
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

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 seminariali, 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.