
NUMERO MONOGRAFICO

“Fare la classe”. Continuità e criticità dalle “150 ore” della classe operaia ai Cpia.

“Making the class”. Continuities and Critical Issues from the “150 Hours” Program for the Working Class to the Cpia.

Giulia Pizzolato, Università degli Studi di Palermo.

Francesco Pongiluppi, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo introduce la sezione monografica dedicata ai cinquant'anni dell'esperienza dei corsi sperimentali delle “150 ore”, il quale raccoglie i contributi di studiose e studiosi intervenuti al convegno “Fare la classe. L'educazione degli adulti a 50 anni dai corsi delle 150 ore”, tenutosi a Torino, presso il Polo del '900, nelle giornate del 18 e 19 aprile 2024.

Alla luce delle riflessioni condivise durante quell'occasione, proponiamo un confronto tra l'esperienza operaia degli anni Settanta e la realtà attuale dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (Cpia), in prospettiva storica e critica. Ne emerge un quadro complesso, in cui convergono le evoluzioni del sistema scolastico italiano e dell'educazione degli adulti, influenzate dalle spinte neoliberiste globali del mondo produttivo e non solo, le politiche migratorie e di educazione linguistica rivolte ai nuovi cittadini.

ENGLISH ABSTRACT

The article introduces the monographic section dedicated to the fifty years of the experimental “150-hour courses” initiative, gathering contributions from scholars who participated in the conference “Making the class. Adult education fifty years after the 150-hour courses” (“Fare la classe. L'Educazione degli adulti a 50 anni dai corsi delle 150 ore”) held in Turin at the Polo del '900 on April 18 and 19, 2024.

In light of the reflections shared during this event, we propose a comparison between the working class' educational experience of the 1970s and the current reality of the Centers for Adult Education (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti – Cpia), from both a historical and critical perspective. A complex picture emerges, in which the evolution of the Italian educational system and adult education intersect, influenced by global neoliberal pressures of the productive sector and beyond, as well as immigration policies and linguistic education aimed at new citizens.

Uno sguardo introduttivo

Gli articoli che questa sezione monografica dedicata alle “150 ore” ospita nascono dalle riflessioni emerse durante due momenti che abbiamo organizzato e curato nell'aprile del 2024, in occasione del cinquantenario dei primi corsi sperimentali per lavoratori, partiti, per l'appunto, tra marzo e aprile 1974. Avendo insegnato per diversi anni nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (Cpia), e avendo entrambi come campo di ricerca l'educazione rivolta alla popolazione adulta – seppur da prospettive differenti – abbiamo pensato fin dal primo momento a delle attività che potessero da un lato restituire la ricchezza trasformativa di pratiche ed esperienze legate alla memoria delle “150 ore”, dall'altro ragionare collettivamente sullo stato attuale della “scuola per gli adulti”, quale

Autore per la Corrispondenza: Giulia Pizzolato, Università degli Studi di Palermo.

E-mail: giulia.pizzolato@unipa.it

eredità culturale delle sperimentazioni didattiche degli anni Settanta.

Con questo spirito sono stati pianificati due eventi, che avevano l'obiettivo di evidenziare il carattere sociale e politico delle pratiche educative rivolte agli adulti, attraverso la collaborazione di colleghe e colleghi provenienti dall'Italia e da altre realtà nazionali. Entrambe le occasioni sono il risultato della co-progettazione tra Università, Scuola, Terzo settore, associazionismo migrante e amministrazioni pubbliche. Abbiamo ritenuto questa modalità particolarmente adatta a favorire una problematizzazione della "scuola per gli adulti" in un periodo, come quello in cui viviamo, nel quale appare a nostro avviso debole un dibattito critico sui Cpia e sulle politiche educative rivolte alla popolazione adulta, tanto da parte della scuola e del mondo della ricerca, quanto della società civile (1). A tracciare i due eventi sono state considerazioni sullo stato attuale dei Cpia ed elementi di ricerca storico-educativa e sociologica su mezzo secolo di politiche scolastiche. Il primo, il convegno *"Fare la classe. L'educazione degli adulti a 50 anni dai corsi delle 150 ore"*(2), si è sviluppato in due panel dedicati alla storia dell'educazione degli adulti e all'eredità delle "150 ore", con approfondimenti sulla didattica sperimentale, pratiche educative e prassi politiche, salute mentale e femminismi in relazione ai corsi. I panel, dal taglio storico e documentario, hanno ricostruito il contesto in cui i corsi delle "150 ore" nacquero, analizzando le esperienze dei primi partecipanti, il ruolo svolto dai sindacati e l'impatto che questa innovazione educativa ebbe sulle successive politiche di istruzione per adulti. La presenza di docenti, ex allievi e ricercatori ha permesso di intrecciare memoria storica e riflessione critica, offrendo un quadro complesso e articolato dell'esperienza.

Il secondo evento, *"È ora, è ora, la scuola a chi lavora! Le 150 ore a Torino"*, si è articolato per mezzo di una mostra itinerante (3), inaugurata negli stessi giorni del convegno presso il circolo Arci "Antonio Banfo" del quartiere Barriera di Milano, a Torino: l'esposizione ripercorre la genesi, gli sviluppi e l'eredità di quella che fu una vera e propria rivoluzione nel mondo dell'educazione degli adulti in Italia (4).

Alla luce di queste due attività di riflessione e divulgazione, il dibattito con i colleghi e le colleghe si è concentrato sullo stato attuale dell'istruzione per adulti, sulla transizione dai corsi sperimentali delle "150 ore" ai Centri Territoriali Permanenti (Ctp), fino ai Cpia, e sulle sfide ancora aperte in tema di formazione continua e riconoscimento delle competenze acquisite in contesti informali e non-formali.

Le discussioni che presentiamo in questo numero coinvolgono ricercatori e ricercatrici provenienti da diversi paesi europei ed extraeuropei che, attraverso i loro saggi, conducono i lettori attraverso un approfondimento e un confronto sulle strategie adottate in altre realtà e sulle possibilità di innovazione del sistema italiano, intersecandole con le dinamiche sociali, culturali e politiche dei differenti contesti.

Gli adulti in mezzo secolo di scuola

L'educazione degli adulti in Italia ha attraversato fasi di profonda trasformazione, passando dalle esperienze delle "150 ore" negli anni Settanta, ai Ctp negli anni Novanta e Duemila, fino all'istituzione dei Cpia nel secondo decennio degli anni Duemila. Sebbene molte delle iniziative sviluppate in oltre mezzo secolo di interventi formativi pubblici

siano state concepite come strumenti di emancipazione e democratizzazione del sapere, oggi emergono significative discontinuità, che rendono il presente problematico, forse più del passato recente. Nel processo che ha portato i corsi “sperimentali” per i lavoratori a essere istituzionalizzati come “educazione permanente” tra gli anni Ottanta e Novanta, in linea con gli altri paesi europei, la fiamma innovatrice di cui si erano alimentate le “150 ore” si è lentamente affievolita. Questo andamento ha interessato non soltanto la formazione rivolta alla popolazione della “dispersione scolastica”, ma anche gli altri settori della Scuola e del mondo educativo, così come della società, dopo una stagione di profonda rivoluzione e sperimentazione. Le ragioni che hanno rallentato, se non arrestato, la spinta innovatrice sono molteplici e variegate, perché interpellano i cambiamenti economici, politici, del mondo produttivo (e quindi anche sindacali) e sociali del nostro Paese. I racconti di chi ha preso parte a quella stagione all'interno dei corsi dedicati agli adulti sembrano unanimi nel descrivere la fase successiva agli anni Settanta come un periodo di stagnamento, e a individuarne nel processo di istituzionalizzazione dell’“educazione degli adulti” la principale causa (Toniolo Piva, 2015).

La conquista delle “150 ore” rappresentò una rivoluzione del diritto allo studio, oltre che nell’educazione degli adulti (Pongiluppi, 2025). Frutto delle lotte operaie culminate il 9 febbraio 1973 a Roma, con il corteo partecipato da migliaia di metalmeccanici, questo diritto consentì – e consente tuttora – ad alcune categorie di lavoratori di usufruire di un monte ore retribuito per la formazione. Il modello delle “150 ore” si basava inizialmente su un’idea di apprendimento cooperativo e partecipativo, radicato nei bisogni concreti dei lavoratori e delle lavoratrici. Non si trattava solo di alfabetizzazione o di recupero dell’obbligo scolastico, ma di un processo di consapevolezza critica: gli adulti che vi partecipavano erano soggetti attivi di un percorso costruito attorno al loro vissuto e alle loro esigenze.

L’offerta didattica delle “150 ore” si contraddistinse per un approccio innovativo e inclusivo, mediato dai sindacati e modellato sui reali bisogni dei lavoratori. Questa esperienza si caratterizzò per una libertà senza precedenti nella scelta dei contenuti e per un nuovo rapporto tra docenti e studenti, lontano dai rigidi schemi della scuola tradizionale, grazie anche a un fondamentale processo di condivisione e dialogo orizzontali, che coinvolgeva studenti, operai, sindacato e personale scolastico. Negli anni Ottanta l’influenza dei sindacati sulla gestione dei corsi delle “150 ore” iniziò a declinare, complice il mutato scenario politico ed economico. Da strumento di emancipazione collettiva e giustizia sociale, si trasformò in un percorso più pragmatico, finalizzato a fornire competenze essenziali per adattarsi alle nuove esigenze del mercato del lavoro. Nel contesto di crescente flessibilità di quest’ultimo, anche le “150 ore” persero gradualmente importanza, dando spazio a nuovi modelli di formazione continua.

Questo cambio di paradigma negli anni Novanta favorì un ritorno a un’istruzione per adulti focalizzata su esigenze di tipo pratico-opportunistico, piuttosto che su un ampio rinnovamento del sistema educativo. Nel panorama internazionale, le conclusioni della “V Conferenza Mondiale sull’Apprendimento in età adulta”, tenutasi nel 1997 ad Amburgo, segnarono un cambiamento di paradigma nelle politiche educative globali, indirizzando quelle nazionali verso una visione di educazione inclusiva e continuativa, in grado di

rispondere alle esigenze di un mondo in continua evoluzione. In Italia questo cambiamento si concretizzò con l'ordinanza ministeriale n. 455 del 1997, che riconobbe l'importanza di aggiornare le competenze della popolazione adulta, per rispondere ai mutamenti del mercato del lavoro e alle esigenze della società. Inserita in un contesto di riforme più ampie, tra cui l'autonomia scolastica introdotta dalla legge Bassanini (Legge n. 59 del 1997), l'ordinanza pose le basi per la creazione dei Centri Territoriali Permanenti. La trasformazione dei corsi delle "150 ore" in una nuova tipologia scolastica, pur senza autonomia amministrativa, inserita nell'offerta di Circoli Didattici e scuole medie inferiori, segnò una transizione significativa nell'educazione degli adulti in Italia. Mentre le "150 ore" furono il frutto di lotte sindacali, i Ctp nacquero come risposta alle sfide di una società in cambiamento, in linea con gli impegni internazionali dell'Italia, offrendo a una popolazione adulta eterogenea e "vulnerabile" l'opportunità di migliorare le proprie competenze e favorirne l'integrazione sociale e lavorativa.

L'istituzione dei Ctp rappresentò un primo tentativo, seppur limitato, di risposta sistematica ai bisogni educativi della popolazione adulta in Italia. Pensati come snodi educativi flessibili, si rivelarono tuttavia inadeguati già negli anni Duemila, a seguito delle direttive contenute nel Memorandum europeo del 2000, che promuovevano l'accesso universale all'istruzione. La riforma Moratti del 2003, che sanciva il diritto alla formazione continua nell'ambito della globalizzazione, fu seguita dall'accordo Stato-Regioni del 2007, che recepiva le linee guida europee per lo sviluppo delle competenze chiave negli adulti lungo tutto il corso della vita, con un'attenzione particolare ai gruppi considerati vulnerabili nel contesto nazionale, regionale e locale.

Il superamento dei Ctp avvenne con la Legge Finanziaria del 2007, che li riorganizzò, rinominandoli "Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti". Dotati di autonomia amministrativa, organizzativa e didattica, furono istituiti con il Decreto Ministeriale del 25 ottobre 2007, che ridefiniva anche l'assetto organizzativo e didattico dell'istruzione per adulti, comprendendo i corsi serali. Con il Decreto del Presidente della Repubblica n. 263 del 29 ottobre 2012, i Cpia divennero le istituzioni scolastiche dedicate ai corsi per la popolazione adulta. La piena attuazione del nuovo ordinamento avvenne tuttavia solo nel 2015, quando furono attivati i percorsi di istruzione di "primo livello", "secondo livello", nonché quelli di "alfabetizzazione e apprendimento della lingua italiana" (Aali). L'uso ambiguo della parola "alfabetizzazione" da parte ministeriale lasciava presagire alcune delle criticità che avrebbero caratterizzato i Cpia nel corso del decennio successivo. Il termine, infatti, mutuato dall'inglese *literacy*, solitamente utilizzato per indicare i corsi di primo apprendimento (*media literacy*, *digital literacy*, *visual literacy*, ecc.), indica sia i corsi di italiano come lingua seconda, sia l'offerta formativa rivolta a chi, privo di un'alfabetizzazione strumentale, non è in grado di leggere e/o di scrivere in modo adeguato (D'Agostino, 2022). L'ambiguità dell'etichetta porta con sé diverse conseguenze, niente affatto irrilevanti: da un punto di vista formale opacizza la presenza di studenti analfabeti all'interno delle scuole del Paese – siano essi "alloglotti" o meno – omogeneizzando l'offerta formativa alla mera didattica di una lingua seconda, e privandoli così di personale docente e corsi adatti alle loro esigenze (5). In termini di politiche scolastiche invece produce un livellamento verso il basso, poiché sembra

presupporre una condizione di analfabetismo dell'apprendente: chiunque frequenti i corsi Aali – chiunque non parli “abbastanza bene” l'italiano, o abbia semplicemente necessità di ottenere una certificazione linguistica di livello A2 del Qcer (6) – rischia così di essere implicitamente considerato non-scolarizzato (e quindi “analfabeta” – con tutto il corollario di pregiudizi che ne può conseguire), privo di esperienze di apprendimento formale e quindi di competenze (Pizzolato, 2025). Non è difficile immaginare le conseguenze che derivano dalla naturalizzazione dell'equazione “studente Aali=analfabeta”, capace di pregiudicare i percorsi scolastici di molte persone iscritte nei Cpia, così come i loro progetti di inserimento lavorativo, formativo e sociale. Insomma, mentre da una parte il Ministero nasconde gli studenti analfabeti seduti tra i banchi dei Cpia, non offrendo loro un servizio adeguato, dall'altra sovrastima l'analfabetismo, estendendolo implicitamente a tutti gli studenti “alloglotti” (come li definiva già il Ministero dell'Istruzione, prima ancora di essere “del Merito”) iscritti ai corsi Aali (7), trascurando nel frattempo l'annosa questione dell’“analfabetismo di ritorno” – che riguarderebbe un'ampia fetta della popolazione non-alloglotta residente nel territorio nazionale.

Nonostante la creazione di un'istituzione scolastica autonoma, con una dirigenza scolastica e una maggiore dotazione finanziaria, a dieci anni dal loro avvio i Cpia presentano ancora difficoltà nell'affrontare la domanda d'istruzione della popolazione adulta, di cittadinanza italiana e non. In alcune aree queste difficoltà si traducono in vuoto istituzionale, mancato riconoscimento delle competenze acquisite in contesti formali e informali e resistenza alla personalizzazione attraverso percorsi flessibili, in contraddizione con le raccomandazioni europee – che suggeriscono anche misure di sensibilizzazione, orientamento e supporto per gli apprendenti. Si inserisce in queste ultime constatazioni anche l'assenza di declinazioni di genere nelle politiche scolastiche, nella normativa e nelle scelte didattico-organizzative dei Cpia: nulla sembra essere rimasto loro in eredità (8) delle rivoluzionarie esperienze formative e collettive del femminismo sindacale (e non solo) all'interno delle “150 ore” (Frisone, 2012; 2014; 2018), oggetti, si direbbe, di “forclusione” istituzionale. Lo stesso si potrebbe affermare per l'incapacità dell'apparato burocratico e didattico dei Cpia di riconoscere e valorizzare il capitale linguistico (Bourdieu, 1982) degli studenti, appiattendolo le loro competenze (spesso) plurilingui su una didattica monolingue, finalizzata innanzitutto all'apprendimento dell'italiano: poco o nulla sembra essere rimasto non solo della lezione di De Mauro (1975; 1977), ma anche delle sperimentazioni di molti docenti delle “150 ore” sulla dilalia (Beruto, 1995) degli studenti-operai, oltre che delle Dieci Tesi per un'educazione linguistica democratica (9).

Ciò che la letteratura di settore e gli addetti ai lavori tengono apparentemente poco in considerazione nell'analisi delle evoluzioni dell'educazione degli adulti in Italia, è il ruolo giocato dalla variabile “immigrati”: a partire dagli anni Novanta la presenza di studenti extraeuropei giunti in Italia tra i banchi di scuola per mobilità internazionale si fece via via più preponderante, soprattutto nei grandi centri urbani e produttivi. Le scuole per gli adulti si trovarono di fronte a nuove istanze individuali, e soprattutto a nuove esigenze: se prima avevano il compito di alfabetizzare le masse, di professionalizzare lavoratori non specializzati, di educare i cittadini più marginali, di avviare al lavoro giovani e

disoccupati, ora i loro obiettivi rispondevano alla parola d'ordine *integrazione* (Pizzolato, 2024a; 2024b). Ben presto, infatti, gli istituti del primo ciclo di istruzione dedicati agli adulti divennero le “scuole di italiano”, in cui l'egemonia dei corsi di italiano come lingua seconda guidava l'agenda di tutta la programmazione didattico-educativa. Si instaurò così una stretta correlazione tra Scuola e fenomeno migratorio, soprattutto nel contesto della formazione della popolazione adulta: da una parte i Cpia (e prima i Ctp) sono investiti della gestione dei processi migratori e delle persone migranti da parte del Ministero dell'Interno, dall'altra le loro attività formative ed educative poggiano su ideologie che sono alla base delle politiche linguistiche dell'Ue, che gli Istituti promuovono attraverso i corsi di italiano come lingua seconda rivolti alla popolazione immigrata (10). Il primo in particolare è diventato sempre più un elemento fondativo delle scuole per adulti, come emerge, per esempio, dai punti di intersezione normativa tra il diritto alla permanenza – i permessi di soggiorno e l'accesso alla cittadinanza – e quello allo studio. Ne sono esempio la legge 94/2009, il D.P.R. del 14 settembre 2011, n.179, “Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato”, o ancora Legge n. 132 del 1° dicembre 2018, che formalizzano l'associazione “di natura” tra competenze linguistiche (in italiano) e diritti di cittadinanza. Non bisogna infine dimenticare che il Cpia, adibito innanzitutto all'organizzazione e allo svolgimento di percorsi di istruzione del primo ciclo, costituisce il principale strumento per l'ottenimento di un primo “pezzo di carta”, utile a testimoniare una formazione scolastica di base, a proseguire gli studi, professionalizzarsi, cercare lavoro per chi, proveniente da un paese extraeuropeo, fatica a veder riconosciuti i suoi titoli di studio.

In un panorama di questo tipo è facile immaginare le ricadute in termini educativi e didattici: se i corsi delle “150 ore” hanno messo l'accento sull'autonomia dello studente adulto e sulle sue aspirazioni – anche nelle sue declinazioni di genere, attraverso i corsi e ai seminari “per sole donne” (11) – sul suo ruolo attivo come co-progettatore dei corsi, grazie anche alla dimensione collettiva delle sue rivendicazioni, lo sbilanciamento di potere tra Cpia e studente migrante – soggetto a normative che lo costringono a continue valutazioni del suo operato di cittadino e di parlante “non-nativo”, ridotto a un grado zero di esperienze e di competenze – lascia facilmente presagire il rischio di un ripiegamento infantilizzante e passivizzante delle pratiche educative e didattiche, che riportano le scuole per adulti indietro di settant'anni.

Dalla soggettività operaia all'infantilizzazione dell'adulto?

Che cosa accomuna e cosa distingue gli adulti che animavano i primi corsi delle “150 ore” negli anni Settanta con quelli che oggi si iscrivono al Cpia? Come allora, questi ultimi ritornano o si ritrovano, talvolta per la prima volta, sui banchi di scuola, nella posizione svantaggiata della relazione docente-allievo, scuola-studente. In entrambi i casi la scelta di iscriversi a un percorso di istruzione risponde spesso alla necessità di ottenere un “pezzo di carta” che possa, forse, migliorare le opportunità lavorative, valorizzare competenze nascoste e saperi acquisiti o fornire un supporto ai figli nel percorso scolastico. C'è tuttavia una profonda differenza tra le due esperienze, che rende più immediata l'individuazione delle divergenze. Mentre per gli operai delle prime “150 ore” l'esperienza formativa è stata

il risultato di una rivendicazione sindacale e politica condivisa, nata sul posto di lavoro, per la stragrande maggioranza degli studenti dei Cpia l'iscrizione a scuola rappresenta spesso solo un primo passo di un tortuoso processo di partecipazione sociale. All'indomani della conquista delle "150 ore", i primi corsi costituivano uno spazio di condivisione tra persone già parte di una comunità – la fabbrica, il sindacato, i movimenti, il partito – mentre oggi gli studenti dei Cpia sono uomini e donne, spesso socialmente marginalizzati e senza diritto di voto – nel nuovo paese come a scuola.

Se in un primo momento l'istituzione dei Cpia sembrava segnare un passo avanti nell'educazione degli adulti, conferendole un assetto istituzionale autonomo, un'analisi critica fa emergere diverse problematicità, simili a quelle che già denunciavano i protagonisti delle "150" ore – in una scuola per gli adulti in costruzione – e acuite dall'impreparazione che l'Istituzione dimostra di fronte alle sfide globali. Uno dei principali problemi è l'infantilizzazione dell'adulto in formazione. Uomini e donne vengono inseriti in percorsi che riproducono schemi e meccanismi della scuola dell'obbligo: periodizzazione dei corsi incoerente con le tempistiche di vita degli studenti, scansione oraria rigida, progressione nei percorsi opaca, valutazioni inadeguate, fissità nella relazione allievi-scuola, solo per citare le criticità più eclatanti. Nei Cpia il modello didattico e valutativo ignora spesso le specificità e i bisogni reali di chi vi accede, siano essi migranti, adulti italiani, minori (Altin, 2022; Modesti, 2012), o madri con percorsi di vita discontinui (Pizzolato, Pongiluppi, 2022; Pizzolato, 2024a). Il riconoscimento di competenze e conoscenze è spesso inadeguato – se non inesistente – i tempi di apprendimento dell'adulto vengono trascurati a favore di una programmazione standardizzata, e il collegamento tra bisogni reali degli studenti e servizi offerti è molto debole.

I Cpia accusano inoltre tutte le criticità che affliggono le scuole pubbliche nel nostro Paese – carenze infrastrutturali e di organico, disomogeneità e disparità geografica, immobilismo e incapacità di rispondere alla complessità dei bisogni educativi e formativi – con l'aggravante di essere "meno necessari", dato che si rivolgono ad apprendenti adulti. Poco sembra essere cambiato quindi da quell'abbandono istituzionale che caratterizzò la formazione della popolazione adulta sin dagli albori del nostro Paese (De Mauro 1975; 1976; 1977). I Cpia sono maggiormente concentrati nei grandi centri, lasciando così scoperte molte zone periferiche, soprattutto a Sud. In diversi casi le sedi condividono i locali con altri istituti scolastici – non senza criticità di convivenza con studenti minorenni – o sono alloggiate in luoghi adibiti ad aule e per questo non sempre adeguati (sedi comunali, parrocchie, circoli ricreativi, ecc.). Il personale riconosciuto dagli organi competenti segue logiche diverse da quelle della scuola "del mattino": non vi è interdipendenza tra il numero delle richieste di iscrizione, spazi e personale (amministrativo, docente e Ata) effettivamente assegnato, dato che a ogni sede viene quasi sempre corrisposto lo stesso organico dipendente, minimo, di funzionamento, con scarse o nulle possibilità di implementarlo attraverso risorse "di fatto", individuate cioè annualmente secondo necessità. Va da sé che la consistente parte delle richieste di iscrizione non venga soddisfatta e quindi molte persone rimangano escluse dal sistema di istruzione, soprattutto nelle zone dove la popolazione con background migratorio è più

numerosa. Un ulteriore nodo irrisolto è rappresentato dalla formazione dei docenti e dei dirigenti scolastici: non esiste un percorso specifico per chi lavora nei Cpia, né un sistema di reclutamento che valorizzi le esperienze pregresse coerenti con l'attività di insegnamento rivolta a una popolazione adulta, mettendo così i corsi a rischio di una grottesca imitazione dei metodi e delle strategie della scuola "del mattino", di riproporre metodologie inadeguate e poco motivanti. Inoltre i dirigenti scolastici, spesso privi di una preparazione specifica sull'educazione degli adulti, faticano a gestire realtà complesse come i Cpia, che per loro natura dovrebbero svolgere una funzione di rete d'apprendimento permanente in continuo contatto con Terzo settore, amministrazioni, scuole, enti di formazione professionale e università.

A ciò si aggiunge la debolezza dei Crrs&S (Centri Regionali di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo), le cui attività dovrebbero rappresentare il motore innovativo dei Cpia ma che, in molti casi, riscontrano una scarsa partecipazione da parte delle professioniste e dei professionisti della scuola e quindi uno scarto rispetto alle necessità reali e quotidiane degli Istituti. Malgrado l'emergere negli anni di reti e centri di collegamento con i Cpia in seno ad amministrazioni pubbliche e università, il loro ruolo risulta marginale nel discorso pubblico sull'educazione e nella percezione di cittadini e amministratori. Un'ulteriore criticità riguarda infine l'offerta delle scuole secondarie di secondo grado serali, ancora disorganica rispetto alla gestione dei Cpia, salvo alcune sperimentazioni e isolati tentativi relativi al primo biennio.

Conclusioni

Se le "150 ore" si inserivano in una logica di emancipazione e partecipazione attiva, i Cpia sembrano aver smarrito questa prospettiva, diventando strutture orientate alla gestione amministrativa di programmi e iniziative calate dall'alto, piuttosto che motori della trasformazione sociale. Per restituire dignità all'educazione degli adulti occorrerebbe ripensare il modello pedagogico e formativo, superando l'approccio scolasticistico e restituendo centralità all'adulto come soggetto attivo dell'apprendimento autonomo e consapevole. Non si tratta di cristallizzare e celebrare le "150 ore" – anch'esse portatrici di criticità e influenzate da un forte impianto ideologico, come emerge anche dai contributi di questa sezione monografica – ma di recuperarne lo spirito originario, per rilanciare un sistema educativo realmente inclusivo e trasformativo.

I Cpia si ritrovano quotidianamente a confrontarsi con questioni molto più ampie dei semplici "bisogni di istruzione": la modulazione dell'offerta formativa rivolta alla popolazione che oggi si iscrive deve essere in grado di abbracciare una complessità di bisogni e desideri formativi che supera la didattica delle discipline o il recupero di competenze e di titoli di studio. Nella moltitudine di azioni che sono chiamate a attuare, le scuole si ritrovano spesso sole a compiere scelte e pianificare interventi che possiamo annoverare senza timore tra le politiche sociali, migratorie, di genere. Si tratta di una solitudine rischiosa, poiché sono molti i saperi e le competenze a cui attingere per compiti così complessi, e che non fanno necessariamente parte del bagaglio culturale di chi dirige o dà forma a una comunità scolastica. L'importanza di un'apertura al mondo che sta al di fuori della Scuola e di un dialogo tra i diversi attori del processo educativo – ivi compresi

studentesse e studenti – appare tutt’altro che velleitaria: non solo per aggiornare il capitale culturale di chi opera all’interno degli Istituti, per fare rete con gli attori del territorio, ma soprattutto per interiorizzare saperi e competenze specifici e imprescindibili per affrontare la complessità del quotidiano (e del futuro?), fatto di persone, di desideri, di processi sociali e culturali in continua evoluzione. Una scuola isolata, rigida e autarchica nuota in direzione contraria, e si espone al rischio di svilire la complessità del reale.

Note degli autori

Il presente contributo è il risultato del lavoro di ricerca e collaborazione tra gli autori. Ai fini della attribuzione formale, si precisa che Francesco Pongiluppi è autore del paragrafo "Uno sguardo introduttivo", mentre Giulia Pizzolato ha curato le "Conclusioni". I paragrafi "Gli adulti in mezzo secolo di scuola" e "Dalla soggettività operaia all’infantilizzazione dell’adulto?" sono stati redatti congiuntamente da entrambi gli autori.

Note

- (1) Dall’analisi quantitativa e qualitativa del materiale prodotto dalla comunità di docenti e dirigenti dei Cpia si rileva che molti dei volumi, dei convegni e degli articoli pubblicati in dieci anni di attività riflettono una rappresentazione spesso descrittiva e didascalica di attività didattiche, esperienze o progetti di ricerca-azione in ambito sociologico, linguistico, normativo e glottodidattico. Solo in rari casi, anche quando l’intento è quello di tracciare un bilancio, si profila una critica costruttiva all’attuale sistema d’istruzione per adulti (Bianchi & D’Antone, 2024; Cornacchia, 2013; D’Agostino 2017; 2022; Toniolo Piva, 2015). All’assenza di un reale coinvolgimento della rappresentanza degli iscritti ai Cpia, si unisce un diffuso disinteresse delle nostre collettività a questa particolare tipologia di scuola pubblica. Ciò potrebbe essere in parte ricondotto al mancato riconoscimento dei Cpia da parte delle istituzioni e dei media, fatto che li ha relegati ai margini del dibattito pubblico sull’istruzione e la formazione.
- (2) Il convegno si è svolto il 18 aprile a Torino, presso l’auditorium del “Polo del ‘900”, grazie alla collaborazione tra il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell’Educazione dell’Università degli Studi di Torino, il Dipartimento Cultura–Politica–Società, la Fondazione Istituto Piemontese A. Gramsci, l’Associazione Culturale Vera Nocentini, Formazione ‘80, l’Associazione Babelica, l’Associazione dei Sardi in Torino A. Gramsci e il Cpia 3 Torino “Tullio De Mauro”, con il patrocinio del Centro Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo piemontese (Crrs&S).
- (3) Tuttora attiva nella città di Torino.
- (4) Si tratta di un itinerario didattico sull’esperienza torinese e il contesto migratorio degli anni Settanta, arricchito per mezzo della riproduzione di documenti originali, stampe e immagini provenienti da fondi scolastici, sindacali e associativi degli archivi della Fondazione Istituto Piemontese A. Gramsci, dell’Associazione Culturale Vera Nocentini e dell’Associazione dei Sardi in Torino A. Gramsci.
- (5) All’interno della programmazione ministeriale non sono previsti corsi di “alfabetizzazione” rivolti a studenti analfabeti, poiché gli Aali sono formalmente indirizzati a chi aspira a una competenza in lingua italiana di livello A1 o A2 del Qcer (Quadro Comune Europeo per le Lingue), senza alcun riferimento alle competenze strumentali – fatto salvo la pratica diffusa (tra gli insegnanti dei Cpia, come nei manuali di glottodidattica dell’italiano come L2 progettati per i corsi) di considerare il “preA1” come livello target per chi – “alloglotto” – presenta difficoltà lettoscrittorie.
- (6) Con la legge del 15 luglio 94/2009, “Disposizioni in materia di pubblica sicurezza”, l’Italia ancora per la prima volta il permesso di soggiorno alle competenze linguistiche in lingua italiana, allineandosi ad altri paesi dell’Unione Europea. La norma infatti richiede una certificazione minima di livello A2 del Qcer per l’ottenimento del permesso di soggiorno Ue per

soggiornanti di lungo periodo. Allo stesso modo, anche il D.P.R. del 14 settembre 2011, n.179, “Regolamento concernente la disciplina dell'accordo di integrazione tra lo straniero e lo Stato” richiede al cittadino extraeuropeo che faccia richiesta di permesso di soggiorno di dimostrare, entro due anni (prorogabili a tre), di avere raggiunto un livello di competenza di livello A2 (o superiore) in lingua italiana.

- (7) Per maggiori approfondimenti su questo tema, si vedano D'Agostino (2017; 2021; 2022).
- (8) Scarsa traccia è rimasta, si direbbe, anche nella memoria collettiva, vista la scarsità di contributi e riflessioni scientifici in merito a un'educazione degli adulti in prospettiva di genere (Pizzolato e Pongiluppi, 2024; Pizzolato, 2024a; 2024b). È possibile consultare il documento qui: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- (9) È possibile consultare il documento qui: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-linguistica-democratica/>.
- (10) Benché utile, sarebbe lungo in questo contesto un approfondimento sulle ideologie linguistiche su cui si fondano molte delle politiche dell'Unione europea. Ci limitiamo a citare l'equazione culturalista “una lingua-un'identità-una cultura-una nazione-un popolo” (Blommaert, 2009; Canut, 2021), lungo la quale si è costruito il sistema degli Stati Nazionali del Vecchio continente, e che indirizza anche le strategie istituzionali messe in campo dall'Europa nei confronti delle persone che vi giungono da altri paesi (considerati poveri). Se l'assunto delle politiche dell'Unione è che l'inserimento dei nuovi cittadini implichi il loro “adattamento alla cultura europea” (Volume complementare del Qcer, 2020), attraverso l'acquisizione delle rispettive “lingue nazionali”, allora le azioni finalizzate all'apprendimento linguistico svolgono un ruolo cardine nel governo dei flussi migratori. Come suggerisce Blommaert (2009), seguendo le argomentazioni di Hobsbawm (1975), potremmo interpretare questa ideologia – che si rappresenta nelle politiche e nelle tecnologie dell'educazione linguistica – come un paradosso che deriva dalla globalizzazione del capitale: mentre essa riduce progressivamente il potere e lo spazio d'azione degli Stati nazionali sul piano economico, questi incrementano il loro potere politico su scala nazionale (*National Order* [Malkki, 1995]) attraverso la solidificazione e l'espansione delle loro infrastrutture (nuovi sistemi politici e di comunicazione, sistema scolastico e militare, ecc.).
- (11) Si vedano i contributi di Adorni e Tabor e di Frisone in questa sezione monografica, oltre a Frisone (2012; 2014; 2018).

Riferimenti bibliografici

Adorni, D., Tabor, D. (Cur.) (2024). *Memorie che curano/Memorie da curare. Patrimoni culturali della deistituzionalizzazione a Torino*. FrancoAngeli.

Altin, R. (2022). Dispersi fuori classe: il background migratorio come inclusione differenziale a scuola. In R. Altin (Cur.). *Fuori classe. Migranti e figli di migranti (dis)persi nel sistema scolastico di un'area di frontiera* (125–133). Edizioni Università di Trieste.

Berruto, G. (1995). *Fondamenti di sociolinguistica*. Laterza.

Bianchi, L., D'Antone, A. (2024). Dalle “150 ore per il diritto allo studio” ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 2(1), 17–24.

Blommaert, J. (2009). Language, Asylum and National Order. *Current Anthropology*, Vol. 50, 4, 415–441.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.

Canut, C. (2021). *Provincialiser la langue. Langage et colonialisme*. Édition Amsterdam.

Cornacchia, M. (2013). Dai CTP ai CPIA: il ruolo della scuola e il senso dell'educazione degli adulti. *Annuali on line della Didattica e della Formazione docente*, 5, 68–75.

- D'Agostino, M. (2021). *Noi che siamo passati dalla Libia. Giovani in viaggio tra alfabeti e multilinguismo*. Il Mulino.
- D'Agostino, M. (2022). Ma ci sono gli analfabeti? Ci sono ancora? E dove? La scuola italiana e i giovani migranti neoarrivati. In D. D'Aguanno, M. Fortunato, R. Piro, R. Tarallo (Cur.). *Saggi di linguistica e storia della lingua italiana per Rita Librandi*, (125–133).
- De Mauro, T. (1975). Educazione linguistica e 150 ore. In AA.VV.. *Didattica delle 150 ore*. Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1976). *Storia linguistica dell'Italia unita*. Laterza.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio*. Editori Riuniti.
- Frisone, A. (2012). Le 150 ore e le lavoratrici. Il caso di Reggio Emilia. In G. Chianese, M. P. Del Rossi (Cur.). *Lavoro e sindacato nei 150 anni della storia d'Italia*. Futura Editrice, 161–188.
- Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura*. Socialmente.
- Frisone, A. (2018). "Wandering Thoughts": the writing experience of working-class housewives in 1970s Milan. *Gender & History*, 1, 177–195.
- Hobsbawm, E. (1975). *The age of capital*. Weidenfield & Nicholson.
- Malice, L. (1995). Refugees and exile: from "refugee studies" to the national order of things. *Annual Review of Anthropology*, 24, 495–523.
- Modesti, M. (2012). Istituzioni educative e genitori migranti: tra senso comune, teoria ed esperienza. *Autonomie locali e servizi sociali*, 3, 1–7.
- Pizzolato, G. (2024a). L'integrazione è uguale per tutt*? Prospettive di genere sul diritto allo studio delle donne-madri. *Lifelong, Lifewide Learning (LLL)*, 22 (45), 33-43.
- Pizzolato, G. (2024b). Il diritto allo studio per chi è madre: Cpia, "scuole delle mamme" ed educazione di genere. In G. Pizzolato, F. Pongiluppi. *Non Solo Mamme. Pratiche educative circolari oltre la vulnerabilità*. Abbà, 57-74.
- Pizzolato, G. (in stampa), *I confini dell'integrazione: quando "le migrazioni forzate" danno forma alla scuola*, in "Q-Times. Journal of Education, Technology and Social Studies", anno XVII, n.2.
- Pizzolato, G. , Pongiluppi, F. (2022). Migrazioni femminili, maternità e isolamento sociale: il ruolo della scuola. In B. Coccia, G. Demaio, M.P. Nanni (cur.). *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre la vulnerabilità*. Centro Studi e Ricerche Idos, 251-256.
- Pizzolato, G. (2025). I confini dell'integrazione: quando le "migrazioni forzate" danno forma alla scuola. *QTimes. Journal of Education. Technology and Social Studies*, anno XVII, n. 2, 93-105.
- Pizzolato, G. , Pongiluppi, F. (2024). *Non Solo Mamme. Pratiche educative circolari oltre la vulnerabilità*. Abbà.
- Pongiluppi, F. (2025). *A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*. Aracne.
- Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione. Volume complementare, 2021. *Italiano LinguaDue*, Vol. 13, n.1.
- Toniolo Piva, P. (2015). Eredità e attualità delle 150 ore: dai lavoratori ai migranti. *Venetica*, 31, 75–90.