

La formazione professionale in Piemonte dall'unità d'Italia all'Unione Europea Ester De Fort, docente di Storia Contemporanea presso la Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino. Ha compiuto ricerche sulle istituzioni scolastiche, sull'analfabetismo, sugli insegnanti e sulle istituzioni assistenziali tra XVIII e XX secolo. Attualmente si occupa di temi risorgimentali, con particolare riguardo all'emigrazione politica.

Mario Ivani, dottore di ricerca in Storia delle società contemporanee, collabora con il Dipartimento di Storia dell'Università di Torino. Lavora prevalentemente su temi riguardanti i fascismi europei, il controllo politico e la propaganda.

Gian Luigi Gatti, Ph. D., professore a contratto di Storia contemporanea presso la Scuola Universitaria Interfacoltà di Scienze Strategiche (SUISS), insegna inoltre presso la Facoltà di Scienze Politiche. I suoi ambiti di ricerca principali riguardano il ruolo degli intellettuali nelle guerre mondiali, la politica militare italiana e il regime fascista.

Silvia Inaudi svolge attività di ricerca in storia contemporanea presso l'Università degli Studi di Torino e l'École des Hautes Études en Sciences Sociales di Parigi. Si occupa in particolare di temi relativi alla storia delle istituzioni e alla storia delle donne nel Novecento.

Stefano Gallo, dottore di ricerca in Storia contemporanea presso l'Università di Pisa, svolge attività di ricerca e consulenza storica per l'Istituto Storico della Resistenza e dell'Età contemporanea di Livorno. I suoi campi di ricerca abbracciano le migrazioni interne, il movimento sindacale, la Seconda guerra mondiale.

Stefano Musso insegna Storia Contemporanea e Storia del Lavoro all'Università di Torino. Si occupa di relazioni industriali, dei movimenti sindacali, di storia dell'impresa, delle tecnologie e dell'organizzazione del lavoro, dei sistemi formativi.

Raffaella Gobbo, archivista presso il Centro Apice (Archivi della parola, dell'immagine e della comunicazione editoriale) dell'Università degli Studi di Milano, ha condotto ricerche nel campo dell'istruzione tecnico-professionale in Italia tra Ottocento e Novecento.

Piero Martina, già funzionario regionale responsabile della Programmazione attività formative per il mercato del lavoro presso la Regione Piemonte, attualmente incaricato da Tecnostruttura delle Regioni per il FSE per il Progetto integrativo di assistenza tecnica alla Regione Piemonte - Settore Istruzione/FP e Lavoro

Il lavoro di ricerca oggetto di questa pubblicazione è stato affidato dalla Direzione Istruzione, Formazione professionale e Lavoro della Regione Piemonte al Dipartimento di Storia dell'Università degli Studi di Torino ed è stato diretto dal prof. Stefano Musso.

Per conto della Regione Piemonte il lavoro è stato condotto con la supervisione di Piero Martina e il coordinamento della dott.ssa Silvana Pilocane e della sig.ra Stefania Piazza per la Direzione Formazione-Lavoro e del dott. Riccardo Lombardo della Direzione Comunicazione Istituzionale.

Si ringraziano tutte le persone e gli enti che, a vario titolo, hanno collaborato alla realizzazione della ricerca e della pubblicazione.

Immagini a cura di Porphirius Photo Agency - Torino

si ringraziano i fotografi:

Filippo Ravera Davide Giglio Marco Beltramo Daniele Ratti Max Ferrero

Si ringraziano inoltre le scuole, le agenzie e gli enti formativi che hanno fornito materiali di repertorio.

ISBN 978-88-97532-01-9

© Regione Piemonte - Dipartimento di Storia dell'Università degli Studi di Torino

Per le società avanzate la formazione professionale viene considerata una leva strategica di competitività. Tale assunto è a maggior ragione vero per il Piemonte, regione di grande tradizione industriale e laboratorio continuo di innovazione sociale.

Con il Dipartimento di Storia dell'Università di Torino abbiamo inteso indagare la storia e l'evoluzione della formazione professionale in Piemonte, seguendo un fil rouge cronologico, che ci ha consentito di comparare i principali cambiamenti della normativa e dell'organizzazione con le trasformazioni storiche, culturali e sociali che hanno attraversato il Piemonte nel corso degli ultimi centocinquant'anni, vedendolo sempre all'avanguardia nella costruzione di nuovi paradigmi, di alfabetizzazione, di addestramento professionale, di istruzione tecnica ed infine di alta specializzazione e di long life learning.

L'atteggiamento di grande attenzione alla persona, concretizzato nelle iniziative di promozione della cultura del lavoro attraverso la formazione, ha intessuto nel tempo, consegnandola al nostro presente, una comune, diffusa propensione a indirizzare intenti e risorse, disposizioni normative e procedurali – e quindi motivazioni operative – alla piena valorizzazione delle capacità soggettive, che oggi più che mai vengono messe a disposizione di un sistema integrato di cui fanno parte istituzioni, associazioni di categoria, organismi sociali, imprese, Agenzie e Università.

La tradizione formativa piemontese è permeata da modelli etici e pragmatici, da schemi di pensiero e azione e da consuetudini e prassi condivise che convergono nella necessità imprescindibile di offrire all'individuo le migliori opportunità di crescita e di realizzazione, assecondando e incentivando le caratteristiche personali, innate o apprese, e le attitudini, intese come capacità globali di acquisire le competenze necessarie per svolgere una determinata categoria di compiti, in particolare quelli di natura professionale.

La qualità dell'offerta formativa piemontese, apprezzata dalle istituzioni e dall'opinione pubblica, ma anche la capacità di investire risorse in modo produttivo, monitorandone e valutandone gli esiti e il coraggio di sperimentare e di innovare caratterizzano l'intero impianto amministrativo, insieme al sistema di rete, costituito dalle agenzie formative e da tutti gli enti e i centri coinvolti nell'erogazione dei corsi che, nel tempo, hanno saputo rinnovarsi, adeguando la propria attività ai mutevoli bisogni della popolazione. Anche sul versante dell'integrazione tra scuola e formazione le esperienze finora realizzate rappresentano un punto di forza del sistema piemontese.

In linea con le indicazioni della Comunità Europea, che richiede a tutti i paesi membri di rivedere l'architettura dei sistemi educativi in funzione di una vera riforma dell'organizzazione dei 'nuovi saperi', per far fronte alle sfide socio-economiche del terzo millennio, ci stiamo attrezzando per individuare sempre nuove e differenti opzioni di trasferimento-acquisizione di conoscenze, abilità e competenze, per continuare a dare alla formazione professionale quella potenza generativa, intesa come "forza motrice dell'organizzazione umana", che richiede flessibilità e capacità di rinnovamento a chi si trova impegnato, sui diversi versanti, a creare spazi e prospettive per le nuove generazioni.

La valorizzazione della memoria storica raccolta in queste pagine, consentendo di cogliere i passaggi salienti che hanno connotato l'avventura formativa sul territorio regionale, offre l'opportunità di rivivere sinteticamente i grandi passaggi evolutivi e di partire dalla storia per riflettere sul futuro della formazione professionale.

L'assessore regionale alla Formazione Professionale e Lavoro, Claudia Porchietto



Indice

Introduzione. Formazione professionale e sviluppo in Piemonte: il ruolo delle istituzioni di <i>Ester De Fort</i> e <i>Stefano Musso</i>	pag.	7
La formazione professionale agli albori dell'industrializzazione: l'Ottocento di <i>Ester De Fort</i>	pag.	17
Il decollo dell'economia e della formazione: l'età giolittiana di <i>Mario Ivani</i>	pag.	51
«L'unica soluzione del formidabile problema economico che la guerra ha creato»: economia bellica e formazione di <i>Gian Luigi Gatti</i>	pag.	81
Istruzione tecnica e formazione professionale nel periodo fascista di <i>Silvia Inaudi</i>	pag.	107
Il capitale umano nel secondo dopoguerra: dalla ricostruzione al miracolo economico di <i>Stefano Gallo</i>	pag.	135
La formazione professionale nel sistema regionale piemontese e il ruolo del Fondo sociale europeo di Stefano Musso	pag.	175
Fonti per la storia della formazione professionale in Piemonte di <i>Raffaella Gobbo</i>	pag.	207
Quadri riassuntivi degli enti di formazione professionale in Piemonte tra 1867 e 1963 a cura di <i>Stefano Gallo, Gian Luigi Gatti,</i>		
Silvia Inaudi, Mario Ivani	pag.	213
Bibliografia	pag.	240
Indice dei nomi	pag.	273
Indice delle istituzioni formative	pag.	279



Introduzione Formazione professionale e sviluppo in Piemonte: il ruolo delle istituzioni

Ester De Fort e Stefano Musso

Gli economisti che nella seconda metà degli anni Cinquanta del Novecento tentarono verifiche empiriche della teoria della crescita economica, si trovarono di fronte alla difficoltà di spiegare i tassi di crescita aggregata della produttività (espressa dall'andamento del prodotto procapite) attraverso gli input dei fattori tradizionali, vale a dire terra, capitale e lavoro: in particolare, Robert Solow e Theodor Schultz, nel 1957, calcolarono come la maggior parte della crescita negli Stati Uniti non dipendesse da variazioni dell'input fisico dei tre fattori. La quota di crescita che restava inspiegata fu chiamata il "residuo". Secondo il massimo studioso del "residuo", la quota della crescita non spiegata era pari addirittura al 75% ¹. Il capitale umano fu la prima grandezza a essere proposta quale variabile che potesse spiegare il "residuo". Così Schultz nel 1960 definì il capitale umano «quell'insieme di attributi qualitativi della popolazione che hanno valore e che si possono accrescere con investimenti appropriati» ². Egli calcolò che l'istruzione spiegava il 20% circa della crescita: il capitale umano, misurato attraverso l'istruzione, fu pertanto considerato la maggior componente del residuo.

A fianco degli economisti, anche grandi storici dell'economia hanno assegnato all'istruzione un ruolo fondamentale nella diffusione dei fattori culturali che, tradotti in istituzioni e forme di interazione sociale, sono stati alla base del successo e del primato dello sviluppo economico dell'Occidente³. L'istruzione, misurata dapprima come livello di alfabetizzazione e poi come scolarità media della popolazione, apparve presto un indicatore troppo rigido del capitale umano, la cui dimensione e il cui ruolo erano meglio definiti come un insieme di capacità sociali diffuse tra la popolazione e tradotte in istituzioni e forme organizzative dell'economia che influenzano positivamente la capacità di rispondere e cogliere le opportunità proposte dal corso della storia⁴.

- 1. E.F. Denison, Why Growth Rates Differ: Postwar Experience in Nine Western Countries, Washington, The Brookings Institution, 1967.
- 2. T. W. Schultz, *Capital formation by education*, in "Journal of Political Economy", 1960, n. 68, pp. 571-583.
- 3. C.M. Cipolla, *Literacy and Development in the* West, London, Penguin, 1969; D. Landes, *Prometeo liberato*, Torino, Einaudi, 1978.
- 4. M. Abramovitz, P.A. David, Convergence and deferred catch-up. Productivity leadership and the waning of America exceptionism, in, Growth and development: the economics of the 21st century, a cura di R. Landau, T. Taylor, G. Wright Stanford, Stanford University Press, 1995.

Tuttavia, dopo l'ottimismo degli anni Sessanta, gli entusiasmi sul ruolo del capitale umano vennero ridimensionandosi, nel momento in cui altri autori riscontrarono la scarsa affidabilità statistica della correlazione tra crescita e istruzione: nuovi studi evidenziavano la complessità, e a tratti la contraddittorietà dei rapporti tra i livelli di istruzione e sviluppo, che si presentavano spuri. Nel caso della Russia tra fine Ottocento e inizio Novecento, ad esempio, fu riscontrata una relazione tra istruzione e crescita improntata non alla causalità ma alla reciprocità: ovvero la crescita dell'istruzione andava considerata come conseguenza oltre che, o anziché, causa della crescita⁵.

Secondo queste ultime impostazioni, proprio nell'età dell'oro del capitalismo occidentale (e del miracolo economico italiano), tra il 1945 e il 1973, lo sviluppo si dovette piuttosto alla crescita di fattori quali lo stock di capitale, la diffusione della tecnologia, l'allargamento del commercio estero. Secondo alcune ricerche, per questi anni si avrebbe addirittura una correlazione negativa con la scolarità media, utilizzata come indicatore della qualità del lavoro⁶.

Del resto, le tecnologie della produzione standardizzata di massa che toccarono il culmine storico della loro diffusione in quegli anni furono accompagnate da soluzioni organizzative del lavoro pensate, sin dall'inizio del Novecento dall'ingegner Frederick Winslow Taylor, anche per fronteggiare la carenza di manodopera qualificata. Negli stabilimenti tayloristi e fordisti vennero così impiegate masse di lavoratori comuni, rispetto ai quali si riteneva sufficiente l'alfabetismo che consentiva di capire ed eseguire mansioni semplici e predeterminate. Economie di scala e organizzazione gerarchico-funzionale accentrarono le responsabilità decisionali riducendo l'importanza dell'istruzione diffusa. Ciò che restava utile del sistema di istruzione, anche a livello di base (o elementare), era il suo ruolo nell'acquisizione di caratteristiche comportamentali quali l'abitudine alla disciplina e alla gerarchia, insieme a un certo livello di razionalità procedurale.

Non a caso sono questi gli anni in cui in Italia si parlava di "addestramento" professionale. Non che i lavoratori qualificati non servissero più, beninteso: in termini relativi il peso dei lavoratori qualificati sul totale della manodopera si riduceva notevolmente (alla Fiat gli operai comuni, inquadrati nella terza categoria passarono dal 45% nel 1948 al 75% del totale della manodopera nel 1963); tuttavia il loro numero assoluto aumentava con la gigantesca crescita occupazionale degli addetti all'industria, che a Torino e in Piemonte investì soprattutto il

^{5.} R. Giannetti, L'istruzione e la formazione del capitale umano, in Lo sviluppo economico moderno dalla rivoluzione industriale alla crisi energetica (1750-1973), a cura di P.A. Toninelli, Venezia, Marsilio, 1997, pp. 511-531. Secondo M. Barbagli, Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1859-1973), Bologna, il Mulino, 1974, il caso italiano, caratterizzato da un abnorme sviluppo di diplomati e laureati rispetto alle possibilità di assorbimento del sistema economico, attesterebbe l'esistenza di una relazione inversa tra sviluppo economico e istruzione secondaria e superiore.

^{6.} A. Maddison, Le fasi dello sviluppo capitalistico: un confronto di lungo periodo, Milano, Giuffrè, 1995.

settore metalmeccanico. Così, per tutti gli anni Cinquanta e Sessanta il fabbisogno di operai qualificati restò assai elevato.

L'esempio storico dell'organizzazione fordista induce a ritenere fondata l'affermazione, riferita alla forza lavoro di livello medio-basso nel processo di industrializzazione, che «le competenze acquisite sul lavoro abbiano più valore di quelle acquisite con l'istruzione formale»⁷. Nondimeno, anche coloro i quali hanno sostenuto che in alcuni casi di sviluppo sono state utilizzate tecnologie avanzate con forze di lavoro scarsamente istruite, hanno sottolineato che proprio il basso livello di istruzione ha rallentato considerevolmente il tasso di industria-lizzazione⁸.

Soprattutto tra gli storici economici è diffusa la convinzione che l'istruzione sia un prerequisito per la costituzione di una *forma mentis* adatta alle istituzioni moderne generate dalla nascita del capitalismo: il mercato, la proprietà privata e le transazioni che si svolgono su queste basi. Lo sviluppo delle transazioni economiche necessita di una maggiore istruzione, perché le transazioni richiedono personale qualificato. Una parte della storiografia attribuisce infatti la *leadership* economica degli Stati Uniti emersa alla fine dell'Ottocento all'efficienza del settore terziario, e della burocrazia manageriale nella grande impresa, piuttosto che alla produttività manifatturiera⁹.

Gli economisti che considerano il capitale umano concentrano l'attenzione sull'istruzione formale perché questo indicatore consente stime quantitative e il suo utilizzo in modelli econometrici. Ma altri aspetti dell'esperienza possono influenzare le capacità umane: culture, valori, attitudini, esperienze informali e spontanee, intensità dei rapporti di scambio di esperienze e competenze rese possibili dalla densità di rapporti nelle città investite dall'urbanesimo. Tra le attitudini più importanti vi è la capacità di prendere decisioni. Inoltre, lo sviluppo richiede il superamento dell'inerzia e della resistenza al cambiamento, spesso associate all'ignoranza.

L'istruzione è tanto più importante per l'avanzamento tecnico e la crescita quanto maggiore è il grado di decentramento delle decisioni previsto dagli assetti organizzativi nell'impresa. Da qui l'importanza della formazione, non più del semplice addestramento, con i cambiamenti dell'organizzazione del lavoro connessi all'automazione flessibile postfordista, che si è riscontrata con l'introduzione dei sistemi organizzativi ispirati al toyotismo – i cosiddetti "High Performance Work Systems" o "High Involvement Work Systems" – nei quali non si chiede più al lavoratore la semplice esecuzione di mansioni predeterminate, semplici e standardizzate, ma si richiede attenzione, senso di responsabilità, capacità di interagire efficacemente nel gruppo di lavoro e, nelle soluzioni orga-

^{7.} Giannetti, L'istruzione e la formazione del capitale umano, cit., p. 522.

^{8.} L.G. Sandberg, *Ignorance, poverty and economic backwardness in the ealy stages of European industrialization : variations on Alexander Gerschenkron's gradn theme*, in "Journal of European economic History", 1982, n. 11.

^{9.} L. Hannah, Delusions of a durable dominance or the invisible hand strikes back. A critique of new orthodoxy internationally comparative business history, London, Mimeo, 1995, cit. in Giannetti, L'istruzione e la formazione del capitale umano, cit.

nizzative più avanzate, capacità di intervento per la soluzione dei problemi là dove sorgono, senza le perdite di tempo connesse ai vecchi processi decisionali improntati alla scala gerarchica¹⁰.

In conclusione, pur con tutta la complessità delle influenze reciproche tra fattori, non è negabile l'apporto fondamentale che il capitale umano conferisce allo sviluppo economico. Nel sorpasso industriale compiuto a fine Ottocento dalla Germania nei confronti dell'Inghilterra, a seconda rivoluzione industriale inoltrata, uno dei fattori fondamentali è stato individuato nella superiorità del sistema educativo tedesco in confronto a quello inglese: la scuola tecnica tedesca avrebbe combinato al meglio la preparazione formale (tipica della tradizione francese) con la formazione pratica tipica del modello inglese¹¹. In Italia, il sistema dell'istruzione tecnica, concepito da Casati sul modello tedesco, assunse caratteristiche prevalentemente teoriche: mentre la scuola tecnica venne assimilandosi a una scuola postelementare senza latino, il grado successivo, cioè l'istituto tecnico, non riuscì a far fronte all'iniziale ambizione di stimolare l'asfittico tessuto economico italiano, formando quelle capacità tecniche di cui il Paese era privo. Le difficoltà di imprimergli un indirizzo chiaro si manifestarono in continue revisioni della sua struttura, nel cui ambito ebbero maggiore successo le sezioni meno legate a obiettivi industrialisti, come l'amministrativocommerciale e la fisico-matematica, che preparava alla facoltà di matematica.

Va riconosciuto peraltro che proprio in Piemonte alcuni istituti riuscirono a intrecciare proficui legami con le istituzioni di studi tecnici superiori sorte negli anni cruciali dell'unificazione, cioè il Museo industriale e la Scuola di applicazione, diretti ascendenti del Politecnico, che furono a loro volta un vivaio di tecnici e di insegnanti preparati, in grado di svolgere un ruolo significativo nel mondo dell'istruzione professionale a tutti i livelli.

Per la preparazione delle maestranze furono tuttavia più importanti le scuole di arti e mestieri, che negli ultimi vent'anni dell'Ottocento divennero il punto di forza della formazione professionale. Esse erano espressione delle realtà locali, avevano maggiore libertà degli istituti tecnici nell'organizzazione della didattica, che poteva così meglio rispondere alle esigenze del territorio.

Lo sviluppo è infatti sempre localizzato; anche quando si guarda al mondo, la prospettiva non è mai solo *global*, è sempre *glocal*, perché il radicamento territoriale rappresenta un punto di forza in assenza del quale è difficile giocare su spazi più ampi. Nello sviluppo localizzato, il ruolo delle istituzioni è fondamentale: le istituzioni, centrali, intermedie e locali, producono beni pubblici che costruiscono altrettante esternalità positive per le imprese, specie in campo creditizio, infrastrutturale e, per quel che qui ci interessa, formativo¹².

^{10.} T. Ohno, *Toyota production system: beyond large-scale production*, Cambridge MA, Productivity Press, 1988.

^{11.} Landes, Prometeo liberato, cit.

^{12.} A. Arrighetti, G. Seravalli, *Istituzioni e dualismo dimensionale dell'industria italiana*, in *Storia del capitalismo italiano dal dopoguerra a oggi*, a cura di F. Barca, Roma, Donzelli, 1997.

L'apporto del capitale umano è riscontrabile nell'esperienza piemontese di sviluppo economico, nella quale la formazione professionale ha seguito passo a passo le tappe dell'industrializzazione, modificandosi e rispondendo alle necessità via via poste delle nuove fasi.

Agli albori dell'industria piemontese, all'indomani dell'Unità d'Italia, la struttura produttiva del Piemonte era ancora in larga misura agricola e artigianale. Gli operai che lavoravano in stabilimenti assimilabili alla fabbrica moderna non erano che una minoranza, difficile da quantificare: nei primi censimenti della popolazione, tra coloro che esercitavano i vari mestieri industriali, i fabbri, fonditori, calderai, carradori, fabbricanti di carrozze, sellai, calzolai, falegnami, stipettai, ebanisti, tipografi, pastai e così via era impossibile distinguere padroni di bottega e lavoranti. Anche a Torino, almeno l'80% degli addetti all'industria censiti nel 1862 lavorava in botteghe artigiane¹³, mentre i principali tra i grandi stabilimenti che emergevano dalla struttura pulviscolare dell'artigianato erano legati all'iniziativa dello Stato, così che Torino presentava ancora, nel primo ventennio postunitario, molte delle caratteristiche di un centro manifatturiero di ancien régime, in cui l'apprendimento del mestiere avveniva ancora prevalentemente attraverso l'apprendistato tradizionale in bottega.

Tuttavia, la diffusione di produzioni di lusso legate alla presenza della Corte accrebbe la sensibilità per le capacità artistiche degli operai-artigiani e indusse a inserire il disegno d'ornato tra le materie di studio delle prime esperienze di formazione professionale, quali i corsi organizzati dalle Scuole "San Carlo". Ciò accadde anche in altre aree regionali ove l'artigianato artistico aveva una ricca tradizione, come a Varallo, legata al Sacro Monte.

Sempre nella Capitale, di grande importanza erano gli opifici per le produzioni belliche (l'Arsenale, la Fabbrica d'armi, il Laboratorio di precisione, la Direzione territoriale d'artiglieria), da tempo collegati alle Regie Scuole di artiglieria, uno dei capisaldi della tradizione militare sabauda, che avevano ricadute positive per il settore manifatturiero: «la tecnologia militare poteva essere riconvertita in macchine pneumatiche, a vapore, per la filatura della seta» ¹⁴.

Il Piemonte si trovò all'avanguardia anche nella istruzione di base. Nel 1861 il Piemonte aveva – assieme alla Lombardia – il più basso tasso di analfabetismo in Italia (54% contro una media nazionale del 75%), e deteneva il miglior tasso di scolarità primaria (93% contro 90 della Lombardia e una media nazionale di appena il 43 per cento); una situazione di vantaggio, quest'ultima, che avrebbe consentito al Piemonte di sopravanzare la Lombardia nella riduzione del tasso di analfabetismo: nel 1911, alla conclusione del quindicennio di decollo industriale del nord-ovest italiano, l'analfabetismo in Piemonte si ridusse all'11%, contro il 17 della Lombardia e il 38% dell'intera penisola¹⁵.

^{13.} Tale la stima di M. Abrate, *L'industria piemontese 1870-1970. Un secolo di sviluppo*, Torino, Mediocredito Piemontese, 1978, p. 92.

^{14.} W. Barberis, Le armi del principe. La tradizione militare sabauda, Torino, Einaudi, 1988, p. 226.

^{15.} V. Zamagni, *Istruzione e sviluppo economico*. *Il caso italiano 1861-1913*, in *L'economia italiana 1861-1940*, a cura di G. Toniolo, Bari, Laterza, 1978.

Sin dal momento in cui Torino aveva perso il ruolo di capitale politica, proprio la presenza di una manodopera alfabetizzata e professionalmente capace era apparso uno e non il meno importante dei fattori, accanto alle agevolazioni fiscali e daziarie, disponibilità di terreni, servizi pubblici di distribuzione di energia idraulica a costi contenuti, una rete ferroviaria in espansione, sui quali puntare per offrire alla città nuove prospettive di sviluppo. Il 20 ottobre 1865 gli amministratori municipali e le associazioni cittadine lanciarono un appello agli industriali "esteri e nazionali", pubblicato in quattro lingue, nel quale sottolineavano i vantaggi offerti agli imprenditori che avessero investito in nuovi impianti a Torino. Nell'appello si scriveva:

La mano d'opera a Torino ha costi molto ragionevoli e più moderati di quelli della maggior parte degli altri gran centri di popolazione. Gli operai piemontesi sono per natura sobrii, laboriosi e intelligenti. L'istruzione degli operai in generale è già portata a buon punto e molto meglio vi è ragione di sperare dalle nuove scuole che si stanno preparando, alle quali essi potranno attingere cognizioni più pratiche e più speciali appoggiate a scientifici principi.

Gli anni della prima guerra mondiale segnarono, con le necessità della produzione bellica, uno sviluppo accelerato della produzione industriale, specialmente nei settori di base e nella meccanica. Si avviarono in quegli anni i cambiamenti tecnologici e organizzativi, destinati a evolversi negli anni tra le due guerre, finalizzati alle prime produzioni seriali, che segnarono l'avvento della figura dell'operaio comune, ovvero dell'addetto a macchine dagli usi limitati e non più polivalenti, che poteva apprendere la mansione e diventare produttivo in brevissimi tempi di affiancamento sul lavoro. Tuttavia, l'impiego di manodopera poco qualificata, addetta a macchine speciali o a montaggi semplificati di pezzi intercambiabili, richiedeva l'impiego di operai specializzati nella predisposizione, regolazione e manutenzione di macchine e impianti, nonché di numerosi tecnici intermedi, senza contare, a monte, l'alto contenuto tecnico del lavoro nella produzione delle macchine utensili. Il secondo dopoguerra avrebbe poi, come abbiamo visto, portato alla piena implementazione del fordismo, che accanto alla massa degli operai comuni accresceva le schiere degli impiegati e dei tecnici. Inoltre, lo sviluppo dell'industria e la piena affermazione dell'economia di mercato richiedevano un parallelo incremento dei servizi, con l'esigenza di formare figure addette agli uffici commerciali, amministrativi, finanziari.

Il divenire della società industriale ha dunque comportato un incremento progressivo della dotazione necessaria di capitale umano, divenuto ancor più indispensabile con le recenti evoluzioni che per brevità – e a volta impropriamente – si dicono postfordiste e postindustriali, ma che trovano miglior definizione nell'espressione "società" o "economia della conoscenza". Il sistema della istruzione e formazione professionale si è evoluto in corrispondenza di queste necessità, accrescendo nel tempo, in misura notevole, l'offerta formativa.

I saggi contenuti in questo volume ripercorrono, in uno schema espositivo di tipo cronologico, le varie tappe del percorso compiuto dalla formazione professionale piemontese dall'Unità d'Italia ai nostri giorni. Scrivere una storia della formazione professionale impone scelte non facili relative ai confini, per le ovvie interconnessioni tra il sistema della formazione professionale e quello dell'istruzione. Se la distinzione tra i due sistemi è oggi sufficientemente delineata (non senza opportune e auspicabili forme di collaborazione e integrazione), altrettanto non si può dire in riferimento al passato, in particolare all'età liberale, come avrà modo di riscontrare il lettore che vorrà addentrarsi nelle pagine che seguono. Iniziative locali, rispondenti a bisogni già manifesti o a visioni precorritrici, rubricabili come formazione, venivano nel tempo evolvendosi attraverso riconoscimento dell'autorità centrale e l'inserimento nel dell'istruzione. Inoltre, una storia della formazione professionale deve misurarsi con altri binomi, oltre a quello formazione/istruzione: teorico/pratico, pubblico/privato, locale/nazionale, assistenza/mercato, gratuito/oneroso, ed altri ancora. Le esperienze, le diverse iniziative, i dibattiti, i tentativi di rispondere al meglio alle necessità dello sviluppo, di prevedere i fabbisogni e supportare le attività produttive sono stati sforzo costante di molteplici protagonisti.

Almeno una di queste esperienze vogliamo ripercorrere a scopo introduttivo, per esemplificare il concorso di forze che hanno dato impulso ad attività formative di grande rilievo per il successo economico del Piemonte. La "Scuola Tipografica e di arti affini" nacque a Torino nel 1902, inaugurata il 21 dicembre, su iniziativa di Giuseppe Vigliardi Paravia e di Dalmazzo Gianolio, che la diresse per i primi cinque lustri. Le sue origini risalgono al Comitato per il quinto centenario della nascita di Johann Gutenberg, costituitosi a Torino il 1° marzo 1900. La Scuola venne amministrata da un consiglio direttivo, statutariamente composto da rappresentanti del Ministero di agricoltura, industria e commercio, del Comune, della Camera di commercio, dell'Unione pio-tipografica Italiana, della Società fra artisti tipografi, delle sezioni compositori, impressori e fonditori della Federazione italiana lavoratori del libro, da rappresentanti degli azionisti e dell'Assemblea generale dei membri fondatori, nonché degli enti che contribuivano al finanziamento con un contributo annuo di almeno 500 lire. La scuola nacque dunque dalla collaborazione tra istituzioni locali, organizzazioni imprenditoriali e sindacato dei lavoratori, con la Federazione del libro che aderiva alla locale Camera del lavoro. La scuola tipografica organizzava corsi per apprendisti e maestranze. Regificata nel 1907, fu trasformata nel 1924 in "Regia scuola di Tirocinio per le Arti grafiche e corsi per maestranze", passando a formare non solo operai ma anche tecnici di grado più elevato. Nel 1937, nell'ambito del riordino dell'istruzione tecnica voluto da Bottai, assunse la denominazione di "Scuola tecnica industriale per le arti grafiche Giuseppe Vigliardi Paravia", con relativa approvazione di personalità giuridica e programmi. L'anno successivo, nel 1938, mentre proseguivano i corsi serali per maestranze, i corsi della scuola tecnica (biennali, post-avviamento o post scuola complementare) abbandonarono l'orario serale per assumere l'orario diurno. Dal 1° ottobre 1941, alla scuola tecnica venne aggregata la Scuola di avviamento per arti grafiche, diurna, che alla

^{16.} I provvedimenti richiamati sono i Regi decreti 9 maggio 1907, 13 novembre 1924, 17 settembre 1937, 21 giugno 1942, il Decreto presidenziale 10 febbraio 1953.

obbligatorietà dell'istruzione tra 11 e 14 anni, già prevista dalla riforma Gentile, associava l'indirizzo grafico per composizione a mano e stampa. Negli intendimenti dei promotori, la scuola di avviamento, pur senza la pretesa di creare operai qualificati, doveva gettare le basi che permettessero agli allievi di operare con migliori capacità nel campo specifico. Dopo la seconda guerra mondiale gli industriali grafici chiesero che la scuola tecnica tornasse ad avere svolgimento serale, per consentire l'impiego dei giovani al lavoro durante il giorno. La richiesta fu accolta nel 1947, poi, nel 1948, si passò all'orario preserale, dalle 18 alle 20,30, nell'ambito di un ordinamento eccezionale che prevedeva la durata quadriennale, anziché biennale, per distribuire sui quattro anni lo svolgimento dei programmi. Si noti, in questa vicenda, la flessibilità con la quale si adattò un ordinamento statale a un'esigenza locale, e la realizzazione di una alternanza scuola-lavoro che suona piuttosto come alternanza lavoro-scuola. Nel 1949, su iniziativa del Consorzio degli industriali grafici, fu creato l'"Istituto tecnico industriale per le Arti grafiche, con sezioni per periti grafici e periti fotografici", quale ente a sé stante e senza rapporto con la Scuola "Paravia", se non quello dell'utilizzo dei locali e degli insegnanti della scuola fino a che l'amministrazione provinciale non avesse provveduto a una sede propria e il Ministero alla dotazione di macchinari propri. Nel 1950 venne integrata nella "Paravia" la Scuola di fotografia e di ottica costituita nel 1933 sotto l'impulso del Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica e del suo presidente Alfredo Laezza; la scuola, intitolata a Teofilo Rossi di Montelera e già ospitata nella stessa sede, diventò così la Sezione Fotografi, denominata successivamente, nel 1953, "Scuola tecnica di Arti grafiche e fotografiche". Nel complesso del "Vigliardi Paravia" vi erano il corso di avviamento triennale diurno, il corso di scuola tecnica preserale e i corsi serali per maestranze; questi ultimi nel 1955 furono portati da quattro o sei ore a dieci ore settimanali, con programmi ben definiti e improntati allo schema dei profili professionali definiti dall'Ente nazionale per l'istruzione professionale grafica; la revisione dei programmi si accompagnò all'allestimento di nuovi laboratori con nuovi macchinari. All'inizio degli anni Sessanta, la scuola aveva un bilancio annuo di oltre 40 milioni, era amministrata da un consiglio di amministrazione presieduto dal nipote del fondatore, Tancredi Vigliardi Paravia (già commissario dal 1946), godeva di finanziamenti aggiuntivi a quello statale, erogati dal Comitato per l'istruzione professionale grafica, dalla Cassa di risparmio di Torino, da Camera di commercio, Unione industriale, Consorzio provinciale per l'istruzione tecnica, dall'Associazione progresso grafico, dal Comune e dalla Provincia di Torino, da aziende pubbliche e private (Stipel, Sip, Ferrania, Nebiolo). Le trasformazioni successive, conseguenti all'introduzione della scuola media unica che comportava la fine dell'avviamento, avrebbero definitivamente omologato l'esperienza all'ambito dell'istruzione scolastica.

Abbiamo qui voluto ricordare il caso del "Vigliardi Paravia" perché, sotto molti aspetti, appare rappresentativo dell'evoluzione di numerose iniziative di formazione professionale locali destinate nel tempo a essere sussunte dal sistema dell'istruzione. Esso appare inoltre significativo della precoce capacità delle isti-

tuzioni locali e delle organizzazioni delle parti sociali, sin dai loro primi esordi, di cooperare fattivamente.

La storia non può di per sé offrire risposte ai problemi attuali, dati i cambiamenti di contesto; e tuttavia, riscontrare nel passato i prodromi delle buone pratiche, i vicoli ciechi e le scelte vincenti, può aiutare a non ripetere errori, a imboccare le strade giuste, senza contare che la conoscenza delle proprie radici costruisce senso di appartenenza, concorre all'impegno e al desiderio di collaborare, di sentirsi protagonisti della storia della propria comunità professionale, con effetti fortemente positivi sull'efficienza del sistema.