

Dalle “150 ore per il diritto allo studio” ai CPIA. Sfide e orizzonti di pedagogia critica nel rapporto tra scuola e formazione permanente

From the “150 hours for the right to education” to the CPIAs. Challenges and horizons of critical pedagogy in the relationship between school and lifelong learning

Lavinia Bianchi

Università degli Studi Roma Tre | lavinia.bianchi@uniroma3.it

Alessandro D'Antone

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia | alessandro.dantone@unimore.it

ABSTRACT

The work proposes, according to a critical pedagogy approach, a reconstruction of the connections between the experience of the “150 hours”, as a pioneering approach to adult education born in 1973, and the contemporary approach to *lifelong learning* as expressed in the Provincial Centers for Adult Education (CPIA). In addition to a brief reconstruction of the fundamental traits of the two approaches, the purpose of the contribution is twofold: on the one hand, elements of discontinuity and still-active frameworks will be identified; on the other hand, an attempt will be made to critically examine the characteristic aspects of the contemporary approach to verify if and how the experience of the 150 hours can inform, on a practical, technical, and theoretical level, a social, institutional, and micro-physical rethinking of the school in the pedagogical discourse.

Il lavoro propone, secondo un'impostazione di pedagogia critica, una ricostruzione dei nodi tra l'esperienza delle “150 ore”, come impostazione pionieristica di educazione degli adulti nata nel 1973, e la contemporanea impostazione di *lifelong learning* così come espressa nei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA). Oltre a una breve ricostruzione dei tratti fondamentali delle due impostazioni, lo scopo del contributo è duplice: da una parte, verranno individuati gli elementi di discontinuità e le travature tuttora agenti; dall'altra, si cercherà di leggere criticamente gli aspetti caratterizzanti dell'impostazione contemporanea per verificare se e come l'esperienza delle 150 ore possa informare, sul piano pratico, tecnico e teorico, un ripensamento sociale, istituzionale e microfisico della scuola nel discorso pedagogico.

KEYWORDS

Critical pedagogy | 150 hours | CPIA | School | Adult education
Pedagogia critica | 150 ore | CPIA | Scuola | Educazione degli adulti

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 2 | n. 1 | giugno 2024

Citation: 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. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-03>.

Corresponding Author: Lavinia Bianchi | lavinia.bianchi@uniroma3.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01-2024-03

Received: 18/2/2024 | **Accepted:** 21/5/2024 | **Published:** 29/6/2024

Credit author statement: Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero contributo e la bibliografia. Lavinia Bianchi è autrice del paragrafo 2; Alessandro D'Antone è autore del paragrafo 1. Entrambi hanno redatto le conclusioni.

1. L'esperienza delle "150 ore", tra conflitto sociale e formazione permanente

Nel discutere delle "150 ore per il diritto allo studio" si fa riferimento a un'importante esperienza italiana di formazione, a carattere di massa e di matrice operaia/popolare (Frisone, 2014), che, dal 1973 fino ai primi anni Ottanta, ha recuperato sia l'esperienza del movimento operaio e studentesco del '68 (De Giorgi, 2020; Dati, 2022) che un importante dispositivo vertenziale imperniato sul contratto del comparto metalmeccanico del '73 (Libertini, 1974, pp. 215-216). Tale contratto ha caratterizzato un'intera fase di ripensamento della formazione in età adulta secondo diverse direttrici.

Da una parte, esso ha rappresentato il tentativo di ricomposizione politica tra gli studenti-lavoratori già implicati nelle scuole serali e il corpo della classe lavoratrice coinvolta nella nuova proposta: "L'isolamento degli studenti serali – scriveva Vittorio Foa in merito a tale problema (1969, p. 33) – li orienta all'individualismo, a identificare il loro ruolo professionale con quello sociale, a dare un falso valore oggettivo (legittimato dalla scuola) alla tecnica e ai ruoli professionali, e quindi alla divisione sociale del lavoro". In questo senso, Foa notava come, in assenza di un più generale quadro rivendicativo, la scuola – di cui pure, qui come nella più complessiva documentazione sull'esperienza¹, non si smette di sottolineare l'importanza – fungesse da contrappunto ideologico funzionale alla legittimazione degli attuali rapporti di produzione (Althusser, 1997, p. 55).

Dall'altra, l'esperienza delle 150 ore non ha rappresentato solo un dispositivo pedagogico-didattico – il cui connotato, se interpretato come esclusivamente tale, sarebbe risultato inefficace alla luce della problematica appena avanzata – ma si è rinsaldato a un importante esito della contrattazione collettiva di quegli anni, il cosiddetto "inquadramento unico"², il cui fine risiedeva nella parificazione normativa tra operai e impiegati. Scrive a riguardo Pietro Causarano (2016b, p. 146):

Le 150 ore, pur essendo in origine un istituto contrattuale finalizzato esclusivamente alla formazione e alla cultura generale (non professionalizzanti) dei lavoratori attivi, con una forte impostazione di stampo politico e civile, sono anche strettamente innervate con un altro risultato della contrattazione collettiva della metà degli anni '70, l'inquadramento unico operai-impiegati e la parità normativa fra lavoro manuale e intellettuale all'interno dei profili di professionalità circoscritti dai nuovi livelli di classificazione del lavoro (le cosiddette «declaratorie uniche»).

Per quanto, dunque, fosse possibile individuare alcune componenti specificamente pedagogiche nell'esperienza, a tal punto da poterne ricavare un vero e proprio laboratorio di sperimentazione (Tornesello, 2006, p. 277)³, esso non avrebbe potuto realizzarsi in assenza di una precisa saldatura con il movimento operaio di quegli anni. Come ben puntualizzato da Maurizio Lichtner (1975, p. 22):

- 1 A titolo d'esempio, si veda l'ampio materiale catalogato presso il "Fondo Flm della Biblioteca Centrale Cisl, Fondo 150 ore (Decenni 1970/1980)", di cui è possibile consultare l'inventario all'indirizzo: <https://online.cisl.it/e-book/S03298698-0351F499.0/150ORE-1.PDF> (Ultima consultazione: 21/05/2024).
- 2 Scrive Stefano Musso (2002, p. 235): "Un certo cambiamento di indirizzo nelle organizzazioni metalmeccaniche aderenti ai sindacati confederali, dal 1971 unite nella Flm, cominciò a profilarsi tra il 1973 e il 1974, in relazione all'"inquadramento unico" di operai e impiegati sancito dal contratto nazionale del 19 aprile 1973. A una strategia esclusivamente centrata sugli aumenti salariali egualitari, che risolveva il problema degli avanzamenti di classificazione sulla base della sola anzianità di servizio aziendale, si sostituì, o meglio si affiancò, un'azione che intendeva porre la questione del cambiamento dell'organizzazione del lavoro in direzione dell'arricchimento delle mansioni e di una auspicata crescita della professionalità alla quale correlare i passaggi di qualifica".
- 3 Precisa a riguardo Causarano (2016a, p. 77): "Le 150 ore sono un vero e proprio laboratorio collettivo di sperimentazione per le innovazioni didattiche e organizzative nell'educazione degli adulti, con la costruzione di insegnamenti modulari e la struttura seminariale delle attività, che invitano gli studenti alla ricerca-apprendimento autonoma e finanche alla ricerca-azione su tematiche e questioni che concernono la vita quotidiana e le condizioni di lavoro degli operai".



Da questa impostazione derivavano alcune immediate rivendicazioni, come la scuola dell'obbligo per tutti i lavoratori adulti ("i quali devono poter realizzare tale grado di istruzione con una riduzione dell'orario di lavoro"), la trasformazione del diritto allo studio dei lavoratori studenti da fatto individuale a fatto collettivo, l'avvio di iniziative di formazione permanente alternative rispetto alle esigenze di aggiornamento ai fini aziendali.

Il che rimanda all'importante discrasia che si è prodotta, all'interno di quella specifica congiuntura, fra necessità aziendali e diritto alla formazione: detto diversamente, non si trattava di mettere a fuoco il problema dell'alfabetizzazione o del recupero della licenza media in senso stretto (sia pure ritenuti aspetti non secondari – Demetrio, 1977, p. 20), ma di connetterli al loro significato teorico⁴ e politico, ovvero non come esperienze di recupero ma di rilancio (Targhetta, 2015, p. 41) in ordine a una rinnovata ricomposizione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Del resto, "Se il lavoratore viene formato solo sulle conoscenze specifiche a un singolo settore – puntualizza Massimo Baldacci (2014, p. 86) –, può raggiungere la polivalenza rispetto alle mansioni a esso interne, ma avrà necessità di una difficile riqualificazione nel caso di mobilità verso un settore diverso. Invece, se la formazione del lavoratore è mirata a dargli una padronanza generale dei fondamenti dell'intero paradigma scientifico, allora il grado d'astrazione del lavoro raggiunge un livello più avanzato". L'esperienza delle 150 ore, da questo punto di vista, mostra in filigrana come una formazione di tale portata fosse tematizzabile in un orizzonte, da un lato, di "rifondazione culturale da parte della classe operaia nel suo complesso, e dall'altra nella direzione di un attacco ai contenuti, ai metodi, alle strutture, alla funzione stessa della scuola capitalistica" (Buffardi, 1973, p. 67).

Cioè a dire, ristrutturando il contesto educativo attraverso una critica a esso non di carattere intellettuale, ma pratico (Papi, 1978, p. 130), in cui l'educazione degli adulti-produttori fosse esito di un percorso conflittuale avente esso stesso effetti educativi (De Sanctis, 1979, p. 61) e ove l'intero sistema scolastico fosse tematizzato come apparato non-neutrale di socializzazione (Dei & Rossi, 1978, pp. 11-13) precisamente per poterne rivendicare la centralità, sia pure non pacificata né innocente, nei processi formativi.

2. Dalle 150 ore al CPIA

Come si configura un'istituzione che si occupa di alfabetizzare e istruire "gli ultimi" e le "ultime", al netto di una tradizione che vede nel perno "conflitto sociale-formazione permanente" il fulcro dell'intera problematica?

Per comprendere l'evoluzione del diritto allo studio per lavoratrici, lavoratori e soggetti *in condizioni di vulnerabilità* (ovvero chiunque non abbia completato il ciclo di istruzione, migranti economici, richiedenti protezione internazionale, NEET ecc.), è utile considerare il concetto di *sistema formativo integrato*⁵ che, in ottica di sistema, tenta di valorizzare i percorsi di formazione, istruzione e professionalizzazione per supportare le piene autonomie dei soggetti in età adulta.

Dalle lotte sindacali agli anni delle metamorfosi multiculturali, la scuola italiana ha recepito piani, indicazioni e raccomandazioni in molteplici norme e ha iniziato a riflettere sulla necessità di un coordinamento omogeneo rispetto alla scuola serale e alla formazione professionale, oltre che ai percorsi di alfabetizzazione di italiano come L2. Tenteremo pertanto una ricostruzione delle principali traiettorie normative e socioculturali che hanno permesso – non senza aspetti contraddittori e critici – l'evoluzione delle 150 ore al CPIA, considerando anche i rivoli dell'istruzione professionale e le necessità di politiche del la-

4 Scrivono Gualtiero Harrison e Matilde Callari Galli nel 1971 (1997, p. 154): "Occorre rendersi conto che ogni sistema di comunicazione determina i caratteri fondamentali del sistema sociale corrispondente; e che l'esistenza del sistema sociale, il modo cioè in cui si stabiliscono le relazioni tra gli individui e i gruppi componenti, impone un tipo particolare di comunicazione".

5 Si veda in proposito l'analisi delineata in: Bianchi, 2021.



voro non sempre coerenti con posizioni emancipative, tipiche della prospettiva pedagogica che infonde il diritto allo studio.

Il 1971 – “anno delle autonomie” – aveva determinato una dispersione dell’istruzione professionale, demandata completamente alle Regioni, prevalentemente mosse da stringenti bisogni economici di “collocazione” professionale. Se, da un lato, a partire dall’“Accordo sul lavoro” del 1993 tra il Governo e le Parti sociali, il concetto del sistema formativo integrato comincia a emergere riconsiderando l’idea pedagogica originaria – e, dunque, la sinergia tra diverse agenzie per contribuire alla formazione integrale della persona-cittadino-professionista, autonomo e consapevole –, dall’altro il percorso normativo e regolativo è ancora di là da venire. Di fatto, anche l’attuale quadro istituzionale appare articolato e complesso, spesso impegnato in sintesi dialettiche che comprendono visioni antinomiche. In bilico tra visioni aziendalistiche e spinte umanizzanti, il sistema formativo integrato per l’educazione degli adulti è sviluppato e trasformato lungo un percorso ancora aperto.

Sono molti i rimandi interni alla normativa nazionale come, ad esempio, le disposizioni della legge 20 gennaio 1999, n. 9 (disposizioni urgenti per l’elevamento dell’obbligo di istruzione) e della legge 17 maggio 1999, n. 144, art. 68 (obbligo di frequenza di attività formative sino a 18 anni) realizzati dai CTP (Centri Territoriali Permanenti). I percorsi di istruzione integrati e formazione sono finalizzati a sostenere lo sviluppo dei processi emancipativi sulla base delle indicazioni contenute nella programmazione regionale dell’offerta formativa, attraverso azioni concertate dai Centri territoriali con le agenzie di formazione professionale accreditate. Essi sono prioritariamente destinati alle “fasce deboli” della popolazione e del mercato del lavoro.

Tra le tipologie di intervento previste emerge la sollecitazione alla progettazione e realizzazione di progetti pilota per l’integrazione dei sistemi formativi, nel rispetto delle competenze di ciascun sistema. I progetti pilota sono finalizzati a promuovere il nuovo sistema integrato dell’istruzione permanente degli adulti nel quadro della programmazione locale dell’offerta formativa integrata di cui all’art. 9, con una particolare attenzione rivolta alle fasce più deboli della popolazione e del mercato del lavoro. Essi hanno come obiettivo la produzione di una modellistica di elevata qualità con alto grado di trasferibilità nel territorio nazionale rispetto, in particolare, alla personalizzazione degli ingressi nei percorsi di istruzione e formazione.

Da circa trent’anni, il Miur dedica una riflessione robusta e ricorsiva intorno ai temi del Sistema integrato di istruzione degli Adulti, assumendo la responsabilità di orientare e predisporre percorsi attuativi che abbiano un effettivo valore d’uso. Sono quattro le macroaree di intervento definite dal Miur (2014):

- Istruzione e Formazione Professionale;
- Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Ifts);
- Scuola-Lavoro;
- Educazione Permanente per gli Adulti (Eda).

La “Legge Fornero” – n. 92 del 28 giugno 2012 – “Disposizioni in materia di riforma del mercato del lavoro in una prospettiva di crescita”, di fatto, impatta in maniera quasi totalizzante sul mercato del lavoro e, in particolare, rispetto agli aspetti dell’adeguamento automatico dell’età pensionabile legato alle aspettative di vita. Dal documento *Pensions Adequacy Report 2018*⁶ della Commissione Europea arriva l’invito ad “affrontare gli effetti collaterali negativi delle riforme pensionistiche all’insegna dell’austerità”. Il rapporto osserva come “l’inasprimento estremamente rapido dei requisiti per la pensione” delle riforme adottate tra il 2009 e il 2011 abbia provocato un effetto “anziani dentro, giovani fuori”, con “un milione di lavoratori anziani” tra i 50 e i 64 anni in più e una contemporanea “riduzione [tra il 2008 e il 2013] di giovani lavoratori di 0,9 milioni” tra i 15 e i 34 anni – con effetti, che a questo livello del discorso ci limitiamo a

6 <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f0e89c3f-7821-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en> (Ultima consultazione: 21/05/2024).



enunciare, non solo sulla precarizzazione dell'occupabilità, ma anche sulla possibilità (per i singoli soggetti e per i nuclei/sistemi familiari) di una fattiva partecipazione autonoma e democratica e di un'effettiva progettualità materiale ed esistenziale.

L'Italia promuove l'attuazione delle indicazioni europee, tra l'altro, attraverso il "Tavolo Interistituzionale sull'Apprendimento Permanente". Infatti, con l'Intesa in Conferenza Unificata del 20 dicembre 2012 è stato istituito "Il Tavolo" con l'obiettivo sovraordinato di elaborare "proposte per la definizione degli standard minimi e linee strategiche di intervento in ordine ai servizi per l'apprendimento permanente e all'organizzazione delle reti territoriali". Per sostenere l'implementazione dell'apprendimento permanente, la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale di istruzione (DGOSV) promuove, per quanto di competenza, il Piano nazionale di garanzia delle competenze della popolazione adulta in coerenza con la Raccomandazione del Consiglio del 19 dicembre 2016 (2016/C 484/01) "Percorsi per il miglioramento del livello delle competenze: nuove opportunità per gli adulti".

Nella Raccomandazione viene inoltre affrontato un tema pedagogicamente "caldo": il riconoscimento delle competenze per i cittadini di Paesi terzi. Il CPIA, istituito formalmente con il DPR 263 del 2012, in quanto Rete Territoriale di Servizio del sistema di istruzione deputata a realizzare sia attività di istruzione destinate alla popolazione adulta che attività di Ricerca, Sperimentazione e Sviluppo in materia di istruzione degli adulti, è soggetto pubblico di riferimento per la costituzione delle reti territoriali per l'apprendimento permanente.

Secondo il Miur e sulla scorta di una significativa letteratura di settore, il CPIA può rappresentare un punto di riferimento istituzionale stabile, strutturato e diffuso per coordinare e realizzare – per quanto di competenza – azioni di accoglienza, orientamento e accompagnamento per la "presa in carico globale" della popolazione adulta, in particolare per favorire l'innalzamento dei livelli di istruzione e il consolidamento delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Il Decreto Ministeriale 25 ottobre 2007 ha definito i criteri generali per il conferimento dell'autonomia di cui al D.P.R. n. 275/1999 ai Centri provinciali nel quadro della riorganizzazione, con riferimento all'ambito provinciale, dei Centri territoriali permanenti per l'educazione degli adulti e dei corsi serali, funzionanti presso le istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, di cui alla legge n. 296/2006, articolo 1, comma 632. Ai Centri, articolati in reti territoriali, nell'ambito dei piani provinciali di dimensionamento della rete scolastica definiti secondo i criteri e i parametri previsti dalla normativa vigente e attribuita "autonomia", viene riconosciuto un proprio spazio esplicitato attraverso un proprio organico.

Un altro opportuno riferimento appare quello dell'art. 64, comma 4, lettera f, del decreto-legge n. 112/2008, convertito in legge n. 133/2008, che ha previsto la ridefinizione dell'assetto organizzativo-didattico dei centri di istruzione per gli adulti, ivi compresi i corsi serali, previsto dalla vigente normativa. La nota ministeriale n. 1033/2009 ha inoltre ridefinito le istanze presenti nell'art. 37 del D.L. 30 dicembre 2008, n. 207, convertito dalla legge 27 febbraio 2009, n. 14, relative alla riprogettazione degli interventi di revisione e di riordino degli assetti ordinamentali del II ciclo dall'anno scolastico 2010/11; effettivamente, dal 2011, viene recepito l'apposito regolamento riguardante l'assetto organizzativo-didattico e gestionale dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), ivi compresi i corsi serali, come parte integrante dell'intero impianto dell'istruzione secondaria di II grado (cfr. Auriemma, 2020).

Se è possibile rintracciare linee di continuità che permettano lo sviluppo delle pratiche operative consolidate dei CTP nei CPIA⁷, una questione aperta è indagare, in prospettiva critica e decostruttiva, se gli auspici iniziali rispondenti alle immediate rivendicazioni, come la scuola dell'obbligo per tutti i lavoratori adulti (i quali devono poter realizzare tale grado di istruzione con una riduzione dell'orario di lavoro), siano ancora agenti e configolino il CPIA come un presidio di educazione aperta a tutte/i.

7 La Circolare Ministeriale 59/2010 ha precisato, infatti, che l'organizzazione e le dotazioni organiche dei centri provinciali per l'istruzione degli adulti sono regolate dal D.M. 25 ottobre 2007, in relazione all'attuazione progressiva della legge. Le dotazioni organiche dei Centri Territoriali Permanenti rimangono, dunque, confermate nelle attuali consistenze.



Conclusioni. Il CPIA: *ultima spiaggia dell'istruzione*⁸ o avanguardia democratica?

A voler leggere la questione *en pédagogie*, a noi sembra che la problematica sollevata dall'istituto contrattuale “inquadramento unico-150 ore” ponesse al centro – ben oltre i pur importanti rilievi sulla diversa congiuntura politica, su cui non potremo soffermarci – non tanto l'alfabetizzazione del soggetto *in condizioni di vulnerabilità* complessivamente intesa (Tramma, 2019, p. 68), quanto un modo diverso di concepire le relazioni di lavoro e il portato formativo a esse connesso in maniera *diretta e indiretta*.

Diretta: perché la formazione professionale o i percorsi di aggiornamento, nelle 150 ore, vengono espunti dal quadro rivendicativo per avanzare una richiesta di formazione scorporata dalle necessità aziendali.

Indiretta: poiché in quella cornice la formazione non è solo un diritto da garantire, ma una spinta alla ridefinizione e alla riappropriazione di spazi di istruzione pubblici e democratici collegati alla consapevolezza, di cui ci si proponeva il superamento, della contraddizione agente tra lavoro manuale e lavoro intellettuale.

Al netto delle necessarie cautele metodologiche rispetto alla storicizzazione di un'esperienza specifica, ma pure contro le tendenze a voler relegare in un passato residuale e testimoniale il portato dell'esperienza medesima, rimane importante rilevare il carattere sperimentale e conflittuale delle 150 ore, tale da esprimersi con un carattere di massa a difesa della scuola pubblica proprio nella misura in cui si avanzava una critica serrata di essa. Il che rappresenta un sintomo non secondario in un'analisi contemporanea sul rapporto tra quell'esperienza e il CPIA: se esso vuole porsi come esperienza democratica di formazione, e non come *ultima spiaggia* per il recupero, occorrerà certamente ripensarne la collocazione non tanto nella marginalità, ma nella promozione critica e aperta di cultura.

Sicché, risulterebbe possibile rilanciare un'autentica Educazione degli Adulti capace pure di pensarsi come cornice, riflessiva e critica, di contro-progetti formativi⁹ (Lichtner, 1990, p. 5; Lewis, 2017) a partire da contraddizioni sociali reali: si veda, ad esempio, la recente esperienza di Prato, ove “la scuola, quindi, converge con la lotta sindacale. E vi condivide anche la finalità ultima: l'autorganizzazione dei lavoratori” (Bianchi & Ravasio, 2023, p. 50). Come pure risulterebbe assai più rafforzato, da un *enjeu* di simile portata, un abito di supervisione pedagogica (D'Antone, 2023) di tipo rielaborativo e critico (Massa, 2000; Dozza, 2000), in cui l'emergenza del conflitto e delle contraddizioni sociali possa essere ricondotta, sul terreno pedagogico, alle sue determinazioni materiali e simboliche e ai relativi rinvii ideologici, progettuali e procedurali.

Con l'auspicio di potersi, infine, riappropriare culturalmente, in quanto pedagogiste e pedagogisti, dell'istanza conflittuale che ha animato *entro le vertenze* un determinato discorso pedagogico. Quando, troppo spesso, si è portati a pensare che possa solamente valere l'inverso.

Bibliografia

- Althusser, L. (1997). *Lo Stato e i suoi apparati*. Riuniti.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Bianchi, L. (2021). *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*. FrancoAngeli.
- Bianchi, L., & Ravasio, M. (2023). Per un'educazione come pratica di libertà. Prato e la Scuola della Lotta 8x5. *QTimes – Webmagazine*, 2(1), 45-56.
- Buffardi, A. (1973). Dalle lotte sindacali alla lotta di classe. *Fabbrica e Stato – Inchiesta*, II, 7/8, 64-68.

8 Questa definizione emerge da un *focus group* con insegnanti del CPIA (Bianchi, 2021, pp. 182-183).

9 Si veda altresì, da un'angolazione diversa: Fabbri, 2003, p. 87.



- Causarano, P. (2016a). «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*, XIX, 61-86.
- Causarano, P. (2016b). «La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 1, 141-158.
- 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, 68-76.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo 'scarto interno al reale' nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Dati, M. (2022). *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Aracne.
- De Giorgi, F. (2020). *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Viella.
- De Sanctis, F. M. (1979). *L'educazione permanente*. La Nuova Italia.
- Dei, M., & Rossi, M. (1978). *Sociologia della scuola italiana*. Il Mulino.
- Demetrio, D. (1977). *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*. Guaraldi.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Carocci.
- Fabbri, M. (2003). *Sponde. Pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano*. Clueb.
- Foa, V. (1969). Introduzione. In G. Levi Arian, G. Alasia, A. Chiesa, P. Bergoglio & L. Benigni (Eds.), *I Lavoratori Studenti* (pp. 9-48). Einaudi.
- Foa, V. (1976). *La struttura del salario*. Alfani.
- Frisone, A. (2014). *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Socialmente.
- Harrison, G., & Callari Galli, M. (1997). *Né leggere né scrivere*. Meltemi.
- Lauria, F. (2023). *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*. Lavoro.
- Lewis, T. E. (2017). A Marxist Education of the Encounter: Althusser, Interpellation, and the Seminar. *Rethinking Marxism*, 29(2), 303-317.
- Libertini, L. (1974). *Tecnici Impiegati Classe Operaia. Inquadramento unico e 150 ore*. Editori Riuniti.
- Lichtner, M. (1975). 150 ore: una strategia sindacale. In G. Bini, T. De Mauro, S. Fanelli, M. Lichtner, L. Lombardo Radice & W. Maraschini (Eds.), *Didattica delle 150 ore* (pp. 9-64). Editori Riuniti.
- Lichtner, M. (1990). Political Education of Adults: Specific Instances and the General View. *Studies in the Education of Adults*, 22(1), 3-13.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione Sociale*, 140, 60-66.
- Musso, S. (2002). *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*. Marsilio.
- Papi, F. (1978). *Educazione*. Iseidi.
- Podrini, V. (2015). Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi. *Venetica*, 31, 207-218.
- Ranieri, A., & Romeo, I. (2024). *Bruno Trentin e la società della conoscenza. Dalle 150 ore alla formazione permanente*. Futura.
- 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. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.
- Tramma, S. (2019). La crisi della magistralità adulta. In M. Cornacchia & S. Tramma (Eds.), *Vulnerabilità in età adulta* (pp. 65-80). Carocci.

Sitografia

- Auriemma, S. (2020). La tutela giuridica del personale della scuola. *Scuola7*, 195, 27/07/2020. <https://www.scuola7.it/2020/195/la-tutela-giuridica-del-personale-della-scuola/> (Ultima consultazione: 21/05/2024).



European Commission, Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion (2018). *The 2018 pension adequacy report – Current and future income adequacy in old age in the EU*. Volume I, Publications Office, 2018, <https://data.europa.eu/doi/10.2767/406275>. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f0e89c3f-7821-11e8-ac6a-01aa75ed71a1/language-en> (Ultima consultazione: 21/05/2024).

Fondo Fim della Biblioteca Centrale Cisl, Fondo 150 ore (Decenni 1970/1980). <https://online.cisl.it/e-book/S03298698-0351F499.0/150ORE-1.PDF> (Ultima consultazione: 21/05/2024).

