
NUMERO MONOGRAFICO

L'educazione degli adulti a mezzo secolo dai primi corsi delle *centocinquanta ore*: ideali, ideologie, esperienze.

A cura di
Giulia Pizzolato e Francesco Pongiluppi

Indice

1. **“Fare la classe”. Continuità e criticità dalle “150 ore” della classe operaia ai Cpia**, Giulia Pizzolato (Università di Palermo) - Francesco Pongiluppi (Università di Torino)
 2. **Italy's 150 Hours in the Context of Workers' Education**, Peter Mayo (Università di Malta)
 3. **Scardinare l'organizzazione del lavoro: cultura operaia e 150 ore**, Pietro Causarano (Università di Firenze)
 4. **L'altra metà della fabbrica... E della scuola. Le 150 ore delle donne**, Anna Frisone (Institut de recherches économiques et sociales Paris, France)
 5. **Le 150 ore sulla salute delle donne. I corsi dell'Intercategoriale donne a Torino negli anni Settanta**, Daniela Adorni, Davide Tabor (Università di Torino)
 6. **Istruire alle riforme. Salute, sanità e deistituzionalizzazione dell'assistenza nella Scuola delle 150 ore (1973-1978)**, Filippo Maria Paladini (Università di Torino)
 7. **Revolutionary didactics, political practices and educational experimentations in the first "150 hours" courses**, Francesco Pongiluppi (Università di Torino)
 8. **La Scuola nella scuola: il progetto educativo, culturale e politico delle “150 ore” della classe operaia attraverso i testi**, Giulia Pizzolato (Università di Palermo)
 9. **«Finalmente un libro!» . I manuali per le 150 ore tra gli anni '70 e '80**, Paolo Bianchini, Giulia Maria Bouquiè, Guido Luca Albino Laurenti (Università di Torino)
 10. **Trajectory of Youth and Adult Education in Brazil: advances and setbacks**, Paulo Eduardo Dias de Mello (Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasile)
 11. **Oltre la formazione per il lavoro: 150 ore, educazione degli adulti e creatività**, Monica Dati (Università di Firenze)
-

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 diventarono 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 àncora 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. *Annali 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'Aguzzo, 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.

Italy's 150 Hours in the Context of Workers' Education. Le 150 Ore d'Italia nel Contesto della Formazione dei Lavoratori.

Peter Mayo, University of Malta.

ABSTRACT ITALIANO

L'esperimento di oltre 150 ore di apprendimento ed educazione degli adulti (ALE) della classe operaia italiana, che coinvolge uomini, donne e oggi persone di diversa provenienza, è visto in relazione ad alcuni punti di riferimento internazionali nell'area. I punti di riferimento sono quelli che mi sembrano invitanti parallelismi con il progetto delle 150 ore, evidenziando convergenze e contrasti soprattutto, in quest'ultimo caso, per quanto riguarda il clima socio-politico e industriale complessivo. Il documento si concentra, oltre che sulle 150 ore, sulla formazione sindacale, sui 'colleges' dei lavoratori nel Regno Unito, sul congedo formativo retribuito (PEL) in Canada, sul contributo dell'ALE agli altri lavoratori italiani attraverso la concettualizzazione gramsciana dei Consigli di fabbrica come agenzie educative, sulla democrazia industriale e sulla questione di chi può fungere da educatore nell'educazione degli adulti. L'ultimo punto, applicabile alle 150 ore, è posto con particolare attenzione alla capacità delle comunità e dei gruppi professionali, nel corso degli anni, di farsi carico del proprio apprendimento, compresa l'educazione organizzata.

ENGLISH ABSTRACT

The 150+ hours experiment in Italian working-class adult learning and education (ALE), involving men, women and today people of different ethnic background, is viewed in relation to certain international landmarks in the area. The landmarks are those that strike me as inviting parallels with the 150 hours project, highlighting convergences and contrasts especially, in the latter case, as far as overall socio-political and industrial climate is concerned. The paper focuses on, apart from the 150 hours, trade union education, the workers' colleges in the UK, paid educational leave (PEL) in Canada, Italy's other workers' ALE contribution through Gramsci's conceptualisation of the Factory Councils as educative agencies, Industrial Democracy and the question of who can serve as educator in Adult education. The last point, applicable to the 150 hours, is made with special emphasis on communities' and occupational groups' ability, over the years, to take charge of their own learning, including organised education.

Introduction

Italy's 150 hours experiment in working class education falls within the purview of adult education (Titmus, 1981), that domain which, in many circles, cannot be considered as existing apart from the world of work. Some see adult education's relationship with work in a reductive sense: education *for* the economy. My general interest in the 150 hours experiment in Italy stems from the fact that adult learning and education (ALE), as an area, is much broader than that. It is about people developing the insights and skills to exercise the 'right to govern', in the manner expounded in a whole tradition of political thought, on the lines of what Don Lorenzo Milani calls *cittadini sovrani* (sovereign citizens).

This process involves individuals operating not in a vacuum, in a conception marked by a vacuous abstraction, but dialectically in relation to a larger social context, either in harmony with the prevalent values constituting what Raymond Williams (1961) calls a society's 'structure of feeling', or either in total opposition to them to help conceive of and usher in, with others, a more acceptable world. They can also live in total alienation from this world, being renegade figures or seeking solace elsewhere either within an 'underground' group/ movement or abroad (see Williams' chapter on 'Individuals and Societies' in Williams, 1961). The social context for the development of people and education conjures up the word 'community', community education being an important form of initial, adult and/ or intergenerational learning. Popular Education in Latin America but also elsewhere, including Europe and specifically Italy (Zizioli, *et al*, 2024) plays an important role in this regard. And yet work also features in adult education of a broader more critical and democratic citizenship type, even in the context of community and popular education.

This kind of adult education entails learning *about, for, during* and *after* work. It also involves the holistic development of persons in all their subjectivities and not simply as people in possession solely of labour power. It also poses the question of who is the worker or who are workers. Identity issues are central here, as is that of intersectionality.

This paper

In this paper, I shall be viewing the 150+ hours experiment in Italy, involving men, women and today people of different ethnic background with regard to certain international landmarks in working class and workers' education. Apropos ethnic backgrounds, the 150 hours project is, technically speaking, still going on and under the overarching name of *Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti* (Provincial Centres for Adults), taking the form of language classes for migrants (see Branchini & Pongiluppi, 2024; Pizzolato & Pongiluppi, 2023). It appears to be more *assistenziale* (welfarism-oriented) in tenor than broad-ranging and potentially 'empowering' as it was or was claimed to be in its heyday. The landmarks are those that strike me as inviting parallels with the 150 hours project, highlighting convergences and contrasts especially, in the latter case, with regard to the diverging overall socio-political and industrial climates.

The paper focuses on, apart from the 150 hours, trade union education, workers' colleges (Ruskin, Plater, Plebs) in the UK, paid educational leave (PEL) in Canada, Italy's other major ALE contribution through Gramsci's conceptualisation of the Factory Councils as educative agencies, Industrial Democracy and the question of who can serve as educator in ALE. The last point, applicable to the 150 hours, is made with special emphasis on communities' and occupational groups' ability over the years to collectively take charge of their own learning, including organised education.

Background to the 150 hours then and today

The 150 hours paid education leave (henceforth PEL), extracted by the metal workers from employers at a time when the socio-political climate lent itself to this, as unions could

succeed in flexing their bargaining muscle, must be seen in this context and against this scenario.

Things have changed dramatically since then with the gradual onset of the intensification of globalisation. In this scenario, production is dispersed globally and can easily shift its geographical terrains. Efforts are coordinated technologically and function globally on *real time*. The state receded into the background to accommodate the demands of industry. Disinvestment and setting shop elsewhere is the fate that crooks a beckoning finger at this state which has to reinforce its Neoliberal turn. This orientation abets the discriminatory tyranny of the market which eats away at any residual sense of collective social class and gender consciousness. Excessive individualism and atomisation have become rife and all, from services to people, have come to be regarded as consumption goods rather than the one-time public goods that were an essential ingredient of the 'social contract' of the 60s and 70s. The latter period and the early 80s represented the 150 hours' heyday.

The sense of public good was a major feature of the 150 hours experiment, for a variety of people, from employees, to the unemployed, men and women, waged and unwaged workers, including, among the latter, home makers. The Feminist movement in Italy was buoyed by this opportunity which extended to courses *by, with and for* women, including monographic courses (*corsi monografici*) at Universities, such as those availed of by the Diotima group in Verona (Piussi, 2017, 2024). These were intensive courses focusing on a single theme. 'Bei tempi' (wonderful times) Anna Maria Piussi once sighed to me when describing the feminist groundswell which benefited from this and other work.

The 70s-early 80s achievement of the 150 hours, allowed by employers, to which another 150 hours of one's free time were added, marked a 'victory' for the working class and its representatives within the Conferenza Generale del Lavoro (CGL). These 150+ hours were intended for adult general education. They were to be distinguished from 'employability' training that suits employers, the latter being geared towards greater and better productivity, hence the 'bottom line'.

The project falls within the large purview of that field known as Workers' Education. It is an education that, in principle, is concerned with workers, men and women, and their well-being, individually and collectively. Schools and other institutions were availed of as premises with one basic target being that of enabling people to secure the basic final diploma of the *Scuola dell' Obbligo* – compulsory school-leaving diploma (Yarnit, 1980; Titmus, 1981; Pongiluppi, 2024; Piussi, 2017, 2024).

The Long History of Workers' and Working-Class Education

It is a key development in international working-class education which has a long history, albeit downplayed, if not repressed, in an age when concerns with 'employability' lifelong learning and 'human resource development' (HRD) take centre stage. The scenario has changed. Whereas, as Claus Offe (1984) and others had previously argued, the state, post-war, had a dual function, that of accumulating capital and legitimising itself democratically by attending to social demands within a welfare/social state context (Carnoy & Levin, 1985), it nowadays has different concerns. Following the technological

revolution, arguably, according to the World Economic Forum, the third and fourth industrial revolutions (3 and 4 IRs), the state has to pander to an ever-powerful corporate sector or, in Yannis Varoufakis' terms, the techno-feudal owners of 'cloud capital'. (Varoufakis, 2023). The jury is still out on Varoufakis' claim that capitalism is being replaced by techno-feudalism. What is convincing is the view that, for years, the Neoliberal state has been very active to provide the infrastructure for the mobility of capital, attracting and striving to maintain investment at the cost of trampling over hard-earned workers' rights. In doing so, it has exacerbated all kinds of punitive and containment measures for those who fall foul of a discriminating market, being very much a carceral state, in sync with an ever-wider carceral society.

In this scenario, the 150 hours project became a far cry from what it was when unions had power. It can be perceived as having become simply a welfarist means of offering language sessions to those most likely to be the most visible victims, the contemporary '*poveri Cristi*', in Danilo Dolci's terms, of the current stage of an intensified globalisation – migrants constituting a massive deluge advancing from different corners of the globe, especially from the geographical global 'south'. This current version of the 150 hours is not to be downplayed as it can be the means of rescuing recent migrants from destitution, from languishing on Bob Dylan's 'Desolation Row'.

The 150 hours experiment in its heyday was however much more than this as was, *in grosso modo*, workers' and working-class education. Happily, a few examples survive, others have disappeared. Rehearsing the chronicles of workers' education is, I feel, urgent, lest important insights and documented projects are confined to the thrash cans of history. One might find much grist for the mill in the struggle for an education of workers that fosters collective and not simply individual mobility.

Trade Union Education

The most basic form of workers' education is, of course, trade union education which would normally consist of *tool* and *issue* courses (Spencer, 1998a). The former are courses which equip union members with a baggage of skills to effectively engage in collective bargaining and negotiation ploys, in short, handling industrial relations adroitly. This would include mastering the relevant terminology. Language courses to union members help in this regard. The Reggie Miller Foundation, the adult education wing of Malta's largest trade union, the General Workers' Union (GWU), offered these type of language courses at an international level (Mayo, 2007).

Issue courses revolve around specific themes that affect the contemporary work environment. These would include 'precarious work and living', 'sustainable development', 'workers' participation and industrial democracy', 'self-management', 'the hidden economy', (Fisher, 2005) 'the gig economy', 'harassment at the workplace', 'globalisation', 'Neoliberalism', 'women on night shift' and 'migration', to mention but a few. Italy's 150 hours-related monographic courses, as explained by Anna Maria Piussi (2017; 2024), must have been somewhere along these lines, in her case, issue courses strictly related to the livelihoods of women.

More generally, issue courses are usually held at workers' education centres or institutes. They occasionally take the form of tripartite seminars comprising different social partners. The ILO and IWEA are renowned for these.

John Fisher, of the UK's Transport & General Workers' Union (T&G) (Fisher, 2005), now part of *Unite*, stated around 2007 that trade unions are learning agencies defining, analysing and seeking to solve problems. Trade unions cater for 'Internal Education', offering industrial education for adults as workers and members of workers' organisations. Five major components are identified by Fisher: 1. Basic general skills. 2. 'Role skills' for trade union activity. 3. Economic, social and political background studies. 4. Technical and vocational training. 5. Cultural, scientific and general education (reproduced by John Fisher in Borg and Mayo, 2007, p. 170). Fisher argues:

Education, then, can be an internal force for liberation and development within trade unions ... In the T&G, we see an important role for education to be maintaining and extending democracy and membership participation within the organisation, allowing the experiences and the views of the members to bring themselves to bear in countering particular management strategies."(Fisher, in Autore, 2007, p. 177)

In this regard, the Trades Union Congress in the UK (TUC) has been working with Northern College for many years, providing, through its TUC Trade Union Education Centre, a progressive programme for union activists (1).

A Broader Workers' Education

Workers' education in its wider conceptualisation has a broad international history. The Workers' Education Association in England, engaged with the formal system, notably the Higher Education (HE) system. Quite noteworthy was the engagement with hallowed centres of learning such as Oxford University. Ruskin College, which catered for nominees from the trade union field, was set up and established at Oxford in 1899 (Thompson, 2000), and was then branded by novelist, poet and architect, Thomas Hardy as 'Jude's College' with reference to the main character in one of his novels, Jude Fawley, who in vain yearned for a University education, just like Hardy himself (architecture was then not a university discipline). Jude Fawley features in Hardy's last, badly-received, novel, *Jude the Obscure*.

The 150 hours with its opening of a university space for people who would otherwise not have attended this institution, comes close. England too provided workers with similar education experiences. The Oxford Delegacy for Extra Mural Studies provided one such experience. In its classes, classics were read, sometimes under the guidance of established luminaries and scholars, some of genuinely working-class origin, notably Raymond Williams, a self-defined 'Welsh European' and 'Eco-socialist' (Clancy, 2021). He and others did so in a creative manner that made these texts relate to "a whole" and new, generally a working class, "way of life." This served as a response by Williams, son of a railway signal official from Pandy, on the Welsh border with England, to 'conservative' notions of degradation believed to be caused by cultural transferability from one class to another. Williams argued that cultural works were not, as a result, "adulterated" or

“cheapened” (words, in this regard, attributed to T. S. Eliot by Williams) in the process but made to connect with a different and new “whole way of life” (Williams, 1987). This critique of T. S. Eliot appears in a chapter on two pieces of literary criticism by the Anglo-American poet in Raymond Williams’ classic *Culture & Society* which, Williams’ maintains, was born out of his experiences as an adult educator for the Oxford Delegacy. This work and the teachers involved were generally perceived as ‘second class’ within the University’s pecking order (see McIlroy & Westwood, 1993). Also found in this university adult education work, according to Williams, are the origins of what have since been called ‘Cultural Studies’. This area subsequently moved out of adult education to gain traction in academia at Birmingham and later at Goldsmith’s London, where another adult educator from Extra-Mural Studies, Richard Hoggart, founder of the Birmingham Centre for Contemporary Cultural Studies, is revered with a building to his name (another building on the same campus near New Cross Station is named after Stuart Hall).

The approach to dealing with texts differently from the way they are handled in the mainstream, often in an interdisciplinary manner, invites parallels with the 150 hours monographic courses in Italy. This focus on issues explored through cross disciplinary textual analysis was a characteristic of the novel Extra-Mural Studies approach favoured by Williams and others.

The common element, alas, in both the English and 150 hours experiment is that, despite making University education available to adults, whether via the Oxford delegacy or the corsi monografici in Italy, these courses did not lead to University credentials such as diplomas and degrees. It seems as though these qualifications were jealously guarded by the institutions, when for a very long time even women were barred from attending University (Holmes, 2014).

The same was not the case of workers’ residential colleges at Oxford such as Ruskin College (trade union oriented, named after polymath, John Ruskin, widely regarded as a prominent early English Socialist) or Plater College (Catholic workers-oriented, named after Jesuit, Charles Dominic Plater, S.J.) which ran residential two-year courses leading to Oxford University’s Diploma in Social Studies. This often paved the way for recipients to follow up by reading, in a two year rather than the regular three year period, for an Oxford University Bachelor’s degree (it would automatically be upgraded to a Master’s should the graduate elect to “withdraw” this qualification against a fee).

PEL experiments elsewhere include those negotiated by the Canadian Automobile Workers (CAW) (Livingstone, 1997). According to Spencer (1998b, p.104) the programme entails 2 to 3 per cent funding per hour, for each employee, to benefit from education as stipulated in a contract negotiated with employers. As with the 150 hours, the employer has no say on what is studied.

The ‘Steelworkers’ Humanity Fund Educational Program’ (Marshall, 1997; Spencer, 1998a) was another PEL example. It consisted of collective bargaining agreements, where steelworkers donate a penny per hour worked, management matched workers’ contributions, penny by penny, in 10% of the contracts, and further funding is provided by the Canadian International Development Agency (CIDA) (Marshall, 1997, pp. 60-61). The fund supported projects of about 30 or 40 organisations internationally in what is a

programme of 'globalisation from below' (Marshall, 1997 p. 61; Spencer, 1998, p. 10). This is virtually something uncannily on the lines of the 150 hours but writ large, stretching beyond national into international territories, with an emphasis on the geographical 'majority world'.

One other development worth considering has been occurring in Germany with a Labour Academy, tracing its origins as far back as 1921 to the Akademie der Arbeit at the University of Frankfurt, founded by Hugo Sinzheimer and which the Metal Workers' Union (IG Metall) and others, including lawyer, Wolfgang Apitzsch, helped revive. It eventually developed, in 2021, into a fully-fledged trade union-controlled University of Labour in Frankfurt, an accredited University of Applied Sciences, in its own right, placing emphasis on solidarity and social sustainability.

The Radical Turn

There seemed to have been a certain dissatisfaction and disenchantment with working with or even 'in and against' the system, the institutional system perceived as 'bourgeois.' Even the motives behind this extended university provision were viewed with suspicion – just a pretence or sop for the working classes and a means for workers' embourgeoisment. The UK's labour colleges, which formed the 'Plebs League' (see Simon, 1990; Waugh, 2009) were born out of this feeling about what should constitute 'working class/ proletarian' education. These suspicions somehow echo Antonio Gramsci's criticisms of the popular universities (ALE centres) in Italy: he finds the whole process reminiscent, in a certain way, of the conquistadors, in the Americas, bartering, with the Indigenous, trashy baubles for nuggets of gold (Gramsci, 1971; 1975 cf. Q4 & Q12).

The spirit and concerns of those forming the labour colleges in England are brilliantly captured by British educator, Colin Waugh, an hourly paid lecturer at the College of Northwest London. In his masterly history of the Plebs league, commemorating the centenary of the 'Ruskin strike' of 1909, Waugh argues that, in the beginning, the League's main emphasis had been on bringing about "a more satisfactory relationship between Ruskin College and the Labour Movement" (Waugh, 2009, I p. 24). This would have meant exerting pressure on union leaders to fund Ruskin. Waugh goes on to quote an editorial in the May 1909 issue of *The Plebs' Magazine*, announcing that Ruskin College stopped fulfilling its service to the Labour Movement. It was therefore argued that "Plebs" ought to establish a new structure of education provision controlled by organized Labour (Waugh, 2009).

Viewpoint was a key characteristic of the discourse on education and knowledge acquisition in the Plebs approach: the viewpoint of those socially located as the proletariat. This radical, Marxist-inflected approach even spread to certain mechanics institutes, dealing with education of a techno-scientific nature. The approach eventually landed England in a pickle, a contradictory situation, while still fancying itself as a 'world power' on the 'democratic' (read: 'western' representative democracy sense) side of the 'East'-West 'Cold War' divide. Partly as a result, this experiment fizzled out in the 1950s. Its historical existence and legacy, however, connected with a larger, radical alternative to a perceived bourgeois education known as 'independent working-class education' (IWCE).

Independent Working-Class Education and Industrial Democracy

Deriving its impetus in countries such as Germany during times characterised by revolutionary zeal, even during the turbulence of the Weimar Republic, but also in many other places during more tranquil times, IWCE featured classes and schools, workmen's colleges, alternative libraries and sporting events (e.g. alternative Olympics). (Sharp et al., 1989) 'Southern' European and Mediterranean countries such as Italy and Cyprus (Panayiotou, 2006) also featured ALE projects that would fit into a broader IWCE remit.

Among the most radical approaches to adult education and work, we find the experiment in industrial democracy which took place in Turin in the early part of the 20th century. This was a different period to that which ushered in the 150 hours in the same country. The spirit in the latter period was generally characterised by social democracy when post-war Italy was in the USA's 'sphere of influence' where even the much-supported PC, successful in municipal and regional elections, was barred, by USA diktats, from entering parliament. The abduction and assassination of Aldo Moro put paid to hopes of a change, in this regard, through a *compromesso storico* (historical compromise).

The climate was markedly different toward the end of the first two decades of the previous century when Turin, in Italy's industrial heartland and home of FIAT and other companies such as Olivetti, was a hotbed of militant left-wing politics within the 'catch-all' socialist party (PSI) which also had a radical wing. Foremost among this wing's leaders and intellectual gurus were Umberto Terracini, Palmiro Togliatti and Antonio Gramsci. The Italian working class, fully aware of being a 'class against capital', Marx's term in *The Poverty of Philosophy*, being led to morph into a *Klasse für sich*, was militant, ever so ready to take to the streets, despite the threat of being deported to the front. Later, with news of the Russian Bolshevik revolution trickling through, there was a genuine belief among many in that area of Italy that a revolution was nigh at hand. The *biennio rosso* (the two red years) led to the occupation of the factories and to Gramsci, heavily involved, formulating his Factory Council Theory, to which he would return later, revising it and his position with regard to relations between workers' councils and trade unions. All this was partly in response to the 'revolution that failed' in historian, Martin Clark's words (Clark, 1977).

Taking their cue from the Soviets in Russia, Antonio Gramsci and those involved with *L'Ordine Nuovo*, the review of Socialist culture, pinned their revolutionary hopes, during this period, on the Factory Council movement, seen as a more radical alternative for social change to the 'reformist' trade union movement with its tendency to bargain within the given economic framework rather than to transcend and change it. In transcending and changing it, it would, according to Gramsci, project the image of workers as producers, capable of ushering in a new world, rather than the accepted – by unions – notion of being simply 'wage earners.' (Merrington, 1977, p. 158) / *salariati* (salaried employees) (Gramsci, 1967, p. 261). The factory councils had to educate for this broader view and in skills and a vision which would render workers not partial operators in the system but people having mental knowledge of and control over the entire production process.

This meant educating for more horizontal industrial relations, rupturing the code separating management, those who control the means of production, from workers who

produce (Mancini, 1975, p.5) - in short, educating for radical industrial democracy (Gramsci, 1967, p. 261; Gramsci, 1977, p. 111). This would be the first and essential step towards engendering an equally radically democratic state, the state conceived of in its relational dimension. The state is here conceived of not as a thing, what Marx calls *verdinglichung* (loosely translated as 'thingification'), but as an ensemble of legitimised social relations. Gramsci draws very close to this with his statement that the Factory Councils would enable a class of workers to "educate itself, gather experience and acquire a responsible awareness of the duties incumbent upon classes that hold the power of the state" (in Merrington, 1977, p. 159). This would mark a step for this class in the quest to exercise leadership before garnering consent, becoming the *classe dirigente* (the class that directs) (Gramsci, 1971, p. 57).

In my opinion, this is the most significant conception of workers' education formulated in Italy, other than the later 150 hours, and put into practice in a brief period, before its collapse. Other learning projects would follow elsewhere in the post WWII period, especially in the former Yugoslavia led by Field Marshall, Josip Broz Tito, leader of the successful resistance to Nazi-Fascism. The emphasis in Yugoslavia was placed on self management (Tonkovic, 1985), with a plethora of educational initiatives in tow, including the establishment of people's universities (for an in depth discussion see English and Mayo, 2012). It, at the time, influenced similar Non-Aligned movement member states such as Malta under then Prime Minister, Dom Mintoff. At the time, Malta's experiments in self management in three entities, including the island's economic mainstay, the Malta Drydocks, led to the setting up of a centre at the University of Malta to monitor and prepare workers for self-management. Collective ownership was also the mark of education with regard to Cooperatives (Ibid.; Baldacchino, 1990).

These experiments apart, Gramsci's Factory Council Theory represents, certainly as far as Italy is concerned, one of the most coherent formulations regarding industrial democracy. It was certainly more radical in conception than the 'in and against the system' of the 150 hours. The two experiments reflected different political and industrial scenarios. It is to be underlined that, for Gramsci, education for democratic workplace relations had to be complemented with other opportunities for cultural development in the public sphere. His efforts throughout his life in Turin and as a *detenuto politico* (political detainee on the island of Ustica near Palermo), with others, are testament to his constant and indefatigable search for opportunities for the education of adults, often members of subaltern groups, in a variety of settings. He held the firm belief in the potential of communities to rely on not solely professional educators but significantly their own personal attributes as people who can learn things which they can then share with others, even conducting ALE sessions about them.

He waxed lyrical about the way people without any degree or title but with a great sense of commitment can prepare to teach by studying material beforehand and then delivering what they learn to others. This works well within a collectivity; learned and uninitiated join forces. This collective endeavour can enable persons to learn enough to be able to share what is learnt with others. This was the case with the *Scuola dei confinati* (prison school) at Ustica, involving, in its organisation, Amadeo Bordiga and Antonio

Gramsci when, awaiting trial under the fascist regime, they were imprisoned with many other detenuti politici (political detainees) on the 'open prison' island. This was also true of Don Lorenzo Milani's students at San Donato di Calenzano (Simeone, 1996) and more significantly Sant' Andrea a Barbiana where the older students, taught by Milani himself, conveyed the same material to younger ones, to make up for an absence of teachers, fully-fledged or otherwise, at the school.

Conclusion

This is the sort of approach which is used in popular education in Latin America and elsewhere and which was occasionally used during the 150 hours. This is not to minimise the important role that qualified teachers or academics can have, especially, in keeping with the professed and preferred pedagogical approach in the 150 hours: steering away from conventional transmission modes. It is, on the contrary, to stress that adult education has often existed even when qualified teachers were not available. This is when communities had to dig deep into their own resources to foster meaningful educational experiences. Some of the best popular education scenarios occurred when there was a mixture of professionals and non-professionals, academic and non-academic. The 150 hours strike me as having provided a fine example of this mixture, which has been the staple of adult and popular education in several places and for several historical periods.

Note

- (1) I am indebted to Canadian sociologist, Professor D.W. Livingstone for drawing my attention to Northern College. <https://www.northern.ac.uk/course-department/trade-union-studies/>

References

- Baldacchino, G. (1990). *Worker Cooperatives with particular reference to Malta. An educationist's theory and practice*. Institute of Social Studies.
- Borg, C., Mayo, P (2007). *Public Intellectuals, Radical Democracy and Social Movements. A Book of Interviews*. Peter Lang.
- Bianchini, P., Pongiluppi, F. (2024). L'Educazione della Prima infanzia e l'istruzione degli adulti in Italia: un processo incompiuto. In Pizzolato, G. & Pongiluppi, F. (Eds). *Non solo Mamme. Pratiche educative circolari oltre la Vulnerabilità* (pp.17-38). Edizioni Abba.
- Carnoy, M., Levin, H. (1985). *Schooling and Work in the Democratic State*. Stanford University Press.
- Clancy, S. (2021). 'Being the Social Change'. Raymond Williams, Adult Education and Participatory Democracy. Talk delivered at the Raymond Williams Birth Centenary Webfest, UNESCO Chair in Global Adult Education, University of Malta, 10 December, 2021. Recording available at: <https://search.app/41gkqikT4banDutw6>.
- Clark, M. (1977). *Antonio Gramsci and the Revolution that Failed*, Yale University Press.
- English, L., Mayo, P. (2012). *Learning with Adults. A Critical Pedagogical Introduction*. De Gruyter-Brill.
- Fisher, J. (2005). *Bread on the Waters. A History of the TGWU Education (1922-2000)*. Lawrence & Wishart.

- Gramsci, A. (1967). *Scritti Politici N.1*, Editori Riuniti.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks*. (Hoare, Q and Nowell-Smith, G trans. Eds). International Publishers.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del Carcere*, (1V Vols., Gerratana, V. Ed.). Einaudi.
- Gramsci, A. (1977). *Selections from Political Writings (1910-1921)*, (Hoare, Q and Matthews, trans.). International Publishers.
- Holmes, R. (2014). *Eleanor Marx. A Life*. Bloomsbury.
- Livingstone, D. W. (1997). Working Class Culture, Adult Education and Informal learning. Beyond the ' Cultural Capital' bias and transformative community. Armstrong, P., Miller, N. and Zukas, M. (Eds.). *Breaking Boundaries: Research in the education of adults, Proceedings of the 27th annual SCUTREA conference* (pp.285-289). Birkbeck College. University of London.
- Mancini, F. (1973). *Workers Democracy and Political Party in Gramsci's Thinking*. John's Hopkins School of Advanced International Relations.
- Marshall, J. (1997). Globalisation from below. The Trade union connection. In Walters, S. (Ed.). *Globalisation, Adult Education and Training, Impact and Issues* (pp. 57-68). Zed Books.
- Mayo, P (2007). *Adult Education in Malta*. IIZ-DVV.
- Mcllroy, J., Westwood, S (Eds.) (1993). *Border Country: Raymond Williams in Adult Education*. NIACE.
- Merrington, J. (1977). Theory and Practice in Gramsci's Marxism. Jones, G.S. (Ed.). *Western Marxism. A Critical Reader* (pp.140-175). Verso.
- Offe, C. (1986). *Contradictions of the Welfare State*. In Keane, J. (Ed.) MIT Press.
- Panayiotou, A. (1996). Lenin in the Coffee Shop. The Communist Alternative and forms of antiWestern Modernity. *Postcolonial Studies*, Vol. 9, pp. 267-280).
- Piussi, A. M. (2017). Soggetti Imprevisti. *Rizoma Freireano*, 23 <https://search.app/ABUEWSL3dXdhmmPF7>.
- Piussi, A. M. (2024). Soggetti imprevisi. Talk read on her behalf at the 50th anniversary webfest of the 150 hours in Italian working-class adult education. UNESCO Chair in Global Adult Education, University of Malta, 19th December 2024. Recording available at: <https://search.app/41gkqikT4banDutw6>.
- Pizzolato, G., Pongiluppi, F. (2023). Migrazioni femminili, maternità e isolamento sociale: il ruolo della scuola. In Centro Studi e Ricerche IDOS, *Le migrazioni femminili in Italia. Percorsi di affermazione oltre la vulnerabilità* (pp. 251-256). Edizioni IDOS.
- Pizzolato, G., Pongiluppi, F. (2024). Le 150 Ore della classe operaia Una parentesi rivoluzionaria. Talk delivered at the 50th Anniversary webfest of the 150 hours in Italian working-class adult education. UNESCO Chair in Global Adult Education, University of Malta, 19 December 2024. Recording available at: <https://search.app/41gkqikT4banDutw6>.
- Sharp, R, Hartwig, M., & O' Leary, J (1989). Independent Working-Class Education. A Repressed Historical Alternative. *Discourse*, Vol. 10, pp. 1-26.
- Simeone, D. (1996). *Verso la Scuola di Barbiana. L'Esperienza Pastorale ed Educativa di Don Lorenzo Milani a San Donato di Calenzano*. Gabrielli Editore.
- Simon, B. (Ed.) (1990). *The Search for Enlightenment. Adult Education and the Working Class*. NIACE.

- Spencer, B. (1998a). *The purposes of adult education. A guide for students*. Thompson Educational Publishing.
- Spencer, B. (1998b). Workers' Education for the 21st Century, Scott, S., Spencer, B. and Thomas, A. M. (Eds.). *Learning for Life. Canadian Readings in Adult Education* (pp. 164-177). Thompson Educational Publishing.
- Thompson, J. L. (2000). *Women, Class and Education*. Routledge.
- Titmus, C. (1981). *Strategies for Adult Education. Practices in Western Europe*. Open University Press.
- Tonkovic, S. (1985). *Education for Self-Management*. In Soljan, N., Golobovic, Krajnc, A. (Eds.). *Adult Education and Yugoslav Society* (pp. 134-144). Andragoski Centar.
- Varoufakis, Y. (2023). *Technofeudalism. What killed Capitalism*. Bodley Head.
- Waugh, C. (2009). *Plebs. The Lost Legacy of Independent Working-Class Education*. Post 16 educator.
- Williams, R. (1987). *Culture & Society*. The Hogarth Press.
- Williams, R. (1961). *The Long Revolution*. Pelican.
- Zizioli, E., Stillo, L., Franchi, G. (Eds.) (2024). *L'altra Scuola. Educazione Popolare tra Apprendimento e Riscatto Sociale*. Donzelli.

Scardinare l'organizzazione del lavoro: cultura operaia e 150 ore negli anni '70.

Disrupting work organisation: working-class culture and 150 hours in the 1970s.

Pietro Causarano, Università degli Studi di Firenze.

ABSTRACT ITALIANO

Il contratto collettivo nazionale di lavoro del settore metalmeccanico del 1973 prevede due istituti innovativi, l'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio retribuito. La grande mobilitazione operaia per modificare forme, contenuti e condizioni di lavoro, trovò nelle 150 ore una leva formativa utile a sviluppare consapevolezza e acquisire strumenti conoscitivi per contestare i modelli taylor-fordisti di organizzazione dell'impresa.

ENGLISH ABSTRACT

The 1973 national collective bargaining agreement for the metalworking sector provided for two innovative institutions, the new uniform classification between blue and white-collar workers and the 150 hours for the right to study. The great worker mobilisation to change forms, contents and working conditions found in the 150 hours a useful training lever to develop awareness and acquire cognitive tools to challenge the Taylor-Fordist models of company organisation.

Una conquista operaia

A differenza delle esperienze precedenti di educazione degli adulti in Italia, legate sia alle azioni istituzionali sia all'intervento della società organizzata (mutualismo, cooperazione, associazionismo), la vicenda delle 150 ore presenta una peculiarità e un carattere innovativo che spiegano bene la funzione pionieristica che hanno svolto riguardo all'avvio di moderne politiche per l'educazione permanente e il lifelong learning alla fine del '900 (De Sanctis, 1978). Esse, infatti, si rivolgono a lavoratrici e lavoratori adulti – soprattutto industriali nella prima fase, ma poi anche inoccupati e disoccupati – non dall'esterno, ma dall'interno del contesto di lavoro. Cioè, chi lavora è protagonista non solo in quanto utilizzatore individuale ma anche come attore collettivo attraverso le rappresentanze di base (i consigli di fabbrica) e le nuove forme di partecipazione e di azione uscite dalla rottura di fine anni '60 e dalla mobilitazione dei primi anni '70 (Bartolini et al., 2020; Causarano et al., 2010). L'Autunno caldo del 1969 è stata l'acme della rivolta operaia esplosa fra 1968 e 1970, cioè quel secondo "biennio rosso" che ha suggestionato e orientato letture politiche e storiografiche nelle ricorrenze decennali (Associazione Biondi Bartolini & Fondazione Di Vittorio, 2006; Trentin, 1999). Una rivolta che ha retto in intensità per tutti i primissimi anni '70, all'interno di una mobilitazione sociale dal basso da cui, in quegli anni, tutti i paesi industrializzati furono investiti in forma generalizzata e globale (Grispigni, 2019; Horn, 2007).

Questo passaggio rappresentò una rottura traumatica nelle relazioni industriali italiane, in primo luogo per l'imprenditoria – pubblica e privata – di cui veniva messo in discussione il controllo totale sul comando aziendale esercitato attraverso la rigida gerarchia e l'autorità verticale del modello organizzativo taylor-fordista. Anche il sindacato fu colto di sorpresa e fu costretto a ridefinire le proprie forme consolidate di partecipazione, democrazia interna e organizzazione del consenso (Causarano, 2015a; Maifreda, 2007).

Emersero allora contenuti dell'azione sindacale e operaia e forme di rappresentanza dei lavoratori e di rappresentazione del lavoro che mettevano in crisi le vecchie strutture e relazioni e ridefinivano le dinamiche sociali nella base militante e nella massa dei non iscritti (Giachetti & Scavino, 1999; Maione, 2019). Fra questi obiettivi rivendicativi, la formazione assunse un peso del tutto nuovo nell'azione dei rappresentanti e nella mobilitazione dei rappresentati, come mai prima e, per molti aspetti, neppure dopo (Ares Doro, 2024).

L'unità sindacale dal basso e in particolare lo sviluppo delle nuove forme di rappresentanza di fabbrica (i consigli) che ne erano espressione *at the plant level*, per altro fenomeno europeo alla fine del '900 (Rogers & Streeck, 1995), videro l'affermazione di un potere rivendicativo e contrattuale decentrato dei lavoratori nell'impresa che aprì spazi di intervento su condizioni di lavoro e di vita in precedenza non accessibili, come la formazione (Polverari, La Porta, 1976): una situazione molto differente rispetto al lungo secondo dopoguerra della centralizzazione delle relazioni sindacali (De Amicis, 2010; Loreto, 2009).

La parabola degli anni '70

Fra 1969 e '70, il passaggio dalle vecchie commissioni interne ai nuovi consigli di fabbrica (che conquistarono la potestà contrattuale a livello aziendale, legittimata dallo Statuto dei diritti dei lavoratori) permise di rendere coerenti l'azione negoziale, la gestione dei conflitti, le prospettive di accordo su cui si basava la possibilità di modulare l'utilizzo delle 150 ore, ottenute nelle grandi convenzioni collettive industriali del 1973-1974 (Dore, 1974). Nello stesso tempo, anche grazie ai consigli di zona, le nuove forme organizzative di base del sindacalismo italiano poterono raccordare le realtà di lavoro ai contesti esterni, per le 150 ore in particolare alla scuola pubblica e ai territori (Damiano et al., 1980) e quindi alle autonomie locali all'interno del processo di regionalizzazione decollato proprio negli anni '70 (Boschiero et al., 2015; Capecchi, 1981-1982; Monasta et al., 1975; Pongiluppi, 2022; Tornesello, 2006).

In sintesi, le 150 ore non furono solo figlie dell'esperienza del sindacato dei consigli, racchiusa nel "decennio operaio" (Rogari, 2000, pp. 126-169; Trentin, 1980), ma ne costituirono uno degli assi più qualificanti e originali per la sua azione di apertura alla società. Le 150 ore contribuirono a costruire e cementare quell'esperienza sindacale unitaria così peculiare, come anni dopo ricorderà Bruno Trentin che fu uno dei protagonisti di quella vicenda (Trentin, 2014). Il sindacato, a lungo sostanzialmente disinteressato nel dopoguerra alle questioni scolastiche e formative salvo l'apprendistato e in misura minore la formazione professionale (e con l'eccezione parziale della

Confederazione Italiana Sindacati Lavoratori, Cisl), negli anni '70 si collocò al centro della questione educativa, fuori e dentro la scuola, collegandola ai movimenti sociali di trasformazione (Balestracci & Papa, 2019; Causarano, 2011).

Come accennato, per la prima volta dal dopoguerra siamo di fronte ad un sindacato unitario che è diventato tale partendo dalle situazioni concrete di lavoro, fra i lavoratori. È il sindacato industriale che tenta di diventare la spina dorsale dell'unità d'azione confederale, dando la cifra allo scontro sociale degli anni '70 (Sangiovanni, 2006). Il conflitto industriale configurò così il conflitto sociale e in esso avvicinò le culture sindacali, modificando e contaminando le diverse storie (e ideologie) del solidarismo popolare in una prospettiva di classe (Reggiani, 2021). L'incontro fra culture politiche e sindacali diverse nel fuoco di un'imponente azione collettiva fu capace di promuovere non solo la solidarietà di classe ma pure i bisogni e le aspettative individuali, in primo luogo per superare condizioni di deprivazione attraverso l'acculturamento (Causarano, 2015b).

Le 150 ore per il recupero dell'obbligo d'istruzione, con il rifiuto della professionalizzazione dello studio, hanno rappresentato l'elemento dirompente di un vero e proprio momento auto-educativo di massa, con quasi un milione e mezzo di adulti coinvolti fra la metà degli anni '70 e la fine degli anni '80 (Dati, 2022). Allo stesso tempo hanno permesso però anche l'acquisizione di strumenti trasformativi per il controllo operaio sul processo produttivo e un fenomeno di socializzazione diffusa della conoscenza, soprattutto fra i delegati e le nuove generazioni di quadri sindacali, con l'ambizione di cambiare le forme e pure i contenuti del lavoro (D'Andrea, 1976; Morandi, 1978).

La parabola storica delle 150 ore si sovrappone così perfettamente alla parabola del sindacato industriale e unitario (il sindacato dei consigli) e si chiude – almeno nella sua fase innovativa – con la crisi di quella cultura sindacale nei primi anni '80, all'interno di una crisi più generale dei mondi del lavoro industriale (Accornero, 1992; Pigenet et al., 2005). Di quell'esperienza, protagoniste furono le principali organizzazioni dei lavoratori industriali, metalmeccanici, tessili e chimici, dal 1972 in poi, quando la Federazione dei Lavoratori Metalmeccanici (Flm) appena costituita individuò nelle 150 ore uno degli assi strategici della propria azione in relazione all'inquadramento unico operai-impiegati (Libertini, 1974).

La merce che discute

La dinamica sindacale negli anni '70 seguì due prospettive. Una linea discendente, dall'alto, che vide come attore principale il gruppo dirigente dei tre sindacati di categoria, la Federazione Impiegati e Operai Metalmeccanici (Fiom), la Federazione Italiana Metalmeccanici (Fim) e l'Unione Italiana dei Lavoratori Metalmeccanici (Uilm). Un gruppo accomunato in molte figure di primo piano da una sensibilità che farà parlare di "sinistra sindacale" e che sarà la nervatura della futura Flm (Loreto, 2005), esplicitamente impegnato nel superare la tradizione compensativa con cui veniva affrontata la questione dei lavoratori studenti (Lauria, 2011; Levi Arian et al., 1968). Ma, nello stesso tempo, anche una linea ascendente, dal basso, di vera e propria rottura radicale nella gestione delle informazioni e del sapere produttivo e nel controllo sull'organizzazione del lavoro: in una

parola, la ricerca di una sostanziale autonomia del lavoratore, singolo e come gruppo, di fronte alle condizioni di lavoro (e di vita) attraverso l'acquisizione di conoscenze e strumenti da cui era in buona parte stato escluso, sia dalla vita scolastica precocemente interrotta sia dalla dequalificazione professionale individuale determinata dal taylorfordismo, e della cui consapevolezza il 1969 operaio aveva iniziato a farsi carico (Carboni, 1969).

“Conoscere per contare” e “Per non delegare al tecnico” recitava nel 1977 la Flm in un testo di comunicazione e promozione delle 150 ore fra i lavoratori (Flm, 1977, pp. 11-18). Ma già nell'incontro di Ariccia dell'aprile 1976, organizzato dalla Flm alla scuola quadri della Confederazione Generale Italiana del Lavoro (Cgil) per fare il punto sulla prima fase delle 150 ore, l'obiettivo di mettere in discussione l'organizzazione del lavoro e d'impresa attraverso la leva formativa era messo in chiaro nel documento presentato e che poi avrebbe portato nel dicembre dello stesso anno, sempre ad Ariccia, ad un convegno (1). Fin dal 1973 inoltre era sul tappeto la discussione sulla formazione di nuovi quadri e delegati (Rusconi, 1973), una discussione avviata negli anni '50 dalla Cisl e ripresa dalla Cgil negli anni '60, (Mantero, 1961; Saba, 1958; Sazio, 1966).

La nostra proposta per il futuro deve metterci in condizioni di aderire o, meglio, anticipare, la domanda di cultura e di conoscenza che lo sviluppo delle forze produttive sollecita senza saper risolvere. [Va evitata] la logica padronale [dei lavoratori studenti], valorizzando ed estendendo l'esigenza dei lavoratori di conoscere e controllare il processo produttivo (Flm, 1976, pp. 21-22).

Rispetto ai corsi sperimentali delle 150 ore per il recupero del diploma dell'obbligo, questa dimensione strettamente legata al conflitto sui luoghi di lavoro emerge con chiarezza nei corsi di scuola secondaria superiore e soprattutto in quelli universitari che fin da subito si diffondono, prevalentemente al Centro Nord, coinvolgendo la massa crescente e in espansione dei nuovi delegati dei consigli di fabbrica. È un aspetto meno conosciuto e meno indagato, anche perché quantitativamente più limitato dal punto di vista dei partecipanti, ma non per questo meno rappresentativo del senso generale di quella vicenda.

Ad una sommaria ricognizione dell'inventario dell'archivio Flm nazionale sulle 150 ore, conservato oggi presso la biblioteca della scuola centrale di formazione Cisl di San Domenico di Fiesole, fra 1973 e 1980 la gran parte del materiale documentario inerente tutte le tipologie di corsi riguarda il recupero dell'obbligo e l'organizzazione dei corsi stessi, ma quasi il 10% riguarda la salute, la sicurezza e l'ambiente di lavoro, un altro 3% l'organizzazione del lavoro e d'impresa, quasi il 6% la questione di genere che proprio in quegli anni – con il femminismo sindacale (Frisone, 2021) – ridiscuteva la distribuzione dei tempi di vita e di lavoro, più un 5% di seminari universitari generici. I corsi 150 ore attivati, che erano 776 nel 1973-1974, arriveranno a 4.079 nel 1976-1977 (Damiano et al., 1980, pp. 35-36, 40-41, 44, 60). All'università, nel solo primo triennio di sperimentazioni, i corsi universitari organizzati solo dalla Flm per gli operai metalmeccanici furono ben 227, con la partecipazione di oltre 13.300 lavoratori e di circa 1.100 studenti (Causarano, 2016, p. 78).

Inquadramento unico e professionalità

Il contratto dei metalmeccanici dell'aprile 1973, che farà da volano per tutti i contratti industriali e dei servizi pubblici e privati successivi e le relative attività negoziali, sintetizza sul piano degli accordi e della regolamentazione dei rapporti di lavoro molti degli elementi prima enucleati. Prevede – come premessa fondamentale – la parità normativa operai-impiegati e quindi l'eliminazione di tutte le distinzioni di statuto esistenti, anche solo simboliche, come il diritto alle ferie e alla malattia differenziato, l'uniformità di accesso a spazi e servizi, la mensilizzazione della remunerazione per gli operai come per gli impiegati, il superamento delle incentivazioni differenziali come il cottimo individuale, ecc. Poi – come conseguenza – prevede la nuova forma di classificazione del lavoro industriale che supera la rigida e impermeabile differenziazione fra impiegati, categorie speciali/intermedie e operai, cioè l'inquadramento professionale unico, i cui preliminari si trovano negli accordi pilota, aziendali o di gruppo, ottenuti soprattutto nell'industria metallurgica e meccanica pubblica fra 1971 e inizio 1972, in particolare all'Italsider e al Nuovo Pignone, riconosciuti in toto anche per le parti più favorevoli ottenute e assorbite nel nuovo contratto collettivo nazionale di lavoro (Causarano, 2000) (2).

Nella proposta della piattaforma contrattuale Flm del 1972, l'inquadramento unico era costruito su cinque categorie che individuavano altrettanti livelli ibridi di pari qualità professionale esercitabile sia in ufficio sia in officina. In essi venivano inserite – a parità di condizioni salariali derivanti dalla comune posizione nella nuova classificazione – figure appartenenti alle vecchie categorie (impiegati, speciali, operai) e alle vecchie forme della gerarchia lavorativa aziendale (Gurrieri, 1975, p. 61) (3). Il contratto finale dei metalmeccanici sarà su sette categorie (per otto livelli retributivi) e successivamente qualcosa di analogo si avrà anche per i chimici (cinque categorie, nove livelli retributivi) e tessili (sette categorie, otto livelli retributivi) nel 1974 (Libertini, 1974, pp. 150, 159, 161).

Il nodo in cui si condensa il superamento della contrapposizione gerarchica fra lavoro manuale e intellettuale, dal punto di vista della classificazione, sta nelle cosiddette declaratorie che descrivono sommariamente i profili di professionalità di riferimento. Si sostanzia così l'idea che la professionalità soggettiva di un lavoratore non debba essere determinata e inglobata staticamente dalle prestazioni attribuitegli e previste nell'organigramma aziendale, ma sia anche rappresentativa della sua qualità professionale potenziale e dinamica attraverso i saperi posseduti (le conoscenze certificate), i saper fare messi in opera (le abilità, anch'essa certificate o acquisite via via nel lavoro), le capacità (le competenze derivanti da tutta l'esperienza professionale, non solo individuale ma socializzata con e nel gruppo omogeneo di lavoratori di riferimento quasi fosse una comunità di pratica dalla "professionalità collettiva", oltretutto nel corso di tutta la vita lavorativa precedente).

Le declaratorie determinano, per ciascuna categoria, i requisiti fondamentali di preparazione professionale, di capacità, di esperienza, di autonomia e responsabilità dei lavoratori, nonché il contenuto e le caratteristiche essenziali delle funzioni inquadrabili nelle categorie stesse. I profili professionali esprimono il contenuto professionale delle funzioni tipiche ricomprese in

ogni singola categoria definita dalla rispettiva declaratoria, e si estendono su tutta l'area da essa delimitata (4).

150 ore, inquadramento unico e mobilità professionale

Facciamo un esempio. La declaratoria contrattuale del II° livello contrattuale, il primo partendo dal basso della scala che prevede posizioni comuni tra impiegati e operai, individua come vecchie categorie inquadrabili gli operai ex 3^a ("che svolgono lavori che richiedono, oltre ad un adeguato periodo di apprendimento, conoscenze professionali di tipo elementare") e gli impiegati ex 4^a ("che svolgono lavori generici che richiedono l'impiego di normali mezzi di lavoro d'ufficio ed un adeguato periodo di apprendimento di norme, metodi e procedure d'ufficio"). Una volta classificati nello stesso livello di professionalità – e quindi a parità normativa e remunerativa – ecco che per l'impresa diventa in larga misura indifferente utilizzare il lavoratore in officina piuttosto che in ufficio.

Fra anni '70 e '80, avviatosi in modo massiccio il processo di automazione informatica e digitale del lavoro industriale, si apriranno così percorsi di mobilità orizzontale rispetto al contesto in cui svolgere il proprio ruolo e le proprie funzioni tali da poter fuoriuscire, soprattutto nelle nuove generazioni più scolarizzate, dal lavoro di linea e di officina. Il diploma di scuola media inferiore ottenuto con le 150 ore contribuì significativamente a questa mobilità, rappresentando il plafond di base su cui arricchire eventualmente la propria scolarizzazione ulteriore e comunque approfittare delle occasioni di aggiornamento e riconversione professionale.

Da questo punto di vista, le 150 ore, sempre in termini di plafond, contribuirono anche all'altro elemento che caratterizza l'obiettivo del contratto del 1973 per la valorizzazione soggettiva dei lavoratori: riaprire sia una dimensione di polivalenza e trasferibilità circolare delle mansioni operaie e di loro riarticolazione e distribuzione flessibile (*new job design, job enrichment, job rotation*), sia una vera e propria mobilità verticale anche attraverso l'addestramento e la formazione professionali (Valentini, 1979-1980). Nella parte del contratto del 1973 specificatamente dedicata alla mobilità professionale, infatti si afferma:

Il sistema sarà basato sul riconoscimento della valorizzazione delle capacità professionali dei lavoratori. In questo senso le parti intendono promuovere lo sviluppo e la valorizzazione delle capacità professionali dei lavoratori nello ambito di quanto richiesto dalle attività aziendali e nel comune interesse di un equilibrato svolgersi delle tecnologie, delle organizzazioni, della produttività e delle capacità professionali stesse. [...] Il sistema prevede una mobilità verticale che si svolgerà nell'ambito delle esigenze organizzative ed economico-produttive dell'azienda e pertanto non darà luogo ad alcuna dinamica automatica [solo anzianità] ed illimitata [passaggi collettivi] (5).

In una fase iniziale, negli anni '70 e fintanto che la crisi economica e le ristrutturazioni non cominceranno ad indebolire la forza sindacale di mobilitazione, il gruppo omogeneo impegnato in attività lavorative coordinate e integrate e costituito da più profili professionali e operativi, di lavoratori manuali e no, sarà il contesto collettivo in cui

negoziare la mobilità sia orizzontale sia verticale individuale. Il gruppo omogeneo, solo in parte sovrapponibile al reparto, costituisce in certa misura la rilettura sociale e dinamica dell'articolazione aziendale da parte della rappresentanza consiliare, di cui è elemento costitutivo al momento della delega.

150 ore, partecipazione e prevenzione nei luoghi di lavoro

Il gruppo omogeneo costituisce anche il riferimento per l'altro aspetto in cui la conquista di un'autonomia conoscitiva, sostenuta dalla partecipazione alle 150 ore, venne a svolgere un ruolo nel mutamento organizzativo: la questione della prevenzione e la diffusione del cosiddetto "modello operaio" (o sindacale) per la tutela della salute di lavoratrici e lavoratori rispetto alla possibilità di modificare le condizioni di lavoro, l'ambiente, la sicurezza (Causarano, 2016; Delaria & Di Nunzio, 2019). Le origini e le vicende di questa esperienza originale ormai sono state indagate diffusamente, in particolare da una bella tesi di dottorato purtroppo inedita (Davigo, 2017).

In che cosa consisteva il modello sindacale? Era costituito da diverse fasi, basate sulla partecipazione diretta attiva e consapevole dei lavoratori del gruppo omogeneo nell'individuazione dei fattori di rischio (6). In prima battuta, l'osservazione e l'elaborazione preliminari dirette e l'individuazione esperienziale e percettiva dei fattori di rischio da parte dei lavoratori (le "mappe grezze" del rischio); successivamente un momento di indagine più strutturata e formale gestita direttamente dai delegati attraverso inchieste con questionari (i cui risultati spesso si trovano riportati nei corsi 150 ore segnalati nell'archivio FIm). Accanto a questi passaggi, venivano individuati due strumenti utili al monitoraggio e alla verifica delle situazioni individuali e del contesto ambientale operativo del gruppo omogeneo: da una parte, il libretto di rischio (cioè, delle potenziali esposizioni di ogni lavoratore) accompagnato dal libretto sanitario personale; dall'altra, il registro dei dati ambientali e il registro dei dati bio-statistici del gruppo omogeneo (Oddone et al., 1977).

Molti esempi si possono fare di corsi di scuola secondaria e universitari delle 150 ore che non solo socializzavano al modello sindacale ma che prevedevano vere e proprie campagne di ricerca-azione. Soprattutto al Centro Nord industrializzato, con una particolare rilevanza ovviamente per Torino e Milano (Bianchini & Pongiluppi, 2024; Caruso et al. 1976; Comitato unitario, 1976), ma anche Genova, Roma, il Veneto, e le altre aree di economia diffusa, nelle scuole secondarie (superiori ma talvolta anche inferiori) il sindacato e i consigli di fabbrica organizzarono "seminari monografici", mentre nelle università (soprattutto in facoltà dell'area biomedica e tecnologica) promossero "corsi monografici". Nei due casi la presenza congiunta ai corsi 150 ore di studenti a tempo pieno e lavoratori adulti era qualificante. L'archivio FIm delle 150 ore conserva significativi esempi, ma altri si trovano sparsi nella documentazione diffusa e negli altri archivi sindacali (Causarano, 2016, pp. 79-84) (7).

Nella scuola media inferiore, i delegati svilupparono dei percorsi di ricerca su salute e condizioni di lavoro e sulle cause sociali della malattia e del malessere operaio, dove spesso le storie di vita assumevano una funzione catartica e di presa di coscienza e consapevolezza. Alla scuola secondaria superiore e all'università troviamo invece

prevalentemente i delegati dei consigli. È evidente che l'esperienza formativa da sola non bastava, ma poteva comunque costituire una premessa – garantendo conoscenza e capacità di comprensione migliori – perché ognuno dei partecipanti potesse coadiuvare la commissione ambiente del proprio consiglio di fabbrica o socializzare le conoscenze acquisite nel proprio gruppo omogeneo, diventando “protagonista” e non soltanto “uno che ascolta”.

La ricerca-azione per esempio perseguita a Milano, in imprese come Om Fiat, Tibb, Varta, Ibi, ecc., riguardò gli infortuni e gli incidenti sul lavoro, la nocività ambientale (all'interno dello stabilimento, ma anche per l'inquinamento esterno, in città), la prevenzione, l'epidemiologia, l'ergonomia. L'approccio multifattoriale, cui contribuirono diversi punti di vista (operai, medici, tecnici, ingegneri, biologi, chimici), rivestì una particolare pertinenza nell'ottica della contrattazione nel momento in cui si evidenziava l'ambizione di sottoporre qualsiasi cambiamento organizzativo alla “validazione consensuale” del gruppo omogeneo (Cedos, 1976, pp. 86, 90-106, 167-200).

Qualche conclusione aperta

A questo punto si impone una domanda finale. Quanto davvero hanno inciso queste esperienze basate su due istituti contrattuali che tali sono rimasti, senza nessun rafforzamento normativo, dopo la grande trasformazione della società industriale nel passaggio di secolo e l'indebolimento sindacale finita la stagione unitaria?

Intanto, malgrado tutto, un risultato sta proprio nel fatto che, rispetto all'onda montante degli anni '70, nel riflusso successivo sono sopravvissuti ambedue, sia l'inquadramento unico sia le 150 ore, anche se adattati alla nuova situazione, perdendo molto del carattere antagonista e soprattutto di autogestione collettiva che li aveva caratterizzati allora. L'inquadramento unico e le “fasce di professionalità” restano ancora oggi alla base della contrattazione, anche se dagli anni '90 la gestione ormai individualizzata della mobilità professionale è tornata nella gran parte dei casi in capo alla direzione aziendale. Le 150 ore, anche esse ormai ridotte a fatto di interesse e bisogno individuale e a richiesta personale, sono state assorbite – nel settore privato e industriale – prevalentemente nei Centri territoriali per l'educazione permanente (Boriani, 1999), poi significativamente diventati per l'istruzione degli adulti.

Favorita indubbiamente anche dalle trasformazioni della base produttiva che investirono l'organizzazione del lavoro già dopo (e malgrado) la crisi del 1973, la mobilità orizzontale e verticale trova conferma in alcuni dati significativi riscontrabili già negli anni successivi e poi ancor più negli anni '80: per esempio un calo significativo degli inquadri nei livelli corrispondenti agli operai generici – quelli che erano cresciuti esponenzialmente negli anni '60, soprattutto nell'industria fordista – da una quota del 43% sul totale degli addetti industriali nel 1979 al 30% nel 1987, mentre quelli qualificati passarono dal 30% al 35%, come in modo ancor più marcato accadde tra gli impiegati e i tecnici, anche grazie all'introduzione della figura del quadro nel 1985 (Chiesi, 1997, p. 163). Anche studi coevi di carattere statistico più generale confermano la tendenza alla concentrazione nei livelli intermedi già alla fine degli anni '70 (Dal Co, 1980; Fontana, 1981).

Sul piano della prevenzione e quindi dell'impatto sulle trasformazioni dirette nelle condizioni di lavoro, la rivista *Medicina dei lavoratori* nel 1982 condusse un'indagine per acquisire dati da confrontare con una ricerca precedente del 1971. Se nel complesso il giudizio medio degli operai sulla nocività e pericolosità elevata del proprio lavoro era leggermente migliorato, c'erano punte dove questo dato negativo era rimasto invariato se non peggiorato malgrado gli interventi che erano stati fatti (metallurgia di base e settore minerario non metallifero, tutti settori maturi). Viceversa, nei processi produttivi che maggiormente erano stati investiti dai processi innovativi di trasformazione post-fordista e dalla digitalizzazione (metalmeccanica, metallurgia di seconda fusione) o in quelli dove la legislazione protettiva aveva fatto passi in avanti (come l'edilizia e le costruzioni), il giudizio all'inizio degli anni '80 era nettamente migliorato (Raimondi, 1983).

L'esempio più evidente dell'impatto che le lotte per la salute e l'ambiente di lavoro hanno avuto sulle strategie organizzative delle aziende e sugli investimenti nell'innovazione tecnologica, è dato dai reparti verniciatura delle imprese a produzione di serie di beni di consumo durevoli come per gli elettrodomestici bianchi e le carrozzerie automobilistiche (Bagnara & Carnevale, 1973; Milanaccio & Ricolfi, 1975), le cui lavorazioni non a caso erano uno degli epicentri di conflittualità che fu risolta successivamente attraverso la robotizzazione già a fine anni '70, primi '80. Certo, migliorarono le condizioni di lavoro, però a prezzo di una drastica riduzione quantitativa dei lavoratori. Ma questa è un'altra storia.

Note

- (1) Archivio Fim 150 ore, *Convegno nazionale 150 ore: Ariccia, 1-2 dicembre 1976*, b. 13868/15.
- (2) Archivio online Fim Cisl, *CCNL metalmeccanici 19 aprile 1973*, pp. 1-6: <https://www.fim-cisl.it/wp-content/uploads/2023/04/CCNL1973-copia-con-firme-originali.pdf>.
- (3) Sul diritto allo studio, Archivio Fim 150 ore, *Proposta dei sindacati metalmeccanici per il diritto allo studio*, 7 ottobre 1972, b. 13839/3.
- (4) Archivio online Fim Cisl, *CCNL metalmeccanici 19 aprile 1973*, allegato *Classificazione del personale*, p. 1. <https://www.fim-cisl.it/wp-content/uploads/2023/04/Cccl-1973-classificazione-del-Personale.pdf>.
- (5) Archivio online Fim Cisl, *CCNL metalmeccanici 19 aprile 1973*, p. 7: <https://www.fim-cisl.it/wp-content/uploads/2023/04/CCNL1973-copia-con-firme-originali.pdf>.
- (6) I quattro fattori di rischio utilizzati per la classificazione erano: 1° gruppo (rumore, radiazioni, vibrazioni, illuminazione, microclima, umidità, ventilazione); 2° gruppo (polveri e fumi); 3° gruppo (gas e vapori); 4° gruppo (organizzazione del lavoro, ritmi e igiene mentale).
- (7) Nella rivista *Medicina dei lavoratori* si trovano innumerevoli testimonianze sulle 150 ore, non solo per le esperienze formative universitarie ma anche per i corsi territoriali organizzati nelle diverse zone sindacali. Altrettanto ricche sono le informazioni che si trovano nell'archivio del Centro ricerche e documentazione dei rischi e danni da lavoro (Crd), depositato presso l'Inail e oggi digitalizzato (Alhaique, 2016; Stanzani, 2019).

Bibliografia

- Accornero, A. (1992). *La parabola del sindacato. Ascesa e declino di una cultura*. Il Mulino.
- Alhaique, D. (2016). Il Centro ricerche e documentazione dei rischi e danni da lavoro (Crd), 1974-1985. *Giornale di storia contemporanea*. 19(2), 229-258.

- Ares Doro, R. (Cur.) (2024). *Diritto allo studio e educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Nel cinquantesimo anniversario delle 150 ore*. Viella.
- Associazione Biondi-Bartolini, & Fondazione Di Vittorio. (2006). *I due bienni rossi del Novecento (1919-20 e 1968-69). Studi e interpretazioni a confronto*. Ediesse.
- Bagnara, S., & Carnevale, F. (1974). La costruzione di una linea di intervento sull'ambiente e la nocività. *Classe*, 4(7), 105-132.
- Balestracci, F., & Papa, C. (Cur.). (2019). *L'Italia degli anni Settanta. Narrazioni e interpretazioni a confronto*. Rubbettino.
- Bartolini, S., Causarano, P., & Gallo, S. (Cur.) (2020). *Un altro 1969. I territori del conflitto in Italia*. New Digital Frontiers. <https://unipapress.com/book/un-altro-1969-i-territori-del-conflitto-in-italia/>.
- Bianchini, P., Pongiluppi, F. (2024). Di lotta e di salute. Socializzazione e alfabetizzazione nei corsi delle "150 ore" a Torino. *Rivista di Storia dell'Educazione*. 11(1), 97-109. DOI: 10.36253/rse-15307
- Boriani, M. (Cur.) (1999). *Educazione degli adulti: dalle 150 ore ai Centri territoriali permanenti*. Armando.
- Boschiero A., Lona A., & Paladini F.M. (Cur.). (2015). La scuola delle 150 ore in Veneto. *Venetica*. 28(31), 7-218. Cierre Edizioni. <https://edizioni.cierrenet.it/wp-content/uploads/2020/04/1-2015.pdf>.
- Capecchi, V. (Cur.) (1981-1982). *Le 150 ore nella Regione Emilia-Romagna. Storia e prospettive*. Il Mulino, 2 voll.
- Carboni, M. (1969). La rivendicazione formativa. *Formazione & Lavoro*, 7(40), II-IV.
- Caruso A., Chiantaretto A., Paisio B., & Perucca R. (Cur.). (1976). *Dal gruppo omogeneo alla prevenzione. Strumenti di controllo operaio sulla nocività ambientale e sulla salute. Esperienza Fonderie Fiat Mirafiori, Regione Piemonte – Assessorato Sicurezza sociale e sanità*.
- Causarano P., Falossi L., & Giovannini P. (Cur.). (2010). *1969 e dintorni. Analisi, riflessioni e giudizi a quarant'anni dall'Autunno caldo*. Ediesse.
- Causarano, P. (2000). *La professionalità contesa. Cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*. FrancoAngeli.
- Causarano, P. (2011). Prima del Sessantotto: educazione e scuola nelle riviste di area sindacale fra gli anni Cinquanta e Sessanta. In N.S. Barbieri, E. Marescotti (Cur.). *Appuntamenti con l'educazione. Processi formativi, scuola e politica nella stampa periodica (47-66)*. Cleup.
- Causarano, P. (2015a). La fabbrica fordista e il conflitto industriale. In S. Musso (Eds.). *Storia del lavoro in Italia. Il Novecento: la ricostruzione, il miracolo economico, la globalizzazione (59-101)*. Castelvechi.
- Causarano, P. (2015b). Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio. *Italia contemporanea*, 278, 224-246. DOI: 10.3280/IC2015-278002.
- Causarano, P. (2016). «Il male che nuoce alla società di noi lavoratori». Il movimento dei delegati di fabbrica, la linea sindacale sulla prevenzione e i corsi 150 ore nell'Italia degli anni Settanta. *Giornale di storia contemporanea*, 19(2), 61-86.
- Cedos (1976). *Le 150 ore a Milano. Materiali e riflessioni su alcuni percorsi e sulle ricerche nei corsi dell'obbligo*. Cedos.

- Chiesi, A.M. (1997). *Lavori e professioni: caratteristiche e mutamenti dell'occupazione in Italia*. Carocci.
- Collettivo unitario di studenti in ingegneria e chimica (1976). *Controcorsa e 150 ore al Politecnico di Milano. Processi produttivi ed organizzazione del lavoro nei cicli di acciaio – piombo – alluminio e loro conseguenze sull'ambiente di lavoro: dal lavoro svolto presso il Politecnico di Milano nell'ambito del Seminario chimici durante l'anno accademico 1973-74*, Clup.
- Dal Co, M. (1980). Qualifiche, età e anzianità dei lavoratori dell'industria. In G. Pinnarò (Cur.). *Lavoro e redditi in Italia, 1978-1979* (72-109). Editori Riuniti.
- Damiano, E., Ringhini, G., Rizzi, F. (1980). *150 ore, scuola di Stato e sindacato*. La Scuola.
- D'Andrea, R. (1976). *Scienza operaia e organizzazione del lavoro. Cultura, professionalità e potere dei gruppi operai di fronte al processo produttivo*. Marsilio.
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Aracne.
- Davigo, E. (2017). *Il movimento italiano per la tutela della salute negli ambienti di lavoro (1961-1978)*. Tesi di Dottorato di Studi storici, Università di Firenze-Università di Siena.
- De Amicis, N. (2010). *La difficile utopia del possibile. La Federazione Lavoratori Metalmeccanici nel "decennio operaio" (1968-1984)*. Ediesse.
- Delaria, I., Di Nunzio, D. (2019). L'azione sindacale per la prevenzione: conoscenza, partecipazione e controllo nei contesti aziendali industriali. In C. Stanzani (Cur.). *Il Centro Ricerche e Documentazione rischi e danni da lavoro (1974-1985). Uno studio storiografico, sociologico e giuridico di una stagione sindacale* (85-114). FrancoAngeli.
- De Sanctis, F.M. (1978). *L'educazione degli adulti in Italia (1848-1976). Dal "diritto di adunarsi" alle 150 ore*. Editori Riuniti.
- Dore, L. (1974). *Fabbrica e scuola. Le 150 ore*. Editrice Sindacale Italiana.
- Flm (1976). Primo bilancio delle 150 ore. *Inchiesta*, 4(13), 19-22.
- Flm. (1977). Studiare perché. Supplemento a *I Consigli. Rivista mensile della Flm*, 4(41), 1-56.
- Fontana, R. (1981). *Ristrutturazione del lavoro e iniziativa sindacale. Processo produttivo, qualifiche, salari nell'industria italiana (1969-1979)*. FrancoAngeli.
- Frisone, A. (2021). Le territoire des femmes. Savoirs militants et pratiques féministes dans les ateliers de formation non mixtes du syndicalisme italien des années 1970. *Histoire de l'éducation*, 156, 97-125. <https://journals.openedition.org/histoire-education/6741>.
- Giachetti, D., Scavino, M. (1999). *La Fiat in mano agli operai. L'Autunno caldo del 1969*. Bfs Edizioni.
- Grispigni, M. (Cur.) (2019). *Quando gli operai volevano tutto. ManifestoLibri*.
- Gurrieri, G. (1975). *Tornare a scuola da protagonisti. L'esperienza delle 150 ore*. Guaraldi.
- Horn, G.-R. (2007). *The Spirit of '68. Rebellion in Western Europe and North America, 1956-1976*. Oxford University Press.
- Lauria, F. (2011). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Edizioni Lavoro [II ediz. ampliata: 2023].
- Levi Arian G., Alasia G., Chiesa A., Bergoglio P., Benigni L. (1968). *I lavoratori studenti*. Introduzione di V. Foa. Einaudi.
- Libertini, L. (1974). *Tecnici impiegati classe operaia. Inquadramento unico e 150 ore*. Editori Riuniti.
- Loreto, F. (2005). *L'«anima bella» del sindacato. Storia della sinistra sindacale (1960-1980)*. Ediesse.

- Loreto, F. (2009). *L'unità sindacale (1968-1972). Culture organizzative e rivendicative a confronto*. Ediesse.
- Maifreda, G. (2007). *La disciplina del lavoro. Operai, macchine e fabbriche nella storia italiana*. Bruno Mondadori.
- Maione, G. (2019). 1969. *L'autunno operaio*. ManifestoLibri.
- Mantero, E. (1961), Tirocinio professionale e tirocinio sindacale. *Rassegna sindacale*, 7(37), 1801-1802.
- Milanaccio, A., Ricolfi L. (1975). Prototipo di manuale per la ricerca ed il controllo permanenti dei rischi e dei danni da lavoro in funzione di una diversa organizzazione del lavoro (Esempio di circuito di verniciatura di una industria metalmeccanica, ciclo carrozzeria auto). *Medicina dei lavoratori*, 2(1-2), 1-96.
- Monasta, A., Mostardini, M., & Pecile, P. (1975). *Le 150 ore. Sindacato e regione per il diritto allo studio in Toscana*. De Donato.
- Morandi, B. (1978). *La merce che discute. Le 150 ore e l'ingresso dei lavoratori nella media superiore e nell'università*. Feltrinelli.
- Oddone, I., Marri, G., Gloria, S., Briante, G., Chiattella, M., & Re, A. (Eds.). (1977). *Ambiente di lavoro. La fabbrica nel territorio*. Esi.
- Pigenet, M., Pasture, P., & Robert, J.-L. (Cur.) (2005). *L'apogée des syndicalismes en Europe occidentale, 1960-1985*. Publications de la Sorbonne.
- Polverari, M., & La Porta A. (1976). *La contrattazione collettiva per la formazione dei lavoratori*. Nuove Edizioni Operaie.
- Pongiluppi, F. (Cur.) (2022). *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. FrancoAngeli.
- Raimondi, R. (1983). Salute e ambiente di lavoro: le opinioni dei lavoratori italiani (1971-1982). *Medicina dei lavoratori*, 10(2), 181-190.
- Reggiani, M. (2021). La lunga marcia dell'Autunno caldo. Fim e Fiom negli anni Sessanta. In M. Thirion, E. Santalena, & C. Mileschi (Cur.), *Contratto o rivoluzione!* (22-40). Accademia University Press. DOI: 10.4000/books.aaccademia.10042.
- Rogari, S. (2000). *Sindacati e imprenditori. Le relazioni industriali in Italia dalla caduta del fascismo ad oggi*. Le Monnier.
- Rogers, J., & Streeck, W. (Eds.). (1995). *Works Councils. Consultation, Representation, and Cooperation in Industrial Relations*. Chicago University Press.
- Rusconi, G.E. (1973). Soggettività operaia e scienze sociali. *Problemi del socialismo*, 15(13-14), 183-196.
- Saba, V. (1958). Metodi di formazione. *Conquiste del lavoro*. 11(14), 6.
- Sangiovanni, A. (2006). *Tute blu. La parabola operaia nell'Italia repubblicana*. Donzelli.
- Sazio, C. (1966). Formazione sindacale e politica dei quadri. *Rassegna sindacale*, 12(93-94), 25.
- Stanzani, C. (Cur.) (2019). *Il Centro Ricerche e Documentazione rischi e danni da lavoro (1974-1985). Uno studio storiografico, sociologico e giuridico di una stagione sindacale*. FrancoAngeli.
- Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.
- Trentin, B. (1980). *Il sindacato dei consigli*. Editori Riuniti.

Trentin, B. (1999). *Autunno caldo. Il secondo biennio rosso (1968-1969)*. Editori Riuniti.

Trentin, B. (2014). «*Lavoro e conoscenza*» dieci anni dopo. *Attualità della lectio doctoralis di Bruno Trentin a Ca' Foscari*. A cura di A. Casellato. Edizioni Ca' Foscari-Firenze University Press.

Valentini, A. (1979-1980). Nuova organizzazione del lavoro e collegata offerta formativa. *Formazione & lavoro*, 12(89-90), III-VIII.

L'altra metà della fabbrica... E della scuola. Le 150 ore delle donne.

The other half of the factory... And of the school. Womens' 150-hour courses.

Anna Frisone, Institut de Recherches Économiques et Sociales (IRES).

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo approfondisce la declinazione in chiave femminista e separatista dei corsi delle 150 ore, da parte delle sindacaliste italiane negli anni Settanta. L'interesse di questa iniziativa si situa tra la storia del sindacato, gli studi di genere, le questioni della democratizzazione dei saperi e dell'inclusione sociale attraverso l'istruzione degli adulti. Le donne sindacaliste, coinvolte nello sviluppo del neofemminismo, scelgono di utilizzare lo strumento del diritto allo studio conquistato dal movimento dei lavoratori per farne uno spazio autonomo a servizio delle donne - lavoratrici e non solo. Il risultato è un'esperienza unica nel panorama internazionale, portatrice di elementi critici e creativi inediti all'incrocio tra lotta di classe ed analisi femminista, capace di un impatto trasformativo potente sulle vite delle donne coinvolte. L'articolo si basa su ricerche estensive (attraverso documenti d'archivio e interviste originali) nel triangolo industriale.

ENGLISH ABSTRACT

The article examines the feminist and separatist usage made of the 150-hour courses by Italian women unionists in the 1970s. The interest of this initiative lies between the history of the trade unions, gender studies, research on knowledge democratization and social inclusion through adult education. Women unionists, involved in the development of neofeminism, chose to use the right to education gained by the workers' movement to create an autonomous space for women – workers and not only. The result is a unique experience in the international context, bringing new critical and creative elements at the intersection of class struggle and feminist analysis, capable of a powerful transformative impact on the lives of the women involved. The article is based on extensive research (through archive documents and original interviews) in the cities of the industrial triangle (Turin, Genoa, Milan).

Premessa, fonti e struttura

L'esperienza di emancipazione attraverso la cultura, realizzata grazie alla conquista sindacale delle 150 ore per il diritto allo studio, incrocia negli anni Settanta gli sviluppi dei movimenti femministi. L'attivismo delle donne si declina in contesti diversi, incluso il sindacato: le elaborazioni marxiste vengono messe in discussione affiancando alle analisi dei sistemi di produzione il nodo della riproduzione e introducendo così il prisma della differenza sessuale (1) nel dibattito operaista. Nuove leve di giovani lavoratrici che hanno preso parte in molti casi al movimento studentesco del Sessantotto e al cosiddetto "autunno caldo" del 1969, scelgono di aderire al sindacato e di modificarne le strutture dall'interno con l'obiettivo di incidere sull'agenda rivendicativa delle diverse confederazioni. Saranno proprio queste sindacaliste ad imprimere una spinta trasformativa inedita anche ai corsi delle 150 ore.

Questo articolo si basa sulle ricerche condotte nel corso di alcuni anni e dedicate all'esperienza del femminismo sindacale, italiano e non solo. Sul piano delle fonti, sono stati consultati diversi fondi archivistici: archivi sindacali (Archivio del Lavoro di Milano, Archivio dell'Istituto Gramsci di Torino, Centro Ligure di Storia Sociale di Genova) ed archivi del movimento femminista (Casa delle Donne di Torino, Fondazione Elvira Badaracco di Milano, Centro di Documentazione delle Donne di Bologna, l'Archivio dei Movimenti di Genova).

Sono state inoltre condotte una ventina di interviste con ex sindacaliste: si è trattato per lo più di interviste individuali e di alcuni *focus group* che riprendevano pratiche femministe di dibattito collettivo. La scelta di questa modalità, specificata in nota, è stata fatta in base alle preferenze delle intervistate.

Nella prima parte dell'articolo, sono presentati il contesto e le protagoniste delle ricerche (i sindacati e le loro lotte, il femminismo sindacale); mentre la seconda parte tratta la realizzazione dei corsi separatisti femminili delle 150 ore soffermandosi sulle esperienze condotte nelle città del triangolo industriale ed approfondendo in particolare il caso del "corso delle casalinghe" di Affori (Milano).

Il femminismo sindacale

La partecipazione e l'investimento delle donne nel contesto sindacale non sono certo recenti ed anzi datano alle origini dei movimenti mutualistici ottocenteschi, ma se per lungo tempo le rivendicazioni delle lavoratrici andavano principalmente nella direzione dell'ottenimento di pari diritti (secondo un approccio detto "emancipazionista"), è con l'intersezione dei neofemminismi degli anni Settanta che un nuovo approccio (detto della "liberazione") prende piede: le donne non vogliono uniformarsi a modelli maschili, ma rivendicare piuttosto l'accoglimento pieno della loro differenza anche nel lavoro. Il femminismo sindacale italiano si propone infatti di decostruire l'immagine stereotipica del lavoratore, per rappresentare la realtà concreta di una classe lavoratrice sempre più eterogenea.

Il movimento sindacale italiano aveva subito una profonda trasformazione nel periodo dell'autunno caldo, accogliendo – seppur in maniera complessa e a tratti contraddittoria – nuove sfide di rappresentanza poste da soggetti quali i giovani e le donne. L'origine delle nuove forme di partecipazione sindacale, rappresentate in particolare dai Consigli di fabbrica, può essere così sintetizzata (Accornero, 1992, p. 220):

Se il periodo 1968-1969 ha inaugurato una nuova era per il sindacalismo italiano, lo si deve soprattutto al rapido emergere di nuove strutture di base che hanno ramificato la presenza, la rappresentanza, la rivendicazione e la negoziazione sul posto di lavoro, l'ampliamento delle forme e dei livelli di partecipazione sindacale [...] Come è noto, l'iniziativa che ha dato vita ai Consigli di fabbrica fu presa dai lavoratori in modo indipendente, sebbene molti attivisti sindacali lo abbiano favorito.

Questa crescita della democrazia partecipativa nei luoghi di lavoro è fondamentale per la mobilitazione delle donne, poiché pone le basi per rivendicazioni sempre più politiche ed articolate su diversi fronti: Bruno Trentin (Trentin, 1980, p. 262), segretario dei

metalmecanici della CGIL tra il 1962 e il 1977, parla di una "tendenza insopprimibile del sindacato a proiettarsi fuori dalla fabbrica [...] verso tutti i problemi della società e della sua organizzazione politica e istituzionale".

È sulla diffusione dei consigli di fabbrica che si innesta la nuova partecipazione femminile nei sindacati italiani, ma più in generale la crescente presenza delle donne in diversi settori produttivi alimenta il dibattito sulla loro partecipazione ai sindacati in tutto l'Occidente. Si tratta ovviamente di uno sviluppo di lungo periodo (Lunadei et Al., 1999 ; Chianese, 2008), ma che assume una nuova urgenza su scala internazionale in concomitanza con la crescita della scolarizzazione delle giovani donne, con la loro partecipazione alle lotte studentesche, nonché con la diffusione del movimento femminista.

Il femminismo sindacale non si sviluppa uniformemente in tutto il Paese, ma prevalentemente nelle regioni industrializzate del Nord-Ovest, considerate il motore economico dell'Italia, che all'epoca era ancora in fase di forte sviluppo industriale, nonostante la crisi petrolifera del 1973, con intensi fenomeni di urbanizzazione e concentrazione della forza lavoro. Dopo il "boom economico" della fine degli anni Cinquanta, che aveva favorito i settori dell'industria pesante e della meccanica, le federazioni metalmecaniche si erano affermate come avanguardia del movimento operaio. Nel 1973 nasce il progetto di creare una federazione unitaria tra i tre maggiori sindacati: la FLM - *Federazione Lavoratori Metalmecanici* (unione di FIOM-CGIL, FIM-CISL, UILM-UIL). Sebbene le donne rappresentino solo una minoranza dei lavoratori dell'industria metalmecanica, soprattutto (ma non esclusivamente) tra gli impiegati, è in questo settore che il loro attivismo femminista e separatista si rivela più dinamico.

Per creare spazi di pensiero autonomo, sulla scorta delle esperienze dei collettivi femministi, le sindacaliste cercano di introdurre temi e pratiche femministe nei sindacati tradizionali, attraverso la creazione di nuove strutture separatiste, i *Coordinamenti Donne*. È in particolare grazie al sostegno della pratica collettiva sviluppata qui che una nuova generazione di sindacaliste si fa strada nelle organizzazioni dei lavoratori riuscendo a farsi eleggere come delegate nei Consigli di fabbrica. Queste strutture si affiancano e via via sostituiscono le precedenti *Commissioni Femminili*: le riunioni sono separatiste, aperte a sindacaliste e semplici lavoratrici, interprofessionali e spesso – come è il caso del settore metalmecanico – interconfederali.

I primi passi consistono nell'organizzazione di assemblee separatiste che si rivelano molto partecipate, poiché incoraggiano le lavoratrici a esprimersi liberamente anche attraverso la distribuzione di questionari anonimi per sondare i loro temi di interesse, come la mancanza di avanzamento di carriera, la prevenzione e la salute riproduttiva, la gestione della "doppia giornata", ecc. Il successo di queste iniziative porta all'istituzionalizzazione delle strutture dei *Coordinamenti*, che escono dalla logica tradizionale della delega, riflettendo nella pratica il nuovo approccio di autogestione ed orizzontalità voluto dalle lavoratrici. Le questioni affrontate in questi contesti sono sempre all'incrocio tra lotta di classe e rivendicazioni femministe: pari opportunità in termini di formazione professionale e di possibilità di carriera; l'integrazione delle questioni della salute riproduttiva e della contraccezione nel quadro delle riflessioni sindacali relative alla

salute sul lavoro; l'importanza dei servizi sociali pubblici; l'iniqua divisione dei compiti domestici all'interno della famiglia; la connessione tra la sfera privata e quella pubblica, e in particolare le sue ripercussioni sull'accesso delle donne al mercato del lavoro e alla vita pubblica; il legame tra fabbrica e territorio circostante; i problemi del lavoro notturno e le insidie dei contratti part-time (Frisone, 2017). Del tutto in fase con il nuovo approccio dei movimenti neofemministi del periodo, un'attenzione particolare è posta sulle questioni del corpo, della sessualità e dei rapporti di potere.

L'esperienza dei *Coordinamenti* si sviluppa in maniera autonoma in varie zone del paese (sebbene, come detto, non in maniera omogenea), con alcuni momenti di incontro e di scambio realizzati sporadicamente a livello nazionale, come è il caso del seminario voluto dalle donne dell'FLM a Fiesole nel 1976(2). I diversi contesti locali conservano un grado d'indipendenza organizzativa molto elevato: Torino, Genova e Milano producono autonomamente numerose iniziative e una grande quantità di materiale scritto, che si diffonde poi nei contesti provinciali (Frisone, 2014). La circolazione di saperi e pratiche è intenso, ma non deriva da una struttura gerarchica o centralizzata né si fa sulla base di modelli precostituiti (Frisone, 2020).

Alla base dell'attivismo delle donne sindacaliste troviamo quindi la condivisione (e co-produzione) delle nuove riflessioni femministe, la scelta di ricavare spazi separatisti rimanendo tuttavia impegnate in organizzazioni di classe miste, la critica ad un mondo del lavoro, ma anche ad una dinamica di militanza sindacale, che non possono considerarsi "neutri", ma che si rivelano profondamente connotati da un punto di vista di genere, dimostrandosi spesso diseguali ed ingiusti.

I corsi 150 ore delle donne

Nella seconda metà del decennio Settanta, quando i *Coordinamenti Donne* sono ormai realtà piuttosto solide e riconosciute, le sindacaliste individuano nei corsi delle 150 ore lo strumento per rispondere all'esigenza delle lavoratrici di un tempo per sé. I primi corsi misti erano dedicati in gran parte al recupero dell'obbligo scolastico (in particolare l'ottenimento della licenza media): già allora, la popolazione a priori più toccata dalle logiche profondamente classiste del sistema educativo pubblico italiano (Scuola di Barbiana, 1975), sarebbe stata la componente femminile della manodopera e tuttavia le donne avevano mostrato significative reticenze ad iscriversi ai corsi. Lo stesso vale, in misura ancora maggiore, per i corsi monografici organizzati presso istituti superiori e facoltà universitarie per approfondire vari temi (Causarano, 2016; Dati, 2022), anche al di là dell'ottenimento di un titolo di studio. I corsi si rivelano strumenti preziosi di inclusione sociale, promuovendo ad esempio l'educazione linguistica con metodi didattici innovativi che valorizzano l'oralità e le competenze linguistiche preesistenti dei partecipanti. Tuttavia, in qualche modo, le lavoratrici non si "autorizzano" a partecipare ai corsi: da un lato, il carico del doppio lavoro legato all'impiego salariato e alla gestione domestica è estremamente gravoso; dall'altro, le tematiche e le dinamiche dei corsi misti risultano spesso respingenti.

Le sindacaliste dei *Coordinamenti* decidono quindi di rivendicare i corsi come momento separatista dedicato alle lavoratrici e si impegnano nell'organizzazione di corsi "fatti da

donne, per le donne". Con grande determinazione ed impegno collettivo, sindacaliste e lavoratrici riescono a superare i non pochi ostacoli posti dalle burocrazie dei sindacati e del sistema scolastico, contribuendo in modo significativo ad una trasformazione culturale in grado di valorizzare anche la parità di genere nel contesto dell'emancipazione portata dall'educazione. In qualche misura, si tratta della traduzione concreta di un ampio dibattito teorico relativo alla relazione tra l'esclusione femminile dall'istruzione e i processi di costruzione della conoscenza. Una radicata discriminazione fondata sul genere ha storicamente impedito alle donne di sentirsi a proprio agio sia nell'ambito della produzione che del "consumo" di cultura (Soldani, 1989). Per scardinare quest'impianto, i corsi delle donne sono improntati alla decostruzione e all'analisi critica delle discipline tradizionali. Le donne coinvolte, lavoratrici e non, condividono spesso un sentimento di disagio nei confronti delle istituzioni educative: ciò è messo al centro della riflessione senza reticenze per riuscire a comprenderne le dinamiche e a superarle. A questo scopo, vengono presi in considerazione sia i fattori istituzionali "generali" sia la discriminazione di genere. Una corsista, ad esempio, riporta il risultato di una discussione collettiva sulla mancanza di partecipazione attiva, che induce a riflettere sui retaggi del sistema fascista di disciplina ed educazione in Italia:

La partecipazione non è mai stata chiesta: al contrario, un'intera generazione è ancora influenzata dall'ideologia fascista che valorizzava il silenzio "lavora e taci". Non solo non siamo stati educati ad esprimere la nostra opinione, le nostre idee, ma al contrario ci è stato insegnato ad accettare tutto, a non avere un'opinione critica. Ora, per la maggior parte degli adulti, superare questa situazione implica un cambiamento di mentalità, liberarsi dei luoghi comuni, guardare alla realtà in modo critico. Per quanto riguarda l'educazione, la partecipazione è una novità (3).

Passando dalla sfera pubblica/collettiva a quella privata/individuale (interpretando la sua storia personale all'interno di un quadro di dinamiche comuni alla maggior parte delle donne della classe operaia), un'altra corsista ricorda il percorso che l'ha costretta ad abbandonare l'istruzione e il profondo senso di rimpianto che ciò le ha provocato.

Ho lasciato la scuola per motivi economici. . . . Il mio desiderio di studiare era molto vivo, ma poiché mio fratello frequentava i corsi serali, a casa i miei genitori pensavano che fosse giusto che solo lui, il maschio, proseguisse gli studi. Quando ho visto i manifesti che pubblicizzavano « iscrizioni per l'anno... ecc. » mi sentivo triste (4).

La scuola viene trasformata da tutti coloro che sono coinvolti nel progetto educativo delle 150 ore (insegnanti e corsisti) in un luogo di resistenza e controcultura in grado di mettere a frutto le lotte di diverse forze sociali: il movimento degli studenti, il movimento dei lavoratori e il movimento pedagogico antiautoritario (Freire, 1971 it.). In questo quadro, il femminismo svolge un ruolo cruciale di analisi critica e ripensamento creativo, ridefinendo i modelli educativi classici. Una caratteristica fondamentale di questi nuovi corsi è che, a differenza di quelli misti, questi sono aperti a tutte le donne, incluse le non-lavoratrici, donne disoccupate, studentesse e casalinghe (ovviamente senza che queste ultime rientrino nel quadro regolativo del "diritto allo studio per i lavoratori" che prevede

il computo delle ore, ecc.). Questa apertura riflette, da un lato, la crescente consapevolezza dell'importanza dell'educazione permanente per l'inclusione sociale; dall'altro lato, riflette anche la tendenza, presente tra i femminismi in generale e tra le sindacaliste femministe in particolare, a superare i confini tradizionali imposti dalle appartenenze settoriali e professionali, per costruire battaglie comuni fondate sull'appartenenza di genere.

I corsi delle 150 ore nel triangolo industriale

Nelle città del triangolo industriale, che condividono molte caratteristiche comuni in termini di produzione industriale e dinamiche sindacali, i corsi 150 ore delle donne affrontano questioni che vanno dalla prevenzione degli aborti (cosiddetti "bianchi") dovuti alla nocività dell'ambiente di lavoro, all'impianto sessista del sistema dell'istruzione nel paese. Tuttavia, il panorama non è omogeneo: l'intreccio tra le diverse realtà lavorative, le diverse tradizioni politiche locali e le diverse declinazioni di un movimento femminista policentrico ed autonomo, dà luogo a sviluppi specifici anche per quanto riguarda i corsi per le lavoratrici.

Torino: l'Intercategoriale, i collettivi, e il tema della salute

A Torino, il femminismo sindacale si struttura attorno all'*Intercategoriale Donne*, un *Coordinamento* interprofessionale ed interconfederale che, nella città della FIAT e del suo indotto manifatturiero, mette radici profonde e solide. L'*Intercategoriale* svolge un ruolo cruciale nell'organizzazione e nella promozione dei corsi separatisti delle "150 ore". Qui essi prendono origine dalla critica al primo corso tematico (misto) sulla condizione femminile, svoltosi nella primavera del 1975 presso la Facoltà di Lettere(5). Il corso è ritenuto da molte partecipanti come eccessivamente intellettuale e scollegato dalla realtà delle lavoratrici (Cinato et al., 1979; *Intercategoriale Donne*, 1981). Tuttavia, esso serve come punto di partenza per la mobilitazione delle donne che, sia all'interno del sindacato sia in contatto con i collettivi cittadini, iniziano a interrogarsi sulla possibilità di una svolta femminista nei corsi e, più in generale, nella politica sindacale. Tutte le fonti indicano la nascita stessa dell'*Intercategoriale Donne* come un risultato diretto del dibattito sorto intorno a questo corso.

L'*Intercategoriale* decide di dedicare un corso di 150 ore alla salute delle donne e si impegna affinché questo non resti confinato alle aule di studio, ma sia integrato nella rete della sanità locale (Giorda, 2007). Infatti, il volantino di lancio spiega che gli obiettivi del corso sono:

1) Fornire un forum per la condivisione di esperienze, dati e idee dei vari centri di salute delle donne.

2) Non solo un momento di studio e di elaborazione, ma anche di rilancio della pratica del movimento. [...] L'obiettivo è verificare come si pone il problema del diritto alla salute per tutte le donne, per ognuna delle donne che partecipano al corso (lavoratrici, mediche, casalinghe, ecc.) in situazioni diverse:

- fabbrica/casa

- ospedale
- consultorio
- università (6).

L'esperienza supera di gran lunga le aspettative delle organizzatrici: un rapporto pubblicato dopo il corso riporta la partecipazione di 1 300 donne(7). L'opuscolo consegnato per l'iscrizione al corso precisa il legame tra conoscenza e autonomia/potere, affermando: "Per: conoscere meglio il funzionamento del nostro corpo e quindi riappropriarci della nostra salute e della nostra sessualità (contraccezione, gravidanza, maternità, menopausa, ecc.); individuare gli strumenti necessari per lottare contro condizioni di lavoro e di vita nocive" (8). Alessandra, tra le fondatrici dell'*Intercategoriale*, descrive come questa esperienza abbia agito da catalizzatore per le donne torinesi:

Un'altra occasione di stretto collegamento tra quello che si potrebbe chiamare il versante "sindacale" e quello che si potrebbe chiamare il versante "esterno", cioè tra i diversi femminismi, è stata l'esperienza molto forte a Torino (ma un po' dappertutto) delle 150 ore [...] che riguardava molto la salute delle donne...tante cose che non riguardavano solo la salute, naturalmente riguardavano un po' la vita delle donne. [...] Era un esperimento molto ampio anche in termini di unione tra donne lavoratrici (perché, avendo la possibilità di utilizzare i permessi retribuiti delle '150 ore', anche le operaie potevano partecipare)(9).

Il seminario sulla salute delle donne è legato a uno dei "grandi episodi" del femminismo torinese che segnano la storia del movimento, e la sua auto-narrazione, a livello locale: l'occupazione dell'ospedale ginecologico S. Anna. Ispirate dalle discussioni tenute durante il corso sulla salute delle donne, nel novembre 1978 le partecipanti al corso e i collettivi femministi locali decidono di occupare un reparto inutilizzato dell'ospedale per chiedere che sia destinato alla gestione delle interruzioni volontarie di gravidanza. Infatti, in seguito alla recente entrata in vigore della legge 194 che ne legalizza il ricorso presso le strutture pubbliche, le richieste si moltiplicano ma - anche a causa dell'obiezione di coscienza avanzata da molti medici - gli ospedali non sono in grado di soddisfarle in tempi rapidi, mettendo così a rischio la fattibilità stessa delle interruzioni, vietate dalla legge dopo la fine del primo trimestre di gravidanza.

Le donne occupano il reparto e avviano una trattativa con medici e infermieri, in attesa di confrontarsi con le istituzioni (la direzione dell'ospedale e il Comune di Torino). Nonostante l'iniziale titubanza e fastidio, alcuni responsabili del presidio sanitario appoggiano le richieste delle donne. L'esito dell'occupazione è positivo: l'ospedale accetta di aumentare il numero di posti disponibili per ridurre le liste d'attesa per le ivg e si impegna a garantire l'operatività in day hospital senza trattenere inutilmente le donne in ospedale per più giorni. Nel quadro di questa battaglia collettiva, il contributo specifico portato dall'*Intercategoriale* è quello di fare pressione sul sistema sanitario pubblico affinché risponda innanzitutto ai bisogni delle donne della classe operaia: lavoratrici e casalinghe.

Genova: un "tempo per sé" e lo scontro con il Consiglio di Facoltà

Tra 1973 al 1976 le lavoratrici delle aziende genovesi partecipano all'esperimento delle 150 ore in numero relativamente limitato. Essendo soprattutto impiegate (e non operaie), la maggior parte di loro possiede già un titolo di studio: non dovendo recuperare l'obbligo scolastico, in pochissime scelgono di frequentare i corsi sindacali all'università. Tuttavia, quando le sindacaliste decidono di organizzare il primo corso separatista presso la Facoltà di Lettere, le cose cambiano.

In tutta Italia si è cominciato a dire: 'Bene, usiamo il tempo come strumento'. Per le donne il tempo è prezioso perché le donne lasciano il lavoro e corrono a casa. Le 150 ore, che sono in parte messe dalle donne e in parte dal datore di lavoro, sono uno 'spazio' in cui le donne possono finalmente avere la possibilità di parlare di sé, dei propri problemi e di studiare (10).

Per i corsi separatisti, si sceglie di adottare modalità già sperimentate nel contesto del *Coordinamento Donne locale*: aprisi, cioè, a donne in situazioni diverse - anche non iscritte al sindacato. La struttura dei corsi femminili è inoltre concepita in modo diverso dai tradizionali corsi misti. Soprattutto all'inizio, "la Facoltà di Lettere era solo un contenitore"(11). Le donne vogliono partire da sé, dalla loro esperienza, e quindi rifiutano inizialmente qualsiasi tipo di interazione con i professori. Come spiega Luciana, all'epoca ricercatrice del CNR:

All'inizio si è cercato di analizzare le esperienze, i problemi e le sensazioni (forse non molto precise, ma allo stesso tempo molto forti) che ogni donna viveva come questioni strettamente personali. Qui lo sforzo è stato quello di collocarle in condizioni sociali più generali [...] attraverso il riconoscimento reciproco [tra le donne]. Quindi, in questo, non c'era nessuno che potesse insegnarci qualcosa (12).

In prima battuta, il Consiglio di Facoltà si oppone al corso proposto dalle donne sindacaliste. L'evento assume persino rilevanza nazionale attraverso giornali militanti come *Il Manifesto*, che lo presentano come emblematico della fortissima opposizione della cultura accademica alla legittimità dei "corsi 150 ore" e alle aspirazioni della classe operaia (13). Se ne trova traccia anche in una tesi di laurea magistrale dell'epoca, scritta da una studentessa universitaria partecipante ai corsi sindacali (Baraggioli, 1978, pp. 88-90):

Le donne hanno capito chiaramente che si trattava di un conflitto frontale tra due modi di vedere la funzione dell'università e hanno cercato subito di definire la trattativa a questo livello. Dicono che con questa bocciatura si vogliono colpire tutte le 150 ore nel loro significato più profondo, quello di imporre alle strutture scolastiche di mettersi a disposizione dei lavoratori e di rispondere a una domanda di formazione culturale di massa che non è più possibile eludere" [...] Tuttavia, il sindacato non segue le donne in questa analisi: [...] cerca di sostenere il percorso delle donne, senza trasformare la trattativa in una questione di principio.

Il corso, infine, ha modo di realizzarsi. Vengono distribuiti numerosi opuscoli con il disegno di una bocca enorme (l'università? la società nel suo complesso?) che divora una donna minuscola, intrappolata come in un panino tra due libri di storia (sic!). La

descrizione del corso è eloquente: "Poiché la nostra storia non è mai stata scritta, [dobbiamo] partire da noi stesse per ricostruirne almeno una piccola parte"(14). In fondo alla pagina è precisato: "Stiamo cercando di organizzare l'assistenza ai bambini per le partecipanti nei pomeriggi in cui si svolge il corso".

Sin dai primi due anni, intitolati "Il territorio delle donne", accanto alle riunioni plenarie, si afferma anche un lavoro parallelo in piccoli gruppi che rimarrà una costante dei corsi separatisti delle 150 ore. Inoltre, la partecipazione è da subito significativa e sostiene la dinamica per i progetti degli anni successivi. Come spiega Livia:

Non c'è dubbio che siamo partite forte, anche a causa degli ostacoli posti dall'università. È stato quindi un grande successo poterci incontrare e parlare di noi stesse in un contesto istituzionale che tende piuttosto a 'parlare di'. Però, in seguito, abbiamo dovuto confrontarci un po' di più con le istituzioni culturali e anche organizzarci un po' meglio... strutturare un po' meglio i corsi (15).

Il rapporto con le esperte, ripensato in chiave antigerarchica e partecipativa, si rivela una delle acquisizioni più rilevanti. Negli anni successivi vengono organizzati a Genova, come altrove, diversi corsi sul tema della salute: "Il nostro corpo" (1978 e 1979) e "Nascere e far nascere" (1980), organizzati attraverso lezioni plenarie con mediche presso la Facoltà di Medicina e piccoli gruppi che si riuniscono presso i consultori di quartiere.

Milano: "Più polvere in casa, meno polvere nel cervello!"

A Milano, l'organizzazione dei corsi 150 ore delle donne è molto diversa. I *Coordinamenti* non sono unitari e ogni confederazione organizza i propri seminari in modo indipendente. Inoltre, come emerge dal materiale d'archivio e come è confermato da Pina, sindacalista della CGIL: "L'organizzazione dei corsi di 150 ore era davvero speciale, perché - essendo la Lombardia una regione molto ricca - i nostri corsi erano finanziati dalla Regione" (16). Per avere un'idea della "dimensione" dei corsi per donne a Milano, vale la pena di citare un volume (Melchiori, 1987, p. 12) dedicato all'argomento dalle insegnanti coinvolte: "Tra il 1977 e il 1980, nella provincia di Milano si sono svolti 77 corsi sulla condizione femminile". È in questo contesto, ricco di tensioni ma anche carico di potenzialità, che si realizza un'esperienza unica: il corso delle casalinghe (Bruno, Nadotti, 1988; Frisone, 2018).

Siamo all'inizio dell'anno scolastico 1976-'77 nel quartiere di Affori, periferia popolare nord della città, dove un gruppo di casalinghe si iscrive a un corso organizzato dai sindacati presso la scuola di via Gabbro, costituendo una classe quasi omogenea (17). Sono donne di età compresa tra i venti e i cinquant'anni, tutte con figli di varie età. Il corso di Affori si rivela speciale poiché, per casualità, l'insegnante assegnata a questo corso è Lea Melandri: all'epoca giovane docente militante, che diverrà in seguito una figura di spicco del movimento femminista italiano. Proveniente da un'esperienza d'impegno nel movimento della pedagogia anti-autoritaria(18), Melandri è consapevole del portato di secoli di esclusione delle donne dal campo della cultura. Questo corso delle 150 ore permette alle casalinghe di elaborare la propria identità soggettiva e collettiva, dando loro nuovi strumenti e una nuova prospettiva sulla propria esistenza(19). Ada afferma che:

'Avevamo bisogno di tempo per andare d'accordo, per trovare il ritmo, per imparare ad ascoltarci. Credo che per tutte noi, dato che non avevamo mai comunicato con nessuno, le prime volte sia stato difficile. Ma dopo l'esperienza fatta a scuola, anche con gli altri fuori è diventato più facile"(20). Melandri, insegnante ma anche scrittrice, punta sulla scrittura come *mezzo* per elaborare pensieri ed emozioni che per lungo tempo sono rimasti inascoltati dalle donne stesse: quando raccoglie i testi delle corsiste, ne seleziona stralci per creare una sorta di bollettino del corso e spiega entusiasta: "Mi sono appassionata! Il fatto che queste donne, provenienti da una situazione che le costringeva a vivere fuori dalla storia e dalla cultura, parlassero e scrivessero in quel modo, per me era una liberazione" (21). Un elemento di grande importanza, nell'esperienza di queste donne, è la riflessione sugli spazi e sul confine pubblico/privato, esteriore/domestico, a partire dalla lotta contro la segregazione subita da molte casalinghe tra le mura domestiche. Maria Teresa spiega:

Venire a scuola, anche oggi, ha comportato lotte con mio marito che non capisce questa mia esigenza. Le discussioni sono simili a quelle che ci sono state quando ho preso la patente di guida qualche anno fa. Quindi penso che ancora oggi a una donna, per il solo fatto di essere donna, sia vietato avere aspirazioni e idee proprie (22).

Il passaggio dal personale al politico e dall'individuale (io e mio marito) al collettivo (gli uomini e le donne) è particolarmente pregnante, nel caso delle casalinghe, poiché va alle radici della loro oppressione, segnata dal costante isolamento. Antonia dichiara con orgoglio: "Per scegliere questo laboratorio di 150 ore, ho dovuto essere coraggiosa! Più di quarant'anni e tre figli... Mentre facevo questa scelta, ho vissuto le palpitazioni tipiche dei primi giorni di scuola. Per nessuna di noi si è rivelata una scelta facile"(23). La scelta di iscriversi alle 150 ore è descritta come tanto coraggiosa, quanto assolutamente necessaria. Amalia scrive esplicitamente:

Chi sono? Una casalinga. Svolgo i lavori domestici, ma vorrei uscire, mi sento chiusa tra quattro mura. Le mie aspettative per il futuro sono poche a causa della mia età. Non mi aspetto molto, solo imparare qualcosa che ho dimenticato, fare qualcosa di diverso e incontrare più persone perché a volte mi sento imprigionata in me stessa, ma non so se riuscirò a sfuggire a questo smarrimento, a questa vita sempre chiusa in casa (24).

L'idea della solitudine ricorre spesso nelle narrazioni delle casalinghe, anche se vale la pena sottolineare l'instabilità di questo particolare status che, soprattutto tra le donne della classe operaia (a causa delle ristrettezze economiche), è spesso temporaneo o di recente acquisizione.

Tutti i corsi delle 150 ore rappresentano un tentativo di emancipazione attraverso saperi nuovi e l'esperienza di Affori non fa eccezione. L'indipendenza e la fiducia in se stesse sono risultati quasi inevitabili della partecipazione delle casalinghe al corso sindacale. Amalia non nasconde l'orgoglio quando dice: "Qualcuno chiede: "Come fai a sapere tutto questo?" e io rispondo: "Vado a scuola!"(25). Melandri, nel ruolo di insegnante, è assolutamente ricettiva verso questo tipo di esigenze esistenziali ed intellettuali, e durante l'intervista afferma:

Si trattava in realtà di un desiderio di uscire di casa, di prendersi cura di sé per una volta, di un desiderio di crescita culturale...il desiderio stesso di capire più a fondo, di scoprire, quindi un desiderio di cultura e di comprensione di sé, di libertà di aprire una prospettiva diversa.... Per loro è stata davvero un'esplosione di... si è aperto un orizzonte diverso, hanno trovato pensieri e parole (26).

L'esperienza collettiva delle casalinghe di Affori non si esaurisce con le 150 ore. Negli anni successivi, un gruppo di dodici-quindici casalinghe opta per un progetto più orientato alla pratica, fondando la cooperativa grafica "Gervasia Broxon" che, grazie a fondi europei dedicati all'impresoria femminile, è attiva dal 1980 al 1986. Inoltre Melandri, insieme ad altre insegnanti coinvolte nell'esperienza dei corsi separatisti a Milano e ad altre donne attive nel movimento femminista cittadino, dà vita nel 1987 alla "Libera Università delle Donne".

Conclusioni

I corsi delle donne prolungano l'iniziativa delle 150 ore nella prima metà degli anni Ottanta, pur nella fase in cui i modelli neoliberali si impongono su scala internazionale portando al restringimento degli spazi d'azione del movimento dei lavoratori.

Quest'esperienza, per quanto complessivamente di breve durata, ha un impatto concreto sulle vite di migliaia di lavoratrici (e non solo). Indagarla, permette di mettere in luce l'impegno sociale di una parte importante del neofemminismo italiano (problematizzando così una narrazione spesso limitata ai collettivi radicali), di far emergere il valore dell'istruzione come strumento trasformativo, di arricchire la storia delle lotte sindacali.

Note

- (1) Oggi diremmo probabilmente "di genere", anche se i due termini non sono esattamente sovrapponibili e la loro relazione è alla base di un vasto dibattito accademico e politico tra un femminismo cosiddetto "essenzialista" ed uno "intersezionale" (inclusivo, ad esempio, delle donne transgender) (Downs, 1993 ; Gordon 2016).
- (2) Archivio dei Movimenti – Genova, Fondo Donne FLM, b. I Donne FLM nazionale, f. 1 *Traccia per il dibattito in preparazione del seminario di Fiesole*.
- (3) Fondazione Badaracco, fondo Melandri, scatola 388, *Più polvere in casa meno polvere nel cervello*, Ada, p.11.
- (4) *Ibidem*, Teresa, p.5.
- (5) Archivio Istituto Gramsci Piemonte, Fondi FIOM-CGIL Provincia di Torino, b. 628, f. 3, *FLM, 150 ore corsi universitari: corso sulla condizione della donna nella società*, 29 ottobre 1974.
- (6) *150 ore donne, gestiamoci insieme la salute!*, 5 ottobre 1977 (in Cinato et al., 1979, p. 150).
- (7) Archivio Istituto Gramsci Piemonte, Fondi FIOM-CGIL, Centro Stampa FLM, b. 11, f. 2, *Quaderni delle 150 ore. Riprendiamoci la vita. La salute in mano alle donne*, 1978.
- (8) Immagine tra p. 167 e p. 168 in Cinato et al., 1979.
- (9) Alessandra, CGIL - Roma, 3 aprile 2014.
- (10) Anna, FLM - Genova, 21 marzo 2008.
- (11) Paola, CGIL - Genova, 27 marzo 2008.
- (12) Luciana, FLM - Genova, 31 marzo 2008.

- (13)«Il Manifesto», La facoltà di Lettere (PCI in testa) bocchia un corso delle 150 ore voluto dalle donne. Ma il corso si farà lo stesso, 17 aprile 1977.
- (14)Archivio dei Movimenti, Genova, Fondo Donne FLM, b. XIV 150 ore delle donne 1976 -1985 documenti generali, e il Territorio delle donne 1976-1978, fol. 2.
- (15)Livia, CGIL - Genova, 21 marzo 2008.
- (16)Pina, CGIL - focus group, Milano, 9 mai 2013.
- (17)Si noti che non si tratta ufficialmente di un corso separatista di 150 ore delle donne, ma di un corso misto dove anzi, vista la zona, si sarebbe potuta prevedere una presenza preponderante di operai.
- (18)Lea Melandri collabora, insieme allo psicoanalista Elvio Fachinelli, alla creazione della rivista "L'Erba Voglio", pubblicata tra il 1971 e il 1977 e volta a sviluppare le idee della cosiddetta "pedagogia libertaria o alternativa" in Italia. Sebbene le radici del movimento pedagogico antiautoritario risalgano al XIX secolo, con le lotte studentesche esso acquista nuova forza, anche in connessione con altri movimenti di controcultura come il femminismo e l'antipsichiatria.
- (19)«Lotta Continua», anno VI, n° 289, 21 dicembre 1977.
- (20)Più polvere in casa, Ada, p.15.
- (21)Intervista a Lea Melandri, 9 maggio 2013.
- (22)*Più polvere in casa*, Maria Teresa, pp. 6-7.
- (23)Antonia in *Scuola senza fine*, documentario di Adriana Monti del 1983.
- (24)Più polvere in casa, Amalia, p.6.
- (25)Amalia in *Scuola senza fine*.
- (26)Intervista a Lea Melandri, 9 maggio 2013.

Riferimenti bibliografici

- Accornero, A. (1992). *La parabola del sindacato. Ascesa e declino di una cultura*. Il Mulino.
- Baraggioli, A. (1978). *Il seminario 150 ore delle donne. Alcune questioni sulla loro condizione*, tesi di laurea specialistica, Lettere e Filosofia, Università di Genova.
- Bruno, G., Nadotti, M. (1988) (Cur.). *Off screen: women and film in Italy*. Routledge.
- Causarano, P. (2016). La scuola di noi operai. Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *Rivista di storia dell'educazione*, vol. 1, 141-158.
- Chianese, G. (2008)(Cur.). *Mondi femminili in cento anni di sindacato*. Ediesse.
- Cinato A., Cavagna C., Pregnotato Rotta-Loria F. (1979) (Cur.). *La spina all'occhiello*. Musolini.
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Aracne.
- Downs, L. L. (1993), If 'Woman' is Just an Empty Category, then Why am I Afraid to Walk Alone at Night? Identity Politics Meets the Postmodern Subject. *Comparative Studies in Society and History*, aprile, 414-437.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Editrice Socialmente.
- Frisone, A. (2017). Dévoiler le genre dans la lutte de classes. Le féminisme syndicaliste en Italie dans les années 1970. In L. Bantigny, F. Bugnon, F., Gallot, F. (Cur.), « *Prolétaires de tous les pays, qui lave vos chaussettes?* ». *Le genre de l'engagement dans les années 1968*. Presses universitaires de Rennes.
- Frisone, A. (2018). "Wandering Thoughts". The Writing Experience of Working-Class Housewives in 1970s Milan. *Gender & History*, n° 30, 177-195.

Frisone, A. (2020). *Femminismo al lavoro*. Viella.

Giorda, N. (2007). *Fare la differenza. L'esperienza dell'Intercategoriale Donne di Torino 1975-1986*. Manzoni.

Gordon, L. (2016), 'Intersectionality', Socialist Feminism and Contemporary Activism: Musings by a Second-Wave Socialist Feminist. *Gender & History* 28, 340–57.

Intercategoriale Donne (1981). *Il sindacato di Eva*. Centro Stampa FLM.

Lunadei, S., Motti, L., Righi, ML. (1999) (dir.). *E brava ma... Donne nella CGIL (1944-1962)*. Ediesse.

Melchiori, P. (1987) (Cur.). *Verifica d'identità. Materiali, esperienze, riflessioni sul fare cultura tra donne*. Utopia.

Scuola di Barbiana (1975). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.

Soldani, S. (1989) (Cur.). *L'educazione delle donne. Scuole femminili e modelli di vita nell'Italia dell'Ottocento*. Franco Angeli.

Trentin, B. (1980). *Il sindacato dei consigli*. Editori Riuniti.

Le 150 ore sulla salute delle donne. I corsi dell'*Intercategoriale Donne* a Torino negli anni Settanta.

150 hours on women's health. The courses of the *Intercategoriale Donne* in Turin in the 70's.

Daniela Adorni, Università degli Studi di Torino.

Davide Tabor, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

Il saggio intende ricostruire l'esperienza torinese dei corsi delle 150 ore indirizzati alle donne sui temi della salute e della salute mentale. Essi furono organizzati a partire dalla seconda metà degli anni Settanta dai gruppi e dai collettivi femministi in collaborazione con l'*Intercategoriale Donne* Cgil Cisl Uil, facendo largo ricorso alle riflessioni femministe e alla pratiche dell'autocoscienza, che, sperimentata da molte donne negli anni precedenti, aveva iniziato a far emergere le sofferenze e le insoddisfazioni femminili direttamente collegate ai caratteri di una società maschilista e patriarcale. Tra le femministe, a Torino, più che in altre città, negli anni Settanta l'attenzione al benessere interiore, emotivo e psicologico fu maggiore: per questa ragione fu possibile arrivare a organizzare un corso monografico delle 150 ore tutto dedicato al rapporto tra donne e salute mentale, caso piuttosto isolato nel panorama italiano.

ENGLISH ABSTRACT

The paper aims to reconstruct the Turin experience of 150-hour courses for women on health and mental health. In the second half of the Seventies, they were organized by feminist groups and collectives in collaboration with the *Intercategoriale donne* Cgil Cisl Uil, making extensive use of feminist reflections and self-awareness practices, which, experienced by many women in previous years, had begun to bring out the suffering and dissatisfaction of women directly linked to the characteristics of a male-dominated and patriarchal society. During the Seventies, in Turin, more than in other cities, among the feminists, the attention to inner, emotional and psychological well-being was greater. For this reason it was possible to organize a monographic course of 150 hours all dedicated to the relationship between women and mental health, case rather isolated in the Italian panorama.

Introduzione

Il saggio intende ricostruire l'esperienza torinese dei corsi delle 150 ore indirizzati alle donne sui temi della salute e della salute mentale. Essi furono organizzati a partire dalla seconda metà degli anni Settanta dai gruppi e dai collettivi femministi in collaborazione con l'*Intercategoriale Donne* Cgil Cisl Uil, facendo largo ricorso alle riflessioni femministe e alla pratiche dell'autocoscienza, che, sperimentata da molte donne negli anni precedenti, aveva iniziato a far emergere le sofferenze e le insoddisfazioni femminili direttamente collegate ai caratteri di una società maschilista e patriarcale. Tra le femministe, a Torino, più che in altre città, negli anni Settanta l'attenzione al benessere interiore, emotivo e psicologico fu maggiore: per questa ragione fu possibile arrivare a organizzare un corso monografico delle 150 ore tutto dedicato al rapporto tra donne e salute mentale, caso piuttosto isolato nel panorama italiano, e coinvolgere così non solo le attiviste, ma anche le

lavoratrici senza esperienza di militanza politica.

Il risultato permise di arricchire il dibattito femminista sul rapporto tra donne e psichiatria, che, se aveva avuto qualche contributo eccezionale, era rimasto decisamente in secondo piano rispetto ad altri temi.

Per capire come si arrivò a questo esperimento occorre ripercorrere il contesto in cui nacquero i corsi.

150 ore, donne e sindacato

Anche in ragione dell'art. 10 dello Statuto dei lavoratori (legge n. 300 del 1970) che prevedeva per gli studenti che lavoravano il diritto a turni che consentissero la frequenza ai corsi e la preparazione agli esami, nell'aprile del 1973 furono istituite le 150 ore per il diritto allo studio, prima all'interno del Contratto collettivo nazionale del settore metalmeccanico, poi estese negli anni successivi ad altre categorie dell'industria, ai servizi pubblici e privati e alla pubblica amministrazione. I corsi erano principalmente volti al recupero dell'obbligo scolastico, ma la fruizione della quota per il diritto allo studio poteva riguardare la frequenza alla scuola superiore e a percorsi di formazione professionale e a seminari e corsi monografici in Università (Causarano, 2024). Sull'onda delle contestazioni studentesche della fine degli anni Sessanta, gli insegnamenti ebbero un taglio partecipativo e, per ciascuna materia, si preferì partire dall'esperienza quotidiana dei partecipanti. Aperti a tutti, i corsi furono frequentati in percentuale crescente non solo dai lavoratori (che spesso svolgevano anche il ruolo di delegati sindacali) ma anche da soggetti "marginali" nel mercato del lavoro, disoccupati, giovani, donne (Lauria, 2023, p. 83; Causarano, 2024) e, soprattutto in alcune aree del paese, si tradussero per tutti gli anni Settanta in un potente strumento di alfabetizzazione politica, destinato tuttavia a essere depotenziato al mutare del contesto economico e politico-culturale degli anni Ottanta, ma soprattutto alla perdita di peso e di forza contrattuale delle organizzazioni dei lavoratori (Lotito, 2021).

All'interno dei sindacati, però, il ruolo delle donne fu a lungo misconosciuto e marginalizzate le loro istanze, non solo sul terreno delle condizioni lavorative (si pensi alla lunga battaglia per la parità salariale e al suo riduttivo esito) (Righi, 2006, pp. 233-235), ma anche su quello dei servizi sociali (asili nido, scuole materne, ecc.), la cui urgenza, con il massiccio ingresso femminile nella produzione nella fase del boom economico, era divenuta pressante. La congiuntura economica del 1963-1964 si tradusse in un'ulteriore disattenzione da parte del sindacato nei confronti delle voci e delle rivendicazioni delle donne, peraltro supportata dalla perdurante etichetta di "passività" e di "manovrabilità" dell'universo femminile che circolava ampiamente nei settori della sinistra. Nemmeno la partecipazione propositiva e attiva delle lavoratrici all'"autunno caldo" scalfì questa indifferenza tanto che ai primi anni Settanta la presenza delle donne nelle strutture organizzative della federazione unitaria continuava a essere esigua o nulla (Righi, 2008) e, in quel periodo, le battaglie delle lavoratrici per maggiori tutele e garanzie sul lavoro, per quanto coronate da disposizioni legislative, furono considerate strategicamente non rilevanti (1).

La metà degli anni Settanta fu però per le donne lavoratrici un passaggio fondamentale soprattutto in ragione del rapporto che si venne a instaurare con alcuni gruppi femministi, con le loro pratiche, le loro riflessioni sulla separazione tra pubblico e privato, la loro critica a un'azione meramente "emancipazionista" e alla società del capitalismo, la loro forte visibilità pubblica (Bertilotti & Scattigno, 2005; Stelliferi & Voli 2023):

per tutta una generazione di donne che lavorano nel sindacato, a contatto con la durezza quotidiana dei ritmi pressanti, vertenze contrattuali, disparità di trattamento normativo e salariale, per quelle che vivono la contraddizione del rapporto uomo-donna, a casa e dentro la fabbrica, come una fatalità da cui non ci si sottrae, il femminismo visibile, quello delle manifestazioni che riempiono le piazze, è come una rivelazione (Lussana, 2012, p. 80).

Per le donne del sindacato, almeno per quelle che più si erano attivate nella mobilitazione del 1969, questa nuova consapevolezza si tradusse anche in una severa critica all'organizzazione che, risucchiata in una dinamica di istituzionalizzazione e scollata dai bisogni sociali, era avvertita sempre più distante e per certi versi ostile. Il cosiddetto femminismo sindacale prese origine da qui, dall'irrompere, all'interno di una struttura rigida e sostanzialmente patriarcale, della nuova sensibilità e delle nuove pratiche che il femminismo aveva messo in campo (Cereseto et al., 2009). La scelta della "doppia militanza" (sindacato e movimento femminista) fu probabilmente favorita anche dall'incontro tra questa nuova percezione di sé (soggetto-donna-lavoratrice) e la mai spenta vitalità, almeno in alcune categorie e in alcuni territori, dei principi del "sindacato dei consigli" – l'assemblearismo, la non-delega, la centralità della "base" – che più si incontravano con la parola d'ordine femminista del partire da sé (Varlese, 2009). Occorrevano però forme, modi e strumenti con i quali restare all'interno dell'organizzazione per mutarne assetto e scala di valori. La via separatista, innanzitutto come scelta di uno spazio proprio in cui fare emergere le difficoltà di ciascuna in un organismo prettamente maschile e maschilista, fu la direzione politica per affermare la propria differenza e per farla pesare nella strategia complessiva sindacale (Carfora, 1977). La forma stessa delle strutture che le sindacaliste si dettero era lì ad affermare con forza quella differenza: non più le logiche della istituzionalizzazione e della rappresentanza a sottenderne la creazione, ma la pratica della condivisione, dell'ascolto reciproco, senza barriere tra categorie e senza barriere tra donne lavoratrici e no. Una struttura aperta, insomma, fuori dalla logica di classe, forte del coinvolgimento di tante donne – rappresentanti sindacali, studentesse, lavoratrici, casalinghe – accomunate dal desiderio di cambiamento; una «struttura/non struttura» (Bocchio & Torchi, 1979, p. 36) in cui immaginare e mettere in pratica un modo nuovo di fare sindacato e di fare politica, a partire da alcuni temi fondamentali quali il doppio lavoro delle donne occupate, la rivendicazione di un nuovo equilibrio tra vita e lavoro, la salute delle lavoratrici. Quest'ultimo, in particolare, fu il terreno su cui più facile e più fruttuoso avvenne l'incontro con le battaglie femministe:

Dobbiamo poter discutere, sperimentare, ridiscutere ... E nel rapporto con i tecnici della salute, si pone in modo particolare per noi il problema del corpo, del nostro rapporto con la

medicina come scienza che ci controlla e allora ci opprime, che tende ad espropriarci (Bocchio & Torchi, 1979, p. 82).

“Discutere, sperimentare, ridiscutere”: i seminari e i corsi monografici delle 150 ore sulla salute furono appunto l’esperienza in cui tutto ciò fu possibile.

Tra corpo e soggettività

Insegnanti, studentesse, casalinghe, sindacaliste, impiegate, operaie, disoccupate (Guerra, 2008, p. 244): queste le protagoniste di quella eccezionale esperienza che furono i corsi monografici 150 ore di sole donne, punto d’intersezione tra una conquista contrattuale del movimento operaio e le pratiche femministe. Se in un primo momento i corsi videro prevalere la partecipazione di lavoratrici provenienti dai settori maggiormente sindacalizzati, successivamente il numero di casalinghe, disoccupate e studentesse aumentò (Frisone, 2012, p. 178) dando vita a un’occasione di incontro, riflessione ed elaborazione teorica non solo per le occupate, ma per tutte le donne, uno spazio in cui si intrecciavano visioni e desideri differenti: accanto alle sindacaliste, per le quali indipendenza economica e lavoro erano fonte di orgoglio, stavano le lavoratrici che al lavoro guardavano solo come a una pesante e spesso detestata necessità, stavano le casalinghe, sia quelle che vivevano la mancanza di lavoro extradomestico con profondo disagio sia quelle che invece la rivendicavano come scelta di vita, e stavano le studentesse, che chiedevano di imparare a comprendere bisogni e desideri, frustrazioni e fallimenti della vita adulta e che portavano la freschezza e la rabbia delle proprie lotte (Frisone, 2018, p. 179).

Un’eterogeneità che, come dimostravano le risposte ai questionari preliminari, traeva origine anche dalle ragioni di adesione al corso: più tempo per sé al di fuori dei ritmi alienanti del lavoro e delle incombenze che “per natura” la donna doveva assumere in ambito familiare (Guerra, 2008, p. 244); la voglia e il bisogno, specie tra le casalinghe, di uscire dalla solitudine e dall’isolamento a cui erano condannate tra le mura domestiche e di aprirsi anche culturalmente a un mondo mai esperito; il desiderio di promozione sociale che passava proprio attraverso il miglioramento delle condizioni di lavoro; la banale esigenza di accompagnare i propri figli e le proprie figlie nei loro percorsi di studio (Gabbalo, 2009, p. 174).

Strumenti e pratiche di questi corsi erano palesemente mutuati dalle esperienze dei femminismi: partire da sé, piccolo gruppo, raccontarsi, condividere, affidarsi ad altre donne. Nel complesso, si presentavano come un’occasione preziosa per ricomporre la propria identità di donne al di là dei ruoli loro assegnati – madri, mogli, casalinghe, operaie, sindacaliste – e riprendere parola (Frisone, 2012, p. 165).

Molti e differenti, anche su base geografica e territoriale, i temi affrontati, ma sempre e comunque improntati dall’esigenza di liberarsi da quell’approccio falsamente neutrale che caratterizzava i corsi misti, in cui l’esperienza del femminile era quasi sempre trascurata (Frisone, 2012, p. 176; Frisone, 2009; Frisone, 2020): salute, nocività degli ambienti di lavoro e di vita, sessualità, rapporto tra donne e cultura, condizione femminile, non solo in fabbrica ma anche in famiglia e nella società. Rompere il silenzio, insomma, sui problemi e

sui vissuti femminili per permettere alle corsiste, accompagnate dall'intervento su base paritetica di "esperte" e di organizzatrici, "di riconoscersi come soggetto collettivo autonomo, in grado di produrre elaborazioni proprie" (Frisone, 2012, p. 177), in un contesto antigerarchico, anti-istituzionale e accogliente delle diversità.

Femminismi e salute nella città industriale

Nel contesto torinese la contaminazione tra femminismi e sindacalismo fu particolarmente marcata. Dalla prima metà degli anni Settanta, sulla scorta di esperienze avviate sul finire del decennio precedente, iniziarono a proliferare i gruppi e i collettivi di donne che sperimentavano le nuove pratiche dell'autocoscienza, del self-help e dell'inconscio (Zumaglini, 1996; Giorda, 2007a). A metà del decennio, proprio mentre si aprivano i primi consultori autogestiti in numerosi quartieri popolari, avvenne l'incontro col sindacato confederale, che, proprio nell'organizzazione dei corsi monografici sulla salute e sulla salute mentale delle donne, trovò l'ambito più fecondo in cui esprimersi (Pappalettera & Perona, 2024).

Nel 1975 nacque a Torino l'*Intercategoriale Donne Cgil Cisl Uil*, a cui prendevano parte numerose donne che animavano il movimento femminista torinese, come ricorda la sindacalista Alessandra Mecozzi:

A Torino, tra il 1975 e il 1976, la scoperta del femminismo segnò una fase nuova. Il gruppo di delegate dell'*Intercategoriale Cgil Cisl Uil*, che si riuniva ogni giovedì nella sede della Fim, mi aprì gli occhi e la testa. La contraddizione uomo donna attraversava la stessa classe operaia, portava il conflitto anche in casa, nei rapporti interpersonali. Il femminismo arrivò anche nel sindacato più maschile. Nel 1976, nacque il Coordinamento nazionale donne Flm, "struttura di movimento" ... Ci sentivamo parte di un movimento determinato nel pensiero e nelle azioni. Nei congressi si interveniva "come donne", anche le compagne del cosiddetto "apparato tecnico", criticando la divisione sessuale del lavoro, suscitando curiosità e conflitti. La lotta per il diritto a scegliere se essere madri o no, contro la crociata antiabortista delle gerarchie ecclesiastiche, culminò a Torino nell'occupazione del palco della manifestazione del 1° maggio 1977. Carla Quaglino, dell'*Intercategoriale*, lesse l'intervento che le confederazioni sindacali avevano rifiutato, per la denuncia che conteneva del ruolo regressivo delle gerarchie ecclesiastiche. Nel dicembre 1977 migliaia di donne, operaie, impiegate, studentesse, collettivi femministi erano alla testa della grande manifestazione nazionale della Flm ... il tema della riduzione di orario, la messa in discussione della gerarchia tra lavoro produttivo e riproduttivo, la distribuzione del lavoro di cura tra uomini e donne, il rapporto donne-lavoro tra identità e contraddizioni, furono al centro del I Convegno internazionale delle donne dei paesi industrializzati: *Produrre e Riprodurre*, tenutosi a Torino nel 1983, insieme ai collettivi femministi (*Produrre e riprodurre: cambiamenti nel rapporto tra donne e lavoro...*, 1984) ... Pensavamo che, con un rapporto di forze favorevole, si potesse trasformare anche il sindacato. (Del Rossi & Migliucci, 2022, pp. 168-169).

Per il sindacato confederale fu un cambiamento epocale. Lo ha ancora recentemente riconosciuto l'allora dirigente della Cisl cittadina Adriano Serafino, tra i più aperti ad accogliere la novità:

di significativo in particolare ci furono due momenti a Torino ... i due momenti significativi sono stati quelli delle 150 ore sulla salute delle donne fu gestito nel '78 totalmente in autonomia furono raccolte 1300 adesioni in Torino e nella cintura; i gruppi di lavoro di studio furono suddivisi in 20-25 persone (non erano solo lavoratori lavoratrici erano anche casalinghe disoccupate) per poter discutere meglio. Fu un modello di autogestione nei contenuti e nella pratica e per questo sparì, era un modello un po' ostico alla struttura sindacale messa a osservare; l'altra è stata la grande ricerca, anche questa su un terreno impervio, voluta in particolare da Bruno Trentin e Pippo Morelli a Torino, ricerca sulla coscienza di classe diretta da Giulio Girardi che era in fase di sospensione divinis dai Salesiani, una ricerca complessa con le 150 ore (2).

Il resoconto di quanto stava accadendo a Torino arrivava anche sulle pagine della rivista femminista *Effe*:

Per superare l'atteggiamento del sindacato che dà per scontato che siano le donne ad essere colpite per prime dalla crisi, le lavoratrici si vanno organizzando autonomamente. I primi fermenti si notano un po' dappertutto. L'esempio più avanzato è quello dell'Intercategoriale di Torino. Trecento delegate, o semplici sindacaliste da due anni si riuniscono soltanto tra donne, lavoratrici (iscritte ai sindacati confederali CGIL-CISL-UIL o a quelli di categoria come l'FML) impiegate e casalinghe. L'esperienza è nata all'interno del sindacato, partendo dai corsi di 150 ore. È nata ponendosi in contraddizioni con la «Commissione femminile», tipico ghetto delle donne all'interno del sindacato e dei partiti di sinistra.

... Ma la cosa più confortante è che con l'intercategoriale, a Torino, il femminismo è entrato in fabbrica, dove finalmente le donne nelle centinaia di riunioni ed assemblee che si sono tenute in questi anni, le lavoratrici hanno cominciato a parlare fra loro, dei propri problemi (dall'aborto alla maternità) senza complessi, senza avere paura di essere super-giudicate dai compagni maschi» (Bimba, 1977).

La spinta propulsiva in realtà era iniziata qualche mese prima, esattamente nell'autunno del 1974, quando "l'incalzare degli avvenimenti fu stimolo, per un gruppo di donne, molte delle quali già inserite nel Movimento femminista torinese all'organizzazione del primo corso monografico delle 150 ore su La condizione della donna all'Università di Torino (Cinato et al, 1979, p. 6; Sebben che siamo donne..., 1975, p. 12). Il tema fu innovativo per la capitale industriale piemontese, ma la formazione risultò in realtà molto tradizionale, se non che alla fine dell'esperienza, e proprio a partire dall'insoddisfazione di molte sul suo andamento, alcune delegate Flm "maturarono l'idea di costruire un gruppo specifico all'interno della Flm" (Giorda, 2007a, p. 99), e così iniziarono a incontrarsi settimanalmente nella sede della Cisl "per affrontare i nodi dell'emancipazione femminile alla luce dei problemi allora agitati dal movimento femminista" (Cinato et al, 1979, p. 6). Fu così che nel marzo del 1975 prese vita l'*Intercategoriale Delegate Cgil Cisl Uil*, che, proprio grazie al confronto spesso aspro con i gruppi femministi, mutò radicalmente i propri obiettivi, per esempio rivedendo criticamente il corso monografico sulla condizione della donna. Punto iniziale di questo cambiamento fu l'adesione al separatismo: si proponevano, infatti, assemblee e iniziative di sole donne. La partecipazione dell'*Intercategoriale Donne* al Coordinamento dei consultori fu poi un secondo passo cruciale verso l'incontro concreto col movimento

femminista. Il terzo passaggio fu la mobilitazione attiva per alcune battaglie femministe di quel periodo, come quelle sull'aborto e sulla violenza, a cui si affiancò l'impegno specifico sul lavoro, più tipico del sindacalismo femminile. Ma il vero banco di prova della proficua commistione tra le donne dei sindacati confederali e quelle dei collettivi femministi fu l'organizzazione di un nuovo corso monografico sulla salute delle donne: qui l'ibridazione fu totale.

L'idea del nuovo corso delle 150 ore per le donne era nata nella seconda metà del 1977 e si fondava sulle esperienze che i gruppi femministi di autocoscienza e di self help avevano avuto negli anni precedenti. Si partiva dalla conoscenza di sé e del proprio corpo, per poi prendere coscienza collettivamente della propria condizione e per approdare alla critica alla medicina fallocentrica (Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil, 1978, p. 5). All'inizio del 1978 fu lanciata la campagna pubblicitaria e nel giro di poco tempo arrivarono oltre 1300 iscrizioni, nella stragrande maggioranza donne estranee al movimento femminista. L'enorme successo costrinse le organizzatrici agli straordinari: per poter applicare la pratica dell'autocoscienza occorreva formare piccoli gruppi, che furono alla fine 67, ognuno con almeno un paio di coordinatrici. Il corso iniziò a marzo: i gruppi di massimo 20 donne si incontravano una volta la settimana. Come ricorda una partecipante:

Quel corso fu importante anche *per ognuna di noi personalmente*, per la nostra presa di coscienza sul nostro corpo e sui nostri problemi, le nostre paure e le nostre incertezze in quanto donne. Perché rappresentava la possibilità di avere momenti in cui ritrovarci tra donne e quindi senza imbarazzi e falsi pudori riuscire innanzi tutto a capire quali sono i tuoi bisogni (Giorda, 2007b, p. 137).

Gli obiettivi – “offrire l'opportunità per una presa di coscienza della propria condizione; socializzare ciò che i collettivi femministi hanno elaborato in merito alla riappropriazione del corpo e al controllo effettivo sulla propria salute (a partire dalla sessualità); e fornire una conoscenza (anche tecnica) di tali problemi (utilizzando perciò una struttura quale la facoltà di medicina)” (Gobetti, 1978) – e la specificità del metodo venivano ribaditi e discussi sulla rivista Effe nel numero di marzo:

In sintesi, noi non facciamo che riproporre alle donne il modo in cui noi siamo arrivate a prendere coscienza della nostra condizione subordinata, incominciando ad aggregarci per lottare contro di essa. È altrettanto evidente che è impossibile delegare al docente — compagno o no — la conduzione di un processo di questo genere, in quanto esso non può che essere vissuto in prima persona da tutte coloro che vi partecipano. Mi sembra che questo indirizzo sia sostanzialmente corretto se si vuole evitare il rischio di fare a nostra volta dell'interventismo “sulle” altre donne, di fronte alle quali noi finiremmo col porci come le “tecniche del femminismo” (Gobetti, 1978).

La prima parte terminò all'inizio dell'estate (3), la seconda riprese nell'autunno; nel frattempo, alla fine di maggio, era stata approvata la legge n. 194. Questa novità spinse le organizzatrici a occuparsi non solo dell'aborto in generale, ma della reale possibilità di accedere al diritto ora sancito dalla legge nazionale (Gissi & Stelliferi, 2023): nel mese di ottobre, infatti, il gruppo che si ritrovava presso l'ospedale ostetrico-ginecologico

Sant'Anna condivise l'informazione che a Torino si stava formando una lunga lista di attesa delle interruzioni volontarie di gravidanza, proprio mentre l'amministrazione ospedaliera stava operando per destinare un nuovo reparto alle degenti a pagamento. Fu la goccia che fece traboccare il vaso: le donne dell'*Intercategoriale*, dei gruppi femministi e dei corsi delle 150 ore promossero l'occupazione di quel reparto per chiedere un maggior impegno dell'ospedale all'applicazione della legge e al rispetto del diritto all'aborto e, dopo pochi giorni, ottenne l'impegno formale dei vertici del Sant'Anna a muoversi rapidamente in questa direzione. La formazione delle 150 ore incontrava dunque le istanze femministe, le pratiche politiche e le battaglie, e molte donne per la prima volta partecipavano in prima persona a una lotta. Del resto, lo stesso programma insisteva sull'unione di formazione e azione politica:

Proponiamo un corso di donne tra donne (operaie, impiegate, casalinghe, ospedaliere, studentesse, ecc..) perché:

1) Abbiamo troppi problemi sulla nostra salute, di cui non possiamo mai parlare, se non con qualche amica, non certo con il medico che ci dice poco o nulla.

Nel corso vorremmo invece creare momenti di scambio delle nostre esperienze.

Vorremmo capire e studiare:

Come siamo fatte

Perché stiamo male quando abbiamo le mestruazioni

Quando partoriamo e dopo

Come siamo costrette a partorire in ospedale

Perché stiamo male quando usiamo gli anticoncezionali

Come e perché siamo costrette ad abortire

Perché dobbiamo proprio star male?

Il tutto si risolve sempre e solo con questa o quella medicina?

Con questo o quell'esame?

Come ci viene data la medicina, come ci viene fatto l'esame?

Cosa sono questi esami clinici?

A cosa servono?

2) Oltre a prendere coscienza di questi problemi, vorremmo anche darci degli strumenti che ci consentano di intervenire per modificare la nostra condizione di isolamento di scarsa conoscenza e di subordinazione sui temi della nostra salute sessualità, maternità (*Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil*, 1978, p. 8).

Per parlare e per conoscere il proprio corpo occorre parlare di sé, della propria esperienza, dei propri rapporti sessuali, delle relazioni con gli uomini e con i mariti, dei figli, dunque dei ruoli sociali collegati ai vari contesti di vita, dei modelli di femminilità imposti e introiettati, del senso di inadeguatezza e delle sofferenze di ciascuna (4). Alla fine del primo corso monografico sulla salute delle donne fu dunque naturale pensare di progettarne uno nuovo sulla salute mentale.

Tra corpo e psiche

In quegli anni in altre realtà piemontesi furono organizzate alcune esperienze delle 150 ore delle donne, anche grazie alle prime sperimentazioni torinesi (Gaballo, 2009, pp. 181-184): nel 1976, grazie alla collaborazione di Anna Bravo e di Lucetta Scaraffia, docenti

alla facoltà di Scienze politiche dell'Università di Torino, ad Alessandria prese avvio un corso sulla condizione della donna (5); l'anno seguente fu la volta di Tortona, con il seminario dedicato a donne, lavoro e salute (6); ancora ad Alessandria, nel 1978 il corso su La salute della donna (7), replicato, con particolare attenzione alla nocività dell'ambiente di lavoro, fosse esso lo spazio domestico o la fabbrica, nel 1979 in collaborazione con la facoltà di Magistero dell'Università di Torino, con il Coordinamento donne Flm, con alcuni collettivi femministi e con l'Udi (8). Ancora la salute, il corpo, la sessualità della donna furono al centro del corso che, voluto dalle operaie dell'Eternit e gestito dal locale collettivo femminista insieme alle docenti universitarie Anna Bravo e Maria Clara Rogozinsky, si tenne a Casale Monferrato nel 1979 (*Donna: la fatica di star bene*, 1981) e di quello svolto nello stesso anno ad Acqui Terme (9); Donna e lavoro fu infine il tema del corso 150 ore nato a Novi Ligure nel 1980 su iniziativa del collettivo (10). Con qualche eccezione che manteneva un impianto troppo tradizionale nella metodologia e nelle finalità politiche, questi corsi si muovevano lungo la via della collaborazione tra sindacato e movimento femminista, sulla scorta di quanto si stava facendo a Torino, dove si continuava a sperimentare.

Il corso monografico su *Donne e salute mentale* fu lanciato nel 1980, ma richiese oltre un anno di preparazione.

Tra la fine del 1978 e l'inizio del 1979 era terminato il corso sulla salute delle donne, lasciando alle coordinatrici e alle organizzatrici molto materiale su cui riflettere. Tutti gli incontri furono registrati, trascritti e verbalizzati: in essi, l'aspetto più evidente era la presa di parola delle donne, non necessariamente quella delle più sindacalizzate e politicizzate. Anzi. L'ha confermato una partecipante (Laura Spezia):

Fu una bellissima esperienza di rapporto umano tra donne. Avevo spesso pensato durante le riunioni che facevamo precedentemente con il Movimento delle donne che, forse, i problemi che ci ponevano sul rapporto uomo-donna, sulla sessualità, fossero discussioni un po' di élite e che fosse complicato trasmetterle a donne con culture e storie completamente diverse. E invece al corso, con queste operaie, si creò una sintonia immediata e un grande senso di liberazione da parte di tutte, nel poter parlare di sé, senza remore, senza reticenze (Giorda, 2007b, p. 235).

Nel frattempo era nata la prima Casa delle donne di Torino con l'occupazione dell'edificio, ormai abbandonato, che fino al 1973 era stato l'ospedale psichiatrico femminile di via Giulio (Cgil-Cisl-Uil del Piemonte, 1981, p. 162; Giorda, 2007a, pp. 261-278): "Abbiamo così deciso di prenderci i locali di Via Giulio, che per noi hanno anche un significato per ribaltare l'oppressione sulle donne che lì è stata fatta" (11). La proposta di occupare quello spazio, e non un altro, fu di Maria Teresa Battaglini (Petricola, 2024; Stroppiana, 2024), femminista e assistente sociale nel manicomio di Collegno (Giorda, 2007b, p. 119). L'occupazione di via Giulio durò un anno, poi l'amministrazione cittadina individuò la nuova sede della Casa delle donne, che il movimento accettò; in quell'anno, però, il tema del rapporto delle donne con la follia e con la sofferenza mentale fu ampiamente elaborato.

Le valutazioni sull'andamento del precedente corso monografico, l'esperienza dell'occupazione del manicomio femminile e il dibattito pubblico sulla chiusura degli

ospedali psichiatrici successivo all'approvazione della legge n. 180 del 1978 furono le condizioni in cui si innestò la preparazione delle nuove 150 ore per le donne dedicate alla salute mentale. Tra le principali ideatrici del corso c'era proprio Battaglino, che così univa la sua doppia esperienza nei gruppi femministi e in manicomio. Il programma prevedeva di approfondire varie questioni legate alla salute mentale e ai servizi psichiatrici, ma, ancora una volta, come nel precedente corso monografico sulla salute delle donne, si iniziava partendo da sé; il ragionamento sui servizi, sul rapporto con i medici e con la psichiatria vennero in un secondo tempo. Prima, infatti, occorreva calibrare il tema, affrontare l'origine sociale, politica e culturale della maggior parte delle inquietudini femminili e dello star male delle donne. Ne ha parlato Elvira Gianpaolo, impiegata della Fiat e iscritta all'*Intercategoriale Donne*:

io, pur non avendo avuto fino a quel momento problemi di depressione o di crisi, ho fatto quel corso che mi ha fatto vedere un mondo, una realtà estremamente complessa però interessante, perché fa parte della vita e quindi poteva capitare anche a me, non era una cosa così impossibile e così lontana. E poi, all'interno del concetto di "salute mentale" ci sta tutto. E quindi, interagiscono fattori che sono la tua identità, il tuo equilibrio, la tua forza, la tua debolezza, i tuoi legami affettivi, le gratificazioni che ti dà o non ti dà in quel momento il tuo ruolo sociale, la tua riuscita o mancata realizzazione in ambito lavorativo, la tua autonomia economica che è indispensabile per tirare avanti. E come sia difficile comporre tutte le tessere di questo mosaico, che sembra una cosa così acquisita, così solida, così forte e così inamovibile, mentre in realtà non lo è. Non è solida per niente perché possono intervenire tutta una serie di fattori, che ti mandano in tilt (Giorda, 2007b, p. 138).

L'origine e le ragioni del corso erano accuratamente spiegate (Cgil-Cisl-Uil del Piemonte, 1981):

Il corso precedente sulla Salute della donna ha fatto emergere la necessità di affrontare anche il nostro star male dal punto di vista psichico e cioè di trovare uno spazio dove capire quali sono i nostri disturbi, individuare con chi parlare e quali servizi sono proposti.

Riteniamo che esista un legame molto stretto tra donna e salute mentale. Infatti la donna è responsabile ... del benessere affettivo dei vari membri della famiglia. Quando poi qualcuno si ammala è ancora lei che se ne deve occupare. Inoltre molto spesso sono le donne che si ammalano. Nell'età adulta, quando divise tra il lavoro fuori casa e il lavoro familiare, non reggono più le contraddizioni ... Altre volte durante la menopausa, quando si trovano senza un ruolo definito, senza identità, ma spesso le donne si ammalano da giovani, quando sono figlie che, per non diventare come le loro madri, si rifiutano inconsciamente di crescere e non hanno un'alternativa se non la malattia (12).

Le iscritte furono 150 e il lavoro preparatorio fu molto intenso e rappresentò un passaggio fondamentale nello scambio tra le pratiche femministe e la riflessione sul rapporto tra donne, sofferenza mentale e psichiatria.

Conclusioni

I corsi torinesi delle 150 ore sulla salute delle donne e sulla salute mentale furono tra loro strettamente collegati: nel primo, infatti, l'adozione delle pratiche femministe permise

di far emergere liberamente le inquietudini e le sofferenze delle donne, che furono la base da cui mosse l'organizzazione del secondo corso, che in Italia fu un caso piuttosto isolato. Soprattutto dove fu possibile aprire il confronto tra sindacati e gruppi femministi, si tennero i corsi delle 150 ore sulla salute delle donne, in cui affioravano inevitabilmente questioni legate allo *star male*, e in qualche contesto ci furono approfondimenti degli effetti psicologici dell'oppressione di genere, ma l'esplicitazione del rapporto tra donne, salute mentale e psichiatria raramente fu così centrale come nel corso torinese.

La spiegazione andava ricercata in almeno tre direzioni: nelle caratteristiche del movimento femminista torinese, attento, più di altri, alla dimensione istituzionale delle lotte; nella presenza in città, fin dalla fine degli anni Sessanta, di un ramificato movimento anti-istituzionale, che, raccolto intorno all'Associazione per la lotta contro le malattie mentali, portava avanti la critica all'istituzione totale manicomiale e le sperimentazioni di apertura di alcuni reparti (Lasagno 2012; Luciano 2019; Adorni, Tabor 2024); nella presenza, infine, di figure – come quella della citata Maria Teresa Battaglino – in grado di unire le esperienze femministe a quelle della psichiatria anti-istituzionale. Il risultato di questo intreccio, che permetteva tra l'altro di confrontare le sofferenze e le vite delle donne internate e di quelle che vivevano fuori (Ongaro Basaglia, 1985), ebbe risvolti teorici e pratici. Da un lato, infatti, esso arricchì la riflessione che alcune femministe stavano facendo sulle specificità di genere della salute mentale e, più in generale, sul significato di salute mentale per le donne (Harrison, 1977; Ongaro Basaglia 1977; Morandini 1977; Ongaro Basaglia 1978; Cancrini & Harrison, 1983; Ramondino et al., 2008; Signorelli, 2015), poiché il femminismo, come sosteneva proprio Battaglino, riusciva “a dare una base non patologica” alle “inquietudini” delle donne (13). Dall'altro, esso fornì materiale fondamentale a chi lavorava nel processo di deistituzionalizzazione psichiatrica nei vari manicomi torinesi, con la sperimentazione di nuove pratiche di cittadinanza e la riconcettualizzazione della cura mutate dai femminismi e applicate in particolare attraverso il lavoro sociale (14).

Note degli autori

Il saggio è frutto di una ricerca comune. Le parti 1 e 6 sono scritte insieme dall'autrice e dall'autore. Daniela Adorni ha particolarmente curato le parti 2 e 4; Davide Tabor le parti 3 e 5.

Note

- (1) Cfr. legge 877/1973 sul lavoro a domicilio (Righi, 2008, pp. 158-159.) legge n. 903 del 1977 (“Parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro”; Beccalli, 1985, pp. 449-450).
- (2) Intervento di Adriano Serafino al convegno *Storie da sapere: le 150 ore tra passato presente e futuro*, organizzato dalla Camera del lavoro di Reggio Emilia e di Modena, Reggio Emilia, 12 dicembre 2023 (<https://www.youtube.com/watch?v=TJ91xvnDgko> consultato il 13/1/2025). Il volume di Giulio Girardi cui si fa riferimento è Girardi, 1980. Il materiale dattiloscritto (*Coscienza di classe, oggi. Una ricerca operaia promossa dalla FLM, a cura di Giulio Girardi*) è conservato in Fondazione di studi storici Gaetano Salvemini, Camera sindacale UIL di Torino e Unione regionale Piemonte, Sezione 3.
- (3) Molti gruppi usarono il libro *Noi e il nostro corpo*, portato in Italia da Maria Teresa Fenoglio e tradotto da Angela Miglietti, femministe dei gruppi torinesi che erano entrate in contatto con il collettivo di Boston (*The Boston Women's Health Book Collective, 1974; Angela, 1979*).

- (4) Si rimanda anche a diversi articoli sull'esperienza torinese (Fiorella, 1978; Lucca, 1978; Giorda, 1979).
- (5) Archivio storico Fondazione Gorla, Unione sindacale territoriale Cisl Alessandria, Coordinamento Cgil-Cisl-Uil diritto allo studio 150 ore, Seminari universitari, 06A. Seminari universitari, 08A. La condizione della donna, 15 gennaio - 18 marzo 1976.
- (6) Ivi, 06B. Seminari universitari, 06A. La donna: l'occupazione, la salute, 23 febbraio-18 maggio 1977.
- (7) Ivi, 06C. Seminari universitari, 03A. Seminario universitario: La salute della donna, 24 gennaio-26 aprile 1978.
- (8) Ivi, 06D. Seminari universitari, 03A. Seminario universitario: Corso 150 ore sulla salute della donna, 7 febbraio-30 maggio 1979. I materiali di lavoro del corso furono poi raccolti in un opuscolo (La salute della donna, 1979).
- (9) Ivi, 06D. Seminari universitari, 08A. Seminario universitario La salute della donna, 14 marzo-30 maggio 1979.
- (10) Ivi, 06E. Seminari universitari, 02A. Seminario universitario Condizione della donna e lavoro, ottobre 1979-gennaio 1980.
- (11) Archivio delle Donne in Piemonte (ARDP), Fondo Zumaglino, b. 50, Bollettino donne, 8 marzo 1978, p. 3. Si veda Casa della donna. Dal diario dell'occupazione, in Ivi, 1 maggio 1979.
- (12) Ivi, sez. 2, serie 11, 150 ore donne e salute mentale.
- (13) Ivi, Fondo Maria Teresa Battaglino, f. 11.
- (14) È di prossima pubblicazione il numero monografico della rivista Genesis (n. 2 del 2024) dedicato proprio a Donne, psichiatria e deistituzionalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- Adorni, D., & Tabor, D. (Cur.) (2024). *Memorie che curano/Memorie da curare. Patrimoni culturali della deistituzionalizzazione a Torino*. FrancoAngeli.
- Angela (1979). Storia di una traduzione noi e il nostro corpo. *Bollettino delle donne*, 5 (maggio), 14
- Beccalli, B. (1985). Le politiche del lavoro femminile in Italia: donne, sindacati e stato tra il 1974 e il 1984. *Stato e Mercato*, 3, 423-459.
- Bertilotti, T., & Scattigno, A. (Cur.) (2005). *Il femminismo degli anni Settanta*. Viella.
- Bimba (1977). *Commissione lavoro e sindacato*. Effe, luglio.
- Cancrini, M.G., & Harrison, L. (1983). *La trappola della follia*. Carocci.
- Carfora, A. M. (1977). *La donna e il sindacato*. Effe, maggio.
- Causarano, P. (2024). La scuola di noi operai. Le 150 ore, i lavoratori, il sindacato. In R. Ares Doro (Cur.), *Diritto allo studio e educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Nel cinquantesimo anniversario delle 150 ore* (pp. 69-86). Viella.
- Cereseto, G., Frisone, A., & Varlese, L. (Cur.) (2009). *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i Coordinamenti donne FLM* (pp. 21-178). Ediesse.
- Cgil-Cisl-Uil del Piemonte (1981). *Il sindacato di Eva. L'attività dell'intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil e dei coordinamenti donne di diverse categorie, documenti 1978-81*. Centrostampa Flm-Piemonte.
- Cinato, A., Cavagna, C. and Pregolato Rotta-Loria, F. (1979). *La spina all'occhiello*. Musolini Editore.
- Del Rossi, M. P., Migliucci, D., & Romeo, I. (Cur.) (2022). *Sindacaliste. La storia della CGIL e delle sue protagoniste*. Bologna University Press.
- Donna: la fatica di star bene. Riflessioni di donne sulla salute* (1981). Edizioni lotte Unitarie.

- Fiorella (1978, 11 marzo). *I corsi 150 ore sulla salute della donna anche nei consultori*. *Quotidiano dei Lavoratori*, p. 4.
- Frisone, A. (2009). "Vogliamo il pane ma anche le rose". Le 150 ore delle donne. In G. Cereseto, A. Frisone, L. Varlese (Cur.), *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i Coordinamenti donne della Flm* (pp. 181-326). Ediesse.
- 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* (pp. 161-188). Futura Editrice.
- Frisone, A. (2018). "Wandering Thoughts": the writing experience of working-class housewives in 1970s Milan. *Gender & History*, 1, 177-195.
- Frisone, A. (2020). *Femminismo al lavoro. Come le donne hanno cambiato il sindacato in Italia e in Francia (1968-1983)*. Viella.
- Gaballo, G. (2006). Il movimento femminista alessandrino negli anni Settanta: storia e riflessioni, *Quaderno di Storia contemporanea*, 40, 44-70.
- Gaballo, G. (2009). Cercare acqua e trovare petrolio. I corsi 150 ore delle donne. *Quaderno di storia contemporanea*, 46, 170-191.
- Giorda, N. (1979, 16 febbraio). Un'esperienza di lotta crescita e di confronto. *Quotidiano dei Lavoratori*, p. 13.
- Giorda, N. (Cur.) (2007a). *Fare la differenza. L'esperienza dell'Intercategoriale donne di Torino 1975-1986*. Edizioni Angolo Manzoni.
- Giorda, N. (Cur.) (2007b). *Fare la differenza. L'esperienza dell'Intercategoriale donne di Torino 1975-1986. Le testimonianze integrali*. Edizioni Angolo Manzoni.
- Girardi, G. (1980). *Coscienza operaia oggi. I nuovi comportamenti operai in una ricerca gestita dai lavoratori*. De Donato.
- Gissi, A., & Stelliferi, P. (2023). *L'aborto. Una storia*. Carocci.
- Gobetti, D. (1978). *Corsi 150 ore con le donne, non sulle donne*. Effe, marzo.
- Guerra, E. (2008). Una presenza delle donne tra femminismo e sindacato. La vicenda della CGIL. In G. Chianese (Cur.), *Mondi femminili in cento anni di sindacato* (vol. II, pp. 217-265). Ediesse.
- Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil (1978). *Riprendiamoci la vita. La salute in mano alle donne*. Centro stampa Flm.
- Lasagno, D. (2012). *Oltre l'Istituzione. Crisi e riforma dell'assistenza psichiatrica a Torino e in Italia*. Ledizioni.
- La salute della donna* (1979). Edizioni dell'Orso.
- Lauria, F. (2023). *Le 150 ore per il diritto allo studio*. Edizioni Lavoro.
- Lotito, F. (Cur.) (2021). *L'unità possibile: La Federazione Cgil, Cisl, Uil 1972-1984*. Viella.
- Lucca, D. (1978, 6 dicembre). A convegno per discutere di pratica e istituzioni. *Quotidiano dei Lavoratori*, p. 13.
- Luciano, G. (2019). *Storia di un manicomio. Dallo "spedale de' pazzerelli" alla chiusura dell'ospedale psichiatrico di Torino*. FrancoAngeli.
- Lussana, F. (2012). Il femminismo sindacale degli anni Settanta. *Studi storici*, 1, 75-117.
- Morandini, G. (1977). *...E allora mi hanno rinchiusa. Testimonianze dal manicomio femminile*. Bompiani.

- Ongaro Basaglia, F. (1977). *Un commento*. In P. Chesler, *Le donne e la pazzia* (pp. XI-XXXII). Einaudi.
- Ongaro Basaglia, F. (1978). *Una voce. Riflessioni sulla donna*. il Saggiatore.
- Ongaro Basaglia, F. (1985). *Prefazione*. In G. Morandini, *...E allora mi hanno rinchiusa. Testimonianze dal manicomio femminile* (pp. V-X). Bompiani.
- Petricola, E. (2024). L'occupazione del manicomio femminile e la nascita della Casa delle donne di Torino. Una concreta esperienza di critica femminista alle istituzioni totali. In D. Adorni, D. Tabor (Cur.), *Memorie che curano/Memorie da curare. Patrimoni culturali della deistituzionalizzazione a Torino* (pp. 65-74). FrancoAngeli.
- Pappalettera, E., & Perona, L. (2024). *Cinquant'anni di 150 ore a Torino e in Piemonte*. FrancoAngeli.
- Produrre e riprodurre: cambiamenti nel rapporto tra donne e lavoro: 1° *Convegno internazionale delle donne dei paesi industrializzati promosso dal Movimento delle donne di Torino, Torino, Palazzo del Lavoro, 23-24 e 25 aprile 1983 (1984)*. Cooperativa Il manifesto anni '80.
- Ramondino, F., Siebert, R., & Signorelli, A. (2008). *In direzione ostinata e contraria*. Tullio Pironti.
- Righi, M. L. (2006). L'azione delle donne nella Cgil: 1944-1980. In L. Motti (Cur.), *Donne nella CGIL: una storia lunga un secolo* (pp. 233-235). Ediesse.
- Righi, M. L. (2008). Il lavoro delle donne e le politiche del sindacato: dal boom economico alla crisi degli anni Settanta. In G. Chianese (Cur.), *Mondi femminili in cento anni di sindacato* (vol. II, pp. 123-162). Ediesse.
- Sebben che siamo donne... (1975). *Il Consigione, Flm - Bollettino dei delegati della Mirafiori*, n. 3 (febbraio-marzo),
- Signorelli, A. (2015). *Praticare la differenza. Donne, psichiatria e potere*. Ediesse.
- Stelliferi, P., & Voli, S. (Cur.) (2023). *Anni di rivolta. Nuovi sguardi sui femminismi degli anni Settanta e Ottanta*. Viella.
- Stroppiana, E. 2024. Femminismo ed esperienze della deistituzionalizzazione sul territorio: dalla materialità dell'oppressione alla soggettivizzazione di tutte. In D. Adorni, D. Tabor (Cur.), *Memorie che curano/Memorie da curare. Patrimoni culturali della deistituzionalizzazione a Torino* (pp. 54-64). FrancoAngeli.
- The Boston Women's Health Book Collective (1974). *Noi e il nostro corpo. Scritto dalle donne per le donne*. Feltrinelli.
- Varlese, L. (2009). Il Coordinamento nazionale donne FLM (1976-1984). In G. Cereseto, A. Frisone, L. Varlese (Cur.), *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i Coordinamenti donne FLM* (pp. 21-178). Ediesse.
- Zumaglino, P. (1996). *Femminismi a Torino*. FrancoAngeli.

Istruire alle riforme. Salute, sanità e deistituzionalizzazione dell'assistenza nella Scuola delle 150 ore (1973-1978).

Educating for reform. Health, healthcare and the de-institutionalization of care in the "150-hours" (1973-1978).

Filippo-Maria Paladini, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

Questo contributo alla discussione ribadisce la feconda attenzione portata nella prima stagione della Scuola delle 150 ore alla salute nell'ambiente di lavoro e sul territorio ma sottolinea anzitutto il capillare lavoro di educazione e auto-educazione svolto dai corsi sperimentali nei confronti della riforma sanitaria del 1978 e della deistituzionalizzazione dell'assistenza (in particolare psichiatrica). Propone frattanto alcune ipotesi per ulteriori ricerche, sottolineando in particolare la dicotomia, espressa sia dai corsi di scuola media sia dai seminari universitari del 1973-1978, tra diversi modelli di analisi del problema della salute mentale e nervosa degli operai: da una parte la psichiatria sociale, dall'altra la psicologia del lavoro.

ENGLISH ABSTRACT

This paper reaffirms the fruitful attention paid in the first season of the "150-hours" to health in the workplace and social field, but first and foremost emphasises the capillary work for education and self-education carried out by the experimental courses in the face of the 1978 health reform and the de-institutionalisation of care (in particular psychiatric care). In the meantime, some hypotheses for further research are proposed: of particular note is also the dichotomy, expressed in school courses but especially in university seminars, between the different models of analysing the problem of workers' mental and nervous health proposed by social psychiatry and occupational psychology.

Introduzione. Salute, sanità ed emarginazione.

La Scuola delle 150 ore della prima stagione (1973-1978), "movimento auto-educativo di massa" ed esperienza di "socializzazione educativa" impiantato dalla federazione sindacale unitaria italiana entro un più largo progetto egalaritario di trasformazione della scuola e del Paese, portò un'attenzione strategica e prioritaria alla difesa e alla promozione della salute nell'ambiente di lavoro e sul territorio: quel laboratorio di sperimentazione collettiva di nuove forme di educazione degli adulti, che spingevano anche all'autonoma ricerca-apprendimento e talvolta alla ricerca-azione, svolse un ruolo fondamentale anzitutto nella presa di coscienza operaia della nocività dell'organizzazione industriale del lavoro e nella maturazione tra le studentesse e gli studenti di nuovi approcci e nuovi atteggiamenti verso il lavoro stesso e verso il diritto alla salute e alla salute mentale (Causarano, 2016).

Tra il 1973 e la fine del decennio, la priorità mantenuta dalla salute tra i temi dei corsi di recupero del titolo di scuola media e soprattutto nei seminari o corsi monografici universitari (talvolta svolti entro istituti medi superiori) o intercategoriale permise di diffon-

dere e amplificare ulteriormente la già consolidata e verificata linea sindacale sulla prevenzione della nocività in fabbrica, con ulteriori e originali esiti ampiamente studiati nel corso della recente stagione di nuove ricerche sulla storia delle 150 ore e i movimenti degli anni Settanta (Causarano & Carnevale, 2010; Davigo, 2016). Se peraltro i percorsi di ricerca e studio svolti a partire dalla salute nelle lezioni di scuola media coinvolsero – per i caratteri stessi del tema – tutte le materie, sostenendo così quell’afflato interdisciplinare che è ritenuto “il riflesso più significativo sul piano istituzionale” delle 150 ore nella “scuola ordinaria” (De Mauro, 2015, pp. 250-251), la pratica didattica contribuì a mettere ulteriormente in discussione gli stessi programmi scolastici della scuola del mattino e i libri di testo più o meno tradizionali adottati per le (pochissime) ore di quello “strano insegnamento” (impartito con Matematica) che era chiamato Osservazioni scientifiche, oggetti della stessa profonda critica che investì tutta la manualistica scolastica (1). Ruolo trainante nella polemica contro i cosiddetti *stupidari* e il sistema dei libri di testo l’ebbe la Storia (Tornesello, 2006) ma l’insistenza sulla dimensione storica della conoscenza e del suo intreccio con l’organizzazione sociale, la diffusione nelle aule della critica della falsa neutralità della medicina e della scienza borghese, la conseguente riconcettualizzazione di salute e malattia contribuivano anche allo sforzo di riscattare le discipline scientifiche dal “ruolo subalterno e culturalmente insignificante” assegnato loro nell’ordinamento scolastico dell’epoca, fattore di accentuazione – secondo molti – dello “stato di crisi culturale” della scuola italiana (2).

La traiettoria più innovativa rispetto alla risalente strategia sindacale è in realtà costituita dalle analisi neofemministe della dimensione di genere della salute e dalle rivendicazioni per la riappropriazione del corpo e della sessualità femminile, che le 150 ore contribuirono a strutturare e prolungare anche oltre la prima stagione: è un argomento oggi oggetto di importanti indagini storiche (Frisone, 2014; Lona, 2015). Si vedano, in questa sezione monografica, i saggi di Frisono e di Adorni e Tabor.

Ma al tempo stesso – e su questo ci si concentrerà qui – la prima Scuola delle 150 ore produsse di fatto un lavoro estremamente capillare di educazione e auto-educazione ai coevi progetti di riforma democratica del sistema sanitario nazionale e alle eterogenee politiche socio-sanitarie regionali che tra prima e seconda metà degli anni Settanta erano in via di elaborazione nelle diverse realtà regionali e provinciali, radicando anche le istanze di deistituzionalizzazione dell’assistenza, di lotta al manicomio e alle istituzioni dell’emarginazione e segregazione degli anziani, dei minori e delle persone con disabilità che giusto tra 1972 e 1973 erano state infine interamente condivise anche dai sindacati e dal Partito comunista italiano in vista dell’auspicata «saldatura organica tra le più valide iniziative in atto per costruire dal basso la riforma sanitaria» (cfr. Giorgi & Pavan, 2021, pp. 399-466). In tal senso sarebbe utile analizzare più sistematicamente – ma questo non sarà qui oggetto di sviluppo – anche i tempi e le forme dell’utilizzo dei corsi delle 150 ore come concreti strumenti di risposta al bisogno differenziale di risocializzazione e istruzione dell’adulto psichiatizzato, del disabile psichico, dell’*handicappato* (oltre che del carcerato e del migrante), che dopo il 1978 e durante le successive stagioni di un’esperienza scolastica rimasta sino a metà anni Novanta sperimentale e perciò stesso aperta a sperimentazioni di nuove risposte a nuove domande, fu talvolta ostacolato (3) ma che in altri casi si tradusse,

dentro e fuori gli ex manicomi in via di esaurimento, in iniziative potenzialmente inclusive ed emancipatrici a favore di ex ricoverati psichiatrici e della nuova utenza dei servizi di salute mentale (Alifuoco, 2015).

Dalla fabbrica al territorio alle riforme sanitaria e psichiatrica

In realtà la parabola dell'attenzione portata verso la salute nei primi anni di Scuola delle 150 ore riflesse molto direttamente lo spostamento dell'asse rivendicativo sindacale dalla fabbrica al territorio, consumatosi nel ciclo di lotte aperto dall'Autunno Caldo (Marri & Oddone, 1967; Marri, 1981), e il passaggio dal preminente interesse per la salute nell'ambiente di lavoro e per l'analisi dei fattori di nocività in fabbrica – strumento di autogestione della salute operaia – alla ricomposizione delle lotte per la salute nella costruzione delle strutture portanti di un sistema sanitario nazionale universalistico basato su prevenzione, cura e riabilitazione (Gurrieri, 1975, pp. 111-112). Sul carattere delle ricerche collettive e delle discussioni svolte in tema di salute nei primi anni entro gli insegnamenti modulari e i seminari influì anche, e già dall'inizio, la proporzionalmente minore ma non irrilevante presenza di lavoratori di enti locali e ospedali che ottennero il diritto allo studio retribuito prima del "terremoto sociologico" che intorno al 1977-1978 sembrò aver già scosso il progetto iniziale di *scuola operaia* causandone la "mutazione genetica" (Delai, 1977; Negarville, 1989, pp. 9-10; Paladini, 2015): che cioè fruiro nelle 150 ore prima della veloce apertura dei corsi a tutti e della successiva progressiva estensione e trasformazione della loro utenza.

I primi *accordi* nazionali a beneficio di personale di comuni, province, enti assistenziali e di ospedali generali e psichiatrici seguirono infatti immediatamente (novembre 1973 e giugno 1974) i contratti collettivi dei metalmeccanici che a inizio 1973 avevano sancito l'epocale conquista operaia del diritto allo studio retribuito. Il *contratto* collettivo nazionale per il personale di case di cura private fu firmato nel giugno 1975. I dipendenti degli enti locali furono la "prima significativa presenza" di un "settore non industriale" nelle 150 ore mentre l'accordo per il personale ospedaliero iscritto alla Federazione Italiana Associazioni Regionali Ospedaliere e dell'Associazione Nazionale Enti Ospedaliere Psichiatrici fu "migliorativo" rispetto ai "contratti guida" dei metallurgici, perché "esempio più organico di intervento in materia di formazione dei lavoratori" sia per l'«ampiezza delle agevolazioni previste» sia per il ventaglio di interventi formativi previsti (Polverari & La Porta, 1976). Istituto sindacale, inizialmente le 150 ore alle scuole medie e all'università furono a rigore intese anche come "momento di formazione quadri" (4) o, prima ancora, come strumenti per costruire una coscienza di classe e una militanza in realtà non così radicate e diffuse. Evocativo è il confronto tra fabbrica e ospedale condotto nel 1975-1976 dai corsi del Trevigiano (realtà piuttosto resistente al cambiamento in fatto di istituzioni psichiatriche e assistenziali), dove le interviste somministrate a operai delle fabbriche della zona e al personale dell'Ospedale di Conegliano portarono a enfatizzare la "differente coscienza lavorativa" tra i due tipi di lavoratore: la scarsa sindacalizzazione degli ospedalieri, la loro remissività e l'alta ricattabilità legata anzitutto al fatto di essere sovente assunti per via clientelare – tramite raccomandazione (5). La formazione sindacale spicca per esempio nel corso tenuto a Milano per un modulo di soli ospedalieri del Niguarda, che

in accordo con il consiglio dei delegati dell'nosocomio dedicò parte delle lezioni e una ricerca sulla "situazione ospedaliera, con particolare riferimento all'ospedale Maggiore, e sulle condizioni della sanità e del servizio sanitario attuale" (6).

D'altronde le 150 ore offrirono sin da subito una base per una prima qualificazione di personale a bassa scolarità ancora reclutato da istituti assistenziali, ospedali e case di cura sulla base di normative vetuste e di pratiche informali. Al di là delle motivazioni più tradizionalistiche di molti studenti verso lo studio, cioè dell'utilità a fini previdenziali del recupero del titolo di scuola media, l'offerta formativa sperimentale tese di per sé ad assecondare risalenti esigenze di sistema, le spinte verso la professionalizzazione infermieristica, anche maschile (rese finalmente più cogenti dalle politiche del Consiglio d'Europa, recepite in Italia nel 1973) e quelle per la definizione del nuovo tipo di operatore (unico) necessario ai nuovi servizi impostati nel corso della prima regionalizzazione, accelerate dal primo contratto degli enti locali per 1973-1976. Queste esigenze si acuirono profondamente dopo le riforme del 1978 ma intanto le 150 ore avevano necessariamente intercettato le coeve prospettive di rinnovamento dell'assistenza e quelle della deistituzionalizzazione psichiatrica.

Un esempio è il contributo personale che uno studente lavoratore presso un ospedale psichiatrico torinese, impiegato in un reparto geriatrico, portò alla ricerca collettiva sulla salute nell'ambiente di fabbrica e in società svolta dai corsi per lavoratori di una scuola media di Moncalieri nel 1975-1976. La dispensa che lo raccoglie, *Ma la salute è proprio uguale per tutti...?*, si estese linearmente – come da strategia sindacale – “dalla fabbrica al territorio [...] verso le unità locali dei servizi [...] verso la riforma sanitaria”, argomentando la rivendicazione della gestione pubblica dei nuovi servizi sanitari e sociali prefigurati nel corso della prima regionalizzazione e nella prospettiva della futura riforma sanitaria, entro cui rifondare la medicina classista “che si limita a considerare le malattie come fatti clinici e come difetti organici anziché sociali”, entro cui ripensare l'ospedale pubblico e tutte le arcaiche istituzioni assistenziali esistenti, entro cui *ridimensionare* gli ospedali psichiatrici.

Se la “rivendicazione di una struttura di gestione democratica” dei servizi sanitari era espressa esplicitamente, l'idea del superamento dell'ospedalità psichiatrica, all'epoca ormai matura in alcune esperienze più radicali, restava dunque smorzata da accenti pragmatici: veniva tuttavia enfatizzata la convinzione che il “problema psichiatrico è in larghissima misura un problema di emarginazione sociale” dei proletari e dei sottoproletari, “non dissimile nella sostanza a quello degli anziani, dei minori handicappati, degli invalidi”; che ha “precise radici economiche”. A conferma lo studente riassumeva all'osso la propria esperienza tra i “senili e arteriosclerotici”, condannati a morire rinchiusi in una istituzione deputata a custodire ed emarginare. L'alternativa prospettata era in realtà soltanto un gradualistico “ridimensionamento” degli ospedali psichiatrici entro la “ristrutturazione” ospedaliera nel quadro delle Unità sanitarie locali; la cogestione del problema dell'emarginazione «a livello di zona»; la formazione nel caso, dei «senili» internati di comunità esterne nei comuni di residenza e il loro reinserimento sociale tramite spostamento in “minialloggi con collaboratrici domestiche” (7).

Sarebbe opportuno analizzare più a fondo se e quanto le discussioni e le riflessioni svolte nei primi anni di 150 ore possano avere contribuito alla ricollocazione ideologico-politica di una parte del personale ospedaliero e in particolare psichiatrico, nel suo complesso prevalentemente ostile o sospettoso rispetto alle istanze riformatrici o alle iniziative più radicali di cambiamento: se ancora a inizio anni Ottanta il fondamento della professionalità delle infermiere e degli infermieri psichiatrici era destinato a restare l'esperienza ospedaliera e più raramente quella nelle prime équipes, il loro apporto al "dibattito culturale in campo psichiatrico" era a sua volta rimasto complessivamente "marginale, episodico e frammentario" (Zani *et al.*, 1984, p. 62; cfr. Fiorino, Mamone, Milazzo, 2025). Ma ad alcuni, come per esempio al Collegamento lavoratori psichiatrici di Milano, i corsi 150 ore sembrarono senz'altro costituire, con altre "esperienze di presenza operaia nella scuola" (scuole popolari e movimento dei lavoratori studenti), un modello di autogestione formativa e qualificante: un momento, dopo il "rifiuto" da parte dell'infermiere psichiatrico del "ruolo puramente custodialistico" tradizionalmente attribuitogli, utile alla sua "ridefinizione pratica e culturale" e alla sua trasformazione in "lavoratore nel campo del sociale" (8).

Da verificare più sistematicamente è anche il suggerimento che nella seconda metà degli anni Settanta la relazione ambiente di lavoro e salute mentale fosse rimasta "in Italia" un "campo d'indagine" analizzato insufficientemente, nonostante tutta l'attenzione data dalla linea sindacale sulla prevenzione della nocività in fabbrica ai disturbi e alle malattie psicosomatiche e nervose prodotte dal lavoro e dalla sua stessa organizzazione (sono il III e il IV fattore di nocività ambientale); e nonostante la riproposizione di questi temi nei primi programmi della Scuola delle 150 ore, in tanti corsi e in tanti seminari. Ma anche a dispetto della coeva critica del concetto freudiano di nevrosi e anche della magistrale rappresentazione del cottimista nevrotico Lulù Massa nel celebre film di Elio Petri e Ugo Pirro, *La classe operaia va in paradiso* (1971). Questa idea fu espressa nel 1975-1976 durante uno dei vari corsi dedicati alla salute tra 1973 e 1978 dal Coordinamento provinciale CGIL-CISL-UIL per il diritto allo studio di Alessandria assieme all'Istituto di medicina del lavoro dell'Università di Genova e poi con la facoltà di Scienze politiche di Torino. E fu riproposta, ribadita, a livello di verifica di quel lungo ciclo.

I corsi alessandrini sono importanti anche perché si estesero dalle medie al grado superiore coinvolgendo la scuola del mattino con la presenza (fiscalizzata a fini scolastici) di studenti a fianco dei lavoratori adulti: sembrarono perciò configurare "un'embrionale suggestione di ciò che potrebbero significare l'alternanza tra lo studio e il lavoro, la rottura della separatezza dei due mondi", la "fine del dogma" che alla formazione e alla conoscenza sia da dedicare sistematicamente "soltanto la prima fase della vita" e non, tramite "opportunità ricorrenti e permanenti", tutta l'esistenza. Nel 1978 le iniziative alessandrine sembrarono insomma rappresentare "la dimensione meno lontana rispetto all'ispirazione originaria" della conquista del diritto allo studio retribuito, quella che realizzava "maggiormente la presenza dei lavoratori nella scuola ma non in orario speciale e separato" e che meglio riusciva a "esprimere le motivazioni sociali e non puramente individualistiche del ritorno a scuola".

Lungo gli anni, anche alcuni di quei corsi sulla salute furono dedicati specificamente alla salute della donna in generale e in rapporto all'occupazione ma verso la fine si concentrarono sulla nuova configurazione del sistema sanitario nazionale, passando così da "una considerazione più complessiva" del rapporto tra salute e organizzazione del lavoro in fabbrica e sul territorio ad analizzare le strutture socio-sanitarie locali per misurarne la "funzione in atto" e le possibili "modificazioni" nel raccordo tra sindacati, forze sociali e politiche, enti locali ed enti territoriali. Anch'essi si concentrarono specificamente sui piani socio-sanitari regionali e sulla questione delle unità di base intese come primo nucleo (controllato dai sindacati) delle unità locali dei servizi e come intervento prioritario per la prevenzione sui luoghi di lavoro, da attuare in forma partecipata.

In realtà neanche nel corso del 1975-1976 su *Ambiente di lavoro e malattia mentale*, quello che assunse una complessiva carenza di indagini e riflessioni in tema, si era poi approfondito il problema in tutte le sue implicazioni. Si era infatti limitato a enfatizzare l'evidenza che la malattia mentale ha anche cause sociali e soprattutto che "i malati di provenienza operaia (e contadina)" costituivano ancora, come storicamente avevano sempre costituito, "la componente più consistente e con 'patologia' più grave" dei ricoveri manicomiali. Si era ribadito cioè che il manicomio restava "prevalentemente un ghetto dei proletari", il deposito in cui "la nostra società relega e custodisce i soggetti più deboli che non sono riusciti a tollerare le cause di 'alienazione' dell'ambiente di lavoro (o dell'ambiente sociale) con la sua organizzazione" e che conseguentemente "non sono più utili alla produttività e al profitto" (poiché la società industriale considera l'uomo "puro oggetto" o "strumento" di produzione "equiparato alle macchine che lo stesso lavoratore costruisce"). Il corso aveva inoltre volgarizzato la diffusa condanna della "psichiatria tradizionale", incapace per suo stesso statuto di riconoscere "l'ambiente come causa di malattia", mezzo con cui la "classe dominante" ratifica l'emarginazione "etichettandola come malattia", "tranquillante sociale" usato per "smorzare le cause di tensione che l'ambiente sociale determina sul lavoratore" tramite l'"uso indiscriminato di psicofarmaci, fonte oltretutto, di profitti notevoli all'industria farmaceutica" (9).

Al netto della sinteticità delle relazioni all'epoca prodotte circa quel corso, la sua prospettiva era in realtà (semplificata) quella della coeva psichiatria sociale più vicina alla logica sindacale e infatti nel suo ambito non erano mancate esortazioni affinché il movimento operaio assumesse "in prima persona" la gestione della propria salute e quella dello specifico "problema psichiatrico sia nell'ambiente di lavoro, sia all'interno delle istituzioni (Ospedali psichiatrici)", ma prima di tutto perché combattesse "per un cambiamento radicale dell'organizzazione del lavoro con l'intento di riportare l'uomo al ruolo di protagonista e non di puro 'oggetto produttivo'". In sostanza quel corso indirizzava i lavoratori studenti e gli studenti superiori a sfruttare da allora in poi tutte le concrete possibilità per superare i manicomi "con la necessaria gradualità", tramite una partecipata costruzione di servizi preventivi e territoriali d'equipe operanti a livello poliambulatoriale, domiciliare e negli stessi "ambienti dove origina la devianza".

L'impressione, suggerita dai corsi alessandrini, che la discussione o la riflessione circa il rapporto tra ambiente di lavoro e salute mentale non abbiano potuto essere svolte in tutte

le sue implicazioni è rafforzata non soltanto e non tanto per confronto con la centralità politica assunta dal dibattito sulla psichiatria nel corso degli anni Settanta ma prima ancora in rapporto al tipo di attenzione che in realtà le inchieste di fabbrica e la linea sindacale sulla prevenzione portarono verso la salute nervosa, psichica e psicofisica del lavoratore, verso l'insieme difficilmente oggettivabile di disturbi di carattere psicosomatico e psicosociale prodotti dal lavoro nella grande come nella piccola industria italiana degli anni Sessanta e Settanta.

La nevrosi operaia nella Scuola delle 150 ore: una meteora?

L'importanza di quei disturbi tra quelli prodotti dal lavoro industriale e dalla più generale organizzazione capitalistica della produzione, ben chiara al senso comune al di là della già ricordata rappresentazione cinematografica della nevrosi del cottimista Lulu Massa, *l'outil* (si pensi ai "vari casi di pazzia" prodotti dall'automazione industriale e alle "parecchie persone ammalate di mente" riscontrate in azienda dall'autrice del *Diario di un'operaia di fabbrica*, libro del 1969), fu in realtà pienamente ribadita soprattutto nei primissimi programmi scolastici e universitari delle 150 ore.

Se qui, anche tramite nuove inchieste basate su questionario si confermò spesso che nella fabbrica moderna i fattori di nocività psicosomatici e psicosociali tendevano ad acquistare sempre maggiore importanza, a propria volta le indagini degli istituti di medicina del lavoro all'epoca organici al sindacato attestavano la sempre maggiore ricorrenza dell'articolata gamma di disturbi detti nevrotici e dei cosiddetti esaurimenti nervosi così nella popolazione generale come tra i lavoratori sindacalizzati e non, di qualunque tipo di fabbrica e di qualunque città (era anche la maggioranza dei problemi trattati dai medici mutualistici generici e tra le principali ragioni di prescrizioni farmacologiche e di assenze per malattia).

La questione della nevrosi e della nevrosi operaia aveva però implicazioni propriamente radicali, che a ben vedere furono a fatica inquadrati nell'analisi dell'ambiente di fabbrica praticabile nella Scuola delle 150 ore. Implicava bensì l'analisi critica dei problemi dell'organizzazione del lavoro industriale, che se non ammazza fisicamente fa uscire di testa, ma anche quella dell'ambiente urbano: ciò che significava spesso, anche se non sempre, una più larga critica dello stesso sistema tecnologico-industriale, incapace – per dirla con il medico del lavoro padovano Guido Picotti – di soddisfare l'uomo nei suoi bisogni reali ma efficacissimo nel creare bisogni artificiali in un cerchio infernale produzione-consumo, in poche parole bravissimo a produrre quell'alienazione che sembrava opprimere più pesantemente la classe operaia, presa (come d'altronde tutti noi oggi) tra il martello dell'evasione consumistica e l'incudine della fuga nella malattia o appunto nelle nevrosi e nelle malattie psicosomatiche.

Soprattutto, ridiscutere criticamente di nevrosi non implicava soltanto assumere un'interpretazione ecologica della salute mentale ma ripensare materialisticamente quei fenomeni rubricati da Sigmund Freud come fatto intimo, individuale e soggettivo, ma universalizzato dalla psicoanalisi a partire dallo studio di individui di classe media. La conseguente concezione del nevrotico restava in quest'ottica quella di un individuo da adattare ai modi della società sana. Ridiscuterla criticamente implicava rigettare la scienza

e le *maschere* borghesi e normalizzare la nevrosi come parte del tessuto della struttura sociale, ammettere che la salute mentale non costituiva esclusivamente un problema psichiatrico, psicologico, normativo o fiscale ma tutto questo e qualcosa di più: che costituiva il problema dell'intero tessuto sociale.

Ma, alla vigilia del momento in cui la Scuola delle 150 ore cercò di cimentarsi con questo problema, il recupero in senso materialistico e marxista del nucleo centrale della teoria freudiana e della correlata interpretazione generale delle *neurosi* e delle psicosi come resistenza passiva e sovversione intima inconscia aveva già portato a vedere le prime come espressione del depauperamento psichico di massa nelle metropoli imperialistiche (depauperate anche economicamente soltanto nei loro ghetti urbani) e a prospettare una psicanalisi emancipatrice che prometteva di "tramutare" la malattia in "sovversione politica cosciente e di far funzionare la resistenza politica attiva contro la "società malata" (Schneider, 1976).

Ripreso immediatamente in alcuni tra i primissimi corsi delle 150 ore, anzitutto universitari ma non soltanto, un saggio pubblicato su "Inchiesta" da Giovanni Jervis riconcettualizzava a sua volta la nevrosi, realtà invero vaga e disomogenea, come conseguenza delle contraddizioni e delle sofferenze materiali della società borghese, medicalizzata abusivamente e "sequestrata" dal medico borghese in un ambito estraneo rispetto "all'essere concreto e storico di chi soffre" per conseguenza diretta del mandato ricevuto dalla medicina capitalistica, cioè "spacciare per problemi individuali, privati, e accidentali, questioni che sono invece di interesse collettivo e dovute a cause (sociali) specifiche". Quella operaia era ricondotta all'organizzazione del lavoro di fabbrica e alla società capitalistica: al conflitto psicologico che esse producono tra espropriazione del "sé reale del lavoratore", fatica, ritmi, supersfruttamento, creazione di nuovi bisogni: la nevrosi operaia esprimeva questo conflitto e si sviluppava "nella misura in cui l'operaio non riesce sempre a inserire in una struttura collettiva di protesta il proprio rifiuto", cioè "a risolvere in termini corretti, politici e razionali il proprio malessere".

La fiducia tecnicistica nello specialismo, la passività dell'individuo *colonizzato* dalla scienza borghese – continuava Jervis – "consegna oggi sempre più spesso il paziente al reparto neurologico, all'ospedale psichiatrico, alla clinica psichiatrica privata convenzionata con la mutua", con "conseguenze ancora più gravi (dosi massicce di sedativi, talora elettroshock)" e "sempre minori probabilità di una presa di responsabilità e di coscienza". Bisognava allora rifiutare la psichiatrizzazione della "sofferenza nevrotica che nasce oggettivamente dalle contraddizioni della condizione operaia" e "soggettivamente dalle contraddizioni della coscienza operaia": queste andavano affrontate in "ottica politica", sia in termini di prevenzione sia di terapia di un "problema collettivo".

Ciò che Jervis suggeriva era che in fondo "il problema della nevrosi operaia non esiste come questione settoriale, specialistica, separata: è parte integrante di un problema politico più generale". Ma soprattutto che "la terapia della nevrosi operaia è data soprattutto dalle lotte, la sua soluzione è la lotta rivoluzionaria" (Jervis, 1973).

Nello stesso periodo Renato Rozzi affrontò questi e altri nodi da una angolatura simile ma aprendo diversamente e più esplicitamente al sottinteso più problematico di questa

concezione di nevrosi operaia: che è la più o meno diretta legittimazione del rifiuto del lavoro e dell'assenteismo come "terapia precoce, controllo dell'evoluzione delle malattie e non semplice prevenzione cioè impedimento all'insorgere delle malattie" (Rozzi, 1973; 1975). Quell'assenteismo che infatti soggettività rivoluzionarie quali l'Assemblea autonoma di Marghera teorizzavano come concreto "terreno di lotta operaia", irridendo i compagni incapaci di "liberarsi dell'idea della sacralità del lavoro" e dell'"ideologia della produttività": cioè incapaci anche soltanto di pensare che l'unica "vera salvaguardia della salute operaia" potessero essere proprio il "rifiuto del lavoro", di lavorare nei reparti nocivi o nei turni notturni, con l'autodeterminazione dei ritmi, la riduzione dell'orario, la trasformazione del tempo di trasporto in tempo di lavoro (10).

Per le sue implicazioni profonde, la critica marxista della nevrosi, strumento per la decolonizzazione della salute mentale operaia e di demedicalizzazione della società, fu affrontata estesamente soltanto in relativamente poche sedi e in sostanza solo nei primissimi due o tre anni: l'analisi dell'organizzazione del lavoro praticabile entro la sperimentazione permessa dall'istituto sindacale delle 150 ore non poteva – probabilmente – non arrestarsi sulla soglia di quella grande contraddizione. Difficile – si è detto – inserire con giusto equilibrio la battaglia contro la *colonizzazione* ideologica della classe operaia da parte della ideologia medica nel quadro concreto delle rivendicazioni sindacali.

L'esempio più emblematico sembra il seminario universitario su ambiente e salute svolto alla Facoltà di Scienze naturali di Genova nel 1973-1974, dove si discusse più largamente che altrove della nevrosi operaia come "modello imposto" dalla società borghese e proprio a partire dal saggio di Jervis: la sua interpretazione fu ribadita genericamente nelle conclusioni circa la "possibilità di controllare e di gestire" da parte operaia anche la "malattia mentale" e circa la necessità di superare il manicomio, carcere per l'"escluso quasi mai recuperabile"; il superamento dell'istituzione totale appariva anzi "il nuovo aspetto della gestione della malattia mentale". Le discussioni nate durante quel corso furono però governate a fatica tra molte perplessità. E in conclusione si decise che il tema avrebbe dovuto essere trattato da un altro punto di vista:

Alla fine del nostro corso possiamo dire che è stato forse sbagliato rivolgersi alla psichiatria come branca scientifica da cui trarre informazioni e conoscenze per la nostra discussione; più indicata, per i suoi aspetti applicativi sulla organizzazione del lavoro, era la psicologia del lavoro o psicologia industriale (11).

Dalla psicologia del lavoro alla politica dei servizi e altrove

Dove la relazione tra salute (anche nervosa o mentale) e ambiente o organizzazione del lavoro rimase analizzata proprio dal punto di vista della psicologia del lavoro e dove in seguito il modello di analisi restò il suo o divenne quello sociologico-politologico, i corsi ribadirono nel complesso, senza fughe *rivoluzionarie*, quella linea di intervento "dalla fabbrica al territorio" che quanto alla salute preludeva anzitutto e sin dall'inizio alla cogestione popolare dei nuovi servizi sociali e sanitari previsti nel quadro della riforma sanitaria. Uno degli esiti più conseguenti di questa strategia – divenuta col tempo una *dinamica* – fu probabilmente, ormai entro una stagione ben diversa delle 150 ore (quando il protagonismo sindacale si era spento, la discussione sul ruolo dell'università nel campo

dell'educazione degli adulti si era congelata e si era sfaldata la rete organizzativa del passato), l'istituzionalizzazione a partire dal 1981 del corso universitario di *Politica dei servizi e governo locale* presso l'Istituto di scienze politiche Gioele Solari dell'Università di Torino, d'altronde ormai "rivolto prevalentemente ai lavoratori del pubblico impiego" (12).

Ma in diverse situazioni locali le lezioni a scuola e i seminari universitari o superiori su ambiente e salute costituirono frattanto veri laboratori di ricerca sociale sul territorio, con ricadute concrete anche in termini di istituzione di nuovi servizi, come anzitutto quelli di medicina del lavoro, e di varo di legislazioni regionali sulla prevenzione, l'igiene e la sicurezza nei luoghi di lavoro (come – solo per esempio – in Veneto, dove i primi firmatari della proposta di legge approvata su questi temi nel 1982 erano stati animatori di corsi 150 ore del Vicentino).

Un fecondo risultato teorico del lavoro di formazione svolto nella Scuola delle 150 ore entro la linea sindacale era d'altronde stato sin dall'inizio l'esperimento condotto da Ivar Oddone nei seminari universitari torinesi del 1973-1975, rivolto a creare – attraverso la «riscoperta» e il *recupero* dell'esperienza operaia – una "comunità scientifica allargata" di medici, tecnici e lavoratori in continuazione del lavoro già iniziato molti anni prima e consolidato con la commissione sui problemi dell'organizzazione del lavoro della V Lega Mirafiori. L'approccio si staccava dalla tradizionale psicologia del lavoro tradizionale e dalla sua idea del lavoratore parcellizzato, isolato, alienato nel non-senso della ripetizione meccanica (Oddone, *et al.*, 1977). È strano solo in apparenza che più avanti un frutto di quella sperimentazione sia stato utilizzato anche come possibile ausilio nel proseguimento dell'opera di deistituzionalizzazione psichiatrica: è una conferma della "continua circolarità" esistente non soltanto tra le esperienze teorico-pratiche dei tecnici dei saperi speciali e le mobilitazioni sociali degli anni Settanta, di cui la Scuola delle 150 ore fu momento cardinale perché riproduttivo (De Vito, 2008), ma anche tra quelle e le iniziative di trasformazione sociale e istituzionale continuate – tra tanti ostacoli – negli anni Ottanta e Novanta.

Nei seminari torinesi tenuti da Oddone era stata sperimentata per la prima volta la tecnica detta *Istruzioni al sosia*, da lui "inventata" per descrivere, trascrivere, "recuperare" il comportamento dell'operaio e formarlo quale membro esperto della nuova comunità professionale, capace di controllo e trasformazione dell'ambiente di lavoro: anni dopo la riforma psichiatrica del 1978, nella perdurante (e perdurata sino a oggi) assenza di insegnamenti di buone pratiche di salute mentale nel quadro dei programmi universitari delle facoltà di medicina, quella tecnica fu indicata e utilizzata proprio come possibile mezzo suppletivo per trasmettere ai futuri operatori le nuove tecniche e i nuovi comportamenti professionali che i protagonisti del cambiamento avevano sperimentati, collaudati e consolidati soltanto sul campo – senza carte nautiche né portolani – durante il concreto superamento del manicomio e la costruzione dei nuovi servizi terapeutici e riabilitativi (Oddone e Oddone, 1994; Nicolis, 1994; Henri, 1994).

Note

- (1) Cosa si insegna oggi nella scuola media?. *Impegno Unitario*, Speciale 150 ore (gennaio 1974): come in Biblioteca centrale Cisl, Fondo Flm (Flm), Cisl 13873.16.
- (2) Centro documentazione operatori scolastici (1975), Proposta per l'insegnamento della matematica e delle materie scientifiche nei corsi 150 ore. S.n.t. (Flm, Cisl 13865.3, pp. 7-13). Gruppo 150 ore dell'Università di Roma (1978). Lavoro e studio: materiali per le 150 ore. Matematica 1: schede di lavoro (pp. 8-10). Mazzotta.
- (3) Il rifiuto opposto nel 1984 dal provveditore degli studi di Torino all'accoglimento di alcuni *handicappati* nei corsi sperimentali, necessario per il loro inserimento lavorativo, fu oggetto d'interrogazione alla Camera dei deputati nel 1985.
- (4) Marchetto, G. (1974). *Modello di analisi. Riflessioni e proposte dopo un corso delle 150 ore di psicologia del lavoro presso l'Università di Torino*. Centro di formazione sindacale della Camera confederale del lavoro di Torino, 1974 (Biblioteca dell'Istituto G. Salvemini di Torino, Op. A. 141.1, p. 13).
- (5) Commissione per il corso di aggiornamento dei docenti (1976). Documentazioni... su contenuti e metodi di studio praticati nei corsi sperimentali per lavoratori... in provincia di Treviso, anno scolastico 1975-1976, fasc. IV, Problemi del sociale (Flm, Cisl, 13887.4, pp. n.n.).
- (6) Milano Niguarda... 150 ore. Una conquista della classe operaia. Anno di corso 1975-1976. Antologia 150 ore. Corso per lavoratori ospedalieri (Flm, Cisl, 13888.1, pp. 1-24).
- (7) *Corsi B-C-D, Ma la salute è uguale per tutti?*: come in Archivio della Fondazione istituto piemontese Antonio Gramsci di Torino (Aig), Fondo centro scuola fabbrica, b. 18, fasc. 61, <2>, *Scuola media Pirandello di Moncalieri, 1975-1976* (pp. 1-17: cfr. *Impazzire è una prerogativa dei poveri?*, pp. 13-14).
- (8) Collegamento lavoratori psichiatrici di Milano, *Premessa all'edizione italiana*. In Bernard, 1976 (pp. 7-15).
- (9) Coordinamento provinciale Cgil-Cisl-Uil "Diritto allo studio-150 ore" & Gruppo unitario ambiente Cgil-Cisl-Uil di Alessandria (1976). *Si lavora per vivere ma lavorando si muore*. Centro stampa unitario Cgil-Cisl-Uil di Alessandria 1976 (Flm, Cisl. 13860.2, pp. 83-85). Coordinamento provinciale Cgil-Cisl-Uil "Diritto allo studio-150 ore" (1978). *Ma lavorando si muore*. Mazzotta.
- (10) Assemblea autonoma di Marghera (1975). *Assenteismo: un terreno di lotta operaia*. Nuovi editori.
- (11) Genova. Seminario Ambiente e salute 1973-1974 (Flm, Cisl 13841.1, pp. 14-15).
- (12) Aig, Sindacato nazionale scuola Cgil, Luciano Battaglia, b. 192, fasc. 50 (*150 ore universitari*); Aig, Scuola-formazione professionale, b. 13 (*1984*).

Riferimenti bibliografici

- Alifuoco, A. (2015). Formazione diffusa e deistituzionalizzazione psichiatrica: la scuola delle 150 ore nel Vicentino (1793-1793). *Venetica. Rivista di storia contemporanea*, a. XXVIII, 31, 123-133.
- Bernard, P. (1976). *L'infermiere psichiatrico. Manuale teorico e pratico*. Feltrinelli.
- Causarano, P. (2016). "Il mal che nuoce alla società di noi lavoratori". Il movimento dei delegati di fabbrica, la linea sindacale sulla prevenzione e i corsi 150 ore nell'Italia degli anni Settanta. *Giornale di Storia contemporanea*, XIX, n.s, 2, 61-86.
- Causarano, P., Carnevale, F. (2010). La salute non si vende (e neppure si regala). In P. Causarano, L. Falossi, & P. Giovannini (Cur.). *Il 1969 e dintorni. Analisi, riflessioni e giudizi a quarant'anni dall'«Autunno Caldo»*. Futura, 103-122.
- Davigo, E. (2016). Per un controllo operaio della nocività ambientale: l'esperienza della Camera del lavoro di Torino (1961-1969). *Giornale di storia contemporanea*, XIX, n.s., 2, 207-228.
- Delai, N. (1977). *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e nuove strategie educative*. Marsilio.
- De Mauro, T. (2012). Postfazione. In F. Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Edizioni Lavoro, 249-251.

- De Vito, C. (2008). Tecnici e intellettuali dei “saperi speciali” nei movimenti degli anni Settanta a Reggio Emilia. In L. Baldissara (Cur.) *Tempi di conflitti, tempi di crisi. Contesti e pratiche del conflitto sociale a Reggio Emilia nei “lunghi anni settanta”*. L’Ancora del Mediterraneo, 287-426.
- Fiorino, V., Mamone, G., Milazzo, I. (2025). *Dalla custodia alla cura. Infermieri e riforma psichiatrica in Italia*. Edizioni ETS.
- Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura: femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Socialmente.
- Giorgi, C. & Pavan, I. (2021). *Storia dello Stato sociale in Italia*. il Mulino.
- Gurrieri, G. (1975). *Tornare a scuola da protagonisti. L’esperienza delle 150 ore*. Guaraldi.
- Jervis, G. (1973). Condizione operaia e nevrosi. *Inchiesta*, a. III, n. 10, 5-18.
- Henri, P. (1994). *Psicologie per la sofferenza e psicologie per il benessere*. In P. Tranchina, E. Salvi, M.P. Teodori, L. Rocialli (1994). *Portolano di psicologia. Esperienze prospettive convergenze di una professione giovane*. Cooperativa Centro di documentazione Pistoia, 495-503.
- Lona, A. (2015). Le 150 per sole donne. *Venetica. Rivista di storia contemporanea*, a. XXVIII, 31, 91-107.
- Marri, G. (1981). L’ambiente di lavoro in Italia: l’organizzazione della ricerca non-disciplinare (1961-1980). In F. Butera (Cur.). *Le ricerche per la trasformazione del lavoro industriale in Italia: 1969-1979*, 71-99, Franco Angeli.
- Marri, G., Oddone, I. (1967). *L’Ambiente di lavoro*. Editrice Sindacale Italiana.
- Negarville, N. (1989). *Insegnare agli adulti. I docenti delle 150 ore in Piemonte*. Formazione ’80.
- Nicolis, M. (1994). Un’applicazione pratica all’O.P. di Grugliasco. In Tranchina, P. et alii (1994), 281-282.
- Oddone, I., Re, A., Briante, G. (1977). *Esperienza operaia, coscienza di classe e psicologia del lavoro*. Einaudi.
- Oddone, I., Oddone, A. (1994). *Come recuperare l’expertise professionale*. In P. Tranchina, E. Salvi, M.P. Teodori, L. Rocialli (1994). *Portolano di psicologia. Esperienze prospettive convergenze di una professione giovane*. Cooperativa Centro di documentazione Pistoia, 277-280
- Paladini, F.M. (2015). Dalla classe alle marginalità, tra sperimentazione e normalizzazione: la scuola delle 150 ore in Veneto dal 1974 al 1980. *Venetica. Rivista di storia contemporanea*, a. XXVIII, 31, 49-74.
- Polverari, M., La Porta, A. (1976). *La contrattazione collettiva per la formazione dei lavoratori*. Nuove edizioni operaie.
- Rozzi, R. (1973). Prefazione. In A. Kornhauser. *Lavoro operaio e salute mentale*. Franco Angeli, 12-36.
- Rozzi, R. (1975). *Psicologi e operai. Soggettività e lavoro nell’industria italiana*. Feltrinelli.
- Schneider, M. (1976). *Nevrosi e lotta di classe* (I ed. 1972). Il formichiere.
- Tornesello, M.L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotta ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.
- Tranchina, P., Salvi, E., Teodori, M.P., Rocialli, L. (1994). *Portolano di psicologia. Esperienze prospettive convergenze di una professione giovane*. Cooperativa Centro di documentazione Pistoia.
- Zani, B., Ravenna, M. & Nicoli, M.A. (1984). *Da custodi dei matti a operatori di salute mentale. Un’indagine sugli infermieri psichiatri*. FrancoAngeli.

NUMERO MONOGRAFICO

Revolutionary didactics, political practices and educational experimentations in the first "150 hours" courses.

Didattica rivoluzionaria, prassi politiche e sperimentazioni educative nei primi corsi delle "150 ore".

Francesco Pongiluppi, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

L'articolo propone una lettura parziale dei processi culturali, pedagogici e politici che furono dietro la conquista e la gestione didattica dei primi corsi sperimentali per lavoratori, nati nel 1974 a seguito dell'introduzione di 150 ore di permessi retribuiti per il diritto allo studio, inseriti nel rinnovo del contratto collettivo del lavoro nazionale (CCLN) dei metalmeccanici nel 1973, successivamente ripreso da numerose categorie professionali. Attraverso l'analisi di fonti originali e coeve, queste pagine intendono restituire il contesto di rinnovamento nel quale il movimento operaio sviluppò una propria cornice politico-culturale per la gestione e controllo dei problemi educativi in età adulta, caratterizzata da un esplicito antagonismo verso l'istituzione "scuola" e da uno stato di permanente mobilitazione per la democratizzazione della cultura e della ricerca.

ENGLISH ABSTRACT

This article offers a partial analysis of the cultural, pedagogical, and political processes behind the creation and didactic management of the first experimental courses for workers, which were established in 1974 following the introduction of 150 hours of paid leave for the right to education. This right was included in the renewal of the national collective labor agreement (CCLN) for metalworkers in 1973 and was later extended to various professional categories. Through the analysis of original and contemporary sources, these pages aim to reconstruct the context of renewal in which the labor movement developed its own political-cultural framework for managing and controlling adult education issues. This framework was characterized by explicit antagonism toward the "educational" institution and a state of permanent mobilization for the democratization of culture and research.

Introduction

Drawing on the analysis of documents, drafts, minutes, and publications related to the first experimental courses for workers, which were established in 1974 following the introduction of 150 hours of paid leave for the right to education, this research seeks to answer the following questions: What methodological approach and tools were used to dismantle the traditional teacher-student dynamic? How are the processes of developing educational content and research strands structured at the local level?

Demands and conditions of Italian worker-students in the 1960s

First, it is necessary to outline some key elements that can help partially reorganize the political and organizational processes that shaped didactics, content selection, and research strands in the "150 hours" courses. In the 1960s, the issue of worker-students (1) emerged as a crucial aspect of the mobilizations of social movements that ignited protests in squares, schools, and factories across Italy (Arian Levi et al., 1969; Inaudi, 2021; Isnenghi, 1970; Corrente proletaria dei lavoratori-studenti, 1970; Frassetto, 1970; Pongiluppi, 2022; Pongiluppi, 2023; Doro, 2024).

During a period of profound social change and increasing urbanization, hundreds of thousands of workers migrated from small towns and rural areas to large cities and industrial districts, bringing with them a growing demand for education and vocational training (Fofi, 2009; Gallo, 2012; Panichella, 2014). Many young workers and employees, striving to balance work and study to improve their social and professional standing, encountered significant obstacles due to the rigidity of the public school and university system, the lack of support and protections, and the speculative nature of adult education, which was largely controlled by private institutions.

Despite significant democratic advancements in the Italian education system—such as the reform of the unified middle school—, public education for adults, particularly for workers, was still far from being perceived as a tool for social emancipation in 1969. In a truly Gramscian sense—"Agitate and educate yourselves"— student-worker associations had emerged in major Italian cities in previous years with the goal of solidarity and politicizing their living conditions and demands (Mayo, 2010; D'Amico, 2015, pp. 429-431; Chiosso, 1979, p. 38; Pongiluppi, 2023, p. 203). The aim was to bring everyday struggles into a broader platform of labor rights and demands.

In this context, the "Claim Charter" of the National Association of Evening Students (ANSS), issued in October 1967, stands as a key document in the student and worker struggles of the 1960s (Corrente proletaria dei lavoratori-studenti, 1970, pp.77-87). This platform was part of the broader student protest and its critique of the capitalist structure of society, proposing a radically alternative school model. The document called for a transformation of the education and labor systems to ensure equal opportunities for worker-students. At the heart of these demands was the idea of a full-time school that would replace the discriminatory evening school model. Under this new vision, workers would alternate between four hours of study and four hours of work while still receiving a full salary equivalent to an eight-hour workday. To financially support this reform, a shared funding system between businesses and the State was proposed: employers would cover six hours of pay, while the State would fund the remaining two. Additionally, schools were expected to provide essential services such as canteens and transportation to make attendance more achievable for worker-students.

Another fundamental aspect of the "Claim Charter" concerned the protection of the right to both education and work. It demanded that no worker be dismissed due to their student status, even in cases of termination for "just cause," in order to provide stronger protection against potential employer discrimination (Corrente proletaria dei lavoratori-studenti, 1970, p.80).

From an educational system standpoint, the charter called for a radical reform of secondary education through the creation of a unified educational pathway that would guarantee everyone a solid foundational education. Work and vocational training were to be integrated into the school curriculum, as a way to recognize their educational value. Furthermore, it advocated for raising the mandatory schooling age to 18, ensuring that every young person had access to comprehensive and qualifying education.

Regarding school governance, the platform advocated for a self-governing school model, with the creation of democratic school councils composed of students, teachers, and workers. These bodies would have the power to directly administrate the school, eliminating the roles of school inspectors and principals, which were seen as instruments of authoritarian control (Pongiluppi, 2025, pp. 77-80). Finally, the charter called for the recognition of educational qualifications as the basis for career progression. It proposed a worker-managed qualification system, in which career advancement would be determined by educational attainment rather than seniority or arbitrary criteria, ensuring greater equity in professional growth opportunities.

Overall, the platform represented an innovative and revolutionary vision of the relationship between education and work, emphasizing the dignity and unique needs of worker-students and their right to accessible, high-quality education. Despite being highly ideological, the ANSS expressed a strong desire for social justice, framing the fight for universal education within a broader struggle against economic inequalities at both the national and international levels. Although many of these demands went unmet, some entered the political debate and influenced subsequent educational reforms, such as the greater democratization of adult education and the recognition of worker-students' rights.

Achievements and perspectives

The struggles of worker-students in previous years, despite frequent contradictions stemming from political divisions within both parliamentary and extra-parliamentary left-wing movements, contributed to a radical shift in the approach of trade unions and political forces toward adult education and the right to study in the early 1970s.

In this context, the Workers' Statute of 1970 marked a turning point, introducing guarantees such as study leave (Passaniti, 2021). Following this legislative milestone, universities began offering evening courses and incentives for worker-students, while corporate support for employee training gradually gained traction.

As highlighted in key publications (Arian Levi, 1969, p.3; Frassetto, 1970), the "new" school for workers was to be funded primarily on the needs of the working class. Consequently, both curriculum and teaching methods had to be transformed into instruments for worker emancipation and collective social advancement.

These demands emerged within a broader climate of protest, targeting both the Italian educational system and the factory environment. Since World War II, adult education — both in formal and informal settings — had generally followed a traditional didactic model centered on the mere transmission of abstract knowledge. As a result, it remained disconnected from the needs of workers and a rapidly evolving society marked by significant social and residential mobility (Pongiluppi, 2022).

Despite the development of valuable and innovative educational models by teachers, educators, and both secular and Catholic left-wing activists—such as the experiences of Mario Lodi and Aldo Capitini—the landscape of adult education had long failed to keep pace with the realities of a consumer society and the evolving identity of the working-class.

Evening schools, mostly run by religious private institutions, along with vocational courses for adults, and programs such as the *Corsi di Richiamo e Aggiornamento Culturale d'Istruzione Secondaria* (CRACIS) and the *Centri Sociali di Educazione Permanente* (CSEP) remained tied to a model of education that replicated daytime schooling in its curriculum, rote learning, and materials.

With the emergence of social issues and labor struggles—intensified during the upheavals of 1968-69—the issue of workers' education underscored the need to rethink teaching methods, calling for an adult education system more responsive to workers' educational needs and experiences (Demetrio, 1977, p.148).

However, until the introduction of the "150 hours," the prevailing rigidity in remedial elementary education courses and CRACIS programs remained the primary educational option available to an adult population that, according to the 1971 Istat census, still included over 2.5 million illiterates, 13 million adults without any formal qualification, and around 7 million individuals possessing only a middle school diploma, out of an active population of approximately 48 million (Istituto Centrale di Statistica, 1975).

In 1965, the closure of the last vocational guidance schools led to the disappearance of many evening classes, which—despite closely mirroring the daytime curriculum—had at least provided a means for adults to access education. This was due to the Ministry of Public Education Circular No. 14173 of September 16, 1965, which prohibited the establishment of evening classes in middle schools, redirecting demand solely toward CRACIS or private institutions (Leschiutta & Panizza, 1976, pp.116-120; Berardi, 2001, p. 260). Although the Ministry reversed its decision in 1968, allowing middle schools to establish evening sections, CRACIS remained the main institution for hundreds of thousands of adults seeking basic literacy and formal qualifications. However, these programs exposed a paradox: the bureaucratic structure imposed by the Ministry of Public Education and the local education office combined with the precarious status of cultural operators and social workers, who were often unpaid volunteers without formal recognition. The lack of specialized personnel further exacerbated the already limited and unappealing educational offerings for workers. Moreover, although CRACIS was state-funded, it was managed by local authorities or educational institutions, frequently led by politically appointed figures operating within a system of patronage.

The "150 hours" and the utopia of an anti-capitalist adult education

The idea of lifelong and universally accessible education began to gain momentum internationally with the Faure Report (*Learning to Be: The world of education today and tomorrow*), published by UNESCO in 1972 (Elfert, 2017; Ouane, 2009, p.305). This document emphasized the importance of lifelong learning, moving beyond the traditional view of learning as limited to school-age years.

In France, the social movements of the late 1960s led to a reform of the vocational training system. The law of July 16, 1971 —known as the "*Loi Delors*," after its leading figure, the Catholic socialist Jacques Delors—was a landmark in the reorganization of vocational training and lifelong education in France. This reform granted workers the right to take paid educational leave on their own initiative, enabling them to improve their skills without sacrificing financial security (Metais, 2006). The law also required companies with more than ten employees to contribute financially to training activities. This principle marked a significant shift toward a system where education was no longer seen as an individual benefit but as a collective investment, essential for fostering innovation and strengthening the labor market. Vocational training thus became one of the fundamental cornerstones of lifelong education, alongside popular education, social advancement, and increased corporate productivity. The French model was not merely focused on providing job-specific skills but was part of a broader vision of social progress, aimed at reducing inequalities and ensuring that everyone had the opportunity to update and expand their knowledge throughout life.

In Italy, the long-awaited push to move beyond an adult education system perceived by trade unions as capitalist, selective, authoritarian, and focused on rote learning (Arian Levi, 1992, p. 85) took shape through demand for a paid study leave quota, allowing workers to manage both the content and methods of their education independently. Building on the Workers' Statute innovations and inspired by French reform, Italian metalworkers' unions incorporated, into contract negotiations, a demand for paid leave hours dedicated to cultural and professional development, alongside demands for reduced working hours for steelworkers, a new skill classification system, wage increases, and an apprenticeship reform.

Regarding these points, Federmeccanica (the employers' association of the steel industry) limited its offer to wage increases and contract revisions. In January 1973, the proposal to introduce 150 hours of study leave in Italy was still far from being realized due to resistance from the industry, which considered this proposal as redundant with the demands of worker students. These demands had been partially met by the regulations introduced with the Workers' Statute and the benefits for university and secondary school students provided by numerous companies in the field (Chierici, 1973).

Negotiations for contract renewal continued until February 9, 1973, a pivotal date when the FLM (Federation of Metalworkers) forcefully reaffirmed its demands with a national demonstration in Rome, drawing over 250,000 metalworkers (Frisone, 2020, p. 76; De Giorgi, 2020, p.190). Until that moment, both public and private Italian industries had avoided direct confrontation, recognizing that workers' demands remained a decisive factor despite the center-right government led by Giulio Andreotti.

The agreement was finally reached on April 19, 1973, when FLM secretaries Bruno Trentin, Pierre Carniti, and Giorgio Benvenuto signed the deal with Federmeccanica. This was a historic moment for another reason as well: for the first time, the entire negotiation process leading up to the contract signing was jointly managed by the trade union federation, founded in Genoa between September 28 and October 2, 1972.

This marked the beginning of an extremely complex phase in managing and implementing what was, above all, the agreement's most groundbreaking aspect: the right to education. For the first time, factory workers were granted 150 hours of paid leave to attend study courses aimed at broadening their knowledge (Causarano 2016; Lauria 2012; Dati, 2022; Pappalettera & Perona, 2024; Bianchini & Pongiluppi, 2024). Described by the Italian press as the most challenging agreement in Italian trade union history (Corriere Milanese, 1973), the "150-hours" courses were established—an innovative educational initiative designed to create a school "for and by" workers, focusing on everyday life topics such as health, labor, and rights. A huge opportunity for millions of workers that, according to Sandro Antoniazzi, provincial secretary of the Italian Metalworkers Federation (FIM) of the Italian Confederation of Workers' Trade Unions (CISL), would effectively combat widespread functional illiteracy and offer a tangible chance to complete compulsory schooling for the 85 per cent of workers without a middle school diploma (Corriere Milanese, 1973).

Now that the contract allowed workers to return to school until retirement age, the main challenge was how to structure and manage this educational opportunity within a framework involving multiple stakeholders, including companies, the ministry, regional authorities, training institutions, and trade unions.

From the outset, the FLM emphasized the need to distinctly differentiate the content of these courses from traditional school curriculum (Berselli, 2009, pp.78-79). The goal was not only to provide education but also to challenge the divide between scientific knowledge and the technical segmentation of labor (Causarano 2016, p.142). In this sense, workers' education was to redefine the concepts of culture, science, and instruction, empowering the working class with a heightened awareness, ultimately leading to cultural hegemony. Learning was no longer to be imposed from above but rather to emerge directly from the workplace, shaped by the real educational needs of workers (De Sanctis, 1978, p.339).

On one hand, the primary goal of the trade unions was to enable workers to obtain a middle school diploma, breaking down the barriers that had long excluded them from opportunities for social and professional advancement. On the other hand, the objective was to build a culture deeply rooted in workers' firsthand experiences, examining mechanisms of exploitation and equipping them with critical tools to identify and challenge these injustices (Lichtner, 1976, p.9-10). The educational reform process had a strong political and social value: it was not merely about education, but about fostering collective awareness. It sought to counter individualism, challenge a traditional school system perceived as a tool for perpetuating social hierarchies, and equip workers with concrete means to challenge the capitalist organization of labor. Education—starting with adult education—would no longer be a privilege or a top-down imposition but a vehicle for emancipation and social transformation, gradually influencing the entire school system and academic research (Fuhrmann & Montanari, 2005, 165-167).

The initial proposals for the teaching methods and content of the "150 Hours" courses were the result of collective efforts by various groups, including the FLM, confederal school unions, and university collectives. These entities helped shape a new and

revolutionary educational model aimed at supporting the completion of compulsory education, particularly for obtaining a middle school diploma. According to the programmatic document drafted by the Turin organizers (ACS CISL, FLM 150 ore, *Prime ipotesi di programma per il diritto allo studio e l'utilizzazione delle 150 ore*) the courses were to take place within public schools and involve groups of 10-15 participants, with a total duration of 300 hours, structured as 12 hours per week over 25 weeks. Each course required the presence of at least two teachers to ensure adequate support for students. This training was not merely intended as traditional learning but was designed as a pathway to emancipation based on key principles:

- Emphasis of egalitarianism;
- Critique of traditional schooling, seen as a tool for reproducing social inequalities;
- Development of practical tools to understand and challenge the capitalist organization of labor.

Within the "150 Hours" framework, the time allocated for education was structured to foster collective and participatory learning. A key feature for those who designed the first course proposals was the emphasis on assemblies and group discussions—crucial moments where workers could express their ideas, engage in dialogue about acquired knowledge, and assess their learning progress. This space for open discussion allowed for the dismantling of the traditional hierarchical relationship between teacher and student, placing all participants on equal footing. Alongside these debates, intensive research activities on topics of shared interest were developed. The interdisciplinary approach bridged various subjects, breaking down the rigid divisions typical of traditional schooling to offer a broader perspective where social and scientific aspects were closely intertwined. The goal was to build a counter-culture, deeply rooted in workers' concrete experiences and local dynamics.

For those in Turin involved in shaping the educational framework of the "150 Hours," another key focus was the development of linguistic and technical-scientific skills. Emphasis was placed on enhancing proficiency in the Italian language to strengthen both expressive and communicative abilities, while also promoting the study of a foreign language, essential for broadening personal and professional opportunities. These activities were complemented by a mathematics and technical-scientific workshop designed to equip workers with practical tools applicable both in daily life and in the workplace (ACS CISL, FLM 150 ore, *Prime ipotesi di programma per il diritto allo studio e l'utilizzazione delle 150 ore*)

How could this program accommodate a diverse group of potential students with varying competencies, educational backgrounds, and skills? According to the proposed plans, time distribution across different learning activities was adjusted based on participants' initial education levels. Those with a solid grasp of language skills, for instance, could dedicate more time to research and interdisciplinary exploration, while those needing to strengthen basic skills received additional support through targeted exercises. This groundbreaking model went beyond simply ensuring access to basic

education; it sought to transform learning into a real tool for social and political emancipation, capable of challenging exclusion and subordination mechanisms that defined both the labor market and the traditional education systems.

Regarding time management within the courses, the proposed didactic framework outlined three areas of activity:

a) Time for collective assemblies—spaces for discussion, idea synthesis, report writing, course evaluation, etc.

b) Time for research on specific topics—broad, interdisciplinary subjects requiring collaboration across multiple fields, integrating both social and scientific perspectives.

c) Time for developing and refining essential linguistic and technical-scientific skills:

Exercises in the Italian language;

Foreign language acquisition and improvement;

Mathematical and technical-scientific workshops.

The distribution of time varied depending on initial educational levels, while already accounting for two extreme cases. The first case involved those who already held an elementary school diploma and had demonstrated a certain linguistic proficiency. Their weekly schedule would include: 1-2 hours for collective discussion, 4-5 hours for interdisciplinary research, 1-2 hours for the technical-scientific workshop, and 1-2 hours for Italian language exercises, for a total of 12 hours per week. The second case concerned those lacking an elementary school diploma and with limited linguistic skills. They would spend fewer hours on interdisciplinary research in favor of more intensive Italian language exercises.

The beginning of the courses and research itineraries: The Turin case

Teaching was no longer about adhering to traditional popular education models or mere vocational training. Instead, it aimed to develop a new approach where culture was not seen as a set of notions to be passively absorbed anymore.

Through the direct involvement of workers, the "150 hours" would become a tool for collective emancipation, challenging the mechanisms of selection and discrimination that had long defined the school system. Schools, therefore, were no longer spaces for reproducing social hierarchies but rather laboratories of awareness and struggle, where the real experiences and needs of workers served as the starting point for building critical and shared knowledge.

In the "factory-city" of Turin, economic growth was primarily driven by the automotive industry, with FIAT as the undisputed protagonist, transforming the city into a national and international production hub. The post-war expansion of the automotive sector attracted a continuous influx of men and women from rural areas of Piedmont, southern Italy, and northeastern provinces, radically reshaping the city's urban and social fabric (Di Giacomo, 2012). Between 1950 and 1974, the city's population grew by hundreds of thousands of inhabitants (Cardoza & Symcox, 2006, pp. 255-260), maintaining a dense industrial workforce and a climate of strong political and union activism well into 1974.

Factories were not just workplaces but also spaces of political and social engagement, where collective demands emerged to improve overall living conditions, from housing rights to public services, transportation, healthcare, and education (Dore, 1977). The "150 hours" courses fit seamlessly into this context: the right to education for workers was not just an opportunity for personal growth but a tool for collective emancipation, intended to dismantle the cultural and social exclusion mechanisms imposed by the production system. In a city that epitomized the Fordist industrial model, this adult educational initiative represented a significant rupture in the established order that had long shaped the organization of work, schooling, and free time. The massive participation in the courses reflected a strong desire to overcome the traditional divide between culture and labor, affirming workers' rights not only to basic education but also to the analytical and critical tools needed to understand and challenge the social and economic reality in which they operated.

In March 1974, just two months after Minister of Education Malfatti's directive establishing experimental courses for workers in state middle schools, the "150 hours" courses were launched in Turin. In practice, however, these courses extended well beyond their theoretical 150-hour framework, reaching 350 hours over the course of an academic year.

From the outset, the courses followed a modular structure built around four key areas: Mathematics and scientific observation, Geography, civic education and History, and Italian and foreign languages. This approach embodied the flexibility of the modular model—a significant innovation compared to traditional schooling—as it placed workers' experiences and specific needs at the core. Rather than merely transmitting pre-established knowledge, the teaching method aimed to build collective knowledge, recognizing and valuing each participant's contributions. The decision to structure teaching into disciplinary and interdisciplinary units reflected the goal of moving beyond rote learning, promoting an active approach that connected different fields of knowledge to the real-life experiences of adults (Rossetti Pepe, 1978). Additionally, limiting class sizes to a maximum of 25 students ensured a more participatory environment, where dialogue and collaboration played a central role.

A key innovation element was the direct involvement of workers in defining curriculum, marking a clear break from the traditional school model. This approach recognized work experience as an essential component of the learning process, bridging formal education with everyday life. This strategy was also reflected in the evaluation methods: rather than evaluating students based on standardized programs, final exams were based on the actual content covered in the course, making assessments more relevant to the students' real learning. The composition of the examination board for the middle school diploma, consisting of the course instructors and chaired by a school administrator, helped ensure greater consistency between the educational path and the certification of acquired skills (AIG, CSF, *150 ore. Un contributo degli insegnanti dei corsi 1974*).

In Turin's first year of experimentation, the courses revolved around two fundamental themes: migration and factory life (Esperienze Sindacali, 1974). These topics were highly relevant to participants, as many were migrants themselves. As stated in the "Research on

Migration and the Southern Question” report produced by workers at the middle school “Don Milani” in Venaria, a suburb of Turin:

Most workers attending the 150-hour program at our school have experienced migration. Drawing from our personal stories, we launched a research project on migration as a social phenomenon (AIG, CSF, “Don Milani” Middle School of Venaria, school year 1975-76).

The topics, in this case, migration, formed the core of the research and followed three main approaches: content, research pathways, and subject integration. The goal was to build knowledge rooted in workers’ real-life experiences, using learning methods that went beyond traditional teaching and promoted active participation. This is why classroom activities began with fundamental questions, which students would attempt to answer in order to gain a deeper awareness of their condition as migrants and workers:

Since our class is entirely composed of migrants, we chose migration as our research topic, starting with an emotional exploration of our own experiences through collective discussions and classroom-generated surveys. Why did we migrate? What did migration mean to us, and what was its cost? How were we welcomed in our new environment? (AIF, CSF, “Don Milani” Middle School of Venaria, school year 1975-76).

Special attention was given to Italian language proficiency, not merely as an academic subject but as a fundamental tool for both written and oral communication. Language learning was structured around active linguistic engagement, incorporating various methods such as written and oral reports, collective reading, group discussions, questionnaire development, and the creation of a shared vocabulary that integrated new terms (AIG, ACGIL-FIOM, *Esperienze Sindacali*, 1974). Innovative techniques were employed to develop practical language skills, including free conversation, transcription of recorded dialogues, targeted writing exercises, oral and written summaries, and analysis of statements and key grammatical functions.

The teaching tools reflected this experimental approach, too: the mimeograph enabled the creation and distribution of self-produced learning materials, tape recorders facilitated spoken language analysis, and cameras and graphic materials helped integrate learning with images and visual documentation. This approach made education interactive and experiential, turning the school into a research lab and a space for collective knowledge creation.

By securing the right to education, the working class developed a culture of learning based on real labor experiences and a pedagogy shaped by needs arising from social and discrimination dynamics. This vision, heavily influenced by Paulo Freire’s theories and alternative educational movements, emphasized critical consciousness (Freire, 1971).

In her book *La scuola delle 150 ore*, Gabriella Rossetti Pepe (Rossetti Pepe, 1978) highlights research as a key tool for social emancipation and transformation. According to her analysis, research in the “150 hours” was not merely a teaching method but a form of anti-pedagogy —explicitly referencing Francesco De Bartolomeis’ work and ideas (De Bartolomeis, 1969). It served as a means to challenge the presumed neutrality of

knowledge and dismantle statements that, while presented as scientific, often embodied a rigid and uncritical perspective.

From this perspective, knowledge was no longer merely a matter of passive acquisition or contemplation but became a dynamic, collective process focused on awareness and engagement.

Research served as a tool in the courses to dismantle traditional learning hierarchies, promote the active participation of workers, and link every moment of study to the necessity of choice and direct intervention in reality.

This approach, which strongly characterized the Turin courses until the late 1970s, overturned the traditional separation between theory and practice, emphasizing the construction of critical knowledge—rooted in experience and aimed at social transformation.

However, the implementation of such an innovative teaching approach revealed a series of structural and methodological difficulties that hindered its execution. Among the main obstacles were the shortage of adequate materials and suitable spaces, both of which limited the effectiveness of the planned activities. Furthermore, redefining the traditional role of the teacher—a core aspect of the experimental method—posed a challenge for both educators and participants. The attempt to move beyond the traditional hierarchy between teacher and learner clashed with the training and habits of many educators, who were often unprepared to embrace methodologies based on collective research and active participation. Difficulties also emerged among the workers themselves, especially for those without prior experience in political and trade union activism.

The introduction of new educational tools and alternative learning techniques was neither immediate nor automatic, highlighting the need for further reflection on how to gradually support both teachers and participants through this process of educational transformation:

As soon as the authoritarianism inherent in our role was no longer reinforced by the power structure of traditional schooling, we teachers found ourselves adrift, forced to confront both our own uncertainties and the needs of the class (II Manifesto, 1974).

In the programs, content, and teaching methods of the courses organized in Turin during the first year of experimentation, the study of the factory environment and the origins of migration were conceived as a foundational step toward understanding the self—both individually and as a class—following a *conscientization* process inspired by Freire (Freire, 1973). This was essential for grasping key concepts such as class conflict, exploitation, capitalism, and the history of the labor movement. The goal, as reflected in archival records containing lesson plans and teaching notes, was not merely to transmit knowledge but to foster critical awareness, enabling workers to analyze the reality they lived in and to question the dynamics of power and knowledge production.

In this distinctly ideological context, education could not be reduced to mere accumulation of notions; rather, it had to be reclaimed through a collective process of growth and dialogue. While an excessive spontaneity in shaping educational pathways was avoided, the curriculum was deliberately structured around the concrete interests and

needs of the participants. This approach considered not only the specific conditions of the workers but also the training and expertise of the teachers, promoting a collaborative process that involved trade unions, schools, and universities.

From this perspective, the concept of academic freedom, often invoked in trade union debates, materialized as an effort to experiment with new learning approaches capable of creating spaces for critical reflection in response to the workers' expressed need to understand and transform their social condition.

In this climate of experimentation and autonomy, teachers often found themselves unprepared for the complexity of the demands arising in class. They were tasked with an unprecedented role—not only as educators but also as experimenters and mediators. In fact, the workers' inquiries went beyond specific subjects; they questioned the very nature of the educational institution itself. The challenge, therefore, was far greater than simply transmitting knowledge.

In 1974, 148 courses were launched in the province of Turin alone, engaging a significant number of workers returning to the classroom with diverse expectations—some aimed to complete an interrupted education, others sought to strengthen their skills useful for their trade union activities, while some pursued cultural emancipation (AIG, CSF, *150 ore Documenti preparatori bilanci. Fabbrica Scuola. Cgil-Cisl-Uil*). This diversity required a radical rethinking of didactics: teaching could no longer rely on traditional models but had to be shaped through dialogue, sharing, and continuous refinement of content—adapting to the unique features of each group and valuing the participants' knowledge.

For teachers, this meant quickly developing the ability to organize and draw value from the workers' experiences, transforming them into learning tools. This, in turn, implied a rapid and radical shift away from traditional models: for participants, knowledge would no longer be something passively received but a process collectively built through the comparison of diverse experiences. In this process of deconstructing the teacher-student dynamic, the educator was no longer the sole keeper of knowledge but took on the role of organizing an alternative culture—one that fostered analysis, critical reflection, and the historical reconstruction of present conditions.

Conclusions

The educational experiments initiated in the early years of the “150 Hours” remedial courses mark a pivotal moment in the history of adult education in Italy. These courses were not just an attempt to break down the barriers of formal education but also an effort to turn learning into a tool for social struggle, cultural empowerment, and political emancipation for workers. Through a collective and critical approach, the courses aimed to tackle the social and professional challenges faced by factory workers, questioning the traditional school system and proposing a new model that moved beyond rote learning to become more active and participatory.

In this context, the role of teachers required a radical transformation. No longer solely responsible for delivering knowledge, they became mediators, experimenters, and facilitators of an educational process that integrated the experiences and concrete needs of workers. While teaching methods introduced significant methodological and pedagogical

innovations—such as the modular approach and the focus on language as a tool for communication and reflection—their implementation faced considerable challenges.

Material shortages, challenges in teacher training, and the transition to new learning models posed significant obstacles. However, the determination to create a valid alternative to traditional teaching methods remained strong for at least five years, driven by the substantial presence of a politically active working-class student body.

Ultimately, the experience of the “150 Hours” courses initially represented an attempt to transform education into a space of political and social struggle, promoting the workers’ active participation and giving education a profoundly renewed purpose: a tool for change and collective empowerment. Despite the challenges, this process helped redefine the relationship between education, politics, and society, leaving a lasting impact on future generations of workers and educators.

Notes

In this article, we use the term '*Worker-students*' instead of the more common '*Student workers*', in order to emphasize their primary status as workers, rather than students.

Archival sources

ACS CISL (Archive Centro Studi CISL, Florence), FLM 150 ore (Fondo Federazione Lavoratori Metalmeccanici sulle 150 ore per il diritto allo studio), *Prime ipotesi di programma per il diritto allo studio e l'utilizzazione delle 150 ore*, Turin, september 1973.

AIG (Archive of the Antonio Gramsci Piedmontese Institute Foundation, Turin), CSF (Centro Scuola Fabbrica Fund), folder 9, file 31, *150 ore. Un contributo degli insegnanti dei corsi 1974*, Torino 5 febbraio 1975.

AIG, CSF, folder 18, file 61, “Don Milani” Middle School of Venaria, school year 1975-76.

AIG, CSF, folder 14, file 46, 150 ore Documenti preparatori bilanci. Fabbrica Scuola. Cgil-Cisl-Uil, Torino 1974

AIG, ACGGIL-FIOM (Archive CGIL-FIOM), folder 638, file 5, *Esperienze Sindacali*, febbraio 1974.

References

Arian Levi, G., Alasia, G., Chiesa, A., Bergoglio, P., & Benigni, L. (1969). *I lavoratori studenti: testimonianze raccolte a Torino*. Einaudi.

Berardi, R. (2001). *La scuola nella prima Repubblica dai taccuini di un ispettore centrale*. Armando Editore.

Berselli, L. (2009). 150 ore. La memoria di una esperienza straordinaria. *Alternative per il Socialismo*, 8, 77-91

Bianchini, P., Pongiluppi, F. (2024). Di lotta e di salute. Socializzazione e alfabetizzazione nei corsi delle “150 ore” a Torino. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 11, 97-109.

Causarano, P. (2016). La scuola di noi operai. Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 141-158.

Chierici, M. (1973). Il lavoro dei metalmeccanici. *Corriere della Sera*, January 18th 1973.

- Chiosso, G. (1979). *Movimenti operai, sindacato e scuola*. La Scuola.
- Corrente Proletaria dei Lavoratori Studenti (1970). *Le lotte dei lavoratori studenti*. Sapere.
- D'Amico, N. (2015). *Storia della formazione professionale in Italia. Dall'uomo da lavoro al lavoro per l'uomo*. Franco Angeli.
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Aracne.
- De Bartolomeis, F. (1969). *La ricerca come antipedagogia*. Feltrinelli.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Viella.
- De Sanctis, F.M. (1978). *L'educazione degli adulti in Italia 1848-1976*. Editori Riuniti.
- Demetrio, D. (1977). *Le scuole dell'alfabeto. Trent'anni di «lotte all'analfabetismo» (1947-1977)*. Guaraldi.
- Di Giacomo, M. (2012). Pci e migrazioni interne nella Torino del "miracolo". *Diacronie*, 9, 1-16.
- Dore, L. (1974). *Fabbrica e scuola, le 150 ore*. Editrice Sindacale Italiana.
- Doro, R.A. (Cur.). (2024). *Diritto allo studio e educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Nel cinquantesimo anniversario delle 150 ore*. Viella.
- Elfert, M. (2017). *UNESCO's Utopia of Life Long Learning. An Intellectual History*. Routledge.
- Esperienze Sindacali (1974), febbraio.
- Fofi, G. (2009). *L'immigrazione meridionale a Torino*. Aragno.
- Frassetto, D. (1970). *I fuorilegge della scuola. Nascita del movimento lavoratori studenti*. Provincia di Torino Assessorato Istruzione.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Freire, P. (1973). *Coscientizzazione e rivoluzione*. Idac.
- Frisone, A. (2020). *Femminismo al lavoro. Come le donne hanno cambiato il sindacato in Italia e Francia (1968-1983)*. Viella.
- Fuhrmann, I., Montanari, G. (2005). *Scuola, storia e memoria del sindacalismo torinese. Negli anni di movimento Sessanta e Settanta*. Edizioni Angelo Manzoni.
- Gallo, S. (2012). *Senza attraversare le frontiere*. Laterza.
- I metalmeccanici tornano a frequentare la scuola (1973). *Corriere Milanese*, June 14th, 1973.
- Inaudi, S., Margotti, M. (2017). *La rivoluzione del Concilio. La contestazione cattolica negli anni Sessanta e Settanta*. Studium.
- Il Manifesto (1974), July 20th, 1974.
- Isnenghi, M. (1970). I lavoratori studenti tra integrazione e insubordinazione. *Problemi del Socialismo*, 44, 60-68.
- Istituto Centrale di Statistica (1975). *11° Censimento generale della popolazione. 24 ottobre 1971. Volume VII Istruzione*. Istituto Centrale di Statistica.
- Lauria, F. (2012). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Edizioni Lavoro.
- Leschiutta, F.E., Panizza, M. (1976). *Il territorio della scuola*. Dedalo Libri.
- Lichtner, M. (1976). 150 ore: una strategia sindacale. In Bini, G., De Mauro, T., Fanelli, S., Lichtner, Lombardo Racice, L., Maraschini, W. *Didattica delle 150 ore*. Editori Riuniti.

- Mayo, P. (2010). *Gramsci and Educational Thought*. Wiley.
- Métais, G. (2006). *Formation professionnelle. Réformes de 1971: succès ou échec?* L'Harmattan.
- Ouane, A. (2009). UNESCO's drive for lifelong learning. In Jarvis, P., *The Routledge International Handbook of Lifelong Learning*. Routledge, 302-311.
- Panichella, N. (2014). *Meridionali al Nord migrazioni interne e società italiana dal dopoguerra ad oggi*. Il Mulino.
- Pappalettera, E., Perona, L. (2024). *Cinquant'anni di 150 ore a Torino e in Piemonte*. Franco Angeli.
- Passaniti, P. (Cur.). (2021). *La dignità del lavoro. Nel cinquantenario dello Statuto*. Franco Angeli.
- Pongiluppi, F. (Cur.). (2022). La questione dei lavoratori studenti a Torino tra inchieste, contestazioni e conquiste (1968-1973). In Pongiluppi, F., *In piazza per quale diritto? Memoria ed eredità culturale delle mobilitazioni per i diritti a Torino*. Franco Angeli, 43-62.
- Pongiluppi, F. (2023). I fuorilegge della scuola. Lotte e istanze del movimento dei lavoratori studenti negli anni Sessanta. In Fabbri, M., Malavasi, P., Rosa, A. & Vannini, I. (eds). *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Pensa MultiMedia Editore, 202-205.
- Pongiluppi, F. (2025). *A scuola da adulti. Rivendicazioni, pratiche e politiche educative dal secondo dopoguerra alle 150 ore*. Aracne.
- Rossetti Pepe, G. (1975). *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Franco Angeli.

La Scuola nella scuola: il progetto educativo, culturale e politico delle “150 ore” della classe operaia attraverso i testi.

The School inside the school: the educational, cultural and political project of the “150 hours” of the working class through the texts.

Giulia Pizzolato, Università degli Studi di Palermo.

ABSTRACT ITALIANO

Che ruolo ha giocato la Scuola all'interno del progetto di creazione di una “cultura operaia” negli anni Settanta? L'articolo intende esplorare la tematica relativa alla Scuola all'interno dei corsi delle “150 ore”, e in particolare alle ragioni, alle modalità e alle costruzioni discorsive attraverso le quali il sindacato e la componente operaia l'hanno eletta a terreno privilegiato di riflessione, conflitto e riforma sul piano culturale, sociale e politico. L'argomentazione si svilupperà a partire dall'analisi linguistica e testuale di alcune fonti primarie, indagando i rapporti di *entextualization* che intercorrono tra i diversi testi.

ENGLISH ABSTRACT

What role did the School play in the creation of a 'working-class culture' during the 1970s? The article aims to explore the issue of the School within the framework of the '150 hours' program, specifically focusing on the reasons, methods, and discursive constructions through which the trade unions and the working-class movement made it a privileged terrain for reflection, conflict, and reform on the cultural, social, and political levels. The argumentation develops through a linguistic and textual analysis of some primary sources, investigating the entextualization relationships that occur between different texts.

Introduzione

Guardare all'esperienza delle “150 ore” non significa solo confrontarsi con una fase fondamentale dell'Italia contemporanea; non è celebrazione di un periodo rivoluzionario durante il quale è stato messo in discussione l'ordine culturale, sociale e politico del nostro Paese. Per chi, come me, lavora nell'ambito dell'istruzione e fa della Scuola “- intesa come luogo di educazione, di conflitto e confronto sociale, contesto di “riproduzione culturale” (Bourdieu et Passeron, 1970) e di rifrazione dell'ordine sociale - “il terreno privilegiato per l'osservazione e l'analisi di processi sociali, le “150 ore” costituiscono un capitolo fondamentale con cui confrontarsi. Quell'esperienza, infatti, racchiude in sé le conquiste che si confondono oggi nelle prassi quotidiane della scuola, e gli articolati processi attraverso i quali vi si è giunti. I corsi per lavoratori (1), insieme alle istanze, alle rivendicazioni e alle riflessioni che li hanno attraversati, contribuiscono a comprendere la densità di quel periodo e a interpretare le spinte che animano la Scuola e il mondo educativo attuali.

I cambiamenti che ne sono scaturiti riguardano il piano normativo, didattico-educativo, culturale e sociale. È in questa prospettiva, diacronica e genealogica, che suggerisco di guardare ai corsi sperimentali delle “150 ore”. In particolare desidero porre l'attenzione sulle ragioni, le prassi e le costruzioni discorsive attraverso le quali il sindacato, insieme alla componente operaia, ha eletto la Scuola a terreno privilegiato di riflessione, conflitto e riforma.

Tra gli anni Settanta e gli Ottanta esistevano tre tipi di corsi delle “150 ore”: per il recupero dell'obbligo di istruzione, di scuola superiore e seminari universitari. Vista la massiccia partecipazione della componente operaia ai primi – in un'epoca, sul finire degli anni Sessanta, in cui “solo il 18% dei lavoratori aveva completato la scuola dell'obbligo, e il 65% aveva la scuola elementare” (Dore, 1977, p. 14) - li privilegerò nell'analisi. Cercherò di ricostruire gli aspetti che hanno caratterizzato i corsi sperimentali, avendo come filo conduttore il tema della Scuola, utilizzando innanzitutto fonti primarie: documenti sindacali, trascrizioni di incontri seminariali, ricerche prodotte dagli studenti all'interno dei corsi, dispense dei docenti (2). Grazie ai testi autentici, infatti, è possibile analizzare i processi, ricostruirne la trama, ma anche scorgere le contraddizioni che li hanno attraversati in modo più o meno esplicito.

L'educazione è lotta di classe

Il carattere politico e rivendicativo del discorso sulla Scuola nelle “150 ore” si traduceva in un tentativo di riforma del sistema di istruzione nei metodi e nei contenuti – in linea col contesto politico europeo e sotto le spinte dei movimenti di “contro-scuola” (Tornesello, 2006) – a partire innanzitutto dalla messa in discussione delle relazioni di potere al suo interno, e così, come per metonimia, dei rapporti di forza nella società in senso ampio (Bianchini e Pongiluppi, 2024). Si trattava quindi di riformare la scuola come istituzione e in quanto luogo privilegiato di creazione e di trasmissione del sapere (Bourdieu & Passeron, 1970).

Non bisogna dimenticare che “le 150 ore” si collocano in una fase già matura di teorizzazioni e pratiche del movimento della scuola e di quello operaio (Tornesello, 2005). Furono, infatti, il risultato di un dibattito sulla “scuola di classe” che prese avvio alla fine degli anni Sessanta: a partire dal disagio nei confronti della cultura tradizionalmente intesa, ci si interrogava su quale Scuola e quale sapere potessero essere al servizio ed espressione del proletariato. Il movimento cercava un'alternativa alla “scuola tradizionale”: “le 150 ore” sono state espressione di questa ricerca (3). La Flm colse la necessità di coniugare i temi del movimento operaio con le rivendicazioni di quello studentesco, su un piano che travalicasse la prospettiva meramente solidaristica: “l'attacco all'organizzazione del lavoro deve avere una stretta correlazione con l'attacco agli attuali metodi di preparazione della forza lavoro”(4). Fabbrica e Scuola dovevano insomma contrapporsi congiuntamente alla falsa neutralità dell'organizzazione scientifica del lavoro, per la ricomposizione di quello intellettuale e manuale (5). Educazione della classe lavoratrice e organizzazione del lavoro erano in stretta correlazione, parte dello stesso *continuum*: agire sulla prima significava imprimere forza trasformatrice alla seconda, per cambiare le condizioni di vita della classe operaia (Lichtner, 1975). Tale prospettiva

trasformativo-riformista si materializzava su tre piani principali, integrati. Il primo, politico, rispondeva al noto “Istruitevi, perché avremo bisogno di tutta la vostra intelligenza”, principio che ha indicato la direzione di tutta l'attività politico-sindacale di quella fase. Il secondo ineriva alla rappresentanza all'interno dell'istituzione scolastica (Bianchini e Pongiluppi, 2024; Causarano e Martinelli, 2024). Erano gli anni dell'emanazione dei Decreti Delegati (1973-1974), e in particolare del Dpr. n. 416 “Istituzione e riordinamento degli organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria e artistica”, il quale ebbe, più di tutti, un impatto sulla realtà sociale. La formalizzazione di spazi di confronto orizzontale all'interno dell'istituzione scolastica fu di per sé un fatto rivoluzionario: studenti, genitori e insegnanti potevano discutere “alla pari” su temi e decisioni che erano stati tradizionalmente alla base del carattere discriminatorio dell'istruzione. I Decreti, infatti, diedero la speranza (o l'illusione?) di poter infrangere la parete di vetro che tradizionalmente escludeva i ceti più svantaggiati, costringendo l'Istituzione a fare i conti con loro. Il terzo e ultimo piano mirava alla fondazione di una “cultura operaia”: un progetto che desse forma a un nuovo sapere, espressione del proletariato. I corsi dovevano esserne fonte di ispirazione e insieme terreno di sperimentazione, in un movimento circolare che intersecava i diversi livelli del confronto e della riflessione (consigli di fabbrica, assemblee, formazioni per docenti, convegni, ecc.)(6). Strutture sindacali, insegnanti e corsisti erano quindi collettivamente impegnati nel delineare contenuti e metodi dei corsi, coerentemente con una prospettiva democratica e egualitaria sulla Scuola. Doveva infatti essere il confronto con gli studenti a permettere di individuare i bisogni educativi e gli interessi formativi, quindi gli argomenti da sviluppare in classe. Tematiche emerse dal basso e decostruzione delle relazioni educative tradizionali dunque – dirigenza sindacale e insegnanti dovevano cedere il passo agli studenti, alle loro esigenze e alla loro esperienza – ma non solo: il disegno delineato attraverso il lungo processo di riflessione e di analisi che si sviluppava negli spazi di discussione, imponeva una rivisitazione dei metodi e degli strumenti didattici in prospettiva democratica e collettiva, per scardinare la funzione trasmissiva del sapere da parte dei docenti e il carattere dogmatico della cultura. Fu così privilegiata la metodologia della ricerca e della discussione in classe, a sancire il protagonismo e l'autorialità dei corsisti. Una didattica di questo tipo aveva il duplice scopo di promuovere il lavoro collettivo e sostenere la produzione culturale e discorsiva degli operai. Il linguaggio e l'educazione linguistica, infatti, avevano un ruolo di rilievo nel progetto di “scuola operaia”:

L'obiettivo ambizioso di “produzione culturale” assegnato ai corsi delle 150 ore non è qualcosa che riguardi l'invenzione di soluzioni radicali e parziali ai problemi del movimento operaio, ma qualcosa di più umile e, forse, nello stesso tempo di molto più ambizioso. Può voler dire, per esempio, in termini un po' rozzi e schematici, trovarsi a dover affrontare la costruzione di un nuovo linguaggio. È un presupposto che mette in crisi il concetto di “recupero” di abilità linguistica e logico-matematica. Laddove si parla di acquisizione di strumenti, aggiungendo magari “di base”, o di recupero “strumentale” per adulti, si tende a liquidare la faccenda come problema di tecnica pedagogica o di natura essenzialmente quantitativa. Affermare invece che anche un corso di 150 ore di licenza media pone dei problemi di “produzione culturale” significa rifiutare l'idea che il problema di un adulto operaio in fatto di linguaggio o di strutture

logiche del pensiero sia semplicemente quello di esserne un po' carente. (Rossetti-Pepe, 1975, p. 39)

Agire sull'educazione dei lavoratori si traduceva, come fine ultimo, nella costruzione di una "coscienza di classe" – attraverso un processo di *coscientizzazione*, per dirla con Freire (1971) – che trovasse espressione attraverso un suo linguaggio, temi specifici, che desse forma e si articolasse intorno a una certa esperienza e visione del mondo. Il tema del linguaggio non inerisce solo in modo generico: che lo si intenda in termini freiriani o demauriani (De Mauro, 1975; 1977) – come dimensione nella quale agire il processo di interiorizzazione della propria condizione di oppressione, come suo strumento di espressione ed emancipazione, per uscire dal "lungo silenzio in cui le classi subalterne sono state tenute per secoli nelle società borghesi" (De Mauro, 1975, p. 155) – o di giacobinismo milaniano (7) – l'educazione linguistica era finalizzata a "l'educazione delle capacità verbali, la acquisizione del pieno dominio dell'espressione" (De Mauro, 1975, p. 139) - la questione linguistica era centrale.

Per tutte queste ragioni, i temi che caratterizzarono i primi anni dei corsi erano strettamente connessi all'esistenza quotidiana dei corsisti, e cioè degli operai della grande industria: salute (soprattutto nell'ambiente di lavoro); immigrazione (sud-nord); organizzazione del lavoro; scuola. Gli allievi erano chiamati a elaborare degli approfondimenti interdisciplinari su queste tematiche, nelle quali coniugare ricerca bibliografica, esperienza diretta, confronto tra pari e scrittura.

Nei prossimi paragrafi focalizzerò l'attenzione su una specifica ricerca, relativa al tema della Scuola, prodotta in un corso di scuola media in un comune della periferia torinese. La scelta di concentrare l'analisi su un elaborato relativo alla questione scolastica non è dettata soltanto dalla professionalità e dagli interessi scientifici di chi scrive: analizzare in che modo i corsisti hanno affrontato e argomentato discorsivamente la tematica, anche sul piano metanalitico, può rivelare molto dell'esperienza delle "150 ore". Ciò è vero soprattutto se si considera la ricerca come *testo* che partecipa a un *universo discorsivo*, all'interno del quale instaura relazioni intertestuali attraverso processi che l'antropologia del linguaggio definisce di *entextualization* (Bauman & Briggs, 1990).

Processi di *entextualization* e circolarità dei testi

Il Fondo "Centro Scuola Fabbrica", custodito negli archivi della Fondazione Istituto piemontese Antonio Gramsci, presso il Polo del '900 a Torino, raccoglie una mole eterogenea di testimonianze dirette dell'esperienza piemontese delle "150 ore". Per chi, come me, fino a quel momento si era documentata sulla realtà dei corsi sperimentali soltanto attraverso i resoconti di chi vi ha preso parte (soprattutto sindacalisti e insegnanti) o tramite le rielaborazioni accademiche, la possibilità di accedere alla molteplicità babelica delle fonti primarie è stata una pratica formativa e di per sé rivelatrice. Nella mia esperienza di linguista e di analista della conversazione, infatti, mi è capitato spesso di avere a che fare con lo spessore materiale della parola: le sue voci, il rumore, il processo di trascrizione degli elementi verbali e paraverbali dell'interazione. Rispetto a questi però, i testi che compongono un archivio testimoniale presentano una fondamentale differenza,

poiché sono parole che hanno già conosciuto il processo del riconoscimento: essere consacrate dalla Storia, è il procedimento astrattivo che le rende testimonianze e così “oggetti di verità”. La scelta di individuare una delle poche ricerche sulla tematica della Scuola, redatta da alcuni studenti dell'istituto “Don Milani” di Venaria, nell'a.s. 1975-1976, e di analizzarla in quanto *testo*, mi è parso da subito un gioco di ribaltamento: sottrarre una testimonianza alla Storia, per renderla nuovamente *discorso* e, in quanto tale, considerarla nella porosità della sua materialità linguistica e testuale, restituendole tridimensionalità. Nel farlo, è necessario isolare il *testo* dal contesto storico (e politico) in cui è stato congeniato e prodotto e dal quale trae senso, così da scorgere i legami che con esso instaura: è stato questo, alla fine dei conti, il principale obiettivo dell'esercizio analitico. Per dirla nei termini propri dell'analisi testuale, ho guardato alla ricerca di Venaria dal punto di vista dei processi di *entextualization* che sono alla base della sua produzione che essa cela in sé:

[Entextualization] is the process of rendering discourse extractable, of making a stretch of linguistic production into a unit-a text-that can be lifted out of its interactional setting. A text, then, from this vantage point, is discourse rendered decontextualizable. Entextualization may well incorporate aspects of context, such that the resultant text carries elements of its history of use within it. (Bauman & Briggs, 1990, p. 73)

Come spiegano i due autori, *entextualization* è un processo attraverso cui un *discorso* diventa *testo* e, in quanto tale, è in grado di “staccarsi” dal suo *setting* enunciativo per essere riposizionato in un diverso contesto. Attraverso tale trasformazione, il *discorso* si fa oggetto, e diventa capace di fare riferimento a sé stesso, sviluppando un piano riflessivo di elaborazione, che si rappresenta attraverso elementi linguistici, metalinguistici e testuali. In quanto *testo* è in grado di incorporare aspetti del contesto in cui è inserito, mentre ne conserva altri della sua storia d'uso. Nell'economia di questa argomentazione è importante tenere presente un'ultima caratteristica: l'*entextualization* instaura un rapporto dialogico tra i testi – in termini bachtiniani – poiché, insieme a questi ultimi, mette in relazione i parlanti (o gli autori), i contesti e gli obiettivi enunciativi.

Che cosa permette a un *discorso* di farsi *testo* e così di essere *de-* e poi *ri-*contestualizzato? Nel rispondere a questa domanda si esplicita il senso dell'utilizzo della nozione di *entextualization* nell'analisi proposta. Se si guarda alla ricerca della scuola di Venaria come un *testo* scorporato dal contesto storico e politico in cui è stato prodotto, ma parte di un *universo discorsivo*, è possibile coglierne alcuni elementi sul piano linguistico, testuale e dei contenuti e così, suggerisco, formulare alcune linee interpretative sull'esperienza delle “150 ore”: i processi attraverso i quali ha preso forma, le relazioni al suo interno, l'organizzazione generale dei corsi, l'atmosfera politica che vi si respirava, e forse anche le contraddizioni, utili a cogliere la complessità di quel capitolo della storia d'Italia.

Aspetti formali della ricerca (8)

“Ricerca sulla scuola” è il titolo dell'elaborato di una decina di pagine, dattiloscritte da alcuni studenti di un corso di scuola media nell'a.s 1975-76: restano sconosciuti i nomi degli autori. La ricerca si articola a partire da una prospettiva storico-normativa

("Legislazione scolastica"), ripercorrendo diacronicamente le fasi che hanno segnato la costruzione della scuola pubblica nel nostro Paese, scandite dalle leggi e dalle riforme che si sono susseguite dall'Unità d'Italia alla fine degli anni Sessanta. Si sviluppa poi descrivendo le fisionomie assunte dalla Scuola nel corso del secolo attraverso i contenuti impartiti, le metodologie didattiche adottate, le relazioni educative che l'hanno caratterizzata ("Come avviene l'insegnamento e i contenuti"), le interazioni col mondo del lavoro ("Scuola e mercato del lavoro") e con le famiglie, anche attraverso gli organi di rappresentanza al suo interno ("Rapporto scuola-famiglia"). Si conclude con un paragrafo di proposte "per una scuola diversa".

Ciò che emerge in modo evidente è una chiara volontà illocutoria: il desiderio di far emergere un preciso punto di vista sulla Scuola, sulle sue pratiche e sui suoi obiettivi, attraverso abbondanza di giudizi, scanditi non solo da formule quali "secondo noi" (o forme verbali impersonali come "bisognerebbe", "si dovrebbe"), ma soprattutto dall'uso di espressioni connotative che rimandano a una concezione classista e manichea della Scuola, della Storia e della società (9). Si delinea una netta contrapposizione tra un "noi" collettivo (operai, proletari, "classi subalterne", studenti) – attraverso forme verbali o pronominali (alla prima persona plurale) – e un generico "loro", di cui si delineano, di volta in volta, i contorni ("la classe dirigente", "la borghesia", gli insegnanti, l'istituzione scolastica, "i ceti abbienti"). Emerge così un uso performativo del linguaggio (Bauman, Briggs, 1990), nei termini della rivendicazione di classe e della militanza. Nella ricerca ricorrono alcuni termini, che si declinano sviluppandosi principalmente all'interno di cinque aree semantiche, attraverso contrapposizioni bipolari:

- **selezione** ("volontà di selezionare", "scuola aristocratica", "meccanismi di selezione", "carattere selettivo della scuola", "discriminazione sociale tra gli alunni", ecc.);
- **cultura** ("cultura umanistica", "cultura del popolo"; "elevamento culturale", "cultura come monopolio proprio staccato dalla realtà esterna", ecc.);
- **materie** ("materie inutili", "poesie assurde e ridicole", "interdisciplinare", ecc.);
- **collettivo** ("lavori di gruppo", "studio collettivo", "partecipazione collettiva", "studiando in gruppo").
- **popolo** ("proletariato", "poveri", "masse popolari", "il povero emarginato", "classi subalterne", "genitori proletari", ecc.).

Quella della **selezione** è l'area semantica preponderante; chi scrive, attraverso la contrapposizione tra "vecchia scuola" (o "scuola tradizionale") e "nuova scuola" (esito dei Decreti Delegati e dell'azione riformista dei corsi delle "150 ore"), denuncia il carattere elitario e discriminatorio della Scuola nei confronti del "proletariato", descrivendone nel dettaglio i meccanismi e le declinazioni (10).

Cultura viene utilizzato in modo polivalente, ma si polarizza prevalentemente in due accezioni in contrapposizione: il sapere di cui la scuola tradizionale si è fatta divulgatrice e promotrice – una cultura "umanistica" o "classica", "astratta" e "inutile", inaccessibile – in contrapposizione a uno "pratico", vicino alla realtà quotidiana e all'esperienza degli

operai, cui gli studenti aspirano. Questa contrapposizione si riflette anche sulle **materie** di studio: alle discipline “astratte” e artificiosamente scandite (la storia antica, il latino (11), l'italiano tramite “poesie assurde e ridicole”), gli studenti contrappongono un sapere interdisciplinare che permetta loro di interpretare la realtà e di affrontare “i problemi attuali”: “cenni di economia”, nozioni giuridiche “per interpretare le leggi più comuni”, “come nasce e come allevare un figlio”. Alle metodologie didattiche trasmissive, gli studenti preferiscono attività di gruppo tra pari, a partire dalla “discussione” e dalla “partecipazione collettiva”.

La ricerca degli studenti della “Don Milani” è caratterizzata da una *vis polemica* che si esprime, come abbiamo visto, sia sul piano del linguaggio che dei contenuti, uno stile che la avvicina al testo sindacale; è una varietà del linguaggio: militante, rivendicativo; una varietà di italiano ispirato alla cultura marxista – “il linguaggio della rivolta e della protesta”(Marazzini, 1994, p. 407).

Queste caratteristiche riflettono il clima politico-culturale dell'epoca, ma acquistano spessore semantico se mettiamo in correlazione la ricerca di Venaria con altri testi presenti nel fondo “Centro Scuola Fabbrica”, prodotti in quegli stessi anni da attori diversi del progetto del “diritto allo studio”.

Il testo tra i testi

Durante la consultazione del materiale d'archivio ho provato una certa meraviglia nel cogliere l'intensità dell'attività riflessiva che si realizzava attraverso un instancabile processo circolare di confronto assembleare, studio, produzione testuale, su più livelli e in contesti differenti (organi sindacali, momenti seminari, tra sindacato e operai, tra docenti e studenti, tra università e operai, e così via). Questa prolificità è tangibile attraverso la materialità linguistica dei documenti testimoniali, anche grazie al puntuale lavoro di trascrizione degli interventi assembleari. Ne emerge una complessità fortemente strutturata, nella quale ogni aspetto e ogni attore del progetto di “cultura operaia” appare integrato e rilevante: “un mosaico, di cui ogni parte è complementare all'altra per la reinterpretazione complessiva della fabbrica e della società”(12). Ne deriva una sensazione di omogeneità, grazie anche alla ricorrenza di temi, parole chiave e elementi linguistici nei diversi testi, tanto da rendere talvolta difficile intuire il contesto di produzione. Di seguito un esempio:

Se noi crediamo che sia importante mettere a disposizione degli alunni uguali possibilità, al di là del ceto sociale di appartenenza, occorre scuotere tutte le facciate dell'edificio scolastico: quella istituzionale, che riguarda il rapporto scuola-società (con particolare riguardo ai problemi della partecipazione della collettività sociale alla gestione del servizio scolastico); quella dei contenuti culturali; quella dei metodi didattici. Dei processi all'interno della scuola che riguardassero soltanto uno di questi aspetti sarebbero processi parziali e falsi. [...] Allora revisione e rinnovo degli strumenti e metodi, a patto però che siano occasioni per socializzare e collettivizzare la sperimentazione. (Scuola Media “Pirandello” di Moncalieri 1975/76 “Ma la salute è proprio uguale per tutti?”, Fondo “Centro Scuola Fabbrica” 18, fasc. 61)

L'estratto proviene da una dispensa redatta da una/un docente per una classe di scuola media; non solo compaiono molte delle rivendicazioni degli studenti di Venaria, ma sono simili anche il lessico e il linguaggio (politico-sindacale).

A seguire un testo tratto dalla relazione introduttiva del “Seminario regionale sulle 150 ore per le zone e le categorie” (CGIL CISL UIL Piemonte, Torino 13-14 luglio 1976):

Si diceva che la scuola è profondamente classista, non soltanto perché discrimina i figli degli operai, ma in primo luogo perché discrimina gli operai. La sua autentica essenza di classe è nella separazione che opera tra cultura e produzione, tra scienza e tecnica, tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. [...] Il superamento della divisione tra lavoro manuale e scuola, la ricomposizione tra teoria e pratica, tra cultura e politica: queste erano le finalità della richiesta del monte-ore che si poneva, perciò, come obiettivo concreto sia contro la selezione scolastica, sia per una omogeneità della formazione di base [...]. (Fondo “Centro Scuola Fabbrica”, 17, fasc. 59).

Ricorrono gli stessi temi, le medesime aree semantiche, termini simili, in un testo che questa volta è sindacale, e non didattico.

Appare insomma in superficie un dialogo tra i testi, sul piano linguistico e dei contenuti: la circolarità delle istanze, delle traiettorie linguistiche e testuali fa emergere un’“omomorfia” che sembra essere insieme strumento e esito del disegno progettuale complessivo – la creazione di una “cultura operaia” attraverso una riforma della Scuola. L’omogeneità si gioca sia sul piano politico – ciò che è detto (e scritto) – sia della forma – come viene detto (e scritto). In entrambi i casi sollecita in chi legge uno sguardo critico, volto a cogliere le stratificazioni di una tale omogeneità. Il piano linguistico (“come viene detto”) riporta l’attenzione sulla questione relativa all’educazione linguistica all’interno delle “150 ore”. Superata una concezione compensativa della formazione, coerentemente con il presupposto e l’obiettivo di valorizzare l’esperienza dell’individuo adulto, sebbene i corsi cercassero di andare oltre l’educazione linguistica in termini prescrittivi (Dati, 2024) – l’insegnamento della “grammatica”(13) – è evidente una spinta verso un certo uso dell’italiano, “uno speciale linguaggio della politica ispirato alla cultura marxista” (Marazzini, 1994, p. 406) – strumento, esso stesso, di emancipazione della classe operaia dalla sua condizione di marginalità (De Mauro, 1975), e anche dalle sue radici dialettali, regionali, rurali (Mengaldo, 1994). È soprattutto la competenza argomentativa a interessare, secondo modalità incisive per la “lotta di classe”. Tale disegno non mancava tuttavia di criticità:

Ci è voluto molto, in certi corsi, perché si scoprissero le realtà dense e strane dei significati che stavano per ciascuno dietro a parole di tutto riposo, come 'borghesia', 'reazionario', 'profitto' usate correttamente o per lo meno accettate senza problemi anche se nella mente di qualcuno, 'profitto' era 'il guadagno dell'operaio', 'reazionario' colui che reagisce quindi ribelle, innovatore, 'borghesia' 'tutti quelli che non vestono l'abito militare'. Ma c'è un fatto curioso: che questi termini non erano usati, nel contesto di un discorso politico, con questi significati dalle persone che, stimolati a farli, li hanno così definiti. Dall'ascolto o dalla lettura di un discorso in cui comparivano queste parole quell'operaio traeva probabilmente delle conclusioni 'giuste' del tipo 'la classe operaia è sfruttata', che gli confermavano un'esperienza quotidiana, ma l'intervento di quei termini, che avrebbero dovuto fornire una spiegazione dei meccanismi reali dello

sfruttamento, passava in secondo piano nell'ascolto e nella lettura, diventava una specie di contorno obbligato che serviva, non si sa bene perché, a comunicare un certo contenuto di fondo che si riconosceva come vero. (Rossetti Pepe, 1975, p. 45).

La citazione delinea efficacemente le contraddizioni che esistevano tra il progetto educativo che emerge dai documenti sindacali e la realtà delle aule: tra una presunta (omogenea) "cultura operaia" e la complessità delle traiettorie soggettive, delle istanze e dei desideri individuali; tra il mandato sindacale, le motivazioni degli studenti (14) e le scelte didattiche degli insegnanti (15). Quest'ultimo tipo di aspetto mostra le antinomie anche sul piano politico ("ciò che viene detto e scritto", citato in precedenza); come riportano diversi documenti, il progetto iniziale delle "150 ore" era pensato e costruito intorno alla figura dell'operaio della grande industria:

[...] se è giusto valorizzare l'esperienza individuale come momento di partenza e di reciproca conoscenza, è tuttavia indispensabile avere come punto di riferimento lo stato relativamente omogeneo e organizzato dei lavoratori dell'industria, specie delle grandi concentrazioni industriali, come fatto politico ed espressione di conoscenze. Questo non è un espediente didattico, ma corrisponde alla scelta strategica del movimento di unire i lavoratori dei più diversi strati sociali nelle lotte e sugli obiettivi che la classe operaia organizzata deve porsi. Privilegiare – nella scuola dell'obbligo come negli altri livelli – il dato dell'eterogeneità e della frammentazione dell'esperienza, significherebbe ricostruire, magari ad un livello più qualificato e di massa una scuola "popolare" sostanzialmente marginale e subalterna, che è ciò che il Ministro della Pubblica Istruzione ci ha sempre riproposto. ("Note per la discussione sul tema 150 ore e scuola dell'obbligo", Convegno FLM su 150 ore – Caselette (TO), 17-18-19 luglio 1975, Fondo "Centro Scuola Fabbrica", 17, fasc. 58).

Emerge un bisogno di uniformare (modi, contenuti, discorsi) per "tenere tutto insieme": rivendicazioni sindacali, scuola, istanze culturali e sociali. Tuttavia, se la scelta di privilegiare gli operai della grande industria ha contribuito all'efficacia dei corsi nel disegno complessivo (16) – anche per difendere l'idea di un'educazione per adulti emancipativa ed autonoma dalla mano normalizzatrice del Ministero – d'altra parte ha accentuato la precarietà del progetto culturale, in termini sia didattico-educativi, sia politici. Quando infatti, nel biennio successivo ai successi del 1974-1975, l'eterogeneità culturale e sociale dei corsisti si è imposta in modo più preponderante, ne ha risentito tutto il disegno complessivo delle "150 ore":

[...] il numero elevato di categorie e la presenza eterogenea di frequentanti hanno però, anche per la nostra incapacità di cogliere appieno il senso e di apportare opportuni correttivi, provocato in alcune situazioni sul piano nazionale e regionale lo sfilacciamento, fino ad arrivare a ricadere nella gestione tradizionale della stessa esperienza, abbassandone notevolmente la qualità della metodologia ai contenuti didattici. ("Relazione introduttiva al seminario regionale sulle 150 ore per le zone e le categorie" Torino 13-14 luglio 1976, CGIL CISL UIL Piemonte, Fondo "Centro Scuola Fabbrica", 17, fasc. 59)

La scelta di fondare il progetto del diritto allo studio, e quindi della creazione di una "cultura operaia", sulle istanze e l'esperienza di un certo tipo di studente-lavoratore, si è

scontrata, già dal biennio 1976-1977, con l'emergere di una popolazione studentesca eterogenea (altri tipi di lavoratori, disoccupati, casalinghe). Ne è scaturita una situazione di crisi: lo “sfilacciamento” del progetto di diritto allo studio, anche a seguito del tentativo di “passare dalla centralità della fabbrica del 1973, alla centralità della persona nel 1977” (Negarville)(17), e fare così fronte contemporaneamente a istanze collettive e a bisogni individuali.

Conclusioni

Nelle narrazioni presenti in letteratura sulle “150 ore” è unanime un senso di nostalgia e insieme di fallimento quando, dopo una fase critica dei movimenti politico-sindacali negli anni Ottanta, i corsi per i lavoratori passarono lentamente da una gestione più autonoma, sotto l'egida sindacale, a una loro graduale istituzionalizzazione per mano del Ministero dell'Istruzione (Causarano, 2016; Toniolo Piva, 2015). Questo coincise in buona parte con i cambiamenti politici, economici e sociali dell'epoca successiva ai primi corsi. L'avvento della scolarizzazione di massa e l'arrivo di manodopera da altri paesi, inoltre, modificò gradualmente la composizione delle classi: la transizione da corsi per lavoratori a scuola per casalinghe e disoccupati, prima (18), e soprattutto da corsi per operai sindacalizzati a “scuole per immigrati” (Pizzolato, 2024a), dopo – Ctp (Centri Territoriali Permanenti), e successivamente Cpia (Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti) – costituì un cambio di passo sostanziale sul piano dei diritti, della prospettiva educativa, della programmazione didattica, della geografia del potere all'interno delle scuole. Si verificò una graduale trasformazione da una concezione collettiva e trasformativa della formazione rivolta alla popolazione adulta, alle spinte neoliberiste che tuttora dettano la linea di indirizzo del mondo dell'educazione, dell'istruzione e della formazione professionale. Oggi l'educazione degli adulti sembra infatti rivolgersi all'*homo faber* – il lavoratore non specializzato da plasmare a seconda delle esigenze tecnologiche e di sviluppo del mondo produttivo – oppure all'*homo debilis* (Federighi, 2018, p. 11) – il subalterno che, nella sua dimensione individuale di emarginato “bisognoso”, subisce l'azione educativa sotto le vesti della filantropia, dell'assistenzialismo, fino alla *violenza simbolica* (Bourdieu, 1992).

A distanza di cinquant'anni dall'esperienza delle “150 ore”, queste ultime riflessioni sollecitano alcuni interrogativi. Se consideriamo che i Cpia sono frequentati prevalentemente da persone giunte in Italia per mobilità internazionale, il cui diritto alla permanenza dipende anche da certificazioni linguistiche e diplomi rilasciati, per legge, dai centri per l'istruzione degli adulti (19); se teniamo conto del fatto che i bisogni educativi dei corsisti sono per questo “calati dall'alto” e spesso uniformati intorno all'apprendimento dell'italiano “per l'integrazione” (Pizzolato, 2024a; 2024b), che i desideri di istruzione non rispondono quindi alla parola d'ordine “sapere”, ma piuttosto a diritti basilari (permesso di soggiorno, ricerca del lavoro, cittadinanza, ecc.) (20): come si configura oggi la tensione tra bisogni individuali e istanze collettive? Che ne è stato della conquista di un'educazione degli adulti autonoma ed emancipativa, che era alla base dei corsi delle “150 ore”? Quali sono, per il subalterni di oggi, gli spazi di libertà per desiderare il clavicembalo?

Note

- (1) Nel corso dell'articolo utilizzerò il plurale maschile per riferirmi anche alla componente femminile (lavoratrici, operaie, studentesse, docenti): la (sofferta) scelta linguistica risponde alla necessità di non appesantire la lettura, ma non intende in nessun modo oscurare la presenza delle donne né all'interno del progetto delle "150 ore" – dove invece vi hanno giocato un ruolo fondamentale, come ci ricorda la letteratura femminista e sindacale (per esempio: Cereseto et Al., 2009; Frisone, 2014; Laot, 2021; Lona, 2015; Passerini, 1991) – né negli attuali corsi per adulti (Pizzolato & Pongiluppi, 2022; Pizzolato 2024a; 2024b).
- (2) Per un approfondimento sulle diverse fonti relative alle "150 ore" si veda Causarano (2007).
- (3) Insieme alla scuola a tempo pieno, alle scuole popolari e alla "controsuola" (Tornesello, 2005).
- (4) "Documento sulla scuola dell'esecutivo unitario flm", 25 febbraio 1972.
- (5) Negli anni precedenti al rinnovo del Contratto Collettivo Nazionale del Lavoro dei metalmeccanici del 1973, la flm organizzò seminari, convegni e formazioni attraverso i quali il dibattito su questi temi diede vita a un'intensa attività di discussione e di produzione documentale, che diede esito al progetto del "diritto allo studio" per gli operai (Tornesello, 2005).
- (6) La creazione di una "cultura operaia" è strettamente legata al tema della "coscienza di classe", che ha avuto un ruolo di rilievo nell'esperienza delle "150 ore". Sono state molte le occasioni di dibattito e di riflessione sul tema, confluite nella ricerca "La coscienza di classe", intrapresa dal sindacato in collaborazione con università (e ricerca scientifica), docenti delle "150 ore" e studenti-lavoratori (Fondo "FIM", 15, faldone 309, Fondazione Vera Nocentini). La ricerca doveva svolgersi dentro e fuori dalle aule e avere una ricaduta diretta sulle attività didattiche e sui materiali utilizzati in classe, in un processo circolare di (auto)riflessione–ricerca–sperimentazione didattica.
- (7) Come si evince anche dalle *Lettere* (Gesualdi, 1975) e da *Esperienze Pastorali*, la lingua è vista da Don Milani in funzione umana e politica: la lingua dei "padroni" doveva essere acquisita dai "poveri". È il *primum* nell'educazione delle classi subalterne che aspirino all'emancipazione: l'italiano nell'accezione di "lingua borghese ripulita dai suoi arcaismi e dai preziosismi letterari" (Mengaldo, 1994, pp. 17-18); il dialetto e le lingue locali dovevano essere abbandonate. Quella della "scuola tradizionale" invece è la lingua borghese, inutilmente complessa e ricercata, stereotipata e astratta, dominio delle classi dominanti che l'hanno utilizzata per escludere le subalterne (Mengaldo, 1994).
- (8) Benché la puntuale analisi del testo lo richiederebbe, per motivi di spazio non sarà possibile proporre la ricerca nella sua interezza. Mi limiterò a riportarne alcuni estratti, ove necessario a renderne chiara l'analisi. È possibile reperire l'elaborato nel Fondo "Centro Scuola Fabbrica", 18.
- (9) Ecco alcuni esempi tratti dal testo: "[La legge Casati] era ingiusta perché sapeva di privilegio" (p. 2); "l'assurdo della legge consisteva [...]" ; "il Patronato scolastico, vero e proprio strumento di ricatto verso i più poveri" (p. 2); "Gentile [...] sostenitore dei mezzi coercitivi che vanno dalla predica al manganello" (p. 3); "il latino funzionava come vera e propria materia selezionatrice" (p. 3); "(!!)" (p. 4); " lo studente ancor oggi è visto come una 'botte' da riempire" (p. 6); "l'incapacità dei primi [gli insegnanti] di modificare schemi di comportamento ormai 'vecchi'" (p. 6); "spesso gli insegnanti non si lasciano neppure sfiorare dal dubbio che il loro insegnamento è inadeguato" (p. 6); "si devono ricordare date e luoghi che sono completamente fuori luogo" (p. 7); "poesie assurde e ridicole perfettamente inutili" (p. 7); "molti insegnanti oggi accampano diritti di 'competenza'" (p. 8).
- (10) Nelle pagine 5 e 6 gli autori individuano quattro tipi di selezione nella "scuola tradizionale": su base economica – la non-gratuità dell'istruzione discrimina i ceti più poveri; inoltre "i figli dei proletari" devono contribuire all'economia familiare, lavorando – culturale – "la selezione avviene perché manca nella famiglia una certa cultura che permetterebbe una collaborazione tra genitori e figli su argomenti riguardanti l'andamento della scuola" – per provenienza – nelle

- regioni meridionali l'alto tasso di disoccupazione influenza l'accesso alla scuola; da ultimo la selettività è da imputare ai docenti, che favoriscono “i ceti più elevati” sia per “preferenze personali” sia attraverso metodi di insegnamento “inadeguati”.
- (11) Il latino viene spesso citato quale emblema della cultura classica e sapere elitario (“il latino funzionava come vera e propria materia selezionatrice” [p. 3]).
- (12) “Appunti per un dibattito interno alle categorie ed alle strutture CGIL di zona sul rapporto tra scuola-organizzazione del lavoro-mercato del lavoro”, Fondo “Centro Scuola Fabbrica”, 17, fasc. 59.
- (13) Dalla lettura dei verbali delle assemblee in ambito sindacale emerge spesso una resistenza, sia da parte degli studenti sia di molti insegnanti, ad abbandonare un'educazione linguistica “tradizionale”, fortemente incentrata sulla struttura della lingua (Fondo “Centro Scuola Fabbrica”, soprattutto 8, 16, 17, 18).
- (14) Sono molto interessanti, a tal proposito, le trascrizioni delle discussioni in classe, o gli esiti dei questionari di gradimento dei corsi, nei quali molti studenti lamentano di aver dedicato troppo tempo a “inutili discussioni politiche”, a scapito dell'approfondimento dei contenuti disciplinari. Per approfondimenti si veda Fondo “Centro Scuola Fabbrica”, 16.
- (15) Gli insegnanti erano spesso precari e mancavano di una formazione adeguata (Dati, 2024; De Mauro, 1975).
- (16) Come dimostra anche il grande successo dei primi anni delle “150 ore” in termini di partecipazione e successo scolastico.
- (17) In “I consigli”, anno IV, Novembre 1977, Fondo “Centro Scuola Fabbrica”, 16, fasc. 53.
- (18) “L'aggregazione successiva di lavori di categorie diverse, anche non operaie, di casalinghe, di giovani, introduce disomogeneità sempre più marcate. La domanda di istruzione si presenta motivata diversamente [...], i livelli di alfabetizzazione vengono squilibrati dall'ingresso sempre più massiccio nei corsi dei settori più emarginati del mercato del lavoro, la diversa provenienza di vita e di lavoro acuisce la difficoltà di comunicazione e di socializzazione tra i corsisti, e tra i corsisti e gli insegnanti.” (“1976-'77: riflessioni per una ridefinizione dei corsi dell'obbligo 150 ore”, Fondo “Centro Scuola Fabbrica”, 16, fasc. 53).
- (19) Legge 94/2009; D.P.R. del 14 settembre 2011, n.179; Legge 1 dicembre 2018, n. 132.
- (20) Aggiungerei un ultimo elemento, e cioè che, nonostante l'eredità normativa dei Decreti Delegati, durante la mia decennale esperienza da docente in diversi della città metropolitana di Torino, ho potuto constatare a lungo l'assenza dei Consigli di Istituto, o della componente studentesca al loro interno.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, R., Briggs, C. L. (1990). Poetics and Performance as Critical Perspectives on Language and Social Life. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 19, 59-88.
- Bianchini, P., Pongiluppi, F. (2024). Di lotta e di salute. Socializzazione e alfabetizzazione nei corsi delle “150 ore” a Torino. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 11(1), 97-109. doi:10.36253/rse-15307.
- Bini, G., De Mauro, T., Fanelli, S., Lichtner, M., Lombardo Radice, L., Maraschini, W. (1975). *Didattica delle 150 ore*. Editori Riuniti.
- Bourdieu, P. (1992). *Language and symbolic power*. Polity Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.-C. (1970). *Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Causarano, P. (2007). Lavorare, studiare, lottare: fonti sulle esperienze delle “150 ore” negli anni '70. www.historied.net, n. 1.
- Causarano, P. (2016). “La scuola di noi operai”. Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 141-159.

- Causarano, P., Martinelli, C. (2024). Innovazione, omologazione, irrimontazione. Le molteplici prospettive dei Decreti Delegati. *Rivista di Storia dell' Educazione*, 11(1), 3-7. doi: 10.36253/rse-16201
- Cereseto, G., Frisone, A., Varlese, L. (2009). *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i Coordinamenti Donne FLM*. Futura Editrice.
- Dati, M. (2024). "Per vivere da pari in questa società": 150 ore, educazione linguistica e conquista della parola, *Educazione Aperta*, 17/24, 163-191.
- De Mauro, T. (1975). Educazione linguistica e 150 ore. In AA.VV. . *Didattica delle 150 ore*. Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1977). *Scuola e linguaggio*. Editori Riuniti.
- Dore, L. (1977). *Fabbrica e scuola. Le 150 ore*. Editrice sindacale italiana.
- Federighi, P. (2018). La ricerca in educazione degli adulti nelle università italiane. Passato e futuro. In P. Federighi (cur.). *Educazione in età adulta. Ricerche, politiche, luoghi e professioni*. Firenze University Press, 5-34.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori.
- Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura*. Socialmente.
- Gesualdi, M. (1975). *Lettere di Don Lorenzo Milani priore di Barbiana*. Mondadori.
- Laot, F. (2021). Genre et socio-histoire de l'éducation des femmes adultes. *Histoire de l'Éducation*, 156, 9-30.
- Lichtner, M. (1975). 150 ore: una strategia sindacale. In G. Bini, T. De Mauro, S. Fanelli, M. Lichtner, L. Lombardo Radice, W. Maraschini. *Didattica delle 150 ore*. Editori Riuniti.
- Lona, A. (2015). Le 150 ore "per sole donne. *Venetica*, 31, 91-107.
- Marazzini, C. (1994). *La lingua italiana. Profilo storico*. Il Mulino.
- Mengaldo, V. (1994). *Storia della lingua italiana*. Il Novecento. il Mulino.
- Milani, L. (1956). *Esperienze pastorali*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Passerini, L. (1991). *Storie di donne e femministe*. Rosenberg & Sellier.
- 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. , 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.
- Rossetti Pepe, G. (1975). *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Franco Angeli.
- Toniolo Piva, P. (2015). Eredità e attualità delle 150 ore: dai lavoratori ai migranti. *Venetica*, 31, 75-90.
- Tornesello, M. L. (2005). I corsi 150 ore negli anni Settanta: una scuola della classe operaia?. *Storia e problemi contemporanei*, 40, 57-80.
- Tornesello, M. L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petit Plaisance.

«Finalmente un libro!». I manuali per le 150 ore tra gli anni '70 e '80

«Finally, a book!». Textbooks for the adult education in Italy in the 70s and 80s

Paolo Bianchini, Università degli Studi di Torino.

Giulia Maria Bouquié, Università degli Studi di Torino.

Guido Laurenti, Università degli Studi di Torino.

ABSTRACT ITALIANO

Il testo analizza l'evoluzione dei manuali per l'educazione degli adulti in Italia negli anni '70 e '80, nati dall'esperienza dei corsi "150 ore" per i lavoratori. Si evidenzia come le prime sperimentazioni mirassero a distaccarsi dai manuali scolastici tradizionali, fornendo strumenti critici e politici ai «corsisti» (provenienti in gran parte dalla classe operaia) tramite l'utilizzo di schede specifiche e attività di «ricerca» condivise con i docenti, profondamente collegate con la vita quotidiana e con l'idea di lotta di classe. Successivamente, l'ampliamento delle tipologie di studenti portò alla redazione e all'utilizzo di manuali adatti a un pubblico più ampio, più attenti ai contenuti e dal linguaggio più accessibile. L'articolo ripercorre tale evoluzione analizzando tre manuali editi da Zanichelli nel 1977 e un testo del 1985, mostrando i cambiamenti nelle esigenze educative e nell'approccio pedagogico.

ENGLISH ABSTRACT

The paper analyses the evolution of adult education textbooks in Italy in the 70s and 80s, from the experience of "150 hours" classes for workers. The first experiments aimed to detach from traditional school textbooks and to give critical and political tools to students (mostly from the working class) through the use of specific worksheets and «research» activities shared with teachers: the materials were deeply connected with daily adult life and with the idea of class struggle. Subsequently, the expansion of the typologies of students led to an evolution towards textbooks suitable for a wider audience, more focused on the topics and with a more accessible language. The essay analyses these changes comparing three textbooks published by Zanichelli in 1977 with a later text from 1985, showing changes in educational requirements and pedagogical approach.

L'educazione degli adulti tra nuove sfide e vecchi strumenti didattici

L'inizio dei corsi delle 150 ore, nell'anno scolastico 1973-74, in seguito all'approvazione del nuovo statuto dei lavoratori, mise in atto un totale ripensamento e una profonda riorganizzazione dell'istruzione degli adulti. Le sfide da affrontare erano complesse e necessitavano di grandi sforzi ideali e materiali per essere superate. Per la prima (e sino ad oggi unica) volta, in Italia, si riusciva a realizzare non solo una scuola per gli adulti, che già esisteva da tempo sotto varie forme (non tutte realmente efficaci) (Targhetta, 2015), ma soprattutto una "scuola operaia" (Paladini, 2015) (1). Proprio la peculiarità degli studenti rendeva necessario fornire le basi dell'istruzione ad adulti che da anni non studiavano o avevano avuto pessime esperienze di scolarizzazione o, ancora, non erano mai andati a scuola; inoltre, bisognava attrezzarsi con metodi e strumenti didattici del tutto nuovi;

infine, era necessario sostenere i lavoratori-studenti nella frequenza dei corsi, i quali, sebbene riconosciuti dai datori di lavoro e contemplati nell'orario lavorativo, continuavano a richiedere grande impegno fisico e mentale.

In questo contesto, la scelta dei metodi e degli strumenti didattici assunse subito un ruolo di primo piano nella quotidianità della scuola. Pur nella varietà di soluzioni adottate nelle varie esperienze italiane, contraddistinte da sensibilità, contesti produttivi e popolazioni scolastiche differenti, i corsi furono indirizzati a superare l'impostazione scolastica tradizionale nell'esplicita volontà di inaugurare un modo nuovo di istruire, non soltanto valido per adulti lavoratori, ma capace anche di influenzare tutto il sistema scolastico. In quest'ottica furono creati percorsi didattici interdisciplinari organizzati per unità distinti per gruppi di materie (matematica ed elementi di scienze; geografia, educazione civica e storia; italiano; lingua straniera) e grande attenzione fu rivolta alla partecipazione attiva degli studenti, singolarmente e in gruppo, alla costruzione e alla gestione del processo formativo. Fu, quindi, privilegiata la ricerca di gruppo e la discussione in classe, muovendo sempre dalle esperienze degli studenti, posti al centro del processo didattico e formativo (2).

Sebbene non mancasse in alcune realtà il ricorso a manuali e strumenti didattici in uso nella scuola media, soprattutto da parte dei docenti delle materie scientifiche e di lingue, nei primi corsi fu molto evidente la volontà di sperimentare dispositivi nuovi e originali. Del resto, era forte la volontà di rinnovare l'intero sistema scolastico; inoltre, lo stesso «tipo di utenti» delle 150 ore, «completamente diverso rispetto a quello della scuola normale» per età, «posizione» socioeconomica, «bisogni culturali e formativi», imponeva la ricerca di metodi e strumenti didattici rinnovati (Ministero della Pubblica istruzione, 1976).

Concretamente, nelle prime annualità delle 150 ore, ciò diede vita alla produzione di schede redatte dalle organizzazioni sindacali e ancora più spesso dai singoli insegnanti. Poiché l'obiettivo non era quello di misurare le competenze in ingresso né in uscita degli studenti, l'attenzione era tutta posta sul percorso di apprendimento, che muoveva dalla raccolta delle esperienze e dei vissuti dei discenti, inquadrata in un secondo tempo in una lettura fortemente ideologica, in senso anticapitalista, fornita dai docenti per mezzo di apposite letture. Queste ultime potevano essere tratte da documenti sindacali e politici così come da giornali e riviste o da sussidi audiovisivi, semplificati e resi comprensibili dall'infaticabile opera di mediazione e adattamento degli insegnanti.

Gli archivi sono ricchi di materiali ciclostilati, relativi a tutte le materie che abbiamo ricordato poco sopra, pensati per fornire agli studenti, più che i rudimenti dell'alfabetizzazione, gli elementi per dare pieno significato alla realtà economica e politica del tempo e arrivare a possedere gli strumenti per partecipare appieno alla vita del Paese.

La critica ai manuali scolastici in Italia tra anni '60 e '70

Nella loro ricerca di metodi e mezzi didattici originali e davvero funzionali all'educazione di una nuova tipologia di studenti, le 150 ore poterono trarre ispirazione dalle innovative proposte educative elaborate e praticate all'incirca negli stessi anni da un ampio movimento che, pur partendo da presupposti politici e metodologici anche molto

diversi tra loro, si ritrovava nella contestazione del sistema dei libri di testo, dei programmi scolastici e dello stesso concetto di disciplina scolastica.

Tra la fine degli anni Sessanta e i primi anni Settanta, infatti, a scuola e negli ambienti culturali italiani, si aprì un acceso dibattito circa il valore dei manuali scolastici e la loro utilità come strumenti didattici ed educativi (Bacigalupi, Fossati, Martignone, 2018). Documentate e appassionate ricerche sui testi in circolazione dimostrarono inequivocabilmente che molti libri, sia per l'insegnamento elementare che per quello secondario inferiore e superiore, erano di livello infimo e riproponevano stereotipi culturali ormai inadeguati a comprendere la realtà. Innanzitutto, i manuali erano reputati inadatti rispetto alle esigenze sociali e culturali, in quanto non riflettevano le trasformazioni sociali, culturali e politiche dell'epoca. Le riforme, in particolare quelle ispirate dai movimenti giovanili del '68, stavano cercando di introdurre una visione più inclusiva, democratica e della società e della scuola, mentre i libri scolastici spesso riproducevano stereotipi ormai desueti. In particolare, era evidente la mancanza di una rappresentazione realistica delle diverse classi sociali, delle donne, delle minoranze e dei temi legati alla diversità culturale. I manuali scolastici, inoltre, tendevano a presentare una visione monolitica e conservatrice della società, ignorando spesso le problematiche di inclusione e di equità. A livello politico e culturale, i manuali scolastici si proponevano apertamente come strumenti di trasmissione dell'ideologia dominante, soprattutto per quanto riguardava la storia, la politica e la cultura. Per tutti questi motivi, come ricordavano Marisa Bonazzi e Umberto Eco nell'introduzione a *I pampini bugiardi* (1972), i testi per la scuola erano giustamente accusati di essere parziali e di presentare una visione conservatrice della storia e della società, omettendo o distorcendo eventi significativi legati ai movimenti progressisti, alle lotte sindacali e alle esperienze di resistenza antifascista.

Dal punto di vista dei contenuti disciplinari, poi, i libri di scuola apparivano estremamente rigidi, uniformi e privi di spunti di riflessione critica. Tale approccio favoriva l'apprendimento mnemonico e ripetitivo, piuttosto che lo sviluppo del pensiero critico e della creatività. In un momento in cui si stavano diffondendo in Italia, specialmente ad opera del Movimento di Cooperazione Educativa, le teorie e i metodi dell'educazione attiva, i manuali scolastici sembravano completamente refrattari alle istanze individuali degli studenti e all'adozione di metodi più flessibili, che incoraggiassero la partecipazione e il pensiero autonomo. Per alcune discipline, poi, come la storia o le scienze dure, un'altra criticità era rappresentata dalla lentezza con cui i manuali venivano aggiornati (3). I cambiamenti storici, politici e scientifici non venivano adeguatamente riflessi nei testi scolastici, che quindi risultavano obsoleti rispetto alla realtà che gli studenti vivevano quotidianamente dentro e fuori da scuola.

In generale, il dibattito sui manuali scolastici rifletteva il desiderio, sempre più largamente condiviso tra addetti ai lavori e non, di rinnovamento del sistema educativo, in sintonia con i cambiamenti sociali e culturali dell'epoca. Si chiedeva alla scuola di andare oltre l'istruzione tradizionale e di affrontare le questioni di giustizia sociale, di uguaglianza e di democrazia anche attraverso i contenuti e i metodi della didattica.

Da questo tipo di critiche e di esigenze emerse l'esigenza di rinnovare i libri in uso nelle scuole. Così, presero le mosse le sperimentazioni che negli anni successivi avrebbero rinnovato profondamente i libri di scuola, elementari e non solo, grazie al lavoro, svolto spesso in collaborazione con gli alunni, da maestri come Mario Lodi, don Milani, Albino Bernardini, Alberto Manzi, Ilario Belloni, Angelo Petrosino e altri (4).

Centrali in questo rinnovamento furono non solo i testi autoprodotti da docenti e studenti in classe, ma anche le "biblioteche di lavoro" che, sull'esempio di quella prodotta da Freinet, mettevano a disposizione di maestri e bambini duttili strumenti didattici pensati per essere adattati facilmente alle realtà delle singole scuole.

Verso nuovi materiali per l'educazione degli adulti

Nell'ambito dell'esperienza delle 150 ore, fin dall'inizio si sentì l'esigenza di dotarsi di strumenti specifici per l'educazione degli adulti, adeguati al nuovo pubblico di alunni. In particolare, due erano le modalità didattiche percepite come egualmente inadeguate: il frequente ricorso a manuali pensati per allievi più giovani, seppure con qualche adeguamento al differente contesto e ai differenti destinatari, e la prassi diffusa di utilizzare appunti di carattere personale e schede di lavoro autoprodotte, che spesso venivano dispersi e cadevano nell'oblio subito dopo il loro utilizzo, impedendo un'effettiva circolazione e condivisione dei materiali realizzati.

Pertanto, la realizzazione di manuali stampati avrebbe permesso sia la sistematizzazione di alcuni principi di carattere metodologico legati all'educazione degli adulti, sia la presentazione di esperienze didattiche concrete - corredate da un ampio ventaglio di materiali pronti per l'utilizzo - le quali, sottratte ai limiti della contingenza e dell'occasionalità, venivano indicate come paradigmatiche e orientative.

Fin da subito va però, notato che questa impresa aveva già nei suoi obiettivi non solo i punti di forza, ma anche i suoi evidenti limiti, che si compendiano, appunto, nel tentativo di fissare un'esperienza educativa - per sua stessa volontà, aperta, dialettica e continuamente *in fieri* - negli angusti confini della pagina scritta.

Di questa esperienza, la trasposizione in manuale delle 150 ore restituisce a ben vedere una precisa fase, vale a dire quella legata ai primi anni della sua nascita, quando era strutturata per rispondere alle esigenze educative del mondo operaio e si proponeva l'obiettivo di supportare i processi di formazione di una cittadinanza consapevole e critica.

Dopo solo un lustro, però, le 150 ore iniziarono a rivolgersi sempre meno a un destinatario unico: i protagonisti di tale percorso non sarebbero più stati soltanto gli operai, ma un più ampio spettro di donne e uomini - adulti e giovani, occupati e disoccupati - alla ricerca di un percorso di alfabetizzazione culturale dai tratti emancipatori.

I manuali rischiavano pertanto di fossilizzare le caratteristiche assunte dalla prima fase dell'educazione degli adulti, conferendo un carattere statico e modellizzante a un'esperienza pedagogica che rivendicava invece una dimensione di partecipazione attiva e un coinvolgimento costante dei propri studenti.

A tutto questo si aggiungeva poi l'impostazione spiccatamente ideologica e militante - dominata da categorie e istanze di tipo economicistico e marxista - dei primi corsi per gli adulti, quelli del 1973-74 e dei bienni appena successivi, che influenzarono la didattica dei corsi iniziali delle 150 ore. Tale impostazione venne però superata nel giro di pochi anni, proprio in parallelo alla pubblicazione dei primi manuali per l'educazione degli adulti, che già dall'inizio apparirono pertanto disallineati rispetto al contesto e ai destinatari a cui si rivolgevano.

Non a caso, tra la fine degli anni Settanta e i primi anni Ottanta si sentì, infatti, la necessità di «depurare le 150 ore di alcuni appesantimenti ideologici» e «individuare strumenti (metodi, contenuti, materiali didattici) adeguati alle nuove forme organizzative e agli obiettivi dichiarati», promuovendo l'«integrazione disciplinare» e il partire dal «quadro esperienziale degli allievi» (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985b, p. VII).

Se il quadro qui delineato consente di comprendere le ragioni del precoce invecchiamento e talvolta abbandono dei manuali per le 150 ore pubblicati alla fine degli anni Settanta - aspetto, questo, corroborato dall'esiguità della loro diffusione e dall'assenza di successive ristampe -, è altresì indicativo cogliere i caratteri, innovativi e profondamente differenti, della successiva produzione di manuali per gli adulti, quelli che caratterizzarono la stagione degli anni Ottanta.

All'approccio economicistico e marxista delle prime esperienze degli anni Settanta - rilevabile sia nei corsi delle 150 ore indirizzati specificamente agli operai e gestiti dalle organizzazioni sindacali, sia nella manualistica che ne ha documentato e cristallizzato i tratti -, subentrò progressivamente un'impostazione di natura antropologica e storico-sociale, maggiormente scevra da richieste ideologiche di partito e militanti.

Alla fine degli anni Settanta, e più ancora negli anni Ottanta, era non solo cambiato il pubblico delle 150 ore, ma nei confronti di tale esperienza si registrava altresì una generale «caduta di attenzione da parte sindacale» (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985b, p. VII).

Gli evidenti cambiamenti sociali, economici e culturali degli anni Ottanta non risparmiarono neppure il laboratorio delle 150 ore e la relativa manualistica che, alla retrocessione delle istanze politiche e sindacali di ispirazione marxista e militante, risposero - quasi per compensazione e ricerca di una strada alternativa - «con un approfondimento della riflessione sul piano della didattica» (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985b, p. VII).

I corsi e i manuali per l'educazione degli adulti puntavano ora sull'«esperienza individuale» e, in parallelo, sull'«ampliamento della conoscenza storica (raggiunto anche attraverso l'introduzione di strumenti specifici, come, ad esempio, di questionari sulle pre-conoscenze)», mobilitando «concetti della vita quotidiana» e «concetti storici», promuovendo l'«autovalutazione» degli studenti e offrendo agli insegnanti «supporti semplici ed efficaci per il lavoro» (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985b, p. VIII).

Inoltre, sia sotto il profilo didattico, sia in relazione allo stato giuridico del personale docente, sempre più fitti divennero i punti di contatto tra i corsi delle 150 ore e la scuola tradizionale.

Con l'esaurirsi della fase di «sperimentazione», che aveva caratterizzato gli anni di avvio di tale conquista operaia, i corsi per gli adulti sostituirono le «dispense» degli inizi, dattiloscritte o ciclostilate, con «schede» e «unità didattiche» - spesso desunte da manuali per le 150 ore -, ritenute più adatte alle esigenze culturali dei nuovi segmenti della popolazione coinvolta e, nel giro di pochi anni, capaci di influenzare segnatamente le stesse pratiche didattiche utilizzate all'interno della scuola per i giovani.

La Legge 270 del 1982, che riconosceva ai docenti delle 150 ore lo stato giuridico del personale della scuola, favorì tale processo di contaminazione didattica, proprio perché consentì un rapido passaggio di tanti insegnanti dalla scuola per gli adulti a quella dei giovani, con un'evidente esportazione di metodologie e indirizzi pedagogici.

Una contaminazione didattica, questa, rintracciabile anche nei manuali per le scuole tradizionali, prodotti nella seconda metà degli anni Ottanta. Su impulso della critica ai libri di testo, avviata alla fine degli anni Sessanta e agli inizi degli anni Settanta, e grazie poi all'apporto dell'esperienza delle 150 ore, i manuali degli anni Ottanta, indirizzati ai giovani, si rinnovarono in profondità.

Nel lasciare ora gli esiti di questo percorso di trasformazione dei manuali, è interessante notare, in aggiunta ai dibattiti culturali e alle numerose e diversificate esperienze didattiche che hanno accompagnato lo sviluppo delle 150 ore in Italia, la presenza di un vero e proprio progetto, orchestrato attraverso un preciso disegno di natura editoriale, volto alla realizzazione di manuali per l'educazione degli adulti.

Le richieste, che provenivano dai docenti, di una formazione specifica e di un supporto pratico di natura didattica e, in modo speculare, le necessità emerse dagli studenti di ricevere una formazione solida, capace di attivare l'ascensore sociale e di trasformare le loro condizioni di vita portarono, nel 1977, la casa editrice Zanichelli a dar vita a un progetto editoriale innovativo: la realizzazione di una serie di volumi per la formazione e l'educazione degli adulti, indirizzata volutamente sia agli insegnanti sia agli studenti.

Nacque così - come indicato espressamente sulla copertina dei volumi - «una collezione dedicata all'insegnamento nelle 150 ore per il conseguimento del diploma di Licenza Media», esito di un lungo lavoro svolto «nei corsi di formazione, fin dall'inizio della sperimentazione, a fianco degli insegnanti operatori diretti nei moduli milanesi».

Si trattò di un progetto editoriale che intercettava un'esperienza formativa concreta, quella legata al contesto milanese, da riproporre «sia ai corsisti che agli insegnanti perché ne vengano a conoscenza», rilevandone in tal modo il carattere esemplare e paradigmatico e postulando, come diretta conseguenza, la sua utilità.

Uscirono, allora, come tre ante di un polittico, *Storia/150 ore* realizzato da Ferdinando Giordano, Giampiero Quadrelli e Fausta Chiaruttini, *Lingua/150 ore* ad opera di Emanuele Banfi, Duccio Demetrio e Alberto Conti e *Matematica/150 ore* prodotto da Alba Rossi Dall'Acqua, Luigi Besana, Clelia Moggi Orler e Carlo Murò.

Indicativi sono gli autori dei testi presi in esame: al di là dell'impegno riguardante l'educazione degli adulti, ognuno aveva legami diretti o indiretti con il mondo della scuola o dell'insegnamento. Alcuni sono autori o autrici di testi scolastici della disciplina di riferimento: Alba Rossi Dell'Acqua, Clelia Moggi Orler, Giampiero Quadrelli e Fausta Chiaruttini furono attivi fino agli anni '90, non solo come autori di manuali ma anche

come insegnanti. Docenti della scuola dell'obbligo sono anche Carlo Murò, Fausta Chiaruttini e Luigi Besana; Ferdinando Giordano sarà preside di liceo scientifico dagli anni '80. La componente accademica è, invece, particolarmente presente nel volume dedicato alla lingua: Emanuele Banfi è infatti glottologo e Duccio Demetrio pedagogista. In molti casi è evidente il forte impegno politico-sociale: le due figure più interessanti in tal senso sono Alba Rossi Dell'Acqua e Fausta Chiaruttini: la prima, milanese, fu attiva nella Resistenza dal 1943 al 1945 nelle zone della Valsesia, del Cusio e dell'Ossola. Fausta Chiaruttini, invece, fu parte integrante della scena culturale del Dopoguerra, ospitando insieme al marito Giorgio Manganelli salotti letterari cui partecipavano intellettuali del calibro di Salvatore Quasimodo.

I manuali di Zanichelli: un esempio di libro per le 150 ore degli anni '70

I tre testi editi da Zanichelli nel '77 sono stati concepiti con una struttura comune, analizzabile secondo diversi aspetti. Tutti i volumi, *in primis*, si compongono di una parte introduttiva che esplora, anche in maniera critica rispetto agli insegnamenti scolastici tradizionali, l'utilità dello studio delle diverse materie. Ciò è particolarmente evidente nei volumi di matematica e di lingua, mentre risulta più sottinteso nel testo riguardante la storia.

La storia, del resto, è ritenuta la base per la ricerca metodologica legata alle altre scienze:

Non è possibile condurre delle ricerche metodologiche sulla scienza senza introdurre in essa la dimensione storica. Solo quando abbracceremo una scienza nel suo insieme storico, cioè quando la concepiremo come un insieme soggetto a cambiamenti, saremo in grado di capire la dialettica dello sviluppo e i problemi che vi sono connessi (Giordano et al., 1977, p.6).

È interessante notare come la metodologia della ricerca storica sia una parte consistente negli esempi di insegnamento agli operai; ciò riflette in maniera esplicita il carattere di «ricerca» che i corsi delle 150 ore avevano assunto nei primi anni di sperimentazione. La storia della matematica, in particolare, è considerata fondamentale per l'approccio alla matematica stessa e alle scienze in generale:

Ci pare allora che l'asse portante delle «150 ore» debba essere l'analisi delle lotte che hanno portato a una forma enormemente più alta di sapere [...]. Da queste lotte esce il sapere scientifico moderno: è necessario che il corsista ne veda le fasi salienti, ne comprenda il significato storico e l'immensa portata. (Rossi Dell'Acqua et al., 1977, pp. 46-47).

Altra caratteristica ricorrente è lo spazio dedicato ai contenuti fondamentali delle discipline, esposti con un linguaggio che rispetta i canoni dell'accademia fino alle citazioni bibliografiche.

Una terza sezione descrive le caratteristiche della «ricerca», che gli insegnanti devono svolgere insieme ai corsisti. Ancora, se il volume di storia presenta esempi già conclusi di ricerche passate, i testi di lingua e di matematica lasciano molto più spazio all'analisi del

metodo da utilizzare. Una quarta e ultima sezione è dedicata al materiale (le «schede») utilizzabile in aula.

I tre volumi sono quindi proposti a due categorie differenti di destinatari: sulla copertina, infatti, si dichiara che «questo volume [...] è rivolto sia ai corsisti che agli insegnanti» (Rossi Dell'Acqua et al., 1977, copertina). Tuttavia, la presentazione dei contenuti e il linguaggio utilizzato fanno pensare che questi testi si rivolgano maggiormente ad un pubblico di insegnanti, più avvezzo a maneggiare testi senza illustrazioni.

In particolare, l'introduzione e le tre prime parti entrano nel dettaglio di strumenti metodologici (sia della ricerca scientifica sia della didattica) di chiaro interesse del docente, e toccano punti del dibattito sull'insegnamento agli adulti:

Cosa intendiamo per direzione educativa[?] [...] Vuol dire recupero dell'identità docente rispetto a compiti di egemonia pedagogica di tipo democratico attuati col metodo attivo, che vivano [...] la consapevolezza che il luogo di formazione ha alcune caratteristiche tutte particolari che vanno individuate, selezionate, col concorso dei lavoratori (Banfi et al., 1977).

Agli allievi, che in diversi punti dei tre volumi si evince essere «lavoratori», «operai» e che hanno come obiettivo il superamento dell'esame di terza media, sono dedicate schede di lavoro apposite quasi sempre facilmente individuabili nelle ultime pagine e, a discrezione dei docenti, testi apposti da estrapolare dalla parte contenutistica. Tutti e tre i volumi inseriscono immagini che agevolino la comprensione dei vari argomenti: se questo è particolarmente evidente per quanto riguarda la matematica, in cui si presentano elaborazioni illustrate delle procedure di calcolo e si dedica addirittura un paragrafo alle rappresentazioni grafiche, e nel volume di storia, che analizza in una sezione dedicata il rapporto tra satira, vignetta, arte e politica, ciò è meno presente nel testo di lingua, in cui ci si limita ad alcuni schemi relativi alla struttura dei quotidiani e ad un paio di esempi per meglio illustrare la struttura dell'atto comunicativo. Tuttavia, in tutti e tre i testi l'uso delle immagini risulta limitato a sezioni specifiche e non supporta, se non negli esempi di alcuni argomenti matematici, la leggibilità del testo.

In tutti e tre i volumi emerge segnatamente il proposito di promuovere negli operai capacità di «autonomia», «autodeterminazione» e «partecipazione politica», attraverso un attento ricorso a temi che intercettino i loro interessi di partenza e promuovano un sapere di tipo operativo e politico.

E questo progetto di formazione culturale-politica si rintraccia in modo inequivocabile nei temi proposti, che spaziano dalla fabbrica alla crisi economica; dallo sviluppo del capitalismo internazionale alle strategie delle imprese multinazionali; dalla tipologia dei processi e dei problemi della comunicazione alla situazione linguistica dell'Italia contemporanea; dalla definizione di matematica al recupero di strumenti matematici utili alla vita adulta, passando per l'interessante distinzione tra «sapere comune» e «sapere scientifico».

Il volume di storia è il più corposo dal punto di vista contenutistico. A un'introduzione alla ricerca storica, infatti, seguono esempi, fortemente contenutistici, in cui si illustrano avvenimenti legati alla storia delle lotte di classe e vicini all'esperienza dei corsisti: il

periodo trattato va dalla prima rivoluzione industriale al colpo di Stato in Cile. La parte finale propone titoli di altre ricerche possibili, con una breve guida metodologica e una bibliografia di partenza.

Il discorso didattico, metodologico e politico è qui presente in maniera implicita: infatti, la partecipazione dei «corsisti» all'attività didattica è quasi invisibile, demandata all'insegnante, che potrà «guidare la classe alla lettura, discussione e verifica degli argomenti proposti, alternando questa fase più impegnativa con lo studio collettivo, o a gruppi, della parte generale» (Giordano et al., 1977, Introduzione). L'impostazione politica, volta alla comprensione del mondo contemporaneo e alla partecipazione pubblica dei corsisti, è evidente nella scelta delle tematiche trattate: a titolo di esempio, si citano tra i tanti i capitoli «Dalla manifattura al robot di linea» (p. 97) e «Il cambiamento del capitalismo internazionale dal 1914 al 1970 e il rapporto con le imprese multinazionali» (p. 114). La scelta politica dei temi, nonostante sia sottintesa, è comunque evidente.

Il volume sulla lingua analizza gli argomenti dell'espressione linguistica nell'ottica degli studi sulla comunicazione: la questione linguistica italiana, la capacità comunicativa degli operai e la loro conseguente partecipazione politica sono protagoniste di tutto il volume. L'italiano "standard", infatti, è solo uno delle lingue protagoniste del volume e viene messo in relazione con i differenti dialetti della Penisola e con i conseguenti italiani regionali, in un'ottica di valorizzazione del bilinguismo dei corsisti, oltre che per dare strumenti di autocorrezione specifici, costruiti in base agli errori "regionali" più frequenti. Gli errori, infatti, sono definiti come «fatti socialmente marcanti» (Banfi et al., 1977, p. 96) che da una parte rallentano e rischiano di compromettere il processo comunicativo, ma che soprattutto rischiano di innescare una «deprivazione verbale» (Banfi et al., 1977, p. 59) che impedisce la partecipazione pubblica e politica del lavoratore.

Altro punto fondamentale è l'analisi critica dei mezzi di comunicazione, dei mass-media e dei loro messaggi: in particolare, si presentano metodologie e attività, comprese di schede di lavoro, da svolgere in aula per allenare la ricezione critica dei contenuti.

Il volume sulla lingua è l'unico che apre alla possibilità di rivolgere la didattica non solo ai lavoratori, ma anche ad altre classi:

Un diverso atteggiamento rischia di svalutare la funzione della classe operaia [...] se sceglie al suo interno chi deve frequentare i corsi e cosa in essi deve essere svolto, per il solo fatto che ha conquistato le 150 ore e le sente un suo terreno di studio e ricerca più che un contributo sociale. L'obiettivo di una direzione culturale complessiva, invece, è di ben più vasto respiro: consiste nel garantire un diritto a livello di massa [...] (Banfi et al., 1977, p. 61).

Il testo di matematica è, tra i tre, il più ricco di ragionamenti riguardanti la didattica. Si apre, infatti, con una discussione sul perché sia utile e necessario insegnare la matematica. Tale domanda introduce una critica alla didattica "tradizionale", in quanto

[n]ella scuola dell'obbligo del passato (e spesso anche del presente) si riteneva che l'obiettivo di tale disciplina fosse di mettere in grado gli allievi di *far di conto svelto e bene*, dall'altra nella scuola secondaria si attribuiva alla matematica la funzione di *far ragionare*: a tali fini, [...] si affliggevano gli alunni con calcoli laboriosi e inutili spesso relativi a situazioni strane presentate

come concrete (quali distribuzione di eredità in base a testamenti dettati da un parente schizofrenico [...]). (Rossi Dell'Acqua et al., 1977, p.35).

L'ottica della matematica come strumento utile nella vita quotidiana è evidente nel testo degli esercizi, che occupano da soli più di metà del volume (da p. 76 a p. 178). In particolare, risultano interessanti gli esercizi legati all'utilizzo del denaro e al calcolo delle distanze percorse, così come altri di lettura delle carte geografiche e del trasporto pubblico (entrambe di Milano, città da cui derivano le sperimentazioni proposte), della percentuale di forze politiche al Senato o alla Camera nell'anno corrente o della bolletta del gas (5).

Un altro punto da sottolineare è l'importanza dell'autovalutazione, che traspare non tanto nelle parti teoriche quanto nella parte finale. L'ultimo capitolo, infatti, presenta una lunga serie di esercizi legati alle differenti unità: ogni esercizio rimanda ad altre parti del libro in cui sono previste: a) la possibilità che l'esercizio sia stato svolto senza difficoltà: in questo caso, si segnala la risposta corretta; b) la possibilità che emergano dei dubbi: in questo caso si rimanda a spiegazioni pensate per l'esercizio specifico, che lo smembrano in sottopassaggi, contenenti a loro volta rimandi ad altre spiegazioni, fino ad arrivare al risultato finale. Esercizi, quindi, ragionati in tutte le loro parti e "guidati" in base alle difficoltà emerse in classe.

I nuovi manuali degli anni '80

I testi presi in esame contengono alcune caratteristiche che potrebbero averne determinato lo scarso successo e, di conseguenza, la mancata riedizione dell'opera: la difficile distinzione tra le parti dedicate agli insegnanti e quelle per i corsisti; il linguaggio particolarmente complesso, a tratti accademico; la scelta dei temi, che si rivolgevano ai lavoratori e agli operai in una fase in cui le classi delle 150 ore cominciavano ad accogliere sempre più casalinghe, disoccupati, giovani in dispersione scolastica. Non a caso, già nel volume dedicato alla lingua si cominciava a intravedere un'apertura verso categorie di studenti e studentesse differenti dalla concezione omogenea dell'operaio di fabbrica.

In quest'ottica, per meglio evidenziare i mutamenti in atto in quegli anni, è utile analizzare un testo degli anni '80, ovvero *Spazio tempo lavoro. Storia per l'educazione degli adulti 150 ore*, di Ludovico Albert e Luisella Garavaglia Erlicher, edito da Loescher nel 1985.

Il testo sembra rispondere in maniera esplicita alle criticità rilevate nei manuali del decennio precedente e alle nuove necessità emergenti. Ciò è confermato dalla prefazione di Maurizio Gusso:

L'esclamazione liberatoria «Finalmente un libro!» viene spontanea a chi da tempo annaspa fra Scilla e Cariddi, fra l'uso di testi-base (manuali ecc.) scritti per destinatari radicalmente diversi dagli adulti e la fatica di Sisifo del perennemente provvisorio *bricolage* di appunti personali, documenti e brani storiografici. Un libro consente di uscire dall'alibi dell'eterno «non finito», del *work* sempre *in progress* [...] (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985b, p. V).

Il testo del 1985 contiene una serie di caratteristiche che, se lo pongono in continuità con i manuali del decennio precedente, allo stesso tempo evidenziano una presa di coscienza dei problemi e delle nuove necessità.

Innanzitutto, è diviso in due volumi ben distinti: il primo, più spesso, ricco di immagini, è dedicato agli studenti; agli insegnanti si rivolge, invece, un secondo volumetto, di meno di cinquanta pagine e privo di immagini. Le unità e i capitoli del volume per gli studenti sono brevi (in alcuni casi occupano solo due pagine, illustrazioni comprese) e corredati da questionari volti alla «rilevazione delle preconoscenze» (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985b, p. 4) e di studio guidato. I discorsi metodologici, gli obiettivi didattici e la trattazione dei contenuti sono graficamente separati.

L'attenzione ai destinatari, che non sono più "gli operai" ma «occupati, casalinghe, disoccupati» e «giovani in cerca di una prima occupazione», è evidente anche nel linguaggio utilizzato, più semplice e ricco di esempi presi dalla vita quotidiana. Si confronti, a titolo di esempio, il paragrafo che introduce la rivoluzione industriale nei due testi. Il volume del 1977, *Storia/150 ore*, introduce in questo modo l'argomento:

La rivoluzione industriale costituisce un momento di fondamentale importanza nella storia dell'umanità, le cui conseguenze sono ancora attivamente operanti nella nostra epoca. Anzitutto ha liberato l'uomo dalla subordinazione alla natura, perché variando i mezzi e i rapporti di produzione ha consentito la disponibilità di una grande quantità di beni e il dominio della tecnologia sul mondo (Giordano et al., 1977, p. 45).

Lo stesso argomento, in *Spazio Tempo Lavoro*, è introdotto in questo modo:

La rivoluzione industriale, con la nascita della fabbrica moderna, avvenuta in Inghilterra circa 200 anni fa, è il fatto storico che segna l'inizio della società capitalista, il tipo di società in cui noi viviamo ancora oggi. Così come nella nostra vita noi consideriamo alcuni avvenimenti, come il matrimonio o il primo lavoro, più importanti di altri, nella storia dell'uomo la rivoluzione industriale è considerata un avvenimento decisivo, quello che segna il passaggio tra la società del passato e la società contemporanea (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985a, p. 210).

Altra peculiarità è la presenza, in *Spazio tempo lavoro*, di schede specifiche per le differenti categorie: nell'unità relativa alla guerra (p. 52) i questionari «per studenti maschi» sono separati da quelli «per studenti femmine» e, nell'unità relativa al lavoro nelle società antiche (p. 140), i questionari per «occupati, casalinghe e disoccupati» sono distinti da quelli per i giovani in cerca di una prima occupazione.

Sono anche svaniti i riferimenti alla ricerca collettiva, che nei testi precedenti erano centrali: le domande iniziali legate alla conoscenza pregressa non sono più uno stimolo per la costruzione induttiva di una conoscenza condivisa, ma servono piuttosto a «superare gli stereotipi iniziali per riprendere in esame sinora le ipotesi esplicative e i valori rilevati attraverso lo studio delle preconoscenze» (Albert & Garavaglia Erlicher, 1985b, p. 10).

Per quanto riguarda gli argomenti presentati, il volume tratta in maniera esplicita temi di geografia e di storia. La selezione delle tematiche storiche è particolarmente interessante: spinti dalla necessità di rimanere all'interno di 80 ore, gli autori ritengono necessario trasmettere nozioni di base sullo scorrere del tempo; decidono quindi di

declinare il tema del lavoro come confronto tra le società antiche (in maniera approfondita fino agli antichi Egizi, con cenni alla Grecia e a Roma) e il lavoro dopo le rivoluzioni industriali. Il periodo storico che va dalla caduta dell'Impero Romano fino al XVIII secolo è del tutto assente.

La tematica economica, come per i testi del decennio anteriore, per quanto non affrontata in unità dedicate, è trasversale a quasi tutti i capitoli.

Conclusioni

L'esame dell'evoluzione diacronica delle 150 ore e dei relativi materiali didattici, tra la seconda metà degli anni Settanta e gli anni Ottanta, restituisce un'esperienza pedagogica caratterizzata da precise fasi, scandite da profondi cambiamenti, che rispecchiano le coeve trasformazioni socio-economiche e culturali e, più direttamente, i dibattiti sul mondo della scuola e l'educazione degli adulti, in un primo momento fortemente animati dal mondo sindacale e politico e, poco dopo, promossi da pedagogisti militanti e intellettuali, oltre che da uomini e donne impegnati nel rinnovamento sociale.

Se la prima fase dei corsi delle 150 ore, cominciata nel 1973-74, era segnata da classi composte da operai, già a partire dagli ultimi anni del decennio la situazione mutò in modo significativo: le classi erano, infatti, composte da occupati e disoccupati, giovani espulsi dalla scuola e casalinghe, tutti alla ricerca di istruzione e di emancipazione sociale.

Fin da subito i docenti impegnati nei corsi sentirono la necessità di dotarsi di strumenti didattici adeguati e, proprio nella seconda metà degli anni Settanta, nacquero infatti i primi manuali. Essi si proponevano, da un lato, di superare l'improvvisazione pedagogica e la caducità delle dispense ciclostilate o dattiloscritte utilizzate nel momento d'avvio delle 150 ore, dall'altro, di tenere traccia di quella prima esperienza di scuola per gli adulti, sentita come esemplare e modellizzante, anche per il portato di rinnovamento politico e ideologico che si traduceva nella realtà.

Ma la messa in pagina di quella esperienza, con la creazione dei primi manuali, fu al tempo stesso la causa intrinseca del suo fallimento, perché ne cristallizzò eccessivamente i tratti e le forme, impedendo così a questi testi di rispondere in modo adeguato ai differenti bisogni che il nuovo pubblico delle 150 ore esprimeva.

Sullo sfondo di questa fase di storia della scuola si intravede, però, un'altra questione, ancora più determinante e centrale, ossia il dibattito sui libri di testo per i giovani che, già a partire dagli anni Sessanta - per attraversare poi interamente gli anni Settanta -, aveva condotto parte del mondo scolastico a muovere una profonda critica ai principi didattici attraverso cui erano organizzati.

A partire però dagli inizi degli anni Ottanta - per effetto della riforma della Scuola media del '79, della legge sullo stato giuridico del personale della scuola dell'82, dei già richiamati cambiamenti dell'utenza delle 150 ore e delle nuove necessità sociali e culturali espresse dagli studenti inseriti in quei percorsi - cambiarono profondamente anche i manuali per l'educazione degli adulti, ridimensionando l'impostazione economicista e marxista - che era stata enfatizzata anche per esprimere segnatamente la critica alla scuola reazionaria e conservatrice dei percorsi tradizionali - e, in parallelo, amplificando i livelli

di strutturazione didattica e la scelta di partire dai vissuti personali degli studenti e dalla dimensione storica quale sfondo integratore di tutti gli apprendimenti.

Senza per questo perdere del tutto i loro tratti di specificità contenutistica, metodologica e di obiettivi attesi, attraverso un processo di mutua contaminazione, nell'arco degli anni Ottanta i manuali per l'educazione degli adulti giunsero progressivamente a condividere un numero sempre maggiore di caratteristiche con i testi prodotti per gli studenti della scuola elementare e media.

In una sorta di eterogenesi dei fini, la revisione dei libri di testo nella scuola tradizionale e la produzione di una prima generazione di testi per l'educazione degli adulti negli anni Ottanta finirono per originare una serie di testi per la scuola, dei giovani e degli adulti, in cui si depositavano le istanze dell'attivismo pedagogico e della centralità della storia e della partecipazione individuale e collettiva; della critica alla società in essere e della ricerca di possibili soluzioni; della disamina dei problemi su scala mondiale - l'ecologia, il ruolo della donna, il problema energetico e i risvolti della tecnologia - e dell'attenzione per le specificità dei contesti locali.

Note degli autori

Il presente lavoro è frutto del confronto accurato e dell'opera di ricerca dei tre autori. In particolare, il primo e il secondo paragrafo sono da attribuire a Paolo Bianchini, il terzo paragrafo e le conclusioni a Guido Laurenti e il quarto e il quinto paragrafo a Giulia Maria Bouquié.

Note

- (1) Sulla storia delle 150 ore, che negli ultimi anni ha fortunatamente cominciato a raccogliere gli interessi degli storici, anche grazie alle celebrazioni del cinquantesimo anniversario della loro attivazione, cfr. Doro (2024), Pappalettera & Perona (2024), Causarano (2000), Tornesello (2005), Tornesello, L. (2006), Causarano (2007).
- (2) Sulle scelte didattiche adottate nei primi corsi delle 150 ore si vedano, oltre ai saggi di Pizzolato & Pongiluppi, raccolti in questa stessa rivista: Rossetti-Pepe (1975), Dati (2022).
- (3) Si pensi, in particolare, al dibattito originato tra gli storici e non solo dall'articolo di Giuseppe Ricuperati (1972).
- (4) Sulle sperimentazioni che portarono alla nascita di manuali autoprodotti da insegnanti e studenti, ma anche a una nuova generazione di testi scolastici cfr. Roghi (2022), Fofi (2008).
- (5) La bolletta portata d'esempio, in particolare, è dichiaratamente tratta dalla «bolletta inviata a un utente che chiamiamo R.L.» (Rossi Dell'Acqua et al., 1977, p.66).

Riferimenti bibliografici

Albert, L., Garavaglia Erlicher, L. (1985a). *Spazio tempo lavoro. Storia per l'educazione degli adulti 150 ore*. Loescher editore.

Albert, L., Garavaglia Erlicher, L. (1985b). *Spazio tempo lavoro. Storia per l'educazione degli adulti 150 ore. Guida per l'insegnante*. Loescher editore.

Bacigalupi, M., Fossati, P., Martignone, M. (Cur.) (2018). *Il Sessantotto della scuola elementare*. Unicopli.

Banfi, E., Demetrio, D., Conti, A. (1977). *Lingua/150 ore*. Zanichelli.

- Bonazzi, M., Eco U. (1972). *I pampini bugiardi. Indagine sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*. Guaraldi.
- Borghi, L. (2008). *La città e la scuola*. Elèuthera.
- Causarano, P. (2007). *Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle "150 ore" negli anni '70*, consultabile all'url: https://www.academia.edu/2069413/Lavorare_studiare_lottare_fonti_sullesperienza_delle_150_ore.
- Causarano, P. (2000). *La professionalità contesa: cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*. Franco Angeli.
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo: L'esperienza della 150 ore*. Aracne.
- Doro, R. A. (Cur.) (2024). *Diritto allo studio e educazione degli adulti nell'Italia repubblicana. Nel cinquantesimo anniversario delle 150 ore*. Viella.
- Fofi, G. (2008). Prefazione a L. Borghi (2008). *La città e la scuola*. Elèuthera.
- Giordano, F., Quadrelli, G., Chiaruttini, F. (1977). *Storia/150 ore*. Zanichelli.
- Ministero della Pubblica Istruzione. Ufficio Studi e programmazione (1976). *Indagine sui corsi sperimentali di scuola media per lavoratori (150 ore)*, in Censis (Cur.). «Quaderni di studi e ricerche». N. 6. *I docenti. Strutture, organizzazione, costi della sperimentazione*.
- Paladini, F. M. (2015). Dalla classe alle marginalità, tra sperimentazione e normalizzazione: la scuola delle 150 ore in Veneto dal 1974 al 1980. *Venetica*, 31, 49-74.
- Pappalettera, E. Perona, L. (Cur.). (2024). *Cinquant'anni di 150 ore a Torino e in Piemonte*. FrancoAngeli.
- Ricuperati, G. (1972). Tra didattica e politica: appunti sull'insegnamento della storia. *Rivista di storia contemporanea*, 4, 496-516.
- Roghi, V. (2022). *Il passero coraggioso. Cipi, Mario Lodi e la scuola democratica*. Laterza.
- Rossetti-Pepe, G. (1975). *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*. Franco Angeli.
- Rossi Dell'Acqua, A., Besana, L., Moggi Orler, C., Murò, C. (1977). *Matematica/150 ore*. Zanichelli.
- Targhetta, F. (2015). Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore. *Venetica*, 31, 31-48.
- Tornesello, M. L. (2005). I corsi 150 ore negli anni Settanta: una scuola della classe operaia?. In Istruzione e formazione. L. Ceccacci, B. Montesi (Cur.). *Storia e problemi contemporanei*, XVII n. 40.
- Tornesello, L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.

Trajectory of Youth and Adult Education in Brazil: advances and setbacks

Traiettoria dell'Educazione di Giovani e Adulti in Brasile: progressi e battute d'arresto.

Paulo Eduardo Dias de Mello, University of Ponta Grossa.

ABSTRACT ITALIANO

Questo articolo presenta la traiettoria dell'Educazione dei Giovani e degli Adulti (EJA) in Brasile dal secondo dopoguerra ai giorni nostri. Rivela come questa traiettoria sia segnata da avanzamenti e regressi, che delimitano questo campo educativo come un terreno di dispute su progetti per ampie porzioni della popolazione brasiliana non scolarizzata, composta soprattutto da lavoratori poveri. Cerca di comprendere come questa forma di istruzione di base brasiliana sia stata ricostruita, sostenuta da diversi agenti sociali, contro processi di smantellamento che attaccano le politiche affermative per i diritti educativi dei soggetti EJA.

ENGLISH ABSTRACT

This article presents the trajectory of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil from after the Second World War to the present day. It reveals how this trajectory is marked by advances and setbacks, which demarcate this educational field as a terrain of disputes over projects for large portions of the Brazilian population that is not educated, made up especially of poor workers. It seeks to understand how this form of Brazilian basic education has been rebuilt, supported by different social agents, against processes of dismantling that attack affirmative policies for the educational rights of EJA subjects.

Introduction

The field of Youth and Adult Education [EJA] in Brazil, its conceptions and proposals has a long history. It is a trajectory marked by disputes for the construction of meanings and social senses, where different interpretations of the country's problems are faced, and different education projects for the Brazilian people. The very designation chosen to name the offer of educational opportunities (literacy, basic education, professionalization) that has as its target audience the population made up of illiterate adults, or with few years of schooling, and formed by young people excluded from and in the educational systems expresses these disputes.

Terms such as adult education, youth and adult education, or youth and adult worker education, or references to popular education, continuing education, continuing education, and more recently the expression lifelong education are explained by the transformations of the school public and the different conceptions that guided the pedagogical proposals for its offer, inside or outside the formal education system throughout Brazilian history.

According to Fávero (2006), the very designation of youth and adult education is recent. It began to be used in the mid-80s, when the growing search of the younger layers of the population for this form of educational provision inspired studies on the "problems" related to young people, and caused the insertion of the word "youth" in the expression adult education. Until then, it was used and still is used today, in international documents, for example, simply adult education. In Brazil and in many Latin American countries, the expression popular education is also used, which, from the beginning of the 1960s, assumed a very specific conceptual and practical meaning.

In this exhibition we carry out an exercise of historical memory that seeks to identify the significant moments of this long trajectory, from the period of the so-called post-war period to the most recent period of Brazilian history. Our intention is to reveal how the field of Youth and Adult Education reveals deep social tensions that mark the struggles for the right to education for the Brazilian population, especially the social segments that did not have access to it at the so-called "right age".

From the Post-War to the Military Dictatorship (1945 to 1985)

Among the first references to adult education in Brazil, in the field of pedagogical thought, we have the reflections of the educator Lourenço Filho, who addresses the theme in a text entitled "The problem of adult education" (Lourenço Filho, 2000). In it, the author, who was the coordinator of the Campaign for the Education of Illiterate Adults [CEAA] developed in the country between 1947 and 1954, defines adult education as any systematic or assistentialist plan of education aimed at adults and adolescents, regardless of the organization of school plans, and their offer, whether by public or private institutions. Its purposes are the fight against illiteracy, "supplementary education" and the holding of "maturity exams". And the fundamental instrument is the great national campaigns promoted by the Brazilian State.

In the post-World War II period, Brazil's insertion in the international circuit of reflections on youth and adult education with the holding of the Inter-American Seminar on Adult Literacy and Education, in 1949, in Petrópolis/RJ, the instrument of "campaigns" remains, but its objectives are expanded. At the Seminar, which was attended by the Organization of American States (OAS) and the United Nations Scientific, Educational and Cultural Organization (UNESCO), adult education came to be understood as one of the elements of basic education, a term disseminated by UNESCO, which translated the need to expand a common fundamental education, to all Brazilians in urban and rural areas who could not read and write, as a key element in overcoming industrial backwardness and economic development.

In the late 1950s and early 1960s, new conceptions and actions expanded the field of EJA, under the influence of popular movements and derived from them the so-called popular culture movements. Especially in the northeast of Brazil, artists, intellectuals and students engaged in cultural centers and popular literacy movements such as: the Popular Culture Movement of Recife/PE (1958), the Campaign "Standing on the ground one also learns to read and write" developed by the city of Natal/RN (1961), the Movement of Basic Education, linked to the National Conference of Bishops (CNBB), CEPLAR/PB (1961), the

Popular Center of Culture of UNE (1962) and the Paulo Freire System, adopted by the Federal Government in the National Literacy Plan (1964).

This is a significant historical moment in which the term popular education was introduced as a derivation of popular culture, emphasizing the political dimension of educational processes, the "awareness" of the popular strata about the need to engage in the transformation of social reality. In this context, popular education became that which took place within a social movement, whether that which aims at the learning of diverse specific contents, linked to the desires and initiatives of the population and to their political education, or that which is carried out through different forms of social struggle: struggle for land, for urban land for housing, the union struggle. (Paiva, 1984, p. 80). Popular education began to defend the emancipation of the oppressed.

In the period of the Civil-Military Dictatorship that was installed with the 1964 coup, all movements of education and popular culture were harshly repressed. The EJA was reformulated, especially after the creation of the Brazilian Literacy Movement [MOBRAL], in December 1967. Mobral appropriates the method, empties the political content and distorts the Paulo Freire system. With the Law of Guidelines and Bases of National Education No. 5692/71, the authoritarian government regulates "supplementary education" as a school modality of adult education aimed at supplying regular schooling for adolescents and adults, to forge civic discipline and to train a workforce that would contribute to the Military Regime's project of national development.

The years of struggle for redemocratization

From the 1980s, with the struggles for the redemocratization of the country, adult education was included in the demands for the expansion of the right to public education and the education of young people and adults as a subjective public right. In addition, with the coming to power of governments linked to popular sectors and movements, a process of convergence between formal schooling and popular education practices began to be advocated and practiced. It can be seen that popular education is not restricted to it, but encompasses all education that is intended for the popular classes: that which is directly linked to the popular movement, but also that organized by the State, including teaching through the formal education system for adults and the school-age population. It is also considered that the public school could and should be popular, that is, formal education, carried out in institutional spaces, could and should serve the interests of the popular classes. Adult education could be seen as a modality of popular education offered to the unschooled Brazilian population and not only as an education conceived by the "elites" with a view to preparing the "people" for the achievement of certain ends. In this sense, what would characterize the field of popular education would not be a duality between a non-school, non-formal space and a school space, but the fact that it is an education aimed at the emancipation of the popular strata of the population (Beisiegel, 2004, p.42).

In the 1988 Constitution, elementary education, of 8 years, was assumed as a subjective public right, including for young people and adults. It is in this sense that the 1988 Constitution defines, in article 208, that the State's duty to Education will be fulfilled

through the guarantee of compulsory and free elementary education, even for those who did not have access to it at the appropriate age. The new educational legislation formulated in the period defined EJA as a specific modality of basic education, in its two stages: elementary and secondary. The law established that education systems should offer supplementary courses and exams to enable students to continue their studies on a regular basis. In turn, the courses and exams should offer appropriate opportunities for study considering the characteristics of the student, his interests, living and working conditions.

The 1990s were marked by disputes within the scope of the so-called formal education, that is, around the formal EJA programs located in the educational system. On the one hand, formal programs for the education of young people and adults were created, literacy, basic education (elementary and secondary education), and qualification for the labor market or professional courses, which were under the responsibility of specialized organizations linked to the business field. On the other hand, modalities of educational action linked to non-governmental organizations, churches, unions, social movements were intensified, seeking to serve indigenous communities, quilombola communities, rural and riverside populations, informal workers, workers from the most different sectors of industry, workers in the trade and service sector, religious associations, neighborhood communities, and groups of the elderly. We can say that we are witnessing a cycle of policies that unfolds in the marked period, of the rise of civil society, which plays a fundamental role in resistance and dialogues for the construction of an agenda and advances in the legal field, expansion of access and recognition of new practices centered on the subjects of EJA.

Possible advances: Lula and Dilma Rousseff governments

The period after 2003 corresponds to advances and redefinitions whose cycle is interrupted in 2016. It covers the two terms of the government of Luís Inácio Lula da Silva (2003/2010); and the two terms of the Dilma Government: 2011 to 2016. Perhaps we can call it the "cycle of possible advances".

With the election of the Workers' Party (PT) governments, EJA gained public policies aimed at ensuring access, permanence and success of students. In addition, the heritage of popular movements began to be incorporated into these policies, seeking to overcome the idea that EJA should only prepare individuals to occupy a pre-defined place in society, in the labor market, enhance the employability of individuals and, thus, mitigate processes of social and educational exclusion. We can say that it seeks to recover the conception of EJA as emancipation, at the same time that the idea of social inclusion and the duty of reparation is expanded.

During this period, the actions in the so-called non-formal education are resumed and strengthened. This form of education involves a wide and diverse range of modalities of educational action that are not reduced to the logic of schooling, and, therefore, of the action of the state. The purposes are diverse and result from the actions of non-governmental organizations, churches, unions, social movements, among others. The target audience is also diverse and involves indigenous communities, quilombola communities, rural and riverside populations, informal workers, workers from the most

different sectors of industry, workers in the trade and service sector, religious associations, neighborhood communities, and senior citizen groups. This audience is made up of people who seek to acquire new knowledge, understand the functioning of new technologies, improve knowledge and skills in their professions, develop new skills for access to cultural goods. Educational practices in this educational modality are constituted by activities with an intentional character, but with a low degree of structuring and systematization, which imply less formalized pedagogical relationships.

At the institutional level of the Ministry of Education, whose responsibility is to induce public policies at the subnational levels of public management, a series of fundamental measures are taken for EJA. In the first term of the Lula government (2003/2006), the Secretariat for Continuing Education, Literacy and Diversity (Secad) was created with a board specifically designed to formulate and implement an EJA policy in dialogue with the National Council for Youth and Adult Education (CNAEJA), a consultative and representative body of civil society. Since then, the EJA policy has been concerned with the issue of young people, and in 2005 the National Youth Inclusion Program [Projovem] was launched, an emergency program to articulate Elementary Education, professional qualification and Community Action, in an Integrated Pedagogical Project. The following year, the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (Proeja) was created, based on Decree No. 5,840 of 2006, by the Interministerial Working Group on Youth - National Youth Policy, aimed at the public aged 15 to 29 years.

One of the milestones of this period was the creation of the Fund for the Development of Basic Education [FUNDEB], by Law No. 11,494/07, which allowed the inclusion of EJA enrollments in the calculation of Basic Education financing. Subsequently, the government approved Constitutional Amendment No. 59/2009, which asserted the need for universalization of "compulsory and free basic education from 4 (four) to 17 (seventeen) years of age", affirming the obligation of the Brazilian State to "ensure the maintenance and development of education at its various levels, stages and modalities", also involving the context of EJA. This made possible, for example, resources for the creation of the National Textbook Program for Youth and Adult Literacy (PNLA) and the National Textbook Program for EJA (PNLDEJA).

At the international level, it was during this period that there was a realignment of the policies of the Brazilian State with the recommendations and new consensuses in relation to the temporal terms, the public, and the modalities of EJA, expressed in documents of the international conferences organized by UNESCO. It is also during this period that Brazil hosts the VI International Conference on Adult Education (CONFINTEA), held in the city of Belém, in 2009, which produces the document "Belém Framework for Action: harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future". The document presents a conception of EJA that adopts a generalizing and comprehensive perspective: in relation to time, it is a lifelong education; as for the public, they are all adults, regardless of gender, age, etc.; in terms of modality, they are all forms of formal, non-formal or informal education. The "Belém Framework of Action" therefore reiterates

the expanded view of adult education as an education of people considered adults that occurs through different educational modalities.

The end of a cycle of advances and the beginning of the setback

With the end of the PT government cycle, in 2016, through a political-media coup, supported by broad social sectors. A period of setbacks is opening, a "cycle of destruction" of public policies for EJA. This cycle is initiated by the Michel Temer government (2016/2018) and deepened by the government of Jair Bolsonaro (2019/2022). In this new context, a National Common Curriculum Base [BNCC] was forged: a national curriculum focused on standardized exams and learning goals that did not include EJA. In 2018, a "New High School" was implemented with a focus on "educational itineraries" and the training of the "entrepreneur"; encouraging the reduction of State action and the expansion of public-private partnerships, and privatizations. The new model disseminates via digital platforms a programmed/structured teaching in which control over the teaching work is reinforced. In this neoliberal model of education, EJA is simply excluded.

With the arrival of Jair Bolsonaro to power in 2019, and the far-right groups that make up his base, education is now understood as a field of the "Cultural War". According to Rocha, the central element of Bolsonarism is not the debate or any public policy proposal, but the cultural war, which is waged by promoting hatred, eliminating opponents (turned into enemies) and destroying institutions — in particular those of culture, education, science, arts, humanities and environmental protection. The central point of the cultural war promoted by Bolsonarism is "the overthrow of the cultural hegemony of the left in Brazil" (Rocha, 2021, p.28). To this end, the government encourages movements such as the "School without Party" that proposes surveillance in schools and censorship on "controversial" topics, the fight against "gender ideology"; and as a way out a project of militarization of schools.

In this context, a true process of demonization of Paulo Freire and the Italian philosopher Antônio Gramsci was promoted, whose ideas are pointed out as responsible for the supposed educational backwardness of Brazil. Thus, in 2019, the then Minister of Education Abraham Weintraub stated, in view of the poor results obtained by the country in the Pisa (Program for International Student Assessment) ranking, that the monument to Paulo Freire erected in front of the Ministry of Education was a "tombstone of education" and stating that the pedagogue "represented this total and absolute failure". (1)

In this environment of "cultural war" established, the Jair Bolsonaro government sought to paralyze and abandon public policies on diversity and inclusion. One of his measures in this direction was the extinction of the Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI) and the creation of the Secretariat of Literacy and the Secretariat of Specialized Modalities of Education in 2019. The National Council for Youth and Adult Education (CNAEJA), which brought together representatives of social movements and civil society to advise the Ministry of Education [MEC], was also extinguished. At the same time, the government stimulated the advance of the privatization of the modality, through companies that offered distance learning and preparatory exams for certification of studies with the clear purpose of transforming EJA

into a commodity. It was in this context that the government approved Resolution No. 1, of May 28, 2021, which instituted the so-called Operational Guidelines for Youth and Adult Education aimed at aligning them with the new National Literacy Policy and the National Common Curriculum Base, and Youth and Adult Education at a Distance.

In order to asphyxiate EJA, severe cuts in investments are promoted to promote, at the limit, the simple closure of classes and schools. The result is a drop in enrollment in EJA throughout the national territory. In addition, the government interrupts programs aimed at the EJA public, such as the PNLD-EJA.

Final considerations

According to educator Arroyo (2005), EJA in Brazil is characterized as a field of tensions between "reserved places" by public policies, revealing the treatment given by the elites to popular youth and adults, and the "places intended" by the excluded as collective subjects in the diversity of their social movements and by progressive pedagogical thinking. In other words, the history of EJA is marked by tensions between official policy actions and popular heritage, between on the one hand the propositions of official policies and, on the other, contrary to these, of the parallel conceptions and practices of popular education. As we have seen, at some moments in the long trajectory of EJA in Brazil we have had attempts to bring official politics closer to popular and social movements: one of them before the 1964 coup that brought the military to power when various movements contributed to the advances of EJA; another when the process of redemocratization of Brazil after the fall of the Dictatorship in the 1980s/90s, which mark EJA as a constitutional and subjective right of Brazilians; and during the years of the Workers' Party governments in power.

Jair Bolsonaro's defeat in the 2022 democratic elections brought Luís Inácio Lula da Silva and the Workers' Party back to power. After the "cycle of destruction" initiated by the Temer government and deepened by the Bolsonaro government, it is a matter of rebuilding the EJA from the "rubble". In fact, as stated by educator and researcher Jane Paiva (2009), in her book "The Meanings of the Right to Youth and Adult Education", EJA rises and makes new foundations out of the rubble.

We are currently experiencing an intensification of these tensions, amplified by the international rise of the extreme right. But, if it is a fact that Youth and Adult Education has its history marked by exclusions and denial of rights, of coups that mark the very history of the Brazilian people, it always rises again and makes new foundations out of the rubble.

Note

(1) See in: <https://www.poder360.com.br/brasil/por-que-a-extrema-direita-elegeu-paulo-freire-seu-inimigo-dw/>)

References

- Arroyo, M. (2005). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In UNESCO, MEC, RAAAB (Ed.), *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*.
- Baquero, R., Fischer, M., (2004). A educação de jovens e adultos no Brasil: um campo pedagógico em disputa. *Educação Unisinos*, 5 (9), 145-160.
- Beisiegel, C. (1984). Ensino Público e Educação Popular. In: PAIVA, V. (Org.) *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Edições Graal.
- Beisiegel, C. (2004). *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Liber Livro Ed.
- Fávero, O. (1984). Referências sobre materiais didáticos para a educação popular. In: PAIVA, V. (Org.), *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Edições Graal.
- Fávero, O. (2006). *Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Autores Associados.
- Fávero, O., Rivero, J. (nd). *Educação de Jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. UNESCO, Fundação Santillana.
- Lourenço Filho, M. B. (2000). O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira De Estudos Pedagógicos*, 81(197). <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i197.963>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura UNESCO. (2010). *Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confinte VI. Marco de Ação de Belém*.
- Paiva, V. (1983). *Educação Popular e Educação de Adultos*. Edições Loyola.
- Paiva, V. (Org.) (1984). *Perspectivas e Dilemas da Educação Popular*. Edições Graal.
- Paiva, J. (2009). *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos*. DP et Alii.
- Rocha, J. (2021). *Guerra cultural e retórica do ódio: crônicas de um Brasil pós-político*. Caminhos.

Oltre la formazione per il lavoro: 150 ore, educazione degli adulti e creatività.

Beyond Job Training: 150 Hours, Adult Education, and Creativity.

Monica Dati, Università degli Studi Iul.

ABSTRACT ITALIANO

L'introduzione delle 150 ore nel Contratto Nazionale dei Metalmeccanici del 1973 segnò una svolta storica, riconoscendo il diritto dei lavoratori a un'educazione non subordinata alla produttività, ma orientata all'arricchimento culturale, individuale e collettivo, e all'uso creativo del tempo libero. Simbolicamente rappresentato dall'immagine del clavicembalo, questo approccio superò la visione aziendalistica della formazione in età adulta, aprendo spazi per percorsi di apprendimento non convenzionali e per la costruzione di una cultura condivisa. Verranno dunque presentati casi emblematici che spaziano dal teatro alla letteratura e poesia - sia in fabbrica che in carcere - evidenziando l'impatto di questa innovazione sulla crescita individuale e collettiva.

ENGLISH ABSTRACT

The introduction of the "150 hours" in the 1973 National Contract for Metalworkers marked a historic turning point, recognizing workers' right to an education not subordinated to productivity but aimed at cultural and personal enrichment and the creative use of free time. Symbolically represented by the image of the harpsichord, this approach transcended the corporate view of adult education, opening up opportunities for unconventional learning paths and the creation of a shared culture. Emblematic cases will be presented, ranging from theater, literature, and poetry—both in factories and prisons—that highlight the impact of this innovation on individual and collective growth.

Introduzione: il clavicembalo e la concezione non utilitaristica dei processi di apprendimento

Nel contesto del dibattito sull'utilizzo delle 150 ore per scopi non strettamente professionali, Walter Mandelli, presidente di Federmeccanica nel 1973, sollevò provocatoriamente una domanda ai sindacati: "Ma che ve ne fate delle 150 ore? Imparerete a suonare il clavicembalo?" (Dati, 2022, p. 19). Questa domanda racchiudeva lo scetticismo di chi, come Mandelli, vedeva nell'educazione per gli adulti uno strumento funzionale unicamente alla produttività e alle competenze tecniche. La risposta dei sindacati, "Se sarà necessario, perché no?", fu un'affermazione di principio: le 150 ore non avrebbero dovuto limitarsi a colmare necessità lavorative, ma piuttosto rispondere a un bisogno di cultura e di crescita, sia individuale che collettiva.

L'immagine del clavicembalo divenne emblematica di questo approccio non utilitaristico, tanto che comparve sulla copertina del numero speciale congiunto delle riviste *Fabbrica e Stato* e *Inchiesta* del 1973, intitolato *Suonata per i padroni* (Dati, 2022).

La peculiarità di questa svolta contrattuale, sancita con l'introduzione dell'art. 28 del Contratto Nazionale dei Metalmeccanici nel 1973, riguardava per l'appunto la visione non aziendalistica del diritto allo studio dal momento che l'istituto non era concepito come uno strumento sostitutivo o integrativo della formazione professionale o dell'istruzione tecnica.

Lo scopo principale dell'art. 28, che riconosceva ai lavoratori il diritto di usufruire di permessi retribuiti fino ad un massimo di 150 ore per il triennio, non era tanto il miglioramento delle capacità produttive dei lavoratori bensì il loro arricchimento culturale, come ebbe modo di evidenziare Lucio Pagnoncelli, all'epoca docente di educazione degli adulti presso l'Università della Calabria nel suo volume "Le 150 ore" (1977):

Nell'articolo 28 sono presenti elementi di grande originalità, che costituiscono un vero e proprio capovolgimento della concezione del ritorno allo studio dei lavoratori presente nell'esperienza italiana. Infatti, la finalizzazione non strettamente legata al conseguimento di un titolo fa emergere una concezione più ampia del diritto allo studio e alla cultura, pur senza mai porsi sul piano della rivendicazione di un diritto generico a una cultura puramente disinteressata. La concezione non aziendalistica svincola da una successiva utilizzazione nell'azienda le scelte culturali, nel passato puramente indirizzate verso un miglioramento delle capacità lavorative all'interno del quadro tecnologico ed organizzativo esistente, che ora si pretende di mettere in discussione anche attraverso lo studio. Cadono, in queste brevi affermazioni, una dimensione tecnicistica allo studio dei lavoratori e una sua posizione subalterna rispetto alle logiche e alle scelte aziendali. In passato, l'accesso ai benefici previsti per il lavoratore studente era condizionato dal tipo di corso cui il lavoratore intendeva accedere, valutato unilateralmente dalla direzione aziendale o al massimo secondo criteri ugualmente strumentali (Paglioncelli, 1977, p. 24).

Edward Lindeman, pioniere dell'educazione degli adulti, aveva già messo in guardia da questo rischio negli anni '20, quando in "The meaning of Adult Education" (1926) scriveva provocatoriamente che "l'educazione degli adulti inizia laddove finisce la formazione professionale", sottolineando il rischio di una connotazione utilitaristica dell'apprendimento in età adulta, che non deve essere esclusivamente asservito alle logiche delle aziende (Marescotti, 2014; Cornacchia, 2014) (1). Come sottolinea Matteo Cornacchia in un saggio sull'importanza delle *humanities* in azienda (2018), l'accordo siglato nell'aprile del 1973 per il rinnovo del Ccnl dei metalmeccanici va letto proprio in quest'ottica. L'istituto prevedeva infatti tre livelli di utilizzo oltre la formazione per il lavoro: corsi monografici universitari (attivati presso facoltà come Medicina, Economia, Lettere, Architettura), corsi sperimentali abbreviati presso le scuole medie superiori, infine il recupero dell'obbligo scolastico, che rappresentò la modalità privilegiata per affrontare il problema dell'elevato tasso di analfabetismo e la mancanza di titoli di studio tra gli operai. Non solo, come vedremo, le 150 ore aprirono anche nuove opportunità per percorsi di apprendimento non convenzionali, indirizzati anche all'espressione artistica e all'uso creativo del tempo libero (Marescotti, 2017) come spazio per la crescita individuale, la creatività (Bertin, 1998) e la costruzione di una cultura condivisa per coltivare interessi e passioni al di fuori della logica produttiva.

La corsa del pendolo: la rinegoziazione del tempo libero

Il pendolo.
 La corsa del pendolo,
 La polvere del pendolo.
 Mi hanno dato l'acqua calda per la faccia.
 Certe volte si può affogare
 anche in un catino d'acqua.
 Il tempo.
 Il tempo di arrivare
 fino al muro, scalzo
 per vomitare
 per dimenticare
 se sei bianco o nero
 sotto il crepitare delle stelle
 e all'ennesima vampata della Raffineria
 a nord del mio cuore che batte
 Di Ciulla, Per dimenticare (1980)

Le 150 ore realizzarono una peculiare scommessa del movimento operaio nella rinegoziazione collettiva della risorsa tempo, una scommessa in grado di ridefinire, anche nel lavoro, nel pieno del Novecento taylorista, i canoni del benessere produttivo e materialistico:

Se c'è un argomento che a prima vista può apparire come connaturato alla lotta di fabbrica e alla storia del movimento operaio è proprio il tempo, il tempo dell'orologio o il tempo misura, come altri dicono. Il movimento operaio ha sempre fatto i conti con il tempo fino a caratterizzare la sua stessa lotta come una vera e propria guerra del tempo, difesa del tempo di lavoro e richiesta di una sua riduzione, quest'ultima concepita come pre-condizione della stessa emancipazione di classe (Mangono e Marchetti, 84, p. 72).

La conquista del monte ore retribuito, punto di incrocio fra istanze generali di classe e prospettive di valorizzazione personale, riuscì a creare dei veri e propri spazi di tempo libero dentro il rigido orario di lavoro, realizzando richieste già avvertite per tutti gli anni Sessanta dal movimento dei lavoratori studenti, costretti a giocare le loro *chances* di elevazione culturale e professionale sacrificando la sfera della vita privata, "Marcel, vieni in fabbrica. Te lo mostrerò io, il tempo perduto" (Ponthus, 2022). Lo si evince da questo componimento di Elio Pagliarani, "I goliardi delle serali", dedicato a un tema molto sentito all'epoca: quello della fatica di conciliare studio e lavoro, dei sacrifici di una classe operaia che tenta di emanciparsi grazie all'istruzione:

I goliardi delle serali in questa nebbia
 hanno voglia di scherzare: non è ancora
 mezzanotte
 e sono appena usciti da scuola
 "Le cose nuove e belle

che ho appreso quest'anno" è l'ultimo
 tema da fare,
 ma loro non si danno pensiero,
 vogliono sempre scherzare.
 [...]
 Quanta pienezza di vita e ricchezza
 di esperienze!
 di giorno il lavoro, la scuola di sera
 [...]
 – non tutti la notte però
 fanno i compiti
 e non imparano le poesie a memoria, di notte preferiscono
 fare schiamazzi, nascondere il righello a una compagna
 e non fanno i compiti –
 ma non c'è nessuno che bigi la scuola
 sono avari
 tutti avari di già, e sanno che costa denari denari.
 (Pagliarani, *Il goliardi delle serali*, 1953)

In questi versi il poeta mostra senza sentimentalismo il contrasto tra l'impulso giovanile alla spensieratezza e l'inflessibilità del mondo reale, dove ogni cosa ha il suo prezzo e il tempo viene risucchiato dallo sfruttamento del lavoro. Un punto su cui torna uno dei redattori della rivista operaia "abiti-lavoro" (1980-1993), Claudio Galuzzi, in un articolo dal titolo "Punti per un discorso":

[...] Pendolare è ormai sinonimo di lavoratore. Nella zona in cui vivo, satelliti delle metropoli, sono migliaia i pendolari. Io stesso lo sono. Essere pendolari significa avere introiettato una concezione particolare del tempo, anche se tutto sommato pochi se ne accorgono, o almeno ci si abituano. Infatti prima di conoscere questo mestiere pensavo bastasse un solo tipo di orologio per ricordare il tempo, cioè quello che (da polso, da tavolo, da muro, da comodo) ruotando le lancette in modo circolare, sembra non si fermi mai e continua, di minuto in minuto, di ora in ora. Pendolare invece rimanda a pendolo e mai come in questo caso la forma diventa contenuto. Il moto pendolare non è circolante ma a mezzaluna, non continua ma ha inizio e fine all'infinito, ti dà la sensazione che ti puoi fermare ma un attimo dopo ti rimette in gioco, non si ferma ma ti dà l'illusione che può succedere. D'altro canto pendolare è sinonimo di penzolare. Essere cioè in bilico tra (mai comodamente): sempre in gioco rischiando (Galuzzi 1984, p. 97).

Tempo dunque concepito come costrizione, chiusura e bisogno di maggiore disponibilità di ore libere per scrivere, bisogno che secondo Galuzzi, non ha la classe intellettuale borghese per la quale sopravvive il disprezzo per il corpo e il lavoro manuale (Dati, 2024a), "una minoranza che dispone di mezzi e tempo fino alla noia a scapito di chi se ne ritrova appena per sopravvivere" (Galuzzi, 1984, p. 107). Un bilanciamento, quello tra lavoro, studio, tempo libero e creatività, vissuto come impossibile dai lavoratori costretti per esigenze materiali ad abbandonare del tutto attività e aspirazioni creative (2):

Dipingevo una volta, ma alla pittura ho rinunciato. A un certo momento ho raggruppato colori, tele, pastelli, disegni e sono andato da un mio amico pittore che abita sotto di me e gli ho consegnato tutto. Ho chiuso una parentesi e sono andato a scuola [...]. L'uomo non si può sdoppiare nel lavoro e avere l'hobby del pittore la domenica. (Levi et Al., 1969, p. 49).

Espressività contro strumentalità: esempi dal mondo 150 ore tra fabbrica, università e carcere

Di fatti c'è bisogno nella vita. Piantate nient'altro, estirpate tutto il resto. Solo con i fatti si educano le menti di animali razionali e nient'altro riuscirà mai loro di alcuna utilità.

(Dickens, "Tempi difficili", 1854)

Il ricordo autobiografico del giovane operaio di Torino rende esplicito quanto il tempo libero possa rappresentare un'opportunità educativa, che si esplica nell'apprezzamento estetico, nell'esperire la bellezza, nella partecipazione alla vita pubblica, nell'accesso a saperi che non producono necessariamente profitto ma che hanno il fine di un benessere individuale e collettivo, che si nutre dello sviluppo di nuove e ulteriori competenze non strettamente professionali (Lindeman, 1926; Marescotti, 2014; Nussbaum, 1996; 2010). In questo contesto, tra i numerosi studiosi che hanno animato il dibattito sul tema, Antonio Santoni Rugiu si distingue per la sua lucida critica alla tecnocrazia. Già nel 1975, nel suo lavoro "L'educazione estetica", Rugiu denunciava con forza l'approccio tecnocratico, caratterizzato da una visione utilitaristica e strumentale del sapere.

Egli contrapponeva a tale prospettiva la centralità della creatività, considerata una dimensione imprescindibile per lo sviluppo umano. Secondo Rugiu, la tecnocrazia tende a ridurre il valore della formazione a ciò che è immediatamente applicabile nel mercato del lavoro, marginalizzando discipline come l'arte, la filosofia e la letteratura, relegate a una sfera di "tempo libero" o a semplici attività ricreative (Rugiu, 1975). Anche Pier Paolo Pasolini, negli anni Sessanta, aveva colto con grande acutezza questa deriva, diagnosticando una tensione sempre più forte tra la strumentalità, che riduce ogni azione a un mezzo per ottenere guadagno o vantaggio, e l'espressività, ovvero la capacità dell'individuo di esprimere sé stesso attraverso l'arte, la poesia e le lettere.

Secondo Pasolini la strumentalità priva il sapere della sua dimensione umanizzante, allontanandolo da ciò che ci permette di esplorare, raccontare e comprendere la realtà in maniera profonda e autentica. L'espressività, al contrario, libera la creatività, consentendo all'individuo di affermare la propria identità e di partecipare a una cultura condivisa che arricchisce non solo il singolo, ma la società stessa (Pasolini, 1964). Negli esempi che seguono tali dinamiche trovano applicazione concreta e mostrano tutta la loro forza trasformativa, come testimonia anche Nadia Agustoni, poeta e corsista negli anni Ottanta, che ricorda:

Scegliemmo un corso sull'arte a Bergamo, organizzato mi pare in collaborazione con l'Accademia Carrara e le guide erano molto professionali. Visitammo vari luoghi, chiese, l'Accademia stessa e di ogni luogo ci raccontavano eventi storici e ci facevano conoscere i pittori del tempo. Ricordo che scoprii lì in quell'ambito la pittura di Lorenzo Lotto (Agustoni, 2025).

I tipografi tra Roma e Milano

Alla “Sapienza” di Roma la facoltà di Lettere, grazie all’iniziativa di Raul Mordenti, promosse l’organizzazione di corsi monografici con insegnanti straordinari come Tullio De Mauro, Alberto Asor Rosa, Armando Petrucci.

Quest’ultimo, paleografo di fama internazionale, era anche profondamente impegnato nella battaglia contro l’analfabetismo, un fenomeno da lui attribuito in larga misura al neocapitalismo perché considerato funzionale al suo sviluppo selvaggio (Petrucci, 1987). Un impegno che, per Petrucci, non si limitava al solo piano teorico ma che si concretizzava anche in un coinvolgimento diretto e attivo sul campo come docente:

Corsi di paleografia per operai? Sì, perché no? Fu anzi quasi naturale, e molto importante, che ai corsi di Petrucci, dedicati alla storia della scrittura e del libro, partecipasse un folto nucleo di operai poligrafici, i quali diventavano così più consapevoli del passato e delle fondamenta del loro mestiere. Dunque più padroni del proprio lavoro: più liberi (Mordenti, 2022, p. 153).

Petrucci sperimentò dunque le 150 ore come forma di apertura alla società tenendo insegnamenti anche ai tipografi de l’“Unità” e svolgendo lezioni pomeridiane per garantire una didattica efficace e democratica. Come riportato da Raul Mordenti e da un articolo di “Paese Sera”, nel 1977, presso l’istituto di Paleografia, si tenne un ciclo di venti incontri dedicato al tema *Cultura Scritta e classi subalterne*. Gli incontri si svolgevano il mercoledì pomeriggio, dalle 15:00 alle 17:00, ed erano aperti anche agli studenti universitari (Bianco, 1977, p. 16), con un programma di grande interesse: prodotti grafici e loro tipologia; capitalismo e industria editoriale; meccanismi di produzione; alfabetizzazione e insegnamento; diffusione, commercio, consumo di prodotti grafici (Carte Raul Mordenti, 13, 44, Memorie di Carta, Irsifar, Roma) (3). Al riguardo merita citare, seppur brevemente, il ricordo di Alberto Casiraghi, il noto stampatore e fondatore della Pulcinoelefante edizioni. Anche lui prese parte, all’epoca, ai corsi delle 150 ore per tipografi organizzati a Milano, una realtà diversa da Roma, ma in cui la categoria dei poligrafici esercitava ugualmente un ruolo significativo:

Lavoravo alla tipografia Same in piazza Cavour, nel cuore di Milano, come impaginatore. [...]. Mi sono iscritto alle 150 ore perché mi piaceva l’idea di avere del tempo libero, tempo libero retribuito. Si iscrivevano tanti giovani. Per me era una gioia, erano gli anni ’70, avevo vent’anni, in piazza Cavour a Milano c’era questa grossa tipografia dove stampavano i giornali. Era uno stacco fortissimo, tu immagina un ragazzo di 19 anni che arriva da Osnago...era veramente diverso, in soli 30 km c’era un abisso culturale. Mi ricordo il Corriere della Sera vendeva un milione di copie, allora si vedeva la gente che leggeva il giornale sul treno. Same era una grande casa tipografica, c’erano 800 dipendenti, si stampavano 5 giornali, anche quello di Montanelli. Io ero impaginatore con i caratteri mobili, un’esperienza molto forte per me durata 11 anni. Poi da lì sono andato via, sono arrivate le nuove tecnologie, io non me la sentivo di stare lì tutto il giorno davanti al computer [...]. Le 150 ore, queste ore durante la settimana per me erano... erano meravigliose perché si usciva con il permesso retribuito dell’azienda e poi avevamo un’insegnante che si chiama Stefano Levi Della Torre, una persona, un grande personaggio e in queste ore di libertà ci parlava di poesia, di filosofia, ci spronava a partecipare alle manifestazioni. Avevo vent’anni e per me era nettare. Era nettare questa cosa. Sì, le persone

erano anche molto interessate, non erano solo per passare il tempo, c'era un'importanza alla cultura enorme. Si facevano i corsi in via Daverio presso l'Umanitaria (Casiraghi, 2024).

Il ciclostile e la letteratura

I tipografi, abituati a stampare libri e giornali, trovarono così nelle 150 ore non solo strumenti di approfondimento culturale ma anche occasioni per riscoprire in modo critico il significato del loro stesso lavoro che si intrecciava con le pratiche di stampa adottate nei corsi stessi. Come noto, le indicazioni sindacali insistevano sul rifiuto del libro di testo (Tornesello, 2006; Dati, 2022) optando per l'utilizzo del ciclostile che permetteva di creare materiali condivisi e accessibili, trasformando la produzione di contenuti in un'esperienza educativa e collettiva.

Le potenzialità di fattore antisistema e di democratizzazione dell'informazione del ciclostile erano state individuate anche da poeti operai come Ferruccio Brugnaro: "la voglia di condivisione passava attraverso il ciclostile, non una moda ma comunicazione libera da qualsiasi condizionamento, da qualsiasi padrone" (Brugnaro, 2023). La stampa di progetti editoriali autoprodotti, come le *fanzine*, permise il graduale sviluppo di una forte e diffusa rete culturale alternativa a quella dominante in grado di dar voce alle minoranze e controculture, apprezzata anche da intellettuali vicini al movimento operaio e studentesco: "sono stati gli studenti a insegnarmi a usare il ciclostile", affermò Roberto Roversi, in un'intervista a "L'Espresso" del 24 maggio 1970. Spesso dispense e ciclostilati contenevano disegni, vignette e riproduzioni di fumetti satirici di autori famosi in quel periodo; le realizzazioni di Alfredo Chiappori erano le più utilizzate, in particolare le strisce di "Up il sovversivo", pubblicate dal 1969 sul mensile "Linus" (Dati, 2024 b).

Ogni volta che nasce un giornalino è una festa.

Non solo per me credo. L'altro giorno eravamo in dieci attorno al ciclostile e, mentre lavoravamo, facevamo cori che si sentivano fino all'ultimo piano della scuola. Ognuna aveva in mente probabilmente una situazione diversa: Rosetta i suoi odiati campi di garofani, Emiliana la filanda, Artemia la tradotta, io le balere in Romagna. Ma l'idea che ci è passata per la testa è stata unica e l'ha espressa Antonia per tutte: perché non aprire insieme una tipografia vera? (Melandri, 1977-1978)

Attraverso la produzione di giornalini, *fanzine* e dispense, si consolidò un nuovo modo di fare informazione: più libero, inclusivo e capace di dar voce a minoranze e controculture. Come dimostrano le testimonianze dei partecipanti e delle corsiste di Lea Melandri, questa stagione formativa non fu solo un arricchimento individuale, ma anche l'occasione per immaginare nuovi orizzonti di lavoro e cultura. A questo obiettivo concorse anche la costituzione di biblioteche di corso che offrivano nelle ore di Italiano, letture emblematiche per temi e significati. Come si evince da quanto riportato in un documento contenuto nel Fondo Flm 150 ore (b. 13854 fasc.02: *Le centocinquanta ore a Pistoia*, <http://abd.cisl.it>), autori come Gramsci, Calvino, Levi, Engels e Fenoglio proponevano una rappresentazione critica delle condizioni di vita, affrontando povertà, oppressione e alienazione, ma anche la lotta per la dignità umana e per la giustizia sociale. Queste opere non solo incoraggiavano i partecipanti a riflettere sulle disuguaglianze e sui

problemi strutturali della società, ma stimolavano una lettura attiva, capace di liberare la creatività e l'espressione individuale. Un'ulteriore dimostrazione di questo approccio emerge dal corso delle 150 ore svolto nell'anno accademico 1977/1978 presso "La Sapienza", nell'ambito della cattedra di Letteratura Italiana IV, intitolato "Lettura parallela di due romanzi del popolo: "Cronache di poveri amanti di Vasco Pratolini e Una vita violenta di Pier Paolo Pasolini" (Carte Raul Mordenti, b.17, fasc. 51, Irsifar). Tale impostazione trova conferma anche nella creazione di un gruppo di lettura presso la biblioteca di Novate Milanese negli anni Ottanta, nato su iniziativa di alcuni corsisti e documentato nella pubblicazione "Nuove tendenze nelle 150 ore della scuola di base", a cura della Commissione di formazione 150 ore CEDOS, 1982:

Ci si è accordati per utilizzare prevalentemente testi di narrativa, di più piacevole lettura di quelli di saggistica: ognuno avrebbe avuto a disposizione un mese di tempo per la lettura individuale dell'opera (proposta dal conduttore o da uno dei componenti del gruppo); ci si sarebbe poi ritrovati per confrontarsi su contenuti, forma, significati del libro (Cedos, 1982, p. 63).

Iniziative come questa confermano che l'educazione può superare la visione strumentale della conoscenza, per diventare un veicolo di emancipazione, creatività e partecipazione attiva a una cultura condivisa, evidente nelle ulteriori esperienze che seguono.

150 ore e teatro operaio

Un esempio emblematico di espressività contro strumentalità è dato proprio da un episodio riguardante le 150 ore negli anni '70, quando i lavoratori delle acciaierie di Terni decisero di utilizzare l'istituto per fare teatro (Dati, 2021; Dalla Croce, 2024).

Terni 25 gennaio 1975. Sta per concludersi a Terni il seminario teatrale incentrato su *L'eccezione e la regola* di Bertolt Brecht che ha visto al lavoro per circa due settimane, settantacinque operai delle Acciaierie di Terni, oltre ad una ventina di studenti e attivisti dei gruppi teatrali di base che operano in Umbria. L'iniziativa, voluta dagli operai della Terni che hanno inteso utilizzare in questo modo le 150 ore ottenute con il contratto dei metalmeccanici (le ore che la società paga e che i dipendenti spendono per istruirsi), è stata organizzata dagli enti locali, primo tra tutti la regione Umbria, dalle organizzazioni del tempo libero, e dal Consiglio di Fabbrica della Terni. Ma è chiaro che i veri protagonisti di questo seminario, unico per il tipo di partecipanti, sono gli operai della Terni che hanno avuto come animatore un regista d'eccezione: Benno Besson, sovrintendente della Volksbuhne di Berlino democratica (Acconciamesa, 1975).

La scelta dei lavoratori dell'acciaio di Terni di dedicare il proprio tempo alle arti performative rappresenta un utilizzo assolutamente originale delle 150 ore (Cervi, 1978, p. 9) (4), che acquista un significato particolare non solo per il contesto in cui si inserisce, ma anche per il tipo di opera scelta (Bertolt Brecht aveva infatti scritto i drammi didattici proprio per stimolare la partecipazione critica degli operai). La messa in scena di Brecht non rappresentava solo un'opportunità formativa, ma anche una risposta concreta al

tentativo da parte delle aziende di svuotare le 150 ore del loro significato originale, cercando di orientarle verso un miglioramento delle sole mansioni professionali. Come riportato dal coordinatore dei seminari (Dati, 2022):

I lavoratori della nostra fabbrica che si sono iscritti per frequentare il seminario sono la più valida di tutte le risposte a questi tentativi riduttivi e dimostrano ancora una volta, se ce ne fosse bisogno, l'uso che intendono fare per un fine collettivo e unificante. Il seminario si inserisce infatti nelle linee fondamentali che la FLM ha indicato per le 150 ore, e che prevedono, oltre a corsi per il recupero della scuola dell'obbligo, anche seminari e corsi monografici di più ampio respiro. Un uso di questa conquista, dunque, che supera i vecchi metodi di insegnamento elaborati dalla classe dominante, e parte dall'esperienza reale della classe lavoratrice, dai suoi momenti di analisi, dai suoi obiettivi e dal patrimonio delle sue lotte (Della Croce in Dati 2022, p. 309).

I lavoratori appresero che poteva essere utilizzato il teatro, e quello di Brecht in particolare, per parlare e riflettere sulla loro condizione, trovare punti di vista comuni. Appresero che potevano usare direttamente quella forma teatrale e che ne avevano la possibilità. (Della Croce in Dati, 2022, p. 310).

Un'esperienza fondamentale dunque perché significava utilizzare le 150 ore per superare un modo di fare cultura che escludeva di fatto le grandi masse lavoratrici del paese da molteplici forme di espressione artistica (Dati, 2021; Della Croce, 2024) come si evidenzia nel paragrafo che segue.

La poesia entra in fabbrica

Le 150 ore in un corso della regione per disegnatore meccanico.
era stare un po' più solo con l'idea di tentare un'uscita. se non ti aiutano non ci sono uscite (Agustoni, 2017)

Come appena visto gli anni '70 furono un laboratorio di sperimentazione di nuovi modi di fare cultura, al di fuori delle istituzioni tradizionali, dando la parola a soggetti che normalmente non erano rappresentati, per allargare il diritto all'espressione e alla creatività. L'arte doveva essere fatta nelle strade, nei manicomi, negli ospedali, nelle scuole, nelle carceri, anche nelle fabbriche (Stocchi, 1980). L'onda lunga del "biennio caldo" 1968-69, vede infatti un protagonismo operaio senza precedenti. Le lotte per il diritto allo studio e le 150 ore, l'uso del ciclostile, la diffusione dei giornali di fabbrica e la nascita di organi di rappresentanza dei lavoratori creano il terreno per un'arte sui subalterni fatta dai subalterni stessi. Questi non rivendicano più soltanto aumenti salariali e migliori condizioni di lavoro, ma reclamano anche l'accesso ad opportunità culturali e ricreative, tempo libero, vita, comunicazione e arte: non solo il pane, ma anche le rose.

Un esempio? La produzione letteraria da parte degli operai prosegue e si amplia nel corso degli anni '70 fino a quando con la fondazione della rivista, già citata, "abiti-lavoro" nel 1980 nasce quello che può definirsi come il primo tentativo di dare forma organizzata alla letteratura operaia con la costruzione di un progetto culturale strutturato (5). La rivista, che prende il nome da una voce della busta paga, nasce ad Arcore, notoriamente

riconosciuta come la sede della prestigiosa moto Gilera e della rinomata residenza di Silvio Berlusconi. Il suo “quartier generale” è la libreria Novantadue e la guida editoriale è affidata a Giovanni Garancini con la collaborazione, tra i tanti, di Ferruccio Brugnaro, Tommaso Di Ciaula, Sandro Sardella (6), Giovanni Trimeri, Michele Licheri, Oscar Locatelli, Gisa Legatti, Anna Lombardo, Loretta Povellato e due figure centrali venute a mancare troppo presto: Claudio Galuzzi e Franco Cardinale (Dati, 2024a).

All’epoca innanzitutto colpiva il livello culturale generale degli operai che si avvicinavano alla rivista, nel senso che conoscevano letteratura, musica, teatro. Frutto anche della scuola popolare delle 150 ore sicuramente (Locatelli, 2023).

La poesia è ed è stata liberazione! E l’intellettuale “impegnato”, anche lui ha avuto una possibilità di arricchimento. Gli si è offerto uno strumento, uno scandaglio per osservare in profondità la dimensione e il carattere materiale e spirituale di una nuova classe operaia, che già attraverso l’esperienza delle 150 ore si era palesata (Licheri, 2023).

Non un cenacolo accartocciato su se stesso ma spazio autentico ed aperto a tutti che riesce a beneficiare della collaborazione di molti artisti nonché della stima di intellettuali come Majorino e Roversi (interlocutori e non più padrini). Dal 1980 al 1993 sono usciti diciassette numeri che rappresentano un importante progetto che riesce a compiere anche un’impresa di straordinario valore ed umanità aiutando la poesia a fiorire nelle carceri, a testimonianza di quanto l’arte sia veicolo di libertà, evasione e tensione verso il riscatto come testimoniato anche dalla rivista di Vincenzo Solli, *Il soffione Bora(lu)cifero* (1980-1983).

150 ore e corsi di poesia in carcere

Anche le 150 ore sono approdate in carcere, trovando una dimensione nuova e inaspettata. A partire dagli anni Ottanta, conclusa la fase movimentista e con l’esaurirsi dell’esperienza unitaria della FLM, le 150 ore hanno perso il carattere originariamente operaio, trasformandosi in uno strumento di recupero scolastico per i cosiddetti *drop out* della scuola tradizionale e in un’opportunità formativa per casalinghe, disoccupati, lavoratori stranieri, nonché per i detenuti. In carcere, in particolare, esse si sono rivelate un mezzo potente di emancipazione e crescita culturale, avvicinando i detenuti alla lettura, alla scrittura e persino alla poesia (7). Un esempio significativo si è verificato nel carcere di San Vittore negli anni Novanta, dove i corsi delle *150 ore* sono stati attivati con successo, arrivando a includere un laboratorio di poesia che ha portato ad una serie di pubblicazioni per l’editore *Tempo Libro* (8). Questa raccolta oggi pressoché irreperibile, composta da oltre quattordici volumetti realizzati tra gli anni Novanta e Duemila, testimonia l’esperienza creativa e umana dei detenuti e detenute che hanno trovato espressione nei corsi 150 ore e poi nei corsi scolastici del centro territoriale permanente per l’educazione degli adulti presso la casa Circondariale di San Vittore. A confermare il valore trasformativo di questa esperienza è la testimonianza rilasciata da Vincenzo Samà (1955), docente laureato in architettura, ideatore e animatore dei corsi, che con le sue parole ha restituito una chiara spiegazione della vicenda sottolineando come il laboratorio poetico sia riuscito a spezzare la chiusura del carcere, trasformandolo in uno spazio di incontro tra i detenuti e la società (Samà, 2024). Lo sottolinea anche Guido Bianchi, allora preside del corso sperimentale:

Il laboratorio di poesia è stato proposto ai corsisti per dare loro la possibilità di esprimersi creativamente e di comunicare con il mondo esterno, dapprima grazie al rapporto stabilito con un poeta contemporaneo, poi attraverso questa pubblicazione. I libretti hanno aiutato a rendere questo luogo, per chi è entrato in questa relazione, cioè nel vissuto di chi è dentro e di chi è fuori, un po' meno totalizzante e un po' meno disperato per gli uni, un po' meno nascosto e oscuro e inaccessibile per gli altri (Bianchi, 2003, p. 8).

Figure come Alberto Casiraghi della casa editrice Pulcinoelefante, poeti come Giancarlo Consonni e Graziella Tonon, pittori come Claudio Jaccarino, hanno contribuito a rendere la poesia un canale di comunicazione e riscoperta personale mentre il coinvolgimento dei ragazzi delle scuole superiori (per esempio, il Liceo Classico Manzoni di Milano) "ha portato una ventata di vitalità, di familiarità, di quotidianità e speranza" (Laffi, 2003, p. 7):

Il laboratorio di poesia è stata una piccola rivoluzione, perché proprio la scuola, che nella loro esperienza era stata una porta chiusa che aveva imprigionato l'individualità, ora aveva offerto l'occasione di rivolgersi al mondo esterno attraverso la poesia. Grazie all'attività del laboratorio, hanno capito che si può imparare in un altro modo, che le poesie aiutano a tirare fuori quello che ognuno ha dentro e, quindi, a trasmettere le emozioni (Laffi, 2003, p. 11).

Un percorso inizialmente pensato per rispondere a bisogni formativi di base, si è rivelato un potente strumento di emancipazione, capace di rompere le barriere tra interno ed esterno, tra detenuti e società. L'argomento che purtroppo non è possibile approfondire in questa sede meriterebbe sicuramente ulteriori riflessioni e approfondimenti per comprendere come ampliare e sostenere simili percorsi in un contesto che era e rimane, tra i più complessi e sfidanti della nostra società:

Romania al tramonto
 Tre fiammiferi per far luce
 Il primo per vedere bene
 Il secondo per ricominciare
 E tutto l'odio per le nostre sofferenze
 E tutto il bene per le nostre speranze
 (Aurel Greco, terzo reparto)

Conclusioni

L'idea che il tempo di studio possa avere valore sociale e persino essere materia di contrattazione anche per suonare il clavicembalo ha ormai perso senso. Il discorso educativo odierno è tutto volto allo scopo di accrescere le proprie possibilità sul mercato del lavoro, il che non significa affatto che le persone non si appassionino più al clavicembalo: semplicemente a nessuno viene in mente di difendere il significato politico e sociale di una simile scelta. Si tratta di un hobby, di tempo libero reso fruttuoso, di un affare del tutto privato e quindi socialmente e politicamente irrilevante (Causarano & Zazzara, 2015, p. 10).

Riprendere il senso profondo di esperienze come quella delle 150 ore significa non solo ricordare una storia di emancipazione ma riflettere sulle sfide ancora aperte in tema di educazione permanente e di pari opportunità. Se il valore dell'educazione dovesse tornare

a essere misurato non solo sulla base della sua produttività immediata, ma anche in termini di crescita personale e di trasformazione sociale, potremmo forse riscoprire un nuovo slancio per il futuro dell'educazione degli adulti, lontano dalle logiche strumentali e vicini ai bisogni reali delle persone perché "l'uomo non può essere rinchiuso nel cerchio angusto di una vita confortata da un'empirica azione utilitaria" (Suchodolski, 1972):

richiamare tutto questo per la formazione degli adulti è doveroso, perché non è fatta per aumentare il profitto dell'impresa ma per organizzare con gli altri il futuro, per vedere diversamente con gli altri il proprio lavoro e trasformare il proprio lavoro in qualcosa di diverso (Garofoli, 2024).

Note

- (1) Nella stessa direzione possono essere inquadrare le considerazioni di Gaetano Santomauro che a metà degli anni Settanta avviò la sperimentazione dei Centri sociali di educazione permanente (CSEP), puntualizzando come l'educazione degli adulti non dovesse avere come unico obiettivo il "riciclaggio tecnologico professionale dei lavoratori" ma anche e soprattutto una funzione sociale, culturale ed emancipativa (Santomauro, 1975, p.19).
- (2) Un tema caro anche a Vincenzo Guerrazzi, lo "scrittore-pittore-operaio", che attraverso l'inchiesta contenuta ne "L'altra cultura", ha riflettuto proprio sulla necessità per gli operai di impadronirsi degli strumenti di conoscenza a loro negati nel tempo. Altra considerazione va sottolineata a proposito delle donne spesso divise tra lavoro e impegni di casa e cura: il movimento femminista colse l'opportunità e decise di estendere l'iniziativa a studentesse e casalinghe che portarono nelle classi "dei lavoratori" la voce di eterogenee condizioni di vita, promuovendo corsi monografici dove le donne si riunivano da sole, su temi come salute, aborto e famiglia.
- (3) "Mi piace ricordare che quei corsi "150 ore" all'università Sapienza col sindacato non si interruppero neppure nel '77 nel periodo del massimo conflitto fra movimento e sindacato, dopo lo sciagurato *blitz* di Lama, e continuarono a svolgersi nella Facoltà occupata" (Mordenti, 2022, p. 153).
- (4) Nel 1978 gli operai di Pontedera furono impegnanti in un corso teatrale organizzato dal Centro per la ricerca e la sperimentazione (PI).
- (5) In passato, infatti, la poesia era legata soprattutto a occasioni estemporanee: una forma espressiva spontanea e accessibile, che permetteva a contadini, mezzadri, operai di fabbriche e miniere, spesso privi di istruzione formale di raccontare in modo creativo emozioni, storie e lotte, attraverso la parola parlata, la musica, il canto o altre forme artistiche.
- (6) Sardella è anche pittore e artista visuale. Da ricordare a tal proposito l'operaio alle acciaierie Stefano Fontana, tra i fondatori del Gruppo di Piombino, corrente artistica italiana che ha operato dal 1984 al 1991.
- (7) Emblematico esempio della trasformazione subita dall'istituto delle 150 ore è il diario di Domenico Conoscenti, dove viene raccontata la sua esperienza di insegnante incaricato di tenere un corso per adulti per il conseguimento della licenza media in un carcere giudiziario siciliano alla fine degli anni Ottanta (Conoscenti, 1991).
- (8) Per quanto riguarda pubblicazioni nate in carcere, va ricordata l'esperienza del maestro Manzi in un carcere minorile e de "La tradotta".

Riferimenti bibliografici

Agustoni N. (2017). *I Necrologi*. La camera verde.

Bertin, G.M. (1998). Il principio di creatività nel pensiero di Mario Mencarelli e l'educazione permanente. In Macchietti S.S., Mario Mencarelli, *Per una pedagogia di Frontiera*. Bulzoni.

- Bianchi, G. (2003). *Parole in Il vento solleva il mare, Laboratorio di Poesia dei corsi scolastici del centro territoriale permanente per l'educazione degli adulti presso la casa circondariale di San Vittore*. Tempolibro.
- Bianco P. (1977). 150 ore, primo incontro. Alla facoltà di lettere, tra studenti e lavoratori, *Paese Sera*, 1977, mercoledì 26 gennaio, 16.
- Causarano, P., Zazzera, G. (2015). Le 150 ore del Veneto. *Venetica. Rivista di Storia Contemporanea*, XXVIII, 31, 7-30.
- Commissione di formazione 150 ore CEDOS. 1982. *Nuove tendenze nelle 150 ore della scuola di base*. Franco Angeli.
- Conoscenti, D. (1991). *Qui nessuno dice niente*. Marietti editore.
- Cervi, C. (1978). *Con le 150 ore studiamo teatro*, in "Paese Sera", 13 febbraio 1978, 9.
- Cornacchia, M. (2014). Cultura umanistica e approccio organizzativo: il presunto bivio dell'educazione degli adulti in Italia. *Annali on-line della Didattica e della Formazione docente*, 8, 18-30.
- Cornacchia, M. (2018). *Le Humanities in azienda. Per una via umanistica alla formazione*. Franco Angeli.
- Dati, M. (2021). 150 hours and teaching experimentation: the case of Terni workers' theater. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8(1), 49-59
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Aracne.
- Dati, M. (2024a). *Si dovrebbe insomma pensare a dei poeti operai. L'esperienza della rivista abiti-lavoro*. Tab.
- Dati, M. (2024b). Una cultura anzitutto nostra. 150 ore e sperimentazione didattica, *Gli asini*, luglio agosto n. 115, 65-68.
- Della Croce, G. (2024). *Quando gli operai cantavano. Benno Besson alle acciaierie di Terni*. Bertoni.
- Dickens, C. (2015). *Tempi difficili*. Feltrinelli.
- Di Ciaula, T. (1980). *L'odore della pioggia*. Laterza.
- Galuzzi, C. (1983-1984). Punti per un discorso. *Incognita. Rivista di poesia*, II-III/7-10, 39, 92-101.
- Guerrazzi, V. (1975). *L'altra cultura. Inchiesta operaia*. Marsilio.
- Laffi, C. (2003). *Presentazione a Il vento solleva il mare. Laboratorio di Poesia dei corsi scolastici del centro territoriale permanente per l'educazione degli adulti presso la casa circondariale di San Vittore*. Tempolibro.
- Levi Arian, G., & Foa, V. (1969). *I lavoratori studenti: testimonianze raccolte a Torino*. Einaudi.
- Marescotti, E. (2017). Tempo libero e qualità del consumo culturale: aspetti politico-educativi nella Recreational Theory di EC Lindeman. *Rivista di storia dell'educazione*, 2, 51-68.
- Marescotti, E. (2014). *Il significato dell'Educazione degli Adulti di Eduard C. Lindeman*. Edizioni Anicia.
- Marescotti, G. (2012). *Educazione degli adulti. Identità e sfide*. Unicopli.
- Melandri, L. (1977-1978). *La traversata*, giornalino del corso 150 ore di via Gabbro, anno scolastico 1977-1978, Fpm, Carte M.L Tornesello, scatola MLT1 Fasc. 2. In Tornesello, M. L.(2006). *Il sogno di una scuola*. Petite Plaisance.
- Mordenti, R. (2022). Armando Petrucci: il modello etico-politico di un professore del tutto diverso in Castillo Gómez, A. (a cura di), *L'eredità di Armando Petrucci Tra paleografia e storia sociale*. Viella editore, 147-154.

- Nussbaum, M. C. (1996). *Il giudizio del poeta. Immaginazione letteraria e vita civile*. Feltrinelli.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Pagliarani, E. (2005). *I goliardi delle serali*. In *Tutte le poesie (1946-2005)*. Garzanti, 75.
- Pagnoncelli, L. (1977). *Le 150 ore*. La Nuova Italia.
- Pasolini, P. P. (1964, 10 dicembre). *Espressività contro strumentalità*. *Vie Nuove*, n. 50, a. XIX ora in *Le belle bandiere. Dialoghi 1960-65 (1977)* a cura di G. C., Ferretti. Editori Riuniti.
- Petrucci, A. (1987). *Scrivere e no. Politiche della scrittura e analfabetismo nel mondo d'oggi*. Editori Riuniti.
- Ponthus J. (2022). *Alla linea*. Bompiani.
- Mangano, A., Marchetti, A. (1984). Proust ad Arese. *Azimut*, 13, 72.
- Santomauro, G. (1975). *Centri Sociali di educazione permanente*. La stamperia.
- Santoni Rugiu, A. (1975). *L'educazione estetica*. Editori Riuniti.
- Stocchi, G. 1980. *Compagno poeta*. Einaudi.
- Suchodolski, B. (1972). *Trattato di pedagogia. Educazione per il tempo futuro*. Armando.
- Tornesello, M.L. (2006). *Il sogno di una scuola*. Petite Plaisance.

Fonti autobiografiche

- Nadia Agustoni, testimonianza ricevuta per corrispondenza mail il 17 apr 2025.
- Ferruccio Brugnaro, *Frammenti di vita, percorsi di un lavoro*, testimonianza autobiografica ricevuta per corrispondenza il 24 ottobre 2023.
- Intervista a Gian Filippo Della Croce, 30 settembre 2020.
- Intervista a Michele Licheri, 20 agosto 2023.
- Intervista a Oscar Locatelli, audioregistrata a distanza, 12 gennaio 2024.
- Intervista a Vincenzo Samà, audioregistrata a distanza, 18 ottobre 2024
- Intervista a Alberto Casiraghi, audioregistrata a distanza 28 novembre 2024
- Intervista a Gioacchino Garofoli, audioregistrata a distanza 23 dicembre 2024

Fonti Archivistiche

- Fondo Flm 150 ore (b. 13854 fasc.02: Le centocinquanta ore a Pistoia, <http://abd.cisl.it>)
- Carte Raul Mordenti (b. 13, fasc. 44, 1976-1977; b.17, fasc. 51 1977-1978), Carte di Memoria, Irsifar Istituto Romano per la storia d'Italia dal fascismo alla Resistenza.