'insieme delle grandi trasformazioni che attraversano non solo il mondo del lavoro ma l'intera sfera del vivere sociale – le non più rinviabili rivoluzioni energetiche e ambientali che pendono sul presente e sul prossimo futuro dell'umanità, i fenomeni e gli impatti del globalismo, delle migrazioni, della multiculturalità, del plurilinguismo – finiranno col generare, con la radicalità delle sfide culturali, etiche, comportamentali che implicano, una narrazione capace di delineare nuovi nessi tra la formazione per il lavoro e quella per la cittadinanza, tra percorsi individuali e percorsi collettivi di crescita, tra le ragioni dell'economia e quelle della responsabilità civile. E se ne nasceranno bisogni e domande formative coerenti con il duplice significato, strumentale ma anche esistenziale, di un apprendimento lungo tutto il corso della vita intriso sia di necessità che di libertà. Un interrogativo di cui si intuisce tutta la com-

4. Art.4, co. 51, legge 92/2012 “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita”. Nel testo l'apprendimento permanente è definito come «qualsiasi attività intrapresa dalle persone in modo formale, non formale, informale, nelle varie fasi della vita, al fine di migliorare le conoscenze, le capacità, le competenze in una prospettiva personale, civica, sociale e occupazionale». Le relative politiche devono essere determinate a partire dall'individuazione e dal riconoscimento del patrimonio culturale e professionale accumulato da cittadini e lavoratori nella loro storia personale e professionale, e devono giungere alla realizzazione di un sistema pubblico nazionale di certificazione. Con ciò l'apprendimento non viene inteso come un servizio alla persona ma come un diritto della persona che si esercita per tutta la vita (*lifelong learning*), in ogni luogo e con ogni modalità (*lifewide learning*).

plexità se solo si rifletta sulla fortissima concorrenza esercitata oggi sui percorsi di istruzione e formazione dalla via più facile e attrattiva del ricorso individuale alla Rete e ai social network per l'informazione, la formazione delle opinioni, la partecipazione alla vita sociale.

## **La partecipazione alla formazione**

Un contesto, dunque, molto complicato per lo sviluppo dell'apprendimento in età adulta. Particolarmente in Italia dove un'autentica cultura del *lifelong learning* non ha mai preso piede. A differenza di quanto indicato nella legge 92/2012, mancano ancora o hanno avuto attuazioni limitate non solo i servizi informativi e orientativi capaci di far emergere i bisogni formativi della popolazione adulta e di tradurli in domanda ma anche i dispositivi necessari a sostenere la motivazione, in particolare dei soggetti più deboli. Tra cui i vantaggi concreti della certificazione delle competenze “dovunque e comunque acquisite”, la cumulabilità, portabilità, validabilità dei “crediti” formativi, la loro valorizzazione nel lavoro e nella vita sociale. Manca del resto anche un sistema dell'offerta integrata tra istruzione e formazione in grado di adattare i percorsi alla pluralità dei bisogni formativi e delle condizioni di accesso. Anche i Centri provinciali per l'istruzione degli adulti (Cpia) sono ancora lontani, a dieci anni dal decollo, dalla capacità di organizzare percorsi capaci di attrarre la molteplicità dei pubblici potenziali, tant'è che la maggior parte dei frequentanti sono oggi giovani adulti di provenienza straniera che vi ricorrono soprattutto per imparare la lingua italiana conseguendo solo in piccola parte titoli e qualificazioni formali. Mentre resta ancora distante, anche per le difficoltà di integrazione tra scuola e Formazione professionale – un mix indispensabile ad ancorare ai problemi concreti l'apprendimento dei più vulnerabili – il target prioritario, cioè la vasta platea di adulti con la sola licenza media, largamente rappresentata nei *neet*, i giovani fuori dalla formazione e dal lavoro.

Tra i fattori di mancato sviluppo quanti-qualitativo dell'offerta va evidenziata l'assenza di un'efficiente *governance* capace di coordinare i diversi attori istituzionali e sociali titolari dell'offerta, Stato, Regioni, fondi interprofessionali, imprese, privato sociale. Così le esperienze anche eccellenti che si sviluppano in ambiti pubblici e privati non innescano processi in grado di mutare sostanzialmente il quadro. Un deficit grave se si tiene conto che l'istruzione e la formazione, anche degli adulti, è non solo adattamento alle trasformazioni, ma essa stessa *driver* di trasformazione.



Un indicatore dei limiti è la scarsa partecipazione degli adulti alla formazione e il grande vantaggio degli occupati nell'accesso alle opportunità formative. La bassa partecipazione è aggravata da spiccate disuguaglianze nell'accesso alle opportunità formative dei gruppi più vulnerabili: un fenomeno che si rileva anche in ambito europeo ma più acuto nel caso italiano perché non riguarda solo gruppi connotati da condizioni particolarmente problematiche, come la prolungata esclusione dal lavoro o la marginalità sociale. Non sono solo minoranze, immigrati di recente insediamento, affetti da disabilità o invalidità, ex detenuti, tossicodipendenti.

I principali fattori di disuguaglianza sono nel livello di istruzione e nella condizione professionale, mentre per tutti i gruppi professionali si rileva un marcato vantaggio degli occupati rispetto ai disoccupati. Molto rilevante è inoltre il fattore età, con una partecipazione più alta degli under 45 rispetto ai più anziani. Meno importante è lo svantaggio di genere, anche se la maggiore disponibilità delle donne alla formazione si concentra nelle fasce di età, fino a 35 anni e dopo i 55, più libere dagli impegni riproduttivi e familiari. Una situazione che evidenzia il bisogno di politiche e piani formativi specificamente orientati allo sviluppo delle competenze dei gruppi più sfavoriti.

In questo quadro problematico emergono tuttavia fenomeni in controtendenza. Per esempio, le evoluzioni positive nei comparti del lavoro dipendente industriale in cui i contratti collettivi hanno introdotto, oltre alla formazione come “diritto soggettivo”, anche specifici dispositivi (congedi formativi, monti ore per la formazione ad utilizzo anche individuale) e politiche che ne facilitano l'attuazione. Apripista è ancora una volta la contrattazione nel settore metalmeccanico dove, secondo recenti monitoraggi<sup>5</sup>, sono solo una ristretta minoranza i lavoratori non convinti dell'utilità della formazione. Se il tema d'interesse prioritario è la sicurezza sul lavoro, seguono a breve distanza le competenze tecniche e digitali, lo sviluppo di quelle trasversali e perfino di quelle linguistiche. Fattori trainanti sono il programma “industria 4.0”, l'innovazione digitale e tecnologica, l'interesse delle aziende – tanto più in una fase di declinante attrattività per i più giovani del lavoro industriale – a fidelizzare e qualificare tutto il personale.

## **Le abitudini formative nel periodo post pandemico – L'innovazione digitale della formazione**

Il *lockdown*, e poi le regole di prevenzione del contagio, hanno determinato una potente accelerazione della dimensione digitale dell'apprendimento

5. Monitor 2022 di Federmeccanica-Umana, «Il Sole 24 Ore», 28 luglio 2022.

che aveva avuto, prima della pandemia, uno sviluppo molto limitato. Ciò è accaduto, oltre che nell'istruzione scolastica e universitaria, anche nella formazione continua, nell'istruzione per gli adulti e in altre attività formative riconducibili all'apprendimento permanente. Formatori ed utenti hanno imparato ad utilizzare le piattaforme per l'apprendimento, mentre numerose organizzazioni si trovano oggi con un patrimonio di migliaia di ore di formazione on line disponibili in modalità asincrona, quindi utilizzabili in autonomia dalle persone, senza limiti di tempo e di spazio, e spesso senza costi economici o con costi limitati. Nonostante le numerose criticità di questo tipo di formazione dovute anche alle circostanze emergenziali – alto rischio di esclusione delle persone con competenze e strumentazioni inadeguate, difficoltà di applicazione a saperi di tipo tecnico-operative o relazionali che richiedono l'apprendimento in contesti concreti, perdita di spessore emotivo e interattivo dell'esperienza formativa, maggiore volatilità di concentrazione e motivazione – è impensabile un ritorno integrale al passato e alle modalità tradizionali dell'apprendimento. Anche non volendo considerare le convenienze economiche per le aziende e per le organizzazioni dell'apprendimento a distanza, è indubbio che nell'apprendimento degli adulti sia assolutamente preziosa, e diffusamente apprezzata, la possibilità di aggirare le rigidità spazio-temporali della formazione tradizionale, di tornare autonomamente e quante volte serve sui contenuti, di ripetere esercizi e prove a fini auto- valutativi, di scegliere con chi condividere la sfida dell'auto-apprendimento. Esistono del resto già numerose esperienze di successo, persino con soggetti molto fragili, di formazione integrata tra “presenza” e “distanza”, capaci di costruire ambienti e modalità favorevoli a un apprendimento attivo e proattivo, capaci di assicurare un buon livello di interazione e di collaborazione tra pari, funzionali alla modularizzazione dei contenuti. Ma molto è ancora da ideare e da sperimentare. Sarà decisiva, in questa fase, l'analisi dei comportamenti formativi degli utenti della formazione, dell'impatto delle sue diverse tipologie e della loro integrabilità, della fattibilità di nuove modalità in riferimento ai diversi livelli di competenza digitale dei destinatari. Tenendo ovviamente conto di due elementi non trascurabili. Il primo è che il digitale non è solo uno strumento ma un linguaggio che deve essere a sua volta preliminarmente appreso. Il secondo è che per impararlo è essenziale il possesso di livelli non elementari di competenze alfabetiche di base, proprio quelle che mancano o che sono molto fragili in settori molto ampi della popolazione. Nel 2012 la quota di adulti tra i 16 e i 74 anni con competenze digitali di base era ancora solo del 44%, contro il 57% della media UE. A che punto siamo arrivati dopo la pandemia? È indicativo che il programma Gol – Garanzia per l'occupabilità dei lavoratori – oggi in fase di decollo, preveda un

intervento di rafforzamento delle competenze digitali per una parte consistente (300.000) degli 800.000 lavoratori da coinvolgere in attività formative.

## **Osservazioni e linee di sviluppo**

Nell'ultimo decennio si è sensibilmente rafforzata negli ambiti istituzionali e sociali la convinzione della formazione degli adulti come snodo strategico delle politiche per il lavoro. Con grande ritardo e in mezzo a molte difficoltà derivanti da una lunga tradizione, e preminenza, delle politiche del lavoro cosiddette "passive" su quelle "attive", di cui la formazione è invece un ingrediente decisivo. La nuova sensibilità si esercita sul duplice versante della formazione continua degli occupati (aggiornamento e riconversione delle competenze tecnico-operative in vista degli effetti delle trasformazioni tecnologiche e organizzative nell'assetto produttivo) e della formazione per l'occupabilità delle persone con competenze insufficienti o inadeguate all'inserimento o reinserimento lavorativo. Vi hanno contribuito diversi fattori, tra cui le crescenti criticità nel rapporto tra offerta e domanda di lavoro e nei processi di sostituzione con personale giovane di quello che per età o altri motivi, esce dal lavoro. Le finalità sono perciò diverse, si tratta di aggiornamento o di conversione delle competenze professionali, ma anche di formazione per il primo inserimento lavorativo. È sperabile che un'attuazione su larga scala di piani di sviluppo delle competenze degli adulti nell'ambito della formazione continua e delle politiche attive del lavoro possa aprire nuovi varchi anche a strategie formative coerenti con la logica dell'apprendimento lungo tutto il corso della vita, che guarda oltre che all'adattamento professionale e allo sviluppo dell'occupabilità anche alle competenze per la cittadinanza attiva, alla partecipazione civile, all'autorealizzazione. Se non altro perché è proprio nell'esperienza concreta della formazione rivolta a pubblici con bassi livelli di istruzione e di qualificazione che emergono sempre con la massima evidenza gli ostacoli che derivano da competenze di base di livello troppo basso per poter accedere a percorsi evolutivi. Sono le capacità di lettura, scrittura, comunicazione, calcolo, digitali, di imparare ad imparare, di non avere paura di farlo. Perché senza la base non si può suonare, e questo, in un paese come il nostro, si vede benissimo, anche se si fa poco o niente per affrontare il problema. Senza togliere nulla, dunque, all'importanza di investire molto nella formazione per il lavoro, si tratterebbe di costruire anche piani finalizzati a:

- sviluppare offerte formative di tipo formale e non formale – autonome o integrate, comunque integrabili con la formazione per il lavoro e per l'occupabilità – per il recupero e lo sviluppo delle competenze di base alfabetiche, trasversali, digitali in tutti gli ambiti dell'istruzione e della formazione. Potenziando le scuole di istruzione per adulti, aprendo nuove opportunità nella formazione professionale e nell'istruzione e formazione terziaria, sostenendo e valorizzando in una logica di sistema anche la formazione non formale e informale, utilizzando al meglio la formazione on-line. Costruendo progressivamente un sistema a più voci percorribile, nella logica del *lifelong learning*, di dispositivi non solo di valorizzazione ma di certificazione delle competenze comunque e dovunque acquisite;

- dotare il sistema formativo per gli adulti di servizi e strumenti di informazione e di orientamento che, anche oltre l'auspicabile e problematica riforma dei Centri per l'impiego che si occupano di lavoro e di lavoratori, siano in grado di favorire l'emersione dei bisogni formativi, lo sviluppo della domanda di formazione, l'accompagnamento e il supporto all'accesso alle diverse opportunità formative;

- operare, in collaborazione con i comuni, il terzo settore, il volontariato, le università, i sistemi bibliotecari, le librerie, gli enti culturali, le scuole di musica, la ricerca scientifica per creare contesti locali favorevoli al coinvolgimento dei pubblici adulti in attività di crescita culturale.



*Parte prima*

*Le origini delle 150 ore in Piemonte*



# Una contestualizzazione storica

di Aurora Iannello

## Introduzione

Quando, nella primavera del 1973, furono firmati i nuovi contratti collettivi dell'industria metalmeccanica, fu soprattutto la conquista dell'inquadramento unico operai-impiegati a catturare l'attenzione degli osservatori. Un po' in sordina rispetto a quella passava l'altra grande novità del contratto: le 150 ore di permessi retribuiti per il diritto allo studio. Negli anni successivi, tuttavia, grazie ad uno sforzo notevole del sindacato (condotto *in primis* tra gli stessi lavoratori), il nuovo istituto contrattuale acquisì una tale notorietà da diventare per tutti, semplicemente, "le 150 ore".

Da quella che inizialmente poteva apparire come una rivendicazione «un po' più che simbolica»<sup>1</sup>, una presa di posizione «di principio»<sup>2</sup> del sindacato, prese le mosse una potente iniziativa sindacale che negli anni successivi realizzò – seppur per poco tempo – qualcosa di effettivamente originale e innovativo. Nei ricordi di quanti parteciparono a quello sforzo, le 150 ore rimangono un'«esperienza straordinaria»<sup>3</sup>, tanto per ciò che fu effettivamente realizzato, quanto per l'orizzonte quasi utopistico verso cui esse tendevano.

Diverse, nel disegno degli attori che presero parte a quel progetto, erano le finalità attribuite alle 150 ore. Esse dovevano essere, senza dubbio, un mezzo per il conseguimento della licenza media; una sorta di correttivo *a posteriori* delle storture di un sistema scolastico iniquo e classista che portava tanti lavoratori ad abbandonare i banchi di scuola senza aver completato il ciclo di studi inferiore. Ma erano anche, nelle speranze di chi le progettava,

1. Sergio Turone, *Storia del sindacato in Italia. Dal 1943 al crollo del comunismo*, Editori Laterza, Roma-Bari 1992.

2. *I punti dell'accordo*, «La Stampa», 3 aprile 1973.

3. Bruno Manghi, *Prefazione. Ricordi di un'esperienza straordinaria*, in Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2012.



uno strumento di emancipazione culturale e intellettuale, di arricchimento personale sottratto alle mere esigenze aziendali.

Soprattutto, dovevano diventare quel “ponte” tra mondo della scuola e mondo del lavoro di cui spessissimo si parlava nella rivista della Federazione dei lavoratori metalmeccanici (Flm). Dovevano suscitare una “contaminazione” positiva tra fabbrica e aula scolastica, che trasformasse entrambi gli ambienti: il lavoratore che, in orario di lavoro, tornava nel mondo della scuola, poteva raccogliervi nuove suggestioni culturali, possibilità di comprensione, esperienze di socializzazione da riportare nello stabilimento; allo stesso tempo, doveva iniettare nel mondo della scuola il bagaglio di esperienze, competenze e consapevolezze politico-sociali maturate in fabbrica: un virus che alla lunga avrebbe trasformato la scuola stessa, rendendola più adatta alla società, più democratica e egualitaria.

Infine, le 150 ore potevano anche essere, se lo si desiderava, uno strumento per acquisire maggiori competenze professionali. Le disposizioni contrattuali, infatti, non escludevano nulla: erano inclusi tanto i corsi maggiormente legati alle necessità aziendali, quanto quelli da esse completamente avulsi.

Diverse, necessariamente, sono anche le valutazioni che si possono fare sul successo delle 150 ore rispetto ai vari fini che esse si ponevano. Un’ampia letteratura, storiografica e non, si è confrontata con le vittorie e i fallimenti di questa esperienza, così come sulla sua evoluzione.

In questo breve contributo ci si vuole soffermare solo su alcune delle finalità originarie del progetto delle 150 ore, per provare a collegarle al contesto storico da cui emerse quel disegno innovativo. Il capitolo è diviso in due parti. Nella prima, ci si sofferma sul dibattito internazionale dei primi anni Settanta sull’educazione degli adulti e, soprattutto, sullo specifico strumento dei permessi di studio retribuiti. Da questa prima parte emerge un’attenzione trans-nazionale molto forte su questi temi. In particolar modo, risalta chiaramente l’esigenza economica – derivante da uno slittamento nel paradigma produttivo, da quello taylorista ad uno maggiormente basato sulle tecnologie e sui servizi – di investire su un migliore livello di istruzione generale (non specificatamente professionale) degli adulti. Una parte di ciò che furono le 150 ore in Italia va ricollegata a questo contesto internazionale, come si riprenderà nelle conclusioni.

La seconda parte si concentra invece sulle specificità del contesto italiano, provando a fare un collegamento tra quelle e le reali singolarità dell’esperienza delle 150 ore: il loro afflato riformistico più ampio, che si spinge ben oltre il mondo del lavoro, per investire i rapporti tra questo, il mondo della scuola e la società. A questo scopo si cercherà, in maniera volutamente selettiva e necessariamente parziale, di mettere in evidenza giusto alcuni aspetti