



Citation: D'Antone, A. (2024). Educazione e conflitto nelle "150 ore per il diritto allo studio". Una lettura di Pedagogia critica tra modelli teorici e sviluppi procedurali nell'Educazione degli Adulti. *Rivista di Storia dell'Educazione* 11(2): 73-86. doi: 10.36253/rse-15713

Received: January 23, 2024

Accepted: August 31, 2024

Published: December 30, 2024

© 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<https://www.fupress.com>) and distributed, except where otherwise noted, under the terms of the CC BY 4.0 License for content and CC0 1.0 Universal for metadata.

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Editor: Rossella Raimondo, Università di Bologna.

Educazione e conflitto nelle "150 ore per il diritto allo studio". Una lettura di Pedagogia critica tra modelli teorici e sviluppi procedurali nell'Educazione degli Adulti

Education and conflict in the '150 hours for the right to education'. A critical pedagogy reading between theoretical models and procedural developments in Adult Education

ALESSANDRO D'ANTONE

Università di Modena e Reggio Emilia, Italia
alessandro.dantone@unimore.it

Abstract. The work addresses the issue of the "150 hours for the right to education" from a pedagogical and historical-educational perspective, moving through four thematic stages. Firstly, the experience of the 150 hours will be outlined as a trade union strategy that attempted to strengthen social conflict and educational planning in public schools; this will be connected to the anti-authoritarian motive that, since '68, has been re-elaborated within the movement. Subsequently, emphasis will be placed on the pedagogical professionalism as it also emerged in the academic debate of the time, particularly in the Marxist area. Finally, some insights will be proposed on the experience of the 150 hours in the territories of Bologna and Reggio Emilia. The purpose of the work is to provide an interpretation, also through the examination of archival documentation, of the experience, identifying the historically defining reasons and the points of interest for a contemporary critical pedagogy approach.

Keyword: 150 hours, Critical pedagogy, Adult Education.

Riassunto. Il lavoro affronta la problematica delle "150 ore per il diritto allo studio" sotto il profilo pedagogico e storico-educativo muovendo attraverso quattro passaggi tematici. In primo luogo, verrà delineato il dispositivo delle 150 ore come strategia sindacale che ha tentato di rinsaldare conflitto sociale e progettualità nella scuola pubblica; a questo si collegherà il motivo antiautoritario che, dal '68, è stato rielaborato all'interno del movimento; in seguito, verrà avanzato un rilievo sulla professionalità pedagogica così come emergente pure nel dibattito accademico dell'epoca, in particolare di area marxista; infine, si proporranno cenni sull'esperienza delle 150 ore nei territori di Bologna e Reggio Emilia. Scopo del lavoro è fornire un'interpretazione, anche attraverso la disamina di documentazione d'archivio, dell'esperienza, individuandone i motivi storicamente caratterizzanti e i rilievi d'interesse per una contemporanea impostazione di pedagogia critica.

Parole chiave: 150 ore, Pedagogia critica, Educazione degli Adulti

PREMESSA

Il contributo si propone di analizzare la questione delle “150 ore per il diritto allo studio”¹ da una prospettiva pedagogica con specifici affondi di ambito storico-educativo, articolando la trattazione, sia pure cursoria, su quattro distinti passaggi tematici.

In primo luogo, verrà esaminato il dispositivo delle 150 ore come una strategia sindacale mirata a rafforzare il legame tra conflitto sociale e progettualità all'interno della scuola pubblica.

Successivamente, l'analisi si sposterà sull'influenza del motivo antiautoritario, emerso con forza nel '68, e sul modo in cui esso è stato rielaborato e integrato nel movimento che ha promosso le 150 ore.

Il terzo passaggio riguarderà una riflessione sulla professionalità pedagogica dell'epoca, con particolare attenzione al dibattito accademico di area marxista che ha contribuito a definire specifiche pratiche educative e interpretative.

Infine, verrà dedicato un breve spazio all'esperienza concreta delle 150 ore nei territori di Bologna e Reggio Emilia, illustrando come tali pratiche abbiano preso forma in contesti definiti.

L'obiettivo del lavoro è offrire un'interpretazione complessiva dell'esperienza delle 150 ore, attraverso l'analisi di documentazione d'archivio e l'identificazione di fattori storicamente rilevanti, con l'intento di individuare elementi di interesse per un'attuale impostazione di pedagogia critica.

LA LOTTA NELLA SCUOLA E SULLA SCUOLA

Nel discutere del rapporto tra conflitto sociale e formazione nel pieno dell'Autunno Caldo, Vittorio Foa notava, tenendo ferma la centralità dell'apprendimento adulto nelle scuole serali come questione non separabile dall'assetto scolastico complessivo, che la progressiva perdita di valore attribuita alla cultura e allo studio a favore della formazione professionale rappresentasse una contraddizione sociale che, tuttavia, sarebbe stata capace di definire nuovi spazi di agibilità politica: «lo studio sembra diventare inutile ai fini professionali – scrive Foa – ma nell'atto stesso che si prende coscienza della

¹ Nota metodologica: il contributo presenta un'analisi comparata di diversi documenti presenti nel “Fondo Flm della Biblioteca Centrale Cisl, Fondo 150 ore (Decenni 1970/1980)”, di cui propone alcune linee interpretative ricostruite, senza un criterio strettamente cronologico, alla luce di una bibliografia ragionata sia dei commentatori (per dare conto di talune linee di dibattito) che di autori più recenti prevalentemente di ambito pedagogico e storico-educativo. Ogniqualvolta nel lavoro si utilizza la dicitura ‘Fondo Flm’, il riferimento è dunque al fondo medesimo.

sua inutilità esso assume una dimensione politica nuova» (Foa 1969, 17). Difficile non collegare un tale assunto al progetto delle “150 ore per il diritto allo studio”, al *milieu* culturale dal quale ha tratto origine e, soprattutto, alle conquiste sindacali la cui incidenza nel conflitto ha costituito le condizioni materiali di emergenza non solo delle 150 ore medesime, ma di una maniera diversa di pensare l'educazione degli adulti. Del resto, «lo stesso Maggio francese a molti era sembrato non tanto l'epifania del nuovo ribellismo studentesco, quanto piuttosto l'esplosione di tensioni che coinvolgevano direttamente la fabbrica e la classe operaia, i sindacati e i partiti di sinistra, chiamati a confrontarsi con un nuovo radicalismo di massa, soprattutto fra i lavoratori più giovani e meno sindacalizzati» (Giachetti e Scavino 1999, 13).

Da una parte, infatti, l'incontro tra la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70 delle «forze più esplosive di quella fase dello sviluppo capitalistico» (Dati 2022, 44), operai e studenti, ha rappresentato non soltanto una congiuntura politica assai rilevante sul piano sociale, ma anche un legame materiale e simbolico tra il lavoro produttivo e i processi di istruzione. Dall'altra, la stessa esperienza delle 150 ore ricusava tanto una formazione esterna alla scuola pubblica che fosse appannaggio del singolo lavoratore, quanto la riduzione dei processi formativi alle necessità e alle compatibilità aziendali (Baldacci 2014, 86). Inoltre, a subire un'infrazione non trascurabile era la dimensione privatistica, individuale e atomizzata che indicava nelle scuole serali un mero recupero dell'obbligo scolastico scorporato dall'organizzazione politica del lavoratore (Lichtner 1975, 22). Difatti, in un programma di corso 150 ore organizzato dal comune di Bologna tra il '73 e il '74, si scrive:

Il diritto alle 150 ore così come è presentato nel contratto dei metalmeccanici è un diritto di tutti i lavoratori a frequentare corsi presso scuole pubbliche “al fine di migliorare la propria cultura”. [...] appare chiaro che il diritto alle 150 ore si ricollega direttamente alle lotte che il movimento operaio ha condotto in questi anni per la contestazione dell'organizzazione capitalistica del lavoro e per la trasformazione radicale della scuola ad essa collegata².

Sia pure con alcune riserve, esito di un dibattito politico-sindacale fremente, dallo stralcio di programma riportato risulta evidente la dimensione delle 150 ore non solo come importante laboratorio di sperimentazione (come pure è possibile interpretarlo) (Causarano 2016a, 77), bensì nei termini di un cambiamento qualitativo, politicamente avvertito, del rapporto tra lavoro e

² Fondo Flm, 13840.1, 1.

studio entro una più complessiva dinamica di conflittualità sociale (Libertini 1974, 135-136).

La ragione di un tale incontro, dall'indubbio spessore storico e teorico, mantiene le proprie fondamenta certamente negli effetti del '68 e nel diritto allo studio sancito nell'art. 10 dello Statuto dei lavoratori (L. 20 maggio 1970, b. 300) (De Giorgi 2020, 326)³, ma ne travalica pure i vincoli. Esso, infatti, mette in discussione l'isolamento dello studente-lavoratore nelle scuole serali (Foa 1969, 33) e sancisce, al contempo, il collegamento con un importante istituto contrattuale la cui avanguardia può essere rinvenuta nel contratto nazionale dei metalmeccanici siglato nel 1973 (Libertini 1974, 215-216). Tale contratto, centrale per la definizione delle 150 ore, inquadrava la formazione del lavoratore adulto come strettamente connessa al dispositivo dell'Inquadramento unico, ovvero alla parificazione normativa tra lavoro produttivo e intellettuale (Causarano 2016b, 146). Sul numero unico dell'aprile '73 di *Iniziativa Operaia*, a cura della Flm di Reggio Emilia, si scrive:

La stessa conquista dell'inquadramento unico, se vista unificata con il lavoro-studio, assume senza equivoci il suo significato reale: non solo un momento di importante avvicinamento salariale tra operai ed impiegati, ma prima di tutto la coscienza della necessità di superare la divisione tra «lavoro manuale» e «lavoro intellettuale» e di abbattere gli steccati che vengono messi con il solo significato di impedire l'unificazione⁴.

La problematica delle 150 ore, dunque, non pone un problema di istruzione o di alfabetizzazione degli adulti come tema immediatamente pedagogico, ma emerge come corollario del contratto nazionale del 19 aprile 1973 (Musso 2002, 235) e con esso dialoga dialetticamente e criticamente. In altri termini, la posta in gioco pedagogica, pratica, tecnica e teorica (Althusser 1976, 10)⁵, può emergere solo con una diversa impostazione del problema tra formazione e lavoro produttivo, non viceversa.

Si consideri il dibattito che il dispositivo delle 150 ore ha innescato in merito al recupero dell'obbligo sco-

lastico e alle scuole popolari. Per ragioni di opportunità non potremo soffermarci sulle caratteristiche di questa importante e sfaccettata esperienza (Cfr. De Sanctis 1978; Zizioli 2019); tuttavia, sia pure con un'alta considerazione della matrice popolare dell'impostazione, da più parti emerge proprio in corrispondenza con il dispositivo delle 150 ore una visione critica delle scuole popolari medesime, nei “cui schemi” si ravvede il rischio di una ricaduta (Lichtner 1975, 12) a fronte del cambio di passo intravisto nel nuovo orizzonte contrattuale. Nel *Bollettino di collegamento delle scuole popolari* del maggio 1974 si scrive:

I lavoratori studenti più politicizzati si sono mostrati interessati all'esperienza, appena iniziata, dei corsi statali per lavoratori, organizzati dal ministero in seguito alle lotte operaie per le 150 o 120 ore, e hanno manifestato l'intenzione di iscriversi a questi corsi [...] i collettivi che finora hanno organizzato e gestito le scuole popolari non devono cercare di difendere a tutti i costi il loro ruolo ormai superato, ma al contrario preparare la confluenza delle loro scuole nei corsi statali [...] soprattutto su due punti fondamentali: a) i corsi devono essere aperti a tutti; b) i corsi devono essere gestiti dai lavoratori, sulla base dei loro interessi reali⁶.

Allo stesso tempo, in un documento datato '73-'74 promulgato dalla Cooperativa di Cultura Popolare “Don Lorenzo Milani” di Milano, dal titolo *Risultati di un ripensamento sulle 150 ore*, si scrive:

Noi pensiamo che la finalità cui può essere indirizzato l'uso delle 150 ore debba partire non dalle esigenze dei singoli, e neppure dalla esigenza di riforme, ma debba partire dall'esigenza del movimento operaio [...] La nostra esperienza ci ha portato [a] vedere la validità della scuola popolare per raggiungere la finalità detta sopra [...] Anche accettando la finalità del “cambio della scuola pubblica”, possiamo con certezza dire che essa non è possibile se contemporaneamente almeno non vengono riconosciute e portate avanti “esperienze di base”⁷.

Il rischio maggiore che viene rilevato, sia pure tenendo fermo il legame assai stretto tra formazione in età adulta e conflittualità del movimento operaio che le 150 ore rende visibile e strategicamente praticabile, attiene precisamente all'esperienza della scuola popolare come esperienza di recupero, non di rilancio (Targhetta 2015, 41). A sostegno di tale tesi, il secondo documento qui riportato valorizza l'esperienza delle scuole popolari proponendone una torsione nei termini di “esperienze di base non alternative ma propedeutiche” a una rivendi-

³ Come è noto, un tale dispositivo esprime l'istanza della libertà sindacale: «Con riguardo alla libertà sindacale (e il discorso potrebbe valere anche per lo sciopero) ciò di cui il legislatore costituzionale (e dello statuto) si preoccupa è il garantire, l'assicurare all'interno dell'impresa uno spazio nel quale questa libertà possa realizzarsi» (Proto Pisani 1973, 60).

⁴ *Fondo Flm*, 13861.30, 1.

⁵ Rispetto al nostro discorso, si tratterebbe di individuare le modalità con le quali il discorso pedagogico riesca ad annunciare tesi (sul piano teorico, come *filosofia dell'educazione* in senso stretto) prendendo posizione in merito a una problematica determinata (su cui avanzare pure i rilievi tecnico-metodologici, oltre che di teoresi pedagogica, di carattere *scientifico*).

⁶ *Fondo Flm*, 13868.8, 1-2.

⁷ *Fondo Flm*, 13851, § 62, 1-3.

cazione più complessiva di cambiamento dell'istituzione scolastica.

Non che il problema dell'analfabetismo (Harrison e Callari Galli 1997, 154) sfugga all'analisi e all'impianto strategico del sindacato, degli insegnanti e dei lavoratori coinvolti. Tuttavia, le 150 ore pongono il problema tanto dell'incontro tra spazi (istituzionali e microfisici), tempi (appuntamenti, durata e ritmicità) e regole (oltre che possibilità di sovvertimento di esse) del percorso formativo (Massa 1986; Dozza 1993); quanto del carattere collettivo e rivendicativo del percorso medesimo, irriducibile tanto al recupero quanto al diritto *individuale* del lavoratore. Vi è dunque una sperimentazione didattica funzionale a un'alfabetizzazione omogenea e dalle finalità critiche (Demetrio 1977, 20), il cui corollario è rappresentato da una diversa concezione del discorso pedagogico che emerge entro il conflitto sociale definendo, contestualmente, una connotazione peculiare di educazione degli adulti (Lichtner 1990, 5).

DALLA PERIFERIA RIMBALZA SOLO L'ECO ATTUTITA DELLA PROPOSTA FATTA AL CENTRO

Una simile idea di educazione in ambito operaio non può risultare innocente. Erede delle esperienze assembleari del '68-'69 (Fachinelli, Murano Vaiani e Sartori 1971, 32), si tratta di un processo che vede nell'alfabetizzazione e nel ripensamento complessivo del curriculum (per dirla con un termine successivamente entrato nell'uso comune) (Baldacci 2006) un passaggio di ridefinizione non solo della relazione educativa, ma anche della scuola come istituzione attraversata, determinata e modificata dalla relazione educativa medesima *solo se ripensata* radicalmente a partire dalla sua funzione sociale.

È in questi termini che Elvio Fachinelli, autore chiave di un'avveduta lettura antiautoritaria della scuola negli anni '70, vide nel rapporto maggiormente orizzontale "tra centro e periferia" uno dei nodi teorici, culturali e vertenziali della congiuntura politico-pedagogica delle 150 ore, sostenendo che «ovviamente, come tematica di massa, essa non è disgiungibile dallo sviluppo della materialità produttiva: ed è questo sviluppo che ci è garante della sua attualità, al di là delle temporanee eclissi e 'superamenti' verbali» (Fachinelli 2018, 40). Forse controintuitivamente, un tale processo di alfabetizzazione ha come proprio oggetto e contesto *la scuola pubblica*. Nel n. 5 di *Esperienze sindacali (notiziario per i delegati sindacali F.L.M. di Torino)* del 31 ottobre 1973 si scrive:

Come e dove utilizzare le 150 ore. Nella scuola pubblica. Non perché, lo ripetiamo, la scuola pubblica ci vada bene così com'è; né d'altra parte perché rifiutiamo la validi-

tà delle esperienze di scuole popolari, scuole alternative, gestite da collettivi autonomi di studenti e insegnanti; ma perché è molto importante che questa nuova esperienza di studio avvenga nella scuola di Stato⁸.

Prima di vedere più nel dettaglio questo passaggio, è bene richiamare brevemente il posizionamento politico che il documento delinea prima di giungere all'individuazione della scuola pubblica come architrave della vertenza e del progetto. Nel documento, espressi in forma di punti programmatici, sono esposti:

- i caratteri generali del diritto delle 150 ore nelle diverse categorie⁹;
- l'estraneità del dispositivo delle 150 ore alla qualifica professionale del lavoratore¹⁰;
- parimenti, l'alterità fra le 150 ore e i corsi di formazione politico-sindacale¹¹;
- la specificità dell'uso delle 150 ore per ottenere, *nel solo caso del recupero della licenza di terza media*, il titolo di studio, onde evitare discriminazioni e divisioni fra i lavoratori¹²;
- l'apertura dell'esperienza, previa istituzione di un dialogo politico sulla sua natura e sui suoi scopi, ai lavoratori-studenti¹³;
- l'intreccio tra il progetto delle 150 ore e la radicale ridefinizione scolastica¹⁴.

Sulla stessa linea si esprime il programma delineato su *FLM Notizie* di Lecco nel novembre del 1973:

⁸ *Fondo Flm*, 13856.6, 5.

⁹ «Solo i metalmeccanici hanno conquistato questo diritto? Attualmente anche i lavoratori tessili e i ceramisti hanno, nei loro contratti, delle norme analoghe (120 ore di permesso all'anno, di cui 40 retribuite) [...]. Il diritto, insomma, si sta estendendo, categoria per categoria, a tutto il movimento» (*Ivi*, 3).

¹⁰ «Servono per qualificare professionalmente i lavoratori? No! Se il padrone avrà bisogno di addestrare i lavoratori per nuovi prodotti o per avviare una nuova linea di lavorazione [...] si devono trovare mezzi diversi dalle 150 ore» (*Ibidem*).

¹¹ «Servono allora al sindacato per organizzare dei corsi di formazione politico-sindacale? No! Anche il sindacato rinuncia a gestire direttamente e organizzativamente, con le 150 ore, dei corsi di formazione culturale e politica» (*Ibidem*).

¹² «Servono dunque per ottenere dei titoli di studio? In un solo caso miriamo anche al riconoscimento del titolo di studio: per il recupero della scuola d'obbligo, cioè per la licenza di terza media: poiché il titolo è tuttora un elemento di discriminazione sul mercato del lavoro» (*Ibidem*).

¹³ «Bisognerà aprire un fruttuoso dialogo con questi lavoratori-studenti perché si impegnino a costruire, con l'insieme dei lavoratori, un nuovo progetto formativo» (*Ivi*, 5).

¹⁴ «Questo tipo di scuola, alternativo alla scuola esistente, cui miriamo, può rivolgersi dunque a tutti indistintamente i lavoratori, prescindendo dall'età, dal sesso, dal titolo di studio precedente» (*Ibidem*).

La conquista contrattuale del diritto allo studio, con le 150 ore retribuite, da parte dei metalmeccanici si inserisce in questo quadro e punta a due obiettivi che sono: a) l’affermazione del tempo di studio cioè del tempo in cui la classe operaia si qualifica e si eleva culturalmente per la immissione nel processo produttivo, come tempo di lavoro non aggiuntivo al normale orario lavorativo ma in esso compreso, retribuito dai padroni; b) l’affermazione di un diritto permanente allo studio come rifiuto della divisione strutturale fra lavoro manuale e lavoro intellettuale, e come strumento invece di unificazione della classe operaia, attraverso appunto un innalzamento generale e unificante del suo livello culturale, che può e deve tradursi negli inquadramenti unici aziendali¹⁵.

La strategia sindacale (Lichtner 1975) di cui si è fatto cenno qui emerge in maniera assai limpida, rinsaldando 150 ore e inquadramento unico in un più ampio progetto di rinnovamento. Poco prima però, nel medesimo documento, si scrive:

Tra scuola e qualifica intesa come parametro per la retribuzione delle capacità lavorative della manodopera esiste un rapporto molto stretto. Per individuare questo rapporto occorre sgomberare il campo da ogni mistificazione sulla natura e sulla funzione della scuola. La scuola è funzionale alla struttura economica: nella scuola infatti si prepara la manodopera (forza lavoro) che poi sarà immessa nel processo produttivo secondo le esigenze quantitative (livelli occupazionali) e qualitative (organizzazione del lavoro e livelli retributivi) dello sviluppo capitalistico. [...] Questo nuovo tipo di professionalità, richiesto dal processo delle forze produttive, non può formarsi all’interno delle fabbriche, ma richiede una fase di preparazione collettiva e generale: la scuola¹⁶.

La scuola, dunque, è al contempo terreno di scontro politico e luogo di ridefinizione teorica che, fatte salve alcune importanti e ben note impostazioni sulle quali non avremo modo di soffermarci (Cfr. Illich 1972), diviene il centro del conflitto precisamente per potervi rimanere all’interno, non per proporre smantellamenti o fuoriuscite. Si tratta di una linea di critica che fa propri sia la concezione della scuola come conquista del movimento operaio (De Sanctis 1979, 61) sia il rapporto dialettico tra formazione e necessità produttive (Marx 1994, 204-205). Quest’ultima accezione, a propria volta, esprime i corollari di “scuola come agenzia non-neutrale” (Althusser 1997, 55) e orientata a una specializzazione soltanto formale (Stohr and Spano 1975, 85-86). In proposito, in un documento della Flm di Varese del febbraio 1975 si scrive:

È evidente come questa domanda di studio e di ricerca imponga da una parte la conquista del diritto allo studio all’interno della scuola pubblica nella sua globalità e d’altra parte un confronto complessivo con gli assi di riferimento culturale che la classe dominante impone nella scuola [...] si può sviluppare un importante momento di unità di movimento tra operai, studenti e intellettuali¹⁷.

Abbiamo dunque, intrecciati, i seguenti motivi:

- la vertenza contro le derive antidemocratiche della scuola;
- la domanda di cultura espressa, oltre ogni compatibilità aziendale, dalla classe operaia nel terreno di confronto con studenti e intellettuali;
- gli “assi di riferimento culturali” imposti dalla classe dominante.

Tali momenti risultavano da problematizzare precisamente in un confronto critico con le diverse componenti della scuola. Torneremo in seguito sull’importante problematica dell’asse culturale. Si consideri tuttavia, a questo livello del discorso, il rigetto delle tendenze antidemocratiche nella scuola non solo sul piano vertenziale, ma come critica al sistema scolastico nel suo complesso. Nel *Documento preparatorio del Seminario su “Democrazia nella fabbrica e democrazia nella scuola”* dell’11 e 12 ottobre 1972, organizzato da Fim, Fiom e Uilm di Bologna, si scrive:

Il meccanismo scolastico attuale perciò tende a conservare per gli studenti, ma anche per gli insegnanti che l’amministrano, la definizione autoritaria dei ruoli e dei compiti, la subalternità complessiva di fronte all’organizzazione dello studio, il tutto inquadrato in una struttura selettiva in cui l’elemento della discrezionalità è largamente dominante¹⁸.

Il tema del potere, ben oltre il pur rilevante problema della discrezionalità, entra nel dibattito sulle 150 ore in maniera pervasiva. Il fulcro della problematica risiede in alcuni punti che è bene ricapitolare in maniera schematica:

1. il rapporto tra formazione e lavoro, per ed entro l’attuale modo di produzione, rappresenta una forma di subalternità mistificata dalle necessità oggettive del sistema capitalistico;
2. essa non si ferma all’interno della fabbrica e delle sue compatibilità, ma investe la scuola, la scuola serale e i corsi di formazione.

¹⁵ Fondo Flm, 13869.3, 2.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Fondo Flm, 13854.3, 6-7.

¹⁸ Fondo Flm, 13861.14, 9.

Di conseguenza:

3. in ambito scolastico, ruoli e compiti (ovvero una dimensione fondamentale per la definizione, a livello microfisico, del *setting* pedagogico) (Massa 1986; Dozza 1993) subiscono una torsione conservatrice di carattere autoritario;
4. i tre aspetti nel loro complesso e i soggetti che vi partecipano sono *presi* da una struttura dal carattere selettivo. Non si tratta solo dell'applicazione diretta del *potere dell'insegnante sullo studente*, ma della medesima condotta dell'insegnante formata all'interno di una tale struttura e delle modalità possibili di risposta che, entro la struttura medesima, sono codificate e codificabili per gli studenti (D'Antone 2023).

Poiché il punto n. 4 risulterà utile in seguito poiché si rinsalda in maniera interessante al problema dell'asse culturale, soffermiamoci un istante sugli effetti del punto n. 3.

Sostenere che la relazione educativa, con il proprio corollario di ruoli e compiti, subisca una torsione autoritaria, significherebbe individuare un campo conflittuale in cui la «costruzione di un potere collettivo della forza lavoro intellettuale (in formazione e non) all'interno dell'organizzazione capitalistica della riproduzione delle conoscenze viene assimilata ad una lotta più generale tesa a modificare le disfunzioni quantitative di questa»¹⁹. A ben vedere, una lotta antiautoritaria per e nella scuola potrebbe intuitivamente proporre la facile equazione educazione-repressione, guardando a esperienze libertarie quali la scuola di Summerhill (Neill 1990) come modello ideale e procedurale. Sia pure considerando l'eco che tale esperienza ha avuto fino ai primi anni Settanta, «il voluto atteggiamento interclassista – nota Maria Luisa Tornesello – e il mancato inserimento di una chiara denuncia di oppressione sociale contribuiscono a una certa 'presa di distanza' da parte del movimento» (Tornesello 2006, 308) e «ci si comincia a interrogare sulle priorità: pedagogia antiautoritaria o lotta politica? E poi, ha senso ottenere dei buoni risultati solo per i propri figli ("il privilegio borghese del coltivare l'intelligenza")? E questi ultimi non rischieranno di "snobbare" gli operai?» (Ivi, 317).

A noi sembra che il motivo antiautoritario più interessante e dotato di maggior presa sul progetto delle 150 ore, oltre che capace di rappresentare un motivo teorico di grande urgenza e attualità, risieda altrove.

In primo luogo, in un riscatto politico-pedagogico del corpo, pure nella sua relazione con la problematica

di genere e della "questione femminile"²⁰: «Disciplina dei corpi» – scrive Lea Melandri – si possono considerare tutte le pedagogie (della scuola, dell'esercito, della fabbrica, della chiesa) che educano all'obbedienza e al consenso, ma proprio perché si applicano a una materia di vita, adattabile e sfuggente nello stesso tempo, è lì che celebrano contraddittoriamente la loro riuscita e il loro limite» (Melandri 2018, 18). Una simile linea interpretativa aprirebbe non solo e non tanto all'educazione alla corporeità e al movimento nei contesti formativi, quanto al rapporto tra autorità, libertà e condizionamento (Massa 1986; Bertolini 1990; Fabbri 2020), gettando una luce sia sulle secche della pedagogia nera (Rutschky 2018) che sulla sua relazione con il discorso ideologico (D'Antone 2022).

In secondo luogo, connettendo il tema del corpo al problema dell'educazione, scrive Antonio Prete sulla rivista *L'erba voglio* nel '75:

L'insegnante vive nella parola. Così diventa una parola senza corpo. Nella parola egli ha nascosto la storia delle sue negazioni. La parola è la sua sola autorità e la sua miseria. Essa è ciò che egli possiede nella proletarianizzazione, ciò di cui si veste nella nudità della riproduzione di sapere [...] Ma la parola dell'insegnante è sopraffatta dalla parola della scrittura e dalla parola dell'istituzione. Il soggetto che muove la sua pratica, che istituisce e garantisce il suo rapporto di comunicazione con gli studenti non è la sua propria parola, ma la scrittura degli altri (Prete 2018, 95).

In questo senso, la pratica antiautoritaria passa non solo attraverso la vitalità del corpo degli studenti in contrasto con la "parola senza corpo" dell'insegnante, ma un linguaggio diverso, spontaneo o che «altre forme di socializzazione hanno loro trasferito» (Ivi, 96) può fungere da veicolo di resistenza (Contini 2009; Mantegazza 1995). La "resistenza", infatti, è un importante motivo pedagogico: su un piano manifesto emerge come opposizione nei confronti dell'insegnante medesimo; nelle sue dimensioni di latenza, parallelamente, si esprime nei confronti della struttura in cui entrambi (studente e insegnante) sono presi e situati (Backer 2022; D'Antone 2023).

È precisamente in questa accezione che risulta possibile ravvisare la problematica dell'antiautoritarismo all'interno dei contesti formativi, e della scuola in parti-

²⁰ In un numero speciale di FLM Notizie del 5 luglio 1976 si scrive, in riferimento a un corso monografico presso la Facoltà di Scienze Politiche a Milano: «Relazione II: alternative collettive al funzionamento istituzionale: la donna e il suo rapporto con il corpo, con la medicina possono essere una pratica politica antiautoritaria e rivoluzionaria» (*Fondo Flm*, 13847/2, 53). Assai significativamente nota Frisone (2014, 122): «Allora conoscenza del corpo e della sessualità femminile si traducono, per le sindacaliste, in impegno rigoroso a favore della salute delle lavoratrici e contro ogni forma di nocività nei luoghi di lavoro».

¹⁹ *Ibidem*.

colare, laddove essa venga considerata come contesto di socializzazione in un senso politico ampio (Dei e Rossi 1978, 11-13). Da una parte, “socializzazione” è preparazione alla vita sociale, ove l’insegnante (Frisone 2014, 54-58), insieme al gruppo dei pari e degli altri adulti/professionisti di riferimento, gioca un ruolo chiave. Contestualmente, socializzare diventa la ritualizzazione materiale e istituzionale di una serie di condotte e pratiche (Althusser 1970, 52-53) funzionale ai processi di soggettivazione.

Dunque, un’organizzazione democratica e anti-autoritaria dei contesti di apprendimento *non potrà essere in nessun caso non-direttiva*, ma avrà una centratura sul compito²¹ e sugli scopi dell’insegnamento (Snyders 1975, 282). Essa, tuttavia, non sarà né passivamente assunta né formalmente accolta in senso didatticistico, bensì funzionale all’istituzione materiale delle condizioni per un apprendimento critico e consapevole (Ivi, 241) che non ricusi l’incidenza del corpo, della sfera affettiva e del discorso ideologico sia nell’istituzione scolastica che nei processi dell’apprendimento²². Non si tratta dunque di “miniaturizzare” la società nella scuola, poiché è la stessa società a essere resa oggetto di critica nel movimento delle 150 ore; e, con essa, la scuola non può uscire indenne da un processo che vede entrambe le istanze intimamente legate per via della connessione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale di cui viene individuata e scardinata l’ipostasi.

IL PEDAGOGISTA SCOMPARSO

Per tale ragione Fulvio Papi, nel 1978, introduce provocatoriamente i temi del *pedagogista scomparso* e della *fine dell’educazione nella società* (Massa 1988), individuando nella figura di John Dewey:

«il pedagogista che si assegna il compito di costruire il mondo attraverso un rinnovato ed efficace lavoro educativo», in qualità di «critico idealista dei progetti idealisti

²¹ «Lo sforzo maggiore è stato proprio quello di acquisire alcuni ‘concetti chiave’ ricavandoli però dai processi storici e sociali che li hanno resi indispensabili per lo sviluppo delle attività produttive» (Coordinamento regionale FLM dell’Emilia-Romagna, Ufficio scuola FLM di Varese 1977, 7).

²² Naturalmente, un’impostazione di questo genere ridefinisce il problema dell’antiautoritarismo e della non-direttività in educazione, rendendo possibile una sintesi tra le istanze althusseriane (peraltro in tensione costante con la psicoanalisi. Si veda, preliminarmente: Althusser 1994), il rapporto tra lavoro e formazione e, infine, la commistione tra formazione e psicoanalisi che in quegli anni – come l’opera di Elvio Fachinelli dimostra – ha apportato contributi di grande interesse. Si vedano preliminarmente: Vasquez and Oury 1967; Zucchini 1978; Voltolin, Merognani e Guido 1978.

di educazione» che muove da «un’immagine molto forte della società buona che non è affatto riducibile al calcolo dell’economia politica ma derivabile dall’efficacia della ragione come metodo dell’interazione sociale e dell’interazione più generale tra società e ambiente (Papi 1978, 10-11).

Oltre al rilievo critico sull’autore e sul pragmatismo complessivamente inteso, è qui presente un importante collegamento, di marca marxiana, relativo alla sussunzione dell’educazione ai processi di valorizzazione del capitale e alla contestuale riconsunzione dell’idea che *sia precisamente attraverso l’educazione* che il sociale medesimo possa essere trasformato (Papi 1978, 13). Dunque, il pedagogista scompare laddove una tale impostazione venga a mancare: del resto, è la stessa esperienza delle 150 ore ad ancorarsi a essa nella misura in cui è *in permanenza*, almeno fino al riflusso del conflitto operaio del 1980 (Polo e Sabattini 2000), tanto un movimento di vertenza quanto un dispositivo intimamente legato all’inquadramento unico operai-impiegati. Allo stesso tempo, il pedagogista scompare *pure nella rinuncia alla relativa autonomia* del discorso pedagogico entro le contraddizioni sociali (Broccoli 1978, 105), quando esso sia inteso non solo e non tanto come progetto di miglioramento eticamente connotato, quanto come azione strategica di critica e ristrutturazione sulla base di esperienze materialmente date (Papi 1978, 130).

Per tale ragione risulta utile comprendere quali criteri abbiano orientato un posizionamento pedagogico entro le 150 ore all’interno di una dinamica di conflitto sociale. Il documento *Per un’impostazione didattico-culturale dei corsi delle 150 ore nella scuola dell’obbligo*²³, probabilmente steso nel 1975 a Torino da Cgil, Cisl e Uil, fornisce a riguardo indicazioni importanti che cercheremo di schematizzare per sommi capi.

- a. Un asse politico-culturale dalla valenza pedagogica e di tipo unificante mantiene la funzione di demarcare tra argomenti, proponendo esclusioni tematiche e connessioni reciproche. Tale asse avrebbe introdotto un criterio politico articolato sulla centralità dei rapporti di produzione come principio ermeneutico nell’esperienza educativa, definendo altresì, in maniera curricolarmente rigorosa, gli elementi fondamentali per una formazione di base.
- b. Inoltre, l’asse politico-culturale definisce un campo esperienziale comune, individuato nelle lotte dei lavoratori organizzati nelle vertenze, per connetterlo sia alle più generali condizioni politiche e socioeco-

²³ *Fondo Flm*, 13861.21, in particolare 1-5.

nomiche, sia all'esperienza vissuta in prima persona da ciascun lavoratore.

- c. Allo stesso tempo, una cornice politico-culturale comune rappresenta un tavolo di discussione per il reclutamento degli insegnanti nei corsi, le cui conoscenze medie per affrontare percorsi formativi dotati di una tale fisionomia sono sovente giudicate insufficienti e sui quali si richiama a uno sforzo critico di autonomia, per diventare «da passivo ricevitore e trasmettitore» a «organizzatore di cultura».
- d. In ordine alla dimensione curricolare, l'asse unificante definisce contenuti centrali in grado di delineare quadri concettuali organici di riferimento, tali da garantire un lavoro interdisciplinare sul piano epistemico e grupppale-cooperativo su quello pedagogico.

Accanto a una cornice di questo tipo, che definisce l'inquadramento politico del problema e ne propone alcune direttrici pedagogicamente rilevanti, occorre un'indicazione pedagogicamente avvertita che non attenga solamente alla critica dell'esistente, ma si articoli con essa indicando quali campi di esperienza possano essere istituiti e presidiati sul piano dell'educazione e con quali principi.

In un interessante documento prodotto dalla Flm di Bergamo nel 1975, *Perché le calze sono rosse*²⁴, si delinea i seguenti passaggi:

- *Chiarificazione, comunicazione, verifica*: se la centralità del contenuto di apprendimento, l'esperienza collettiva di lotta e il vissuto personale entrano a pari titolo nell'esperienza educativa, la trasmissione dei contenuti e delle esperienze avrebbe dovuto passare attraverso un affinamento della chiarezza e della comprensibilità del messaggio, per socializzare le esperienze all'interno di un contesto comune di espressione e condivisione e verificare la possibilità di estendere le medesime problematiche anche ad altri campi o settori.
- *Interpretazione e valutazione*: di fronte alla ricostruzione dell'esperienza fatta, pure sul piano estensivo, divengono necessari la disamina critica dell'esperienza medesima – anche per individuarne gli impliciti e le incrostazioni ideologiche – e, parimenti, uno spazio per pensare alla situazione sotto il profilo etico.
- *Cambiare la realtà*: il “piano dell'azione” traduce, contro ogni “moralismo predicatorio”, i piani espressivo e critico-riflessivo su quello pratico.

BREVI CENNI SULL'ESPERIENZA EMILIANA: I CASI DI BOLOGNA E REGGIO EMILIA

In questo senso, la concettualizzazione e l'applicazione delle 150 ore in Emilia-Romagna (Capecchi et al. 1982), dal 1973 sino ai primi anni '80, ha rappresentato un'esperienza assai avvertita precisamente nell'ottica di rinsaldare il rapporto tra lavoro e studio con una prospettiva politica di rinnovamento. Così si esprime Vittorio Capecchi nel ricostruire la situazione:

A Reggio Emilia e Bologna si affermò, da parte di Sabatini, di Francesco Garibaldo e dei due fratelli Gianni e Tiziano Rinaldini, una visione delle 150 ore che aveva come punto di riferimento la ricomposizione di classe, della frattura tra lavoro e studio. A Reggio Emilia, in particolare, a cura di Mario Miegge e Maria Grazia Ruggerini, furono predisposti una serie di testi per le 150 ore e altri materiali significativi si prepararono in altre città (Podrini 2015, 211).

In particolare a partire dal capoluogo emiliano, sin dal citato seminario su *Democrazia nella fabbrica e democrazia nella scuola* del 1972, emerge l'importanza strategica di un fronte comune tra operai e studenti per garantire all'esperienza un carattere di massa e di qualità, con rivendicazioni transitorie (gratuità dei libri e dei trasporti, disponibilità di infrastrutture, incremento della consapevolezza negli studi)²⁵ funzionali all'organizzazione di una più vasta conflittualità sociale:

Proprio per tali ragioni [la] lotta contro l'organizzazione capitalistica degli studi e costruzione del movimento tramite organismi di democrazia diretta che garantiscano la gestione dello scontro da parte di tutti gli studenti, sono la strada da percorrere per ricostruire una ripresa di lotta di massa nella scuola che sia di fatto parte dello scontro di classe più generale in atto nel Paese²⁶.

Come nota Tornesello (2006, 277), tali rivendicazioni transitorie si vivificano in una ridefinizione del metodo didattico in senso grupppale e cooperativo, inserendo le strategie della ricerca e dell'inchiesta per meglio intrecciare il vissuto personale in fabbrica alla più generale richiesta di formazione. Il libro di testo, in quest'ottica, viene rifiutato e sostituito da dispense e biblioteche dei corsi, come a voler rafforzare – non dissimilmente dall'impostazione freinetiana e della pedagogia istituzionale che, in particolare nel primo caso tramite l'apporto del MCE, non passava sotto silenzio (Ivi, 275) – la ricerca di gruppo rispetto al pure importante studio indivi-

²⁴ Fondo Flm, 13855/6.

²⁵ Fondo Flm, 13861.14, 12.

²⁶ Ivi, 11.

duale. In un programma bolognese del 1973, infatti, si riporta quanto segue:

Abbiamo realizzato questo studio, nei vari corsi, introducendo come metodo di insegnamento e di apprendimento il lavoro di gruppo. Questo metodo, che comprende discussioni, confronto di idee, ricerche, ci ha portato al superamento dei libri di testo (che del resto non fornivano risposte sufficienti alle nostre “domande”) e alla costruzione della biblioteca di classe. Abbiamo scoperto, fra l'altro, che la costruzione di biblioteche di classe rappresenta l'unico modo corretto per arrivare alla gratuità dei libri²⁷.

Nella medesima dispensa, il programma è articolato in questo modo:

- Italiano: il rapporto con la lingua è inteso come capacità di esprimersi nel parlato e nello scritto in maniera chiara, in discussioni collettive e nella comprensione del messaggio in un senso comunicativo ampio. A una prima fase di alfabetizzazione, funzionale a un avanzamento paritario e alla minimizzazione delle disuguaglianze, seguiva una seconda fase di lettura critica del materiale di studio attraverso la discussione di gruppo.
- Storia: sul piano della storia il programma si organizzava intorno alla ricerca di gruppo sulla rivoluzione industriale. I materiali prodotti a partire dalla ricerca bibliografica e dai materiali selezionati per la biblioteca di classe sono diventati strumenti di ricerca da allegare alla biblioteca medesima.
- Geografia: cenni di geografia generale funzionali alla lettura delle carte e alla comprensione del contesto fisico e politico-economico.
- Matematica: lo studio della matematica, nel programma, risultava funzionale all'analisi quantitativa dei dati (media, scarto, proporzione, geometria, operazioni e rapporti) e ha avuto un carattere interdisciplinare.
- Osservazioni scientifiche: con tale disciplina erano intesi i principali concetti per la comprensione del lavoro produttivo (lavoro meccanico e calore, bilancio energetico, energia elettrica, informazione e comunicazione) nella sua dimensione storica.
- Lingua straniera: lo studio dell'inglese e del francese, in relazione con la fase di alfabetizzazione nella lingua italiana, ha avuto lo scopo di fornire i rudimenti per la comprensione e la traduzione che andassero oltre agli scopi del corso.
- Educazione artistica e disegno: l'idea di inserire una dimensione artistica e tecnica si rinsaldava allo stu-

dio delle planimetrie e del contesto urbano di Bologna.

Come si può notare, i corsi ruotavano su contenuti che, anche a partire dall'insegnamento di carattere tecnico-scientifico, evidenziassero il tema di «una analisi operaia dello sviluppo tecnologico»²⁸ che ricusasse, allo stesso tempo, sia la tendenza dell'uso delle 150 ore in termini di riqualificazione professionale (in cui la formazione tecnologica risulta funzionale alle compatibilità aziendali) che di mera caratterizzazione politico-ideologica dei corsi (dove tale formazione risulterebbe residuale)²⁹.

Nel territorio bolognese viene ulteriormente approfondita l'impostazione già delineata nel '73. In particolare rispetto all'uso della lingua straniera, oltre agli aspetti programmatici e didattici (schede, dispense, biblioteche di classe, etc.), in un documento del 1975 a cui collaborano docenti di Bologna si esplicitano alcuni rilievi pedagogici di particolare importanza che cercheremo di sintetizzare a seguire.

- La linea programmatica generale prevede l'apprendimento della lingua straniera come «parte organica dei corsi delle 150 ore» funzionale alla «riappropriazione da parte dei lavoratori degli strumenti di comprensione, analisi, critica e intervento» soprattutto sotto il profilo dell'organizzazione politica. La comprensione scritta e la comprensione-produzione orale rappresentano, qui, le fondamenta su cui innestare la motivazione all'apprendimento (in particolare nel suo rapporto con una più comprensiva alfabetizzazione) e la responsabilizzazione collettiva dei lavoratori su metodi e contenuti, da realizzare attraverso dispositivi gruppali di lavoro³⁰.
- Il lavoro collettivo e la correzione diventano passaggi di una tale più generale responsabilizzazione. Il gruppo è responsabile delle difficoltà e dei progressi individuali ed è coinvolto pure sul «come dividersi per raggiungere il massimo grado di partecipazione», poiché soltanto attraverso una responsabilizzazione collettiva la classe operaia sarebbe stata sostenuta nel «prendere coscienza di sé stessa e conoscere scientificamente il sistema politico-sociale-economico in cui vive per poterlo modificare». A tale scopo, sul profilo del *setting*, si suggerisce di disporre «le sedie e i banchi in cerchio» per favorire «uno scambio multilaterale». In concordanza con tale impostazione, viene criticato e ripensato il dispositivo della

²⁷ Fondo Flm, 13840.1, 2.

²⁸ Fondo Flm, 13861.20, 4.

²⁹ *Ivi*, 2.

³⁰ Fondo Flm, 13866.1, §54.

correzione: contro ogni impostazione repressiva di essa, la correzione si fa «contributo alla maggior chiarezza» sottoposta alla discussione dell'intera classe, evitando di essere così minuziosa da «rallentare troppo il progresso» del gruppo e «impedire di trattare le questioni importanti»³¹.

- I medesimi aspetti, inoltre, vengono richiamati in un documento del '77 a cura della Federazione Provinciale Cgil, Cisl e Uil di Bologna, in cui si presentano modalità e organizzazione (diurna e serale) dei corsi per i lavoratori che volessero intraprendere l'esperienza³².

Sotto il profilo politico, emerge in modo molto chiaro la necessità di un'articolazione non solo formale tra fabbrica e scuola pure sotto il profilo del potere e dell'egemonia. In un dibattito operaio organizzato dalla Flm bolognese nel 1973, uno degli interventi esprime la seguente posizione:

Ad esempio il problema della repressione, della gerarchia che noi abbiamo all'interno della fabbrica esiste anche all'interno della scuola; se noi li combattiamo nella fabbrica, se cerchiamo di migliorare l'ambiente di lavoro dobbiamo intervenire anche nella scuola, partendo dalle nostre esperienze di lotta nella fabbrica per cambiare radicalmente il modo di formare che c'è nella scuola (Redazione bolognese di Inchiesta 1973, 18).

Contestualmente, l'esperienza a Reggio Emilia³³ riprende e rilancia gli aspetti sin qui brevemente delineati rispetto alla progettualità bolognese. Nel documento *Proposte d'iniziativa della Federazione Lavoratori Metalmeccanici sui problemi della scuola* redatto a Reggio nel 1973 si scrive:

Su questa base, coinvolgendo il movimento sindacale nel suo insieme, proponiamo di aprire nelle scuole come nelle fabbriche dibattiti, discussioni per analizzare più approfonditamente le questioni aperte con il preciso intento di individuare contenuti e forme di lotta, nonché interlocutori precisi quali gli organi di potere dello Stato con le sue varie articolazioni (Enti Locali), che ci permettano di concretizzare i comuni obiettivi³⁴.

In merito alle rivendicazioni transitorie, si puntualizza la:

Gratuità dei trasporti per lavoratori e studenti, con l'individuazione di fasce orarie gratuite, oltre al potenziamento e riorganizzazione della rete dei trasporti. La realizzazione di mense interaziendali nei quartieri per i lavoratori, aperte agli studenti. Obiettivi sui quali già oggi è aperto il confronto con i padroni nelle fabbriche, e con gli Enti Locali³⁵.

Rispetto all'articolazione dei programmi, alla medesima impostazione già riportata sul caso bolognese si accompagna una specifica riflessione sull'avvicinamento del curriculum alla realtà quotidiana del lavoratore, ma con una specificità rilevante. Infatti, per superare l'incomunicabilità sovente riscontrata tra il blocco tecnico-scientifico e quello storico-letterario dei programmi, sia pure considerando che una completa interdisciplinarietà tradirebbe la relativa autonomia di ciascuna disciplina che avrebbe dovuto comunque essere tutelata, nelle indicazioni reggiane si sottolinea l'importanza della «fabbrica nel suo sviluppo storico» come «momento unificante»³⁶ tra i due blocchi tematici. In particolare, l'indicazione metodologica prevede o la disamina di una fabbrica specifica (quella in cui i corsisti lavorano, o quella che rappresenta l'asse portante del sistema produttivo locale) oppure l'individuazione di nodi concettuali (città-campagna, sviluppo-sottosviluppo) a partire dall'economia del territorio.

Il caso delle Reggiane risulta in questi termini paradigmatico³⁷, poiché attraverso la storia della fabbrica «è possibile infatti seguire una serie di fenomeni assai interessanti che vanno dal modo in cui il padronato ha cercato di disgregare un nucleo operaio estremamente combattivo, alla formazione di piccole imprese gestite da gruppi di ex operai e che spesso hanno trovato un proprio mercato e un proprio sviluppo»³⁸.

Sul piano metodologico-didattico, il programma propone, allo scopo di rendersi utilizzabile «per una interpretazione che va al di là delle singole materie e le compenetra in una visione globale»³⁹, di suddividere la ricerca in una fase antologica, in una funzionale alla produzione di dispense sulla storia delle Reggiane, e in un'ultima relativa alla raccolta di documenti sui periodi più vicini dello sviluppo dell'azienda.

A questa fase di ricerca si accompagna una scansione disciplinare non dissimile da quella già delineata nel

³¹ *Ibidem*.

³² *Fondo Flm*, 13861.2.

³³ È altresì importante segnalare l'importante lavoro, su cui non potremo dilungarci in questa sede, di Frisone (2014) sulla condizione femminile a Reggio Emilia all'interno dei corsi 150 ore; il medesimo tema è segnalato da Causarano (2016b, 150) e, in generale, si rimanda al materiale del Fondo Flm nei fascicoli 13846 sulla questione di genere nel lavoro di fabbrica.

³⁴ *Fondo Flm*, 13878.6, 4.

³⁵ *Ivi*, 3.

³⁶ *Fondo Flm*, 13861.29, § 12, 2.

³⁷ Ma non totalizzante: la precedenza, il documento stesso lo richiama, è sulla ricerca proposta dal gruppo di lavoratori del corso.

³⁸ *Fondo Flm*, 13861.29, § 12, 3.

³⁹ *Ivi*, 4.

territorio bolognese, con felici assonanze in merito allo studio della lingua straniera⁴⁰ come elemento portante dell’asse culturale dei programmi e un richiamo all’uso di questionari per ricostruire la storia di vita delle famiglie operaie e il collocamento nel processo produttivo dei corsisti, oltre che per connettere la storia personale all’interdisciplinarietà del curriculum⁴¹. Sullo studio della matematica, parimenti, la documentazione dei corsi riflette la medesima impostazione⁴².

A tal proposito, di grande interesse è un documento, esito di una ricerca di gruppo svolta nel 1974-75 a Fabbrico (in provincia di Reggio Emilia) dai lavoratori del corso 150 ore impiegati alla Landini. In questo documento, corredato da grafici e dati, si ricostruisce in senso interdisciplinare, cioè utilizzando gli strumenti culturali discussi nell’articolazione curricolare del corso, la storia dell’azienda e la ricaduta sul tessuto sociale, sia rispetto all’occupazione che in termini tecnici e urbanistici, senza trascurare le condizioni di lavoro e di salute nella fabbrica.

La classe aveva in un primo tempo deciso di condurre un’indagine sull’ambiente di lavoro all’interno della Landini. Ma, poiché non è permesso dal padrone entrare in fabbrica per compiere indagini sulle condizioni e sulla salute dei lavoratori e individuare come i meccanismi di sfruttamento dell’organizzazione produttiva capitalistica determinino per gli operai una situazione ambientale nociva quando non insostenibile, si è arrivati alla determinazione di spostare l’indagine al di fuori dello stabilimento⁴³.

Il tratto della salute sul luogo di lavoro, peraltro, risulta particolarmente evidente anche in ricerche di più ampio respiro condotte precisamente nel territorio reggiano: tali ricerche, di cui Giovanni Jervis ha ricostruito un quadro interessante⁴⁴, hanno legato il tema della sicurezza e della salute anche alla salute mentale e al suo rapporto con le condizioni di lavoro. Anche qui, non manca una sostanziale articolazione della problematica con il rapporto che il potere assume in ambito formativo. In proposito, il “Gruppo sulla scuola dell’obbligo della sezione Pci di Strada Alta di Reggio Emilia” scrive nel 1973:

La scuola dell’obbligo è il momento nel quale le esigenze capitalistiche di riproduzione del privilegio si concretizzano in strutture autoritarie e repressive nei contenuti e nei metodi dell’insegnamento: è nella scuola dell’obbligo che si avvia un processo di cattura del consenso alla gerarchia

dell’organizzazione degli studi e di selezione ed emarginazione dei lavoratori e dei loro figli (Bronzoni et al. 1973, 23).

CONCLUSIONI

Secondo Alberto Granese, «il progettare è solo un caso o un aspetto [...] del teorizzare, è necessario soffermarsi su un altro aspetto particolare del rapporto fra la teoria e la pratica che concerne piuttosto il piano della descrizione, della previsione e, secondariamente, dell’immaginazione progettuale» (Granese 1975, 10); ed è pure «su questo piano che L. Althusser afferma che la necessità di conoscere prevale su qualsiasi esigenza “pratica” (compresa quella di far salvo il “mito” dell’uomo) proprio perché la trasformazione pratica del mondo umano impone questo “sacrificio”» (Ivi, 20). A noi sembra che l’esperienza delle 150 ore, di cui nella contemporaneità non restano che alcune minime travature legislative⁴⁵, non abbia rappresentato solo un’esperienza di cui lasciare testimonianza storica, un laboratorio didattico per sperimentare una nuova educazione degli adulti oppure esclusivamente una strategia sindacale di ampio respiro. Certamente ha rappresentato tutto questo, ma ne ha pure travalicato i limiti.

Probabilmente, è stata una diversa richiesta di *teoria* a caratterizzare quella particolare congiuntura. Una teoria duplice: da un lato, scorporata dall’applicazione diretta sul mondo del lavoro per abbracciare la dimensione più ampia dell’analisi critica che facesse presa sul reale non in senso adattivo ma trasformativo; dall’altro, una teoria che finalmente ricusasse non solo la separazione tra lavoro manuale e intellettuale, ma anche quella tra corporeità, cognizione e affetti all’interno di una dinamica conflittuale fatta di vertenze politico-sindacali di massa.

All’interno di un *milieu* di questo tipo, la triplice scansione più su delineata in *Perché le calze sono rosse*⁴⁶ ricorda un estremo scritto di Riccardo Massa, *Tre piste per lavorare entro la crisi educativa* (Massa 2000), nel quale si descrive una ritmicità simile: a un momento espressivo si accompagna un secondo momento performativo, a cui si rapporta dialetticamente una fase di rielaborazione dell’esperienza. In questa prospettiva, il contenuto di apprendimento in un corso 150 ore, ancorato a un asse politico-culturale non estraneo all’esperienza di

⁴⁰ Fondo Flm, 1373.1, 10.

⁴¹ Ivi, 11.

⁴² Fondo Flm, 13881.10.

⁴³ Fondo Flm, 13878.4, 2.

⁴⁴ Fondo Flm, 13895.2.1, §176, 18.

⁴⁵ Oltre la ricostruzione delle diverse normative in cui l’esperienza delle 150 ore è stata, seppure con intenti e in forme diversi, recuperata, è possibile individuare l’istituzione dei Centri Territoriali Permanenti (Ordinanza Ministeriale 455/97) e, successivamente, dei Centri Provinciali per l’Istruzione degli Adulti (la cui prima proposta è stata formulata nella L. 296/2006). Si vedano preliminarmente: Cornacchia 2013; Bianchi 2021; Bianchi and D’Antone 2024.

⁴⁶ Fondo Flm, 13855/6.

lavoratrici e lavoratori, non si separa in linea di principio dal racconto della propria storia di vita in un contesto collettivo di socializzazione.

A tale forma espressiva certamente si accompagna una profonda riflessione curricolare orientata alla padronanza dei campi del sapere, ma anche prassicamente avvertita tanto sul piano dell'azione e del progetto, quanto nel rapporto tra libertà e condizionamento che non esclude il corpo e gli affetti.

Infine, ciascuna esperienza reca con sé, per essere autenticamente formativa, un momento di rielaborazione critica, pure eticamente avvertita, che riconduca il rapporto tra teoria e pratica alla significatività della propria esperienza individuale e collettiva, oltre che all'avanzamento della conflittualità sociale in cui si è coinvolti e da cui promana la possibilità materiale di una formazione qualitativamente diversa. Del resto, puntualizza Rossana Rossanda circa il nodo tra cultura e politica:

Le 150 ore diventano, insomma, occasione e nel medesimo tempo necessità d'una «cultura» più vasta – che, per essere antagonista – tende a trasformarsi tutta in politica, nel senso che a questo dava Marx, quando vedeva nel proletariato rivoluzionario (e speriamo che qualcuno non se ne sia dimenticato) «l'erede della filosofia classica tedesca» [...] giacché è la prima volta che la classe operaia occupata pone il problema, e apre quindi – quale che sia la capacità di rispondervi – la questione di una sua egemonia sulla cultura (Rossanda 1973, 77).

Forse è su queste direttrici che è possibile impostare, sotto il profilo tanto teoretico quanto storico e procedurale, una rilettura delle 150 ore per il diritto allo studio: cioè attraverso i principi che tale esperienza ha avuto il coraggio di esprimere e la radicalità delle tesi che, pure entro i confini storici in cui l'esperienza ha avuto origine e si è materialmente conclusa, possono utilmente informare anche una contemporanea pedagogia critica in ambito tanto scolastico quanto extra-scolastico. Ed è anche, probabilmente, un modo per sostenere e vivificare un'interpretazione transpolitica (De Giorgi 2020) del '68 e dei suoi effetti, fuori e oltre ogni tentazione deterministica di progresso che escluderebbe l'originalità e il radicamento di questa importante esperienza relegandola nell'alveo, affascinante ma in fondo screditato, dell'inattualità.

BIBLIOGRAFIA

- Althusser, Louis. 1970. "Ideologia e apparati ideologici di Stato." *Critica Marxista* VIII: 23-65.
- Althusser, Louis. 1976. *Filosofia e filosofia spontanea degli scienziati*. Bari: De Donato.
- Althusser, Louis. 1994. *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*. Milano: Raffaello Cortina.
- Althusser, Louis. 1997. *Lo Stato e i suoi apparati*. Roma: Riuniti.
- Ambrosino, Giangiulio. 2005. *Costituzione italiana*. Torino: Einaudi.
- Backer, David I. (2022). *Althusser and Education*. New York: Bloomsbury.
- Baldacci, Massimo. 2006. *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Baldacci, Massimo. 2014. *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini Piero, cur. 1990. *Autonomia e dipendenza nel processo formativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bianchi, Lavinia. 2021. *Percorsi di istruzione integrati nei CPIA. Processi e pratiche di Educazione degli Adulti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bianchi, Lavinia, e D'Antone Alessandro. 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. Accessed August 27, 2024. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2024-03>.
- Broccoli, Angelo. 1978. *Marxismo e Educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bronzoni, Eleonora et al. 1973. "I figli degli operai nella scuola del padrone" *La scuola del 'ritardo d'obbligo' a Reggio Emilia.* *Fabbrica e Stato - Inchiesta* II, 7/8: 22-29.
- Capecchi, Vittorio, et al. 1982. *Famiglia operaia, mutamenti culturali, 150 ore*. Bologna: Il Mulino.
- Causarano, Pietro. 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, Pietro. 2016b. "«La scuola di noi operai». Formazione, libertà e lavoro nell'esperienza delle 150 ore." *Rivista di Storia dell'Educazione* 1: 141-158.
- Cavazzoni, Ermanno. 1976. *Guida alla lettura del quotidiano. Lo studio dell'italiano in un corso 150 ore*. Rimini: Guaraldi.
- Contini, Mariagrazia. 2009. *Elogio dello Scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Coordinamento regionale FLM dell'Emilia-Romagna, Ufficio scuola FLM di Varese 1977. *Scienza e organizzazione del lavoro*. Milano: Mazzotta.
- Cornacchia, Matteo. 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. Accessed August 27, 2024. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/698>.

- D'Antone, Alessandro. 2022. “Dal «teatro dell'atroce» al dispositivo educativo. La «pedagogia nera» di Katharina Rutschky tra istanze di potere e percorsi di emancipazione”. In *Dalla compassione all'educazione. Vie emancipative comunitarie nel Novecento*, a cura di Andrea Mariuzzo, 93-115. Bologna: Il Mulino.
- D'Antone, Alessandro. 2023. *Prassi e supervisione. Lo scarto interno al reale nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Dati, Monica. 2022. *Quando gli operai volevano studiare il clavicembalo. L'esperienza delle 150 ore*. Roma: Aracne.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post- '68 in Italia*. Roma: Viella.
- De Sanctis, Filippo M. 1978. *L'educazione degli adulti in Italia. 1848-1976*. Roma: Riuniti.
- De Sanctis, Filippo M. 1979. *L'educazione permanente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dei, Marcello, e Maurizio Rossi 1978. *Sociologia della scuola italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Demetrio, Duccio. 1977. *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*. Rimini-Firenze: Guaraldi.
- Dozza, Liliana. 1993. *Il lavoro di gruppo tra relazione e conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fabbri, Maurizio. 2020. “Educazione e condizionamento. Le ragioni di un binomio”. In *I concetti fondamentali della pedagogia. Educazione Istruzione Formazione*, a cura di Massimo Baldacci ed Enza Colicchi, 98-112. Roma: Avio.
- Fachinelli, Elvio. 2018. “Il deserto e le fortezze (prima parte)”. In *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, a cura di Lea Melandri, 40-44. Roma: DeriveApprodi.
- Fachinelli, Elvio, Luisa M. Vaiani, e Giuseppe Sartori, ed. 1971. *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*. Torino: Einaudi.
- Foa, Vittorio. 1969. “Introduzione”. In *I Lavoratori Studenti*, a cura di Giordina Levi Arian, Giovanni Alasia, Adalberto Chiesa, Pietro Bergoglio, e Letizia Benigni, 9-48. Torino: Einaudi.
- Frisone, Anna. 2014. *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*. Bologna: Socialmente.
- Giachetti, Diego, e Scavino Marco 1999. *La Fiat in mano agli operai. L'autunno caldo del 1969*. Pisa: BFS.
- Granese, Alberto. 1975. *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Harrison, Gualtiero, e Matilde C. Galli. 1997. *Né leggere né scrivere*. Roma: Meltemi.
- Illich, Ivan. 1972. *Descolarizzare la società. Per una alternativa all'istituzione scolastica*. Milano: Mondadori.
- Libertini, Lucio. 1974. *Tecnici Impiegati Classe Operaia. Inquadramento unico e 150 ore*. Roma: Riuniti.
- Lichtner, Maurizio. 1975. “150 ore: una strategia sindacale”. In *Didattica delle 150 ore*, a cura di Giorgio Bini, Tullio De Mauro, Serena Fanelli, Maurizio Lichtner, Lucio Lombardo Radice, e Walter Maraschini, 9-64. Roma: Riuniti.
- Lichtner, Maurizio. 1990. “Political Education of Adults: Specific Instances and the General View, Studies in the Education of Adults.” *Studies in the Education of Adults* 22: 3-13. Accessed August 27, 2024. <https://doi.org/10.1080/02660830.1990.11730533>.
- Mantegazza, Raffaele. 1995. *Teoria critica della formazione. Espropriazione dell'individuo e pedagogia della resistenza*. Milano: Unicopli.
- Marx, Karl. 1994. *Il Capitale*. Roma: Riuniti.
- Massa, Riccardo. 1975. *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Massa, Riccardo. 1986. *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, Riccardo. 2000. “Tre piste per lavorare entro la crisi educativa.” *Animazione Sociale* 140: 60-66.
- Massa, Riccardo, ed. 1988. *La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Melandri, Lea. 2018. “Prefazione”. In *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, a cura di Lea Melandri, 9-26. Roma: DeriveApprodi.
- Musso, Stefano. 2002. *Storia del lavoro in Italia dall'Unità a oggi*. Padova: Marsilio.
- Neill, Alexander S. 1990. *I ragazzi felici di Summerhill*. Milano: Red.
- Papi, Fulvio. 1978. *Educazione*. Milano: Isedi.
- Podrini, Valeria. 2015. “Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecechi.” *Venetica* 31: 207-218. Accessed August 27, 2024. https://edizioni.cierrenet.it/wp-content/uploads/2019/01/14_Scuola_Podrini.pdf.
- Polo, Gabriele, e Claudio Sabattini. 2000. *Restaurazione italiana. FIAT, la sconfitta operaia dell'autunno 1980. Alle origini della controrivoluzione liberista*. Roma: ManifestoLibri.
- Prete, Antonio. 2018. “La disciplina dei corpi”. In *Il desiderio dissidente. Antologia della rivista «L'erba voglio» (1971-1977)*, a cura di Lea Melandri, 94-99. Roma: DeriveApprodi.
- Proto Pisani, Andrea. 1973. “Il processo di repressione dell'attività antisindacale.” *Il Foro Italiano* 96: 57-85.
- Redazione bolognese di Inchiesta. 1973. “I metalmeccanici e la scuola dell'obbligo.” *Fabbrica e Stato - Inchiesta* II, 7/8: 17-21.
- Rossanda, Rossana. 1973. “Dalla scuola operaia alla nuova società.” *Fabbrica e Stato - Inchiesta* II, 7/8: 64-68.

- Rutschky, Katharina. 2018. *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*. Milano: Mimesis.
- Snyders, Georges. 1975. *Le pedagogie non direttive*. Roma: Riuniti.
- Stohr, Siegfried, e Ivano Spano. 1975. *Scuola e riproduzione dei rapporti sociali. Linguaggio, cultura di classe e disadattamento*. Verona: Bertani.
- Targhetta, Fabio. 2015. "Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore." *Venetica* 31: 31-48. Accessed August 27, 2024. https://edizioni.cierrenet.it/wp-content/uploads/2019/01/01_scuola_Targhetta.pdf.
- Tornesello, Maria L. 2006. *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Pistoia: Petite Plaisance.
- Vasquez, Aida, e Fernand Oury. 1967. *Vers une pédagogie institutionnelle*. Vigneux sur Seine: Matrice.
- Voltolin, Adriano, Anna Meregnani, e Magda Guido, cur. 1978. *Psicoanalisi e classi sociali*. Roma: Riuniti.
- Zizioli, Elena. 2019. "La pedagogia dei maestri: il contributo di Albino Bernardini." *Educazione. Giornale di pedagogia critica* VIII: 81-104. Accessed August 27, 2024. https://doi.org/10.14668/Educaz_8205.
- Zucchini, Gino. 1978. "Setting psicoanalitico e istituzione psichiatrica". In *Psicoanalisi e istituzioni*, a cura di Franco Fornari, 88-99. Firenze: Le Monnier.