

Dalla classe alle marginalità, tra sperimentazione e normalizzazione: la scuola delle 150 ore in Veneto dal 1974 al 1980

di Filippo Maria Paladini

Nell'avvio e negli sviluppi della scuola delle 150 ore nel Veneto si riscontrano, con singole specificità, alcune tra le dinamiche generali di questa esperienza *sperimentale* inaugurata nel 1974 (ordinanza ministeriale 4 gennaio 1974, n. 71/2-A) a concretizzazione del diritto allo studio introdotto dallo Statuto dei lavoratori del 1970 e in virtù dell'acquisizione contrattuale del monte ore per lo studio retribuito da parte dei metalmeccanici nell'aprile-maggio 1973, velocemente esteso dal giugno ad altre diverse categorie industriali o manifatturiere e dal 1974 agli addetti dei servizi o del terziario, pubblici e privati (per dover essere periodicamente ricontrattato sino al 1996): essa fu presto aperta a «tutti i lavoratori e adulti in genere» (circolari ministeriali 8 gennaio 1975, n. 131; 11 luglio 1975, n. 192; 12 giugno 1976, n. 151) e, nonostante la redistribuzione tra Regioni e Stato delle varie preesistenti forme di assistenza e istruzione popolare in seguito al decentramento del 1977, sopravvisse *sperimentale* per oltre vent'anni sulla base di successive circolari od ordinanze ministeriali (ultima quella del 2 luglio 1996, n. 307), senza mai ricevere organica regolamentazione legislativa sino alla complessiva riorganizzazione dell'educazione in età adulta degli anni Novanta (ordinanza ministeriale 29 luglio 1997, n. 455, istitutiva dei Centri territoriali permanenti).

Gli studi recenti che hanno ricontestualizzato (rivalutandole) le istanze politico-culturali del primo progetto delle 150 ore, una *scuola operaia*, e le forme di innovazione didattica-formativa cui essa diede vita, o la sua parabola complessiva¹, confermano il quadro di frammentazione e disparità territoriali nel quale sin da subito l'esperienza si sviluppò: condizioni che tra fine anni Settanta e anni Ottanta si acuirono per gli effetti negativi del travagliato processo di regionalizzazione italiano, ulteriormente approfondito nei Novanta con lo sviluppo di una «plura-

lità di modelli» regionali di «formazione permanente»². Molte premesse di quelle disparità territoriali si ritrovano appunto nei primi anni dell'esperienza veneta.

La richiesta di un monte ore per l'esercizio del diritto *collettivo* allo studio retribuito dei lavoratori – diverso dalle forme *individuali* di educazione e istruzione popolari e per adulti del passato – fu inserito nella piattaforma contrattuale della Federazione dei lavoratori metalmeccanici (Flm) in stretta relazione alla richiesta dell'inquadramento unico di lavoratori e impiegati, ma soltanto dopo una discussione che nel 1972 allargò sensibilmente la strategia unitaria ed egualitaria del sindacato. Alle spalle erano urgenze d'intervento sull'altissimo analfabetismo italiano e la mancanza del titolo di scuola media, obbligo dalla riforma del 1962, in larghissima parte della popolazione adulta italiana (rimarcato dal censimento del 1971). Problemi, questi, sentiti anche soltanto in un'ottica di sviluppo. Per il sindacato però la richiesta del diritto collettivo allo studio, poi conquistato nella primavera 1973, ampliava significativamente le rivendicazioni più consolidate e infatti contribuì all'adozione di un linea maggiormente netta sulle maggiori questioni sociali, tra cui appunto la scuola: ampliamento ricercato anche in considerazione della parallela maturazione, a partire dal 1970-71, della nuova politica di democratizzazione scolastica poi varata, tramite l'accordo sindacato-governo siglato giusto nella primavera del 1973, con la cosiddetta legge delega 477 del 1974, che avrebbe considerato la scuola quale comunità di base co-gestita democraticamente da comunità locali, forze sociali e appunto sindacati.

La scelta strategica si delineava in opposizione alle vecchie forme squalificanti, individualistiche e costose di educazione popolare pubblica e privata, cioè non soltanto ai Corsi di recupero e aggiornamento popolare (Cracis), ma al contempo intendeva – è da rimarcare – evitare di risolvere il diritto rivendicato in semplice formazione sindacale. È da evidenziare che essa si poneva inoltre quale alternativa alla più radicale, e all'epoca piuttosto diffusa, proposta di descolarizzazione della società e di abbattimento della scuola, intesa dai deistituzionalisti integrali – sulla scorta per esempio del risonante Ivan Illich – come irrecuperabile strumento di istituzionalizzazione dei valori capitalistici, di degradazione globale e di miseria sempre nuova. Il diritto collettivo allo studio dei lavoratori venne infatti inserito nella strategia di lotta alla divisione capitalistica del lavoro e della società, di cui la scuola italiana, nonostante la riforma del 1962, appariva strumento principale per la sua selettività classista, perché – come si diceva – rimasta corpo separato della società e perché funzione della divisione del tempo della vita in quello della formazione e in quello del lavoro³.

Si dava così corpo, ma ripensandole entro un'idea di processo educativo e formativo lungo tutta l'esistenza biologica dell'individuo, ad alcune tra le istanze di democratizzazione del sistema scolastico e universitario che si erano sviluppate tra anni Cinquanta e Sessanta, maturate tramite l'azione cooperativa, le scuole popolari, la paradigmatica eccezionale esperienza di don Lorenzo Milani, la circolazione delle proposte teorico-pratiche dei pedagogisti libertari: esse erano già confluite variamente nel movimento studentesco. Ma ci si proponeva di superare la denuncia delle funzioni repressive e classiste del sistema scolastico e di recuperare i più ampi obiettivi politici proclamati e perseguiti bensì, ma non pienamente gestiti da insegnanti e studenti a cavaliere di Sessanta e Settanta anche a causa della mancanza di una vera unità organica con la classe operaia.

Non senza discussioni e scartando per il momento un esteso intervento di alfabetizzazione (che presto si sarebbe scoperto costituire invece problema principale), si optò per inquadrare l'esercizio del diritto allo studio entro la scuola pubblica nella forma di corsi sperimentali di scuola media per lavoratori (conclusi dall'acquisizione della licenza) e di esperienze di formazione superiore in quella superiore e nelle università (che rimasero comunque minoritari, rarefacendosi e spegnendosi presto). S'indirizzava all'uso collettivo del monte ore del diritto allo studio come forma di riappropriazione complessiva della cultura e di valorizzazione dei saperi sociali posseduti dai lavoratori – per dirla con Bruno Trentin –, come momento di acquisizione di strumenti conoscitivi per il rafforzamento del potere di controllo collettivo sulle condizioni di lavoro, come tappa nell'unificazione dei lavoratori: orizzonte – questo – che le 150 ore rilanciavano prospettando – scrisse qualcuno – un'operaizzazione della scuola destinata teoricamente a costituire un processo di ricomposizione del momento intellettuale con quello lavorativo e assieme l'occasione di trasformare democraticamente ed egualmente la scuola pubblica e tramite essa la società. Le 150 ore, il ritorno degli operai nella scuola classista che li aveva espulsi, erano insomma pensate come superamento della divisione sociale del lavoro e assieme come ricomposizione della scuola stessa nel recupero della sua tradizionale *separatezza*.

Gran parte dello sforzo di elaborazione e informazione che precedette e accompagnò la conquista delle 150 ore e la nascita dei corsi sperimentali per lavoratori derivò non soltanto dall'impegno riversato nell'impostazione dei contenuti e dei metodi di quella scuola operaia (che vide molte declinazioni in una vera e propria *fiammata teorica*), ma ancor prima dalla necessità di enfatizzare la valenza e l'importanza politiche e sociali del nuovo diritto collettivo allo studio, di

costruire coscienza di esse nei suoi stessi fruitori: quel duplice sforzo e i materiali prodotti dalle prime esperienze si sono depositati in una composita «letteratura delle 150 ore» già detta «vasta» nei primissimi tentativi (1975-1976) di abbozzare bibliografie coerenti, resi difficili dai tanti approcci anche disciplinari coinvolti nell'iniziativa, dalla «frammentarietà» delle prime «esperienze eterogenee», dalle «valutazioni discordanti»⁴.

Tra gli operai era in effetti molto diffusa una riduttivistica interpretazione della nuova possibilità di formazione offerta dalle 150 ore, intese da molti come facilitazione al conseguimento del diploma dell'obbligo. E scopri presto anche una domanda formativa piuttosto tradizionalistica. Ancora nel 1973, nel periodo della contrattazione, il tema sociale della scuola era in realtà rimasto molto secondario persino nelle fabbriche della «parte avanzata del sindacalismo operaio italiano»; la conseguente necessità di spiegare il diritto collettivo allo studio si ripropose a maggior ragione in tutte le realtà venete, anche nelle maggiori concentrazioni metalmeccaniche⁵.

Non soltanto in Veneto, ma senz'altro in questa regione, l'efficacia dello sforzo di costruzione e organizzazione dell'esercizio collettivo del diritto allo studio sembra complessivamente aver dato origine a esperienze di partecipazione coerenti al progetto iniziale soltanto nel primo anno di corsi sperimentali di scuola media e delle altre iniziative ai gradi superiori. I primi 931 corsi del 1974 furono prevalentemente concentrati nel Settentrione e nelle città industriali del Centro-Nord, frequentati in stragrande maggioranza da operai qualificati metalmeccanici con grande presenza di quadri e delegati sindacali (Lombardia, 314 corsi ministeriali e regionali; Piemonte, 168 corsi; Emilia Romagna 87 corsi; Veneto, 50 corsi; lento l'avvio nel Mezzogiorno, senza alcun corso Abruzzo, Umbria, Basilicata e Calabria).

Recependo gran parte delle innovative proposte educative elaborate e praticate in precedenza (ma entro esperienze eccezionali) nella contestazione del "sistema dei libri di testo", dei programmi scolastici e dello stesso concetto di materia, quei corsi furono indirizzati (anche dalle *Linee generali* della circolare ministeriale che li istituiva) a superare gli schemi tradizionali tramite percorsi didattici interdisciplinari (organizzati per unità in singoli moduli: matematica ed elementi di scienze; geografia, educazione civica e storia; italiano; lingua straniera) e a garantire in forma di cogestione la concreta partecipazione individuale e collettiva dei lavoratori al processo formativo⁶.

La vera unità di quel modello interdisciplinare era data da un "asse storico-

scientifico” da sviluppare attraverso analisi critica e studio di testi e documenti a partire dalla realtà concreta dei lavoratori, la fabbrica, o dal vissuto degli adulti-studenti, il territorio e la società, anche con l'utilizzo dell'inchiesta operaia e di varie forme di ricerca orale (storie di vita, *tranches de vie* ecc.), per procedere in gruppo alla ricostruzione induttiva di quadri generali: in questo lavoro il momento storico assumeva necessariamente funzione unificante⁷.

Se la pratica interdisciplinare e di ricerca furono necessariamente interpretate in modo molto difforme nelle varie realtà, alcune delle prime esperienze di pratica della ricerca collettiva svolte nei corsi (come anzitutto la torinese e la milanese dei primi anni, per ragioni diverse la romana, anche sul più lungo periodo l'emiliana) risultarono particolarmente significative e programmaticamente d'indirizzo nelle varie realtà, ma restarono anche le esperienze più importanti, i migliori casi, l'espressione più originale delle 150 ore e in particolare delle 150 ore all'università, quelle capaci di fare della metodologia della ricerca un sistema di educazione degli adulti e frattanto di contribuire a legittimare nuove forme storiografiche fondate sull'oralità.

Sin dai due secondi anni d'esperienza, la diffusione nei corsi e il consolidamento di una fruizione individualizzata del diritto allo studio retribuito, motivata non secondariamente se non prioritariamente dal recupero della licenza media o dall'avanzamento professionale, si accompagnò d'altronde in molti contesti e senz'altro nel Veneto all'emergere di una «generica domanda formativa», cui i corsi risposero variamente mentre si consolidava o diversificava la concreta pratica didattica e formativa: la (tutto sommato immediata) flessione dei fini dell'esercizio del diritto nella pratica e quella sostanziale del progetto entro i corsi è stata da subito interpretata, particolarmente in Veneto, quale frutto della veloce estensione categoriale e soprattutto dell'altrettanto repentina differenziazione sociale dell'*utenza* della scuola delle 150 ore⁸.

Quell'apertura fu all'epoca ritenuta da alcuni frutto del tentativo ministeriale di «attenuare la presa sindacale sui corsi aprendoli anche ad adulti non sindacalizzati»: questa idea è stata recentemente ribadita⁹. L'apertura fu però anche consciamente ricercata dall'Flm nell'intento di assegnare alle 150 ore «obiettivi concreti» e non solo o non più «idealità astratte e troppo ambiziose»: di fare di loro, oltre che uno strumento della «strategia dell'uguaglianza» e dell'unità dei lavoratori, un momento di collegamento tra gli stessi lavoratori e altri «vasti strati sociali». Di usarla cioè come mezzo di «aggregazione» alle avanguardie operaie di «forze sociali diverse» e «figure marginalizzate del lavoro» quali «disoccupati, sottocu-

pati, casalinghe»: così Bruno Trentin nel gennaio 1975 contro chi vedeva le 150 come un «lusso» per la stessa classe operaia, insostenibile di fronte al dispiegarsi degli effetti della crisi economica e del mutamento sociale che accompagnarono la nascita e gli sviluppi dell'esperienza, condizionandola e riflettendosi in essa¹⁰.

Questa prospettiva, che spingeva ad «allargare sempre più il fronte» della strategia egalaritaria e unitaria di contro a chi invece propendeva per «ripiegare nei compiti istituzionali riconosciuti al sindacato in una società capitalistica»¹¹, teneva conto della scomposizione sociale dell'epoca e della crisi della soggettività della classe operaia. Essa fu verificata soprattutto nei seminari universitari delle 150 ore di Torino tra 1976 e 1978, che cercarono di verificare l'ipotesi di «sostituire soggetti nuovi a quelli tradizionali, e, per esempio, gruppi, aree o masse marginali a classi e forze produttive come "soggetti strategici" di mutamento sociale»¹²: ipotesi comunque rigettata da più attraverso il Settantasette¹³.

Sin dal secondo e terzo anno iniziò frattanto la «trasformazione della composizione sociale dei corsi» e il loro passaggio dal partecipante «monotipo», metalmeccanico specializzato e maschio – così Nadio Delai –, verso una «maggiore frammentazione»: questa trasformazione però venne subito avvertita come un «terremoto sociologico» e quale «punto di svolta» del progetto originario, cause a propria volta di una prima «crisi di strategia» e dell'urgenza di ripensamento del modello formativo. Entro il terzo anno i corsi erano in effetti già largamente composti non soltanto di occupati di categorie minori, di dipendenti dei servizi (in parte significativa donne), di lavoratori di bassa o nessuna qualificazione (in gran parte donne), ma anche di disoccupati o non occupati (molte le donne), di donne «casalinghe», di fasce estreme d'età quali i giovani recentemente espulsi dalla scuola (*drop-outs*), di figure socio-economicamente e culturalmente marginali. Quella trasformazione fu in realtà prodotta anche, ma non soltanto, dalla diffusione geografica dei corsi nel Mezzogiorno e in altre realtà di disgregazione sociale, che si aggiunsero a quelle che sin dall'inizio erano state caratterizzate in tal senso: esempi sono la provincia di Roma, ma anche diverse località venete¹⁴.

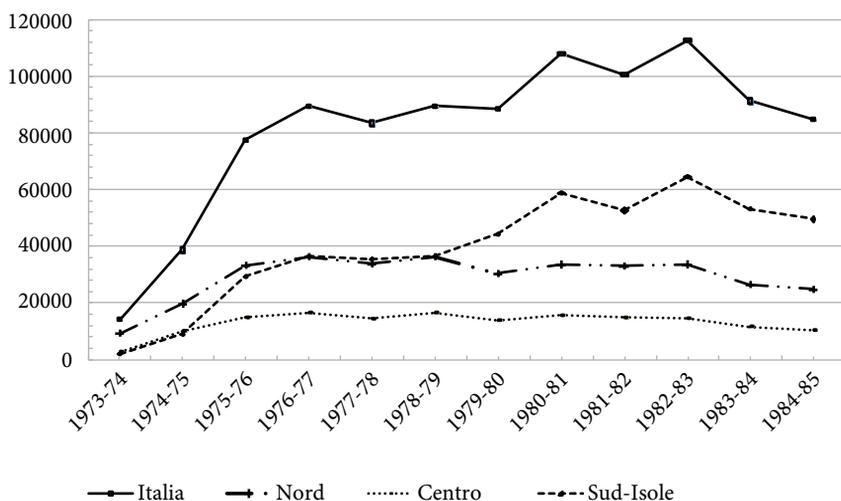
Dopo una prima già traumatica scoperta delle esigenze di educazione di base degli stessi operai qualificati degli esordi, il *punto di svolta* tra 1976 e 1977 creò una *crisi di strategia* nel senso che enfatizzò la necessità di mutare l'organizzazione e di ripensare metodologicamente e praticamente la possibili risposte ai diversi bisogni formativi e culturali dei vari gruppi di partecipanti, «particolarmente in relazione al lavoro storico sociale perché profondamente condizionato dalle forme di "soggettività sociale" presenti nei corsi»¹⁵.

Le analisi delle ulteriori evoluzioni dei corsi avrebbero poi riconcettualizzato quel primo *terremoto sociologico* dei corsi sperimentali come inizio della «mutazione genetica» della scuola delle 150 ore: quella mutazione è ritenuta a sua volta causa, tra fine Settanta e primissimi Ottanta, del complessivo disconoscimento dell'esperienza da parte del sindacato, che d'altronde aveva presto delegato ad addetti ai lavori la gestione di un'esperienza frattanto normalizzata non dall'inserimento nel sistema scolastico, come paventato inizialmente da alcuni, ma dallo stesso impatto adattativo con una scuola restata verticistica, burocratica e gerarchica. Ultima testimonianza di una elaborazione anche sindacale tesa al rilancio della scuola delle 150 è la cosiddetta *Carta di Verona* del 1982¹⁶.

Questa trasformazione dell'utenza subito iniziata si approfondì in continuazione negli anni Ottanta (non iniziò «dagli anni Ottanta»¹⁷), senza significare crollo traumatico degli iscritti (cioè ritorno sotto le cifre del 1976) sino almeno a metà decennio (ai corsi di scuola media s'aggiunsero a inizio decennio, parallelamente all'abolizione dei Cracis, quelli statali di alfabetizzazione, anch'essi detti sperimentali), venendo complicata anche dall'istituzione di corsi nelle carceri, e dalla diffusione di esperienze negli ospedali ex-psichiatrici (lungo la lentissima applicazione della legge 180 del 1978), ma soprattutto dall'apparizione graduale degli adulti immigrati (problema ufficializzato soltanto dalla circolare ministeriale 8 settembre 1989, n. 301).

Di seguito si propongono alcune ricostruzioni dell'andamento generale degli iscritti ai corsi sperimentali di scuola media per adulti dal 1974 ai Novanta. Il Grafico 1 traccia i diversi ritmi e le dimensioni della popolazione della scuola delle 150 ore nel Paese e nelle sue tre macroaree tra l'avvio, l'espansione e l'inizio del declino quantitativo dell'esperienza¹⁸.

I Grafici 2 e 3 confrontano rispettivamente la curva quasi completa dei partecipanti ai corsi, estesa sino a metà anni Novanta (all'ultimo anno scolastico in cui essi furono registrati dall'*Annuario statistico Istat*), con l'andamento specifico dei corsi veneti: questo è a propria volta raffrontato con quello delle altre due regioni dell'ipotetico Nordest e con quello dell'Emilia Romagna, non sempre raggruppati nelle ripartizioni del Censis. Non si svilupperanno le molte suggestioni che questi disegni contengono e si segnala soltanto l'irregolarità nervosa dei corsi emiliano-romagnoli, che, limitatamente ai secondi anni Settanta, è echeggiata non da quelli veneti, ma (in sedicesimo) da quelli giuliani.

Grafico 1. *Parabole delle 150 ore: partecipanti dei corsi sperimentali per aree 1974 -1985*

I fenomeni di estensione quantitativa e diversificazione dell'*utenza* ebbero dunque carattere generalizzato, ma ritmi e specificità regionali e non soltanto a livello delle aggregazioni socio-economiche e politico-culturali di riferimento¹⁹. Gli effetti della retrostante diversificazione dei corsi veneti al livello provinciale vennero d'altronde – tra le altre cose – rimarcate già dal rapporto a campione prodotto da «Materiali Veneti» nel novembre 1976: alla luce dei primi anni di esperienza, qui si segnalano anche le necessità di ulteriore sforzo organizzativo e di programmazione esperienza, le difficoltà gestionali emerse, le ragioni di diverse tensioni strutturali e contestuali tra organizzazioni e strutture sindacali, tra sindacati e categorie, tra direzione politica e insegnanti.

Nel 1974 erano stati organizzati in Veneto 50 corsi (28 nel Padovano, 8 nel Veneziano, 8 nel Vicentino e 6 nel Trevigiano). Salvo nel Vicentino, anche qui l'avvio era stato caratterizzato da una presenza maggioritaria dei metalmeccanici delle grandi concentrazioni industriali. Con lo sviluppo e la diffusione territoriale dei corsi, la relativa ma immediata e progressiva diminuzione della presenza metalmeccanica fu accompagnata da estensione categoriale, coincidente riduzione dei sindacalizzati e prima profonda diversificazione dell'*utenza*, già articolata sino alla frammentarietà anche per riflesso del frammentario o policentrico tessuto

Grafico 2. Partecipanti dei corsi sperimentali in tutta Italia, 1974-1994

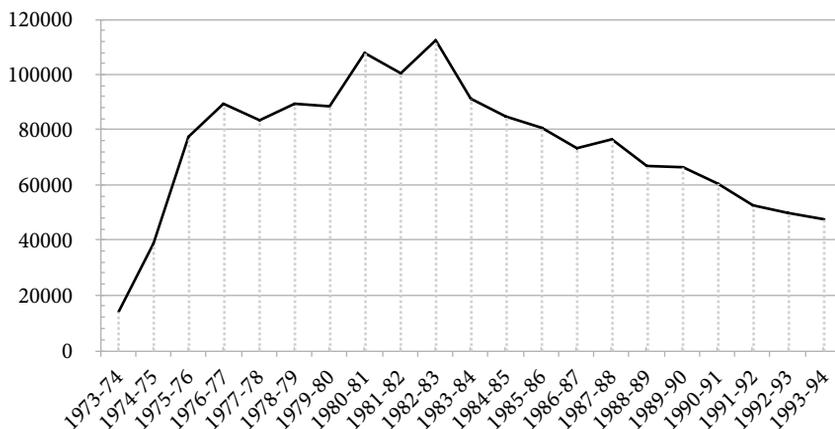
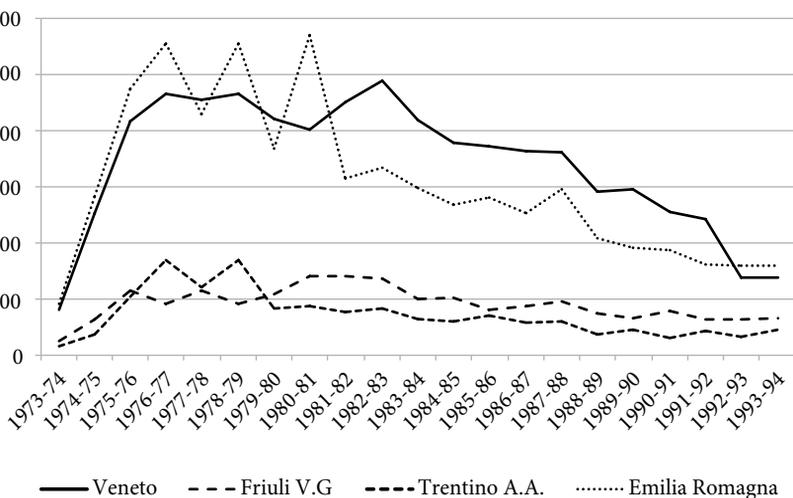


Grafico 3. Partecipanti delle 150 ore in Veneto e regioni viciniori, 1974-1994



socio-economico regionale. Unico dato stabile dei primi tre anni, la «pressocché nulla» presenza di braccianti e altri lavoratori del settore agricolo (minima quella di agricoltori indipendenti). Tendenze costanti, invece, l'aumento del terziario dei

servizi nei corsi cittadini, specialmente per l'ampia fruizione da parte di ospedaliere e ospedalieri, l'abbassamento generalizzato delle qualifiche e delle figure non qualificate, l'utilizzo dei corsi sperimentali da parte dei *drop-outs* della scuola, l'aumento delle donne, in gran parte coincidente ai primi due fenomeni e non soltanto causato dall'ingresso delle "casalinghe" e dei disoccupati dei due sessi²⁰.

Questi fenomeni si manifestarono diversamente nelle stesse diverse realtà provinciali e riflettono precisamente – come si rimarcò all'epoca – l'«assetto produttivo regionale», sviluppatosi «per grossi poli di concentrazione con caratteristiche ben differenziate da zona a zona» e complicato dall'incipiente processo di ristrutturazione e delocalizzazione per distretti: esso spiega la localizzazione dei primi corsi del 1974, come pure le direttrici dell'estensione successiva della scuola delle 150 ore e la sua fatica a imporsi nelle zone d'industrializzazione più recente e «atomizzata», dove anche situazioni socio-familiari di matrice rurale sembrarono ostacolare tanto la formazione di una classe operaia consapevole, o – meglio – la diffusione sindacale, quanto la fruizione del diritto e lo sviluppo dell'esperienza. Da una parte i più vecchi «grandi poli» produttivi compresi all'interno delle province di Venezia, di Treviso e di Vicenza: il polo chimico e metalmeccanico di Marghera; la «zona dell'elettrodomestico nel Trevigiano al confine con il Friuli»; l'area del tessile nel Vicentino, dove però le grandi industrie Lanerossi e Marzotto nei primi anni non svilupparono alcun corso. Dall'altra parte alcune zone di più recente media e piccola industria della provincia di Padova («prevalentemente» metalmeccanica) e di quella di Verona, in cui a propria volta la concentrazione metalmeccanica di San Bonifacio si giustapponeva alla «frantumazione produttiva» di un'area provinciale nel complesso «fortemente eterogenea». In terzo luogo, come «tessuto connettivo» tra queste realtà e al loro interno, la «diffusione atomizzata» di piccole industrie specializzate «zona per zona», in espansione ai danni del territorio rurale e impieganti «mano d'opera a bassi livelli di qualificazione, socialmente disgregata e ancora legata all'agricoltura», spesso con occupazioni miscelanee e a domicilio, specialmente tra le donne²¹.

Il bilancio di «Materiali Veneti» descriveva un «tormentato avvio», attribuito appunto alla «disgregazione sociale» del territorio regionale, che rese già difficile le campagne sindacali sul diritto allo studio collettivo del 1973 e 1974. Ma l'esperienza partì «con fatica» anche nelle maggiori realtà operaie venete e sempre faticosamente si sviluppò nei primi anni²².

A queste difficoltà contribuirono pesantemente, fattori di carattere generale ulteriori rispetto all'assenza di corsi finanziati a livello regionale, la maggiore o

minore fruibilità della normativa da parte delle varie categorie di lavoratori che formalmente acquisirono il diritto allo studio retribuito dopo i metalmeccanici (spesso di fatto limitate nella realtà) e il «tipo di presenza» o d'«impegno» dei sindacati e delle categorie, raramente capillari e coerenti. Limitante fu anche la mancanza nel Veneto di congrua rete di consigli di zona, in particolare nel Veneziano (il primo era stato istituito soltanto nel 1972, a Santa Maria di Sala): ritenuti punto d'incontro fra strutture di base aziendali, categoriali e territoriali dalla strategia sindacale unitaria, essi risultarono insufficienti anche dove esistevano, già a partire dalla fase di costruzione di una «coscienza operaia» del «rapporto scuola-fabbrica-società»²³.

Alle difficoltà di radicamento contribuirono variamente, luogo per luogo, il travagliato processo di costruzione, dopo l'iniziale delega della gestione ai metalmeccanici e salva quella – ulteriore – ad addetti ai lavori (specie in alcune zone), il travagliato processo di costruzione di «strutture intercategoriali che si facessero carico di una direzione politica chiara» a fronte dell'aumento di categorie coperte dall'istituto contrattuale, successive dissonanze circa «accentramenti» a favore di Cgil-Cisl-Uil e infine lo stesso disimpegno sindacale, presto manifestatosi: alla vigilia del terzo anno i bilanci critici parlavano – in generale – di «carenze» e di «impegno marginale del sindacato», enfatizzando la «necessità di una gestione sindacale più impegnata ed unitaria a tutti i livelli»²⁴.

In alcune località influirono negativamente altri problemi parzialmente estrinseci, cui però concorrevano il tipo e l'efficienza di organizzazione e gestione sindacali. Influiro situazioni di competizione tra sindacato e iniziative cooperative già attive sul territorio, come anzitutto il movimento spontaneo delle scuole popolari, che in alcune aree si erano spontaneamente sviluppate tra anni Sessanta e Settanta entro l'alveo del dissenso cattolico disseminando sui territori una diffusa ed eterogenea iniziativa didattica autogestita caratterizzata da critica antiautoritaria della scuola classista e da elaborazione di strumenti didattici innovativi. Anche nel Veneziano. Ma soprattutto nel Bassanese in provincia di Vicenza e nel Veronese, dove in particolare la tensione tra sindacati e scuole popolari spiega, con l'eterogeneo assetto economico del territorio e difficoltà sindacali, il ritardo di un anno con cui furono varati i primi corsi²⁵.

Esercitarono un condizionamento la concorrenza e l'utilizzo «in antitesi alle 150 ore» dei vecchi Cracis o delle scuole serali tradizionali, spesso promossi da aziende, direzioni scolastiche e amministrazioni comunali per disturbare le iniziative sindacali: soprattutto nel Trevigiano e ancora nel Veneziano (sono i casi dei

Cracis che tentò di promuovere l'Italsider di Marghera, di quelli mantenuti dalla scuola media Einaudi di Marghera, di quelli di alcuni istituti di Fiesso d'Artico e di Chioggia)²⁶. Altri e forse più noti ostacoli furono frapposti dalla stessa istituzione scolastica e – si diceva – dall'autoritarismo dei presidi, cui si aggiungevano i limiti materiali delle strutture scolastiche e le gabbie costituite dalla normativa scolastica e da quella sul personale insegnante. Nel Vicentino, per esempio, anche a causa dello scarso coinvolgimento dei consigli di fabbrica nella gestione delle 150 ore, il Provveditorato agli studi aveva da subito «chiuso il sindacato fuori dalle scuole», gestendo «in prima persona» i corsi assegnati a quella provincia: peraltro qui si lamentò anche l'autonomia didattica acquisita dagli insegnanti, che nei primissimi anni sembrarono rifiutare un «serio confronto» col sindacato²⁷.

Le «resistenze della struttura scolastica» spiegano mobilitazioni come quella per «conquistare» anche fisicamente gli spazi scolastici, in qualche caso in appoggio di iniziative riguardanti la scuola del mattino, come a Marghera nel settembre 1974 l'occupazione della Scuola media Foscolo a favore della sua trasformazione in asilo nido, proposta dalle donne del quartiere di Catene. La «prima» azione di sciopero per le 150 ore nel Veneziano avvenne comunque soltanto il 12 febbraio 1975 e fu condotta contro il preside della Scuola media di Santa Maria di Sala che aveva rifiutato l'agibilità di alcune aule e venne costretto a cederle dalla mobilitazione di «tutto il paese», promosso dal consiglio di zona. Altre iniziative nel Veneziano vennero sostenute per ottenere un «controllo collettivo» sulle spese per materiale didattico negli istituti invece negato dai presidi e contro altri tipi di loro «opposizione» (così a Dolo, a Marghera, a Spinea). Queste situazioni sembrarono avere avuto effetti contrastanti: da una parte quello di scoraggiare i «molti lavoratori» che, dopo la conquista delle 150 ore, «non prevedevano» di dover «conquistare anche la struttura scolastica»; dall'altro una ricaduta positiva in termini di rafforzamento della «coscienza» del diritto allo studio e di consolidamento del ruolo dei consigli di fabbrica o di zona in sostegno e difesa delle 150 ore contro le autorità scolastiche²⁸.

Molte difficoltà a livello di gestione e assieme di concreta pratica di direzione politica furono imputate da «Materiali Veneti» alla difficoltà di coordinamento con gli insegnanti, che un po' ovunque ricaddero sulle caratteristiche dei contenuti e dei metodi dei corsi, depotenziando – in particolare – il modello di ricerca partecipata cui l'esperienza, sia nella scuola media, sia nei moduli seminariali degli ordini superiori, era ispirata: sulla sua efficacia però influi anche il maggiore o minore protagonismo dei consigli di fabbrica o di zona. Le difficoltà registrate

su questo fronte nel Veneto dopo alcuni anni testimoniano anche dell'eterogeneità di vocazioni e di formazioni di cui erano portatori gli insegnanti precari dei primissimi anni, in gran parte (salvo opzione per le 150 ore dei docenti di ruolo) tratti dalle graduatorie provinciali con inquadramento di supplenti temporanei (formalmente sino a inizio Ottanta, ma di fatto anche in seguito)²⁹.

Anche a livello nazionale, d'altronde, le «difficoltà» rilevate nella «fase di avvio dell'esperienza» furono fatte risalire – così un celebre rapporto del Censis sugli anni trascorsi, aggiornato al 1976 – alle «caratteristiche strutturali» degli insegnanti, in maggior parte giovani neo-laureati e donne (a riflesso della «femminilizzazione dell'insegnamento» e in parallelo alla tendenziale *femminilizzazione* degli stessi corsi), di «scarsa qualificazione» e con «scarsa esperienza» nella didattica per adulti: salva la scelta politica di molti, altrettanti risultarono essere stati non secondariamente spinti alle 150 ore dalla mancanza di altre opportunità d'impiego, specialmente nelle regioni che Censis chiamava «Nord-Est» e tra gli «insegnanti emigrati nel Nord-Ovest», soprattutto meridionali³⁰.

Gli orientamenti della primissima generazione di docenti delle 150 ore però risultarono evidentemente dipendenti anche dal duplice fattore estrinseco costituito dalla loro frequenza dei primi corsi di formazione che, organizzati in vista dell'avvio dell'esperienza da istituti differenti in diversi bacini territoriali per gli insegnanti a loro destinati, ne predisposero diversamente o ne consolidarono l'atteggiamento verso l'innovazione e il rifiuto dei metodi e dei contenuti didattici tradizionali. Gli «insegnanti del Nord-Est» furono in gran parte formati presso l'Istituto di sociologia dell'Università di Trento, che servì quella provincia e quelle di Bolzano, Padova, Pordenone, Treviso, Trieste, Venezia e Vicenza: dalle analisi dell'epoca questi docenti risultarono nel complesso «meno aperti» a innovazioni dei *contenuti* rispetto agli altri colleghi settentrionali, ma più di quelli del Sud e delle Isole; tra loro, gli insegnanti veneti risultavano i più «tradizionalisti». Innovatori quanto gli altri settentrionali, invece, nei *metodi*³¹.

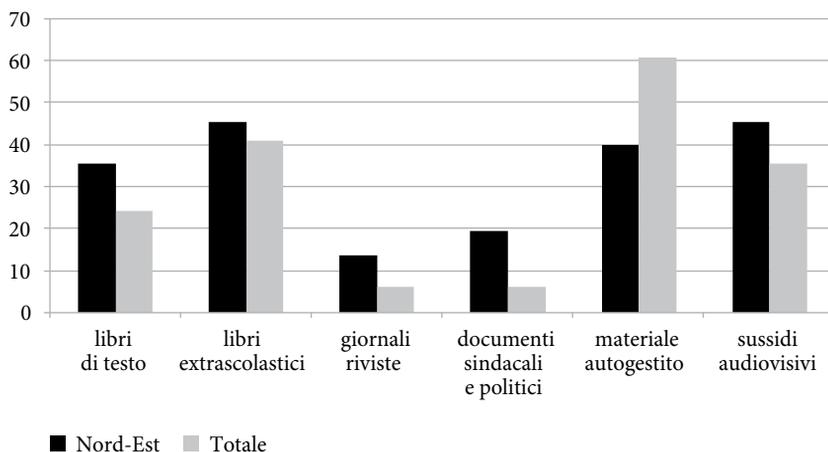
Lo svolgimento del primo anno di corso risultò però aver permesso, dappertutto in Italia, un «confronto serrato» tra insegnanti e operai-allievi su temi scottanti, cui d'altronde avevano indirizzato i corsi di formazione stessi: in sintesi, erano stati anzitutto le «condizioni e ambiente di lavoro», l'«ambiente sociale (casa, scuola, verde)», la «preparazione culturale nelle singole unità disciplinari» (argomenti discussi assieme agli utenti «dappertutto – o quasi –»). Ferma restando, tuttavia, una forte richiesta da parte dei lavoratori-adulti dei primissimi anni verso il «sapere ancora tradizionale» costituito dalla «preparazione culturale»

nelle diverse unità interdisciplinari, segnalata soprattutto da insegnanti del Sud e Isole e in generale da insegnanti di lingue e matematica. I dati elaborati dal Censis enfatizzavano la differenziazione tendenziale tra Nord e Sud-Isole, da una parte, e, dall'altra parte, quella tra il «Nord-Est», dove principale fulcro di discussione risultava essere stata la «tematica delle condizioni di lavoro», specificamente in riferimento alla situazione di Marghera, il «Nord-Ovest», dove i «problemi della convivenza urbana e dei servizi della grande città» avevano avuto in proporzione maggiore spazio, il «Centro», dove «più vasta è stata l'opera di sensibilizzazione» svolta in tal senso dalle amministrazioni locali³².

Dove spiccavano le «dimensioni nuove» dell'esperienza era sul piano della metodologia didattica e della valutazione, che sembrò anch'essa palesemente influenzata dalle «indicazioni» date dai corsi di formazione agli insegnanti delle varie «ripartizioni geografiche», che conseguentemente avevano poi «assunto le funzioni di *animatori* o *coordinatori* del corso, più che di formatori», ovvero «privilegiato» una «gestione in prima persona dei contenuti della formazione»³³. Al netto del ricorso a mezzi didattici «convenzionali» da parte degli insegnanti di materie scientifiche e lingue, dovuto alle esigenze dell'apprendimento immediato di quelle materie, nei primi corsi avevano in realtà convissuto materiali utilizzati anche nella scuola tradizionale e strumenti «nuovi, diversi, sperimentali», imposti dalla risalente polemica sul «sistema dei libri di testo» e dallo stesso «tipo di utenti» delle 150 ore, «completamente diverso rispetto a quello della scuola normale» per età, «posizione» sociale, «bisogni culturali e formativi». Essa tutto sommata risultava evidentemente sbilanciata verso il *rinnovamento*, se non l'*innovazione*. Ma anche qui risultava chiara l'«incidenza» complessivamente avuta dai corsi formazione «nell'indicare *piste* formative rinnovate, rispetto agli *iter* più tradizionali»³⁴.

L'influenza di quella formazione aveva dunque contribuito a connotare in maniera diversa le propensioni degli insegnanti delle diverse «ripartizioni regionali». Interessanti (ma anche variamente interpretabili) risulterebbero molti dati relativi ai primissimi anni elaborati entro il 1976 dal Censis, tra cui quelli sull'utilizzo di materiali tradizionali o innovativi nel corso dell'attività didattica e formativa, frontale o di gruppo durante i corsi del 1974; e quelli sugli argomenti discussi collettivamente. Nel Nord-Est si riscontrò un rilevante ricorso al libro di testo tradizionale, un utilizzo molto sotto la media di materiali autogestiti e tuttavia un uso *privilegiato* (ma di poco) dei cosiddetti libri extrascolastici. La media veniva sopravanzata sensibilmente, invece, nell'impiego *complementare* di docu-

Grafico 4. Materiali didattici utilizzati nei corsi del 1974 nelle regioni del Nord-Est italiano

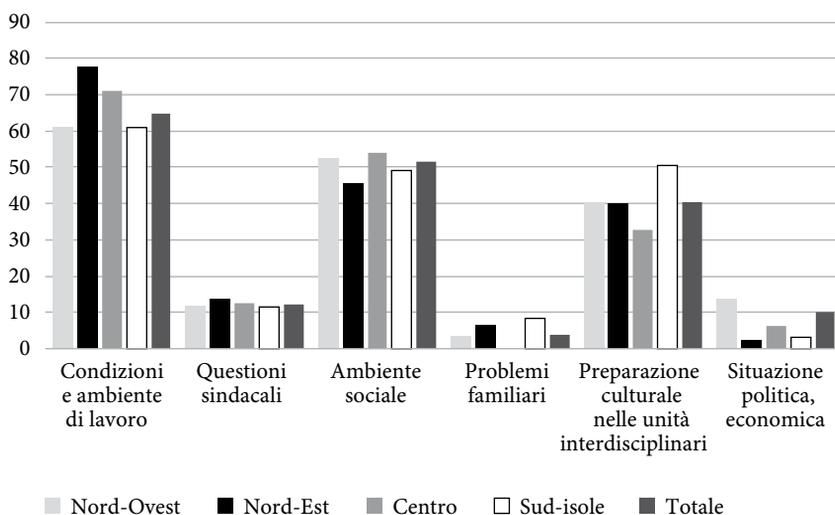


menti sindacali e politici o (ma con cifre inferiori) di giornali e riviste o di sussidi audiovisivi. Considerando soltanto i docenti che indicarono questo o quello strumento come primo e principale mezzo didattico utilizzato (riduttiva maniera di riassumere le cose, ma forse non inutile per confrontare medie nazionali e caso sovraregionale triveneto-veneto), le preferenze degli insegnanti del Nord-Est nel primo anno risultarono quelle segnalate qui dal Grafico 4.

Il Grafico 5 descrive invece i principali argomenti oggetto di discussione nei corsi del 1974 nelle diverse «ripartizioni geografiche» cui fece riferimento Censis³⁵.

Questo abbozzo impressionistico di quadro generale e macroregionale relativo ai primissimi anni contribuisce forse ad evocare molti dei sottintesi implicati da «Materiali Veneti» nel descrivere il problema dei rapporti tra organizzazioni sindacali e insegnanti e tra «direzione politica» e metodi e contenuti degli insegnamenti nei corsi delle 150 ore del medesimo periodo. Il caso del Veneziano è in quella sede il più trattato e non sembra velocemente riassumibile³⁶.

In tutti i casi, le prime ipotesi di ricerca partecipata e interdisciplinare, che sembrarono linearmente perseguiti nel Veneziano solo in presenza di propositivi consigli di fabbrica, si scontrarono con limiti di coordinamento con i docenti, ma anzitutto con bisogni di alfabetizzazione primaria e intervento sull'analfabetismo funzionale riscontrati sin dal primo anno, acuiti dalla pratica del dialetto come

Grafico 5. *Principali argomenti delle discussioni nei corsi del 1974*

prima lingua che in questa provincia spinsero entro il terzo anno la Federazione intercategoriale Cgil-Cisl-Uil, cui era andata la gestione dal novembre 1974, a «superare ogni residuo di improvvisazione e praticismo», o «sperimentalismo pericoloso», mal tollerati e paventati agli esordi assieme all'«astrattismo», ai «modelli formativi tradizionali» e alle ricadute nella semplice formazione sindacale: ferma l'idea che l'insegnamento dovesse svilupparsi a partire dall'esperienza dei lavoratori e adulti partecipanti, tra fine 1974 e 1976 si spinse continuamente a un «approccio sistematico» all'organizzazione didattica e metodologica, cioè verso la predisposizione di «programmi» veri e propri, in risposta ai concreti bisogni di base emersi, ma in antitesi con il rifiuto del programma «stabilito a termini di legge o di circolare» e del concetto stesso di materia retrastante il primo progetto³⁷.

Nel Veneziano si sperimentò invece «troppo poco» a livello di corsi universitari, nonostante la presenza di Ca' Foscari (d'altronde ateneo solo dall'ultimo scorcio dei Sessanta) e dell'Istituto universitario di architettura. La contiguità di grande concentrazione, di città insulare e di realtà disgregate spinse a concentrare l'attenzione su questioni capaci di raccordare diverse realtà e si scelse convintamente (con il «coinvolgimento» dei consigli di fabbrica) «l'organizzazione del territorio», con particolare attenzione al gravissimo problema della casa e a quelli dei trasporti

e della ristrutturazione. Fu il primo e l'ultimo modulo seminariale universitario veneziano (20 maggio-4 luglio 1974, per 35 metalmeccanici e 10 chimici tra delegati, impiegati e tecnici, più 20 studenti universitari): come rimarcato da «Materiali Veneti», si rivelò nel complesso fallimentare per il disimpegno dell'università, per l'inutilizzazione del materiale raccolto, per la riduzione del confronto laboratori-studenti a «rapporto con alcune avanguardie di un movimento in disgregazione», per la stessa «difficoltà dei docenti» a «rimettersi in discussione»³⁸.

A Padova il compito degli insegnanti era stato da subito oggetto di un dibattito che continuò senza soluzione di continuità la più generale critica politica e «messa in discussione del ruolo del docente» ereditate dagli anni Sessanta e dal movimento studentesco. Dal lavoro svolto «ai vari livelli» tra insegnanti e strutture sindacali emerse una significativa concordanza di massima per il rigetto della «dinamica "spontaneista"» (nel senso di rifiuto della direzione politica), facilitata dalla «grande disponibilità» di molti docenti a «farsi carico di un impegno politico» e dalla loro «convinzione di poter realmente sperimentare una pratica politica nelle 150 ore». Tuttavia nel corso del tempo maturarono anche fratture politico-culturali accese, ovvero si rivelò – bilancio riportato da «Materiali Veneti» – una non insignificante frazione di docenti «mascherati» e non disponibili realmente al «lavoro politicamente costruttivo» immaginato in partenza³⁹.

La linearità di quell'impegno e le stesse «potenzialità delle 150 ore» vennero d'altronde spesso condizionate negativamente (oltre che da «problemi "tecnico-didattici"» quotidiani) dal rarefarsi negli anni della «presenza operaia organizzata» e di «volontà di gestione chiara»: la definizione di «contenuti e metodi» del generico «progetto di ricerca interdisciplinare» dei corsi fu qui «delegato al lavoro degli insegnanti» che, privi indicazioni precise, avevano impiegato «molto tempo» nella «ricerca di un metodo di lavoro», nel complesso indirizzato verso la «ricerca permanente» ma depotenziato da carenze sindacali (da cui uno «sfilacciamento del lavoro»). Anche qui un problema principale fu però la scoperta di «attese» di scolarità «di tipo tradizionale», subito manifestate da una frazione non sottovalutabile e non sottovalutata di corsisti, con il bisogno, presto rilevato, di «recupero di alfabetizzazione» elementare e «capacità e possibilità di espressione» di base «da parte di tutti», prerequisite per «reali momenti di partecipazione collettiva». A ogni modo – sintetizzarono «Materiali Veneti» – l'insegnante si trovò a svolgere prima di tutto un ruolo di «mediazione» fra vissuti, «istanze e domande differenti, spesso poco chiare e poco qualificate politicamente», troppo per poter «costruire» nel singolo corso una «domanda politica» omogenea: a po-

steriori si ritenne che non potesse essere altrimenti, soprattutto nelle molte realtà in cui i corsi risultarono subito composti da utenza «molto eterogenea», come nei moduli cittadini del capoluogo, in cui gli impiegati dei servizi erano «presenza prevalente» e la «costruzione dell'iter di ricerca» risultò più difficile⁴⁰.

Per l'anno scolastico 1975-76 si dispone di un «quadro riassuntivo» delle «ricerche progettate» e di quelle effettivamente svolte nel Padovano, suddivise per grandi insiemi di «argomenti e temi» interdisciplinari: sul lavoro furono svolte in realtà soltanto un quinto del centinaio di ricerche presentate («ciclostilate a fine anno»). Questo gruppo sembra però più omogeneo degli altri: riguardò anzitutto la nocività (8 ricerche, con altre 3 proposte cadute), la «storia delle conquiste sindacali» (5 ricerche e 1 proposta), l'organizzazione del lavoro e i salari (entrambi con 3 ricerche); meno (con 1 ricerca ciascuno) «diritti e doveri dei lavoratori» (1 proposta abbandonata), «scala mobile e cassa integrazione», «sindacalizzazione» (non svolte 2 proposte di ricerca sull'«occupazione» e una sui «contratti»). Il resto dei corsi (salvo 7 lavori «disciplinari», monodisciplinari, di «matematica e le scienze» e lingue) s'era concentrato su temi socio-storici, genericamente «istituzionali» e d'«attualità»⁴¹.

Il gruppo più folto di ricerche si era concentrato sulla «società italiana», ma intesa come storia politica, sociale o istituzionale e italiana: il grosso si concentrò in realtà su fascismo, costituzione e Resistenza, dando vita a un solo lavoro meno generale sul fascismo nel Veneto. Tra i gruppi di ricerche istituzionali o d'attualità sembrano significativi anche alcuni tra gli argomenti delle ricerche soltanto proposte (una o più volte), ma non concluse: tra loro spiccano il rapporto uomo-donna, il divorzio, la malattia mentale, i problemi sessuali, l'educazione e figli, l'assistenza, la casa, i servizi, la riforma urbanistica. Poche volte furono d'altronde trattati anche temi più o meno collegabili alla vita concreta dei partecipanti, quali la crisi economica e le riforme in genere, l'industria farmaceutica, i mass-media, la lingua italiana nei rapporti con il dialetto, l'ecologia, l'inquinamento, il caro vita, la delinquenza, la droga e la crisi economica. Se tra i temi istituzionali predominò la scuola (10 ricerche), seguita (5 ricerche) dalla questione eterogenea del «territorio» (che concretamente significava parlare ancora di scuola, oltre che di quartieri e «unità locali socio-sanitarie», oppure di «strutture agrarie e industriali» locali), una larga parte delle ricerche sull'attualità fu dedicata alla «condizione della donna» e all'aborto, rispettivamente in 6 corsi (altre 3 ricerche soltanto proposte) e in 3 corsi (più 1 proposta): ciò che riflette sia l'incipiente femminilizzazione dei corsi padovani, sia quella dell'insegnamento.

Il lavoro all'epoca ritenuto «più significativo» sembrò comunque anche qui svolto dove i corsi fossero stati seguiti in maniera più omogenea dai lavoratori dell'industria e di quella metalmeccanica in particolare, ma anche – e soprattutto – dove si fosse sviluppato qualche «rapporto con la scuola del mattino»: quest'ultime occasioni si erano però ridotte a «qualche episodico tentativo» affidato alla sola presenza di «una volontà di gestione politica», nel concreto rappresentata da singoli come l'insegnante di scuola ordinaria che – tra i pochissimi – optò per le 150 ore in un corso della «zona di Monselice» dimostrandosi capace di dispiegare il ruolo di *mediazione* richiestogli in un completo lavoro di «coordinamento e stimolo» dell'attività collettiva. Quel corso svolse una ricerca sulla Bassa Padovana utilizzando «storie di fabbrica fatte da operai»: fu segnalato dagli stessi operatori delle 150 ore provinciali per dimostrare che, mentre la «libera iniziativa» degli insegnanti causava dispersività ed empirismo, un apprendimento fondato sul «serio approfondimento» delle questioni più generali richiedeva di «ridurre l'ambito di ricerca» dei corsi. Nel 1978 questo restringimento e radicamento territoriale della ricerca – sino alle dimensioni del gruppo di mestiere e della famiglia – avrebbe dato inizio alla ricerca da cui molto più avanti ha avuto origine il Museo della navigazione fluviale di Battaglia Terme, nato dall'interesse per il lavoro sul fiume di un corso locale frequentato sia operai delle Officine Magrini-Galileo, sia da dipendenti degli alberghi termali, però unificati dall'essere in maggior parte ex-conduttori di barconi o figli di *barcari*⁴².

La «poco coordinata» gestione sindacale e le «difficoltà di gestione complessiva» spiegarono anche i risultati difformi registrati nei primi tre anni in provincia di Treviso, dove pure si era registrata un'ampia differenza «sul piano qualitativo» tra corsi di scuola media partecipati da *utenza* eterogenea, cioè la maggior parte, e quelli frequentati in maggioranza o in totalità dagli operai delle «grandi fabbriche», essenzialmente presso le «concentrazioni Zanussi-Zoppas di Conegliano». Questi ultimi sarebbero anche stati compromessi – così si lamentò – dal predominio di contenuti «tradizionali» e dalla mancanza di legame tra lavori di ricerca e «problemi della realtà in cui erano localizzati», cioè «il sociale»: una carenza che metteva in dubbio la stessa gestione perché sembrava rivelare difficoltà di risposta, da parte di insegnanti e strutture sindacali, alle «esigenze» e domande formative espresse dai frequentanti. Isolati sforzi di risposta a queste esigenze vennero individuate nei «tentativi» sperimentati a Vittorio Veneto e a Oderzo, zona metalmeccanica dove però, per la «particolare prevalenza» dell'agricoltura nella struttura produttiva locale, si era svolta una ricerca sui problemi agricoli⁴³.

In realtà i corsi trevigiani videro anche la crescita di un «sempre maggiore interesse» verso i «problemi della condizione femminile», discussi in «quasi tutti i corsi» a causa della larga presenza di lavoratrici donne e di donne «casalinghe» ma ex-lavoratrici, tutte d'altronde più preparate culturalmente e sindacalmente di altri: tuttavia si stimò anche che questi temi fossero rimasti semplice oggetto di dibattito senza tradursi in «stimolo di intervento all'esterno» e di iniziative nella «realtà territoriale»: ciò che faceva dubitare ulteriormente del «modo» in cui le 150 ore si facevano «carico» dei problemi «sociali» e della questione femminile⁴⁴.

Analogamente e peggio i primi e ritardati corsi del Veronese: anche per carenze sindacali e categoriali essi si erano sviluppati – così «Materiali Veneti» sulla base di relazioni locali – «per tentativi scardinati, slegati dalla realtà territoriale», lasciati a «una sorta di libera iniziativa» e riempiti «principalmente» di «contenuti» e «tematiche» generali da insegnanti che non avevano operato per la «crescita di un discorso collettivo» (e di cui si lamentò il «benevolo populismo»). Anche a causa della debole presenza sindacale quei corsi erano stati subito recepiti da gran parte dei frequentanti, d'altronde predisposti, come nuove forme di recupero facilitato dell'obbligo: pur gradendo ricerche sui problemi sociali del territorio («casa, scuola, salute, tempo libero»), la maggioranza risultò inoltre chiedere una preparazione «tradizionale» nelle singole autonome materie⁴⁵.

L'unica zona del Veronese in cui si realizzarono «alcuni momenti assembleari di dibattito», anzitutto sulla crisi economica e sul rapporto salute-lavoro, fu quella delle aziende metalmeccaniche di San Bonifacio, nell'ambito del monografico seminario per i lavoratori delle fonderie, organizzato dall'Università locale sui «problemi della salute e dell'organizzazione del lavoro». Il modulo fu materialmente gestito dall'Istituto di medicina di lavoro veronese, ma venne «curato» dalla Flm e si svolse nella sua sede. Da una parte – queste le conclusioni – stimolò una «domanda di continuità di questo tipo di incontro» e produsse un tangibile *ritorno* in fabbrica. Ma dall'altra scontò il «grosso limite» – riconosciuto» dagli stessi sindacati – di un notevole scollamento rispetto alla «scuola»: svolto in sede Flm e anche perciò molto simile a un corso di formazione sindacale, con la «scuola» non aveva anzi nemmeno cercato «l'impatto fisico», né aveva visto «alcun rapporto, seppur embrionale, con gli studenti». Quell'iniziativa non risultò nemmeno essere stata «molto recepita» dalle «strutture sindacali», vista la «notevole difficoltà a tradurne le indicazioni» in vertenze sul problema della salute o in una pratica sindacale diversa da quella già sperimentata⁴⁶.

Altra variante la situazione nel Vicentino, dove più che altrove si rimarcò

il «mancato coinvolgimento» dei consigli di fabbrica nella gestione dei corsi di scuola media, non compensato dall'estensione dell'esperienza delle 150 ore nelle scuole superiori (organizzati dall'Università di Verona), che durante i primi anni fu peculiarità di questa sola tra le province venete. In buona sostanza, i consigli di fabbrica, i delegati e i dirigenti sindacali vicentini investirono poco nei corsi per il recupero della licenza media e maggiormente su quelli superiori, ritenendo soltanto i secondi «strumento di rapida e forte sindacalizzazione»: ma così i primi vennero disertati dai pochi «operai sindacalizzati e politicizzati»⁴⁷.

Il lavoro di gruppo fu bensì alla base di quasi tutti i corsi sperimentali delle medie del Vicentino, ma – stando alle indagini critiche – con il limite che i contenuti continuarono ad essere scelti autonomamente «volta in volta» dagli insegnanti, «senza un serio programma di lavoro a lungo termine»: inoltre, anche qui l'interdisciplinarietà «non è stata gestita e non ha dato particolari risultati». I loro risultati furono in effetti eterogenei. Come altrove, anche qui i problemi del territorio erano stati scelti come tema unificante del lavoro didattico-formativo, anzitutto nei corsi cittadini del capoluogo. Ma le ricerche risultarono «spesso poco gestite» e scarsamente fruttuose, salvo nel caso di alcuni lavori «interessanti» e del «più significativo» tra essi: quello di Arzignano, sul quale si tornerà poco oltre⁴⁸.

D'altronde – come anticipato sopra – gli «operai sindacalizzati e politicizzati» del Vicentino preferirono soprattutto i corsi monografici nella scuola superiore, che si svolsero all'Istituto tecnico commerciale Ceccato di Thiene, al Liceo scientifico Lioy e all'Istituto professionale Lampertico di Vicenza. Questi si dedicarono a temi omogeneamente legati alla fabbrica e all'organizzazione del lavoro (rispettivamente diritto del lavoro e politica economica italiana, 1945-74; la situazione economica del Vicentino in relazione alla crisi; crisi economica e ristrutturazione; salute e organizzazione del lavoro). Anche qui però si lamentò la condizione di «ghettizzazione» rispetto alla scuola ordinaria: un rapporto tra lavoratori partecipanti e studenti sarebbe esistito soltanto all'inizio, mentre «poi» tutto si svolse con «totale delega al sindacato». Almeno in un caso, tuttavia, questi corsi ebbero ricadute importanti: il corso su salute e lavoro del Lampertico portò infatti alla costituzione di un centro di medicina del lavoro contribuendo inoltre a spingere alla «costruzione del consiglio di zona»⁴⁹.

Ancora più incisivi, però, i risultati del lavoro di ricerca collettiva dei corsi sperimentali della scuola media Zanella di Arzignano, forte di alta presenza metalmeccanica e di operai specializzati: si è altrove già spiegato che quell'esperienza, rivolta allo studio delle cause e degli effetti ambientali delle conserie nella

Valle del Chiampo, si trasformò in «uno dei più interessanti laboratori di ricerca sociale del territorio» e già si è rivendicato che anche da essa, tramite la proposta che nel 1981 ebbe come primo firmatario l'«animatore dei corsi 150 ore» di Arzignano, venne «un forte impulso» alla legge regionale per la prevenzione, igiene e sicurezza nei luoghi di lavoro approvata nell'autunno 1982⁵⁰.

Nel grosso dei corsi, però, il lavoro didattico e l'attività formativa ponevano anche altri e altrettanto essenziali problemi. L'aumento dei bisogni formativi di base nella sempre più eterogenea popolazione adulta della scuola delle 150 ore, in continua mutazione da fine anni Settanta e lungo gli Ottanta, ebbe nel complesso e nello specifico veneto risposte soltanto frammentarie senza tradursi per lungo tempo, nonostante la fioritura di materiali didattici e collane per le 150 ore della seconda metà dei Settanta (sui quali qui non è più possibile soffermarsi), nella vera e propria letteratura scolastica per adulti che quei bisogni invece reclamavano: la presentazione di un testo di «storia per l'educazione degli adulti» edito nel 1987 per Loescher enfatizzò comprensibilmente il senso di *liberazione* con cui quel lavoro, concepito da educatori degli adulti per l'educazione in età adulta, poteva essere accolto dai molti docenti che per anni e anni avevano annaspato «fra Scilla e Cariddi, fra l'uso di testi-base (manuali ecc.) scritti per destinatari radicalmente diversi dagli adulti e la fatica di Sisifo» del «perennemente provvisorio *bricolage* di appunti personali, documenti e brani storiografici»⁵¹.

Casi significativi come quello di Battaglia Terme e di Arzignano (peraltro sostanzialmente diversi tra loro) testimoniano comunque della diffusione in Veneto e altrove di pratiche di ricerca socio-storica feconde di ricadute anche disciplinari, ma a lungo in questa regione limitate anche da difetti di coordinamento e di continuità, ampiamente rimarcati e variamente interpretati dagli operatori: soprattutto, però, nel caso singolare dei corsi veneti a prevalenza femminile in cui le casalinghe in particolare, figure sociali tra le «più disgregate a livello di territorio» e prive di altre occasioni di socializzazione, avevano presto manifestato – ma senza riscontro sino al 1978 –, sia l'urgenza di trasformare le 150 in spazio-tempo di «coscienza dei propri problemi e di quelli sociali», sia la conseguente esigenza di dare continuità al «processo di conoscenza avviato»⁵².

Il consolidarsi a partire dagli ultimi anni Settanta dell'uso delle fonti orali nella scuola delle 150 ore avrebbe frattanto contribuito anche in Veneto a tracciare una delle tappe del «rinnovamento» della storiografia regionale, più complessivamente di quella sociale italiana e della didattica della storia. Ma soltanto – a

ben vedere – nelle esperienze più coerenti, poi veicolate dall'istituzionalizzazione delle nuove pratiche di ricerca storica nelle università. Entro inizio anni Ottanta, d'altronde, gli esiti più importanti della ricerca socio-storica orale erano ancora la *conricerca* militante praticata dal 1978 intorno alle 150 ore di Rovereto (la Manifattura tabacchi, le domestiche o *masère* della Vallagarina, più tardi l'innovativa ricerca sui profughi trentini) e presto incardinata su «Materiali di lavoro»⁵³. A quell'altezza, nei corsi veneti come ovunque, si registrava però un quadro di «estrema varietà» di approcci alla storia e alla storia orale, riflesso della stessa *irriducibilità* a un «unico modello» dell'attività formativa concretamente praticata nelle 150 ore, «estremamente» diversa «da zona a zona»⁵⁴.

Note

1. Bastino qui Pietro Causarano, *La professionalità contesa: cultura del lavoro e conflitto industriale al Nuovo Pignone di Firenze*, Franco Angeli, Milano 2000, pp. 102-112 e 191-192; Maria Luisa Tornesello, *I corsi 150 ore negli anni settanta: una scuola della classe operaia?*, in *Istruzione e formazione*, a cura di Laura Ceccacci e Barbara Montesi, «Storia e problemi contemporanei», XVII (2005), n. 40, pp. 57-79; Ead., *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*, Petite Plaisance, Pistoria 2006, pp. 69-85 e 272-300; Pietro Causarano, *Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle "150 ore" negli anni '70*, già in www.historied.net, n. 1 (marzo 2007), consultabile ora in https://www.academia.edu/2069413/Lavorare_studiare_lottare_fonti_sulleesperienza_delle_150_ore (5-5-2014); Id., *La construction d'une conscience ouvrière du risque dans l'Italie des années 1960-1970: luttes sociales, formation syndicale et "150 heures"*, in *Cultures du risque au travail et pratiques de prévention. La France au regard des pays voisins*, dir. Catherine Omnès et Laure Pitti, Pur, Rennes 2009, pp. 203-216; Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011. Per l'ampia letteratura remota e recentiore, tra cui spiccano anche contributi su «Venetica» e «Zapruder. Storie in movimento», si rimanda però al saggio di Pietro Causarano e Gilda Zazzara che apre questo monografico.

2. Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, *Politiche regionali per la formazione permanente. Primo rapporto nazionale*, Rubettino, Soveria Mannelli (CZ) 2003.

3. Rimandando alla letteratura richiamata da Causarano e Zazzara nell'introduzione, bastino qui Maurizio Lichtner, *150 ore: una strategia sindacale*, in Giorgio Bini et alii, *Didattica delle 150 ore*, Editori Riuniti, Roma 1976, pp. 9-64, e Saverio Avveduto et alii, *Orientamento professionale. Educazione permanente. 150 ore*, Istituto Editoriale Internazionale, Milano 1979.

4. Cfr. «Bollettino di informazione della Commissione nazionale italiana per l'Unesco», XII (1975), nn. 5-6; critica verso il «Bollettino» la prima parte del ciclostilato *Centro di documentazione per le 150 ore della Federazione dei lavoratori metalmeccanici. Obiettivi del Centro*, in Archivio storico nazionale Cisl (Acisl), *Fondo 150 ore (decenni 1970/1980)*, op. 1388: http://dati.abd.cisl.it/view_doc_frameset.php?IDA=100&IDF=195 (22-9-2014); cfr. anche *Bibliografia ragionata* (aggiornata al 1977), in Duccio Demetrio, Bruno Manghi, *Adulti e ritorno a scuola: le 150 ore*, in Avveduto et alii, *Orientamento professionale*, cit., pp. 27-68 (pp. 67-68).

5. Piercarlo e Renato Grimaldi, *La memoria della classe. I volantini della Fim in un progetto di sistema informativo automatico*, De Donato, Bari 1982, pp. 48-54; *150 ore: esperienza e critica*, a cura di Anna Buzzacchi Migliorini, Chiara Ghetti e Marina Scalori Gelosi, «Materiali Veneti», II (1976), n. 5, pp. 12-18, 29, 76-78, 80-81, 93-94.

6. Basti qui Tornesello, *Il sogno di una scuola*, cit., pp. 125-205.

7. Guido Candela et alii, *Sapere storico-sociale e programmazione didattica. Analisi ed esperienze nei corsi delle 150 ore*, il Mulino, Bologna 1982.

8. *150 ore: esperienza e pratica*, cit., pp. 64-67.

9. Cfr. Roberto Berardi, *La scuola nella prima Repubblica dai taccuini di un ispettore centrale*, Armando, Roma 2001, p. 270.

10. *I metalmeccanici e il diritto allo studio (Roma, 10-11 gennaio 1975)*, in Acisl Fondo 150 ore, op. 1368/6, http://dati.abd.cisl.it/view_doc_frameset.php?IDA=100&IDF=177 (20-1-2015).

11. Mario Miegge, *Professionalità, formazione, e controllo sociale*, «Inchiesta», VII (1977), n. 25, pp. 18-31.

12. *Le «150» ore dell'emarginazione. Operai e giovani degli anni '70*, a cura di Filippo Barbano, Franco Angeli, Milano 1982.

13. *Marginalità e lotte dei marginali*, a cura di Antonella Bianchi, Fiore Granato e Delia Zingarelli, Franco Angeli, Milano 1979.

14. Nadio Delai, *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e nuove strategie educative*, Marsilio, Venezia 1977 (ottobre).

15. *Sapere storico-sociale*, cit., p. 62.

16. Duccio Demetrio *et alii*, *Quale proposta per l'educazione di base degli adulti*, «Formazione '80», I (1985), n. 1, pp. 91-101; Vittoria Gallina e Maurizio Lichtner, *L'educazione in età adulta. Primo rapporto nazionale*, a cura di Vittoria Gallina e Maurizio Lichtner, Franco Angeli, Milano 1996, pp. 53-116.

17. Lauria, *Le 150 ore*, cit., pp. 83 e 85.

18. I dati elaborati in questi grafici vengono dai rapporti annuali e da quelli periodici del Censis, che smise di registrare dettagliatamente l'andamento delle 150 ore a metà anni Ottanta, e dall' *Annuario statistico* dell'Istat, che prese a pubblicare tabelle complete anche a livello regionale dal 1983-84: le cifre dei due enti talvolta divergono (in un caso, il 1987-88, lo stesso Istat riporta cifre diverse) e in tal caso si è optato per le stime maggiori concordanti con altre elaborazioni. Le serie sono qui necessariamente rapportate per uniformità agli anni scolastici, ma i primi corsi si svolsero entro l'anno solare.

19. Delai, *Tra scuola e lavoro*, cit., pp. 43-49 e 69-70.

20. *150 ore: esperienze e critica*, cit., pp. 30-73.

21. Ivi, p. 30.

22. Ivi, pp. 29 e 75-107.

23. Ivi, pp. 71-73.

24. Ivi, pp. 106-107.

25. Rispettivamente ivi, pp. 78-79, 97, 102 e pp. 99-101 e 102. Sul Veronese cfr. Anna Lona e Nadia Olivieri, *Il movimento delle scuole popolari a Verona*, in *Quando la scuola si accende. Innovazione didattica e trasformazione sociale negli anni Sessanta e Settanta*, a cura di Luisa Bellina, Alfiero Boschiero e Alessandro Casellato, «Venetica», XXVI (2012), n. 2, pp. 105-126, che rimandano alla letteratura risalente.

26. *150 ore: esperienze e critica*, cit., pp. 79-80, 110 e 97-98.

27. Ivi, p. 103.

28. Ivi, p. 87.

29. Ivi, pp. 94-95.

30. Ministero della Pubblica Istruzione. Ufficio Studi e programmazione, *Indagine sui corsi sperimentali di scuola media per lavoratori (150 ore)*, a cura del Censis, «Quaderni di studi e ricerche», 1976, n. 6, *I docenti. Strutture, organizzazione, costi della sperimentazione*, pp. 11-23, 25-36, 37-59 e 128.

31. Ivi, pp. 29, 97-118.

32. Ivi, pp. 61-64, con le tabb. 24a e 24c.

33. Ivi, pp. 64-76, 89 e 94-96.

34. Ivi, pp. 77-89, con le tabb. 30b, 31b, 32b e 33b.

35. Elaborazione sui dati ricavati (Graf. 4) ivi, pp. 82, 84, 86, 88, con le Tabb. 30b-33b (tratti da questionari a risposte multiple) e (Graf. 5) ivi, p. 61, con la Tab. 24a.

36. Si rimanda d'altronde al contributo, *infra*, di Chiara Ghetti.
37. *150 ore: esperienze e critica*, cit., pp. 87-90. Per una delle più conseguenti critiche del «circolo chiuso» di manuale, programma e materia, cfr. Mario Isnenghi e Leonzio Pampaloni, *Intervento a proposito del "manuale scolastico"*, in *Che cos'è un libro di testo, a chi e a che cosa serve*, «Rendiconti», X (1971), n. 22-23, pp. 259-262.
38. *150 ore: esperienze e critica*, cit., pp. 86 e 93.
39. Ivi, pp. 94-95.
40. Ivi, pp. 95-96.
41. Ivi, pp. 114-115 (*Appendice B*): da qui anche le seguenti informazioni, sino a diversa indicazione.
42. Ivi, p. 96. A Battaglia accenna, *infra*, il contributo di Luigi Donà dalle Rose e ne parlò per primo Elio Franzin: cfr. anche Michele Mainardi, *Lépoepa dei barcari della bassa Pianura padana nella vicenda di un vecchio navigante*, tesi di laurea magistrale in Antropologia Culturale, Etnologia, Etnolinguistica, rel. Glauco Sanga, Università Ca' Foscari, 2011-12.
43. *150 ore: esperienza e critica*, cit., pp. 97-99.
44. Ivi, p. 98.
45. Ivi, pp. 65 e 100.
46. Ivi, pp. 100-101.
47. Ivi, pp. 102-103.
48. Ivi, p. 103.
49. Ivi, pp. 103-104.
50. Ivi, pp. 45 e 102: cfr. ora Stefano Fracasso, *Quando l'acqua del Chiampo cambiava colore. L'ambientalismo ante litteram di Antonio Boscardin*, in *Rivoluzioni di paese. Gli anni Settanta in piccola scala*, a cura di Alfiero Boschiero, Giovanni Favero e Gilda Zazzara, «Venetica», XXIV (2010), n. 1, pp. 162-174.
51. Maurizio Gusso, *Prefazione*, in Ludovico Albert e Luisella Garavaglia Erlicher, in *Spazio tempo lavoro. Guida per l'insegnante*, Loescher-Subalpina, Torino 1987, pp. V-VIII (p. V).
52. *150 ore: esperienze e critica*, cit., p. 95. Sul percorso successivo dei "corsi per sole donne", iniziati soltanto dal 1978 e al livello superiore, si veda, *infra*, il saggio di Anna Lona.
53. I risultati dei lavori sulla Manifattura tabacchi (1854-1978) e sulla «donna invisibile» furono pronti entro il 1980: basti qui il riepilogo in «Materiali di lavoro», 4 (1983), n.s. 1, pp. 3-4.
54. *Le 150 ore*, a cura di Camillo Zadra, in *La storia: fonti orali nella scuola. [...] Venezia, 12-15 febbraio 1981*, Marsilio, Venezia 1982, pp. 181-184; Ivo Mattozzi e Piero Brunello, *Dalle fonti orali alla storia, ibid.*, pp. 67-97. Sulla successiva polarizzazione politica delle pratiche storiche in Veneto e in relazione alle vicende della storia orale, bastino qui – in generale – Cesare Bermani, *Le origini e il presente. Fonti orali e ricerca storica in Italia*, in *Introduzione alla storia orale. Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo*, a cura di Id., Odradek, Roma 1999, pp. 43-44, e – specificamente – Alessandro Casellato, «Identità veneta» e storia locale, «Memoria e ricerca», XI (2004), n. 15, pp. 129-150, Gabriele De Sandre, *Storia orale: il caso Veneto. Bibliografia e primo bilancio (1978-2003)*, «Venetica», XVIII (2004), n. 9, pp. 89-106, e i saggi alle pp. 107-137.
- Zadra, *Le 150 ore*, cit., p. 182.