



## La lunga marcia delle 150 ore

Saul Meghnagi\*

«I lavoratori che, volendo migliorare la propria cultura, anche in relazione all'attività aziendale, intendano frequentare presso Istituti pubblici o legalmente riconosciuti, corsi di studio, hanno diritto, con le precisazioni indicate ai commi successivi, di usufruire di permessi retribuiti a carico di un monte ore triennale a disposizione di tutti i dipendenti...

I lavoratori che contemporaneamente potranno assentarsi dall'azienda o dall'unità produttiva per l'esercizio del diritto allo studio non dovranno superare il 2 per cento del totale della forza occupata...

I permessi retribuiti potranno essere richiesti per un massimo di 150 ore pro capite per triennio, utilizzabili anche in un solo anno, sempre che il corso al quale il lavoratore intende partecipare si svolga per un numero di ore doppio di quelle richieste come permesso retribuito...».

È questo il testo dell'articolo 28 del Contratto nazionale di lavoro dei metalmeccanici stipulato nell'aprile 1973. Con esso si è dato il via al ritorno a scuola di un gran numero di lavoratori attraverso quelle che sono ormai comunemente chiamate le «150 ore». Analizzare dopo 40 anni questo esito contrattuale, analizzarne il significato, capirne il valore è difficile: occorre ricordare l'origine e comprendere le ragioni di una strategia sindacale in cui la formazione ha assunto un carattere qualificante, studiare le modalità della crescita quantitativa dei corsi, valutare gli sviluppi qualitativi dell'esperienza sia sul piano negoziale sia sul piano culturale.

A questa analisi vuol contribuire il lavoro di Francesco Lauria (*Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Roma, Edizioni Lavoro, 2012) che si sofferma su alcuni dei problemi menzionati, partendo da una prefazione da parte di un testimone di

\* Saul Meghnagi, pedagista.

prestigio, quale Bruno Manghi, e con una postfazione da parte di uno studioso di alto livello quale Tullio De Mauro.

Il volume ripercorre l'evoluzione delle 150 ore dalla dimensione contrattuale alle trasformazioni nella composizione dei corsi. Attinge, a tal fine, a ricerche effettuate da organismi specializzati, si arricchisce con interessanti interviste a vari protagonisti, dopo una disamina che segue un percorso coerente: la ricostruzione dell'educazione degli adulti dalle origini al secondo dopoguerra, nelle sue relazioni con il movimento sindacale; i riferimenti culturali e le esperienze concrete che hanno preceduto la nascita delle 150 ore, da Danilo Dolci a don Lorenzo Milani; la connessione tra 150 ore e diritto allo studio e, dopo alcuni approfondimenti politico-culturali, al legame tra educazione degli adulti e formazione continua, nella situazione odierna.

L'autore cerca di trarre dal quadro, sia pure ampio, dato l'arco temporale di riferimento, alcune indicazioni rispetto all'oggi. Su questo ci soffermeremo brevemente dopo una disamina dei vari temi trattati nel volume.

Per analizzare la genesi delle 150 ore senza andare molto a ritroso nel tempo è sufficiente soffermarsi sulla piattaforma rivendicativa approvata nell'ottobre del 1972 dall'Assemblea nazionale dei delegati metalmeccanici, in vista della trattativa per il rinnovo dei contratti di categoria. In questa piattaforma, per quanto concerneva il *diritto allo studio*, accanto ai due obiettivi più tradizionali (parità salariale e normativa per gli apprendisti, facilitazioni per i lavoratori-studenti), faceva infatti per la prima volta la sua comparsa la richiesta di un nuovo istituto contrattuale: il riconoscimento e la garanzia di un monte-ore retribuito per la formazione dei lavoratori. L'elemento che colpisce non è tanto il fatto che si chiedano congedi pagati, quanto l'inserimento di questa richiesta nel capitolo *sull'inquadramento unico*, obiettivo centrale della piattaforma.

La questione del congedo retribuito per motivi di studio è comprensibile alla luce del dibattito europeo, in particolare dalla promulgazione in Francia, nel 1971, della legge nazionale sulla formazione continua. A essa, come ricorda Lauria, fa riferimento Bruno Trentin, strenuo fautore della formazione come oggetto di contrattazione e strumento fondamentale per la crescita del sapere dei lavoratori.

La questione dell'«inquadramento unico» presenta un contenuto ricco di significati. Con questa espressione si indicano varie cose: una sola

classificazione per operai e impiegati, una divisione dei ruoli e delle funzioni dei dipendenti delle aziende diversa da quella tradizionale, una drastica riduzione delle categorie salariali, con l'eliminazione di quelle inferiori, e una maggiore mobilità, come primi passi verso una strutturazione della forza lavoro diversa da quella realizzata in base all'ideologia padronale. Nel dibattito politico che accompagna, tra l'inverno del 1972 e la primavera del 1973, l'esperienza di lotta della categoria, sono sintetizzate le finalità dell'inquadramento unico che, si afferma: parte dal rifiuto di considerare oggettivamente scientifica e quindi imm modificabile l'organizzazione della produzione, messa globalmente in discussione; pone le basi per la costruzione, all'interno della fabbrica, di una sempre più solida e qualificata struttura sindacale unitaria, imperniata sulla partecipazione e sullo sviluppo delle capacità di comprensione del processo produttivo; ha origine da un progetto teso a superare la stratificazione e la gerarchizzazione della forza lavoro, la sotto-utilizzazione delle capacità, la dequalificazione di un gran numero di persone; tende a una dimensione del lavoro che faciliti l'integrazione dei processi produttivi; assume come presupposto la crescita culturale, quale strumento per aumentare il potere di controllo nella fabbrica e le possibilità di partecipazione cosciente nella società; richiede a tal fine strumenti di conoscenza e di analisi dei processi economici, sociali e politici.

La formazione viene quindi concepita come mezzo atto a rendere possibile la ricomposizione della forza lavoro ai livelli più alti, agevolando il superamento di tutte le forme di lavoro generico, subalterno e ripetitivo.

In base agli obiettivi generali prefissati, il sindacato stabiliva alcune linee di intervento secondo cui:

- le 150 ore non dovevano essere utilizzate per la formazione professionale; in particolare il contratto prevedeva che eventuali corsi istituiti dalle aziende, secondo le loro necessità, dovevano essere frequentati usufruendo di altri permessi pagati, al di fuori delle 150 ore;
- le 150 ore non dovevano essere utilizzate per la formazione sindacale, per la quale si doveva fare ricorso a speciali «permessi sindacali» e, in alcuni casi, a periodi di ferie;
- le 150 ore dovevano essere utilizzate per lo sviluppo culturale di tutti i lavoratori, mediante l'acquisizione di nuovi strumenti conoscitivi e la valorizzazione di tutto il patrimonio di coscienza collettiva, di organizzazione e di esperienza che i lavoratori avevano accumulato nel corso

del lavoro, che doveva dar luogo all'analisi di contenuti tradizionalmente tenuti fuori dalle mura scolastiche.

Da ciò una scelta di fondo molto importante: rendere prioritaria la formazione di coloro che non avevano conseguito il diploma di scuola media, non solo per dare a tutti un titolo di studio necessario a favorire il superamento dei livelli più bassi all'interno delle aziende, ma anche e soprattutto per fornire ai lavoratori conoscenze e strumenti di base essenziali per un'ulteriore formazione e per preconstituire le condizioni per una prima modifica dei rapporti e delle modalità produttive.

Sui corsi di scuola media si concentrava pertanto il massimo sforzo del sindacato. Nel corso delle trattative con il ministero si otteneva che i corsi si svolgessero nelle scuole statali, fossero completamente gratuiti, rilasciasero un diploma valido a tutti gli effetti dopo un corso di 350/400 ore (12 ore settimanali per 30 settimane) e un esame con gli stessi insegnanti del corso, su un programma costruito a partire dalle esperienze dei corsisti.

Parallelamente il sindacato si orientava a richiedere a diverse sedi universitarie la realizzazione di seminari di durata variabile su problemi economici, sociali, tecnici e di altro genere, legati per lo più alla realtà lavorativa e all'esperienza delle persone. I seminari si collegavano spesso alla lotta sindacale come, ad esempio, quelli sulla salute di fabbrica o sulla scala mobile.

Oltre a queste ipotesi formative iniziali, dovevano successivamente individuarsi altri due settori importanti di intervento: il primo connesso con la necessità di sopperire alle carenze di larghe fasce della popolazione ancora analfabeta, quindi non in grado di indirizzare immediatamente alla scuola media, il secondo legato alla domanda di chi aveva concluso l'obbligo (anche attraverso le 150 ore) e desiderava accedere ai livelli superiori dell'istruzione.

Per quanto riguarda il primo aspetto, c'è da rilevare come in alcune regioni (ad esempio la Lombardia) fossero avviati corsi di alfabetizzazione; per quanto concerne il secondo aspetto, le esperienze realizzate erano minime per la rigida opposizione ministeriale.

Dati i livelli formativi della popolazione adulta del paese, evidenziatisi, all'interno dei corsi, come più gravi di quanto non fosse dato di prevedere dai già critici dati statistici (il 76,3 per cento della popolazione italiana al di sopra dei sei anni non aveva conseguito nel 1971, secondo il censimento, il diploma di scuola media inferiore; di questi, il 27,2 per cento erano i co-

siddetti alfabeti privi di titolo di studio, il 5,2 analfabeti veri e propri), l'obiettivo di utilizzare la formazione come strumento di ricomposizione della forza lavoro si configurava come un obiettivo a lungo termine e, nell'immediato, fattore di una tensione ideale piuttosto che di un progetto realistico. Ciò non impediva di perseguire l'obiettivo di dare certezza giuridica all'educazione degli adulti con una legge ad hoc e di promuovere la presenza prioritaria ai corsi di scuola media dove la partecipazione crescente nel tempo si sarebbe attestata sulle 100 mila unità annue.

Nel corso degli anni settanta, i congedi connessi con le 150 ore sarebbero stati via via estesi a tutti i contratti di categoria, mentre due provvedimenti avrebbero introdotto innovazioni significative nel settore: una prima legge del 1976 avrebbe decentrato parte dei poteri dello Stato alle Regioni, in particolare alcune titolarità in materia di educazione degli adulti; una seconda legge del 1978 avrebbe ridefinito la normativa in materia di formazione professionale.

La situazione della formazione post scolastica sarebbe stata accompagnata nel corso degli anni ottanta da una serie di norme di minore rilievo, fino agli anni novanta dove, precisamente nel 1993 e nel 1996, sarebbero stati siglati importanti accordi tra le parti sociali, con uno specifico riferimento alle questioni educative.

Le disposizioni successive, di carattere legislativo o regolativo, avrebbero fatto variamente riferimento a documenti europei che hanno contribuito alla ridefinizione dei sistemi formativi nazionali (tra questi, solo per ricordare i più importanti, Jacques Delors, *Crescita, competitività, occupazione. Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, Bruxelles, dicembre, 1993; Edith Cresson, *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Bruxelles, novembre, 1995; Commissione delle Comunità europee, *Agenda 2000, Per un'unione più forte e più ampia*, Bruxelles, 1996; Commissione delle Comunità europee, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, Bruxelles, 2000).

La formazione continua, componente non aggiuntiva della formazione iniziale, ma parte integrante di un processo permanente di acquisizione, elaborazione, trasmissione del sapere, avrebbe progressivamente assunto, anche nel nostro paese, un rilievo inedito. Questo sarebbe avvenuto in forma complementare, nel corso degli anni novanta, rispetto alla nascita dei «Fondi interprofessionali per la formazione continua», organismi paritetici finanziati attraverso un prelievo contrattualmente fissato dal monte

salari (lo 0,30 per cento). Negli anni duemila, come evidenza chiaramente Lauria, il quadro d'insieme della formazione dei lavoratori si sarebbe presentato profondamente mutato sia per la presenza dei Fondi sia per l'oggettiva trasformazione del contesto produttivo e, in particolare, delle forme contrattuali e delle condizioni occupazionali.

La crescita esponenziale della disoccupazione e della precarietà, dei tempi e delle sicurezze della vita, il problema dei tempi di lavoro legati alle esigenze di cura, di riproduzione, di equità tra i sessi, di sicurezza economica nel corso dell'esistenza, non può non incidere oggi sulle dinamiche della formazione, incorporando l'inevitabilità di conflitti anche su questa materia.

Se il cambiamento degli assetti produttivi va affrontato partendo dalle sue conseguenze, in particolare dal mutamento generalizzato del modo di produrre e dall'emergere di nuove attività o «nuovi lavori», il problema del riconoscimento delle competenze, in termini contrattuali e retributivi, è un corollario dei cambiamenti degli assetti produttivi e dei rapporti di lavoro.

Parlare delle nuove forme di impiego come forme non standard costringe a confrontarsi con le forme «standard», ponendo domande al grado di permanenza del lavoro standard, alla sua evoluzione, alle forme storicamente definite sul piano contrattuale della tutela e del diritto.

In quest'ottica, che assume la complessità del fenomeno e la necessità di guardare a esso da più punti di vista, i nuovi assetti produttivi e le nuove forme di organizzazione si legano al profondo cambiamento delle modalità di erogazione della prestazione lavorativa, attribuendo centralità al sapere e alla formazione. Se è difficile stabilire un nesso certo tra causa ed effetto tra fenomeni cui è collegata la crisi del paradigma fordista e la globalizzazione dei mercati, la questione della conoscenza appare di fatto ineludibile. La terziarizzazione dell'economia, considerata nei suoi effetti sulla composizione dei mercati del lavoro, del passaggio a un diverso modello economico e sociale, presenta, tra l'altro, due aspetti complementari: l'aumento di coloro che sono impegnati in attività non direttamente produttive e il crescente peso del settore dei servizi alle imprese e alle persone. Da ciò derivano conseguenze nella composizione dei mercati del lavoro interni alle imprese e nelle dinamiche complessive del mercato del lavoro. La globalizzazione, d'altro lato, è pervasiva, riguardando le attività economiche e la vita sociale.

Nelle società contemporanee, ove si va inevitabilmente riducendo il ruolo della solidarietà tradizionale, familiare o comunitaria, questioni oggi al centro della discussione, quali quelle dell'occupazione e della disoccupazione, sono strettamente collegate agli assetti del welfare state, decisive in ogni politica di eguagliamento delle opportunità tra uomini e donne. Da un lato, le persone in cerca di occupazione devono poter trovare nello stato assistenziale sostegno economico e aiuto nella ricerca di un lavoro adeguato alle loro competenze e aspirazioni. Dall'altro, lo stato sociale, per accrescere il benessere dei cittadini, deve dare vita a organizzazioni in grado di fornire loro servizi, quindi diventa un importante creatore di occupazione perché tali servizi sono ad alta intensità di lavoro. La questione dell'occupazione e del welfare state si intrecciano quando si impone l'esigenza di affrontare due bisogni sociali essenziali: il lavoro e la qualità della vita. Rispetto a entrambi, evidenzia Lauria, la formazione è essenziale.

Per ciò che riguarda la dimensione lavorativa, superata la semplificazione, peraltro utile e necessaria, tra occupazione e disoccupazione, c'è la necessità di tenere presente la relazione tra organizzazione sequenziale del tempo nel lungo periodo, organizzazione quotidiana del tempo, dei diversi mondi relazionali e simbolici dell'individuo, forme di identificazione rese possibili dall'esperienza lavorativa stessa e non esenti dalle caratteristiche stesse del lavoro e delle competenze in esso richieste. I mutamenti nel lavoro hanno coinciso con i cambiamenti nella configurazione complessiva della vita individuale e di relazione, con le trasformazioni culturali che caratterizzano la nostra società, sia in relazione ai mutamenti nel sistema produttivo e occupazionale sia per la riflessione e l'elaborazione critica di gruppi variamente configurati (donne, giovani ecc.).

Si presentano modificate la dinamica delle relazioni tra generazioni, le caratteristiche del rapporto fra i sessi, la configurazione e la natura del matrimonio, nei suoi elementi di durata e di procreazione, con una conseguente varietà delle scansioni della vita adulta: la dilatazione dello spazio temporale consente sia un'estensione quantitativa di scelte possibili sia la «ripetizione» di alcune di esse; l'attuazione cronologica delle scelte stesse è diversa in ogni biografia individuale, con sempre meno elementi generalizzabili nello spazio e nel tempo.

A entrambe queste variabili sono collegate la valutazione del passato, l'immagine del presente, la rappresentazione del futuro, in cui condizioni

lavorative e dinamiche socio-affettive non appaiono tra loro slegate. I cambiamenti sinteticamente richiamati non richiedono solo maggiori saperi, ma esigono sensibilità e capacità di fare fronte a trasformazioni in un sistema di certezze e di relazioni che si riteneva consolidato, in ruoli che non sembravano poter mutare con tale rapidità, nelle responsabilità diverse tra i sessi, nella dinamica temporale tra le generazioni.

La possibilità di gestire una situazione così complicata, insiste Lauria, anche nel proporre un insieme utile di documenti senza limitarsi a quelli prodotti dalla Cisl presso la quale lavora, si fonda su un sapere consolidato e su capacità di capire, agire e decidere.

La correlazione positiva tra bassi livelli di istruzione e bassi indici di consumo culturale, di utilizzazione dei servizi, di partecipazione, di relazione, mostrano che il diverso possesso del sapere incide su tutto il percorso di vita delle persone, determinando scelte e condizioni esistenziali. Il valore della conoscenza si configura, quindi, come un «bene in sé», legato alla realtà quotidiana: ogni persona, e non solo chi per la sua elevata scolarità pregressa è in grado più di altri di usufruire di date opportunità di formazione, deve, per questo, avere la possibilità di crescere, con una costante continuità, nel proprio sapere e nella propria capacità, per agire in più contesti. La qual cosa appare possibile solo se le strutture educative assumono come destinatari soggetti di vario livello di maturità, di diversa provenienza, cultura, etnia, religione, lingua; tengono conto delle diverse processualità di apprendimento e dei possibili percorsi di formazione, legati anche a variabili di sesso, di tempo, di luogo; diventano concretamente, e per le ragioni appena esposte, un elemento portante dell'esercizio di un diritto di cittadinanza, veicolo e supporto in processi di eguagliamento delle opportunità, per persone di diversa classe sociale e provenienza culturale. Si tratta di un diritto che, come ricorda con una coerenza di anni Tullio De Mauro, anche in questo volume, a molti è ancora negato.

Nel nostro paese, l'accentuato sviluppo della scolarizzazione dopo l'obbligo non si è accompagnato a mutamenti significativi nella composizione sociale degli studenti, mentre l'accesso all'istruzione superiore e la permanenza in tale ambito, da parte dei giovani delle classi subalterne, avviene quando i tassi di scolarizzazione per le categorie immediatamente al di sopra nella struttura di classe raggiungono la quasi saturazione. Permangono, nella scuola e nel suo rapporto con il contesto sociale,

diverse forme di diseguaglianza: ove non sussista negli accessi, vi è una diseguaglianza nelle sopravvivenze, definita dai tassi di abbandono, di ripetenza e di conseguimento dei risultati; è presente una diseguaglianza rispetto agli esiti e alle competenze acquisite, sanzionati dagli esami e dalle prove formali; sopravvive una diseguaglianza rispetto ai risultati, una volta terminati gli studi, in rapporto con la posizione sociale occupata.

Si configura così uno stretto rapporto tra qualità dell'istruzione, finalizzata all'acquisizione di un sapere, proprio della formazione del cittadino, e di un sapere complementare, non scisso da quello generale, proprio della formazione legata al lavoro. In entrambi i casi, si pone la questione della competenza idonea a consentire un agire fondato su una comprensione del campo d'azione e su una possibile previsione degli esiti del proprio agire.

Affrontare in questi termini la questione significa superare l'idea, tanto frequente quanto discutibile, che la competenza riguardi solo la qualificazione professionale. Indagini in materia hanno, al contrario, messo in evidenza che la stessa competenza legata al lavoro è costituita da un insieme di conoscenze disciplinari e di senso comune, la cui efficacia dipende da situazioni e problemi che devono essere decodificati; che tale decodifica richiede un livello adeguato di capacità formali e astratte, fondate sull'uso di risorse logico-linguistiche e matematiche; che queste agiscono in un rapporto con altri saperi con cui è difficile stabilire gerarchie, poiché il dato prevalente è costituito dalle varie interrelazioni e dalla loro dinamica; che, conseguentemente, la nozione di «competenze di base», spesso indicate come «prerequisito» rispetto a quelle professionali, risulta poco soddisfacente nel dare conto della complessità dei legami tra ambiti; che, rispetto alla stessa occupazione, il problema che si pone non è nel nesso tra formazione e specifico impiego, ma piuttosto tra acquisizione del sapere e possibilità di costruire la propria entrata e mobilità nel mercato del lavoro; che la competenza ha caratteristiche sociali, si lega alla conoscenza nella sua accezione più ampia, si realizza nell'ambito di una data cultura.

Il sapere è tale se consente di legare operativamente teoria e pratica, assumendo che ogni acquisizione teorica ha implicazioni pratiche e ogni abilità pratica ha un riscontro teorico; permette, soprattutto in sede di educazione degli adulti e di qualificazione professionale, di superare il vincolo, non sempre necessario, dei prerequisiti, in quanto fa riferimento a una situazione e alle richieste cognitive che questa pone, non all'ordine

gerarchico con cui le discipline hanno organizzato le conoscenze; favorisce il superamento del dilemma tra conoscenze complessive e abilità particolari, poiché consente di dimostrare che le competenze sono generali se consentono di risolvere problemi e prendere decisioni in più contesti specifici, grazie a saperi acquisiti e verificati in situazioni diverse.

Le competenze linguistiche hanno in questo processo un ruolo fondamentale. Il linguaggio è non solo segno della maturazione del pensiero e dell'esperienza generale dell'individuo, ma anche coefficiente e fattore di prim'ordine di tale maturazione. Consente di dare un'espressione sensibile a contenuti e stati dell'esperienza, di collegarli in modo sistematico, di intervenire nel giudizio sulla struttura delle cose, nella formulazione di proposizioni sulle diverse situazioni, di passare dalla percezione immediata all'intendimento e alla comprensione, di porsi, nel confronto della realtà, operando secondo logica e secondo valori. Sul piano dell'attività cognitiva il linguaggio è il mezzo più importante per effettuare trasformazioni nella realtà, per mutare la sua forma, riorganizzandola sul piano delle possibilità.

La rilevanza della proposta culturale e metodologica dell'autore, formulata in forma sintetica a conclusione del libro, è data dal considerare le condizioni socio-lavorative e il livello di istruzione dei soggetti interessati come variabili dipendenti, sia pure in forma non meccanica; nel ritenere, come fecero i sindacalisti che concepirono e negoziarono le 150 ore, che il sapere è una condizione necessaria affinché la consapevolezza ascenda a forme di sviluppo più complesse e articolate. Le persone dotate, attraverso l'istruzione, di forme di generalizzazione, astrazione, deduzione diverse da quelle originarie non solo sono orientate verso una pratica conoscitiva diversa, ma assumono forme di autoidentificazione e rappresentazione della realtà.

Si tratta di definire, per questo, di fronte a una mobilità destinata a permanere, quali siano le forme di tutela possibili e quale ruolo possa giocare il sindacato. Il problema non è semplice, ma la ridefinizione delle modalità della formazione e dei suoi contenuti impegna tutte le parti sociali: è evidente che le trasformazioni sociali e demografiche in essere richiederanno sempre più allo Stato e alle istituzioni un impegno in campo educativo. Ciò attribuisce ai diversi soggetti sociali una responsabilità crescente ai fini dell'inserimento e del reinserimento professionale di lavoratori e cittadini.