

# LA SCUOLA DELLE 150 ORE IN VENETO

a cura di

Alfiero Boschiero, Annamaria Lona e Filippo Maria Paladini

VENETICA

RIVISTA DI STORIA CONTEMPORANEA 1/2015

*La cultura serve a migliorare la vita*

**150 ore  
una conquista  
sindacale**





# VENETICA

Rivista degli Istituti per la storia della Resistenza  
di Belluno, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza

**31/2015, a. XXVIII**

**VENETICA** rivista degli Istituti per la storia della Resistenza  
di Belluno, Treviso, Venezia, Verona e Vicenza

Direttore *Mario Isnenghi*

Direttore responsabile *Ferruccio Vendramini*

Segreteria di redazione *Alfiero Boschiero, Renato Camurri,  
Alessandro Casellato,  
Maria Cristina Cristante, Giovanni Favero,  
Marco Fincardi, Nadia Olivieri,  
Filippo Maria Paladini, Piero Pasini,  
Giovanni Sbordone, Gilda Zazzara*

Consulenti scientifici *Donatella Calabi, Ilvo Diamanti,  
Emilio Franzina, Santo Peli, Rolf Petri,  
Gianni Riccamboni, Giorgio Roverato,  
Francesco Vallerani, Livio Vanzetto*

Per scrivere alla redazione: [venetica.redazione@gmail.com](mailto:venetica.redazione@gmail.com)

I saggi della sezione miscelanea sono sottoposti a procedura di double  
blind peer review.

Registrazione n. 814 Tribunale di Padova del 16 marzo 1984  
ISSN: 1125-193X

In copertina: Archivio storico nazionale Cisl, *Fondo 150 ore (decenni 1970-  
1980)*, b. 13857, fasc. 10, copertina del ciclostilato Federazione Cisl-Cgil-Uil  
Vicenza, *Per un modo diverso di andare a scuola: guida per l'applicazione del  
diritto allo studio*, s.d.

© Copyright 2015 Cierre edizioni

Progetto grafico: Andrea Dilemmi

Abbonamenti

L'abbonamento per i due numeri annuali della rivista è di euro 28,00.

L'importo va versato sul ccp. n. 11080371 intestato a

Cierre edizioni, via Ciro Ferrari 5, Caselle di Sommacampagna (VR)  
con causale: *Abbonamento "Venetica"*.

**CGIL**



Questo numero è stato realizzato grazie al contributo  
delle Camere del Lavoro territoriali del Veneto,  
della CGIL e dello SPI regionali

# LA SCUOLA DELLE 150 ORE IN VENETO

*a cura di*

Alfiero Boschiero, Annamaria Lona e Filippo Maria Paladini

  
CIERRE  
edizioni



# Indice

- 7      *Le 150 ore del Veneto*  
di Pietro Causarano e Gilda Zazzara
- 31     *Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia:  
lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore*  
di Fabio Targhetta
- 49     *Dalla classe alle marginalità, tra sperimentazione e normalizzazione:  
la scuola delle 150 ore in Veneto dal 1974 al 1980*  
di Filippo Maria Paladini
- 75     *Eredità e attualità delle 150 ore: dai lavoratori ai migranti*  
di Paola Toniolo Piva
- 91     *Le 150 ore "per sole donne"*  
di Annamaria Lona
- 109    *Le 150 ore nel Veneziano tra dimensione nazionale  
e specificità territoriali (1973-76)*  
di Chiara Ghetti
- 123    *Formazione diffusa e deistituzionalizzazione psichiatrica:  
la scuola delle 150 ore nel Vicentino (1973-93)*  
di Ubaldo Alifuoco
- 135    *Nascita e sperimentazioni delle 150 ore a Verona:  
il corso di alfabetizzazione per i rom di Forte Azzano*  
di Silvio Pontani e Renato Cagali

- 147 *Interdisciplinarietà, programmazione e ricadute sociali: la scuola delle 150 ore nella Provincia di Padova (1973-78)*  
di Luigi Filippo Donà dalle Rose
- 157 *Ricerca d'ambiente, lavoro di gruppo e valutazione: le 150 ore nel Trevigiano (1973-80)*  
di Pietro Fabris
- 171 *Le 150 ore in un'area periferica: note sul caso del Polesine (1974-89)*  
di Arnaldo Vallin
- 181 *Caratteri e tempi delle 150 ore alla Scuola Pertini di Ponte nelle Alpi (1977-81)*  
di Paola Salomon
- 193 *Il diritto allo studio per i lavoratori in Svizzera: Leonardo Zanier dalle Colonie libere italiane all'Ecap-Cgil*  
di Paolo Barcella
- 207 *Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi*  
di Valeria Podrini
- 219 *Federico Bozzini tra Vittorio Foa e Carlo Ginzburg. Storia di un'intervista*  
di Maurizio Carbognin

## MISCELLANEA

- 229 *La rivolta dei fiumi. I moti del macinato in Veneto (dicembre 1868-gennaio 1869)*  
di Ivan Buonanno
- 267 *«Viva il Duce. Abbasso i ladri». «Consenso» e malcontento popolare nelle campagne veronesi durante gli anni Trenta*  
di Federico Melotto
- 299 *I trent'anni di «Venetica». Intervento di Donatella Calabi*  
a cura della Redazione
- 307 I collaboratori di questo numero



# Le 150 ore del Veneto

di Pietro Causarano e Gilda Zazzara

## *Il contratto delle 150 ore*

Cosa resta di quell'esperienza innovativa e originale che è passata alla storia come "le 150 ore"<sup>1</sup>? Cosa possono raccontarci ancora oggi quelle sperimentazioni didattiche e culturali tentate tanto tempo fa, in un'altra epoca e in un altro mondo, attraverso il monte ore retribuito per il diritto allo studio dei lavoratori, cioè quel particolare istituto contrattuale prima conquistato nei grandi accordi dei principali comparti industriali (meccanici, tessili e chimici), fra il 1973 e il 1974, e poi esteso a tutti i settori?

Intanto, una cosa è sicura: resta il loro carattere contrattuale, che ne ha costituito l'originalità per il ruolo attivo assunto dalle rappresentanze aziendali dei lavoratori e dalle organizzazioni sindacali su una materia per larga parte rimasta estranea alla loro storia precedente. Le 150 ore sono state il punto d'incrocio fra istanze generali di classe e prospettive di valorizzazione personale, nella convergenza unitaria del sindacalismo industriale italiano durante la fase di sua affermazione e nel mentre costruiva nuove identità collettive. Il diritto all'informazione e alla formazione previsto dallo Statuto dei lavoratori nel 1970 e l'evoluzione avvenuta durante gli anni Ottanta-Novanta nel campo dell'azione pubblica in materia di *lifelong learning* non si sono però concretizzati in una copertura legislativa cogente, oltre la tutela contrattuale<sup>2</sup>.

Questi passaggi successivi non sono stati cioè sufficienti a consolidare e a sviluppare più di tanto questo istituto sul piano formale e normativo. Ne hanno consentito la sopravvivenza, indubbiamente, a differenza di altre conquiste di quegli anni. In qualche misura hanno consentito pure una sua evoluzione, come emerge dai saggi contenuti in questo volume. Ma non hanno impedito che la de-

lega – avviata a fine anni Settanta dai sindacati industriali e dalla base sindacale operaia verso il livello confederale e contestualmente verso il sistema scolastico da riformare, nonché verso la crescente formalizzazione e legittimazione dell'ente regionale e delle sue politiche sociali – contribuì a modificare i caratteri originali di quell'esperienza<sup>3</sup>.

La dimensione collettiva delle 150 ore successivamente è sfiorita nelle attese individuali, spesso frustrate dall'assenza sul luogo di lavoro di una programmazione negoziata del loro utilizzo personale che ne garantisse il godimento come diritto generale, piuttosto che come interesse legittimo. Il carattere di gratuità morale dell'accesso alla cultura e all'istruzione è scivolato verso i bisogni strumentali di professionalizzazione e di aggiornamento tecnico, spostando l'asse sociale dei soggetti coinvolti.

L'allargamento della platea delle 150 ore (casalinghe, disoccupati, poi cittadini stranieri), voluto per mettere in discussione il diaframma strutturale che divideva il mondo del lavoro tutelato da quello sommerso, precario e del non-lavoro, ha ceduto il posto a nuove marginalità; ma ha anche perso il rapporto con la dinamica produttiva e l'affermazione dei diritti, insistendo sempre più solo sulla risposta ai bisogni individuali differenziati e differenziali<sup>4</sup>. Per altro, questa evoluzione delle 150 ore è pure figlia, più che del loro iniziale successo, del modificarsi appunto dei bisogni formativi, soprattutto in conseguenza dell'esplosione di massa avvenuta nella scolarizzazione di base e quindi dell'apertura dei canali di accesso formali alla cultura dopo la riforma della scuola media unica del 1962 e durante i mutamenti intervenuti nell'istruzione secondaria degli anni Settanta<sup>5</sup>.

La mancanza di una istituzionalizzazione extra-contrattuale completa, dunque, ha rappresentato sul lungo periodo una indubbia debolezza per le 150 ore, una volta esauritasi la stagione "alta" della mobilitazione sindacale<sup>6</sup>. La capacità di affrontare o meno tematiche inconsuete nel panorama d'azione sindacale, oltre la tutela dei diritti democratici e del posto di lavoro e oltre la sfera salariale, è direttamente speculare alla sua debolezza, cosa largamente nota nella storia delle relazioni industriali e nella dinamica di questo movimento sociale. La svolta nelle relazioni sindacali dei primi anni Ottanta ha pesato come un macigno su questa esperienza, sottraendole di fatto l'interlocutore sindacale principale, il consiglio di fabbrica, e la sua proiezione territoriale, il consiglio di zona.

Qualcosa di analogo, anche in termini di delega all'esterno, è avvenuto con la nascita del Sistema sanitario nazionale dopo il 1978 nel campo della prevenzione su salute, sicurezza e ambiente di lavoro (e di vita)<sup>7</sup>: un tema, tra l'altro, che era

risultato invece strategico proprio nella vicenda iniziale delle 150 ore, soprattutto nei seminari all'università, frequentati assieme da studenti e delegati, e al quale il movimento delle donne portò un contributo decisivo, come mostra bene il saggio di Annamaria Lona in questo fascicolo<sup>8</sup>. L'istituzionalizzazione e formalizzazione crescenti, e per certi versi inevitabili, dei processi educativi dedicati agli adulti lavoratori – ad esempio con la strutturazione della formazione continua attraverso i Centri territoriali permanenti (dopo il 1997) o i Fondi interprofessionali promossi bilateralmente dal sindacato e dalle forze datoriali negli ultimi quindici anni – hanno avuto spesso l'effetto di deprimere energie e creatività dal basso, senza che in contropartita si realizzasse almeno un'espansione significativa dal punto di vista quantitativo<sup>9</sup>.

### *Umanizzare il lavoro, umanizzare la vita*

In un saggio pubblicato recentemente lo psicanalista Massimo Recalcati ha attribuito all'educazione la missione decisiva di “umanizzare la vita”, insegnando prima di ogni altro contenuto a diventare soggetti che amano il sapere<sup>10</sup>. Con le 150 ore il movimento operaio ha dato il suo contributo a questo compito, estendendo al momento della formazione-educazione (concepito come un processo che si dispiega lungo tutta la vita dell'individuo) quella rivendicazione di “umanizzazione del lavoro” esplosa alla fine della dura e intensa modernizzazione industriale e taylor-fordista nell'Italia post-bellica, quasi a suo sigillo<sup>11</sup>.

La dimensione di massa di quell'incredibile esperienza è irripetibile. Solo nei primi cicli dei corsi delle 150 ore, in particolare per il recupero dell'obbligo scolastico e per il diploma di scuola media inferiore, parliamo di cifre impressionanti, dell'ordine di centinaia di migliaia di lavoratori manuali ed esecutivi coinvolti, un fatto unico nel panorama europeo e internazionale dell'epoca<sup>12</sup>. Un quarto di secolo dopo, all'inizio del nuovo millennio, in Italia ci troviamo di fronte a numeri decisamente inferiori (meno della metà dei partecipanti annui della fine degli anni Settanta) e a una distribuzione territorialmente sempre più spostata verso il Sud, a differenza della centralità del “triangolo industriale” e delle regioni “a economia diffusa” del Centro-nord, ancora evidente nel passaggio agli anni Ottanta<sup>13</sup>.

Questo “movimento auto-educativo” di massa, come l'ebbe a definire uno dei primi studiosi dell'educazione degli adulti e dell'andragogia in Italia, Filippo Maria De Sanctis<sup>14</sup>, riallaccia le file di un protagonismo storico della sog-

gettività culturale proletaria e popolare di inizio Novecento, che dopo il fascismo e nell'immediato secondo dopoguerra si era perso, o comunque si era identificato con i contesti esterni al lavoro: dall'associazionismo ricreativo e culturale di tipo politico<sup>15</sup>, all'azione sociale dei circuiti locali e municipali<sup>16</sup>. Tale protagonismo affonda le sue radici nel mutualismo e nelle leghe di resistenza nel momento in cui cercano di affrancarsi dal paternalismo filantropico e dall'assistenza, come mostra il saggio di Fabio Targhetta, che lo intreccia all'incerto cammino legislativo dell'educazione degli adulti dall'Unità in poi. Ma mentre quel protagonismo era espressione orizzontale, popolare, della pedagogia civile del socialismo, del cattolicesimo sociale e del sindacalismo delle origini, innervata negli insediamenti delle comunità locali, la rottura delle 150 ore è figlia della società industriale e del sindacalismo industriale di matrice urbana: è figlia del lavoro di fabbrica<sup>17</sup>. Non a caso non tocca mondi contigui ma in rapida disgregazione, che pure conoscevano la fame di sapere contro un'atavica rassegnazione: si pensi ai braccianti a cui Dino Coltro, il "maestro di Rivalunga", aveva offerto anni prima una scuola "diversa" nella stalla riattata della corte, o ai mezzadri che il sindaco di Castelfranco, Domenico Sartor, aveva formato a un'agricoltura "moderna" con il suo Centro per l'educazione e la cooperazione agricola<sup>18</sup>.

Il marchio d'origine della fabbrica che esclude l'individuo dalla pienezza della vita personale – un circolo vizioso che si cerca di rompere nella "breccia" degli anni Settanta<sup>19</sup> – è stato la forza delle 150 ore, anche nel tentativo di riallacciarsi alla tradizione aprendosi al territorio e a tutte le forme dell'emarginazione sociale; ma ne ha costituito anche l'intrinseca fragilità nel momento in cui quel mondo industriale, con le sue identità collettive e i suoi bisogni individuali, si è completamente trasformato e rivoltato alla fine del "secolo breve", coinvolto com'è stato nel declino dell'esperienza soggettiva della fabbrica, soprattutto taylor-fordista. La fisionomia quasi esclusivamente contrattuale di questo istituto l'ha indebolito nel momento in cui, in forma convergente, la delega a politiche della formazione esterne alla realtà di fabbrica si è sommata all'indebolimento di questo luogo come momento connettivo identitario e politico del movimento sindacale.

Gli studiosi dei paradigmi culturali del nuovo capitalismo hanno sottolineato quanto il recupero della qualità, quale tema centrale nei modelli organizzativi e produttivi del lavoro flessibile e reticularmente integrato di oggi, costituisca una specie di eterogenesi dei fini per chi, proprio attorno alla qualità e alla partecipazione creativa, aveva motivato la sua contestazione della società industriale<sup>20</sup>: è significativo che la perdita di senso collettivo delle 150 ore, la loro individualizza-

zione nella percezione comune (come dell'altro istituto contrattuale ad esse collegato, l'inquadramento unico operai-impiegati), ne abbia garantito e permesso la sopravvivenza – in certa misura funzionale, perché in buona parte depotenziata del suo carattere conflittuale e rivendicativo – all'interno del nuovo ordine del lavoro al passaggio di millennio.

L'educazione permanente si riversa oggi nelle diverse opportunità offerte dal grande mercato, pubblico o privato, della formazione come autovalorizzazione soggettiva, lungo percorsi scelti in solitudine o all'interno dei contesti familiari, alla luce di strategie non più elaborate collettivamente e i cui confini personali sono spesso predeterminati dal *policy making* pubblico e dagli orientamenti etero-diretti delle politiche attive sul mercato del lavoro. Certo l'idea di una formazione indipendente dagli scopi immediatamente professionali, germe di elaborazione culturale "autonoma" (della persona, se non della classe), l'idea insomma che il tempo dello studio possa avere valore sociale e persino essere materia di contrattazione anche se utilizzato per "suonare il clavicembalo" (si veda l'origine di questa battuta nell'intervista di Valeria Podrini a Vittorio Capecchi) ha ormai perso senso<sup>21</sup>. Il discorso educativo odierno è tutto volto allo scopo di accrescere le proprie possibilità sul mercato del lavoro, il che non significa affatto che le persone non si appassionino più per il clavicembalo: semplicemente a nessuno viene in mente di difendere il significato politico e sociale di una simile scelta. Si tratta di un hobby, di tempo libero reso fruttuoso, di un affare del tutto privato, socialmente (e quindi politicamente) irrilevante.

### *Testimoni del desiderio di sapere*

Questo numero di «Venetica» prosegue e consolida la riflessione sulla storia sociale del Veneto degli anni Sessanta e Settanta a cui sono stati dedicati i monografici sui conflitti operai nelle aree di industrializzazione diffusa (*Rivoluzioni di paese*) e sulle trasformazioni del mondo della scuola a ridosso del Sessantotto (*Quando la scuola si accende*)<sup>22</sup>. Analogo è stato il coinvolgimento di studiosi e di testimoni diretti, intercettati nella rete sociale dei sindacati. Gli autori sono in gran parte ex insegnanti e formatori, «testimoni del desiderio di sapere» degli operai<sup>23</sup>. Si tratta soprattutto di persone che all'epoca dell'invenzione delle 150 ore erano docenti sindacalizzati, o "lavoratori cognitivi" ancora poco definiti sia all'interno delle organizzazioni dei lavoratori (e che si troveranno ad animare

strutture semi-informali come i vari “coordinamenti” didattici e sindacali dedicati), sia nel mercato pubblico e privato della formazione.

Sulle loro spalle ricadde il compito di progettare e condurre percorsi di studio rivolti a un’utenza adulta, del tutto inedita nella scuola media, che portava con sé la ricchezza di una pratica lavorativa, ma poca abitudine ai linguaggi astratti e alle metodologie consolidate con i ragazzi. Uno spazio, quindi, che richiedeva invenzione, confronto, negoziato, organizzazione; spesso sostenuto, come i passaggi innovativi esigono, dalla passione militante dei delegati e di (alcune) strutture sindacali, in primo luogo i metalmeccanici della Flm unitaria, e dalla spinta di (giovani) insegnanti, spesso precari e legati alle nascenti nuove organizzazioni sindacali della scuola, che, nel clima sociale e culturale di quegli anni, volevano re-inventare per sé e contro una scuola classica (e classista) un mestiere, in presa diretta con la domanda operaia emergente: non volevano più essere le «vestali della classe media»<sup>23</sup>.

Diversi contributi ripercorrono le difficoltà e l’entusiasmo necessari ad avviare concretamente i corsi sia dal lato della domanda (promozione e raccolta delle iscrizioni individuali, gestione collettiva tramite i consigli di fabbrica delle adesioni, che non potevano superare il 2% degli addetti per azienda), sia dal lato dell’offerta (disponibilità degli istituti scolastici, generalmente pubblici e sede di scuola media dell’obbligo, e del Provveditorato agli studi, nonché di un gruppo di insegnanti). Il confronto-scontro con le istituzioni scolastiche e le strutture amministrative e dirigenziali è un passaggio insistentemente rievocato: avviene tanto “al centro” della trattativa sull’istituzione dei corsi (Paola Toniolo Piva racconta efficacemente l’ostilità della Direzione ministeriale a cui erano affidati i vecchi Cracis), quanto in periferia, dove il consiglio di zona di un’area di recentissima industrializzazione – il comune di Santa Maria di Sala, tra Venezia e Padova – arriva a proclamare sciopero contro una preside recalcitrante a concedere le aule<sup>25</sup>. E avviene anche oltre confine: Paolo Barcella ricostruisce la traiettoria di un sindacalista friulano emigrato in Canton Ticino – Leonardo Zanier – e la difficoltà di offrire agli emigrati italiani percorsi di istruzione politicamente orientati e proiettati oltre la mera dimensione dell’“addestramento” professionale nella Svizzera anticomunista di allora.

Nell’insieme, la centralità del punto di vista dei docenti-formatori restituisce una ricostruzione della “scuola delle 150 ore” molto piegata sul versante della innovazione/sperimentazione didattica (interdisciplinarietà, lavoro a rete, compresenza, ricorso alle storie di vita) e dell’organizzazione generale del sistema scolastico<sup>26</sup>, ma anche dell’etica sottostante alla scelta volontaria di deviare da una

carriera “standard” nella scuola per aprirsi – e aprirla – alla società. Se in una delle prime rilevazioni nazionali sulle 150 ore il Veneto appariva la regione in cui più persistente era un profilo di insegnante “tradizionale”, poco incline all’innovazione nel metodo didattico e nella valutazione, gli anni successivi, come questi contributi suggeriscono, dischiusero processi significativi di reinterpretazione del proprio ruolo<sup>27</sup>. Il “vento” delle 150 ore investì però solo una minoranza di docenti: un’indagine dell’Irrsae Veneto del 1984 li descriveva come in gran parte precari (supplenti e incaricati), coinvolti in un forte *turn over* (raramente l’esperienza era andata oltre l’anno) e mortificati nei loro intenti sperimentali dal contesto generale di disorganizzazione e inefficienza degli altri attori del “sistema” 150 ore<sup>28</sup>.

### *Senza retorica e senza memoria*

A parte rare eccezioni le 150 ore sono sfuggite in gran parte alla retorica della memoria successiva ma anche, allo stesso tempo, alla possibilità di accedere a una compiuta e approfondita riflessione storiografica nel contesto del dibattito su scuola e società negli anni Settanta<sup>29</sup>. Piuttosto se ne potrebbe cercare un’eredità riflessa – come suggerisce il contributo di Filippo Maria Paladini – negli sviluppi metodologici della storiografia professionale, in particolare per quanto riguarda il ricorso non ingenuo alle fonti orali e alle scritture popolari.

Per molti aspetti le 150 ore sono rimaste vittime – come larga parte dei temi espressi dal sindacato dei consigli, almeno quelli più profondamente innervati nella dinamica sociale di quel periodo e più distanti dalle questioni della rappresentanza e della politica sindacale tradizionale – di una sorta di rimozione, a cui si sottraggono soltanto coloro che ne sono stati in qualche modo protagonisti e testimoni. Ci troviamo di fronte spesso a cenni generali, ricostruzioni molto a distanza, poca conoscenza dell’effettiva complessità di quanto accaduto e realizzato, cosa che invece emerge con vividezza dalle testimonianze<sup>30</sup>.

Da questo punto di vista questo fascicolo di «Venetica» è provvidenziale, perché contribuisce a riempire il vuoto di attenzione sull’articolazione e la specificità dei diversi contesti territoriali, restituendo il carattere “plastico” delle sperimentazioni, che adattarono un’ispirazione politico-educativa fatta di molte suggestioni, anche internazionali (tra i docenti delle 150 circolavano dai testi di don Milani a quelli di Blauner, Freire, Lurija, Touraine, Illich e di molti altri), alle domande di un’utenza composita, frammentata e in rapida trasformazione<sup>31</sup>.

Ciascuno degli autori/testimoni ha cercato di sorreggere i ricordi personali e le rimeditazioni dei trenta o quarant'anni trascorsi con "brandelli" di documentazione scritta. Tali si possono definire le poche carte rinvenute nelle proprie abitazioni o di colleghi del tempo, in angoli dimenticati di archivi sindacali locali o in ciò che resta di un archivio scolastico di paese. Una prima constatazione riguarda proprio la frammentarietà delle tracce scritte dell'elaborazione teorica e della prassi didattica delle 150 ore (su quella politica sono forse più nutriti gli archivi di categoria che si trovano in vari istituti regionali di conservazione) che, concepite nel movimento operaio nella sua fase unitaria e consegnate poi alla scuola, sono rimaste in fondo prive di un erede istituzionale legittimo, motivato a conservarne la memoria per farne un riferimento nelle evoluzioni successive<sup>32</sup>.

Prive di una memoria strutturata e di una retorica "forte", non per questo le 150 ore si sono aperte e chiuse come una parentesi. A molti lavoratori hanno garantito la possibilità di acquisire competenze di base utili nei propri percorsi di crescita personale, ma anche funzionali alla partecipazione politica e sindacale.

Come gran parte dei contributi qui pubblicati dimostrano, le 150 ore hanno inoltre inciso profondamente a livello personale o di piccolo gruppo informale, nutrendo le traiettorie individuali di migliaia di insegnanti ed educatori negli anni successivi, magari riemergendo molto tempo dopo in nuovi contesti. L'esempio più significativo di ri-attualizzazione soggettiva dell'esperienza vissuta negli anni Settanta è offerto da Toniolo Piva, che nella prima parte del suo saggio ricostruisce la genesi vertenziale delle 150 ore – ricordando se stessa «seduta in terza fila al gran tavolo delle trattative nazionali» –, mentre nella seconda riflette su come, nel movimento spontaneo per l'alfabetizzazione dei migranti che la impegna oggi, ritrovi un'analoga ispirazione politica: «l'importanza che la formazione degli adulti sia promossa da movimenti radicati al di fuori dalla scuola, nelle formazioni sociali». E considerazioni simili potrebbero fare, probabilmente, altri autori di questo fascicolo, coinvolti nell'attività didattica degli Istituti storici della Resistenza o nelle università popolari dell'Auser.

Il contributo di Renato Cagali sul corso del 1988 aperto ai rom di Forte Azzano a Verona – la città «in fondo a destra»<sup>33</sup> – mostra come le 150 ore continuarono ad alimentare in alcuni circuiti l'utopia di una società in cui non solo ai non-lavoratori, ma persino ai non-cittadini, dovesse essere data l'opportunità del "pieno sviluppo della persona umana" attraverso un accesso eguale al sapere<sup>34</sup>. Nonostante il fallimento dell'obiettivo finale – i rom non riuscirono a completare il percorso fino al diploma – questa "scheggia" di memoria parla di un Veneto



diverso da quello che stava per salire alla ribalta nazionale per i suoi umori popolari xenofobi e razzisti, e al quale la “formula 150 ore” offriva ancora un labile appiglio di resistenza.

### *Le 150 ore e il Veneto*

Quali considerazioni si possono fare sul contesto specifico dell'esperienza veneta delle 150 ore, così diverso sia dal “triangolo industriale”, sia dalle regioni “rosse”? Quando furono conquistate, il Veneto non era ancora proiettato nel dibattito nazionale come un “modello” di società industriale (da incensare o denigrare) e appariva ancora una regione dalla scarsa “maturità” sindacale. Il grande recupero che avrebbe portato i tassi di densità sindacale dell'area “bianca” in linea con quelli della “rossa” e del “triangolo” era però già innescato, per effetto del duplice processo di consolidamento dei consensi della Cisl nel settore industriale (che aveva alle spalle un decennio di intenso lavoro organizzativo) e di rilancio della Cgil (questo più recente e legato allo spartiacque del '68-69) dopo un lungo periodo di quasi totale isolamento.

Nel 1960 il tasso di sindacalizzazione Cgil+Cisl nel settore industriale a livello nazionale era del 19,8%; le regioni “bianche” e “rosse” si attestavano rispettivamente al di sotto e al di sopra della media (17,3% e 29,6%)<sup>35</sup>. Nel 1977 entrambe le zone (che nel frattempo avevano cominciato ad essere chiamate la “Terza Italia”<sup>36</sup>) avevano superato la media italiana: la sindacalizzazione delle aree “rosse” raggiungeva il 50,6% e – con un recupero ancora più significativo – il 43,8 nelle “bianche”, superando in entrambi i casi i tassi del “triangolo industriale”<sup>37</sup>. Paradossalmente, insomma, quando si cominciò a teorizzare un “modello” caratterizzato tra le altre cose da bassa sindacalizzazione, il Veneto aveva già perso quel tratto<sup>38</sup>.

Come nel resto del paese, i corsi delle 150 ore si diffusero nei mesi successivi all'acquisizione formale del nuovo diritto contrattuale. Con l'eccezione di Verona e Rovigo i corsi partirono subito in tutte le province venete. A Rovigo – caso ricostruito nell'intervento di Arnaldo Vallin – fu necessaria una forte pressione della Flm sul Provveditorato per l'attivazione. Il saggio di Pietro Fabris, incrociando diverse fonti, propone questo computo della dinamica dei corsi attivati tra 1974 e 1980: dai 54 del primo anno ai 214 dell'ultimo, per un totale approssimativo (calcolando una media di 20 frequentanti per corso) tra i mille e i quattromi-

la partecipanti<sup>39</sup>. Nell'anno scolastico 1974-75 i frequentanti dei corsi 150 ore in Veneto erano pari al 6,4% del totale nazionale (i diplomati al 6,6%)<sup>40</sup>. Guardando al fondo archivistico sulle 150 ore della Flm conservato presso l'Archivio storico della Cisl, la provenienza geografica legata al Veneto riguarda il 10% del totale dei materiali documentali a livello nazionale<sup>41</sup>.

Si tratta di numeri non paragonabili all'estensione dell'offerta in regioni a diversa concentrazione operaia e sindacale come la Lombardia (che già nel primo anno attivava oltre 200 corsi) o il Piemonte (168 corsi autorizzati e funzionanti già nel 1974), ma perfettamente in linea con quelli di Toscana ed Emilia-Romagna<sup>42</sup>. A partire dal 1975, del resto, prendeva avvio la forte "meridionalizzazione" dei corsi, riconducibile ai più estesi livelli di abbandono scolastico e disoccupazione delle regioni del Sud, che a sua volta allargavano la partecipazione di lavoratori non industriali.

Se dal punto di vista quantitativo, quindi, il Veneto non fu estraneo alla dinamica generale di diffusione e incremento dei corsi, la scarsità della letteratura locale e regionale delle/sulle 150 ore rispetto ad altri contesti – dove sono nate collane e istituti dedicati – solleva una domanda su quanto questa esperienza abbia avuto "presa" e terreno fertile in questa parte d'Italia, ovvero se il sindacato e i lavoratori veneti abbiano mostrato maggiore "freddezza" verso il diritto allo studio degli operai, forse perché più a lungo attestati sul fronte della lotta per un migliore lavoro<sup>43</sup>.

Forse la memoria "debole" delle 150 ore ha a che fare con il fatto che il segno pubblico e laico della proposta non riuscì mai a competere seriamente con la tradizionale e capillare offerta religiosa di educazione: un indizio affiora in questo senso nel contributo di Silvio Pontani, dove si accenna a una forte contrapposizione tra il movimento delle 150 ore e quello, già esteso e autonomo, delle scuole popolari veronesi. Forse, infine, le 150 ore hanno lasciato tracce più "pulviscolari" in Veneto per ragioni culturali profonde che rimandano a un certo "antintellettualismo" del suo movimento operaio, a una propensione pragmatica e antispeculativa orientata al *learning by doing*. L'impressione, comunque, è che nonostante la loro ufficializzazione (attraverso un processo di "scolasticizzazione") le 150 ore in Veneto siano rimaste più che altrove un movimento dai tratti extraistituzionali, innervato da spinte volontarie e "missionarie"<sup>44</sup>.

Un'ultima domanda, che non trova risposta nelle pagine che seguono, scaturisce dall'intervista a Capecchi, il fondatore di «Inchiesta», una delle riviste più permeate dall'esperienza delle 150 ore. Egli attribuisce il successo del caso emiliano

più che alla forza della sinistra politica (che a tratti avrebbe agito piuttosto come un ostacolo) alla «presenza di un padronato particolare che, proprio in ragione della “specializzazione flessibile” di molte aziende, aveva tutto l’interesse a valorizzare una classe operaia specializzata, curiosa, anche colta, fondamentale per il successo dell’impresa». Sembra difficile affermare lo stesso per la piccola e media imprenditoria veneta, indubbiamente dinamica in quegli anni, ma impegnata per lo più in settori tradizionali, ad alta intensità di lavoro, e attestata su uno stile di direzione paternalistico e autoritario.

### *Oltre la fabbrica*

Da un punto di vista strettamente quantitativo – il numero di corsi e frequentanti – su scala provinciale in testa si trovano, com’era prevedibile, le province di Venezia e Vicenza, le due aree a più alta concentrazione industriale, seppure con morfologie molto differenti: da un lato le grandi fabbriche di Porto Marghera; dall’altro la realtà della piccola-media impresa e dei distretti, con il complesso universo del tessile sostanzialmente assente dalla sperimentazione<sup>45</sup>. Seguono Verona e Padova, che staccano di qualche lunghezza Treviso; restano indietro Rovigo e Belluno, le “periferie” di pianura e di montagna. Ma più che una classifica provinciale dell’attivismo innescato dalle 150 ore, i saggi offrono indizi illuminanti sulla loro capacità di adattarsi alla concretezza dei luoghi e dei microcosmi locali, spingendo i soggetti coinvolti a plasmare l’offerta oltre i confini delle fabbriche, in risposta a più ampi bisogni sociali di educazione.

Il saggio di Chiara Ghetti sul caso veneziano, ad esempio, segnala che all’avvio dei corsi la piccola Chioggia portuale, abitata da un proletariato fluttuante tra lavoro in mare e in edilizia, attivò tre corsi a fronte dei soli cinque della grande città operaia politicizzata e sindacalizzata di Porto Marghera. Lo scenario vicentino ricostruito da Ubaldo Alifuoco si distingue per il ruolo determinante svolto dalla Pastorale del lavoro di don Carlo Gastaldello, il prete alla guida di un Coordinamento provinciale 150 ore che non faceva capo direttamente alle confederazioni sindacali e aveva una propria autonomia economica<sup>46</sup>. E che è ancora sulla “brecchia” in una fase di ripiegamento dell’esperienza, nella seconda metà degli anni Ottanta, quando sostiene una sperimentazione tra gli ospiti dell’ex Ospedale psichiatrico, “liberati” con la legge Basaglia dal manicomio, ma non dalla sofferenza psichica e dall’esclusione sociale<sup>47</sup>.

Il saggio di Luigi Filippo Donà dalle Rose apre una finestra sull'originale esperienza di Battaglia Terme, un piccolo Comune ai piedi dei Colli Euganei la cui economia ruotava attorno allo stabilimento elettromeccanico della Galileo<sup>48</sup>. Qui, in uno dei pochi comuni della provincia amministrato dalle sinistre, l'incontro tra gli operai meccanici e i giovani docenti che avevano dato vita al Centro culturale Concetto Marchesi produsse la riscoperta del passato prossimo del paese, segnato dal lavoro dei barcaroli dei canali interni, ormai scomparso. Fu così condotta una ricerca di storia orale tra i vecchi barcaroli, che portò alla realizzazione di una mostra fotografica, embrione del futuro Museo civico della Navigazione fluviale<sup>49</sup>.

Della ricostruzione di Paola Salomon – interessante anche perché è la sola che ha potuto lavorare su un fondo conservato in un istituto scolastico, per quanto piccolo – colpisce il forte elemento “volontaristico” dei docenti delle 150 ore del Comune montano di Ponte nelle Alpi, i quali, privi di un supporto istituzionale e di una rete sindacale strutturata sul territorio, continuano ancora nel 1979 a promuovere in forma militante le iscrizioni ai corsi, volantinando in paese a tutti i cittadini<sup>50</sup>. Il volantino-messaggio è un piccolo gioiello del linguaggio semplice, universale, quasi ecumenico delle 150 ore venete “periferiche”: «Il programma del corso è alla portata di tutti [...]. Certamente vi renderete conto dell'importanza di questo corso per la nostra zona: molti di noi non hanno potuto terminare gli studi [...]. Questo corso accetta tutti, giovani e meno giovani, operai impiegati ed anche casalinghe: è un modo nuovo di stare insieme e di arricchire la propria cultura [...] venite a conoscerci!».

Il riaffiorare di queste tracce sembra suggerire che in Veneto – dove la fabbrica fordista ebbe un impatto minore nel forgiare la società industriale e la cultura cattolica restò il punto di riferimento delle classi lavoratrici<sup>51</sup> – lo spazio di sperimentazione delle 150 ore piegò senza strappi “oltre la fabbrica”, verso mondi terziari (caratterizzati dal lavoro femminile), precari e marginali (il disagio psichico, l'universo carcerario, i nuovi migranti). E nelle aree di più recente industrializzazione, in cui più forte si manteneva l'ipoteca della società contadina sulla promessa della modernità urbana e industriale, come nel caso di Battaglia Terme, la ricerca promossa nei corsi si orientò, più che allo studio dell'organizzazione del lavoro in fabbrica, a un passato che sembrava rimosso frettolosamente, ma che in realtà fu riconosciuto immediatamente come valore dai partecipanti.

Molti contributi, inoltre, recano traccia di una riflessione sofferta sul dialetto, allo stesso tempo casa e gabbia, veicolo di espressione autentica e segno distintivo

della subalternità culturale del lavoratore veneto<sup>52</sup>. Non è forse un caso che fosse la veneta Piva a sollevare nel 1977, in un numero de «I consigli» già molto pessimista sul futuro delle 150 ore, una domanda rivolta in primo luogo al sindacato:

A chi chiede di imparare a parlare correttamente, a chi vorrebbe riuscire a leggerci un libro da solo, non possiamo rispondere che le 150 ore sono una scuola alternativa, che qui si fa cultura collettiva, e così via. [...] Il nostro compito è, invece, quello di capire quali sono i punti critici del processo di emarginazione culturale operato dalla struttura sociale e operare su quelli. Per esempio, abbiamo riconosciuto che uno dei meccanismi dell'esclusione opera attraverso il linguaggio; già nella scuola la contrapposizione tra dialetto e italiano – l'uno cattivo e l'altro buono – fa passare nella coscienza dei lavoratori un giudizio di inferiorità su tutta la cultura che essi esprimono in forma dialettale, la cultura dell'esperienza vissuta, dei rapporti interpersonali, e così via<sup>53</sup>.

Queste sensibilità – la riscoperta dei mestieri del passato come tradizione, del dialetto come tratto di identità – sarebbero riemerse molti anni dopo, in tutt'altra cornice ideologica, nella propaganda della Lega, contribuendo al suo successo tra i lavoratori, soprattutto nelle aree «a economia diffusa»<sup>54</sup>.

### *Le casalinghe di Spinea*

L'osservatorio veneto conferma il rapido avvicendamento, tra i partecipanti dei corsi 150 ore, dai lavoratori industriali effettivamente impiegati ad altri segmenti: il non-lavoro dei giovani in cerca di occupazione, il terziario (in particolare gli ospedalieri) e il lavoro domestico. Il percorso «dalla classe alle marginalità», leggibile anche come un processo di «normalizzazione» dello sperimentalismo del modello 150 ore è oggetto di ricostruzione nel saggio di Paladini. Queste nuove componenti sociali comportarono una decisa «femminilizzazione» dei corsi, ponendo nuovi problemi in termini di contenuti didattici e di organizzazione, oltre che sulle ragioni profonde della domanda di educazione.

Se nel 1976 i vertici del sindacato unitario del Veneto parlavano ancora di «non soddisfacente presenza femminile», di «centralità della fabbrica» come antidoto contro il «ricalcare nei fatti le orme dell'educazione popolare» e dei rischi di «una presenza massiccia nei corsi di lavoratori senza un referente collettivo

di base (fabbrica)», il capitale umano di fatto era già cambiato<sup>55</sup>. Ciò del resto conferma il salto compiuto dalle 150 ore da fattispecie contrattuale (e non più “facilitazione”) a opportunità “per tutti”.

Se terziarizzazione e femminilizzazione furono quindi un esito naturale, iscritto nel carattere universalistico della rivendicazione del diritto allo studio, ciò non libera da un interrogativo sulla “ritirata” dei metalmeccanici e degli altri sindacati industriali. Alla metà del decennio un’ampia indagine del Censis su base nazionale rilevava che al loro avvio i corsi erano stati frequentati in netta maggioranza da lavoratori metalmeccanici giovani (per oltre la metà con famiglia propria), qualificati o specializzati, impiegati in aziende di medie e medio-grandi dimensioni<sup>56</sup>. I dati sindacali parlavano di 15.000 meccanici sui 18.500 frequentanti del primo anno<sup>57</sup>. Ovunque si registrò una rapida caduta di partecipazione di questa componente: le cifre proposte nel contributo di Donà dalle Rose mostrano come tra 1976 e 1977 a Padova la partecipazione delle “tute blu” crollò della metà, e persino nella zona tradizionalmente battagliera di Este, segnata dalla presenza dell’Utita, i lavoratori mostrarono un progressivo disinteresse verso le 150 ore<sup>58</sup>.

Come spiegare la ritirata dei metalmeccanici che si verifica in tutta Italia indipendentemente dai modelli locali di sviluppo? Probabilmente questi lavoratori trovarono nel lavoro stesso la possibilità di quella crescita assieme umana e professionale in cui consisteva la promessa delle 150 ore: nella mobilità orizzontale e verticale interna alle grandi fabbriche (garantita dall’inquadramento unico), oppure verso il lavoro autonomo, come ricorda Capecchi in riferimento al contesto emiliano. La fabbrica, l’azienda – e per alcuni il sindacato – svolse quella funzione di insegnamento a “diventare soggetti”, di crescita individuale e di emancipazione sociale, alla quale anche i corsi 150 ore potevano offrire un contributo.

Quel soggetto “centrale” – il lavoratore metalmeccanico e in genere industriale della grande fabbrica, attorno a cui era stato “cucito” il nuovo istituto – probabilmente proiettò le aspettative di cui le 150 ore erano un’espressione nel suo mondo familiare: sui figli che il miglioramento dei salari gli permetteva di mandare a studiare, e sulle mogli, finalmente strappate al lavoro nero o al sottolavoro. Non è un caso che in diversi contributi affiori il ricordo della nutrita presenza di “casalinghe” di Spinea, un paese cresciuto a dismisura, in pochi anni, all’ombra delle ciminiere di Porto Marghera<sup>59</sup>. L’intreccio tra strategie collettive, individuali e familiari nella domanda di istruzione affiora anche nell’incidenza di risposte, alla domanda sulle motivazioni dell’iscrizione ai corsi, nel senso di accrescere la

possibilità di assistere i figli nei compiti scolastici, cioè di poter avere con loro un dialogo alla pari<sup>60</sup>.

La presenza delle donne alle 150 ore, tuttavia, non fu solo quella di seconde venute, di ospiti inattese. Il saggio di Lona ricostruisce ad esempio l'impegno di alcune intellettuali femministe degli atenei di Padova e Verona (tra le quali Franca Bimbi e Marina Zancan) che organizzarono nel 1979 due corsi "per sole donne", superando le diffidenze del sindacato e degli organi universitari verso la scelta separatista<sup>61</sup>. In essi trovarono spazio temi estranei sino ad allora alla cultura di fabbrica: famiglia, sessualità, rapporti di genere, specificità della partecipazione delle donne alla vita politica e sindacale.

In ambito universitario l'ateneo più attivo fu quello di Padova, dove nel 1975 furono organizzati un corso sull'inquinamento industriale presso la Facoltà di scienze e uno sull'organizzazione del lavoro (aperto da Sergio Garavini) al Magistero, e la Flm provinciale si distinse per l'attività di sollecitazione e proposta nei confronti del mondo accademico<sup>62</sup>. Nello stesso anno a Verona il sindacato dei metalmeccanici e l'Istituto di Medicina del lavoro proposero un corso sui problemi ambientali delle fonderie a un gruppo di delegati di realtà piccole e medie<sup>63</sup>. A Ca' Foscari invece, nonostante l'interesse di figure come Franca Trentin Baratto o Massimo Cacciari, la collaborazione riguardò prevalentemente la formazione dei docenti (che da disposizioni ministeriali faceva capo per le province venete alla Facoltà di sociologia di Trento<sup>64</sup>), mentre il solo corso 150 ore universitario fu organizzato dagli urbanisti dello Iuav e non sembrerebbe aver lasciato traccia scritta<sup>65</sup>. Ancora allo Iuav si deve la realizzazione, a Dolo, di un corso per i calzaturieri della Riviera del Brenta dedicato alla ricostruzione del ciclo produttivo decentrato del settore, allora in piena espansione<sup>66</sup>. Vanno ricordati, infine, i monografici sulla salute in fabbrica organizzati presso diversi istituti scolastici di Vicenza, dove l'università non c'era, ma il forte sviluppo della "linea sindacale sulla salute" aveva creato le condizioni e la platea sia per l'approfondimento scientifico, che per l'avvio dei primi servizi pubblici di Medicina del lavoro<sup>67</sup>.

### *Il teorema di Pitagora*

Come si è già sottolineato, questo monografico di «Venetica» apre scorci soprattutto sul modo in cui gli insegnanti, più in generale gli ambienti laici e progressisti vicini al movimento sindacale hanno accolto e riempito di contenuti il

“guscio” delle 150 ore. Più difficile è trarne considerazioni sulla soggettività dei corsisti: conosciuti, avvicinati, spesso “inchiestati”, ma anche sottoposti nella rielaborazione della memoria a uno sguardo quasi “etnografico” o sociologico. Sul “senso” prevalente che gli operai del Veneto attribuirono alla scelta di frequentare i corsi non è possibile dare una risposta univoca, magari collazionando le risposte ai molti questionari sulle motivazioni: si può solo ipotizzare che, in confronto ad altre aree, quelle di formazione politico-sindacale furono meno sentite (o meno esibite) rispetto al ventaglio di motivazioni di segno universale, individuale e strumentale<sup>68</sup>.

Tra queste, una in particolare emerge in diversi contributi di questo volume e prende forma nella scena che apre il contributo di Alifuoco. Il protagonista è un Bepi-operaio (un ricorrente Cipputi veneto: meno disincantato e ironico, piuttosto goffo e schivo) che viene interrogato all’esame sul celebre teorema di Pitagora. Bepi lo ha capito alla perfezione, ma non lo esprime altrettanto perfettamente, scivolando su un “uguale” al posto di “equivalente”. Di fronte all’incalzare minaccioso dell’interrogante Bepi si ingarbuglia, perde fiducia in se stesso, regredisce allo stato infantile. L’apologo mette in scena la relazione frustrante con la scuola che è parte integrante del vissuto delle prime generazioni operaie alle quali venne aperto lo spazio delle 150 ore.

La partecipazione ai corsi e il conseguimento del titolo di studio rappresentò per molti un riscatto da carriere scolastiche brevi e precarie, segnate da rapporti autoritari e riti di violenza simbolica. Le memorie di operai divenuti attivisti sindacali negli anni Sessanta, e che si troveranno in prima fila nell’organizzazione delle 150 ore dopo essere stati «sempre nell’ultimo banco, quello degli asini», muovono spesso dal trauma di una scuola vissuta come prima palestra di privazione di libertà, contrapposta ai ricordi di un’infanzia «povera ma libera» nei campi<sup>69</sup>. Secondo Federico Bozzini il servizio reso dalla scuola alle classi popolari era consistito prima di tutto nel «costruire una situazione umana tanto penosa quale prima esperienza sociale e culturale che il giovane possa considerare una liberazione piegarsi al lavoro salariato»<sup>70</sup>. La sua figura è in questo fascicolo ricordata da Maurizio Carbognin, che ne ricostruisce l’amicizia e il sodalizio intellettuale con Vittorio Foa, cominciati proprio durante un corso 150 ore a Modena, dove il cislino Bozzini aveva portato un gruppo di delegati veronesi.

Nella domanda di 150 ore dei lavoratori del Veneto, per concludere, va riconosciuta l’aspirazione a un riscatto dalle umiliazioni patite sui banchi di scuola, che li avevano preparati a sopportare presto una fabbrica ingrata, nociva e il-



liberale. Da quelle umiliazioni vollero che fossero risparmiati i loro figli – una vignetta di Alfredo Chiappori raffigurava un padrone stupito di vedere gli operai a scuola «dopo tutto quello che facciamo per bocciare i loro figli» –; per questo li mandarono a studiare nelle scuole “del mattino”, con la speranza di sottrarli al destino della fabbrica<sup>71</sup>.

## Note

1. In realtà il monte ore retribuito variava a seconda dei contratti, sia dal punto di vista quantitativo (anche se la maggioranza di essi prevedeva 120 o 150 ore), sia dal punto di vista della copertura temporale (di norma il monte ore era da usufruire su due o tre anni, ma anche cumulabile in un anno soltanto), cfr. Lorenzo Dore, *Fabbrica e scuola. Le 150 ore*, Esi, Roma 1977, pp. 17-18 e Lucio Pagnoncelli, *Le 150 ore*, La Nuova Italia, Firenze 1977, pp. 90-98. Storicamente l'idea delle 150 ore è attribuita al sindacato unitario dei metalmeccanici, la Flm, che indubbiamente costituì la spina dorsale del movimento; tuttavia una prima esplicita formulazione di questa proposta viene da quel mondo industriale maturo, da tempo immemore largamente meccanizzato e femminilizzato, che è il settore tessile, cfr. Sergio Garavini, *Tessili: una grande esperienza politica*, «Rassegna sindacale», XI (1973), n. 254-255, p. 33.

2. Con i Centri territoriali permanenti (Ctp) istituiti nel 1997, al cui interno vengono ricondotti i corsi delle 150 ore per il recupero dell'obbligo scolastico. L'uso individuale invece è difficilmente contabilizzabile, benché sempre più diffuso – seppur fra difficoltà – soprattutto nei servizi pubblici e all'università, cfr. *Educazione degli adulti: dalle 150 ore ai Centri territoriali permanenti*, a cura di Marisa Boriani, Armando, Roma 1999.

3. Eli Damiano, Gabriele Ringhini, Felice Rizzi, *150 ore, scuola di Stato e sindacato: dalla scuola dei lavoratori all'educazione permanente*, La Scuola, Brescia 1980. Un'amara denuncia dell'abbandono delle 150 ore nell'ambito delle politiche pubbliche per l'educazione permanente si legge nella relazione di Michele Serra, responsabile dell'Irrsae Veneto, *Educazione degli adulti, 150 ore e educazione permanente. La realtà veneta tra progetti e prospettive*, mimeo, ottobre 1993. Ringraziamo Alfiero Boschiero per averci fornito questo documento.

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

5. Ancora alla fine degli anni Sessanta, i due terzi dei lavoratori industriali non avevano adempiuto all'obbligo scolastico a 14 anni, previsto fin dal 1923, cfr. Laura Balbo, Giuliana Chiaretti, *Le classi subordinate nella scuola di massa*, «Inchiesta», II (1972), n. 6, pp. 23-38, e Duccio Demetrio, *150 ore e diritto d'alfabeto. Alfabetizzazione degli adulti e realtà operaia*, Guaraldi, Rimini-Firenze 1977. In generale, Marcello Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, vol. II, *Una società di massa*, a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, il Mulino, Bologna 1993, pp. 87-127.

6. Fra il 1984 e il 1987, in piena crisi sociale e economica e nel mezzo delle grandi ristrutturazioni che apriranno la strada alla flessibilizzazione del lavoro industriale, i temi della formazione e ancor più del diritto allo studio tendono a scomparire di fatto dalla contrattazione aziendale e decentrata, cfr. Antonietta De Sanctis, *Formazione professionale e diritto allo studio*, in *La contrattazione collettiva nelle aziende industriali in Italia*, a cura di Guido Baglioni e Rinaldo Milani, Franco Angeli-Cesos, Milano 1990, in particolare pp. 201-202.

7. Francesco Carnevale, Pietro Causarano, *La santé des travailleurs en Italie: acteurs et conflits. Une perspective historique*, «Revue Française des Affaires Sociales», LXII (2008), n. 2-3, in particolare pp. 193-202.

8. Cosa che colpisce gli osservatori internazionali, cfr. Lesley Caldwell, *Courses for Women: The Example of the 150 Hours in Italy*, «Feminist Review», XIV (1983), n. 1, pp. 71-83. Cfr.

inoltre Anna Frisone, *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*, Editrice Socialmente, Bologna 2014, e Giovanna Cereseto, Anna Frisone, Laura Varlese, *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti donne Flm*, Ediesse, Roma 2010. In generale, Bruno Morandi, *La merce che discute. Le 150 ore e l'ingresso dei lavoratori nella media superiore e nell'università*, Feltrinelli, Milano 1978, e Pietro Causarano, *La construction d'une conscience ouvrière du risque dans l'Italie des années 1960-1970: lutttes 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.

9. Cfr. Fiorella Farinelli, Silvia Vaccaro, *La contrattazione della formazione e i Fondi inter-professionali*, in *La formazione dei lavoratori, il sindacato e la contrattazione*, a cura di Roberto Pettenello, Ediesse, Roma 2006, pp. 195-222 e Francesco Lauria, Roberto Pettenello, *Apprendimento permanente: storia e attualità di un concetto da tradurre nella realtà*, «Professionalità», 2012-2013, n. 32, pp. 203-220.

10. Massimo Recalcati, *Lora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2015.

11. Su questo aspetto si sofferma un numero monografico di «Italia contemporanea», la cui uscita è prevista per l'estate 2015, dedicato proprio alla "concreta utopia" di una nuova costruzione sociale del lavoro durante gli anni Settanta, all'interno della prospettiva dell'unità sindacale, la cui altra gamba, oltre alle 150 ore, era costituita dall'inquadramento unico operai-impiegati e dalla parità normativa, nonché dalla conseguente possibilità della mobilità professionale sul lavoro.

12. I dati riportati in uno dei primi studi dedicati al tema segnalano che nel primo ciclo, fra il 1974 e il 1977, i partecipanti furono oltre 220.000, di cui 90.000 per 4079 corsi solo nel 1977, cfr. Nadio Delai, *Tra scuola e lavoro. Corsi 150 ore e nuove strategie educative*, Marsilio, Venezia 1977, p. 34. Per contestualizzare le 150 ore nel panorama internazionale cfr. *Tornare a scuola in Europa: sistemi formativi a confronto*, a cura di Lucio Pagnoncelli, Unicopli, Milano 1985; *Esperienze di educazione degli adulti in Europa: una ricerca comparativa*, a cura di Maurizio Lichtner, Cede, Frascati 1988. A solo titolo di esempio del successo di questa esperienza, cfr. infine Francis Shor, *Innovation and Ideology in Adult Education: American and Italian Working Class Experiences*, «Insurgent Sociologist», XI (1983), n. 4, pp. 91-96.

13. Secondo dati ministeriali del 2003, presso i Ctp erano partiti 1712 corsi 150 ore per la scuola media con circa 41.000 partecipanti, pari a quasi il 70% di tutti i frequentanti i corsi organizzati dai Ctp, cfr. Miur, *L'offerta formativa dei Centri territoriali permanenti*, 2003, parte prima, pp. 28-33, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta\\_1.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/mpi/pubblicazioni/2003/offerta_1.pdf) (4-5-2015).

14. Filippo Maria De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia. Dal "diritto di adunarsi" alle "150 ore"*, Editori Riuniti, Roma 1987 (ed. or. 1978), pp. 320-325.

15. Cfr. ad es. Paola Dal Toso, *L'associazionismo giovanile in Italia. Gli anni Sessanta-Ottanta*, Sei, Torino 1995; Stephen Gundle, *I comunisti italiani tra Hollywood e Mosca. La sfida della cultura di massa (1943-1991)*, Giunti, Firenze 1995; Vincenzo Santangelo, *Le muse del popolo. Storia dell'Arci a Torino (1957-1967)*, Franco Angeli, Milano 2007; Antonio Fanelli, *A casa del popolo. Antropologia e storia dell'associazionismo ricreativo*, Donzelli, Roma 2014.

16. Pietro Causarano, *Andata e ritorno: l'educazione e la cultura nelle politiche locali e regionali in Italia*, «Studi sulla formazione», XVI (2013), n. 2, pp. 53-65.

17. Bisogna ricordare che negli statuti delle società di mutuo soccorso era largamente pre-

sente il compito educativo, cfr. Luigi Tomassini, *L'associazionismo operaio: aspetti e problemi del mutualismo nell'Italia liberale*, in *Tra fabbrica e società*, a cura di Stefano Musso, «Annali della Fondazione Feltrinelli», XXXIII (1997), pp. 3-41. In Veneto, all'indomani dell'avvio del processo di statalizzazione dell'istruzione elementare con la legge Daneo-Credaro del 1911, si concentra una zona di resistenza municipale all'avvocazione, costituendo uno dei fattori di costruzione identitaria della sub-cultura "bianca" attorno alla rivendicazione della sussidiarietà in campo educativo, stroncata definitivamente solo negli anni Trenta dal fascismo fattosi regime, cfr. Silvia Q. Angelini, *La scuola tra Comune e Stato: il passaggio storico della legge Daneo-Credaro*, Le Lettere, Firenze 1998, p. 105.

18. Dino Coltro, *Rivalunga. Una cooperativa di cultura*, Cierre, Verona 2004; Paolo Maragon, Silvano Possagnolo, *Il Cecat un movimento un'utopia. Formazione e cooperazione agricola nel movimento cattolico trevigiano (1954-1975)*, Fondazione Corazzin Editrice, Venezia 1993.

19. Riprendiamo questa formula evocativa da Marco Revelli, *Oltre il Novecento. La politica, le ideologie e le insidie del lavoro*, Einaudi, Torino 2001, pp. 79-88.

20. Luc Boltanski, Ève Chiappello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris 1999.

21. Il clavicembalo si radicò nell'immaginario collettivo grazie all'immagine di copertina del numero speciale congiunto delle riviste «Fabbrica e Stato» e «Inchiesta» dell'estate 1973, intitolato *Le 150 ore. Suonata per i padroni*.

22. *Rivoluzioni di paese. Gli anni Settanta in piccola scala*, a cura di Alfiero Boschiero, Giovanni Favero e Gilda Zazzara, «Venetica», XXIV (2010), n. 1; *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, ivi, XXVI (2012), n. 2. Segnaliamo anche, sui temi della salute e della sicurezza del lavoro oggi, *Operai in croce. Inchiesta sul lavoro malato*, a cura di Alessandro Casellato e Gilda Zazzara, ivi, XXII (2008), n. 2.

23. Recalcati, *L'ora di lezione*, cit., p. 61.

24. Marzio Barbagli, Marcello Dei, *Le vestali della classe media. Ricerca sociologica sugli insegnanti*, il Mulino, Bologna 1969.

25. L'episodio rievocato qui da Chiara Ghetti è stato ricostruito da Maurizio Angelini, *Santa Maria di Sala: agli albori di un'industrializzazione "a freddo"*, in *Rivoluzioni di paese*, cit., pp. 21-40.

26. Innovazioni che spesso matureranno più stabilmente nel passaggio a ruolo di questi docenti e di queste esperienze sperimentali nella scuola ordinaria di base, dagli anni Ottanta in poi.

27. 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*, p. 113.

28. Ministero della Pubblica Istruzione, Irrsae del Veneto, *Indagine (tramite questionario) sulla domanda di formazione degli insegnanti 150 ore (a.s. 1981-82, 82-83, 83-84)*, mimeo, a cura di L.F. Donà dalle Rose, D. Luciani, P. Taccaliti e E. Zanetti, novembre 1984, 70 pp. Ringraziamo Luigi Filippo Donà dalle Rose per averci fornito questo documento.

29. Oltre a quanto già citato finora, fra le rare eccezioni, si ricordano alcuni lavori di Maria Luisa Tornesello come *I corsi 150 ore negli anni Settanta: una scuola della classe operaia*, «Storia e problemi contemporanei», XVIII (2005), n. 40, pp. 57-80, e *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: contro scuola, tempo pieno, 150 ore*, Petit Plaisance, Pistoia 2006, nonché il dossier della rivista «Zapruder», X (2007), n. 27, intitolato *La classe sotto esame. Scuola, società, utopie*.

30. Un contrasto che si vede bene in Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011.

31. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967; Alain Touraine, *La coscienza operaia*, Franco Angeli, Milano 1969; Aleksandr Lurija, *Linguaggio e comportamento*, Editori Riuniti, Roma 1971; Robert Blauner, *Alienazione e libertà*, Franco Angeli, Milano 1971; Ivan Illich, *Descolarizzare la società*, Mondadori, Milano 1972; Paulo Freire, *Leducazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973.

32. Esiste però il fondo 150 ore dell'Archivio storico nazionale Cisl – lascito dell'archivio Flm dopo il suo scioglimento –, oggi digitalizzato e di cui è disponibile un inventario: *150 ore per il diritto allo studio. Il Fondo Flm della Biblioteca centrale Cisl*, a cura di Anna Bianco, Biblioteca centrale Cisl, 2005, ebook scaricabile all'indirizzo <http://online.cisl.it/bibliotecaweb/FAV3-000191D3/I0351F499.0/150ORE~1.PDF> (19-5-2015).

33. *La città in fondo a destra. Integralismo, fascismo e leghismo a Verona*, a cura di Emilio Franzina, «Venetica», XXIII (2009), n. 1.

34. Come recita l'art 3 della Costituzione repubblicana italiana del 1948; cfr. Dario Ragazzini, Maria Grazia Boeri, Pietro Causarano, *Rimuovere gli ostacoli. Politiche educative e culturali degli enti locali dopo la regionalizzazione*, Giunti, Firenze 1999.

35. Guido Romagnoli, Maurizio Rossi, *La sindacalizzazione in Italia fra ciclo economico, conflitto e facilitazioni istituzionali*, in *La sindacalizzazione tra ideologia e pratica. Il caso italiano 1950-1977*, a cura di Guido Romagnoli, Edizioni Lavoro, Roma 1980, vol. I, p. 102.

36. Arnaldo Bagnasco, *Tre Italie. La problematica territoriale dello sviluppo italiano*, il Mulino, Bologna 1977.

37. Romagnoli, Rossi, *La sindacalizzazione in Italia*, cit., p. 102.

38. Cfr. *Il sindacato in una regione bianca*, «Prospettiva sindacale», XII (1981), n. 3. Per una ricostruzione della storia del “modello” regionale cfr. *Il modello veneto fra storia e futuro*, a cura di Oddone Longo, Francesco Favotto e Giorgio Roverato, Il poligrafo, Padova 2008 (in particolare i saggi di Carlo Fumian, Enzo Rullani e Giorgio Roverato).

39. Sull'organizzazione dei corsi cfr. la circolare ministeriale istitutiva del 4 gennaio 1974, riprodotta, tra gli altri, in Gabriella Rossetti Pepe, *La scuola delle 150 ore. Esperienze, documenti e verifiche*, Franco Angeli, Milano 1975, pp. 73-76.

40. Pagnoncelli, *Le 150 ore*, cit., p. 104.

41. Cfr. *150 ore per il diritto allo studio. Il Fondo Flm della Biblioteca centrale Cisl*, cit. La gran parte di queste fonti (dispense, moduli didattici, progettazione dei corsi ecc.) riguardano il recupero dell'alfabetizzazione e i corsi stessi (due terzi), ma un numero consistente è dedicato a salute e sicurezza e all'organizzazione del lavoro (8%) e alla questione femminile (21%), cfr. Pietro Causarano, *Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle “150 ore” negli anni '70*, già in [www.historied.net](http://www.historied.net), n. 1 (marzo 2007), consultabile ora in [https://www.academia.edu/2069413/Lavorare\\_studiare\\_lottare\\_fonti\\_sull'esperienza\\_delle\\_150\\_ore](https://www.academia.edu/2069413/Lavorare_studiare_lottare_fonti_sull'esperienza_delle_150_ore) (19-5-2015).

42. 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. 5, *Rapporto di sintesi. Gli utenti*, pp. 36-40.

43. Si pensi ad esempio a *Le 150 ore nella Regione Emilia-Romagna. Storia e prospettive*, ricerca promossa dall'Irpa in collaborazione con la Federazione regionale Cgil-Cisl-Uil e coordinata da Vittorio Capecchi, il Mulino, Bologna 1981-1982, 6 voll., ma anche alle pubblicazioni del Cedes di Milano per l'editore Mazzotta di Milano. Sul contesto veneto nello specifico sono da segnalare *150 ore: esperienze e critica*, a cura di Anna Buzzacchi Migliorini, Chiara Ghetti,

Marina Scalori Gelosi, «Materiali Veneti», II (1976), n. 5, e Silvio Pontani, Maria Chiara Cesaro, *Corsi 150 ore: trasformarsi o morire. Rapporto sull'esperienza in provincia di Verona*, prefazione di Giorgio Benvenuto, Il Segno Editrice, Verona 1980.

44. Non si rileva per il Veneto un'attenzione delle istituzioni regionali analoga a quella di altre zone d'Italia, cfr. ad esempio Attilio Monasta, Milly Mostardini, Paolo Pecile, *Le "150 ore". Sindacato e Regione per il diritto allo studio in Toscana*, De Donato, Bari 1975, ricerca promossa dalla Giunta regionale toscana.

45. Fino al 1976 il contratto dei tessili prevedeva solo 40 ore di permessi retribuiti per studio: questa fu una delle ragioni per cui nelle 150 ore vicentine non si distinse una presenza dei lavoratori delle grandi fabbriche Lanerossi e Marzotto, rilevata già in *150 ore: esperienze e critica*, cit., p. 102.

46. Silvano Furegon, *La peculiare esperienza vicentina*, in Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio*, cit., pp. 231-234.

47. John Foot, *La repubblica dei matti. Franco Basaglia e la psichiatria radicale in Italia, 1961-1978*, Feltrinelli, Milano 2014.

48. Antonio Napoli, *Per una storia operaia alla Galileo di Battaglia 1943-1949*, Editrice La Galiverna, Battaglia Terme (PD) 1982.

49. *Il corso delle 150 ore e la scoperta dei barcari*, a cura di Elio Franzin, in Aa. Vv., *Canali e burci*, Editrice La Galiverna, Battaglia Terme (PD) 1981, pp. 17-19. Per uno sguardo geostorico sul sistema fluviale regionale cfr. *Veneto d'acque*, a cura di Francesco Vallerani, «Venetica», XXVII (2013), n. 2.

50. Paola Salomon ha già affrontato il tema in Ead., *Il diritto allo studio e le 150 ore per lavoratori: un'esperienza bellunese*, «Protagonisti», XXXII (2012), n. 103, pp. 38-47.

51. Ilvo Diamanti, *La filigrana bianca della continuità. Senso comune, consenso politico, appartenenza religiosa nel Veneto degli anni Cinquanta*, «Venetica», III (1986), n. 6, pp. 55-81.

52. Sulla frattura tra la cultura popolare "paesana" e la cultura "nazionale" dell'istituzione scolastica si vedano le sempre illuminanti pagine iniziali di Luigi Meneghello, *Fiori italiani*, Rizzoli, Milano 1976.

53. Paola Piva, *Chi ha paura delle 150 ore?*, in *Studiare perché*, suppl. a «I consigli», IV (1977), n. 41, pp. 36-40 (p. 36).

54. Cfr. Alessandro Casellato, Gilda Zazzara, *Un viaggio nel Veneto agro*, in *Veneto agro. Operai e sindacato alla prova del leghismo (1980-2010)*, a cura di Idd., Ires-Istresco, Mestre-Treviso 2010, pp. 19-60. Sui primi segni di penetrazione del leghismo negli ambienti operai cfr. *Operai e scelte politiche. Il caso delle zone bianche a economia diffusa del Veneto*, a cura di Fausto Anderlini e Cesco Chinello, Franco Angeli, Milano 1986.

55. Cfr. gli interventi, tra gli altri, di Fernando Checchin (Cisl); Enrico Galbo (Cgil); Luigi Ruggiu (Cisl) intervistati in *150 ore: esperienze e critica*, cit., pp. 119, 123 e 124. Una riflessione – invero alquanto modesta – del sindacato unitario del Veneto sull'esperienza delle 150 ore è *Relazione introduttiva al seminario regionale Cgil-Cisl-Uil del Veneto [sulle] 150 ore*, Cison di Valmarino (TV), 4-6 ottobre 1976, in Archivio storico nazionale Cisl (d'ora in poi Acisl), *Fondo 150 ore (decenni 1970-1980)*, b. 13868, fasc. 2, [http://dati.abd.cisl.it/view\\_doc\\_frameset.php?IDA=100&IDF=173](http://dati.abd.cisl.it/view_doc_frameset.php?IDA=100&IDF=173) (24-5-2015).

56. *Rapporto di sintesi*, a cura del Censis, cit., p. 53. Per un profilo di questo corsista "tipo" cfr. Stefano Agnoletto, *La scuola pubblica della Flm, per e della classe operaia. Il primo anno di corso 150 ore alla Scuola media Lombardini di Milano (1974)*, in *Avanti popolo. Per una storia del sindacato: lotte, riflessioni, analisi*, a cura di Mario Varricchio, Centro studi Ettore Luccini-Cierre, Padova-Verona 2011, pp. 191-222.

57. Adriana Buffardi, *Le 150 ore e il diritto allo studio*, in *Il sindacato nella scuola*, «Quaderni di Rassegna sindacale», XIII (1975), n. 52-53, pp. 112-131 (p. 119).

58. In realtà almeno fino al 1977 si rileva una forte centralità di questa fabbrica nei corsi di Este: cfr. *La crisi economica nel Veneto e la Bassa padovana*, ricerca dei corsi 150 ore di Este (PD), in Acisil, *Fondo 150 ore (decenni 1970-1980)*, b. 13888, fasc. 4, [http://dati.abd.cisl.it/view\\_doc\\_frameset.php?IDA=100&IDF=359](http://dati.abd.cisl.it/view_doc_frameset.php?IDA=100&IDF=359) (24-5-2015), e *Ricerche sulla storia del movimento operaio e sulle fabbriche della Bassa padovana*, modulo di Este, 1976-77, ivi, b. 13894, fasc. 14, [http://dati.abd.cisl.it/view\\_doc\\_frameset.php?IDA=100&IDF=413](http://dati.abd.cisl.it/view_doc_frameset.php?IDA=100&IDF=413) (24-5-2015). Sull'Utita cfr. Francesco Selmin, *Utita. La fabbrica, le macchine, gli uomini. Dalle origini al secondo dopoguerra*, Cierre, Verona 2001.

59. Sulla costruzione della condizione di casalinga nell'Italia repubblicana cfr. Raffaella Sarti, *Promesse mancate e attese deluse. Spunti di riflessione su lavoro domestico e diritti in Italia*, in *Il lavoro cambia*, a cura di Ariella Verrocchio e Elisabetta Vezzosi, Eut, Trieste 2013, pp. 55-77.

60. La prima rilevazione nazionale sulle ragioni della partecipazione ai corsi vede per tutte le regioni una percentuale media attorno al 30% della risposta «spero che rimettendomi a studiare possa capire meglio i problemi che affrontano i miei figli», che solo nel caso del Friuli sale al 40%, cfr. *Rapporto di sintesi*, a cura del Censis, cit., p. 140. Su questo aspetto si vedano anche le considerazioni di Demetrio in *150 ore e diritto d'alfabeto*, cit., p. 45.

61. Sui corsi per sole donne cfr. Anna Frisone, *Le 150 ore e le lavoratrici. Il caso di Reggio Emilia*, in *Lavoro e sindacato nei 150 anni della storia d'Italia*, a cura di Gloria Chianese e Maria Paola Del Rossi, Ediesse, Roma 2013, pp. 161-188.

62. Sul primo corso cfr. Giorgio Bombi, *150 ore: recupero scolastico o culturale?*, sul secondo Ivano Spano, *Le 150 ore vi sembrano poche? La prima esperienza di formazione degli operai all'Università*, entrambi in Rocco Campa, *Sempre in piedi. Grazie Cgil*, Centro studi Ettore Luccini, Padova 2012, pp. 72-76. Ringraziamo Campa, all'epoca funzionario della Flm padovana, per i materiali originali messi a disposizione, tra cui le dispense del corso *Insedimenti industriali e inquinamento nel comprensorio di Padova*, mimeo, responsabile Giorgio Bombi, Facoltà di scienze, Istituto di chimica analitica, s.d. [ma 1976].

63. *150 ore: esperienze e critica*, cit., p. 101.

64. *Rapporto di sintesi*, a cura del Censis, cit., p. 46.

65. Di un esito deludente del corso «perché presso l'università non vi è stata nessuna ripresa dell'iniziativa» si riferiva già in *150 ore: esperienze e critica*, cit., p. 93.

66. Fulva Veneto, Federazione Cgil-Cisl-Uil Riviera del Brenta, Dipartimento di analisi economica e sociale del territorio Iuav, *Materiali sul settore calzaturiero nel Veneto*, s.e., Mestre [1978]. Sul distretto brentano cfr. Vittorio Pampagnin, *La riviera degli scarpari. Storie di scarpe, di uomini e di lotte nella riviera del Brenta e dintorni*, Centro studi Ettore Luccini, Padova 2000, e *Tacchi a spillo. Il distretto calzaturiero della Riviera del Brenta come forma organizzata di capitale sociale*, a cura di Fiorenza Belussi, Cleup, Padova 2000.

67. Nel movimento per la salute fu molto attivo il Collettivo obiettori di Vicenza, cfr. Id., *Cittadini di carriera. Il servizio civile in Italia. Risultati dopo le prime esperienze*, a cura di Franco Rigosi, Editrice Lanterna, Genova 1977.

68. Si noti che la motivazione «vorrei partecipare di più alla vita sindacale della ditta dove lavoro» era indicata dal 30% degli emiliani e solo dal 15% dei veneti (*Rapporto di sintesi*, a cura del Censis, cit., p. 140) e che nell'inchiesta di «Materiali Veneti» condotta nel 1975-76 «partecipazione sindacale e partecipazione alla vita sociale» ottiene solo tra lo 0,5 e l'1,6% di risposte (*150 ore: esperienze e critica*, cit., p. 65).

69. Gino Maistrello, *On sparaso difarente*, a cura di Giuseppe Pupillo e Giampaolo Traverso, Istrevi, Vicenza 2011, p. 22; Giovanni Trinca, *Nomade per scelta. Dalle grandi trasformazioni del Veneto agli insediamenti industriali nel Sud*, Bibliolavoro, Sesto S. Giovanni 2011, p. 24.

70. Federico Bozzini, *Alcune osservazioni su "il farsi" della classe operaia. Lezioni tratte da "vite senza importanza"*, in *Il sindacato come esperienza. La Cisl nella memoria dei suoi militanti*, a cura di Maurizio Carbognin e Luigi Paganelli, vol. 3, t. I, Edizioni Lavoro, Roma 1981, pp. 163-259 (p. 184).

71. La vignetta apparve su «Flm notizie» di Lecco ed è riprodotta in una dispensa del consiglio unitario di zona di Jesi, in Acisl, *Fondo 150 ore (decenni 1970-1980)*, b. 13857, fasc. 9, [http://dati.abd.cisl.it/view\\_doc\\_frameset.php?IDA=100&IDF=98](http://dati.abd.cisl.it/view_doc_frameset.php?IDA=100&IDF=98) (14-5-2015).



# Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità alle 150 ore

*di Fabio Targhetta*

## *Tra delega e (scarse) sovvenzioni: il ruolo dello Stato*

Dall'Unità d'Italia in poi, l'istruzione degli adulti ha assunto una serie di significati differenti, cui hanno corrisposto specifici piani attuativi. Lotta all'analfabetismo, istruzione in chiave di civilizzazione del buon cittadino, formazione professionale, corsi serali e festivi per lavoratori, promozione culturale, università popolari: sono tutte attività educative per adulti che hanno convissuto a lungo, in alcuni casi intersecandosi.

L'eterogeneità degli ambiti è riflessa nella grande varietà di esperienze realizzate, spesso a vocazione locale, strettamente legate alla solerzia di una molteplicità di attori: amministrazioni comunali illuminate, società operaie di mutuo soccorso, partiti politici, associazioni, benefattori privati, imprenditori, congregazioni religiose, maestri animati da una particolare vocazione educativa. Per isolare una chiave interpretativa che valga d'orientamento generale nella molteplicità delle diverse esperienze è utile soffermarsi su alcuni esempi per ciascuna specifica accezione di educazione e istruzione degli adulti. È però opportuno iniziare da un ambito non paradossalmente assente nell'elenco dei principali promotori e protagonisti: quello statale.

Emblematico della scarsa attenzione sin dall'inizio manifestata dallo Stato italiano all'istruzione degli adulti è l'articolo 356 del regio decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859, la cosiddetta legge Casati, norma "madre" della scuola italiana: «le persone che insegnano a titolo gratuito nelle scuole festive per i fanciulli poveri, o nelle scuole elementari per gli adulti, od in quelle dove si fanno corsi speciali tecnici per gli artieri, sono dispensate dal far constatare la loro idoneità»<sup>1</sup>. È facile intuire la scarsa qualità di questi corsi, che furono avviati

senza prevedere alcuna formazione degli insegnanti nella didattica degli adulti laddove avrebbero invece richiesto personale dotato di specifica preparazione.

Dopo l'Unità, la cronica mancanza di fondi determinò a lungo, del resto, le scelte di politica scolastica e fu all'origine dell'atteggiamento ambiguo dei vertici ministeriali. Se da un lato, infatti, col tempo si fece più matura la consapevolezza della necessità di offrire un'istruzione di base anche agli adulti, dall'altro lato poco fu realizzato. Spesso non si andò oltre l'istituzione di società incaricate di promuovere nell'opinione pubblica una maggiore sensibilità al problema e l'incoraggiamento di migliori iniziative private attraverso l'erogazione di sussidi speciali. Tra le esperienze in parte sussidiate vanno annoverate le scelte coraggiose dei più illuminati esponenti della classe magistrale dell'epoca, disposti a organizzare corsi serali e festivi per adulti, adattando metodi e orari a richieste e necessità specifiche (scelte anche onerose in termini di sottrazione di tempo al secondo lavoro, spesso necessario per i maestri di campagna).

La positiva accoglienza di simili iniziative presso le popolazioni rurali (nel 1864 contavano 230 mila alunni) indusse il ministro Domenico Berti a proporre una legge specifica: il regio decreto n. 2860 del 22 aprile 1866 fu rivolto a disciplinare l'organizzazione dei corsi e a stanziare fondi straordinari per la promozione di nuove scuole per adulti<sup>2</sup>. La lunga relazione introduttiva di questo provvedimento ne enfatizzava le ragioni morali, civili e finanziarie. Preso atto dei confronti, a perdere, con le realtà scolastiche e industriali di altri paesi europei, Berti non celava le ristrettezze finanziarie, imputando loro i limiti del ruolo statale in questo settore; al contempo dichiarava esplicitamente che non si trattava d'istituire delle scuole governative per adulti, bensì di «dare un forte impulso alla operosità del Paese, sì che allettati e incoraggiati dall'eccitamento e dai sussidii che potrà dar loro il Governo, e Provincie e Municipi e società private facciano esse a gara ad istituirne»<sup>3</sup>. Queste parole riflettono eloquentemente la scelta originaria dello Stato liberale, che si smarcò in questo campo così come si ritrasse dall'assistenza e che decise di limitarsi a sollecitare e sovvenzionare – poco e male – l'avvio di iniziative da parte di enti privatistici anziché istituire corsi e scuole programmati dall'autorità pubblica. Un'abdicazione, questa, che segnò a lungo la storia dell'istruzione della popolazione adulta in Italia<sup>4</sup>.

Nel biennio successivo la normativa si arricchì di altre disposizioni tese a disciplinare la materia, a cominciare dalla formazione degli insegnanti. Il regio decreto n. 3517 del 10 gennaio 1867 istituì infatti Scuole di metodo per formare maestri per gli adulti, ma la sua estensione fu stabilita in non più di dieci gior-

ni per i maestri già in servizio (circolare ministeriale 12 gennaio 1867, n. 198), mentre per quelli in formazione si parlava genericamente di «breve durata»<sup>5</sup>. Il successivo regio decreto del 1 marzo 1868 stabilì invece, tra le altre cose, numero di alunni (15 nei comuni rurali, 25 in quelli urbani), età degli scolari (12 anni) e numero di lezioni al di sotto dei quali non poteva essere erogato il sussidio (40). Era inoltre riconosciuto il diritto di accedere al finanziamento anche alle scuole festive della durata di almeno 6 mesi, alle scuole di disegno e a «quelle Scuole di adulti, che si fanno entro gli opificii o fuori, sia fra giorno, sia a giornata finita»: in questo modo, però, la normativa accomunava tipi di intervento tra loro diversi, quali le scuole festive femminili, i corsi serali e i corsi professionali, in una stessa categoria allargata di «istruzione degli adulti»<sup>6</sup>.

Le indicazioni non dovettero però risultare molto chiare se, circa un anno dopo, fu diffusa una circolare ministeriale volta a precisare alcuni passaggi del citato decreto e a introdurre delle eccezioni alle soglie minime di età e numero di alunni. Fu inoltre sottolineata la necessità di sovvenzionare le scuole per giovani operai e, sebbene di valore ritenuto molto inferiore, le scuole festive femminili (c.m. 15 febbraio 1869, n. 236)<sup>7</sup>. Quanto al metodo, rimanevano valide le istruzioni ministeriali diramate nel 1866. Si tratta di direttive molto modeste dal punto di vista della complessità didattica, volte a raggiungere obiettivi minimi, così come per la dotazione di suppellettili. Per tutto il resto, concludeva il legislatore,

i maestri piglino consiglio e dalla loro mente e dal loro cuore; procurino di dare una istruzione che coltivi ad un tempo l'intelletto e l'animo, sperda i mali semi degli errori e delle passioni, ammaestri il popolo nei propri doveri, gli raddoppi l'amore del lavoro, e lo faccia consapevole della sua dignità<sup>8</sup>.

Tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento lo Stato italiano cominciò poi, seppur con lentezza, a interessarsi alla questione. Nel 1877 la cosiddetta legge Coppino sull'obbligo scolastico (l. 15 luglio 1877, n. 3961) promosse a sua volta l'apertura di scuole serali, festive e femminili, oltre che di corsi brevi da tenersi nel mese di settembre. Anche la legge Orlando del 1904 (l. 8 luglio 1904, n. 407) prevedeva l'istituzione di corsi serali e festivi per adulti analfabeti, con compenso dei maestri a carico dello Stato: era un progresso significativo poiché, sollevando i comuni dall'onere del pagamento, offriva maggiori garanzie ai docenti. Allo stesso modo, la legge 4 giugno 1911, n. 487

(Daneo-Credaro), nota per aver introdotto l'avocazione delle scuole elementari allo Stato e l'istituzione dei patronati scolastici, favorì il potenziamento di scuole serali e festive per adulti non prosciolti dall'istruzione elementare obbligatoria. Inoltre, essa introdusse le scuole carcerarie e riaprì quelle reggimentali (istituite nel 1835, regolamentate da Alfonse Ferrero La Marmora tra 1838 e 1855, ma temporaneamente abolite dal 1892-93)<sup>9</sup>.

### *I corsi per lavoratori e l'istruzione popolare*

A fronte della timidezza statale in materia, il ruolo attivo fu ricoperto dai privati, industriali, associazioni, congregazioni o filantropi che fossero: è la matrice di una situazione prolungatasi a lungo, per certi versi sino a oggi. Analogamente accadde d'altronde nel caso della formazione professionale di ragazzi e ragazze in stato di abbandono o miseria, coperta principalmente da opere di carità e congregazioni religiose, su cui esiste un'ampia letteratura<sup>10</sup>. Quanto alla formazione dei lavoratori adulti, le iniziative portarono generalmente a istituire corsi differenti da quelli avviati nell'ambito della lotta all'analfabetismo. Pur essendo frequentati da adulti spesso scarsamente scolarizzati, il loro principale obiettivo era quello di trasmettere cognizioni pratiche immediatamente spendibili nel mondo del lavoro, con minore attenzione alla formazione culturale.

L'humus comune che favorì il moltiplicarsi dei corsi va ricercato nel diffondersi dell'ambiente manifatturiero artigianale e delle prime fabbriche, cioè nell'incipiente rivoluzione industriale e nella conseguente richiesta di una manodopera via via più formata<sup>11</sup>. Torino, Genova, Milano videro allora il sorgere di scuole di arti e mestieri, corsi professionali, scuole festive, raramente sovvenzionate dallo Stato, spesso promosse da enti locali, imprenditori, benefattori privati e, non di rado, dagli stessi operai organizzati in società di mutuo soccorso. Queste ultime, a testimonianza della crescente consapevolezza in seno alle organizzazioni dei lavoratori che andava assumendo il tema dell'istruzione, avevano quasi sempre nel loro statuto un articolo relativo all'istituzione di scuole serali, biblioteche circolanti o di corsi festivi<sup>12</sup>.

Per quanto riguarda i sussidi didattici, vennero approntati strumenti nuovi, ritenuti adatti all'utenza adulta sia nei contenuti, sia nell'impostazione. Ne offre un ottimo esempio il libro di lettura per le scuole serali e festive proposto dal maestro elementare trevigiano Vincenzo Bindoni intitolato *L'operaio*, incentra-

to sui problemi e gli impegni quotidiani di giovani lavoratori<sup>13</sup>. È qui sufficiente ricordare, a dimostrazione dell'importanza assunta da queste istituzioni, una scuola gratuita di disegno «pegli artieri», descritta come un'ottima occasione per diventare un artigiano «sempre più valente e di buon gusto»<sup>14</sup>.

Nonostante il potenziale peso, sociale ed economico, e il numero degli iscritti, destinato a crescere in maniera esponenziale, la formazione dei lavoratori mancò però sempre di una visione complessiva e lungimirante da parte della classe politica italiana, che la gestì «nel suo impianto culturale, in termini prevalentemente pragmatici, astratti, demagogici, con accentuazioni legate al sottogoverno»<sup>15</sup>. Basti pensare al periodico scambio di deleghe dal Ministero della Pubblica istruzione a quello dell'Agricoltura, industria e commercio, con ovvie ripercussioni sul lavoro di progettazione e programmazione degli interventi. Di conseguenza, furono enti vari e privati a prendersi in carico questo fondamentale segmento dell'istruzione, in un paese che viveva allora il definitivo decollo industriale. Una circolare emanata dal ministro Benedetto Cairoli nel 1884 enfatizzava consapevolmente l'esempio dei benefattori che avevano permesso a operai di varie età di togliere, «senza diminuzione di salario, alcune ore del giorno all'officina, per consacrarle alla scuola»<sup>16</sup>.

Nel 1882-83 le scuole d'arte applicate all'industria, tutte private e talvolta sostenute da qualche contributo da parte dello Stato, risultavano essere 64, di cui 22 nate dalla diretta iniziativa di associazioni tra operai. Importanti perché espresse da un settore strategico, esse non costituirono un'eccezione: una per tutte, la Scuola Archimede della Società di operai fabbri ferrai di Torino, fondata nel 1878. Nel capoluogo piemontese, vera capitale industriale del paese, esisteva un sistema vario e articolato di scuole professionali private che potevano contare, oltre che sui sussidi elargiti dal Comune, sulle sovvenzioni degli stessi industriali o di enti ed associazioni pubbliche e private. Gli imprenditori figuravano spesso in seno ai vari consigli di amministrazione di queste scuole, contribuendo così ad accentuarne il carattere pratico e professionalizzante e legandole agli interessi del potere economico cittadino: è il caso – per esempio – della Società di mutuo insegnamento per le scuole tecniche gratuite di Torino, primitiva denominazione delle Scuole tecniche San Carlo (nacquero nel 1848 per iniziativa di Gabriele Capello, in arte Moncalvo, apprezzato “stipettaio” e tra i principali imprenditori cittadini del tempo)<sup>17</sup>.

Con l'inizio del nuovo secolo, anche al fine di riorientare l'istruzione tecnico-professionale in direzione di nuove richieste, furono avviati molti corsi po-

polari, serali e festivi per la formazione degli operai e della piccola borghesia impiegatizia e artigiana. Questi corsi, pur non offrendo un adeguato bagaglio di cultura generale e restando caratterizzati da finalità prettamente pratiche, tuttavia contribuirono ad elevare la formazione dei lavoratori e a fornire alle imprese una manodopera più qualificata. Erano corsi molto eterogenei nell'ispirazione: alcuni tra loro acquisirono un carattere che potremmo definire corporativo, come nel caso della Scuola serale professionale per gli orefici (nata nel 1904), della Regia conceria-scuola italiana (cui era annessa una Stazione sperimentale per l'industria delle pelli e affini), della Scuola professionale della Società fra i tappezzieri in stoffe e affini e della Regia scuola tipografica e di arti affini (fortemente voluta nel 1902 da Giuseppe Vigliardi Paravia). Un certo rilievo assunsero inoltre la Scuola per meccanici e conduttori d'automobili, che nel 1904 fu la prima esperienza italiana del genere, la Scuola popolare di elettrotecnica, la Scuola della Società stenografica italiana (sorta nel 1879), la Scuola professionale per operai idraulici, lattonieri e gazisti (istituita nel 1912), la Scuola serale di fotografia e la Calzoleria scuola. Espressamente indirizzate alla formazione professionale delle donne furono infine la Scuola femminile festiva Maria Cristina Gribaudi, la Scuola serale operaia femminile, la Scuola della Società di patronato e mutuo soccorso per giovani operaie, la Scuola della buona massaia e la Scuola professionale festiva femminile della Società operaia di Abbadia di Stura<sup>18</sup>.

Anche a Milano le iniziative furono numerose. Tra le tante va ricordata l'esperienza particolarmente felice della Società per l'istituzione di scuole per adulti e piccole industrie nella campagna, fondata nel 1893 per iniziativa di Rebecca Calderini Berettini ed eretta in ente morale nell'agosto del 1899. Il primo istituto, destinato ad accogliere alunni dai 13 anni in avanti per «rassodare in essi i frutti della scuola elementare», sorse nel 1890 a Riozzo di Melegnano, antico borgo agricolo a una ventina di chilometri dal capoluogo lombardo. Nei primi anni di attività i corsi si moltiplicarono, arrivando a toccare le 73 scuole serali e festive nel 1904-05 per un totale di 4165 alunni iscritti<sup>19</sup>. Vicina agli ambienti del socialismo riformista, Rebecca Berettini si spese a Milano in svariate attività assistenziali e, soprattutto, educative, in particolare nei confronti degli adulti non alfabetizzati<sup>20</sup>: nel 1895, assieme al marito Achille Calderini, promosse le Scuole preparatorie operaie femminili, dal 1920 passate al Comune di Milano dopo un quindicennio di cogestione con la Società umanitaria. Quest'ultima, com'è noto, nacque nel 1893 grazie al lascito testamentario di Moisè Loria e, tra le altre attività, si è occupata a lungo di formazione professionale, educazione

degli adulti, educazione femminile<sup>21</sup>. Nel 1908, con sede proprio presso i locali dell'Umanitaria in via San Barnaba, sorse poi l'Unione italiana dell'educazione popolare, destinata – tra le altre cose – a «promuovere e favorire il coordinamento delle attività e delle iniziative dirette all'incremento dell'educazione del popolo»<sup>22</sup>.

Tra queste iniziative una menzione particolare spetta alla Federazione italiana delle biblioteche popolari, diretta da Ettore Fabietti e anch'essa emanazione dell'Umanitaria<sup>23</sup>. Nata con l'obiettivo di promuovere la produzione e la diffusione «di buoni libri adatti a divulgare la coltura generale, tecnica, artistica, professionale in mezzo al popolo italiano», la Federazione contribuì anch'essa, con le sue biblioteche ambulanti, rurali, scolastiche, operaie, carcerarie, militari, a favorire l'educazione degli adulti. Non minore fu l'apporto recato dalle Università popolari, sorte dall'inizio del Novecento per iniziativa del Partito socialista italiano e rapidamente sviluppatasi in tutta la Penisola. L'obiettivo comune, istruire il popolo attraverso conferenze, dibattiti, letture comunitarie e la diffusione di opuscoli, ne fece un valido strumento di elevazione culturale della popolazione adulta, cui si affiancarono dallo stesso periodo i Circoli di cultura popolare<sup>24</sup>.

Si tratta in tal caso di iniziative nate nel solco dell'impegno assunto dal Psi sin dalla fondazione (1892), rivolte all'emancipazione culturale di contadini e operai e alla loro partecipazione cosciente alla vita dello Stato. Alfabetizzare la classe lavoratrice fu uno dei punti chiave del programma: al congresso nazionale di Bologna del 1904 s'invitò il gruppo parlamentare socialista a richiedere l'aumento delle scuole serali, il conferimento del diritto elettorale a chi le avesse frequentate con successo, l'istituzione di scuole festive per donne analfabete e la riduzione della ferma militare di almeno sei mesi per i frequentanti. Nell'occasione fu inoltre indirizzato un accorato appello alle organizzazioni del proletariato affinché propagandassero seriamente le scuole serali e festive presso i lavoratori, maschi e femmine<sup>25</sup>.

Sollecitato dalle encicliche leoniane, un significativo attivismo cattolico nel sociale e nel campo dell'istruzione degli adulti si diffondeva frattanto da inizio secolo: società di mutuo soccorso, leghe bianche contadine, corsi rurali. Non vennero meno, naturalmente, impegno e iniziative da parte di benefattori privati e uomini di cultura<sup>26</sup>. Tra le esperienze più interessanti vanno annoverate le scuole per i contadini dell'agro pontino che lo scrittore Giovanni Cena fondò e condusse assieme, tra gli altri, a Sibilla Aleramo, Angelo Celli e Anna Fraentzel Celli<sup>27</sup>.

Quella delle scuole per contadini dell'agro romano non fu la prima iniziativa volta a portare l'istruzione tra i lavoratori della terra. Le Cattedre ambulanti di agricoltura, avviate a partire dalla seconda metà dell'Ottocento, rappresentarono infatti uno dei più efficaci mezzi per diffondere una nuova cultura agraria<sup>28</sup>. Dal 1908 la Commissione centrale per il Mezzogiorno organizzò Scuole ambulanti per i pastori impegnati in altura o in pianura. I primi corsi, che coinvolsero 14 insegnanti e 600 alunni, si tennero a Fiamignano nel Reatino e a Roccaraso, Rocca di Mezzo, Rocca di Cambio nell'Aquilano<sup>29</sup>. Fondamentale nell'organizzazione di questi e altri consimili corsi per adulti nel Centro-Sud Italia fu l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia (Animi), fondata nel 1910 da personalità del calibro di Pasquale Villari, Leopoldo Franchetti, Gaetano Salvemini e Umberto Zanotti Bianco. Nata dalle urgenze causate dal disastroso terremoto di Messina del 1908, l'Animi s'impose ben presto come centro fondamentale di educazione popolare, sia sul fronte della costituzione di asili infantili, sia su quello dell'istruzione degli adulti analfabeti<sup>30</sup>.

All'inizio del Novecento le iniziative erano dunque numerose e si stavano moltiplicando continuamente, sotto il duplice impulso della rinnovata lotta all'analfabetismo e della necessità di formare manodopera qualificata anche attraverso corsi al contempo professionali e di cultura generale. La Prima guerra mondiale comportò invece la sospensione di gran parte di questo fervore.

### *L'educazione degli adulti tra le due guerre*

Una ripresa della riflessione e dell'attività educativa per gli adulti si ebbe dopo il conflitto, quando le polemiche nei confronti della vecchia scuola, additata da molti tra le varie cause della disfatta di Caporetto, contribuirono a riaccendere l'attenzione anche sull'educazione degli adulti. Si tentò di attribuire al Ministero della Pubblica istruzione un maggiore controllo sugli innumerevoli corsi organizzati a livello locale, mal distribuiti ed estremamente eterogenei. La disparità numerica tra Nord e Sud persisteva anche dopo la costituzione dell'Animi. Si trattò invero di un centralismo soltanto formale: a causa dell'endemica mancanza di fondi, deleghe e incarichi furono infatti ripartiti tra le associazioni già consolidate e attive sul territorio, fatto salvo il diritto ministeriale di sovrintendere alla macchina organizzativa.

Il primo tentativo in tal senso è costituito dall'Ente nazionale per l'istruzione



degli adulti, istituito dal regio decreto 2 settembre 1919, n. 1723, ma nei fatti destinato a non entrare in funzione. Relativamente più efficace, seppur ancora limitata alle “buone intenzioni”, fu la lunga circolare n. 49 del 1920 sull’obbligo scolastico, firmata dal ministro Benedetto Croce: il filosofo napoletano inaugurava così una serie di rinnovati interventi di lotta contro l’analfabetismo. Da rimarcare l’invito alle autorità locali a concedere alle famiglie e ai ragazzi-lavoratori alcune facilitazioni per una buona frequenza scolastica, come l’interruzione dei corsi in concomitanza della stagionalità dei lavori nei campi e la costituzione di classi speciali<sup>31</sup>. Il successore di Croce alla Minerva, Orso Mario Corbino, si spinse oltre, costituendo l’Opera nazionale contro l’analfabetismo (Ona), nata con il regio decreto 21 agosto 1921, n. 1371. Ne facevano parte le già citate Umanitaria di Milano, le Scuole per i contadini dell’Agro romano e delle Paludi pontine, l’Animi e il Consorzio nazionale di emigrazione e lavoro, vicino al Partito popolare. A ciascun ente veniva data la delega per la gestione dei corsi in determinate regioni: all’Animi, ad esempio, toccarono la Basilicata, la Calabria, la Sardegna e la Sicilia.

Grazie all’esperienza e alla solida struttura delle organizzazioni coinvolte, i numeri furono subito incoraggianti: dopo appena due anni, all’Opera facevano capo 403 scuole diurne e 252 scuole domenicali, con rispettivamente 14.524 e 8339 alunni, e 2935 scuole serali frequentate da 128.919 adulti<sup>32</sup>. La gestione risultava essere condivisa: quattro membri in rappresentanza delle citate associazioni facevano parte di un comitato dirigente dell’Ona e altrettanti erano di nomina ministeriale. Nel 1926 un decreto di riforma assoggettò l’Ona a più rigoroso controllo ministeriale, sia per quanto riguarda i componenti del comitato direttivo, sia per la sede, trasferita presso il Ministero della Pubblica istruzione. Vistasi progressivamente limitata nella propria autonomia dalla crescente invadenza del regime fascista, l’Animi nel 1928 decise di rinunciare al mandato, presto seguita dalle altre associazioni. Scuole e corsi furono quindi direttamente assorbiti dall’Opera nazionale balilla per poi passare nel 1937 alla Gioventù italiana del littorio. A fronte della crescita costante registrata dall’inizio del secolo, si trattò di una sconfitta per tutto il movimento, come certifica la percentuale di analfabeti registrata nel 1931 nell’Italia meridionale (48% in Calabria, 46% in Basilicata). Il fascismo, infatti, scettico nei confronti di tutte le autonomie che potessero sfuggire al suo controllo, abbandonò ogni forma di lotta contro l’analfabetismo, disperdendo un prezioso bagaglio di competenze e di sperimentazioni.

Maggiore fu l’impegno profuso nell’ambito dell’istruzione professionale,

dove si continuò a concedere protagonismo agli enti locali, in particolar modo sulla formazione industriale. Il settore venne riorganizzato con la creazione di scuole, l'avviamento di corsi e sovvenzioni delle iniziative private ritenute meritevoli. Per quanto riguarda l'insegnamento agrario, i corsi statali furono, invece, sostanzialmente disertati: nel 1927-28, per esempio, si registrarono solo 1250 alunni per le 23 scuole medie agrarie esistenti e 494 per le 11 scuole pratiche di agricoltura<sup>33</sup>. Maggiore successo riscossero i corsi serali di istruzione professionale per contadini di età compresa tra i 14 e i 25 anni, organizzati dagli ispettori agrari provinciali: in una dozzina d'anni, dal 1926-27 al 1938-39, il numero dei frequentanti lievitò da circa 72.000 a oltre 290.000.

Gli interventi del fascismo rimasero comunque sporadici e inscrivibili nel disegno organico del regime corporativista; la lotta all'analfabetismo non rientrò nei piani di Mussolini, pur così abile a piegare a scopi di indottrinamento l'istruzione scolastica.

### *La Scuola popolare contro l'analfabetismo*

La caduta del fascismo e la nascita della Repubblica, con la sanzione costituzionale del diritto all'istruzione scolastica, comportarono una rinnovata attenzione al tema dell'istruzione degli adulti, sia sul versante di un robusto rilancio delle esperienze private, sia su quello delle iniziative ministeriali, seppur con premesse ed esiti difformi. La realizzazione più imponente, quantomeno sotto il profilo delle risorse economiche (il primo stanziamento ammontò a un miliardo di lire), fu la Scuola popolare contro l'analfabetismo, istituita nel dicembre 1947 dopo un precedente esperimento realizzato con profitto nelle scuole della capitale nell'immediato dopoguerra (d.l. 17 dicembre 1947, n. 1559).

I corsi gratuiti, diurni o serali, erano indirizzati a coloro i quali avessero superato i 12 anni d'età e dovevano essere attivati «presso le scuole elementari, le fabbriche, le aziende agricole, le istituzioni per emigranti, le caserme, gli ospedali, le carceri e in ogni ambiente popolare, specie in zone rurali in cui se ne manifestasse il bisogno». La loro durata era di cinque mesi (innalzati a sei con c.m. 1 giugno 1958, n. 62200/13/SP/207): alla conclusione veniva rilasciato un certificato di studi elementari inferiori o superiori, a seconda della tipologia frequentata. I corsi si differenziavano infatti in tre categorie: di tipo A e B (rispettivamente istruzione elementare di I e II ciclo), e di tipo C (aggiornamento e ap-

profondimento dell'istruzione primaria, orientamento professionale, istruzione tecnica e artistica). Ad essi si aggiunsero dal 1958 corsi di lettura e informazione, di richiamo scolastico, di educazione per adulti, di orientamento musicale e, poi, corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori: per questi ultimi era necessario lo svolgimento di 350 ore effettive di lezione<sup>34</sup>.

La filosofia che ispirò l'attivazione della Scuola popolare contro l'analfabetismo fu principalmente di ordine pratico: si voleva infatti concorrere alla ricostruzione postbellica attraverso l'assunzione di migliaia di maestri disoccupati. Le considerazioni di carattere pedagogico e sociale erano in effetti subordinate, l'applicazione fu stentata e vi furono accuse di assunzioni clientelari: nonostante questo, il progetto appare coraggioso e rilevante, quantomeno nei numeri. Senza considerare i corsi speciali e quelli di orientamento musicale, tra il 1947-48 e il 1956-57 furono infatti attivati 181.701 corsi popolari ed essi furono frequentati da 3.360.185 adulti, 2.471.005 dei quali promossi<sup>35</sup>.

La macchina divenne presto imponente grazie all'apertura di corsi statali, di corsi organizzati da enti sovvenzionati dallo Stato, di corsi gestiti da associazioni non lucrative e simili. Il contributo dell'associazionismo si rivelò decisivo per elevare il livello dell'istruzione per adulti nel secondo dopoguerra, andando oltre la visione ottocentesca e primo-novecentesca che aveva inquadrato il problema dell'analfabetismo esclusivamente in forme scolastiche. La stessa Scuola popolare contro l'analfabetismo nasceva dalla vecchia idea del recupero e non secondo una nuova concezione di educazione degli adulti, inquadrata nel contesto sociale, lavorativo, politico dei partecipanti. Lo si vide chiaramente con i Corsi di richiamo e di aggiornamento culturale di istruzione secondaria (Cracis) istituiti dal Ministero della Pubblica istruzione all'inizio degli anni Sessanta per permettere di ottenere la licenza di scuola media, obbligatoria dal 1962, ai numerosi italiani che ne erano privi (circa il 76% secondo il censimento del 1971). Questi corsi non tenevano tuttavia conto della condizione di chi era chiamato a frequentarli, in grande maggioranza lavoratori, né dei loro interessi, né soprattutto, dei metodi e dei tempi di acquisizione delle conoscenze propri dell'adulto. Furono invece realizzati secondo gli schemi della scuola media dei ragazzi, a partire dai programmi e dalla durata triennale dei corsi. Nonostante le ampie critiche di cui i Cracis divennero oggetto negli anni Sessanta e primi Settanta, che retrostanno al ripensamento dell'educazione degli adulti e dei lavoratori poi convogliato anche nell'esperienza delle 150 ore, essi si trascinarono fino all'inizio degli anni Ottanta, consentendo a migliaia di italiani il raggiun-

gimento del “pezzo di carta”, ma senza apportare un reale e profondo sviluppo del livello culturale e sociale dei lavoratori e del Paese, e producendo frattanto un’organizzazione elefantiaca<sup>36</sup>. Ritenuti oramai anacronistici da più parti e da tempo, furono aboliti soltanto con l’art. 47 della legge n. 270 del 20 maggio 1982.

### *Dall’istruzione degli adulti all’educazione permanente*

Più ricche e aggiornate, sotto il profilo pedagogico e culturale, furono le esperienze prodotte dall’associazionismo. La fine del fascismo coincise con la fondazione o, in qualche caso, con la ripresa, dopo anni di forzosa chiusura, di numerose iniziative promosse da enti e privati<sup>37</sup>. E così all’Umanitaria e all’Animi si unirono, per esempio, il Movimento di collaborazione civica, il Movimento di comunità, i Centri di orientamento sociale (Cos), tutti animati dal desiderio di cooperare alla partecipazione democratica nella neonata Repubblica. In alcuni casi erano iniziative risalenti al periodo resistenziale: i Cos, ad esempio, erano stati fondati a Perugia nel luglio 1944 da Aldo Capitini per favorire la partecipazione popolare allo sviluppo della cultura e la promozione della cittadinanza attiva.

Maggiormente dedicati al Mezzogiorno risultarono gli sforzi profusi dall’Unione nazionale per la lotta contro l’analfabetismo (Unla), fondata il 5 dicembre 1947: essa e la sua principale emanazione, i Centri di cultura popolare (Ccp), si posero come organismi periferici polivalenti di educazione degli adulti. I Ccp nacquero nel gennaio 1949 dalle ceneri dei Comitati comunali per la lotta contro l’analfabetismo (1947-48), originariamente formati dal sindaco, dal maestro, dal sindacalista e da altri cittadini desiderosi di apprendere e di insegnare. Quei comitati ebbero tuttavia vita fugace e furono contrastati dal sospettoso Ministero della Pubblica istruzione, il quale contrappose loro, con circolare 21 ottobre 1948, altri comitati comunali per la lotta contro l’analfabetismo, epurati della componente sindacale e popolare. L’Unla, in risposta, diede vita ai propri Centri di cultura popolare, sottolineando con forza la valenza di quell’aggettivo – *popolare* – che voleva essere sostanziale e non soltanto formale.

Si trattò di una vera rivoluzione, che portò al superamento della vecchia concezione legata al recupero scolastico per aprirsi alla società e saldare l’alfabetizzazione all’educazione permanente, per realizzarla nel suo intreccio con la cultura, la società, la vita professionale. Non si richiedeva più all’adulto di

regredire allo stadio infantile tornando sui banchi di scuola, seppur di sera o nei giorni festivi, come nei Cracis: egli veniva valorizzato per quello che era, «con la sua esperienza e i suoi problemi di lavoro»; era chiamato a svolgere un ruolo attivo, e non più solo passivo, nella gestione comune delle attività educative<sup>38</sup>. In una parola, era finalmente chiamato a partecipare alla conquista e alla produzione di cultura. Si trattava di una visione olistica del problema, destinata a diffondersi in quegli anni a livello internazionale e che fu molto apprezzata da osservatori stranieri, studiosi, educatori, borsisti dell'Unesco che venivano a conoscerne l'attività<sup>39</sup>.

Nel primo triennio di attività sorsero circa una trentina di Ccp, che entro il 1966 erano ormai ben 90, ma distribuiti quasi totalmente nelle regioni del Mezzogiorno: uno soltanto a Roma e due a Milano per gli immigrati meridionali. L'intenso sviluppo dei Ccp fu permesso anche dai fondi erogati dalla Cassa per il Mezzogiorno. Quando nel 1965 questi vennero a mancare poiché dirottati verso i neonati Centri di servizi culturali (Csc), le attività proseguirono grazie alla disponibilità di volontari fino al dicembre 1967, quando l'Unla ne dispose la chiusura, temporaneamente scongiurata da proteste, manifestazioni e iniziative volontaristiche che fruttarono una legge a favore dell'Unla (l. 2 aprile 1968, n. 470). Nei piani ministeriali, la feconda esperienza avrebbe dovuto essere sostituita dai nuovi Csc, gestiti, per il lato organizzativo, dal Centro formazione e studi per il Mezzogiorno (Formez). Come da prassi consolidata, molti di questi centri vennero affidati a enti qualificati e già attivi: anzitutto l'Unla, l'Umanitaria, l'Ente nazionale delle Acli per l'istruzione professionale nato nel 1951 (Enaip). Nonostante il notevole investimento in termini finanziari, questi Csc, passati dalla Cassa per il Mezzogiorno alle Regioni nel dicembre del 1972, non decollarono mai del tutto, lasciando l'impressione di un'operazione decisa e calata dall'alto.

Sorte differente ebbero i Centri sociali di educazione permanente, nati dalla trasformazione dei Centri di lettura, istituiti nel solco del provvedimento per la scuola popolare dalla legge n. 326 del 16 aprile 1953. Per un po' i Centri di lettura costituirono anch'essi un parziale superamento della tradizionale ottica "scolasticocentrica": il partecipante non era motivato da esigenze strumentali (il conseguimento di una licenza o di un diploma), ma operava una libera scelta finalizzata a migliorare la propria cultura personale. Accanto ai centri stabili esistevano anche Centri mobili di lettura, costituiti da appositi automezzi dotati di «una sala per lettura, di macchina per proiezione cinematografica, di apparecchio radio con altoparlante, di vetrine laterali per l'esposizione dei libri». In

questo modo era più semplice arrivare anche in quelle borgate o vallate meno accessibili, solitamente prive di biblioteche o librerie. Pur accompagnati da un discreto successo, a metà degli anni Sessanta i Centri di lettura apparivano però già anacronistici a molti, perché eredi di una concezione che trovava ancora nella scuola il fulcro dell'educazione per gli adulti.

I tempi stavano cambiando: l'educazione permanente si stava diffondendo e si affermavano «teorie ed esperienze di educazione degli adulti volte a valorizzare l'educabilità di ognuno, ad incoraggiare la “partecipazione”, ad accreditare il diritto e la possibilità di ogni uomo di crescere “culturalmente”, di arricchire e potenziare la sua umanità in ogni momento della sua esistenza e di produrre cultura»<sup>41</sup>. Così, con circolare del 23 maggio 1969, n. 6836/23/SP, fu infine avviata la trasformazione sperimentale dei 5500 Centri di lettura in Centri sociali di educazione permanente (Csep), divenuti definitivi dopo un triennio. Fu una tappa fondamentale nella storia dell'evoluzione dell'educazione degli adulti: i Csep, come già i Ccp, rappresentarono infatti il superamento definitivo del concetto riduttivistico di educazione quale semplice alfabetizzazione strumentale e di recupero<sup>42</sup>.

La molteplicità di attori sociali e movimenti che scosse la società italiana tra gli anni Sessanta e Settanta impose il tema dell'istruzione al centro di un ampio progetto di rinnovamento politico e sociale. Il Movimento di cooperazione educativa, il movimento a favore della scuola popolare, le riviste ideologicamente orientate (a partire da «L'erba voglio»), i giovani docenti formati dopo la riforma della scuola media del 1962 e molti altri soggetti contribuirono a raggiungere risultati importanti, dal rinnovamento della didattica e dei libri di testo alla democratizzazione della gestione scolastica, sancita con diversi limiti tramite i cosiddetti decreti delegati (l. delega n. 477 del 30 luglio 1973, e dd.pp.rr. successivi).

Un tassello davvero innovativo fu quindi rappresentato dalla conquista del diritto allo studio a favore dei lavoratori: le 150 ore di permesso retribuito destinato allo studio e alla formazione culturale. I sindacati, silenti dopo essere stati estromessi dai citati Comitati comunali dell'Unla, tornavano alla ribalta e imponevano rivendicazioni concrete entro un complesso programma di emancipazione culturale e politica dei lavoratori. A goderne per primi, con il rinnovo del contratto collettivo nazionale di lavoro del 4 aprile 1973, furono i metalmeccanici. L'istituto fu subito integrato nei contratti di moltissime altre categorie di lavoratori, cui venne riconosciuto «il diritto allo studio, al recupero e alla formazione professionale, e, di conseguenza, il diritto a poter usufruire di

agevolazioni e di permessi giornalieri retribuiti per la frequenza dei corsi e la preparazione di esami a tutti i livelli, senza però essere obbligati a prestazioni di lavoro straordinario e al recupero durante i riposi settimanali»<sup>43</sup>.

Come ricostruito anche da recenti studi e confermato nell'ambiente veneto, l'esperienza ebbe diverse fasi più o meno felici ma perse presto – tutto sommato – i caratteri originali di conquista sindacale e operaia, per diventare un diritto acquisito per una più vasto bacino sociale. Ai corsi 150 ore, stabilizzatisi sotto le quattromila unità nella seconda metà degli anni Ottanta, partecipavano all'epoca in maggioranza casalinghe (29%), disoccupati (21%), giovani in cerca di prima occupazione (16%) e lavoratori precari (6%)<sup>44</sup>.

Nata come un'esperienza innovativa per forma e contenuti, la “scuola delle 150 ore” non ha saputo rinnovarsi alla luce dei mutamenti socio-economici avvenuti tra anni Settanta e Ottanta. Il massiccio afflusso nel nostro Paese di immigrati scarsamente scolarizzati, comunque provenienti da percorsi formativi eterogenei, e l'aumento dell'analfabetismo, non soltanto funzionale, hanno imposto strategie e modalità differenti alle pratiche di *lifelong learning*. Il confronto con le realtà degli altri paesi comunitari rivela tuttavia quanto sia ancora precario il cammino svolto in questi ultimi anni dall'educazione degli adulti in Italia, combattuta tra la necessità di una riorganizzazione anche strutturale e un ripensamento critico<sup>45</sup>.

## Note

1. *Nuovo codice della istruzione pubblica. Raccolta delle leggi, decreti, regolamenti, circolari [...] approvata dal Ministero della Istruzione pubblica*, Lobetti-Bodoni, Saluzzo 1870, p. 99. Il concetto fu ribadito nel regolamento per l'istruzione elementare approvato con r.d. 15 settembre 1860, n. 4336, ivi, p. 693.

2. Ivi, pp. 730-735.

3. Ivi, p. 735.

4. Una sintesi efficace è Giovanni Vecchi, *In ricchezza e povertà: il benessere degli italiani dall'Unità a oggi*, il Mulino, Bologna 2011, pp. 159-206 e 319-336.

5. *Nuovo codice della istruzione pubblica*, cit., p. 386.

6. *Norme proposte dalla Commissione istituita con r. decreto del 1 marzo 1868, ed approvate dal Ministro della Pubblica istruzione per la distribuzione dei sussidi in favore delle Scuole degli adulti*, ivi, p. 739.

7. Ivi, pp. 736-738.

8. *Istruzione sul modo di ordinare le Scuole degli adulti*, ivi, pp. 742-743.

9. Introduttivamente: *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di Giacomo Cives, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 76-78. Più specificamente: Giuseppe Della Torre, *Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra Regno di Sardegna e Regno d'Italia, 1847-1883*, «Le carte e la storia», XVII (2011), n. 2, pp. 84-97; Gianfranco Mastrangelo, *Le «scuole reggimentali» 1848-1913. Cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale*, Ediesse, Roma 2008; Michela Dota, *Imparare a leggere e scrivere nelle scuole reggimentali (1861-1915)*, «Italiano LinguaDue», IV (2012), n. 1, pp. 137-164 (soprattutto per l'analisi dei libri di testo utilizzati per l'insegnamento dell'italiano).

10. Si pensi soltanto a don Bosco e alla congregazione salesiana. Ma l'elenco delle iniziative in ambito religioso e laico è estesissimo: introduttivamente, si vedano i profili nel secondo volume del *DBE. Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, diretto da Giorgio Chiosso e Roberto Sani, Editrice Bibliografica, Milano 2013.

11. Per un importante esempio: *Schio e Alessandro Rossi: imprenditorialità, politica, cultura e paesaggi sociali del secondo Ottocento*, a cura di Giovanni Fontana, Edizioni di storia e letteratura, Roma 1985-1986.

12. Per la realtà veneta, si veda il *Censimento storico delle società di mutuo soccorso del Veneto*, a cura di Renato Camurri, Regione del Veneto, Venezia 2002.

13. Sulla vita di questo maestro elementare, cieco dall'età di trent'anni, cui è stata dedicata una scuola nel quartiere trevigiano di San Pelajo, si veda *DBE*, cit., p. 169.

14. Vincenzo Bindoni, *L'operaio*, G. Nardi, Treviso 1879, p. 89.

15. Remo Fornaca, *Cultura e istruzione tecnico-professionale tra '800 e '900*, in *Cultura e istruzione tecnico-professionale in Italia tra '800 e '900*, atti del V convegno nazionale del Centro italiano per la ricerca storico-educativa (Venezia, novembre 1988), a cura di Giovanni Genovesi, Cirse, Ferrara 1991, pp. 9-22 (cfr. p. 19); si veda anche Aldo Tonelli, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nelle strutture e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Giuffré, Milano 1964.

16. Cit. in Nicola D'Amico, *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*, Zanichelli, Bologna 2010, p. 102.



17. Sul contesto torinese e nazionale, si veda Dora Marucco, *Mutualismo e sistema politico: il caso italiano, 1862-1904*, Franco Angeli, Milano 1981; sul caso specifico Diego Robotti, *Le origini (1848-1855). Il sogno geometrico dell'intendente Antonio Milanese e dello stipettaio Gabriele Capello*, in *Scuole d'industria a Torino. Cento e cinquant'anni delle Scuole tecniche San Carlo*, a cura di Id., Centro Studi Piemontesi, Torino 1998, pp. 19-29. A livelli inferiori, si pensi alle Scuole officine serali Bertotti (nate nel 1887) o alle Scuole serali Bersezio.

18. Redi Sante Di Pol, *L'istruzione professionale popolare a Torino nella prima industrializzazione*, «Quaderni del Centro Studi Carlo Trabucco», III (1984), n. 5, pp. 71-106.

19. *Resoconto morale ed economico delle Scuole per adulti e piccole industrie nelle campagne per gli anni 1899-1900 e 1900-1901*, Antonio Vallardi, Milano 1902, p. 5; Società Scuole per adulti e piccole industrie nelle campagne, *Tavola progressiva delle scuole e del numero degli alunni dal 1890 al 1905* (s.l., s.d.). Utili alla ricostruzione di questa significativa esperienza sono i resoconti del Fondo Carazzolo Presso il Museo dell'Educazione dell'Università di Padova.

20. DBE, cit., p. 136.

21. Enrico Decleva, *Etica del lavoro, socialismo, cultura popolare. Augusto Osimo e la Società umanitaria*, Franco Angeli, Milano 1984.

22. Così l'art. 1 dello statuto, leggibile con il programma in *Che cosa è e che cosa fa la Unione italiana dell'educazione popolare*, Uiep, Milano 1913.

23. Andrea Martinucci, *Il caso di Milano e le biblioteche popolari tra Ottocento e Novecento*, in *Ettore Fabietti e le biblioteche popolari*, a cura di Paolo Galimberti e Walter Manfredini, Società umanitaria, Milano 1994, pp. 17-32.

24. Basti un esempio veneto: Patrizia Zamperlin, *Il «Circolo di coltura popolare e svago» di Montagnana, «Padova e il suo territorio»*, XIX (2004), n. 107, pp. 23-28.

25. Patrizia Zamperlin Turus, *Il Psi e l'educazione: alle origini di un impegno (1892-1914)*, Patron, Bologna 1982, pp. 57-58.

26. Per una panoramica sul periodo, compiuta da un osservatore d'eccezione, si veda Giuseppe Lombardo Radice, *Pedagogia di apostoli e di operai*, Laterza, Bari 1936.

27. Francesco Strozza, *Giovanni Cena e le scuole per i contadini*, Gesualdi, Roma 1991. Documentazione fotografica in Gabriele D'Autilia, *L'età giolittiana 1900-1915*, Editori Riuniti, Roma 1998, pp. 78-79.

28. Sulle cattedre locali esiste una vasta letteratura: uno sguardo d'insieme offre Mario Zucchini, *Le cattedre ambulanti di agricoltura*, G. Volpe Editore, Roma 1970.

29. Dina Bertoni Jovine, *Storia dell'educazione popolare in Italia*, Laterza, Bari 1965, p. 265.

30. *Cento anni di attività dell'Associazione Nazionale per gli Interessi del Mezzogiorno d'Italia e la questione meridionale oggi*, a cura di Guido Pescosolido, Rubbettino, Soveria Mannelli (CZ) 2011.

31. Giuseppe Tognon, *Benedetto Croce alla Minerva. La politica scolastica italiana tra Caporetto e la marcia su Roma*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 560-561.

32. Jurgen Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze 1994, pp. 149-150.

33. Ivi, pp. 231-232.

34. Tullia Leoni, *Popolare, scuola*, in *Enciclopedia pedagogia*, a cura di Mauro Laeng, vol. V, La Scuola, Brescia 1992, coll. 9265-9268.

35. *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, a cura dell'Istituto superiore di pedagogia, vol. III, Saie, Torino 1959, p. 760.

36. Anna Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Studium, Roma 1976, pp. 355-356; Ippolito Desideri, *C.r.a.c.i.s.*, in *Enciclopedia pedagogia*, cit., vol. II, La Scuola, Brescia 1989, coll. 3352-3353.

37. Anche durante gli anni della Resistenza furono intraprese alcune iniziative: cfr. Filippo Maria De Sanctis, *L'educazione degli adulti in Italia 1848-1976*, Editori Riuniti, Roma 1978, pp. 182-196.

38. Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, cit., p. 34.

39. Per un'analisi dettagliata si veda ivi, pp. 49-57.

40. *Dizionario enciclopedico di pedagogia*, cit., pp. 763-764 (con interessante testimonianza fotografica).

41. Sira Serenella Macchietti, *Centri sociali di educazione permanente*, in *Enciclopedia pedagogia*, vol. II, cit., coll. 2486-2490 (spec. col. 2487).

42. Si veda Giovacchino Petracchi, *Educazione degli adulti, educazione popolare, educazione permanente*, La Scuola, Brescia 1972.

43. Gaetano Bonetta, *Storia della scuola e delle istituzioni educative. Scuola e processi formativi in Italia dal XVIII al XX secolo*, Giunti, Firenze 1999, p. 141.

44. Ivi, p. 143.

45. Cfr. *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, a cura di Michela Castiglioni, Unicopli, Milano 2011.

# 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 complessiva<sup>1</sup>, 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»<sup>2</sup>. 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 lavoro<sup>3</sup>.

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»<sup>4</sup>.

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 metalmeccaniche<sup>5</sup>.

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 formativo<sup>6</sup>.

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 unificante<sup>7</sup>.

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 ore<sup>8</sup>.

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 ribadita<sup>9</sup>. L'apertura fu però anche coscientemente 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 essa<sup>10</sup>.

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»<sup>11</sup>, 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»<sup>12</sup>: ipotesi comunque rigettata da più attraverso il Settantasette<sup>13</sup>.

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 venete<sup>14</sup>.

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»<sup>15</sup>.

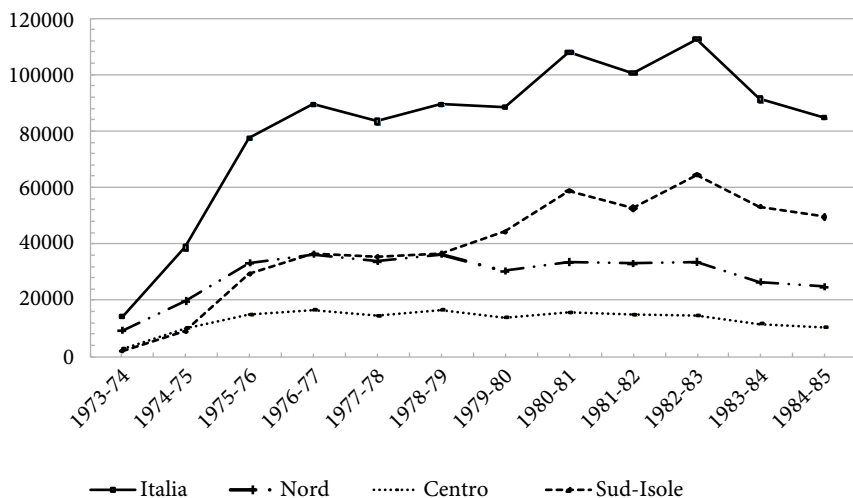


Le analisi delle ulteriori evoluzioni dei corsi avrebbero poi riconcettualizzato quel primo *terremoto sociologico* dei corsi sperimentali come inizio della «mutazione genetica» della scuola delle 150 ore: quella mutazione è ritenuta a sua volta causa, tra fine Settanta e primissimi Ottanta, del complessivo 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 1982<sup>16</sup>.

Questa trasformazione dell'utenza subito iniziata si approfondì in continuazione negli anni Ottanta (non iniziò «dagli anni Ottanta»<sup>17</sup>), 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'esperienza<sup>18</sup>.

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 riferimento<sup>19</sup>. 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

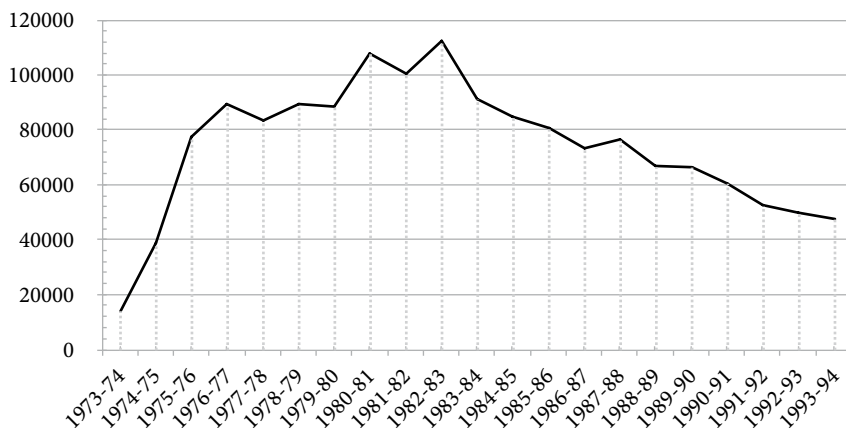
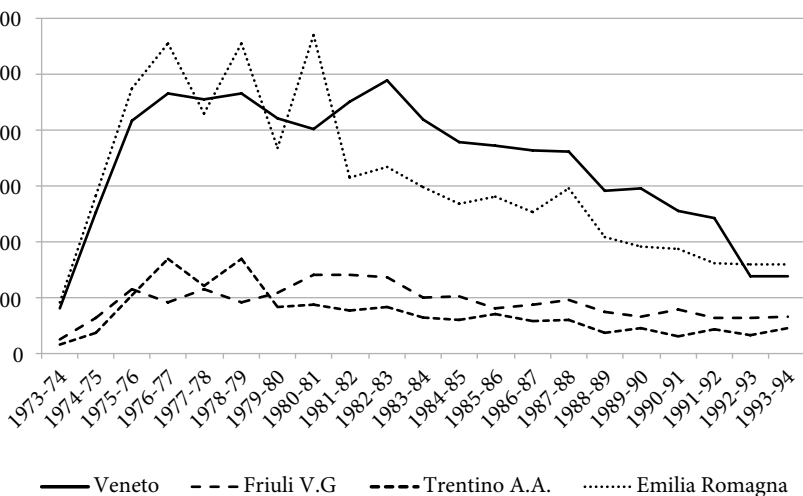


Grafico 3. Partecipanti delle 150 ore in Veneto e regioni viciniori, 1974-1994



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 sessi<sup>20</sup>.

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 donne<sup>21</sup>.

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 anni<sup>22</sup>.

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»<sup>23</sup>.

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»<sup>24</sup>.

In alcune località influirono negativamente altri problemi parzialmente estrinseci, cui però concorreva 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 popolare spiega, con l'eterogeneo assetto economico del territorio e difficoltà sindacali, il ritardo di un anno con cui furono varati i primi corsi<sup>25</sup>.

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)<sup>26</sup>. 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 sindacato<sup>27</sup>.

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 scolastiche<sup>28</sup>.

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 influò 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)<sup>29</sup>.

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 meridionali<sup>30</sup>.

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*<sup>31</sup>.

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»

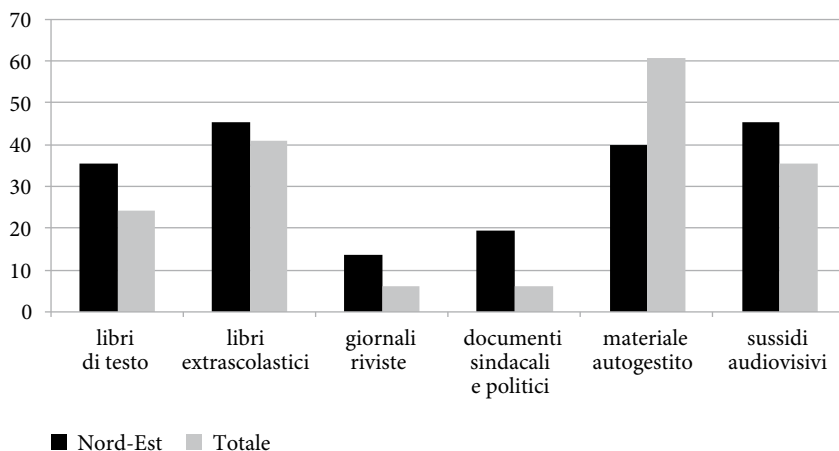
nelle diverse unità interdisciplinari, segnalata soprattutto da insegnanti del Sud e Isole e in generale da insegnanti di lingue e matematica. I dati elaborati dal Censis enfatizzavano la differenziazione tendenziale tra Nord e Sud-Isole, da una parte, e, dall'altra parte, quella tra il «Nord-Est», dove 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 locali<sup>32</sup>.

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»<sup>33</sup>. 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»<sup>34</sup>.

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

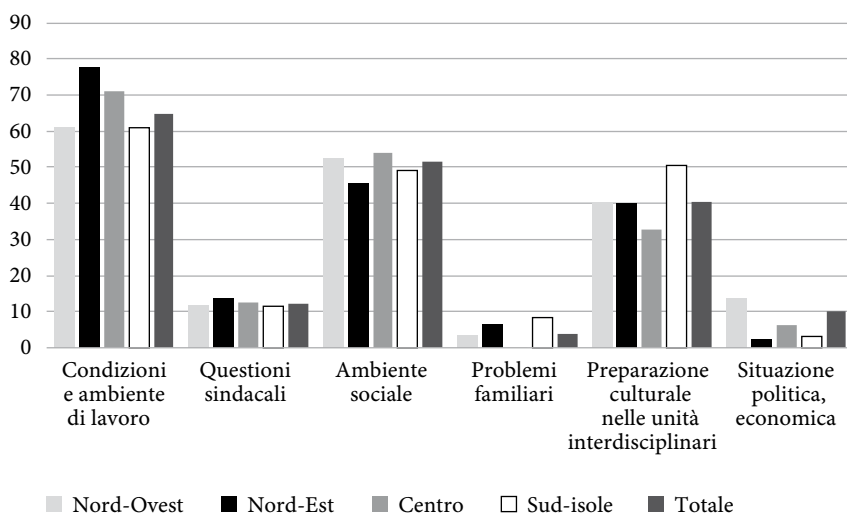


menti sindacali e politici o (ma con cifre inferiori) di giornali e riviste o di sussidi audiovisivi. Considerando soltanto i docenti che indicarono questo o quello strumento come primo e principale mezzo didattico utilizzato (riduttiva maniera di riassumere le cose, ma forse non inutile per confrontare 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 Censis<sup>35</sup>.

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 riassumibile<sup>36</sup>.

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 progetto<sup>37</sup>.

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»<sup>38</sup>.

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 partenza<sup>39</sup>.

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 difficile<sup>40</sup>.

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»<sup>41</sup>.

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*<sup>42</sup>.

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 agricoli<sup>43</sup>.

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 femminile<sup>44</sup>.

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 materie<sup>45</sup>.

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 sperimentata<sup>46</sup>.

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»<sup>47</sup>.

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 oltre<sup>48</sup>.

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»<sup>49</sup>.

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 1982<sup>50</sup>.

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»<sup>51</sup>.

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»<sup>52</sup>.

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»<sup>53</sup>. 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»<sup>54</sup>.

## 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](http://www.historied.net), n. 1 (marzo 2007), consultabile ora in [https://www.academia.edu/2069413/Lavorare\\_studiare\\_lottare\\_fonti\\_sulleesperienza\\_delle\\_150\\_ore](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](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](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.

# Eredità e attualità delle 150 ore: dai lavoratori ai migranti

*di Paola Toniolo Piva*

Questa riflessione nasce dall'esigenza personale di mettere a confronto due esperienze di educazione degli adulti nelle quali sono stata coinvolta con un ruolo di coordinatrice: il movimento delle 150 ore negli anni Settanta, che ho vissuto come responsabile nazionale della Flm<sup>1</sup>, e quello delle scuole popolari di italiano per migranti che sto seguendo nel Lazio per la rete Scuolemigranti, che coordina un centinaio di associazioni di volontariato e del privato sociale impegnate per l'integrazione linguistica e sociale degli immigrati<sup>2</sup>. Anche se la distanza di quarant'anni che separa le due vicende dovrebbe scoraggiare qualunque accostamento, la ricerca storica talvolta può illuminare il presente, e l'impegno che sto svolgendo come coordinatrice di Scuolemigranti mi sollecita delle riflessioni politiche che attingono alla memoria delle 150 ore.

Oggi, da un lato misuro quanto siano cambiate le modalità di partecipazione degli adulti – italiani e stranieri – alle opportunità formative offerte dalla scuola italiana, dall'altro trovo alcune conferme nella politica delle 150 ore che mi sembrano ancora attuali, in particolare l'importanza che la formazione degli adulti sia promossa da movimenti radicati al di fuori dalla scuola, nelle formazioni sociali.

Alcune macroscopiche differenze rendono incomparabili le battaglie per il diritto allo studio dei metalmeccanici e la situazione dei migranti oggi. Le 150 ore furono sorrette da un grande sindacato unitario che in quegli anni era all'apice della sua egemonia contrattuale e culturale, mentre i migranti che vogliono/devono imparare la lingua del paese ospitante non hanno alle spalle un'organizzazione di tutela altrettanto forte e unitaria. Ci sono molte scuole di italiano accoglienti, esperienze didattiche interessanti, ma tutto ciò nell'insieme non è ancora in grado garantire il diritto/dovere all'istruzione. In più, mentre

i metalmeccanici premevano alle porte della scuola pubblica rivendicando un posto, anzi un ruolo attivo nel cambiamento dell'istruzione, i migranti dipendono da norme e programmi che non hanno la possibilità di negoziare. Perciò, in questa fase, si accostano all'istruzione come a un obbligo richiesto dallo Stato italiano, un adempimento per la permanenza in Italia, piuttosto che un diritto di cittadini.

Quando incontro ex insegnanti delle 150 ore tra i volontari delle scuole per stranieri, parliamo spesso di questo e viene spontaneo riprendere il filo rosso della comune militanza, ragionando anche con i volontari più giovani, che sanno poco degli operai di allora, ma colgono il significato politico per il loro futuro della presenza di nuovi cittadini che abitano nei nostri quartieri. Questa mia riflessione interroga dunque la memoria degli anni Settanta cercando, tra i fattori che diedero successo alle 150 ore, alcuni insegnamenti ancora attuali, che interessano altre esperienze di educazione degli adulti.

Occorre precisare che questa riflessione non è basata su ricerche e documenti, ma solo su ricordi personali, una memoria emotivamente condizionata da ciò che all'epoca mi colpì maggiormente: meraviglia di fronte alla rapidità con cui la Flm ottenne la radicale riforma dei corsi per lavoratori, sorpresa per la straordinaria adesione alla nuova offerta formativa, ammirazione per l'impegno dei docenti, delusione per il flop finale<sup>3</sup>. Molti giovani vissero allora una grande esplosione di energie, che non produsse però la trasformazione generale della scuola da noi ingenuamente messa in agenda.

### *Estate 1972*

Il sindacato dei metalmeccanici stava preparando il rinnovo del contratto nazionale e voleva inserire in piattaforma il diritto allo studio. In luglio, in un albergo a Madonna di Campiglio, si tennero dei corsi per formare delegati di fabbrica e fui mandata come formatrice dalla segreteria nazionale per due settimane: vi andai con mia figlia neonata. Lì fu sborzata un'ipotesi contrattuale. C'erano molti giovani operai del Nord, "lavoratori-studenti" che raccontavano la fatica di conquistare un diploma frequentando le scuole serali, stare svegli tre ore sui banchi dopo otto ore di lavoro, resistere per quattro o cinque anni studiando su testi antiquati e infantili, scritti per ragazzini. Fu facile entrare in empatia: chiedevano il diritto di studiare da adulti, valorizzando quello che

imparavano in fabbrica, perché il lavoro non è solo impegno fisico, ma è soprattutto maturazione umana. Nei gruppi di lavoro ci applicammo a scrivere documenti da sottoporre in autunno ai consigli di fabbrica.

In quegli anni si discuteva di come realizzare l'utopia marxiana di un tempo sociale uguale per tutti, metà studio e metà lavoro, e anch'io come altri nella Flm ero fresca di esperienze nel movimento studentesco: il diritto allo studio dei lavoratori faceva parte di una visione politica largamente condivisa. Quell'estate era ormai decisa l'unità sindacale, che sarebbe stata formalizzata a settembre. Sapevamo che la Flm non sarebbe stata una fusione a freddo di tre apparati (Fim, Fiom, Uilm) e ci stavamo preparando a un'esperienza inedita, eccitante: soprattutto per tanti giovani che, come me, erano alla prima esperienza sindacale.

Al ritorno dalle vacanze mi aspettava la nuova sede nazionale a Roma, in corso Trieste 36, stanza al quarto piano. Ricordo l'emozione quando mi convocarono due segretari della Flm, Antonio Lettieri e Raffaele Morese, per vedere come mettere in piattaforma la riduzione di orario per lo studio: si trattava di soppesare un monte di ore sostenibile nella trattativa e al tempo stesso apprezzabile per i lavoratori che ne avrebbero usufruito. Loro proposero di dotare ogni lavoratore di 150 ore da usufruire nell'arco di tre anni. «Cominciamo così – dissero –: sperimentiamo e al prossimo rinnovo contrattuale vedremo come procedere». Mentre commisuravo questa agevolazione all'interminabile iter delle scuole serali, domandandomi come l'avrebbero presa i lavoratori-studenti, capivo che ai padroni veniva chiesto un enorme cambiamento di mentalità; non solo perché si trattava di rinunciare a ore economicamente produttive per consentire alla classe operaia di acculturarsi, ma anche perché i lavoratori avrebbero usufruito di un diritto ad uso personale, uguale per tutti. Questa richiesta in piattaforma apparve al tempo stesso audace e ragionevole anche ai delegati e nelle assemblee di fabbrica precontrattuali si consolidò la cifra di 150 ore.

Seduta in terza fila al gran tavolo delle trattative nazionali, imparai la logica negoziale. Il diritto allo studio fu pagato dai padroni a fronte di un impegno di studio doppio da parte del lavoratore. Alle 150 ore pagate, liberate dall'orario di lavoro, l'interessato avrebbe aggiunto 150 ore del suo tempo libero, fino a un massimo di 300 ore usufruibili in tre anni. In cambio, gli imprenditori rinunciarono a condizionare il contenuto dello studio e gli operai potevano scegliere dove e come investire le proprie energie, purché dimostrassero di aver seguito un corso di formazione.

*Primavera 1973*

Il contratto siglato in aprile sancì il diritto allo studio dei metalmeccanici. Unanime fu la scelta di dare priorità a corsi di alfabetizzazione e al conseguimento del titolo di terza media, per rispondere a un bisogno diffuso tra gli operai, poiché il basso livello di istruzione configgeva con il senso di appartenenza a una classe sociale culturalmente egemone. Superare questo gap fu vissuto da molti come un impegno verso se stessi, ma anche verso i compagni e i delegati.

In maggio la trattativa si spostò nella sede di viale Trastevere per negoziare i corsi per lavoratori con il Ministero della Pubblica istruzione. All'epoca, la Direzione generale Educazione adulti era un comparto culturalmente chiuso, lontanissimo dal nuovo che avanzava nelle fabbriche. Per prendere il diploma di terza media i lavoratori-studenti avevano a disposizione i Corsi di richiamo e di aggiornamento culturale d'istruzione secondaria di primo grado (Cracis), sorta di scuole private parificate che duravano tre anni per complessive 1400 ore. Uno sproposito, indigeribile per i metalmeccanici, che si erano caricati di aspettative nelle lotte per il contratto. Ricordo il primo incontro con un direttore generale, abbacchiato e rancoroso, che si lamentò per la scarsa considerazione del suo comparto nel Ministero. Per un attimo sperò nella nostra solidarietà in quanto rappresentanti di lavoratori-studenti, ma seguì lo smarrimento nel sentire che volevamo corsi serali di 300 ore per il conseguimento dell'obbligo scolastico. Peggio ancora, i corsi si dovevano tenere nella scuola media, con insegnanti in organico, e i programmi di studio andavano compressi quasi dell'80% rispetto ai Cracis. Quando si rese conto che i corsi di scuola media per i metalmeccanici non sarebbero rientrati nella sua Direzione generale tentò una resistenza orgogliosa e perdente. In breve fu messo ai margini dal ministro stesso.

Nella mia memoria è viva l'immagine di un grande tavolo ministeriale presieduto dal democristiano Franco Maria Malfatti in un salone affacciato su viale Trastevere, finestroni oscurati da pesanti tende di velluto, penombra ovattata. Fuori una delegazione di metalmeccanici rumoreggiava allegrementemente, dentro stavo argomentando che gli operai non andavano trattati come bambini e che chiedevano di studiare da adulti, quando il ministro fece un cenno convinto, sorridendo, come a dire «questo lo so anch'io». E dei Cracis non si parlò più. La trattativa continuò con la Direzione generale della scuola media, la durata dei corsi per adulti fu portata a 350 ore e il Ministero si attrezzò per avviarli già nell'anno scolastico 1973-74. Ci eravamo presentati con una richiesta di 3000



corsi, ma il Ministero disse che sarebbe stato oggettivamente impossibile organizzarne entro ottobre più di un migliaio. Del resto anche per la Flm era un compito non da poco raccogliere, tra giugno e settembre, l'iscrizione di circa ventimila lavoratori (calcolando come media 20 iscritti a corso, soglia fissata contestualmente).

Il primo compito del Coordinamento nazionale delle 150 ore fu di individuare, in ogni provincia e grande città, referenti capaci di mobilitare i consigli di fabbrica e raccogliere le domande dei lavoratori. Oltre al responsabile designato dal sindacato provinciale, il Coordinamento nazionale era aperto a delegati e ricordo che da alcune fabbriche arrivavano alle riunioni in tanti: questo permise la rapida crescita di una leva di militanti impegnati nel diritto allo studio. Pensandoci adesso, considero straordinaria la distribuzione di responsabilità che in quegli anni caratterizzò un po' tutte le iniziative sindacali. La democrazia diretta praticata nella fase nascente della Flm fu generatrice di energie e attivismo diffuso. Nella sede nazionale circolavano militanti senza una precisa investitura, che potevano convocare riunioni, stampare documenti ecc.: un po' come oggi si può vedere nei centri sociali (non nelle sedi sindacali).

### *Estate 1973*

Nell'albergo di Misurina, sul lago e ai piedi delle Tre Cime di Lavaredo (Comune di Auronzo, Belluno), organizzammo tre settimane di formazione a tappeto per referenti delle 150 ore (cui partecipai ancora, come l'anno prima, con mia figlia molto piccola). Non potevamo dare per scontata la risposta dei lavoratori, né la nostra tenuta organizzativa, perciò fu un sollievo quando in autunno piovve una valanga di iscrizioni sui provveditorati agli studi, soprattutto al Nord. I consigli di fabbrica svolsero un lavoro enorme: informazione a tappeto e raccolta delle domande dei lavoratori, accordo con la direzione aziendale su orari e rotazioni per garantire la continuità produttiva (vincolo previsto in contratto) e al tempo stesso allargare al massimo l'esercizio del diritto allo studio; intese in parallelo con il Provveditorato per allestire aule, trovare docenti ecc. Nelle grandi città occorreva dislocare i corsi in prossimità delle fabbriche e ciò comportò uno sforzo notevole per armonizzare la domanda con l'offerta.

Non ricordo se i programmi di studio furono oggetto di una trattativa nazionale, ma per certo i docenti beneficiarono di grande autonomia e probabilmente

questo costituì per loro un forte incentivo a impegnarsi nell'educazione degli adulti. Contenuti, metodi, dispense: c'era tutto da inventare e così le 150 divennero una calamita per insegnanti progressisti che, inventando una didattica confacente ai nuovi alunni, potevano proiettarsi verso un orizzonte tutto nuovo. L'educazione degli adulti come avamposto della rivoluzione nella scuola...

### *Organizzazione decentrata e aperta*

Il Coordinamento nazionale funzionò da traino, era frequentato anche da insegnanti e l'indirizzario cresceva, cresceva... Ma non somigliava affatto a un'organizzazione spontaneista: trattandosi di materia contrattuale nuova, il Coordinamento offrì indicazioni puntuali su come informare i lavoratori, come motivarli, come rapportarsi con le scuole, svolgendo un ruolo formativo per quadri aziendali e provinciali. Complessivamente, credo che nel primo triennio furono coinvolti un migliaio di quadri. Raramente i segretari nazionali si affacciavano alle riunioni, ma si tenevano informati e mi riservavano un intervento nei consigli generali. Talvolta avvertivo però che la fiducia accordata era prossima all'abbandono. Quando pregavo un segretario di venire agli incontri al Ministero, se non altro per mostrare ai delegati che la Flm credeva davvero al diritto allo studio, il più delle volte mi sentivo rispondere: «vai tranquilla, basti tu.»

Dentro il Coordinamento capitava di dover mediare tra proposte che avrebbero potuto andare in direzioni opposte. Per esempio, la scelta della scuola pubblica per i corsi dell'obbligo sembrò tagliare fuori l'esperienza di educazione degli adulti della Società umanitaria, storica istituzione milanese che aveva radici nel movimento operaio laico e cattolico e raccoglieva molti insegnanti innovatori. Non avrebbe avuto senso mortificare questo patrimonio, anche se la linea prevalente nel Coordinamento riteneva che il diritto allo studio dei lavoratori dovesse incardinarsi in modo organico nell'ordinamento della scuola pubblica. E non solo per assicurare una diffusione su tutto il territorio nazionale, ma – direi soprattutto – perché in quegli anni i lavoratori volevano entrare e far parte della scuola “vera”, quella dei loro figli. Per qualche anno andarono avanti i corsi all'Umanitaria, poi anche il sindacato milanese confluì nei corsi del Provveditorato.

Dopo i metalmeccanici, nell'inverno 1973-74 altre categorie conquistarono il diritto allo studio – chimici, tessili, alimentaristi ecc. –, ma la Flm continuò ad

essere un referente indispensabile nella trattativa con il Ministero della Pubblica Istruzione. Per l'anno scolastico 1974-75 ottenemmo 3000 corsi e mi sembra di ricordare che la cifra restò invariata nel terzo anno. Conteggiando una media di 20 lavoratori per corso, si può stimare una partecipazione alla scuola media di 140.000 lavoratori solo nei primi tre anni di vigenza contrattuale, senza contare i frequentanti dei seminari nelle università e nelle scuole secondarie. Un evento straordinario per la formazione degli adulti, non solo nella storia del nostro paese, ma – credo – di tutta l'area europea.

### *Titolo di studio e cultura generale*

La compressione a 350 ore del percorso scolastico per il titolo di scuola media, dopo aver superato le resistenze in sede ministeriale, incontrò le perplessità di quanti ritenevano che il diritto allo studio dei lavoratori dovesse aprirli a una formazione vera, di qualità. È noto che il Pci di allora credeva profondamente nella preparazione culturale delle masse e lo dimostrava nel concreto allevando tra i suoi gruppi dirigenti anche proletari e perfino illetterati che riusciva a trasformare in intellettuali. Ricordo le discussioni con Giuseppe Chiarante, responsabile del settore scuola del partito, sui rischi di un titolo di studio conseguito in breve tempo. Sottolineava che nei "nostri" corsi i lavoratori non imparavano a padroneggiare sufficientemente la lingua italiana per poter competere con adulti regolarmente scolarizzati: insomma che la seconda opportunità non corrispondeva all'ideale della Scuola di Barbiana.

Noi pure eravamo preoccupati di organizzare una scuola dispensatrice di sotto-cultura e promozioni a buon mercato ottenute per accondiscendenza nei confronti del movimento operaio. La Flm accettò la sfida nell'unico modo che in quella stagione sembrò praticabile: potenziare l'impegno dei docenti, la disseminazione di esempi positivi, l'elaborazione di strumenti didattici consoni al contesto degli adulti e in particolare di adulti operai. Per ridurre la tensione tra breve tempo di studio e risultati per l'apprendimento fu adottata una didattica agganciata all'esperienza viva dei partecipanti: apprendere la matematica partendo dalla busta paga, la geometria dal perimetro della fabbrica e così via.

Al Coordinamento nazionale mettemmo in piedi un archivio di materiali didattici che arrivavano da tutta Italia, con l'aiuto di Alberto Cuevas, profugo cileno beneficiario di una borsa di studio. Accumulammo dispense fantasiose,

ricche di invenzioni didattiche per valorizzare il sapere operaio e mettere al centro dei programmi il vissuto degli allievi. Conservo appeso in casa il disegno a colori di un reparto macchine fatto in un corso delle 150 ore a Faidana. Lo guardo e mi sembra di sentire il racconto dell'autore: «Vedi, qui è dove lavoro ogni giorno: questo sono io, questi i compagni, lui invece è il tecnico che controlla tempi e qualità, mentre lì, dal primo piano, si affacciano dietro grandi finestre gli uffici amministrativi». Dettagli che parlano di un bisogno preciso: mettere l'esperienza del lavoro al centro dello studio collettivo.

Alcune dispense diventarono libri di testo, grazie all'iniziativa editoriale di Gabriele Mazzotta di Milano<sup>4</sup>. Con tutto ciò non sentii mai le 150 ore pienamente al riparo dall'accusa ricorrente di costituire un imbroglio, un modo per relegare gli operai nella sotto-cultura di corsi brevi, contenuti riduttivi e insegnamenti ideologici. Per fortuna Bruno Trentin non mancò mai di difendere le 150 ore, tanto nelle assemblee, quanto nei convegni pubblici, convinto com'era che vivere allo stesso tempo l'esperienza della scuola e quella del lavoro avrebbe contribuito alla trasformazione dei metalmeccanici "da sfruttati a produttori"<sup>5</sup>.

Attorno agli anni 1975-76, nelle 150 ore si aprì frattanto un dibattito sulla scuola secondaria che interessava i lavoratori che intendevano proseguire l'istruzione oltre l'obbligo scolastico. Nel Coordinamento nazionale ci furono accese discussioni tra i sostenitori della scuola secondaria e quelli che privilegiavano i seminari, corsi tematici di durata variabile, da organizzare vuoi nell'università, vuoi nelle secondarie. Chi puntava sulla scuola post-obbligo vedeva nelle 150 ore l'opportunità politica di sperimentare il biennio unitario, da poco introdotto; la Flm avrebbe organizzato i lavoratori conducendoli al diploma con programmi del tutto nuovi. Poi c'era chi osteggiava il biennio con un argomento altrettanto ideologico, sostenendo che la ricerca del diploma avrebbe incoraggiato la via individuale all'emancipazione, mentre le 150 ore dovevano promuovere un sapere collettivo.

Personalmente sentivo artificiose entrambe le posizioni, estranee alla storia delle 150 ore, scaturite proprio dalla spinta di lavoratori-studenti delle scuole secondarie. Piuttosto, mi rendevo conto che 300 ore di permessi retribuiti erano poca cosa rispetto a un corso di studio biennale, mentre i seminari incontravano un gradimento di massa, diventando un moltiplicatore di aggregazioni sociali tra lavoratori, casalinghe, disoccupati. Docenti e studenti democratici aprivano con entusiasmo l'università ai nuovi soggetti, in particolare per seminari di economia e sulla salute.

Merita menzione l'esperienza delle compagne di Torino. Dopo tre anni di seminari sulla condizione della donna, tra 1975 e 1977, il quarto anno lanciarono un corso sulla salute della donna che raccolse 1300 iscritte; il sindacato torinese fu impegnato in 112 trattative e relativi accordi con le aziende, accordi con l'Ospedale Sant'Anna, medici del lavoro, esperti; vennero allestiti 67 gruppi e gestiti 10 seminari per ogni gruppo con incontri settimanali. Quella fu un'esperienza unica, per ampiezza della partecipazione e per risultati: tutto il dibattito fu registrato, trascritto in quaderno; furono introdotti alcuni cambiamenti nella gestione dei consultori e l'anno dopo parti l'occupazione del Sant'Anna che produsse un'importante trasformazione<sup>6</sup>. L'esperienza torinese testimonia, inoltre, il livello di maturazione del femminismo nel sindacato operaio. Nella primavera del 1976 fu costituito il Coordinamento nazionale donne Flm e molte delegate facevano parte anche del Coordinamento 150 ore. Questa osmosi alimentò i rapporti tra la cultura sindacale e altri fermenti che ribollivano nel tessuto sociale<sup>7</sup>.

Al tempo dei Decreti delegati per la scuola (dal 1974 in poi), con il segretario Pippo Morelli, elaborammo una strategia per mobilitare lavoratori e lavoratrici negli organi collegiali, non solo in qualità di genitori degli alunni, bensì come agenti del cambiamento. Nei consigli di zona, soprattutto al Nord, i quadri di fabbrica sperimentavano una progettualità locale che preparava le riforme della sanità, della casa, delle pensioni. Così – pensavamo – i metalmeccanici avrebbero partecipato negli organi collegiali alla riforma della scuola, insieme a studenti e insegnanti. Gli organi collegiali però non decollarono e la democrazia scolastica collassò con il movimento antagonista del 1977. Morelli lasciò la segreteria nazionale e la solitudine politica cominciò a pesarmi.

Ero fuori Roma il giorno in cui Lama si presentò nella città universitaria per interrompere l'occupazione degli studenti e fu cacciato a sassate, insieme ai delegati Flm del servizio d'ordine. Qualcuno poi raccontò che durante l'occupazione funzionavano i seminari delle 150 ore e sarebbero continuati pacificamente, fungendo da elemento di coesione tra studenti e sindacato. Difficile dire. Quel giorno realizzai la distanza della segreteria nazionale Flm da quanto stava avvenendo, fuori dalle fabbriche. Mentre la difesa dell'occupazione nelle ristrutturazioni aziendali stava impegnando al massimo le energie sindacali, era inevitabile che le 150 ore apparissero un optional nelle vertenze. Inoltre, ai vertici confederali non piaceva che l'egemonia dei metalmeccanici debordasse fuori dalle fabbriche, nelle scuole e nel sociale. Si stava preparando la dismissione. Nell'au-

tunno del 1978 la Flm nazionale considerò improprio continuare l'investimento nella gestione di una partita contrattuale che spettava alle confederazioni.

In controtendenza, l'esperienza dei metalmeccanici cominciò a circolare in ambito internazionale, in paesi come Germania, Francia e Inghilterra dove l'educazione degli adulti aveva uno spessore ben più consistente del nostro. Quel che stupiva i partner stranieri era la dimensione quantitativa dei lavoratori coinvolti nello studio e il loro protagonismo guidato dal sindacato italiano. I sindacati europei ci invidiavano un'esperienza che venne identificata come la prima educazione di massa per adulti. «Perché – pensavo – noi ci ritiriamo?». Ero convinta che la Flm dovesse anzi investire di più nella formazione culturale, proprio per immaginare soluzioni nuove alle crisi.

Il rinnovo contrattuale del 1979, in piena crisi economica, spostò l'attenzione dei sindacati industriali su salari e occupazione e la gestione delle 150 ore in carico a Cgil-Cisl-Uil fu di fatto affidata ai sindacati Scuola. Finita la gestione movimentista, i corsi di scuola media continuarono negli anni Ottanta ad accogliere un pubblico variegato e tuttora sono frequentati da chi deve ottenere il diploma di terza media: una risorsa soprattutto per immigrati, adolescenti e adulti con un'istruzione carente o con titoli conseguiti all'estero e per vari motivi non certificabili in Italia.

L'offerta della scuola pubblica fu organizzata nei nuovi Centri territoriali permanenti (1997), ramo pubblico della formazione degli adulti. Essa continuò e continua ad avere una funzione importante per l'istruzione degli adulti, inclusi gli stranieri extracomunitari che devono frequentare corsi di italiano per accedere a permessi di soggiorno (recentissima l'istituzione dei Centri provinciali per l'istruzione degli adulti). Tuttavia mi sembra che il diritto allo studio, inteso quale strumento di promozione sociale e cittadinanza, non abbia più raggiunto nel dibattito pubblico quella soglia di attenzione tale da incidere sui programmi ministeriali e sul governo complessivo della scuola.

### *E vennero gli immigrati*

A partire dagli anni Novanta la domanda di formazione linguistica espressa dai migranti è stata raccolta dalle scuole popolari. Diverse per orientamento culturale, religioso e politico, queste scuole sono cresciute in sordina, mobilitando insegnanti disseminati negli ambienti più vari: parrocchie, moschee, centri

sociali, comunità straniere, circoli di partiti, associazioni sindacali, comitati di quartiere. Un fenomeno sommerso che non è nato, come fu per le 150 ore, da una precisa strategia politica e contrattuale, ma che nondimeno sta dentro a un progetto civile: costruire la convivenza nella pluralità di lingue, culture, religioni.

Quando nel 2012 l'Italia, seguendo l'esempio di molti Stati europei, ha vincolato alcuni diritti dei migranti all'apprendimento dell'italiano, facendo prevalere una logica impositiva rispetto a quella del diritto allo studio, le scuole popolari hanno invece mantenuto chiaro il nesso tra la lingua e la cittadinanza<sup>8</sup>. Come negli anni Settanta, anche questa esperienza di educazione degli adulti ha una vena militante. Attorno ai corsi gratuiti di italiano fioriscono molti altri servizi: tutela giuridica, mediazione, musica, feste, sport. Pratiche sociali basate su rapporti di prossimità che contribuiscono ad abbassare la conflittualità tra vecchi e nuovi abitanti dei quartieri.

Purtroppo manca un censimento nazionale delle scuole d'italiano per stranieri. Rispetto al movimento delle 150 ore, centralmente diretto dalla Flm, le tante preziose energie concentrate nei corsi di italiano rimangono in gran parte invisibili. Viste da vicino offrono una miniera di buone prassi, ma per conoscerle bisogna andare a convegni per appassionati al tema. Per questo mi sembra interessante descrivere velocemente i processi di coordinamento che si vanno oggi sviluppando in varie città italiane e, con ciò, valutare se sia possibile, con i *migranti che studiano*, lo sviluppo di un progetto politico: un progetto che nasca nelle scuole, cioè là dove e nel periodo in cui gli immigranti sono in cammino verso la cittadinanza.

Alcuni enti locali stanno creando dei coordinamenti tra i Ctp e le scuole popolari. A Roma l'iniziativa è partita da Scuolemigranti, un coordinamento avviato nel 2009 per iniziativa di 11 scuole popolari<sup>9</sup>. In poco tempo la Rete ha raggruppato un centinaio di realtà ed è ormai presente in tutte le province del Lazio. Nell'anno scolastico 2013-14 hanno frequentato i corsi quasi 13.000 stranieri. La rapidità con cui la rete Scuolemigranti si è sviluppata nel Lazio segnala l'interesse delle scuole popolari di riconoscersi in un movimento più ampio: un'esigenza che il primo coordinatore, Augusto Venanzetti, ha avuto il merito di raccogliere, investendo le risorse del coordinamento in due direzioni, cioè la formazione degli insegnanti volontari e il dialogo con le istituzioni.

Quale sia il collante che tiene insieme le associazioni aderenti a Scuolemigranti è qualcosa che si va esplicitando nel tempo. La Rete offre risorse di formazione, informazione, scambi di esperienze, ma è presto per dire se nascerà un

progetto politico, esplicito, condiviso. Le scuole offrono un punto di aggregazione per immigrati, rifugiati e richiedenti protezione internazionale: un luogo però non neutro, poiché dipende dal modello formativo adottato se gli allievi diventeranno protagonisti della propria emancipazione.

### *Adulti migranti, insegnanti italiani*

Qui c'è un primo scoglio. Mentre i metalmeccanici che entravano nei corsi organizzati dai consigli di fabbrica e nelle assemblee, a mensa, si predisponavano coi delegati 150 ore a fare un'esperienza di cultura collettiva, i nuovi allievi sono instabili, la frequenza al corso di italiano va e viene. In questo contesto precario le scuole popolari scommettono su un insegnamento di qualità, cercando di offrire per quanto possibile un'occasione di crescita autentica. Le associazioni che fanno parte di Scuolemigranti sono molto interessate ai seminari di aggiornamento che la rete organizza per gli insegnanti volontari, poiché tutti si rendono conto che è in corso una sfida pedagogica tutt'altro che banale.

Creare un contesto che faciliti la comunicazione orizzontale tra gli allievi è uno dei temi centrali nella didattica con adulti, e questo è tanto più necessario quando la classe è composta da persone approdate in Italia con diversissimi percorsi, motivazioni e culture. Come un tempo nelle 150 ore si metteva al centro il lavoro in fabbrica, oggi si va elaborando una pedagogia che valorizzi le esperienze migratorie degli allievi, sia per sciogliere il blocco emotivo nei confronti di una scuola dove tocca tornare da grandi, sia per costruire una consapevolezza collettiva.

È interessante notare che spesso la prima cosa che muove il nuovo volontario è un desiderio di aiuto: il migrante è in condizione di bisogno e conoscere la nostra lingua è indispensabile per trovare lavoro e capire il nostro paese. Col tempo però il volontario matura un altro pensiero, più sottile, che riguarda la propria lingua e quella dell'altro, sviluppando un'intuizione importante: il nesso tra costrutti linguistici e modi di pensare. Così, imparando a riconoscere la specificità della propria cultura (locale, contingente, non universale!), l'insegnante può aiutare l'allievo migrante nel faticoso percorso che lo porterà ad accettare il cambiamento dentro di sé, nel contatto con la lingua, le tradizioni, la vita in Italia.

A mio parere, una scuola multiculturale, capace di valorizzare l'incerta iden-



tità del migrante e aiutarlo a dividerla con altri, potrà dare un contributo straordinario per il protagonismo politico dei nuovi cittadini. Forse saranno proprio loro, quelli che hanno assimilato diverse culture e che accettano l'ibridazione senza vergogna, a cambiare in meglio il nostro paese. Per ora mi limito a osservare il gusto, l'entusiasmo, l'energia che circola tra allievi e insegnanti. Una cosa che Scuolemigranti ha in comune con i corsi delle 150 ore: il piacere di imparare gli uni dagli altri. Come quarant'anni fa il sapere operaio calamitava l'interesse di tanti docenti democratici, così oggi alla Rete arrivano continuamente offerte di volontari che cercano di fare esperienza con gli stranieri, perché ne colgono la valenza civile.

### *Contaminare la scuola pubblica*

Scuolemigranti si è messa in dialogo con l'Ufficio scolastico regionale del Lazio per costruire insieme un sistema misto pubblico-privato. Per mesi i due partner hanno discusso, trattato e limato un modello di intesa, per sancire la collaborazione tra le scuole aderenti alla Rete e i Ctp. Molto più rapida fu la trattativa con il Ministero della Pubblica Istruzione che portò alla drastica eliminazione dei Cracis... Ma la pazienza politica dei partner sta pagando e oggi il territorio laziale è dotato di una infrastruttura di "corsi coordinati" per l'attestato delle competenze linguistiche che consente ai migranti di scegliere il corso più comodo (vale a dire flessibilità, orari, sedi, servizi offerti da scuole popolari) e poi sostenere le prove finali presso un Ctp.

Come il movimento delle 150 ore, nella fase nascente, puntò alla trasformazione del sistema scolastico, anche Scuolemigranti ambisce a giocare un ruolo a tutto tondo. Alcune associazioni aderenti alla Rete lavorano all'interno delle scuole dell'obbligo per facilitare l'inserimento di alunni stranieri, in particolare quelli arrivati da poco, piccoli migranti che entrano in classe senza capire e potersi esprimere. Nell'anno 2013-14 le associazioni della Rete hanno collaborato con 85 istituti comprensivi. Consapevoli delle difficoltà in cui versano le scuole italiane, le associazioni offrono interventi concreti, da un lato per sostenere alunni e famiglie, dall'altro per sviluppare un ambiente scolastico aperto alle tante culture.

La visione politica della Flm puntava alla trasformazione della scuola tramite la presenza collettiva di allievi, espressione della classe operaia organiz-

zata. Quest'ambizione si è scontrata con la frantumazione dei lavoratori e con la fine di quell'egemonia culturale. Anche Scuolemigranti ambisce a migliorare la scuola ma, diversamente da allora, questo movimento non propone "contenuti" da riversare nei programmi scolastici, quanto piuttosto un "approccio" all'apprendimento in ambienti multiculturali, scaturito a contatto con gli allievi migranti. Un cambiamento di prospettiva a cui la Rete contribuisce promuovendo momenti di formazione comuni, tra docenti delle scuole e volontari delle associazioni, per elaborare nuovi "metodi formativi". Gli alunni stranieri, adulti e bambini, potranno allora, in ogni ordine e grado, contribuire concretamente a cambiare la scuola italiana<sup>10</sup>.

Scuolemigranti, inoltre, ha stimolato i Ctp e gli istituti comprensivi ad attingere alle risorse della cittadinanza attiva, abbassando difese tradizionali e adottando forme di cooperazione nuove. Alle istituzioni che governano i flussi migratori e finanziano corsi di italiano, Scuolemigranti offre un insieme di conoscenze acquisite sul terreno, per accorciare la distanza tra chi presidia norme e risorse e i destinatari finali delle politiche pubbliche. È un progetto a lungo termine. Se oggi, negli esempi migliori, gli allievi stranieri possono trovare uno spazio di protagonismo all'interno dei corsi d'italiano, è alle scuole popolari, nel loro insieme, che manca ancora la coesione necessaria per dar vita a movimento. Il Coordinamento nazionale delle 150 ore fu un esperimento straordinario, ma breve e comunque oggi non replicabile. Le forme organizzative a rete delle scuole per immigrati cresceranno lentamente, ma forse potranno durare nel lungo periodo, per tutto il tempo in cui sarà necessario investire nella formazione dei nuovi cittadini.

## Note

1. Tra le analisi e le indagini che all'epoca ho dedicato al rapporto scuola-lavoro e scuola-società, qui segnalo soltanto *Le 150 ore*, monografico de «I Consigli», 1976, n. 26; cfr. anche una mia recente ricostruzione in forma di intervista: *Alle origini delle 150 ore*, in Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011, pp. 150-157.

2. Nella rete Scuolemigranti ([www.scuolemigranti.org](http://www.scuolemigranti.org)) sono entrata come socia di Piu-culture (<http://www.piu-culture.it>) e sono sua responsabile dal gennaio 2014 (10-2-2015).

3. Nonostante la raccolta di ampio materiale da parte del Coordinamento nazionale 150 ore, non è mai nato un vero e proprio archivio nazionale delle 150 ore. Il materiale raccolto ha una storia travagliata, frutto di microdecisioni buffe quanto insipienti. Per due anni l'archiviazione fu garantita da Alberto Cuevas (cui qui si accennerà più avanti), che aveva creato nei sotterranei del palazzo di corso Trieste una vera e propria biblioteca di materiali "grigi", dispense e documenti prodotti in tutta Italia. Quando poi venne a mancare il lavoro di Cuevas, la stanza fu reclamata dai gestori della mensa interna, per stoccare una partita di prosciutti. Non avendo altri spazi, organizzai un trasloco accettando l'ospitalità del Sindacato insegnanti scuola media (Sism) della Cisl con sede in via Nizza. Dieci casse furono impilate in uno stanzino, temporaneamente – così fu detto –: in attesa di attrezzare una bella biblioteca. Questo rifugio risultò ben presto precario e quando il Sism traslocò a Santa Croce in Gerusalemme l'interesse per il materiale era assai diminuito. Le casse furono trasferite alla sede della Cgil nazionale di Corso Italia, ben accolte dalla bibliotecaria, una fan delle 150 ore che promise di dedicarsi al riordino e valorizzazione dei documenti. Maturò però la pensione prima di avere il tempo per farlo e le casse andarono in via Romagna 50, dove la Cgil aveva allestito un vero archivio-biblioteca. Tuttavia nessuno guardò più le casse, a lungo. Esiste d'altronde il Fondo Flm sulle 150 ore per il diritto allo studio della Biblioteca centrale Cisl, oggi utilizzato in diversi studi.

4. La sua collana di manuali per insegnanti, *Lavoro e studio. Materiali per le 150 ore*, pubblicò sei volumi tra 1977 e 1978.

5. Bruno Trentin, *Da sfruttati a produttori. Lotte operaie e sviluppo capitalistico dal miracolo economico alla crisi*, Di Donato, Bari 1977.

6. Vicenda documentata in *Fare la differenza. L'esperienza dell'Intercategoriale donne di Torino, 1975-1986*, a cura di Nicoletta Giorda, Angelo Manzoni, Torino, 2007.

7. Laura Varlese, *Il coordinamento nazionale donne Flm (1976-1984)*, in *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti donne Flm*, a cura di Giovanna Cereseto, Anna Frisone ed Ead., Ediesse, Roma 2009, pp. 21-179; Anna Frisone, «Vogliamo il pane ma anche le rose». *Le 150 ore delle donne*, ivi, pp. 181-327.

8. Tra il 2003 e il 2008 molti paesi europei hanno rafforzato la legislazione in materia di apprendimento della lingua nazionale, adottando una logica impositiva verso gli immigrati extraeuropei. Imparare l'idioma del paese che accoglie è così passato da diritto a obbligo, variamente connesso con l'ingresso, la residenza permanente e la cittadinanza. L'Italia arriva per ultima al traguardo del rinnovamento, mentre molti Stati europei hanno già legiferato a più riprese: Danimarca (2003, 2006, 2010), comunità fiamminga belga (2003), Germania (2004, 2007, 2008), Grecia (2004, 2005), Norvegia (2005), Austria

(2005), Paesi Bassi (2006, 2007), Francia (2007, 2008). Varia il livello di competenza linguistica richiesto agli immigrati: dal livello B1 preteso in Germania, ad esempio, si passa a un livello inferiore ad A1 nei Paesi Bassi e in Danimarca.

9. I fondatori di Scuolemigranti sono Asinitas, Centro Astalli, Associazione comboniana servizio emigranti, Caritas diocesana di Roma, Focus-Casa dei diritti sociali, Cotrad, Federazione chiese evangeliche in Italia, Forum comunità straniere, Insensinverso, Progetto mediazione sociale-Esquilino. Aderì alla Rete con un rapporto di collaborazione la Scuola Louis Massignon della Comunità di Sant'Egidio.

10. Cfr. *Rete Scuolemigranti per la "buona scuola". Buona scuola per tutti* (ottobre 2014), in <http://www.scuolemigranti.org/rete-scuolemigranti-per-la-buona-scuola/> (11-2-2015).

# Le 150 ore “per sole donne”

*di Annamaria Lona*

## *Donne e 150 ore*

La partecipazione femminile alle 150 ore costituisce uno degli aspetti più interessanti, caratterizzanti e per certi versi originali dell'esperienza veneta, dalle sue origini fino alla metà degli anni Ottanta<sup>1</sup>. Pur disponendo di fonti frammentarie e di dati non sempre comparabili, cercheremo di mostrare, nelle pagine che seguono, come la “femminilizzazione” delle 150 ore in Veneto costituisca un elemento di particolare interesse sia dal punto di vista storico che politico.

Nonostante le fonti territoriali a stampa evidenzino nelle zone bianche del Nordest un «effetto-traino collegato soprattutto ai grandi insediamenti industriali della chimica di base, pubblica e privata (ad es. Porto Marghera), del tessile (nel Vicentino) e dei beni di consumo durevole (ad es. Zanussi) prevalentemente orientato alla formazione sindacale (si pensi al tema della salute e della sicurezza nei luoghi di lavoro)», possiamo affermare che il quadro è, in realtà, più complesso e articolato<sup>2</sup>.

Un'indagine di «Materiali Veneti» del 1976, a tre anni dall'istituzione dei corsi, ci restituisce una situazione in netta evoluzione per quanto riguarda la presenza delle donne nei corsi per il recupero dell'obbligo scolastico nelle province di Padova, Venezia e Treviso<sup>3</sup>. Se nella fase di avvio la partecipazione è strettamente connessa alla composizione del settore lavorativo maggiormente coinvolto (per cui nel primo anno si assiste a una massiccia presenza di metalmeccanici, superiore al 50%, con una scarsissima presenza di donne), nel corso di un triennio la situazione cambia radicalmente. Via via si diversificano le provenienze dai vari settori industriali, aumentano significativamente i lavoratori del pubblico impiego e le donne<sup>4</sup>. Pur trattandosi di dati parziali, perché basati

su un questionario volontario, si rileva come, pur non uniformemente distribuita, «rispetto al primo anno di esperienza dei corsi, appare evidente come la tendenza in atto nei tre anni sia quella di un progressivo ampliamento della presenza femminile all'interno dei corsi stessi»<sup>5</sup>.

Dall'indagine emerge anche un altro dato interessante relativo alla realtà di Spinea (a ridosso di Mestre) dove l'elevata presenza femminile si caratterizza per la partecipazione di un nutrito gruppo di casalinghe (33 su un totale di 81). Si tratta di un primo, piccolo, indicatore di un fenomeno destinato a segnare l'evoluzione delle 150 ore in Veneto. Nello stesso anno a Verona, un'indagine fatta da Emilio Butturini, allora direttore del corso di aggiornamento per insegnanti, evidenzia che le donne costituivano il 34,25% dei 657 frequentanti (tra esse 16,88% casalinghe), mentre, appena due anni dopo, i dati di un'analogica indagine dimostrano che le donne salgono al 43,59% dei 718 iscritti. Il notevole incremento della presenza femminile è dovuto al «numero cospicuo di casalinghe avvicinate alla scuola: queste infatti sono pari al 46,18% delle partecipanti»<sup>6</sup>.

Dalla relazione del direttore del corso di aggiornamento, Luigi Filippo Donà dalle Rose, relativa all'anno scolastico 1978-79, per la Provincia di Padova, emerge che le donne frequentanti raggiungono il 40,7% del totale e le casalinghe passano dal 7,5% del 1975-76 al 12,5%<sup>7</sup>. In Provincia di Treviso «la presenza femminile si distribuisce un po' in tutti i settori con punte più alte fra ospedalieri (24,2%) e tessili (13,1%), ma risulta considerevole sotto la voce "non indicato" (26,2%), da cui è deducibile una partecipazione di casalinghe e di disoccupate»<sup>8</sup>. Analogamente in Provincia di Vicenza, nel 1974-75 «la presenza femminile è superiore a quella maschile nel settore tessile e dell'abbigliamento ed è consistente la quota di disoccupate-casalinghe che raggiunge il 20,6% del totale delle donne nei corsi»<sup>9</sup>.

A conclusione di questa panoramica, va ricordato che, a differenza delle indagini condotte nel Veronese, i questionari di «Materiali Veneti» raccolgono anche informazioni relative all'età anagrafica dei partecipanti. Da questi dati risulta che l'età media, concentrata tra i 26 e i 40 anni, si abbassa notevolmente per le donne<sup>10</sup>. Il dato, confermato in tutte le realtà oggetto d'indagine, indica un'emarginazione precoce delle ragazze dalla scuola dell'obbligo, in misura più significativa rispetto ai giovani uomini.

Il fenomeno appena descritto merita alcune considerazioni poiché evidenzia una specificità veneta rispetto alla situazione nazionale; non tanto per la presenza di donne provenienti dai vari settori produttivi, che naturalmente aumenta con

il diversificarsi dei settori che via via accedono all’istituto contrattuale, quanto per l’alta percentuale di donne non inserite nella produzione (casalinghe e disoccupate), le quali, fin da subito, usufruiscono dei corsi per il recupero scolastico. Il dato nazionale del 13,5%, raggiunto nel 1984, viene in Veneto eguagliato e superato qualche anno prima. Pur non essendo disponibili dati completi a livello regionale, risulta emblematico il fatto che, a Verona, casalinghe, giovani e disoccupati rappresentino il 75% dei frequentanti nell’anno scolastico 1979-80<sup>11</sup>.

Da subito, a ben guardare, si pone una questione che contraddistinguerà il dibattito attorno alla “crisi” e al “futuro” delle 150 ore che caratterizzerà gli anni a partire dalla metà degli anni Ottanta e porterà, nel 1997, all’istituzione dei Centri territoriali permanenti. Vale a dire il tema dell’educazione permanente e, nello specifico, la questione della trasformazione delle 150 ore «da conquista operaia a diritto civile», che chiedeva al sindacato un diverso impegno nel passaggio dall’organizzazione della domanda attraverso i luoghi di lavoro al territorio<sup>12</sup>. Per dirlo con le parole di Fiorella Farinelli: «era l’educazione degli adulti che nasceva dentro “i corsi sperimentali per lavoratori”, un diritto per tutti da un diritto degli operai»<sup>13</sup>.

### *Le motivazioni delle donne all’iscrizione ai corsi per il recupero dell’obbligo scolastico*

Il questionario di «Materiali Veneti» proposto nel corso dell’anno scolastico 1975-76 ai frequentanti i corsi costituisce la fonte principale per una sintesi delle motivazioni che spingono all’iscrizione le donne, almeno per quanto riguarda le tre province nelle quali era stato distribuito (Venezia, Padova e Treviso). Le risposte sono raccolte secondo i seguenti indicatori: avanzamento professionale, comprensione del proprio lavoro, partecipazione sindacale, partecipazione sociale, comprensione dei propri figli, lavoro, proseguimento degli studi, aggiornamento culturale, conseguimento del diploma, miglioramento personale; sulla falsariga di uno schema utilizzato dal Censis per un’indagine svolta a livello nazionale nel 1974. Tenendo conto che si potevano indicare due motivazioni, un significativo 36,3% di risposte date dalle donne indica come obiettivo il conseguimento del diploma e un 31,9% sottolinea il desiderio di crescita culturale<sup>14</sup>.

Il dato, per la verità riferito ad un campione ridotto, confligge con quanto emerge dall’indagine condotta a Verona nel 1978, i cui risultati dicono che le

donne, soprattutto casalinghe, motivavano la propria presenza al corso con il «desiderio di capire maggiormente i figli, di partecipare con maggior competenza agli Organi Collegiali della scuola e soprattutto, quelle che hanno figli grandi, per non “fossilizzarsi” in casa»<sup>15</sup>.

Interessante, su questo piano, l'ulteriore indagine condotta a Verona e provincia nel corso dell'anno scolastico 1983-84 con l'intento di fotografare i cambiamenti avvenuti rispetto a composizione sociale, età e aspettative dei frequentanti i corsi 150 ore<sup>16</sup>. Dai 720 questionari esaminati, divisi tra città (311) e provincia (409), composti da 55 domande prevalentemente chiuse, emerge una sostanziale parità rispetto alle frequenze tra uomini e donne nella fascia 22-35 anni, con un picco di 63 donne su 94 corsisti nella fascia oltre i 35 anni nelle scuole di città. L'indagine registra la presenza di un 36% di casalinghe, con una bassa scolarità (più dell'80% ha completato solo le scuole elementari senza ripetere la classe né alle elementari, né alle medie), molte tra loro (il 37%) dichiarano di aver sentito la necessità di tornare a scuola «per accrescere la cultura generale»<sup>17</sup>.

Nel 1992 la partecipazione delle donne ai corsi 150 ore diventa oggetto di un corposo volume che include un'indagine condotta attraverso la somministrazione di questionari e interviste a donne frequentanti i corsi in aree campione delle province del Veneto e del Friuli<sup>18</sup>. Dall'analisi delle risposte emerge una significativa percentuale di donne che argomenta la propria scelta della frequenza con motivazioni di tipo culturale e con il desiderio di migliorare l'inserimento nella vita attiva e nei rapporti sociali. Un dato che conferma come le donne esprimano, con la loro presenza nei corsi, il desiderio di appropriarsi degli strumenti per poter partecipare consapevolmente alla vita pubblica e sociale a prescindere dalla condizione lavorativa.

### *I corsi monografici “per sole donne”*

Se all'inizio il monte ore messo a disposizione dai contratti nazionali di lavoro viene utilizzato quasi esclusivamente per il recupero dell'obbligo scolastico, non mancano, fin da subito, le prime esperienze di organizzazione di corsi monografici negli atenei veneti. È al loro interno che si verifica una più spiccata e intenzionale presenza del sindacato, sia attraverso la scelta dei contenuti, sia per la presenza organizzata dei consigli di fabbrica e dei consigli di quartiere<sup>19</sup>.

Di lì a pochi anni, e precisamente nel 1978, sulla scia di quanto avviene a



livello nazionale, si organizzano a Verona e Padova due corsi monografici, per sole donne, che costituiscono oggetto di indagine di questa parte del contributo. «L'idea di dedicare un corso monografico di 150 ore alla condizione della donna e di riservare la partecipazione alle sole lavoratrici nacque a Torino alla fine del 1974 tra quelle stesse sindacaliste e femministe che più tardi avrebbero creato l'Intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil»<sup>20</sup>. Il fatto che nel corso degli incontri, al posto dei tradizionali temi legati all'occupazione femminile, si trattassero questioni come il disagio sul luogo di lavoro o le contraddizioni famiglia/lavoro, aprì la strada a un'esperienza del tutto inedita, mostrando che le 150 ore per sole donne potevano trasformarsi in un luogo in cui, attraverso il confronto e lo scambio di esperienze, si potesse elaborare un pensiero femminile originale. Da quel momento, soprattutto nelle città sedi di facoltà universitarie, le sindacaliste, spesso in collaborazione con i gruppi femministi, organizzano corsi monografici rivolti esclusivamente a donne, lavoratrici e non<sup>21</sup>.

Nel febbraio del 1978 si tiene a Firenze un incontro nazionale per fare il punto sull'esperienza delle 150 ore delle donne, ormai giunta al terzo anno di vita. All'appuntamento partecipano delegate, funzionarie sindacali, insegnanti e corsiste, per discutere e approfondire temi quali: comprendere le motivazioni per cui le donne s'iscrivono, creare una memoria dei corsi, ridefinire il rapporto con il sindacato, ma anche per interrogarsi sull'esistenza di una «cultura delle donne» che, «frammentaria ed implicita, viene alla luce al momento in cui si esprimono come soggetto collettivo»<sup>22</sup>. Da questo confronto esce rafforzata l'idea che le 150 ore possano costituire lo spazio autonomo di cui le donne hanno bisogno, a condizione che l'organizzazione dei corsi e la scelta dei contenuti avvenga a partire dall'esperienza delle donne stesse<sup>23</sup>.

### *L'esperienza del corso di Verona*

È in questo clima che, a partire dai primi mesi del 1977, anche a Padova e a Verona, l'Intercategoriale donne e un gruppo di docenti universitarie iniziano un lungo percorso (due anni) per organizzare due corsi monografici “paralleli” che, come altre esperienze analoghe, incontrano una certa difficoltà sia all'interno del sindacato, che nelle università, per il fatto che l'iniziativa era riservata esclusivamente alle donne. Il Senato accademico delegò un'apposita commissione a valutare la validità scientifica del corso in quanto destava perplessità

che esso, oltre ad essere riservato a sole donne, fosse gestito esclusivamente da docenti donne ed approvò il corso con apposita delibera, solo dopo il parere favorevole della commissione<sup>24</sup>.

L'11 gennaio del 1979 avviene un incontro tra la commissione del Senato accademico, il coordinamento delle docenti, le organizzazioni sindacali di Padova e Verona e le rappresentanti del Coordinamento intercategoriale donne Cgil-Cisl-Uil nel corso del quale si decide la costituzione di un comitato composto dalle citate componenti, con il compito di avviare il corso entro la prima settimana di febbraio. L'università si impegna a fornire le strutture, le docenti ed un finanziamento di 10 milioni di lire<sup>25</sup>.

Non è stato possibile recuperare materiali a stampa del corso di Padova mentre, per quello di Verona, si fa riferimento al numero monografico di «Quaderni di ricerca Flm» di Verona intitolato *Corso 150 ore donne*, curato dall'Intercategoriale donne, nel quale sono accuratamente ricostruite le fasi di attuazione, spiegati i contenuti, viene riportata una sintesi dei materiali prodotti (compresa la valutazione delle corsiste e delle sindacaliste a fine corso), il tutto corredato da un'interessante serie di allegati. Il percorso, come vedremo, si snoda all'insegna di uno stretto legame tra sindacaliste e movimento femminista a partire dalla scelta delle tematiche che spostano, fin da subito, il centro della riflessione dalle questioni strettamente legate al lavoro (salario, ambiente, orario ecc.), ai temi tipici della riflessione femminista: identità, corpo, sessualità.

Una serie di iniziative messe in campo dalle sindacaliste accompagna la nascita del corso monografico 150 ore veronese. Nel 1977, per esempio, le operaie della Ferroli, importante fabbrica metalmeccanica di San Bonifacio, distribuiscono ed elaborano un questionario sulla sessualità. Una serie di assemblee per sole lavoratrici sono promosse nello stesso periodo in tutta la provincia dal Coordinamento donne Flm allo scopo di diffondere un questionario sulla salute delle donne. Da un seminario di due giornate, organizzato per discuterne gli esiti, emerge la necessità di allargare la riflessione dai temi strettamente legati al lavoro e al sindacato, alle tematiche specifiche della condizione femminile<sup>26</sup>.

Si formano collettivi di donne nei posti di lavoro che partecipano a una delle commissioni (donne e lavoro) in cui si articola il Coordinamento femminista di Verona che si trasformerà in seguito nell'Intercategoriale sindacale donne. Anche nella realtà veronese era matura l'iniziativa di un corso 150 ore per sole donne e infatti le metalmeccaniche ne propongono uno sui temi della salute, della famiglia e del lavoro, destinandolo in particolare alle lavoratrici della ca-

tegoria; determinanti nel vincere le resistenze dell’organizzazione, si rivelano «il peso del movimento e l’esistenza di collettivi femminili sui posti di lavoro»<sup>27</sup>. Al progetto si unisce l’Intercategoriale donne, che propone l’apertura del corso non soltanto a tutte le lavoratrici – per cui diventa indispensabile negoziare con le confederazioni sindacali i permessi necessari –, ma anche alle disoccupate e alle casalinghe<sup>28</sup>.

La stesura del programma avviene con il contributo delle sindacaliste e delle docenti universitarie coinvolte. Al tema scelto, *La giornata lavorativa della donna occupata nell’industria, condizioni di vita e di lavoro*, si affiancarono una serie di contenuti quali: «la nostra storia attraverso la famiglia d’origine; l’organizzazione del lavoro domestico, casa, servizi sociali; la nocività del lavoro, difesa della salute, riappropriazione del corpo, sessualità; cultura, politica, tempo libero». Tutti temi che mettevano in secondo piano gli aspetti legati alla fabbrica o all’ufficio per affrontare le questioni relative alla condizione femminile *tout court*<sup>29</sup>.

Mancando l’autorizzazione dell’università il corso non parte nei tempi previsti ma si tiene comunque un incontro l’8 novembre 1978, presso la Facoltà di lingue di Verona, nel corso del quale il progetto viene illustrato alle iscritte. Per l’occasione viene anche stampato un opuscolo nel quale le sindacaliste della Flm motivano la proposta con la necessità di «smuovere la condizione femminile nel mondo del lavoro» e illustrano l’attività ed il ruolo dell’Intercategoriale donne, mentre le docenti presentano i contenuti del corso spiegando la metodologia dell’autoricerca. Il fascicolo ospita anche i contributi di una casalinga e di una disoccupata e si conclude con la presentazione del programma e dell’organizzazione del corso. Si sottolinea che gli incontri si sarebbero svolti attraverso la discussione in piccoli gruppi a partire dalle risposte a un questionario e si precisano i contenuti scelti, ponendo molta enfasi sul tema del lavoro domestico<sup>30</sup>.

Gli incontri iniziano l’8 febbraio del 1979, in ritardo rispetto all’ipotesi iniziale, ma con la partecipazione inattesa di 185 donne, di cui 147 occupate e 38 disoccupate. Tra le occupate un cospicuo numero proviene dall’industria (82) e dalla sanità (24), mentre tra le non occupate troviamo 15 casalinghe, 15 disoccupate ed 8 studentesse<sup>31</sup>.

### *Lo strumento del questionario*

Il titolo del questionario pubblicato nel numero monografico di «Quaderni

di ricerca Flm» *Occupazione, salute e struttura familiare. Traccia di autoricerca. Giornata lavorativa e condizione della donna*, fa pensare ad un unico strumento concepito per i due corsi dal momento che si precisa «sede di Verona». È articolato in una serie di sezioni, con domande molto dettagliate riferite ai temi centrali, suddivisi in argomenti specifici che riproponiamo nella loro articolazione<sup>32</sup>. L'insieme dei quesiti traccia una mappa che comprende, accanto ad alcuni aspetti più strettamente connessi alla condizione lavorativa, tutti i temi attorno ai quali si articolano le riflessioni che animano il movimento delle donne.

Il questionario si apre con una sezione *La nostra storia attraverso la famiglia*, composta da ben settantasei domande che riguardano: la famiglia dei nonni materni, la condizione della madre prima del matrimonio (una di queste riguarda il rapporto con la scuola, con particolare riferimento alla mancata possibilità di continuare gli studi o di scegliere scuole diverse), la famiglia dei nonni paterni (con domande analoghe a quelle per la famiglia dei nonni materni), la struttura della famiglia d'origine ed i rapporti al suo interno, la situazione familiare attuale. Il questionario indaga quindi la condizione lavorativa dei nonni e della famiglia d'origine, il rapporto con religione e politica, la vita sociale, la divisione dei ruoli in famiglia. Nelle domande riferite alla relazione con la famiglia d'origine si trovano quesiti sui rapporti con la madre e sui cambiamenti intervenuti con il matrimonio. Nove domande sono rivolte solo a «chi convive continuamente con un uomo» e sei esclusivamente a «chi convive non continuativamente con un uomo».

Delle ventisette domande sulla «giornata lavorativa», una parte significativa riguarda il lavoro domestico e il tempo libero, temi che vengono ripresi in modo dettagliato dalle ventiquattro domande che compongono la sezione successiva, *L'organizzazione del lavoro domestico, la casa, i servizi sociali*. Si trovano quesiti relativi alla quantità di ore dedicata al lavoro in casa, al numero e al tipo di elettrodomestici presenti, al rapporto con i figli in relazione alla presenza o meno di servizi e alla frequenza scolastica. A queste si aggiungono tre domande, dedicate alle conviventi che mirano a verificare la riproposizione dei ruoli sessuali nella divisione del lavoro domestico e di cura.

Altrettanto interessanti risultano le trentotto domande riguardanti *L'organizzazione del lavoro in fabbrica* poiché, oltre ai tradizionali contenuti relativi agli aspetti più strettamente organizzativi (inquadramento, qualifiche, orari ecc.), si trovano richieste riguardanti la soddisfazione personale nel lavoro, i rapporti con le altre donne e con gli uomini, i motivi, propri e delle altre donne,

delle assenze dal lavoro ed il modo con cui queste vengono lette (solidarietà o risentimento) da parte di compagne/e di lavoro. Le ultime due domande indagano le ragioni della minor forza contrattuale delle donne e indicano, tra le possibili cause, il doppio lavoro, il maggior assenteismo, la maggior difficoltà a organizzarsi politicamente e la minor tutela da parte del sindacato.

Tra le sessantatré domande relative a *Nocività del lavoro, difesa della salute, riappropriazione del corpo e sessualità*, alcune riguardano eventuali disturbi ginecologici, la vita familiare e l'organizzazione della giornata quali possibili fonti di ansia, depressione e stanchezza eccessiva. Altre richieste toccano le pratiche di prevenzione del tumore al seno, le conoscenze relative al funzionamento del corpo, il desiderio di maternità, il metodo contraccettivo usato, l'opinione in merito alla pillola maschile e alla sterilizzazione. Seguono domande che si riferiscono al tema dell'aborto sia come esperienza personale, sia come opinione rispetto alla legge che come conoscenza della presenza di aborti bianchi sul posto di lavoro. Infine alcuni quesiti sul sindacato e sui consultori, per tornare, in conclusione, a indagare la dimensione personale con domande sulla crisi della coppia, sull'innamoramento, sull'affettività e la sessualità.

L'ultima parte del questionario, dedicata a *Cultura, politica e tempo libero*, è composta da trentatré domande; le prime si riferiscono all'esperienza scolastica e alle ragioni dell'eventuale abbandono degli studi; alcuni quesiti specifici riguardanti i corsi 150 ore e puntano a conoscere i motivi che hanno spinto all'iscrizione ed a valutarne l'utilizzo da parte delle donne. Seguono richieste relative al rapporto con il movimento delle donne e all'eventuale frequentazione di gruppi femminili, al rapporto con la politica e tra movimento operaio e donne. Nelle risposte alla domanda «Rispetto all'obiettivo di un maggior potere sociale delle donne, cosa ritieni debba essere sviluppato» troviamo: lotte per i servizi, esperienze autogestite di consultori e strutture sanitarie, maggior occupazione, pagamento del lavoro domestico, sviluppo e organizzazione autonoma delle donne, maggior incidenza delle donne nel sindacato. Infine, il questionario si chiude con una serie di domande dedicate al tempo libero, agli hobbies e alle attività di cura del corpo.

### *Tra femminismo e “femminismo sindacale”*

Il corso prende il via con un'assemblea iniziale durante la quale si organizza-

no i gruppi attorno ai temi del questionario consegnato a ciascuna partecipante con l'intenzione di svilupparli all'interno degli incontri in calendario. Oltre a questi, si prevedono anche tre tavole rotonde sui seguenti argomenti: *L'evolversi della struttura familiare, Storia orale di donne delle Langhe, Maternità e parto in due società primitive*. Questo nelle intenzioni, ma non è dato sapere se e come ciò sia concretamente avvenuto. Alcune considerazioni interessanti si possono però trarre dalla sintesi dei lavori dei vari gruppi<sup>33</sup>.

Ad esempio, rispetto al tema della famiglia d'origine dei genitori, la sintesi evidenzia la presenza di poche famiglie operaie e altrettanto poche di artigiani e commercianti mentre la composizione nettamente prevalente è costituita da famiglie contadine, nelle quali le condizioni delle donne erano quelle tradizionali: situazioni economiche precarie, elevato numero di figli, tempo speso tra lavoro dei campi e lavoro casalingo, sessualità talvolta utilizzata come mezzo di contrattazione con gli uomini, scarsa scolarizzazione<sup>34</sup>.

La sintesi della discussione relativa alle domande sui genitori restituisce una situazione dai contorni nuovi, caratterizzata molte volte dall'abbandono dei campi, dalla scelta di abitare da soli, spesso in città. Emerge una figura materna dedicata esclusivamente o quasi alla famiglia, nonostante la volontà, repressa, di continuare gli studi o di trovarsi un lavoro. Una figura materna che esercita «un ruolo dominante, repressivo e di controllo [...] poiché [...] nella maggioranza dei casi le figlie la vedono come colei che opprime l'intera famiglia, compreso il padre. In questo gioco di alleanze il padre viene di solito assolto da ogni responsabilità e vengono giustificate le sue continue assenze dalla famiglia»<sup>35</sup>.

Nelle molte pagine del volume dedicate alle storie e alla vita delle corsiste s'intrecciano i vissuti segnati da eventi nuovi che riguardano sia la vita sociale e/o lavorativa, sia una dimensione più personale. Trovano qui una sede di discussione e di rielaborazione collettiva esperienze quali il matrimonio, la separazione, il rapporto con le suocere, il rapporto a volte conflittuale con la maternità, l'infedeltà maschile; ma anche il modo in cui uomini e donne vivono gli impegni esterni in ambito sociale o politico. Un grande spazio viene dato alle riflessioni sulla sessualità, dove si ritrovano molte delle idee che animavano la discussione nei collettivi femministi ai quali partecipavano alcune corsiste.

Interessanti risultano le considerazioni del gruppo che discute del lavoro extradomestico, visto come un peso, una mancanza di libertà e lontano da qualsiasi possibilità di autorealizzazione – quando si tratta di mansioni poco qualificate –, o vissuto come costrizione perché scelta imposta dai genitori in attività con-

siderate femminili per eccellenza (è il caso della maestra). Il capitolo si conclude con alcune osservazioni su quello che più tardi sarebbe stato definito il valore del “lavoro di cura” e con alcune note critiche rispetto alla legge sulla parità<sup>36</sup>.

Ma è dai resoconti degli ultimi due gruppi che emerge in modo più netto il particolare intreccio tra femminismo e “femminismo sindacale”. Le donne, tutte impegnate in partiti, sindacati e gruppi femministi, che danno vita al gruppo *Donne e impegno politico, donne e sindacato*, si interrogano sul senso dell’essere politicizzate. La discussione nel corso degli incontri fa emergere opinioni diverse rispetto all’impegno politico e al confronto con i modelli maschili per cui si produce una divisione tra chi «auspica un impegno attivo e di denuncia pubblica» e chi ribadisce la necessità di partire dal quotidiano («noi, la coppia, i figli, il lavoro, il quartiere»), per individuare i bisogni comuni e trovare modalità d’azione e di lotta diverse da quelle esistenti<sup>37</sup>.

In un paragrafo intitolato *Riflessioni all’interno di un gruppo* si trovano gli echi di una discussione che si accende nella fase conclusiva del corso a fronte di un tentativo fallito di unificazione con un altro gruppo (presumibilmente quello centrato sul tema donne-politica). La mancata unificazione viene letta come sintomatica dell’ambivalenza presente tra un modo di incontrarsi immediato e naturale e la tendenza, in un contesto più ampio, ad affrontare argomenti estranei<sup>38</sup>. Troviamo dunque, nelle sintesi di questi gruppi, gli indizi di come il tema della differenza sessuale stesse prepotentemente entrando nelle pratiche e nelle elaborazioni delle donne, anticipando il cruciale confronto tra parità e differenza che avrebbe caratterizzato negli anni successivi le teorie e le pratiche politiche del movimento delle donne.

La valutazione dell’esperienza è sostanzialmente positiva nel giudizio delle corsiste (cresciute sino a circa duecento, a fronte delle ottanta attese), sia per i contenuti, sia per le modalità di gestione degli incontri e delle tavole rotonde. Appare condiviso da molte il desiderio di ripetere l’esperienza, anche se non manca qua e là qualche accenno critico. La valutazione delle organizzatrici si sofferma invece sulle questioni legate al rapporto con il sindacato, al quale viene riconosciuto il merito di aver contrattato le condizioni di fattibilità con l’Associazione industriali e l’Università, insieme al Coordinamento 150 ore donne. Esso viene però duramente criticato per la scelta di inserire d’ufficio nella struttura del coordinamento del corso una funzionaria, non reputando le coordinatrici sufficientemente rappresentative della linea politico-sindacale, nonostante esse occupassero posti di responsabilità nelle rispettive organizzazioni sindaca-

li<sup>39</sup>. Con le dimissioni volontarie dall'incarico della funzionaria, «la gestione veniva assunta dal Coordinamento 150 ore donne senza più nessun collegamento con il sindacato»<sup>40</sup>.

La serie di allegati al fascicolo si apre con un'accurata *Lettera intervento* di Paola Piva, che in sostanza pone al centro della valutazione dell'esperienza la necessità di riflettere sulla relazione tra l'autonomia dei corsi 150 ore donne e la necessità di mantenere aperto un «confronto scontro con i luoghi in cui si fa politica»<sup>41</sup>. Critica il fatto che l'interesse delle sindacaliste partecipanti sia stato «interamente assorbito dai contenuti, dalle parole che si sprigionavano negli incontri, dalle difficoltà che talvolta affioravano nella comunicazione, insomma dai rapporti tra donne»<sup>42</sup>. Il fenomeno, ricorda Piva, comune a molti corsi delle donne, era stato oggetto di un convegno nazionale all'interno del quale si era cercato di affrontare il problema del rapporto tra quelle che nella relazione Barbara Pettine aveva definito «le due anime delle 150 ore»: quella della «trasmissione del sapere e produzione di conoscenza delle donne su se stesse e per se stesse» e quella del «confronto scontro con la cultura e con la politica del movimento sindacale»<sup>43</sup>. Questo è il nodo centrale della lunga lettera di Piva, che non avrà però un seguito immediato né a Verona, né altrove, perché, come abbiamo già ricordato citando Anna Rossi Doria, qui finiva la fase dell'esperienza dei Coordinamenti donne intesi quali luoghi di pratica del separatismo.

Se la vicenda del corso monografico di Verona non si discosta in modo significativo dalle altre analoghe esperienze, i nomi delle docenti coinvolte nell'organizzazione e nella gestione del corso suscitano una certa curiosità perché indicano la presenza di alcune intellettuali che hanno segnato, anche se da punti di vista differenti, la storia del movimento delle donne italiano. Oltre a Marina Zancan, responsabile organizzativa per il corso di Verona, all'epoca incaricata di lingua e letteratura italiana, troviamo Franca Bimbi, allora docente incaricata di sociologia della famiglia e ora professore ordinario di sociologia a Padova, che continua tutt'oggi il suo impegno, non solo professionale, ma di femminista, con contributi importanti sul tema della famiglia e delle politiche di genere<sup>44</sup>.

Ma sono i nomi di Luisa Muraro, Anna Maria Piussi, Anita Sanvitto, Betti Zamarchi e Chiara Zamboni che, in un primo momento, hanno fatto pensare che sia esistita una relazione diretta tra la partecipazione al corso *150 ore donne* di Verona e la scelta di dar vita al gruppo Salita Fontana del Ferro, dal quale sarebbe nata la comunità filosofica di Diotima. Così non è. L'esperienza riveste nel ricordo di alcune protagoniste un ruolo fondamentale, sia come momento



di crescita umana, sia come tappa importante del proprio percorso politico, che per alcune ha riguardato esclusivamente il movimento femminista, per altre si è tradotto in una sorta di “doppia militanza” tra movimento femminista e sindacato (o partito)<sup>45</sup>. Non è dato quindi, ora, spingersi oltre.

Il proposito dell’Intercategoriale donne di continuare l’esperienza del corso non si concretizzò e anche a Verona, come in altre realtà italiane, la fine dei corsi monografici delle 150 ore coincise con la conclusione di una stagione del femminismo all’interno del sindacato. A partire da qui, la scelta di muoversi nell’orizzonte della differenza di genere, fatta da molte donne del sindacato (e dei partiti della sinistra), darà vita a un originale intreccio con il pensiero e le pratiche del movimento femminista in Italia. Così a Verona, ad esempio, due delle protagoniste dell’Intercategoriale donne che aveva organizzato il corso, Francesca Pavanello della segreteria Flm e Valentina Meurisse del sindacato Scuola, aderirono all’associazione culturale femminista Il filo di Arianna (la prima in qualità di socia fondatrice, nel 1984).

Dal tentativo di tenere insieme politiche per le pari opportunità e valorizzazione delle differenze nascono esperienze importanti che, anche attraverso la pratica della relazione tra donne, tenderanno di segnare nei contenuti e nelle forme della rappresentanza le organizzazioni sociali ed i partiti politici<sup>46</sup>. Nel sindacato in particolare si proporranno obiettivi quali il superamento della divisione sessuale del lavoro, la valorizzazione del lavoro di cura, il riequilibrio della rappresentanza. Si tratta di temi attorno ai quali si mobiliteranno, sul finire degli anni Ottanta, migliaia di donne che cercheranno di conciliare la pratica del separatismo (all’interno dei coordinamenti donne) con l’impegno nell’organizzazione sindacale. Una stagione che esaurirà la sua carica politica verso la metà degli anni Novanta (anche se i coordinamenti donne esistono tuttora, in alcune categorie sindacali ed in alcuni territori), lasciando una ricca elaborazione politica ed una serie di esperienze che chiederebbero di essere indagate soprattutto per comprenderne, oltre alla ricchezza, i limiti. Ed è un aspetto della nostra storia recente che chiama in campo non solo la necessità della ricostruzione e dell’interpretazione storica, ma anche, e soprattutto, dell’analisi e della valutazione politica.

## Note

1. I documenti di tipo sindacale utilizzabili su questo argomento (stampati, materiale “grigio” e fonti archivistiche) si concentrano infatti in tale periodo. Cfr. Pietro Causarano, *Lavorare, studiare, lottare: fonti sull'esperienza delle “150 ore” negli anni '70*, già in [www.history.net](http://www.history.net), n. 1 (marzo 2007), consultabile ora in [https://www.academia.edu/2069413/Lavorare\\_studiare\\_lottare\\_fonti\\_sullesperienza\\_delle\\_150\\_ore](https://www.academia.edu/2069413/Lavorare_studiare_lottare_fonti_sullesperienza_delle_150_ore) (11-2-2015).

2. Ivi, p. 3.

3. *150 ore: esperienze e critica*, a cura di Anna Buzzacchi Migliorini, Chiara Ghetti e Marina Scalori Gelosi, «Materiali Veneti», II (1976), n. 5. L'analisi si basa sui risultati di un questionario distribuito e raccolto durante l'a.s. 1975-76: in Provincia di Venezia (635 schede raccolte su 986 frequentanti) le donne erano 169; in quella di Padova 89 (245 schede raccolte su 633); in quella di Treviso-Conegliano 61 su 160. Il volume riporta anche i dati relativi a un'indagine condotta a Verona utilizzando un diverso questionario distribuito nel corso del coordinamento locale.

4. Ivi, p. 37.

5. Ivi, p. 33. Significativo il caso del Veneziano, dove la presenza femminile passò dal 16,5% (1973) al 30% (1976).

6. Si veda Silvio Pontani, Maria Chiara Cesaro, *Corsi 150 ore: trasformarsi o morire. Rapporto sull'esperienza in Provincia di Verona*, Il Segno, Verona 1980, p. 37. La significativa presenza di donne, e tra queste di casalinghe, è confermata anche nei corsi di Ponte nelle Alpi, sui quali si veda il saggio di Paola Salomon in questo volume.

7. Cfr. la *Relazione del direttore del corso di aggiornamento per insegnanti 150 ore scuola media 1977-78 della Provincia di Padova di cui alla circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 312, 26 novembre 1977*, luglio 1978, citata da Donà dalle Rose nel saggio in questo volume (v. Grafico 1).

8. Ivi.

9. *150 ore*, cit., pp. 38 e 38-39.

10. Ivi, p. 33.

11. Pontani, Cesaro, *Corsi 150 ore*, cit., p. 39.

12. Massimo Negarville, *Le 150 ore da conquista operaia a diritto civile*, in Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011, pp. 199-211 (p. 204). Nella sua testimonianza, Negarville sostiene che non divenne mai patrimonio vero del sindacato lo sforzo di alcuni per stimolare l'organizzazione territoriale della domanda perché «nello stesso sindacato l'idea dell'educazione in età adulta, se pur trattata con un'attenzione maggiore di quella con cui lo tratta la politica, di fatto resta più un richiamo a un dover essere che un impegno preciso» (p. 210).

13. Fiorella Farinelli, *Educazione degli adulti e 150 ore*, ivi, pp. 176-190 (p. 190).

14. *150 ore*, cit., pp. 64-65.

15. Pontani, Cesaro, *Corsi 150 ore*, cit., p. 40. L'affermazione è fatta sulla scorta di un questionario del quale non sono però riportati dati analitici.

16. *A proposito delle “150 ore”*, ciclostilato c/o Scuola media statale II a San Bonifacio il 20 novembre 1985, consultato nell'archivio privato di Renato Cagali. L'indagine si era svolta con

la collaborazione della professoressa Bianca De Bernardi dell’Università di Verona, del gruppo di lavoro “Educazione permanente” Cgil-Cisl-Uil, degli insegnanti 150 ore della Provincia di Verona. Anche se non riguarda strettamente l’oggetto di questo contributo, è interessante notare che l’indagine viene promossa con l’obiettivo dichiarato di dimostrare la validità delle 150 ore e di contrastare le «indiscriminate e radicali condanne delle scuole serali per lavoratori, istituzione giudicata ormai in stato di avanzata decomposizione». In particolare, l’affermazione di S. Gardino apparsa in un numero del 1984 di «Scuola e didattica», riportata nel ciclostilato, per cui, alle 150 ore sarebbe servita una «rifondazione, senza più i passati inquinamenti di controscuola e di cultura alternativa»: ivi, p. 1.

17. Ivi, p. 6. Si tratta di un dato pulito dal momento che le voci “casalinga/o” e “disoccupata/o” sono separate e non, come in altri questionari, accorpate sotto la voce “altro”.

18. Roberto Albarea, *Donna, cultura e scuola. Educazione degli adulti e utenza femminile*, Upsel, Padova 1992. Nello specifico, per il Veneto sono stati raccolti ed esaminati 111 questionari ed effettuate 58 interviste. Dall’indagine emerge che circa il 50% delle donne motivava l’iscrizione ai corsi con ragioni di carattere culturale o inerenti la formazione professionale, mentre il 30% rimandava alla volontà di migliorare la propria posizione professionale e il 15% esprimeva una doppia motivazione. Solo il 5% manifestava la necessità di conseguire il diploma di terza media. Inoltre, il 50% spiegava con ragioni di carattere culturale la spinta alla frequenza ai corsi (pp. 105-111). Una sintesi dei risultati delle interviste per le province del Veneto è Id., *Processi culturali nell’educazione degli adulti e cambiamenti dei modelli femminili. Una ricerca nei corsi «150 ore»*, in *Le radici del cambiamento. Uno sguardo di genere sulla società veneta*, a cura di Franca Bimbi, Franco Angeli, Milano 1995, pp. 165-185.

19. *150 ore*, cit., pp. 93-103. Ai corsi organizzati presso le università, parteciparono operai e studenti. Le tematiche dei corsi riguardarono prevalentemente le questioni legate all’ambiente di lavoro, alla salute, alla riconversione industriale, alla legislazione del lavoro. In questo panorama, Vicenza rimane l’unica città nella quale si organizzarono corsi monografici all’interno delle scuole superiori.

20. Laura Varlese, *Il coordinamento nazionale donne Flm (1976-1984)*, in *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti donne Flm*, a cura di Giovanna Cerese-to, Anna Frisone ed Ead., Ediesse, Roma 2009, pp. 21-179 (p. 84).

21. Il supplemento a «I consigli», 1978, n. 46, si intitola significativamente *Donna. Tra casa e lavoro* e dedica un certo spazio alle attività promosse all’interno dei corsi 150 ore. Vi si parla anche di una ricerca svolta tramite questionari a Padova, durante un seminario delle 150 ore del 1977 (p. 46).

22. Ivi.

23. Anna Frisone, «*Vogliamo il pane ma anche le rose*». *Le 150 ore delle donne*, in *Non è un gioco da ragazze*, cit., pp. 181-327 (pp. 250-255). Anna Rossi Doria in *Dare forma al silenzio. Scritti di storia politica delle donne*, Viella, Roma 2007, colloca nello stesso anno la crisi dell’esperienza di quello che viene definito il “femminismo sindacale”, che sviluppò importanti riflessioni sul rapporto donne-lavoro e, soprattutto, diede vita a strutture che praticavano il separatismo sia dentro il sindacato, sia all’esterno (pp. 248-249). Sulla stessa lunghezza d’onda il saggio di Maria Luisa Righi, *L’azione delle donne nella Cgil: 1944-1980*, in *Donne nella Cgil: una storia lunga un secolo. 100 anni di lotte per la dignità, i diritti e la libertà femminile*, a cura di Lucia Motti e Betty Leone, Ediesse, Roma 2006, pp. 225-245. Nel paragrafo *Torna la questione femminile: sindacato e neofemminismo* si trova un riferimento all’esperienza veronese (pp. 239-245).

24. La ricostruzione dell'iter che fu necessario per attivare i monografici si trova in *Corso 150 ore donne*, «Quaderni di ricerca Flm-Verona», Cooperativa Nuova grafica Cierre, Verona 1978, pp. 10-11, ed in Pontani, Cesaro, *Corsi 150 ore*, cit., pp. 59-62.

25. Ivi, p. 62. Il comitato si riunì tra il 15 e il 19 gennaio. Parteciparono Letterio Briguglio e Paolo De Sandre per il Senato accademico, Franca Bimbi, coordinatrice per il corso di Padova, Marina Zancan, coordinatrice per quello di Verona, Pio Gattoli, in rappresentanza delle organizzazioni sindacali, e Valentina Meurisse, per l'Intercategoriale donne.

26. In questa fase i questionari sono uno strumento peculiare dell'intervento delle donne in ambito sindacale. Sono molto utilizzati per acquisire dati relativi alla presenza femminile nei vari settori, e per conoscere le problematiche delle donne sia nei luoghi di lavoro che nella società. Su questo strumento, interessanti considerazioni in Anna Frisone, *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*, Socialmente, Bologna 2014, p. 27.

27. *Corso 150 ore donne*, cit., p. 9.

28. Ivi, pp. 9-10.

29. Ivi, p. 10. Al momento della stesura del programma, si precisava che autoricerca, incontri a tema e assemblee costituivano la metodologia scelta per la conduzione dei corsi.

30. Gli argomenti precedentemente individuati vennero ridefiniti assegnando un ruolo di fatto marginale al tema dell'organizzazione del lavoro. I contenuti proposti diventavano quindi: «La storia della famiglia vista attraverso la storia di ogni donna. L'organizzazione della giornata e del lavoro domestico. La salute e la nocività del lavoro. Occupazione qualifiche, orario: proposte del sindacato. I contratti: quali riflessioni sulla condizione femminile». Graficamente la priorità dei temi è sottolineata anche da una frase riportata al centro del foglio, in grassetto, che recita: «Le casalinghe in Italia sono più di undici milioni; un economista ha stimato che il lavoro casalingo costerebbe ventimila miliardi all'anno se lo si facesse fare a personale pagato: baby sitter e domestiche!». Cfr. *Corso 150 ore donne*, cit., p. 108.

31. In attesa dell'autorizzazione da parte del Senato accademico, il primo incontro fu dedicato alla proiezione e al dibattito sul film della regista tedesca Helma Sanders Brham, *Le nozze di Shirin* (Ddr, 1975). Nel film, la giovane Shirin, costretta a sposarsi per rimediare all'arresto del padre, lascia la nativa Anatolia e raggiunge il fidanzato Mahmud, già emigrato a Colonia: qui si scontra con la grande città, il lavoro in fabbrica, le difficoltà di relazione con altre donne ospitate nelle "case per emigranti" e la violenza del compagno, che la abbandona; disperata, Shirin finisce nel giro della prostituzione e non riesce, tragicamente, a tornare in Turchia. Cfr. *Corso 150 ore donne*, cit., p. 11.

32. Ivi, pp. 109-121.

33. Le sintesi delle tre tavole rotonde sono ivi, pp. 55-91. Relatrici furono rispettivamente Franca Bimbi, Lucetta Scaraffia e Adriana Piga. Vennero organizzate altre quattro tavole rotonde, delle quali però non sono stati rintracciati documenti. I temi trattati furono: *Ruolo dei consultori pubblici e autogestiti dalle donne. Legge 194 sull'interruzione volontaria di gravidanza* (relatori il ginecologo Paolo Zancan, Gina Calcinari dell'Associazione italiana per l'educazione demografica, Raffaella Caputo del Consultorio autogestito Veronetta); *Legge n. 985 sulla parità di trattamento tra uomini e donne in materia di lavoro* (relatrice Donata Gottardi, assistente di diritto del lavoro); *Salute delle donne e sessualità* (relatrici la medico-chirurgo Lella Baggio e Irene Bassi, assistente in ostetricia e ginecologia). Infine, si organizzò una serata con il Canzoniere veronese, dedicata alle donne nelle canzoni popolari del Veneto.

34. Ivi, pp. 13-15.

35. Ivi, p. 16.

36. Ivi, pp. 49-50.

37. Ivi, pp. 51-52.

38. Ivi, p. 53. Nel volume è riportata anche la sintesi di una tavola rotonda per la legge sulla violenza carnale, che dà conto di un'evidente differenza di opinioni in particolare in merito al punto relativo alla procedura d'ufficio, auspicata da alcune e osteggiata da altre.

39. Cfr. ivi, pp. 96-97. Le coordinatrici per il corso di Verona erano Giannina Dal Bosco, Carla Campolongo, Francesca Pavanello, Luisa Perini, Silvana Righetti e Anna Spiazzi del Coordinamento donne Flm; Annalisa Gambin e Mirella Maimeri per la Commissione femminile Federlibro; Valentina Meurisse e Paola Trombin per la Federazione lavoratori della scuola e l'Intercategoriale sindacale donne; Tiziana Riolfi del Collettivo donne Inps.

40. Ivi, p. 97.

41. Ivi, pp. 98. Paola Piva era all'epoca dirigente nazionale della Flm e responsabile delle 150 ore.

42. Ivi, p. 99.

43. Ivi, p. 99

44. Nel tempo Bimbi ha infatti ricoperto numerosi e prestigiosi incarichi istituzionali, tra cui quello di presidente della Commissione pari opportunità del Veneto, e politici, quale assessore della Giunta comunale di Venezia e deputata alla Camera.

45. Questo emerge da uno scambio di opinioni in merito a tale ipotesi avuto con Giannina Dal Bosco, Valentina Meurisse e Luisa Perini per l'Intercategoriale donne, e con Betty Zamarchi e Chiara Zamboni per le docenti. Un riferimento esplicito al corso si rintraccia nella sintesi di un incontro del gruppo Salita Fontana del Ferro (giugno 1983) sul rapporto tra donne e conoscenza: «L'esperienza delle 150 ore – affermò una docente – ha mostrato che molte donne vogliono avvicinarsi a me e a quelle come me». Secondo Anna Maria Piussi, *Appropriare della libertà femminile. Dare anima e corpo al lavoro e alla formazione in tempi di postfordismo*, in [www.diotimafilosofe.it/down.php?t=3&id=89](http://www.diotimafilosofe.it/down.php?t=3&id=89) (11-2-2015), «in questa storia ha avuto un ruolo importante e originale la formazione tra donne (tra le iniziative più note, ricordo, per l'Italia, la grande esperienza delle 150 ore iniziata alla metà degli anni Settanta), per la sua capacità di produrre, grazie a relazioni forti e significative tra donne, presa di coscienza e libertà nelle singole, possibilità di riscrivere la propria vita con parole fedeli alla propria esperienza e condivise-contrattate con altre, e di creare culture femminili originali, mosse dall'amore di sé e dall'amore per il mondo, anche attraverso la critica e il disapprendimento di quelle patriarcali» (p. 6).

46. Ci si riferisce in particolare alla stagione dei Coordinamenti donne (luoghi separati di pratica delle relazioni e di elaborazione) che fioriscono nelle organizzazioni sindacali confederali.



# Le 150 ore nel Veneziano tra dimensione nazionale e specificità territoriali (1973-76)

di Chiara Ghetti

## *I primi passi*

Nel quadro della nascita e della sperimentazione della scuola delle 150 ore sul territorio nazionale<sup>1</sup>, l'esperienza veneziana è stata caratterizzata da una peculiare contiguità di contesti socio-economici diversi che hanno conseguentemente implicato forme d'azione differenti: da una parte la realtà della grande fabbrica, il polo industriale e petrolchimico di Porto Marghera con la conurbazione urbana di terraferma tra Marghera stessa, Mestre e le cittadine adiacenti; dall'altra parte il singolare ambiente di Venezia "centro storico" (interessata negli anni Settanta da un processo di "turistizzazione" poi incrementatosi continuamente) e di località dell'estuario quali Chioggia (parte del territorio provinciale veneziano, ma non del comunale)<sup>2</sup>.

L'esperienza delle 150 ore nel Veneziano è stata necessariamente influenzata dal precedente e acceso ciclo di lotte di Marghera (1967-73)<sup>3</sup>, ma – come altrove – è iniziata sulla spinta del movimento politico-sindacale che attraversava l'intero Paese, concretizzando un vasto e profondo dibattito sulla democratizzazione della scuola che veniva da molto lontano e che aveva largo respiro internazionale. Come altrove, anche qui molti progetti erano ispirati dall'esperienza della scuola popolare di don Lorenzo Milani a Barbiana e dalla figura di Paulo Freire: i loro principali libri, rispettivamente *Lettera a una professoressa* e *L'educazione come pratica della libertà*, rappresentarono alcuni dei riferimenti più diffusi e nutrirono dibattiti, iniziative, speranze<sup>4</sup>.

Alcuni sindacalisti, più di altri, contribuirono tra fine anni Sessanta e anni Settanta ad arricchire il pensiero e il dibattito sul tema del nuovo diritto allo studio per gli operai. Tra anni Cinquanta e Sessanta l'educazione degli adulti si

era già sviluppata significativamente con la riconcettualizzazione della relazione e del “farsi prossimo” attraverso la cultura: nel Veneto una figura di riferimento in tal senso è stata quella di Antonio Cortese, che, dopo aver lavorato per anni con diverse organizzazioni e in diverse regioni per sviluppare “progetti di comunità”, avviò e diresse con Giuseppe Stoppiglia l’Ufficio formazione della Cisl del Veneto<sup>5</sup>. D’altra parte, elementi di assoluta novità furono immessi nella logica delle 150 ore grazie all’azione di sindacalisti quali Bruno Manghi, Pietro Marcenaro, Pippo Morelli e Bruno Trentin: quest’ultimo, anche sulla scorta di istituti contrattuali francesi, fu strenuo sostenitore della formazione come oggetto di contrattazione e strumento fondamentale per la crescita del sapere dei lavoratori<sup>6</sup>.

L’eredità della straordinaria esperienza poi svoltasi dalla primavera 1973, ricostruibile con significativo dettaglio in molte province e regioni grazie alla documentazione raccolta ed elaborata all’epoca, sta per tanti versi ancora nascosta nelle vicende individuali e nella memoria di ciascuno dei moltissimi protagonisti, sovente diversissime e ancora non storicizzate<sup>7</sup>. Gran parte della fortuna della scuola delle 150 ore è stata precisamente la partecipazione convinta di insegnanti e delegati sindacali, che segnò però soprattutto i primissimi anni. Questo dato essenziale condiziona necessariamente la prospettiva con la quale il protagonista può oggi riconsiderare il proprio ruolo in quell’esperienza, nel suo complesso o nei suoi singoli periodi.

Provenendo da una famiglia benestante veneziana e con alle spalle una formazione classica, io iniziai a partecipare all’organizzazione, gestione e prima analisi della scuola delle 150 ore sull’onda della mobilitazione nel movimento studentesco nel ‘68: dopo l’“anno degli studenti” avevo iniziato nel 1969-70 a frequentare l’Università di Padova, all’epoca attraversata da occupazioni e pratiche politiche “estreme”. Avvertii però più interessante il confronto tra studenti e operai che in quel momento era ricercato nella mia città, Venezia (ove pure il discorso politico era fortemente connotato in termini ideologici), nei suoi collettivi limitati in cui era maggiormente possibile la conoscenza personale.

Vi era comunque l’idea, utopistica, che la cultura potesse superare i confini di classe e divenire patrimonio di tutti i lavoratori. Molti intellettuali, docenti universitari e altri, erano impegnati in un movimento che a me, allora ventenne, sembrava inarrestabile. L’idea era quella che si potesse perseguire l’obiettivo di eliminare la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale, il diritto allo studio come diritto di cittadinanza. S’immaginava qualcosa di diverso da quanto



era stato già acquisito con lo Statuto dei lavoratori per i cosiddetti “lavoratori-studenti”, ovvero i permessi giornalieri retribuiti per le prove d’esame (art. 10 della l. 20 maggio 1970, n. 300, *Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori*): quell’impegno scolastico era infatti considerato attività post-lavorativa e, come tale, non modificava il rapporto tra studio e lavoro.

C’era anche l’idea che molti confini potessero essere superati, molti muri essere infranti. Vi era una forte critica alle istituzioni avvertite come rigide e incapaci di raccordarsi ai movimenti che in quegli anni esprimevano nuove esigenze di partecipazione e di democrazia: questa spinta era condivisa dal gruppo di volontari, del quale ho fatto parte, che in quello stesso periodo operò in uno degli ospedali psichiatrici di Venezia, San Servolo<sup>8</sup>. Agli studi universitari avevo presto affiancato quelli della Scuola superiore di servizio sociale di Venezia. Sin dal primo anno, il curriculum prevedeva dei tirocini pratici: i percorsi formativi erano fortemente attraversati da radicali innovazioni e consentivano di far coincidere questi tirocini-*stages* con esperienze che oggi potrebbero essere chiamate “lavoro di comunità”. Svolsi uno di questi all’Ufficio studi della Cisl di Venezia, per occuparmi, inizialmente, dell’ambiente di lavoro e successivamente, per l’appunto, dei corsi 150 ore<sup>9</sup>.

Il nuovo istituto era stato introdotto con il contratto collettivo dei metalmeccanici del 4 aprile 1973, che contemplò un monte ore triennale di permessi retribuiti per la formazione, utilizzabile dal dipendente anche in un solo anno. Nei mesi e negli anni successivi, la nuova norma entrò, con forme e modalità diverse, in decine e decine di contratti collettivi di lavoro di tutti i settori: dall’agricoltura all’industria, dai servizi al pubblico impiego<sup>10</sup>. Inizialmente non era chiaro se la parte di orario di lavoro destinata alla formazione fosse finalizzata alla formazione aziendale, sindacale, professionale o altro. Si fece presto strada l’idea che i corsi fossero destinati principalmente all’acquisizione del diploma di terza media. Furono istituiti alcuni corsi di alfabetizzazione, ma soltanto marginalmente: l’istituzione formale di corsi per il recupero della licenza elementare risale a inizio anni Ottanta. Nel Veneziano, un chiarimento su questo punto fondamentale si raggiunse nel direttivo della Flm locale del novembre 1973, recependo la proposta di un’apposita commissione risoltasi per l’appunto a utilizzare le 150 ore principalmente per il “recupero” dell’obbligo scolastico.

Dunque si trattò soprattutto di promuovere la partecipazione di lavoratori metalmeccanici ai corsi 150 ore per il “recupero” del diploma di terza media. Sin da subito, nel 1973, cominciai a contribuire a promuovere e a organizzare i

nuovi corsi, prima con la Fim-Cisl e poi con la Flm. Iniziasti a intervenire nelle assemblee dei lavoratori metalmeccanici per spiegare il significato della conquista delle 150 ore nel loro contratto. La prima volta fui invitata dal consiglio di fabbrica dello stabilimento Breda in via delle Industrie, la più grande fabbrica metalmeccanica di Porto Marghera (più avanti, dopo varie trasformazioni, passata alla Fincantieri). Sottolineai il significato profondo delle 150 ore: nella vita delle persone non vi sarebbe più stato, finalmente, un tempo da dedicare esclusivamente allo studio e, successivamente, un tempo monopolizzato dal lavoro. Usando precisamente queste parole, introducevo in fondo quel concetto di “formazione permanente” che proprio in quel torno di anni stava maturando e che si sarebbe consolidato velocemente da allora in poi.

Nel ripensare a quelle assemblee mi sono interrogata su quale potesse essere l'elemento di forza che mi permise di affrontare situazioni così estranee alla mia origine, alla mia formazione, al percorso che avrei seguito se avessi scelto di dedicarmi in toto agli studi universitari, e che mi era garantito dal sostegno dei genitori; eppure, in quel momento, preferii dedicare tempo ed energie a quell'avventura. Avevo poco più di vent'anni e allora vestivo, come molte altre, di blu; non usavo l'eschimo: ero contraria a portare una divisa. Ricordo la sala mensa gremita di operai, rigorosamente maschi, gli sguardi incuriositi, alcuni indagatori... Ho tenuto l'assemblea con una iniziale grandissima titubanza, ma anche con una convinzione fortissima nello svolgere il compito che mi era stato delegato: informare e promuovere la partecipazione ai corsi. Allo stesso modo, per mantenere vivo l'interesse attorno alle 150 ore e procedere in un cammino egualitario per il diritto allo studio, fu fondamentale la partecipazione e la convinzione dei molti delegati di fabbrica, decine e decine di loro, giovani e meno giovani, uomini e donne, che, come me, scommisero su questa avventura con generosità, speranza e convinzione. Ricordo molti dei loro volti: li ho impressi vivi nella memoria. I primi anni di 150 ore a Venezia divennero poi anche oggetto della mia tesi di laurea e del mio contributo alla prima complessiva indagine sindacale su quell'esperienza, pubblicata nel 1976<sup>11</sup>.

### *L'organizzazione dei corsi*

L'esperienza veneziana delle 150 ore assunse caratteristiche proprie, se non altro per il fatto che si realizzò in una realtà lavorativa e sindacale del tutto ori-

ginale, fortemente polarizzata su Porto Marghera. Tuttavia, si possono cogliere elementi di continuità tra la realtà nazionale e quella locale.

Anzitutto nella formazione sindacale dei delegati 150 ore: nell'estate del 1972 partecipai al corso di formazione per delegati di fabbrica sul tema del diritto allo studio che si voleva inserire nella successiva piattaforma sindacale. Il corso si tenne a Madonna di Campiglio, in Trentino. Nell'estate successiva, partecipai al corso di formazione per delegati su scuola e 150 ore, organizzato a Misurina, sulle Dolomiti. Uno degli spazi fondamentali che assicurò, negli anni, il confronto, la circolazione e la condivisione delle esperienze fu d'altronde il Coordinamento nazionale 150 ore. Le riunioni si tenevano periodicamente presso la sede della Flm, a Roma: la coordinatrice era un'entusiasta sindacalista d'origine veneziana, Paola Piva<sup>12</sup>.

Va da subito rilevato che nei primi anni vi fu dovunque una diffusa presenza di donne coinvolte poi anche nell'esperienza dell'Intercategoriale, ovvero del Coordinamento intercategoriale delegate<sup>13</sup>. Il Coordinamento nazionale donne Flm fu istituito nella primavera del 1976. Molte donne, e io tra queste, facevano anche parte del Coordinamento 150 ore e ciò favorì la circolazione di idee innovative all'interno del sindacato. Una delegazione veneziana, più di cinquanta persone, fu inoltre presente alla manifestazione nazionale indetta dal sindacato per le 150 ore<sup>14</sup>.

Una prima fondamentale scelta di gestione delle 150 ore avvenne con la creazione di una commissione di lavoro della Flm provinciale, formata da delegati di fabbrica, insegnanti, studenti e naturalmente rappresentanti della Federazione. Nel dicembre 1973 fu redatta una *Bozza di programma per la realizzazione delle 150 ore nella scuola dell'obbligo*. Si avviò (come sostenne Enrico Galbo, uno dei segretari provinciali della Flm e poi segretario regionale della Cgil), «una giusta operazione di uguaglianza e soprattutto un avvio, in termini di massa, di un processo che attraverso il recupero di una formazione di base tenta di porre le condizioni per una produzione culturale autonoma»<sup>15</sup>.

L'attività più massiccia consisteva nell'organizzare l'iscrizione ai corsi. Nelle sedi di Fim, Fiom e Uilm, e successivamente nella sede unitaria della Flm, c'era un'intensa attività: incontri, telefonate, stampa di volantini, contatti con altre esperienze; informazione, confronto sul significato dei corsi, sostegno alla motivazione. Quest'ultima funzione era particolarmente delicata poiché i possibili partecipanti erano spesso persone con alle spalle esperienze negative di rapporto con l'istituzione scolastica: si trattava quindi di ricostruire rapporti

di fiducia. Si attivò frattanto un lavoro di rete per tessere contatti, mettere in circolo esperienze e metodologie di lavoro. Con molto entusiasmo, seppur senza il necessario rigore metodologico.

La mia attività consisteva nel promuovere, in assemblee sindacali o riunioni pubbliche, l'iscrizione ai corsi, fornendo informazioni, chiarificazioni e sostegno. Consisteva nell'avviare e mantenere contatti con il Provveditorato agli studi per l'individuazione e la formazione degli insegnanti. Ma consisteva anche nell'organizzare l'avvio dei corsi, individuando le scuole medie che potevano ospitarli e contattando i rispettivi presidi, non sempre disponibili ad accogliere corsi così diversi da quelli tradizionali.

Una considerevole attenzione fu prestata alla formazione degli insegnanti delle 150 ore. Un capitolo ampio andrebbe riservato ai docenti coinvolti nel Veneziano. Va detto che in molti casi gli insegnanti erano approdati alle 150 ore per un interesse culturale e politico: alcuni avevano già maturato un'esperienza professionale "tradizionale", altri no. La possibilità accordata agli insegnanti di ruolo di optare per l'insegnamento nei corsi 150 ore non fu utilizzata e ciò segnala un elemento di debolezza della strategia sindacale, pur rivolta tramite le 150 ore ad apportare cambiamenti significativi nell'intero sistema scolastico.

Come altrove in Italia, i corsi di scuola media del Veneziano si orientarono subito a praticare e promuovere il metodo induttivo, ritenuto paradigma metodologico fondamentale in assoluto e necessario in particolare per valorizzare l'esperienza dei partecipanti adulti. Come altrove, l'altro asse metodologico-culturale fu quello dell'approccio interdisciplinare: i corsi non venivano tanto suddivisi per materie, ma a ogni insegnante era richiesto di contribuire, per il tramite della propria disciplina, alla conoscenza e comprensione di certi argomenti. Questo approccio fu in verità adottato coerentemente soprattutto nel Comune di Venezia, mentre nelle altre zone della provincia, ove la funzione di coordinamento degli insegnanti era più difficoltosa, esso fu meno presente.

Si ricercò e si ottenne inoltre la collaborazione di molti docenti universitari, in particolare dell'Università Ca' Foscari. Collaborarono Franca Trentin Baratto, sorella di Bruno, Luigi Ruggiu, Umberto Margiotta e molti altri. Il primo incontro con docenti universitari si tenne nel gennaio del 1974: ricordo soprattutto il contributo rigoroso e appassionato di Franca Trentin, docente di francese, che suggeriva metodologie possibili per l'insegnamento delle lingue straniere. Il suo entusiasmo mi sosteneva nel considerare percorribile una strada difficile, sino ad allora inesplorata<sup>16</sup>.

Va rimarcato però che nella realtà veneziana, a differenza di quanto avvenne altrove, si organizzò poi un'unica esperienza di corso monografico, modalità intesa proprio a coinvolgere gli atenei e i docenti universitari. Quest'eccezione fu il seminario su *L'organizzazione del territorio* svoltosi all'Istituto universitario di architettura di Venezia (Iuav). Uno dei promotori fu Francesco Indovina, allora docente di Urbanistica e successivamente presidente dell'Ires Veneto, l'istituto di ricerca della Cgil. Il seminario prese avvio nel maggio del 1974. In un'assemblea tenutasi allo Iuav emersero bensì molte proposte di ulteriori seminari: Massimo Cacciari propose per esempio un seminario di filosofia estetica, segnalando la necessità di apprendere il gusto per la bellezza, di cui la città di Venezia è così ricca – spiegò –, ma che richiedeva di essere preservata. Nessuna di quelle proposte ebbe seguito, verosimilmente per una mancanza di interesse da parte della stessa università e per un affievolirsi dell'impegno sindacale.

### *Le specificità territoriali*

Sin dall'inizio la sperimentazione della scuola delle 150 ore nel Veneziano assunse caratteristiche diversissime nelle differenti realtà locali, soprattutto in considerazione dei destinatari e dei luoghi fisici ove si svolsero i corsi, quasi esclusivamente di terza media. Differentemente da altre province settentrionali e nonostante la presenza delle migliaia e migliaia di lavoratori metalmeccanici e siderurgici, del polo industriale di Porto Marghera, la sperimentazione iniziò gradualmente, forse perché il sindacato non riteneva di procedere con decisione e in modo massiccio su un terreno poco tradizionale. Nel primo anno (1974) si accesero e realizzarono solo 8 corsi, di cui 5 a Marghera e – decisione rilevante – 3 a Chioggia. Nel secondo (1974-75) i corsi erano già 20 e nel terzo (1975-76, iniziato il 1 dicembre 1975) raggiunsero il numero di 54, per poi attestarsi fino al 1980 sulla soglia massima di 56 corsi.

L'attivazione dei corsi richiese talvolta pressioni organizzate, sostenute ormai da consenso sociale: è il caso dello sciopero indetto nel febbraio del 1975 dal consiglio di zona di Santa Maria di Sala (Comune dell'entroterra veneziano) per convincere il preside dell'istituto medio locale a mettere a disposizione la sua struttura per i corsi (la trattativa fu risolta positivamente)<sup>17</sup>. Tra il 1974 e il 1980, i corsi realizzati nella Provincia di Venezia furono 366. Ipotizzando un numero di partecipanti pari mediamente a 20 per ciascun corso (era la cifra media richiesta

dal Ministero), la partecipazione ai corsi avrebbe riguardato oltre settemila persone. I corsi 150 ore di scuola media avviati nella Provincia di Venezia risultano costituire il 16% del totale dei corsi istituiti nel Veneto nel 1973-74, il 19% di quelli del 1974-75 e il 24% di quelli del 1975-76<sup>18</sup>.

Dati interessanti emergono dalla rilevazione tramite questionario effettuata nel corso dell'anno scolastico 1975-76 su 635 dei 986 iscritti che terminarono i corsi nella Provincia di Venezia<sup>19</sup>. La prevalenza netta era di uomini, coniugati e con figli; la fascia d'età più presente era quella compresa tra i 26 e i 40 anni. Non era rilevata la presenza di nessun lavoratore proveniente dal settore agricolo. A Marghera, il primo anno, i partecipanti erano stati quasi esclusivamente lavoratori maschi, metalmeccanici e impiegati nelle grandi fabbriche: Breda, Italsider, Alumetal, Leghe Leggere, Galileo e Comont. In quel periodo erano impiegati a Porto Marghera oltre trentamila lavoratori, di cui circa il 30% nei settori metalmeccanico e siderurgico<sup>20</sup>. Anche nel 1975-76 i metalmeccanici furono la maggioranza dei corsisti (il 64%): era d'altronde della categoria industriale più rappresentata all'epoca. Ma quella percentuale dipendeva anzitutto dall'intenso impegno dei consigli di fabbrica, capace di sollecitare ampia partecipazione. Si trattava comunque, in maggior parte, di operai qualificati o specializzati (45%); ma un terzo era costituito da operai comuni, manovali o apprendisti (25%). Almeno in questi primi anni, la maggior parte dei partecipanti ai corsi 150 ore proveniva da aziende di grandi o medie dimensioni (57%).

Si differenziavano sia la realtà di Venezia, sia quella di Chioggia, caratterizzate da una provenienza più disomogenea. Nel centro storico, ove erano attive quattro strutture ospedaliere, sarebbero in verità risultati prevalenti i lavoratori dei servizi e, appunto, gli ospedalieri (68%). Chioggia a sua volta era una realtà profondamente diversa, economicamente e culturalmente, dalla stessa Venezia. L'economia di Chioggia, considerata la porta sud della laguna veneziana, era anche all'epoca fortemente caratterizzata da un'economia portuale, con centinaia di natanti dediti alla pesca d'altura e alla produzione di cozze. Qui la prima assemblea per le 150 ore si tenne nel marzo del 1974. I pescatori erano numerosi e alle assemblee partecipavano donne e uomini appartenenti a gruppi molto disomogenei. Nei primi tre anni la partecipazione ai corsi registrò una presenza rilevante di autotrasportatori e, a scemare, di edili e lavoratori dei servizi pubblici. Ricordo quelle assemblee come particolarmente vivaci: a differenza che a Porto Marghera, esse non si tenevano in fabbrica, ma in sale pubbliche. Dal punto di vista culturale, quella fu un'esperienza interessantissima: un mondo variegato,

curioso, teso a farmi cogliere aspetti della vita chioggiotta a me sino ad allora sconosciuti. A conclusione dei corsi, mi proposero un'uscita con il peschereccio per la pesca con le lampare...

Un interessante dato d'insieme per l'intero Veneziano è costituito dall'abbandono scolastico. Dalla rilevazione del 1975-76 emerse infatti una grave situazione di precoce abbandono scolastico, che per il 66% degli iscritti era avvenuto tra gli 11 e i 13 anni (ultima classe frequentata la quinta elementare, numerose le ripetenze). Inoltre, si rilevava che i maggiori tassi di precoce abbandono scolastico coincidevano con la maggiore presenza femminile. Nella realtà di Chioggia l'abbandono scolastico risultava massivamente precocissimo, tra gli 8 e i 10 anni, e in percentuale più significativa (17%). Tra le motivazioni dell'abbandono scolastico prevalevano i problemi economici e la necessità di sostenere i redditi della famiglia (73%). Emergeva quindi il carattere fortemente selettivo del sistema scolastico, che aveva penalizzato gli svantaggiati economicamente. Nel contempo, si confermava come i corsi 150 ore, promuovendo il diritto allo studio, intervenissero efficacemente per creare opportunità sostanziali di eguaglianza.

Particolarmente interessante è quanto emergeva a proposito delle motivazioni circa l'iscrizione ai corsi. Le motivazioni più ricorrenti erano quelle legate all'acquisizione del diploma (34%) e alla crescita culturale (31%). Bisogna anche evidenziare che nella realtà di Marghera quest'ultima motivazione fu indicata da ben il 45% degli intervistati: dato estremamente rilevante. La maggior parte dei partecipanti ai corsi 150 ore risultava iscritto al sindacato (66%) e quasi il 10% aveva incarichi sindacali. Nel primo anno, ben il 20% dei partecipanti dei corsi di Marghera era componente di un consiglio di fabbrica. Più basso risultava invece, in ragione del diverso tessuto economico e produttivo, il tasso d'iscrizione al sindacato nelle realtà di Chioggia e di Spinea, un Comune limitrofo a quello di Venezia.

La presenza delle donne nei corsi 150 ore del Veneziano fu inizialmente poco significativa: nel primo anno scolastico si limitò al 16,5%. Già nel secondo anno, i corsi però non si rivolgevano più soltanto a metalmeccanici maschi, ma anche a casalinghe: nella realtà veneziana si erano frattanto costituiti i comitati di casalinghe, tra cui quello appunto di Spinea, di cui faceva parte Ida Miele. Nel 1975-76 la presenza delle donne era già raddoppiata e raggiungeva il 30% dei corsisti. Da subito, dunque, l'esperienza delle 150 ore aveva contribuito ad affermare i diritti delle donne e, tra questi, il diritto allo studio quale diritto di cittadinanza.

*Osservazioni conclusive*

Il sindacato fu in grado di promuovere un dibattito e di introdurre, in molti contratti nazionali di lavoro, un nuovo istituto contrattuale per il diritto allo studio: si adoperò perché fosse attuato e, in gran parte, ci riuscì. Ma a ben vedere non fu in grado di gestire la portata innovativa contenuta nelle 150 ore.

Nel periodo tra il 1973 e il 1980 la partecipazione ai corsi 150 ore per la terza media interessò verosimilmente, solo nella Provincia di Venezia, oltre settemila persone: un numero immenso che, da solo, testimonia del cambiamento culturale verificatosi in quegli anni. Come altrove, anche nel Veneziano ciò che, in particolare, rese unica l'esperienza fu la diversità di soggetti coinvolti: sindacato e delegati, insegnanti e corsisti, scuole medie, uffici scolastici provinciali e università. La scelta della scuola pubblica fu senz'altro una scelta coraggiosa e condivisibile: assicurò un ambito istituzionale per il diritto allo studio dei lavoratori e non solo. Per questo motivo, il ruolo dei sindacati Scuola divenne fondamentale per favorire il cambiamento.

L'articolata composizione sociale, di genere e di età dei corsi, che dai metalmeccanici dei primi tempi si estese a lavoratrici e lavoratori di altre categorie e anche a casalinghe, disoccupati e giovani, rappresentò senz'altro un elemento di ricchezza, ma anche un limite: essa avrebbe richiesto un livello di gestione più complesso che il sindacato non è stato in condizione di assicurare. Si è trattato di soggetti istituzionali e non, che hanno dovuto trovare un linguaggio per dialogare, costruire modalità di lavoro per quanto possibile condivise, ridiscutere i rigidi paradigmi su cui era stato fondato il sistema scolastico italiano, anzitutto la separatezza studio-lavoro, e pensare l'alternativa.

Nel corso degli anni divenne invece evidente il rischio che i corsi 150 ore costituissero un canale parallelo rispetto ai corsi ordinari e che questo contribuisse a limitare la portata innovativa dell'esperienza. Di fatto, il sistema scolastico fu solo in parte permeato dai cambiamenti che, anche dal punto di vista metodologico, erano apportati dall'esperienza delle 150 ore. Se da un lato i sindacati Scuola parteciparono attivamente all'esperienza, dall'altra parte il rapporto con gli studenti e con le forze politiche fu quasi inesistente. La cultura sindacale non si lasciò trasformare da quel movimento partecipativo che aveva accompagnato l'esordio delle 150 ore, preferendo confermare la struttura gerarchica e la consueta divisione dei compiti.

Già nel 1979 avevo avuto cupe avvisaglie che il clima culturale, nel sindacato,



si stesse chiudendo ai cambiamenti. Facevo allora parte della rivista «Ombre bianche», sorta per iniziativa di alcune persone accomunate dal fatto di condurre un'avventura umana in un'organizzazione sindacale, la Cisl, ma di condividere una condizione poco piacevole di incertezza politica e culturale. Da questa condivisione sortiva il bisogno di «ripensare autonomamente la vita e il mondo», e «la necessità culturale di un reciproco confronto»<sup>21</sup>.

L'allora segretario generale della Cisl di Venezia, Bruno Geromin, mi chiamò e mi disse che la mia appartenenza al comitato di redazione della rivista «Ombre Bianche» era incompatibile con quella alla Cisl: dovevo quindi scegliere. Colsi come la libertà di pensiero avesse un prezzo<sup>22</sup>. In quel momento non scelsi, ma il mio rapporto con il sindacato s'incrìnò irrimediabilmente. Anche, ma non solo a motivo di ciò, pochi mesi dopo lasciai il sindacato e iniziai un'altra esperienza professionale, in ambito istituzionale, nei servizi sociali. L'interesse per la formazione, anche universitaria, per i diritti delle donne e i diritti di cittadinanza è continuato, seppur in forme diverse.

## Note

1. Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011.

2. Introduttivamente, bastino qui Cesco Chinello, *Storia di uno sviluppo capitalistico. Porto Marghera e Venezia 1951-1973*, Editori Riuniti, Roma 1975; i saggi di Maurizio Reberschack, Emilio Franzina e Leopoldo Magliareta in *Venezia*, a cura di Emilio Franzina, Laterza, Roma-Bari 1986, pp. 227-380; Leopoldo Pietragnoli, Maurizio Reberschack, *Dalla Ricostruzione al "problema" di Venezia*, in *Storia di Venezia. L'Ottocento e il Novecento*, a cura di Mario Isnenghi e Stuart J. Woolf, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 2002, t. II, pp. 2225-2277.

3. Cesco Chinello, *Sindacato, Pci, movimenti negli anni Sessanta. Porto Marghera-Venezia 1955-1970*, Franco Angeli, Milano 1996.

4. Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967; Paulo Freire, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1973 (ed. or. 1967).

5. Antonio Cortese, *Appunti sulla formazione dei formatori. L'esperienza e i pensieri di un educatore degli adulti*, Edizioni Lavoro, Roma 2007.

6. Saul Meghnagi, *La lunga marcia delle 150 ore*, «Quaderni di Rassegna Sindacale», XV (2014), n. 1, pp. 199-208.

7. *150 ore per il diritto allo studio. Il Fondo Fim della Biblioteca centrale Cisl*, a cura di Anna Bianco, Biblioteca centrale Cisl, 2005, ebook scaricabile all'indirizzo <http://online.cisl.it/bibliotecaweb/FAV3-000191D3/10351F499.0/150ORE~1.PDF> (13-2-2015).

8. Pierpaolo Baretta, *Il gruppo di volontari*, in *Seminario su psichiatria comunitaria e socioterapia*, atti del primo incontro (Venezia 19-20 giugno 1971), a cura di Antonietta Forcella, Rosita Faustini e Sergio Mancini, Scuole Grafiche Artigianelli Pavoniani, Milano 1972. L'iniziativa era stata organizzata da Edoardo Balduzzi e Giorgio Sacerdoti.

9. Questa scuola, deputata alla formazione degli assistenti sociali, era all'epoca un consorzio tra la Provincia e il Comune di Venezia e in seguito è divenuta universitaria. Cfr. *Il tirocinio. Modelli e strumenti dall'esperienza delle scuole di servizio sociale italiane*, a cura di Elisabetta Neve e Mauro Niero, Franco Angeli, Milano 1990.

10. Lucio Pagnoncelli, *Le 150 ore*, La Nuova Italia, Firenze 1977, pp. 90-98; Bianco, *150 ore per il diritto allo studio*, cit., *passim*; Lauria, *Le 150 ore*, cit., pp. 66-71.

11. Chiara Ghetti, *Le 150 ore. Alcune riflessioni ed esperienze. L'applicazione della conquista nella Provincia di Venezia*, Scuola superiore di servizio sociale di Venezia, a.a. 1974-75; *150 ore: esperienze e critica*, a cura di Anna Buzzacchi Migliorini, Chiara Ghetti e Marina Scalori Gelosi, «Materiali Veneti», II (1976), n. 5.

12. Paola Piva stessa rimarca l'importanza dei due nutriti incontri del 1972 e 1973, sia nel contributo in questo volume, sia in altre sedi: cfr. Ivo Camerini, *Paola Piva, ovvero: storia essenziale di una fimmina un po' troppo... anomala?* (2007), in <http://online.cisl.it/arc.storico/FOV3-00018668/S09179928> (5-2-2015) [N.d.R.].

13. Vi torna Anna Lona nel suo contributo in questo volume. Cfr. anche la testimonianza di chi scrive, raccolta da Maria Teresa Sega (28 maggio 2008), in *Le donne e la città. I movimenti delle donne dal dopoguerra agli anni ottanta a Venezia e a Mestre*, a cura di Ead., Comune di Venezia-Centro donna, Venezia 2010 [CD-ROM].

14. In quella manifestazione i metalmeccanici della Provincia di Venezia cantavano, sull'aria di *Avanti, popolo!*, un motivo contro chi metteva in alternativa aumenti salariali e diritto allo studio: «No ghe xe ostreghe, né canestrelì/ volemo li corsi e anca li schei/ li volemo a ottobre e anca tanti/ no ghe xe Santi, no ghe xe Santi».

15. *150 ore*, cit., p. 123.

16. Nutro tuttora una grande riconoscenza verso di lei. Il reciproco segno duraturo lasciato dall'esperienza dell'epoca si riflette nella dedica che Franca, poco dopo il novantesimo compleanno, ha voluto siglarmi sul suo ultimo libro, «con il risveglio di una grande simpatia» (Franca Trentin, *Carte ritrovate*, Cafoscarina, Venezia 2009). Sull'incontro del gennaio 1974 si veda Ghetti, *Le 150 ore*, cit.

17. L'episodio è ricostruito in Maurizio Angelini, *Santa Maria di Sala: agli albori di un'industrializzazione "a freddo"*, 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. 21-40 [N.d.R.].

18. Riassumo dati elaborati nel saggio di Piero Fabris in questo volume e in Valeria Podrini, *150 ore: origini del diritto, esigibilità nei Ccnl e sviluppi futuri per conoscenza e cultura*, Corso di laurea magistrale in Gestione delle politiche, dei servizi sociali e della mediazione interculturale, Università di Urbino Carlo Bo, a.a. 2012-13.

19. *150 ore*, cit., p. 30.

20. Il picco occupazionale era stato raggiunto nel 1965: cfr. *Serie storica di aziende e addetti a Porto Marghera*, Coses, Venezia 2003.

21. Il n. 0 uscì nell'agosto del 1979, la rivista visse fino al 1981: cfr. Bruno Ferroni, «*Ombre Bianche*». *Una rivista nella Cisl veneta 1979-1981*, tesi di laurea, Università Ca' Foscari, a.a. 2005-06, relatore prof. Alessandro Casellato.

22. Nel primo numero della rivista avevo scritto un articolo, *Da un'assemblea: quando la politica si rappresenta così*, che esprimeva considerazioni critiche sull'assemblea sindacale tenutasi a Venezia dopo l'attacco terroristico contro cinque donne di Radio città futura a Roma.



# Formazione diffusa e deistituzionalizzazione psichiatrica: la scuola delle 150 nel Vicentino (1973-93)

di Ubaldo Alifuoco\*

## *Studiare di più per contare di più*

Domanda del professore: «Si accomodi. Bene, vediamo... Mi spieghi il teorema di Pitagora».

Risposta di Bepi, operaio: «In un triangolo rettangolo, il quadrato costruito sull'ipotenusa è uguale alla somma dei quadrati costruiti sui cateti».

Replica dell'insegnante (con tono severo): «Sbagliato!».

Bepi: «Ah, sì, scusi... L'area del quadrato costruito sull'ipotenusa è uguale all'area dei quadrati costruiti sui cateti».

L'insegnante: «Sbagliato!... Doveva dire *equivalente*».

Bepi, incerto, comincia ad ingarbugliarsi.

Vicenza, primavera del 1972: esame per la licenza media di un gruppo di operai che avevano deciso di riprendere in mano i libri, aiutati da giovani "professori" un po' sindacalizzati e molto idealisti. La risposta sul teorema è di un operaio più che quarantenne, con oltre venticinque anni di esperienza lavorativa. Un padre di famiglia che potrebbe insegnare mille cose sulla vita, sul mondo del lavoro, sull'educazione dei figli, sulle difficoltà di arrivare a fine mese, sui rischi di infortunio in fabbrica. E su quando, a poco più di tredici anni, dovette lasciare la scuola per guadagnarsi da vivere.

A lui del teorema di Pitagora hanno parlato i docenti volontari. Gli hanno

\* Con la collaborazione del gruppo di lavoro composto da Itala Alifuoco, Zeila Biondi, Carla Pasetti, Carla Poncina, Maria Antonietta Spiller: dove non indicato diversamente, si utilizzano qui originali e copie di documenti conservati nell'archivio personale dell'autore.

anche parlato della Costituzione italiana, una delle più belle al mondo, il cui articolo 34 recita: «La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita». Da loro ha imparato molte cose nuove che non aveva mai potuto apprendere in una scuola che, in realtà, era ancora una opportunità per pochi.

Lo racconta Itala Alifuoco, una dei giovani “professori” di allora, e ci aiuta a comprendere il clima nel quale si aprì la grande stagione delle 150 ore vicentine. Ci parla di don Arrigo Grendele che, dopo una esperienza di prete-operaio in Francia, tornò a Vicenza e organizzò una scuola serale per il recupero della terza media. Il modello era quello di don Lorenzo Milani e vi si iscrissero 20 operai dai trenta ai cinquant'anni. L'esame finale si doveva svolgere alla Scuola Muttoni, e don Arrigo aveva avuto un colloquio col preside che gli aveva assicurato collaborazione. Cominciò così la prova di matematica dell'operaio Bepi, bravo in matematica, il cui esame sarebbe però inciampato su un... *equivalente*.

Fu in un tale contesto che, nel 1973, il contratto nazionale dei metalmeccanici affrontò il tema della scolarizzazione del Paese e soprattutto delle fasce operaie. Le spinte decisive vennero dal sindacato, che viveva una bella stagione di unità, spesso dalle rappresentanze di base, i consigli di fabbrica, e da alcuni settori del mondo religioso. Erano gli anni di don Milani che con la sua *Lettera a una professoressa* scosse dalle fondamenta un'istituzione chiusa ed elitaria, che espelleva chi non aveva alle spalle una famiglia con possibilità economiche.

Soprattutto nelle fabbriche cominciò a porsi l'obiettivo di far tornare sui banchi di scuola masse di operai che ne erano state escluse non per limiti di intelligenza o scarsa propensione allo studio, ma semplicemente perché non se lo potevano permettere, avendo cominciato a lavorare a quattordici anni o addirittura prima. Le 150 ore dischiusero uno spazio nuovo che anche Vicenza colse con entusiasmo e concretezza insieme, grazie all'impegno di alcuni protagonisti, del sindacato, di settori della Chiesa, del mondo della scuola e della cultura.

### *Le 150 ore in Provincia di Vicenza: dati, obiettivi didattici, modalità e fasi (1973-92)*

Prendiamo prima di tutto in esame, elaborati nelle Tabelle 1 e 2, i dati relativi agli undici anni scolastici tra il 1973-74 e il 1984-85, vale a dire dalla nascita

dei corsi alla fase in cui avvennero modifiche sostanziali nel carattere e nella composizione dei partecipanti<sup>1</sup>.

Tabella 1. *Corsi 150 ore in Provincia di Vicenza, dall' a.s. 1973-74 all'a.s. 1984-85*

SEDI	CORSI	PARTECIPANTI	MEDIA ANNUA
Vicenza città	115	2.300	209
Altri in provincia	320	6.400	581
<i>Totale</i>	<i>435</i>	<i>8.700</i>	<i>790</i>

Negli undici anni la media di corsisti per anno è di 790 unità su scala provinciale; i corsi furono ospitati in 34 sedi scolastiche.

Tabella 2. *Corsi 150 ore in Provincia di Vicenza, aa.ss. 1973-85: dati disaggregati per sedi*

SEDI	CORSI	PARTECIPANTI
Vicenza città	115	2300
Arzignano	22	440
Asiago	11	220
Bassano del Grappa	43	860
Bolzano Vicentino	3	60
Breganze	5	100
Camisano Vicentino	2	40
Campiglia dei Berici	2	40
Cismon del Grappa	1	20
Conco	2	40
Cornedo Vicentino	6	120
Dueville	15	300
Foza	1	20
Grancona	2	40
Isola Vicentina	1	20
Lonigo	19	380
Lusiana	1	20

Marostica	3	60
Malo	5	100
Montecchio Maggiore	21	420
Noventa Vicentina	8	160
Poiana Maggiore	1	20
Quinto Vicentino	2	40
Recoaro Terme	2	40
Roana	2	40
Rosà	11	220
Sandrigo	2	40
Schio	45	900
Sossano	2	40
Thiene	30	600
Torri di Quartesolo	6	120
Valdagno	31	620
Villaverla	6	120
Zanè	7	140
<i>Totale</i>	435	8.700

Estendendo l'attenzione dalla metà degli anni Ottanta al 1992-93 (Tab. 3), risulta che, in diciannove anni, a partire dal 1973-74, ben 12.951 persone abbiano frequentato i corsi delle 150 ore.

Tabella 3. *Corsi 150 ore in Provincia di Vicenza, dall'a.s 1985-86 all'a.s. 1992-93*

SEDI	CORSI	PARTECIPANTI	MEDIA ANNUA
Provincia di Vicenza	212	4.251	607

In poco meno di un ventennio il carattere delle 150 ore subì vari mutamenti, sia per la tipologia dei partecipanti, sia per le modalità di svolgimento delle lezioni e dell'attività di ricerca in generale. La parabola complessiva dell'esperienza va però considerata nelle sue diverse fasi.

Agli inizi degli anni Settanta il compito degli insegnanti si calava in un conte-



sto socio-culturale scoraggiante: circa il 70% degli italiani non prendeva in mano un libro dopo la conclusione della scuola e la lettura dei giornali era limitata a percentuali molto più basse di quelle registrate in altre democrazie europee. La valutazione di alcuni dei docenti di allora si riassume in poche parole: «leggono in modo affannoso e sillabico; scrivono con modalità ancora più impacciate; non riescono a comunicare formulando un minimo di discorso logico»<sup>2</sup>.

Partendo da questa realtà, il primo passaggio che s'impose agli insegnanti fu quello di sbloccare l'emotività dei partecipanti, cercando di farli parlare nel linguaggio per loro più familiare: il dialetto. Ciò tornava utile soprattutto all'inizio, ma soltanto a patto che fosse chiaro che l'obiettivo da raggiungere era l'acquisizione di una sufficiente capacità espressiva in italiano, la lingua che consente davvero di comunicare nel territorio. Ancora più difficile risultò il lavoro sulla scrittura per persone che non avevano più preso in mano una penna dall'ultimo giorno delle elementari. Ma l'instancabile azione di docenti molto motivati permise di raggiungere risultati insperati, riscontrabili nella qualità dei lavori di ricerca monografica.

La prima fase della scuola delle 150 ore, tra 1973 e 1976, fu molto politicizzata perché ad essa parteciparono i quadri sindacali e gli attivisti delle fabbriche, prima meccaniche e poi degli altri settori. Erano persone che avevano sì voglia di acquisire il diploma di scuola media, che il precoce ingresso nel mondo del lavoro aveva loro negato, ma che soprattutto volevano impadronirsi di conoscenze sui meccanismi di funzionamento della fabbrica, del mercato, del sistema economico, dell'amministrazione pubblica; che volevano capire le problematiche del territorio, dell'ambiente, della salute. Il ritorno a scuola, quindi, era perseguito quale affermazione di un diritto alla cultura prima negato e quale opportunità per acquisire piena cittadinanza. Con questo spirito, il metodo di insegnamento fu sostanzialmente quello della condivisione del programma tra corsisti e docenti, del lavoro di gruppo, del coinvolgimento di esperti esterni nelle ricerche monografiche.

Seguì una seconda fase, dai caratteri abbastanza differenti. Uno dei protagonisti, il direttore dei corsi Mario Spagnolo, la definisce come «periodo della normalizzazione» ministeriale, avvenuta attraverso la definizione di un programma didattico nazionale più mirato su temi generali. Tale cambiamento fu anche dovuto al mutare della composizione sociale dei corsisti, delle loro motivazioni, delle loro attese. L'ondata degli operai politicizzati si esaurì e arrivarono dipendenti pubblici, commercianti e artigiani interessati al titolo di studio

per le progressioni di carriera o per acquisire le autorizzazioni dalla Camera di commercio. Entrarono in scena le donne, tra cui molte casalinghe, che portarono problematiche specifiche, partecipando al grande movimento culturale innescato dalle battaglie civili per l'emancipazione femminile nei posti di lavoro e per i diritti della donna nella società. Il loro ingresso nella scuola per adulti fu una delle pagine più belle dei corsi. Un'altra componente nuova di quel momento furono i giovani "respinti" dalla scuola dell'obbligo, che si presentavano ai corsi con spirito del tutto diverso dai fondatori del movimento per l'educazione permanente.

Nell'ultima fase irruppe il mutamento epocale dovuto a un complesso e imponente movimento migratorio che, di nuovo, cambiò la composizione sociale della società vicentina e, con essa, quella dei corsi. Il fenomeno iniziò alla fine degli anni Ottanta e già nell'anno scolastico 1991-92 quasi la metà degli iscritti non era di origine italiana.

Va comunque considerato che, a parte i corsi volti all'acquisizione della licenza di terza media, tutta l'esperienza delle 150 ore ha innescato un processo formativo diffuso, sia nei posti di lavoro, sia sul territorio. Si trattò di corsi di formazione per adulti che coinvolgevano persone di ogni ceto e livello di istruzione, interessate ad acquisire informazioni sui temi del lavoro, dell'ambiente, della salute, dell'economia, della sicurezza, della vita sociale. Furono redatti rapporti di ricerca tuttora disponibili negli archivi da noi consultati.

### *L'esperienza all'Ospedale psichiatrico di Vicenza (1986-91)*

Una delle esperienze più interessanti delle 150 ore vicentine fu l'organizzazione dei corsi per gli ospiti dell'ex Ospedale psichiatrico del capoluogo, il San Felice, che prese avvio nell'anno scolastico 1986-87 e durò cinque anni. Si è trattato di uno dei pochi casi in Italia (dopo il pionieristico esempio del San Giovanni di Trieste) e fu reso possibile dal coraggio e dall'intelligenza di un gruppo di operatori sanitari e di docenti il cui lavoro meriterebbe di essere diffuso e raccontato più approfonditamente, anche per iniziative future<sup>3</sup>.

Erano anni intensi per gli ex ospedali psichiatrici, dove erano infine entrati nuovi approcci al trattamento della malattia mentale e all'assistenza psichiatrica, diffusisi prima in via sperimentale a macchia di leopardo tra anni Sessanta e Settanta, e infine definitivamente legittimati dalla legge 180 del 13 maggio 1978

(*Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori*): legge che, d'altronde, non fu applicata omogeneamente e che anzi venne largamente disattesa sino a fine anni Novanta, specialmente nel Mezzogiorno.

Come altrove, anche a Vicenza si lavorò alla prospettiva di aprire i reparti alla città, attivando esperienze creative con il coinvolgimento di forze sociali e intellettuali. Sonia Andrighetto, assistente sanitaria all'Ospedale psichiatrico, e gli psichiatri Antonio Maralfa e Luisa Consolaro, a quel tempo aiuti del primario Gian Luigi Fracasso, consentono di ricostruire sommariamente la storia vicentina.

La "180" aveva previsto il superamento della struttura chiusa del manicomio, normando il ripensamento della malattia mentale e gli strumenti per il reinserimento degli ex internati: come altrove, anche a Vicenza essa fu attuata in ritardo rispetto ai contesti d'avanguardia. Con l'entrata in vigore della "180" e l'istituzione del Servizio sanitario nazionale, alcuni ospiti dell'ex Ospedale psichiatrico, sulla carta in dismissione dal 1980, furono trasferiti in case di riposo o strutture analoghe; altri fecero ritorno al proprio domicilio, assistiti dagli operatori dei Centri di salute mentale (Csm).

L'invecchiamento aveva infatti cambiato la diagnosi di molti pazienti, che subivano problematiche di tipo geriatrico, per le quali l'ambiente più adatto era la casa di riposo; per quelli che all'epoca erano detti *handicappati* gravi, sino ad allora anch'essi ricoverati in Ospedale psichiatrico, diventava utile un trattamento specifico di risocializzazione e riabilitazione in comunità specializzate. Questo permetteva, con la riduzione degli utenti ricoverati, un significativo recupero di risorse professionali e un trattamento mirato anche per coloro che pativano patologie psichiatriche croniche: quello che alcuni definivano lo "zoccolo duro" rimasto all'interno dell'ex Ospedale psichiatrico. Per esso si pose il problema di cosa fare.

Nei primi anni Ottanta l'aiuto dottor Antonio Maralfa aveva in realtà già avviato esperienze di apertura verso l'esterno decisamente innovative per quegli anni. Egli racconta:

Eravamo attorno alla fontana del cortile interno con alcuni pazienti e venne fuori la proposta di andare al mare. Detto fatto, ci organizzammo e li accompagnai in treno a Rimini e poi in auto a Jesolo. Il mio era un approccio antropologico esistenziale. Non dovevamo sentirci come medici o infermieri sani che educano e insegnano come fare. L'educazione è un processo bilaterale, in cui ognuno dà e riceve qualcosa.

Maralfa contattò Giorgio Fabris (docente e pittore a Valdagno), che si occupava, tra l'altro, di *Art Brut*, e insieme pensarono ad alcune iniziative per gli ospiti che restavano presso il San Felice. Fu interpellato anche Luciano Disconzi (docente con esperienze in legatoria che aveva già lavorato nel campo dell'handicap). Tutti costoro facevano leva sull'"arte come terapia psichiatrica". I pazienti risposero molto bene alle proposte, entusiasti di poter entrare in contatto con mondi esterni, artistici o artigianali, attratti dal ritorno a una scuola che in passato li aveva espulsi. Nessuno degli ospiti coinvolti aveva la licenza media e la possibilità di acquisire il diploma provocò uno scoppio di interesse e di eccitazione.

Gli organizzatori, con don Carlo Gastaldello, responsabile della Pastorale del lavoro e coordinatore provinciale delle 150 ore, e con il primario, valutarono anche l'ipotesi di condurre gli ospiti presso una scuola. L'idea non era concretizzabile e nel 1986, con il provveditore, si decise di aprire due sezioni 150 ore dentro l'ex Psichiatrico; quattro docenti accettarono l'impegnativo compito.

Gli ospiti frequentanti erano psicotici d'età media attorno ai 30-35 anni: l'istituzionalizzazione aveva gravemente compromesso le loro capacità cognitive. Ma la scuola permise loro di uscire dall'isolamento. Nel primo anno solo pochi acquisirono la licenza media e altri ebbero bisogno di ripetere, ma, in ogni caso, l'esperienza li riavvicinò al mondo esterno. L'esperienza s'inseriva all'interno dell'ottica "riabilitativa", che cercava di rallentare e contrastare la perdita di abilità sociali e cognitive conseguenti sia alla malattia cronica, sia alle forme istituzionalizzate di cura (sradicamento, isolamento, povertà di stimoli, delegittimazione delle iniziative individuali ecc.).

Il rapporto con il Provveditorato non fu semplice: si dovettero superare ostacoli burocratici e diffidenze di vario genere. Era necessario, ad esempio, che le sezioni interne fossero diramazioni di un istituto pubblico: nei cinque anni di esperienza ci si appoggiò alle Scuole medie Calderari e Vivaldi.

Il gruppo dei docenti era composto dai professori Angelo Turato (docente di lettere e poi preside), Nadia Sborgia e Rodolfina Rasotto (lettere), Stella Barcaro (francese), Luigi Trevisan (matematica). Per qualificare l'apertura e l'innovazione, si avviarono inoltre due laboratori riabilitativi: un atelier di pittura e un laboratorio di legatoria. Il primo fu organizzato e seguito dal già nominato Giorgio Fabris, artista eclettico e animatore di laboratori di pittura in vari manicomi e curatore di diverse mostre di *Art Brut*; alcune di esse, ospitate nella chiesetta di San Giacomo a Vicenza, richiamarono l'attenzione dei mass media e di un pubblico caloroso. L'attività dei laboratori continuò anche dopo l'esaurirsi dei corsi.

Considerando le due sezioni avviate, con il numero minimo consentito di partecipanti, possiamo stimare che il corso, nei suoi cinque anni di attività, abbia coinvolto una sessantina circa di ospiti. Cosa resta oggi? A parte l'arricchimento umano e culturale dei protagonisti, allievi e docenti, quell'esperienza e i laboratori collegati divennero il nucleo di quello che poi si chiamò Centro diurno riabilitativo, cui nel tempo vennero destinati personale e mezzi specifici. La sperimentazione dimostrò l'efficacia di un approccio attento ai bisogni più generali della persona e alla sua dignità, che è fatta di domande di cultura, svago, impegno e socialità. Come da anni avevano teorizzato Luc Ciompi e altri grandi maestri della psichiatria riabilitativa, riconoscere e prendersi cura dei bisogni che i pazienti psichiatrici condividono con tutti gli altri esseri umani (sentirsi utili, riconosciuti, stimolati, valorizzati) diventava una forma di terapia altrettanto efficace, anche se non sostitutiva, di quella farmacologica.

I docenti che intrapresero quest'esperienza furono mossi da forti motivazioni, ma nella consapevolezza d'infilarsi in un percorso irto di difficoltà: motivazioni e consapevolezza rimarcate da un bilancio tratto due anni dopo l'inizio dei corsi da alcuni dei protagonisti e dalla lettura retrospettiva di alcuni tra loro<sup>4</sup>. Da un lato essi furono spinti e sostenuti dall'entusiasmo della novità, dall'uscita dalla routine del tradizionale ambiente scolastico, dalla curiosità per una sfida inedita nel Paese. Ma non vi erano evidentemente modelli didattici cui ispirarsi e avvicinarsi a un'utenza incognita incuteva timore, anche se a prevalere fu il sapore della sfida.

I docenti stessi, nei bilanci parziali dell'epoca, fanno trasparire la soddisfazione per i risultati acquisiti, ma anche una certa amarezza per l'assenza di una rigorosa ricerca scientifica, condotta in ambito universitario, che accompagnasse l'esperienza:

Bisogna precisare – scrissero dopo due anni di attività – che noi insegnanti abbiamo sempre avvertito la necessità di corsi di aggiornamento che ci aiutassero a comprendere meglio le dinamiche comportamentali di un disabile psichico di fronte a stimoli nuovi, affinché la nostra azione non procedesse solo per tentativi ma anche per regole precise.

Quest'ultima questione costituisce un tema ancora aperto: la suggestione andrebbe raccolta per approfondire, con metodologie e regole scientifiche, un'esperienza ricchissima. Per comprendere meglio questa specifica esperienza sono

interessanti il ricordo e la riflessione dei docenti che accettarono la sfida. Ognuno ha la sua storia e tutti rifiutano l'idea di essersi mossi all'epoca nella piena consapevolezza di ciò che li attendeva<sup>5</sup>. Per Angelo Turato, oggi preside e allora docente di lettere, accettare la sfida dell'ex Psichiatrico non è stato un atto di particolare coraggio, perché tutto sarebbe nato un po' per caso:

Seguivo una persona ricoverata da tempo e ciò mi ha portato a conoscere l'ambiente interno dove vedevo gli ospiti bighellonare dalla mattina alla sera, senza uno scopo e senza alcuna interazione. Ne ho parlato con don Carlo Gastaldello, il quale è partito in tromba come nel suo costume ed è diventato il motore per la spinta iniziale, abbattendo l'uno dopo l'altro gli ostacoli burocratici, lo scetticismo diffuso. E l'avventura partì.

Nadia Sborgia, docente di lettere, non nasconde paure e dubbi iniziali, che comunque non le impedirono di accettare l'opportunità:

Ci sono arrivata perché una collega prima di me aveva rifiutato, per paura, la proposta di incarico. La prima lezione, alla presenza di medici e infermieri, avvenne nell'imbarazzo generale, perché nessuno aveva precedenti esperienze di insegnamento con malati psichiatrici, e gli stessi operatori sanitari si trovavano di fronte a una cosa nuova tutta da inventare. Per noi docenti non era facile rapportarsi con persone che presentavano disturbi di vario genere, anche con paranoici e schizofrenici che sentivano le voci, e in aula avevano manifestazioni ossessive, visioni ecc., di fronte alle quali si imponeva l'intervento del personale medico e infermieristico. La nostra motivazione principale era quella di lavorare per far uscire i partecipanti dall'isolamento che caratterizzava l'esistenza quotidiana del malato mentale, facendoli stare insieme e fondando la socializzazione su un progetto comune, condiviso, che si delineava con maggiore chiarezza man mano che si andava avanti. Sulla base di questo obiettivo, abbiamo sollecitato ogni capacità individuale, migliorando le facoltà cognitive, richiamando ricordi di scuola e sviluppando, quindi, il programma scolastico ministeriale con le modalità e gli adattamenti via via suggeriti e concordati anche con l'équipe medica.

Giovanni Colpo, preside alle Scuola medie Calderari e Vivaldi, ricorda oggi che anche per i capi degli istituti si aprì una problematica mai sperimentata, ma indica altresì le ricadute positive che quell'esperienza ebbe al di fuori dell'am-

biente psichiatrico: sul territorio e, in prospettiva, per le nuove pratiche di educazione permanente.

Tutto esige un nostro approfondimento sulle finalità dell'iniziativa e sulla possibilità di farla comunque rientrare in un percorso giuridicamente sostenibile. Abbiamo quindi rivisto la programmazione sulla base della legge sull'handicap e sostenuto i docenti con appositi corsi formativi. Alla fine, un gruppo acquisì il diploma di licenza media inferiore, a un altro gruppo fu consegnato un diploma di frequenza. Per tutti ci fu la soddisfazione di ottenere un certificato formale degli obiettivi raggiunti. A mio parere, pensando a quegli anni, debbo dire che questo tipo di scuola non è riproponibile perché è conflittuale con il modello attuale. In quel caso, mettemmo un'esperienza professionale al servizio di un'impresa condivisa, che per noi era anche una sfida professionale, perché ci ha impegnati nello sforzo di coniugare le "finalità" alte dell'educazione, quelle dichiarate nei principi costituzionali, con gli "obiettivi" scolastici dell'apprendimento disciplinare.

In ogni caso, l'esperienza delle 150 ore allo Psichiatrico è stata fertile perché poi si è trasferita dentro tutti gli altri corsi di 150 ore; dai corsi "normali" per adulti che volevano acquisire il titolo di terza media, ai corsi in carcere, ai corsi presso i Centri educativi occupazionali adulti (Ceod), diffusi in tutta la Provincia di Vicenza i quali, tra l'altro, hanno l'obiettivo dell'inserimento di persone svantaggiate nel mondo del lavoro. In tutti questi corsi venivano programmate attività rivolte ai corsisti e aperte ad altri adulti, nella logica non più dell'acquisizione di un titolo di studio che stava perdendo di rilevanza, ma nella logica dell'educazione permanente.

## Note

1. La fonte dei dati elaborati nelle Tabelle 1 e 2 è una relazione dattiloscritta presentata da Mario Spagnolo al convegno provinciale *Sindacato e cultura dei lavoratori: dieci anni di corsi 150 ore*, svoltosi alla Scuola media Carta di Vicenza il 13 aprile 1985: è conservata nell'archivio personale di don Carlo Gastaldello, depositato presso il curatore Giuseppe Bernardini (Vicenza).

2. Da qui, dove non diversamente indicato, si fa riferimento al rapporto del preside Angelo Turato, *Metodo e contenuti dei corsi di terza media per adulti* redatto nel 1985 (conservato nell'archivio personale di chi scrive).

3. Qui e di seguito si elaborano notizie e riflessioni emerse dalla conversazione con due dei protagonisti, Sonia Andrighetto e Antonio Maralfa, ricorrendo inoltre a un rapporto dell'équipe socio-riabilitativa dell'Ulss di Vicenza, *La scuola come strumento riabilitativo dell'Ospedale psichiatrico di Vicenza* (1989), rinvenuto presso l'archivio dell'ente.

4. Una base documentaria è la relazione *Le 150 ore come strumento riabilitativo nell'ex Ospedale psichiatrico San Felice*, firmata dai docenti Stella Barcaro, Rodolfina Rasotto, Nadia Sborgia, Luigi Trevisan e Angelo Turato: una copia è conservata nell'archivio di don Gastaldello.

5. Le riflessioni che seguono sono rielaborate da chi scrive sulla base delle sue interviste e conversazioni con i protagonisti dell'epoca.



# Nascita e sperimentazioni delle 150 ore a Verona: il corso di alfabetizzazione per i rom di Forte Azzano

*di Silvio Pontani e Renato Cagali\**

*Un inizio in salita, un bilancio positivo: Verona 1973-80*

A distanza di quarant'anni è possibile esaminare le vicende dei corsi 150 ore nella Provincia di Verona con meno passione e maggiore obiettività rispetto a quel periodo di travolgenti rivendicazioni sindacali e sociali, sfociate nello Statuto dei lavoratori del 1970 e in tante conquiste contrattuali degli anni successivi, basate sul miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro della popolazione meno abbiente e su una maggiore uguaglianza sociale.

In quel momento storico, anche prima del Sessantotto, tutti e particolarmente i giovani migliori avevano capito l'importanza del sapere e del conseguimento di un titolo di studio, che facilitava allora l'ottenimento d'un soddisfacente posto di lavoro. Negli anni Sessanta, soprattutto nelle città, tantissimi giovani e adulti, che per motivi economici non avevano potuto continuare gli studi, frequentavano infatti corsi serali privati, a pagamento, per migliorare la loro istruzione. Il fatto di studiare, sia nei normali corsi del mattino, sia in quelli semiconosciuti della sera, rendeva uno studente orgoglioso di quello che faceva. Effettivamente, erano altri tempi e una società italiana profondamente diversa da quella attuale. Sul finire degli anni Sessanta, la scuola pubblica, almeno per gli otto anni dell'obbligo, fece poi passi in avanti sostanziali. Se il sindacato, quando affrontava la questione del diritto allo studio, rivendicava soprattutto la gratuità dei trasporti, dei libri di testo, della mensa e l'istituzione del tempo pieno, non trascurava però il principio costituzionale del diritto di frequenza

\* Il primo paragrafo è di Silvio Pontani, il secondo di Renato Cagali.

della scuola dell'obbligo: denunciando il mancato conseguimento della licenza di scuola media, di fatto rivendicava un diritto negato.

Organizzando e promuovendo dal 1973 i corsi 150 ore, il sindacato confederale si fece poi, per la prima volta, promotore attivo del diritto allo studio e a buona ragione si definì quell'iniziativa nei termini di una "conquista". Con le 150 ore venivano centrati diversi obiettivi: l'opportunità per migliaia di lavoratori di migliorare la propria istruzione di base; la creazione di nuovi posti per insegnanti e bidelli; l'obbligo per i datori di lavoro di retribuire ore di scuola; il coinvolgimento delle amministrazioni comunali nell'informare la cittadinanza della nuova opportunità.

Sebbene alcuni enti religiosi avessero svolto un importante ruolo a favore della scuola e della formazione professionale, anche nella realtà veronese, come nel resto del Paese, si contavano ancora moltissimi lavoratori, tra cui tantissimi giovani, fermi alla licenza elementare. Per i sindacati provinciali c'erano, quindi, tutte le condizioni per promuovere i corsi, coinvolgendo le varie categorie interne, ma soprattutto il Provveditorato agli studi e le scuole per l'organizzazione dell'insegnamento, l'Associazione degli industriali per i permessi retribuiti e le amministrazioni comunali per l'affissione di manifesti informativi: i corsi erano infatti allargati a qualsiasi cittadino privo del diploma di scuola media.

La Federazione unitaria formò una commissione composta da Daniele Mattiuzzo per la Cgil, Giuseppe Braga per la Cisl e da me per la Uil. Io, appartenente al mondo della scuola, affrontai con impegno e passione l'incarico, che svolsi per ben sette anni: al loro termine curai con Chiara Cesaro, che si occupò dei corsi nel carcere e dei seminari rivolti a donne e a loro volta condotti da docenti donne, la pubblicazione di un bilancio che documentava puntualmente quanto avvenuto a Verona e provincia dal 1974 al 1980<sup>1</sup>.

Il sindacato, partito nel tardo autunno del 1974, dovette fare i conti con il fatto che in vari quartieri del capoluogo e in diversi paesi della provincia erano già in atto corsi spontanei di scuola popolare, che raccoglievano, proprio perché la licenza media veniva richiesta anche per occupazioni modeste, soprattutto giovani che per varie motivazioni sociali avevano abbandonato la scuola a causa di bocciature ed espulsioni o l'avevano rifiutata. Dal fervore politico a favore degli svantaggiati sociali era nato un movimento spontaneo di scuole popolari che si faceva forte di un largo coinvolgimento di insegnanti e studenti: 100 insegnanti e 400 studenti nell'anno scolastico 1971-72; rispettivamente 250 e 750 nel 1972-73, 300 e 800 nel 1973-74. I corsi erano gratuiti e gli insegnanti, tutti volon-

tari, erano in genere studenti universitari che avevano fatto questa scelta anche nell'intento di affermare le proprie idee politiche attraverso la realizzazione di una scuola con contenuti alternativi a quella pubblica.

Dopo una fittissima e vivace serie d'incontri tra organizzazioni sindacali e movimento delle scuole popolari, e dopo una spaccatura tra i gruppi che lo componevano, la gestione delle iscrizioni passò al sindacato (sulla base di alcune garanzie) e i corsi poterono essere avviati, in forma istituzionale, in quattro scuole di città e due di provincia con 501 studenti e organico di 24 insegnanti, 6 applicati di segreteria e 11 bidelli. Decisamente un bel gruzzolo di assunzioni!<sup>2</sup>

La responsabilità dei corsi andava così a ricadere nelle disposizioni della normativa scolastica e nell'autonomia didattica degli insegnanti. La selezione degli insegnanti non dipendeva dal sindacato e neanche dal Provveditorato, che doveva rigorosamente rispettare domande e graduatorie di trasferimento. Ogni passione politica, rispetto alle esigenze personali, doveva passare in secondo piano.

Le elaborazioni effettuate entro il 1980 permettono di indicare i lineamenti essenziali dell'esperienza tra gli anni scolastici 1974-75 e 1979-80, con attenzione al numero dei corsi, dei moduli istituiti (ciascuno costituito da quattro classi, ognuna delle quali composta da un minimo di 16 e un massimo 25 frequentanti) e dei diplomi di licenza media inferiore rilasciati al termine degli esami<sup>3</sup>:

Tabella 1. *Le 150 ore di scuola media inferiore nel Comune e nella Provincia di Verona (1974-80)*

A.S.	INIZIO CORSI	CONCLUSIONE ESAMI	MODULI		DIPLOMI DI LICENZA
			Verona (Comune)	Verona (Provincia)	
1974-75	17-02-1975	07-07-1975	4	2	501
1975-76	12-12-1975	12-06-1976	5	4	724
1976-77	08-11-1976	04-06-1977	5	4	719
1977-78	17-11-1977	10-06-1978	5	4	629
1978-79	16-10-1978	26-06-1979	4	5	721
1979-80	22-10-1979	30-05-1980	5	5	640
Totale					3.934

Il confronto fra i dati quantitativi raccolti negli anni scolastici 1975-76 e

1978-79 permette alcune più dettagliate riflessioni di carattere generale sull'evoluzione dell'esperienza. La Tabella 2 riassume dati relativi ai partecipanti ai corsi suddivisi per genere e fasce d'età.

Tabella 2. *Gli iscritti ai corsi*<sup>4</sup>

A.S. 1975-76					A.S. 1978-79				
genere			età*		genere			età	
f	235	34,25%	< 18	11,42%	f	313	43,59%	< 18	12,68%
			18-20	11,87%				18-20	10,17%
			21-25	20%				21-25	16,72%
m	452	65,75%	26-30	23,59%	m	405	56,41%	26-30	17,13%
			31-40	22,81%				31-40	29,80%
			> 40	10,31%				> 40	13,50%
Totale		687			Totale		718		

\* Su 640 frequentanti

Il confronto permette di rimarcare anzitutto l'aumento della presenza di donne (+ 9,34%), avvenuto nel breve arco di tempo di un anno e dovuto essenzialmente alla presenza delle casalinghe. Il fenomeno, che continuò anche negli anni successivi, è stato motivato dalla maggior parte delle stesse interessate, che hanno indicato anzitutto il desiderio di seguire con maggior competenza l'educazione dei figli e partecipare agli organi collegiali della scuola. Alcune sottolinearono l'opportunità di avere momenti di dialogo e di confronto, altre la volontà di inserirsi nella realtà produttiva.

Per quanto riguarda le fasce di età dei frequentanti, il confronto non rileva un aumento significativo dei giovani sotto i vent'anni. Il dato è però indice di un rilevante problema di abbandono precoce della scuola dell'obbligo, che molti degli interessati imputavano a un'esperienza scolastica negativa, motivando al contempo la ripresa degli studi con necessità legate al lavoro<sup>5</sup>.

Il forte aumento delle persone d'età superiore ai trent'anni è spiegato invece da una maggior consapevolezza del valore dello studio, dal desiderio di apprendere che ora, uniti alle positive esperienze di amici e colleghi, permettevano di superare il disagio di ritornare da adulti sui banchi di scuola. I componenti

questa fascia d'età giustificavano la mancata prosecuzione degli studi con motivi economici, vuoi per essere stati costretti ad interrompere per difficoltà familiari, vuoi per aver voluto lavorare essi stessi, in giovanissima età, al fine di assicurarsi l'indipendenza economica. Pochissimi ammettevano di essere stati costretti ad abbandonare per difficoltà di apprendimento o per essersi trovati male a scuola<sup>6</sup>.

Molto interessanti risultano anche i dati relativi ai settori economici di provenienza e alla tipologia di rapporto di lavoro. Nel 1978-79, su 574 partecipanti presi in considerazione, la composizione risultava la seguente: dal settore industriale proveniva il 24,21% degli iscritti; il 20,3% era formato da casalinghe; gli artigiani erano il 18,29%; dal pubblico impiego arrivava il 17,94%; i lavoratori autonomi erano l'8,71%, i commercianti il 6,46% e i disoccupati il 4,36%. Rispetto al 1976 si rilevava una netta diminuzione dei lavoratori dipendenti, che passarono dal 79,84% al 67,36<sup>7</sup>.

Rispetto alla scuola del mattino, la formazione delle classi si presentava piuttosto atipica, sia per l'età (dai diciassetenni agli ultraquarantenni), sia per il livello di preparazione, che andava dal pluribocciato al corsista con un buon bagaglio d'istruzione e cultura, ma privo di titolo di studio. Gli anziani più motivati avrebbero preferito il modello della scuola tradizionale per acquisire nozioni e accrescere le loro capacità formali in italiano e in matematica, e per conseguire le basi di una lingua straniera (francese o inglese). Nella realtà prevalevano le scelte degli insegnanti, visto anche lo scarso controllo dei presidi che non volevano entrare in conflitto con i sindacati o con i docenti, su programmi definiti dal coordinamento degli insegnanti. Comunque, per volontà unanime degli insegnanti, la promozione era assicurata a tutti i frequentanti e la selezione inesistente.

La rotazione degli insegnanti si è rivelata consistente, data l'ampia possibilità di trasferimento concessa dalla normativa agli insegnanti. In sostanza, nonostante molte buone intenzioni, gli insegnanti non si sono discostati dal loro ruolo tradizionale e le aspettative dei documenti sindacali, rispetto alla promozione scolastica e culturale dei lavoratori, sono rimaste nel limbo. L'esperienza, comunque, è stata decisamente positiva, sia per coloro che hanno trovato stimoli culturali e di socializzazione, sia soprattutto per il profilo dei corsi stessi, che nel tempo si sono via via trasformati.

Ne hanno ricavato beneficio tanti italiani d'una certa età, che hanno trovato sostegno nell'affrontare i cambiamenti del mercato del lavoro e della produzione (come per esempio nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione,

molto diverse dalle passate abilità del leggere, scrivere e far di conto), senza finire nella massa degli analfabeti funzionali. Ma beneficio ne hanno tratto anche i lavoratori stranieri che hanno iniziato a frequentare questi corsi dagli anni Ottanta per apprendere la lingua e le regole della società italiana.

### *Rom alle 150 ore*

I corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori-studenti erano nati “sperimentali” nel 1973 e tali rimasero fino al 1997, quando vennero istituiti i Centri territoriali permanenti per l’istruzione e la formazione in età adulta: con ciò il diritto allo studio conquistato si rafforzò e si istituzionalizzò, mentre i corsi delle 150 ore, dopo ventiquattro anni d’intensa attività, cessarono finalmente di essere “sperimentali”.

La “sperimentalità” delle 150 ore consisteva anche nel dover far fronte, all’inizio di ogni anno scolastico, a una serie di compiti: il primo consisteva nell’ipotizzare collegialmente la dislocazione sul territorio dei moduli di cui – come visto sopra – si componeva un corso, che potevano trovarsi riuniti in un unico edificio scolastico, suddivisi tra due-tre diverse scuole o dislocati in comuni diversi della provincia. In secondo luogo, occorreva pubblicizzare in maniera capillare le sedi scolastiche dove si sarebbero tenuti i corsi per mezzo di volantini porta a porta, locandine e manifesti. Quasi sempre si riusciva a strappare un finanziamento, ma per il resto toccava ai docenti essere sempre disponibili. A questo si aggiungeva l’aggiornamento sistematico di tutti i docenti impegnati, convinti che la scuola pubblica per adulti non dovesse dividere o emarginare, ma sviluppare la motivazione ad apprendere e ad arricchirsi culturalmente, nell’ottica dell’educazione permanente.

La scommessa fondamentale delle 150 ore consisteva nel rispondere efficacemente alle esigenze culturali di un’utenza che, nell’arco di un unico anno scolastico, doveva conseguire il diploma di licenza media. Si proponevano sedi scolastiche accoglienti, attrezzate e facilmente raggiungibili; si organizzavano i gruppi-classe dei lavoratori-studenti con attenzione all’eterogeneità, ma insieme all’equilibrio del gruppo stesso; gli orari-scuola, le metodologie d’insegnamento, i materiali didattici erano tutti “su misura”.

Le 150 ore, infine, mettevano in moto un continuo rapporto fra docenti, organizzazioni sindacali, Provveditorato agli studi ed enti locali, i cui rappresen-

tanti manifestavano spesso sensibilità nei confronti della scolarizzazione degli adulti penalizzati o tagliati fuori dal mondo del lavoro per la mancanza del diploma di terza media: adulti che in origine erano lavoratori o disoccupati e ai quali però si erano presto aggiunti in gran numero casalinghe o giovani espulsi dalla scuola del mattino. Adulti, cittadini, che però potevano essere anche militari di leva e carcerati.

Con il tempo i corsi nel Veronese attirarono anche lavoratori immigrati e, in particolare, anche rom: l'esperienza di scolarizzazione a loro dedicata costituisce un peculiare capitolo nella complessiva vicenda delle 150 ore in Provincia di Verona. In futuro andrà confrontata con sforzi di alfabetizzazione di gruppi rom all'incirca coevi e altri progetti di alfabetizzazione degli stranieri<sup>8</sup>.

Questa esperienza nacque da una richiesta avanzata agli assessorati ai servizi sociali e all'istruzione del Comune di Verona da un gruppo di sette famiglie rom ormai divenute stanziali presso il campo-sosta di Forte Azzano, nella periferia-sud della città: nel 1988 manifestarono la volontà di fruire del diritto a frequentare la scuola. La piccola comunità si preoccupava sia di garantire un'adeguata scolarizzazione dei bambini in età dell'obbligo e anche prescolare, sia di poter fruire di corsi di rialfabetizzazione per gli adulti delle famiglie: miravano anche al conseguimento dei titoli formali necessari all'avvio o alla regolare prosecuzione di attività commerciali e artigianali legalizzate (il diploma di licenza elementare attraverso l'accertamento culturale e, successivamente, il diploma di licenza media attraverso le 150 ore).

Nella primavera del 1988 l'Opera nomadi di Verona, i rom di Forte Azzano, due operatori socio-culturali e un docente delle 150 ore si coordinarono ed elaborarono un "programma-progetto" intitolato *Nomadi-Rom alle 150 ore*, frutto di numerose discussioni con i componenti del "gruppo rom", integrate con le osservazioni e proposte dell'amministrazione comunale. Si tennero nella dovuta attenzione le indicazioni delle Organizzazioni zingare e del Ministero della Pubblica Istruzione, e furono cercati finanziamenti sulla base di una legge della Regione Veneto per i rom e disposizioni del Fondo sociale europeo<sup>9</sup>. L'iniziativa partì da un corso di rialfabetizzazione e fu rafforzata dall'organizzazione di un "corso di informazione e aggiornamento per insegnanti ed operatori sociali impegnati nell'integrazione scolastica degli alunni zingari e viaggianti", che si svolse nell'arco dell'anno scolastico 1988-89: particolare attenzione venne qui data al tema dell'accoglienza e dell'inserimento dei rom nel territorio e della rimozione delle disuguaglianze e dell'interculturale.

La rialfabetizzazione di livello elementare dei rom adulti ebbe successo perché attuata all'interno del campo-sosta di Forte Azzano e condotta dagli operatori socio-culturali che precedentemente avevano instaurato un ottimo rapporto con le famiglie rom. Gli incontri-lezione si svolgevano in orario tardo-pomeridiano, utilizzando una stanza-aula sufficientemente confortevole per accogliere gli otto frequentanti; la durata del corso, da maggio a settembre 1988, fu di complessive 160 ore. I due docenti si erano posti l'obiettivo della acquisizione-riacquisizione della lettura, della scrittura e del far-di-conto, con particolare riguardo alla competenza comunicativa. I contenuti erano suggeriti dagli utenti o facevano riferimento ad aspetti della loro vita quotidiana: dai problemi di compra-vendita alla legalizzazione delle loro attività commerciali o artigianali, dalla compilazione di moduli burocratici alla richiesta di appuntamenti per incontrare esponenti dell'amministrazione<sup>10</sup>.

Concluso a settembre il corso di rialfabetizzazione di livello elementare e conseguito perciò il diploma elementare necessario per accedere al "corso sperimentale per lavoratori", il corso 150 ore di scuola media iniziò all'inizio di ottobre 1988: il relativo modulo 150 ore fu incardinato nella Scuola media Manzoni di Verona e vi furono regolarmente iscritti e frequentanti 7 dei rom residenti al campo-sosta. Al primo nucleo si aggiunse subito un altro gruppo di 5 persone, appartenenti a famiglie insediate recentemente nel campo-sosta, che avevano richiesto di fruire dell'esperienza di "rialfabetizzazione" con il medesimo percorso del gruppo già iscritto. Sulla base di relazioni circostanziate di docenti e operatori socio-culturali, la richiesta fu accolta al fine di accelerare i tempi di integrazione ed inserimento dei nuovi arrivati e in linea con una circolare ministeriale che tendeva a favorire la scolarizzazione di «zingari e nomadi» dalla materna alle elementari, sino alla secondaria di primo grado<sup>11</sup>.

Ricevuto l'assenso formale, si elaborò una flessibile programmazione di massima delle attività didattiche pensata appositamente per quella peculiare classe. Erano previsti, assieme alle tradizionali attività curriculari delle aree linguistica, logico-matematica e geo-storico-sociale, interventi di esperti nel settore commerciale, sanitario, bancario e antropologico-culturale, sulla falsariga di quanto positivamente svolto durante il percorso di prima alfabetizzazione.

Il corso iniziò con frequenza regolare e attiva partecipazione. Il gruppo-classe, oltre venti persone in cui i 12 rom costituivano la maggioranza, dimostrò subito affiatamento e desiderio di apprendere e di partecipare ai fini di conseguire effettivamente un diploma così importante. L'orario era quello tardo-



pomeridiano, la sede di insegnamento era vicinissima al campo-sosta. Nessun problema di integrazione, nessuna intolleranza. La scuola pubblica era diventata soggetto che, nel territorio, sapeva interagire con situazioni in movimento, interlocutrice per tutte le componenti sociali, in grado di aggregare iniziative diverse: poteva essere un punto di riferimento di percorsi innovativi di istruzione e formazione.

Finito il primo trimestre di scuola, si manifestò però un progressivo abbandono del corso. Le cause della repentina crisi dell'esperienza sono riassunte da una relazione che all'epoca compilai quale docente del corso:

Il programma-progetto *Nomadi-Rom alle 150 ore* è stato attuato in parte poiché il gruppo rom, dopo il primo trimestre di attività scolastiche, si è completamente assentato dal corso; le cause [...] sono molteplici [e risiedono] nei gravi problemi di lavoro: la raccolta di stracci e ferro, e la loro vendita (fonte principale di sostentamento) non hanno orario né giorni fissi [...]; nell'orario scolastico: la frequenza era prevista per quattro giorni alla settimana, per un ammontare complessivo di almeno 350 ore sulle 450 annue previste per la validità del corso che finalizzava le attività al diploma di licenza media; nessuna presenza degli insegnanti presso il campo-sosta di Forte Azzano: quest'ultimo aspetto probabilmente era da attuare in quanto il gruppo aveva seguito il corso di ralfabetizzazione di livello elementare con gli operatori del Comune di Verona proprio presso il campo-sosta e ciò era stato senza dubbio un aspetto importante, vincente, se non altro per il bisogno di "presenza rom" al campo; nelle malattie stagionali: i rom, vivendo in baracche e roulotte, sono più colpiti dalle malattie virali di stagione e anche i tempi di recupero sono più lunghi; nelle tradizioni culturali rom che prevedono che le donne (due, nel corso) debbano sempre essere accompagnate dall'uomo: alcune cerimonie hanno tempi molto lunghi (oltre un mese di lutto per la scomparsa di un congiunto); nel timore di atti teppistici: il campo di Forte Azzano, durante il periodo invernale e primaverile, è stato oggetto di atti teppistici (lancio di bottiglie incendiarie, scorribande motociclistiche), per cui la presenza di tutti i rom al campo era fondamentale.

A causa della scarsa frequenza, il gruppo rom non è stato ammesso all'esame di licenza media, tuttavia il consiglio di classe intende portare a termine il progetto seguendo questo percorso: visto l'ottimo inserimento del gruppo rom nella classe e l'ottimo rapporto che si era creato fra le varie parti, continuare le attività iniziate proponendo una sorta di "biennio sperimentale"; studiare un orario più elastico, con la presenza degli insegnanti al campo-sosta almeno una volta alla settimana.

Poco dopo la fine dell'anno scolastico, i due operatori socio-culturali del Comune di Verona vennero comunque assunti da altri enti, il campo-sosta rom di Forte Azzano fu trasferito in altra zona. Va in conclusione rimarcato che l'amministrazione comunale, poco incisivamente sollecitata dalle persone impegnate nelle 150 ore, dal Provveditorato agli studi e dal sindacato, non sostenne autonomamente e con organicità il progetto *Nomadi-Rom alle 150 ore*, che così perse quasi immediatamente ogni slancio. Alla porta delle 150 ore bussava frattanto l'emergenza lingua italiana per i cittadini extracomunitari che cominciavano ad affollare fabbriche e paesi.

## Note

1. Silvio Pontani, Maria Chiara Cesaro, *Corsi 150 ore: trasformarsi o morire. Rapporto sull'esperienza in Provincia di Verona*, Il Segno, Verona 1980: il rapporto ebbe successo a livello nazionale e fu anche ristampato.

2. Su questo fenomeno, e sullo scontro con le confederazioni sindacali al momento dell'istituzione dei corsi 150 ore in Provincia di Verona, si veda Annamaria 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.

3. Pontani, Cesaro, *Corsi 150 ore*, cit., pp. 26-28.

4. Rielaborazione di chi scrive su dati tratti da un questionario dell'aprile 1976 (proposto ai "lavoratori-studenti" dell'anno in corso a cura del direttore del corso di aggiornamento Emilio Buttini) e da indagini per tesi di laurea del 1978-79, come già in Pontani, Cesaro, *Corsi 150 ore*, cit., pp. 37-40.

5. Ivi, pp. 39-40.

6. Ivi, p. 40.

7. Ivi, p. 39.

8. Cfr. per esempio Caterina Muscarà, *Un tentativo di alfabetizzazione presso gli zingari*, «Formazione 80», III (1987), n. 1, pp. 70-73; Graziella Favaro, *Il progetto di alfabetizzazione stranieri: Milano-Liceo Volta*, ivi, pp. 75-78.

9. Per esteso, il programma-progetto s'intitola *Osservazioni e riflessioni sul e con il gruppo rom di Forte Azzano. Proposte e richieste di intervento socio-culturale* e fu esteso da Francesco Danieli. I suoi punti salienti erano quelli implicati nella richiesta del corso, con l'aggiunta di iniziative di professionalizzazione e attività volte al miglioramento della situazione abitativa in termini di sicurezza e igiene. Ricorro a copia personale.

10. A questo corso intervennero in qualità di esperti alcuni relatori che presentarono diversi argomenti. In tema di educazione civica, il presidente della V Circostruzione (geometra Frigo) illustrò le funzioni delle circostruzioni e i loro rapporti con il Comune, la Provincia e la Regione, sottolineando soprattutto le competenze di ciascuno di questi enti locali rispetto alla realizzazione di un campo-sosta definitivo per nomadi. In tema di *sanità*, un'assistente sanitaria (dottoressa Zanetti) fece lezione sull'importanza dell'igiene nel campo-sosta e sulla prevenzione e difesa dalle malattie infettive (seguirono prelievi ed esami per tutte le persone del campo). In tema di lavoro, gli ispettori del lavoro Pasini e Morando, del settore commercio del Comune di Verona, spiegarono il tipo di inquadramento più congeniale alle attività delle famiglie coinvolte e l'iter burocratico per legalizzarle. Sul tema della scuola intervenni io stesso, all'epoca docente presso i corsi 150 ore nella zona sud di Verona, per far conoscere il funzionamento dei corsi gratuiti statali per il conseguimento del diploma di licenza media nell'arco di un solo anno scolastico.

11. Il 6 ottobre 1988, docenti e operatori invitarono il Provveditorato a «favorire l'accesso» degli «alunni in questione» alla struttura» della scuola Manzoni di via Velino (il modulo era inquadrato nella sezione A) citando la circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 207 del 16 luglio 1986: si chiedeva di comunicare alla preside (C. Soregaroli) «l'assenso alla partecipazione alle 150 ore del secondo gruppo rom, se non altro come uditori» (faccio uso di un documento conservato nel mio archivio personale).



# Interdisciplinarietà, programmazione e ricadute sociali: la scuola delle 150 ore nella Provincia di Padova (1973-78)

*di Luigi Filippo Donà dalle Rose*

## *Attualità della scuola delle 150 ore*

Al di là dei grandi e nobili valori sociali di democrazia e partecipazione a cui si ispiravano, le 150 ore sono state anzitutto, per molte persone, un formidabile strumento di crescita individuale e collettiva. Le testimonianze in questo senso, che in quegli anni abbondavano nei dialoghi interpersonali e che riflettevano spesso svolte epocali nella vita associata e delle singole persone, sono oggi sfumate nelle conquiste sociali allora raggiunte e di seguito innestate nella vita quotidiana, nelle nuove consapevolezza allora maturate e in quei ricordi personali, che coltivati dentro di sé plasmano passo dopo passo la propria vita.

Mi piace riportare qui la recente riflessione di un'insegnante di quegli anni, ora docente universitaria:

Le 150 ore nella scuola media di quel decennio furono uno strumento eccezionale di crescita per una larga fascia della popolazione di Padova e provincia semi-emarginata. Ricordo ancora il pathos di discussioni fatte sui quotidiani da parte di operai, casalinghe, sedicenni espulsi dalla scuola dell'obbligo, che mai avrebbero forse preso in mano un giornale di loro iniziativa. Improvvisamente diventavano tutti esperti in scienze della comunicazione (quando questo corso di laurea ancora non esisteva), erano capaci di pesare il valore di una notizia a seconda della sua posizione nella pagina ed erano capaci di valutarne l'attendibilità confrontando il resoconto dello stesso fatto su testate diverse, e nessuno nascondeva la sua simpatia o antipatia per l'una o l'altra testata, anzi, ma proprio questo animava le discussioni e spesso, alla fine, nonostante la diversità di posizioni, si andava a bere un'ombra insieme. Le 150 ore sono state uno degli aspetti positivi e costruttivi di un decennio

molto difficile nella storia della città di Padova. Personalmente ricordo giovani colleghi dai quali molto ho appreso. Appena laureata, senza esperienza di insegnamento, ho imparato a insegnare da colleghi più maturi (ricordo con affetto ad esempio Aldo Pettenella o Francesco Tognon) e di quello che ho imparato allora su come si insegna, faccio tesoro ancora oggi, a distanza di quarant'anni, in tutt'altro contesto<sup>1</sup>.

In secondo luogo, le 150 ore nella scuola media sono state un'intuizione educativa che in molti suoi risvolti ha anticipato nella realtà italiana il grande cambio di paradigma che stava allora maturando in tutta l'educazione mondiale, dalle elementari all'università, e che progressivamente negli ultimi decenni del secolo scorso ha toccato tutti i livelli educativi in moltissimi paesi: le 150 ore hanno mostrato nei fatti già allora come fosse possibile il passaggio da una didattica centrata sull'insegnante/docente e su quello che egli/ella sapeva, a una didattica centrata sullo studente e su quello che sarebbe poi rimasto come patrimonio di risorse personali – ancora prima che di gruppo o altro – nella sua vita quotidiana: nel linguaggio oggi in uso si parlerebbe di competenze acquisite durante il percorso educativo.

Lo strumento delle “storie personali”, molto utilizzato nelle 150 ore, introduceva fin dall'inizio l'attenzione sul progresso esperienziale su cui inserire il progetto educativo, per potenziare competenze o costruirne di nuove. In un certo senso, nelle 150 ore della scuola media già si faceva quello che ora si chiama valutazione e riconoscimento dell'apprendimento progresso *informale* e che riceve da alcuni anni grande attenzione a livello europeo, sia nel contesto dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, sia in quello più generale della costruzione della “società della conoscenza”. Il dibattito sui “contenuti minimi disciplinari”, portato avanti dagli insegnanti 150 ore nelle riunioni di quegli anni, anticipava nel concreto il dibattito successivo, ancora attualissimo in molte sedi educative, sui risultati dell'apprendimento come “misura” del grado in cui vengono sviluppate le varie competenze durante un dato percorso educativo. Il dibattito sulla valutazione del singolo corsista 150 ore e l'attenzione sul *suo* livello di partenza e sul *suo* impegno, piuttosto che sul valore assoluto del livello finale raggiunto, testimoniava di nuovo la dimensione e il valore di un approccio educativo centrato sullo studente.

Infine, le 150 ore evidenziarono l'importanza di lavorare in rete anche nel settore educativo: reti embrionali a livello nazionale e talvolta internazionale esistevano all'epoca in varie realtà; ricordo quelle da me sperimentate a livello

sindacale e all'interno dei movimenti ecclesiali. Con i corsi di aggiornamento degli insegnanti 150 ore, a Padova, abbiamo trovato essenziale "fare rete" con gli insegnanti e gli operatori di altri progetti consimili. Ricordo in particolare i contatti con Torino, Genova, Milano, Bologna; e ricordo ancora i volti, i nomi e il generoso contributo di alcuni di loro alle nostre riunioni di aggiornamento presso la Scuola media di Camin, nella periferia di Padova. Ricordo le telefonate, le prime volte senza conoscersi direttamente, le attese del treno alla stazione, la ricerca di sistemazioni per la notte. La rete ha costituito allora un impagabile strumento per lo scambio di materiali didattici e di buone pratiche in un ambiente scolastico in cui la novità dell'intuizione originaria e la disomogeneità delle esperienze dei corsisti richiedevano agli insegnanti di ideare e costruire di prima mano materiale didattico appropriato. Oggi la rete è uno strumento essenziale in qualsiasi progetto educativo europeo.

### *L'esperienza di Padova a cinque anni dal 1973*

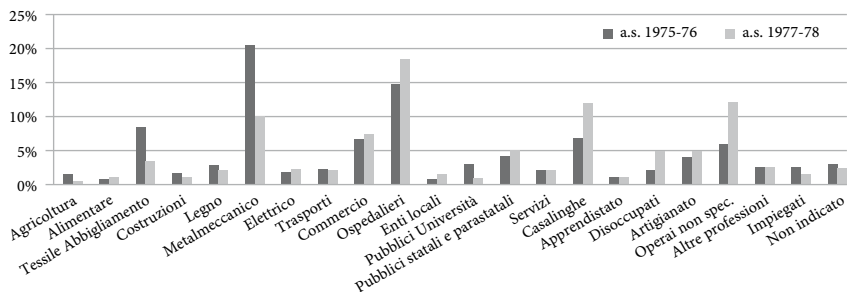
Per entrare nel vivo dell'esperienza padovana di quegli anni, utilizzerò una formale *Relazione sul corso d'aggiornamento per gli insegnanti 150 ore scuola media 1977-78 della Provincia di Padova* che io stesso ho redatto quale suo direttore nell'estate del 1978<sup>2</sup>.

I corsi di scuola media erano stati attivati a Padova e provincia fin dal 1973-74: il contratto nazionale dei metalmeccanici, firmato il 19 aprile 1973 da Bruno Trentin, Pierre Carniti e Giorgio Benvenuto, e in particolare la parte relativa al riconoscimento del diritto allo studio attraverso la possibilità di godere di 150 ore di permesso retribuito, aveva anche qui suscitato un grande entusiasmo<sup>3</sup>. Già nel primo anno scolastico erano attivi 28 corsi e coinvolti circa quattrocento corsisti, per lo più metalmeccanici<sup>4</sup>.

Nel 1977-78 i corsi erano divenuti 38 e l'utenza era ormai distribuita nei diversi settori occupazionali, secondo una tendenza iniziata quasi subito. Il Grafico 1 evidenzia questa transizione tramite il confronto della distribuzione dei corsisti fra le varie categorie nel terzo e nel quinto anno dell'esperienza 150 ore scuola media in Padova e provincia<sup>5</sup>.

Dopo cinque anni la distribuzione dell'utenza fra le varie categorie era un fatto compiuto. In Provincia di Padova, ma soprattutto in città, prevalevano i lavoratori ospedalieri e, in generale, quelli dei servizi. I metalmeccanici, dimezza-

Grafico 1. I corsisti delle 150 ore nel Padovano, 1975-76 e 1978-79: distribuzione sui settori produttivi



ti rispetto al terzo anno, erano già solo il 10%. Di contro cresceva significativamente l'area della precarietà e del non lavoro (casalinghe, giovani, disoccupati), quantificabile nel quinto anno attorno al 18%.

La partecipazione delle donne cresceva dal 30% del terzo anno al 40% del quinto. Rispetto ai primi anni le motivazioni dell'iscrizione erano cambiate: alla domanda «perché ti sei iscritto alle 150 ore?», somministrata tramite questionario (in forma chiusa e con possibilità di risposta multipla) ai corsisti nel maggio 1978, i rispondenti (l'87% dei frequentati del periodo) replicarono nell'ordine: «per riuscire ad esprimermi meglio e per conoscere di più» (79% del totale); solamente per «avere un diploma di terza media» (34%); «per aiutare i figli che vanno a scuola» (19%); «perché è un mio diritto sindacale» (13%); altro (11%).

Già nel 1976, durante un convegno sindacale tenutosi ad Ariccia, si rilevava come di fatto i grandi obiettivi delle 150 ore passavano, anzitutto, attraverso il lavoro didattico mirato ad aiutare gli utenti a uscire dalla emarginazione di non saper parlare, leggere o scrivere, ancor prima che ad apprendere le linee del sindacato sui grandi problemi. Di conseguenza il sindacato, con un'utenza non più omogenea e politicamente motivata, in assenza di un progetto ampio di intervento nel sociale, e alle prese con situazioni quotidiane sul posto di lavoro spesso drammatiche, accettò nei fatti di delegare in maniera pressoché esclusiva ai coordinamenti provinciali, e soprattutto agli insegnanti, la gestione delle 150 ore nella scuola media.

Nella citata relazione padovana del 1978 si legge che

[...] dalla riconosciuta discrepanza tra queste tensioni iniziali e la realtà dei corsi



acquista valore la dimensione tuttora persistente di progetto di emancipazione culturale dell'utenza, indirizzato all'autonomia culturale, attraverso l'acquisizione di strumenti critici che permettano ai corsisti, a partire dal proprio vissuto e confrontandolo con quello degli altri corsisti e degli insegnanti, di leggere la realtà circostante (gli strumenti da acquisire essendo a volte a livello di alfabetizzazione). In questo sostanziale ridimensionamento dell'esperienza gioca un ruolo decisivo il concetto di programmazione dei corsi [intesa come] organizzazione accurata del lavoro didattico, tenendo presente i risultati degli anni precedenti e nell'ambito di una rosa programmata a priori di argomenti (assi culturali) da innervare ciascuno con una serie di contenuti minimi disciplinari.

In tale contesto, in mancanza da parte sindacale di

[...] un progetto organico di intervento nel sociale, ogni insegnante è portatore nel concreto della propria ipotesi di interpretazione della realtà. Il problema della scelta della particolare programmazione culturale da attuare con i corsi delle 150 ore è stato avvertito dagli insegnanti di quest'anno come uno dei problemi essenziali, aperti e di difficile soluzione.

Nel concreto fu deciso di evitare ogni discussione con i corsisti circa la natura delle 150 ore: pratica che per esperienza passata tornava utile soprattutto agli insegnanti, ma poco ai corsisti. La scarsa maturità sociale-politica dei corsisti fu quell'anno emblematicamente testimoniata dalla rinuncia all'utilizzo del monte ore durante l'orario di lavoro in una zona tradizionalmente battagliera come quella di Este. E tuttavia era ben presente all'estensore della citata relazione la necessità che ogni operatore attivo nelle 150 ore fosse conscio dei valori alla base di un'esperienza conquistata attraverso le lotte dei lavoratori e patrimonio quindi del movimento sindacale organizzato. Tanto da rilanciare l'impegno a identificare i «contenuti minimi di una programmazione culturale», pur ricordando, salvo rare eccezioni, la frustrazione e la scarsità di risultati del dibattito condotto a Padova su questi temi negli anni precedenti.

### *La programmazione nel 1977-78 (quinto anno dell'esperienza)*

Quale struttura portante del progetto didattico-amministrativo delle 150

ore la normativa prevedeva il modulo, cioè un insieme di quattro corsi composti ciascuno di 15-25 corsisti e articolati in genere lungo un orario scolastico differenziato. Il modulo era curato didatticamente da quattro insegnanti ed era istituito presso una delle scuole medie statali della provincia, alle dipendenze del preside. I quattro insegnanti afferivano rispettivamente a queste materie o gruppi di materie: italiano; matematica e osservazioni scientifiche (Mos); storia, geografia ed educazione civica; lingua straniera. Ciascun insegnante partecipava alla didattica di ciascuno dei quattro corsi del modulo. All'inizio dell'anno scolastico, le iscrizioni venivano raccolte direttamente presso le scuole disponibili, oppure attraverso le strutture sindacali, che risultarono importanti soprattutto nelle aree periferiche della provincia. Anche il contributo di esperienza e sensibilità che veniva dagli insegnanti riconfermati nel ruolo per più di un anno giocava un ruolo prezioso.

Nel 1977-78 si formarono così 38 corsi, raggruppati in nove moduli e mezzo, per un totale di 1066 studenti iscritti preliminarmente: 852 e 761 corsisti frequentanti rispettivamente verso la fine di gennaio e a maggio 1978 e – finalmente – 734 corsisti licenziati con il diploma di scuola media. Si tratta in media di 19,3 diplomati per corso. Vanno aggiunti i 6 corsisti del modulo istituito nel carcere padovano, che a nostra conoscenza è stata una delle prime esperienze del genere in Italia: il corso era nato allora su richiesta della direzione nell'ambito delle norme vigenti.

In quegli anni la struttura di coordinamento delle 150 ore scuola media era costituita essenzialmente da volontari: i cosiddetti docenti del corso di aggiornamento, di regola uno per materia di insegnamento, erano il direttore del corso di aggiornamento degli insegnanti, di nomina ministeriale su proposta delle confederazioni sindacali provinciali, e un rappresentante locale dei sindacati confederali della scuola (un prezioso contributo di motivazioni e coordinamento diede in quegli anni Pietro Amici della Cgil-scuola). Per ovviare a eventuali concomitanti impegni, alcuni di questi posti vennero talvolta ricoperti da una coppia di docenti. Questo gruppo di sei-otto persone, oltre che organizzare il corso di aggiornamento vero e proprio, assolveva di fatto e durante tutto l'anno scolastico – pur nell'ambito di una struttura essenzialmente volontaristica – a un complesso ruolo di memoria storica, d'indirizzo politico e gestionale, di ascolto e interazione con gli insegnanti. Parallelamente ad esso funzionava un raccordo con i sindacati confederali provinciali, che nel 1977-78 fu in particolare coinvolto sui problemi del corso nelle carceri.

L'ipotesi fondamentale di programmazione, su cui i gruppi di coordinamento e gli insegnanti lavorarono consolidando le scelte degli anni precedenti, fu quella di articolare i corsi in due fasi didattiche successive: una prima fase di socializzazione, tesa a far emergere gli interessi e i bisogni dei corsisti mostrando loro le potenzialità del proprio coinvolgimento attivo; una seconda fase consistente in una o più "ricerche", realizzate tramite il lavoro di gruppo e in maniera interdisciplinare fra gli insegnanti del modulo, e tesa a sistematizzare, con adeguati strumenti conoscitivi e facendo leva sulle competenze sviluppate, l'esperienza vissuta dei corsisti e le problematiche sociali percepite come più rilevanti. Più in concreto, la prima fase fu dedicata al problema della scuola dell'obbligo, del rischio di emarginazione e del possibile ritorno ad essa. Su questo tema, consolidato nella prassi 150 ore, esistevano molti strumenti didattici e metodologici (questionari, interviste, schede, antologie a tema ecc.). La seconda fase, invece, fu strutturata meglio che per il passato: fu proposto agli insegnanti, attraverso il dibattito e i lavori dei gruppi di studio del corso di aggiornamento, di

[...] continuare con il metodo della ricerca, eliminando in parte lo spontaneismo, e cercando di indirizzare l'interesse dei corsisti verso argomenti (assi culturali) scelti in una rosa programmata a priori (attingendo al lavoro svolto dai gruppi di studio e alle esperienze positive degli anni precedenti)<sup>6</sup>.

Di fatto vennero condivisi alcuni assi culturali principali: Costituzione, territorio, informazione, salute, economia. Il corso di aggiornamento indicò di affrontare queste tematiche all'interno del modulo in maniera interdisciplinare, tramite un impegno didattico congiunto dei quattro insegnanti, a ciascuno dei quali rimaneva il compito di fornire ai corsisti anche i contenuti minimi della singola disciplina. Nell'ambito del corso di aggiornamento furono invitati esperti che avevano maturato esperienze in altre realtà e i nostri insegnanti lavorarono in gruppi interdisciplinari per preparare il materiale da utilizzare nei corsi (si parlava di "autoaggiornamento"), utilizzando materiale già prodotto negli anni precedenti e arrivando in qualche caso a produrre dispense inter-modulo. L'interdisciplinarietà fu – almeno in quei primi anni – un tratto distintivo e costante dell'esperienza padovana, a differenza di quanto ad esempio praticato a Bologna, dove il lavoro preparatorio dei materiali didattici veniva condotto fra insegnanti della stessa materia<sup>7</sup>. Un aspetto dell'ipotesi programmatica generale era l'*autogestione* dei corsisti, intesa come difesa e gestione attiva di alcuni loro

diritti, in particolare rispetto agli insegnanti, che si dovevano attenere a quanto proposto dal Coordinamento provinciale e affinché durante i corsi venissero effettuate verifiche sul grado di apprendimento dei corsisti.

A fronte di questa ipotesi iniziale, la relazione dell'estate 1978 descrive dettagliatamente quanto poi avvenuto nei corsi e a livello di modulo. L'impostazione generale in due fasi fu rispettata ovunque, ma fu vissuta nei moduli con diversa consapevolezza. Inoltre, qualche modulo sviluppò nuove "ricerche" su tematiche quali energia, condizione femminile, narrativa, esperienze di lavoro. Le maggiori difficoltà rilevate furono, da un lato, la mancata collaborazione fra gli insegnanti del modulo, dall'altro l'atteggiamento passivo dei corsisti e il mancato coinvolgimento nel processo educativo dei partecipanti più giovani. Mentre nella prima fase prevista dal progetto didattico circa la metà dei moduli lavorò in maniera affiatata, nella seconda fase la «realizzazione piena dell'ipotesi iniziale», secondo cui i «contenuti disciplinari» avrebbero dovuto innestarsi «armonicamente sull'asse della ricerca, portata avanti contemporaneamente da tutti, insegnanti e corsisti», fu riscontrata soltanto «in pochissimi moduli»<sup>8</sup>. La difficoltà registrata dagli insegnanti, che pure in 26 su 39 avevano già avuto un'esperienza nelle 150 ore, fu innescata talvolta da incompatibilità ideologiche e, soprattutto, di carattere. In questo contesto giocò anche qualche confusione su come andava inteso il rapporto fra programmazione e libertà di insegnamento.

Infine, l'ipotesi dell'autogestione comportò nei fatti tre assemblee con i delegati dei corsisti, con passaggi dolorosi di critica ad alcuni insegnanti, ma anche con aspetti positivi e importanti, come circa il problema dell'ammissione agli esami e la sdrammatizzazione degli esami stessi.

### *La scuola delle 150 ore nel Padovano: ricadute sociali e arricchimenti personali*

Vorrei concludere questa ricostruzione di fatti ed emozioni vissuti quarant'anni fa con due note ulteriori. Il modulo di Bressio-Battaglia Terme (due località dell'entroterra padovano) svilupparono un'iniziativa importante di recupero di una cultura ormai al tramonto in quel territorio: quella dei *barcari*, cioè dei conducenti dei barconi che fluitavano le merci lungo i canali della zona. Alcuni di essi si ritrovarono a frequentare le classi serali 150 ore di Battaglia. L'approfondimento e le conoscenze recuperate in quei corsi culminarono in una

mostra e in un convegno pubblico cui parteciparono le autorità locali. Così, grazie anche ad un gruppo di insegnanti illuminati (ricordo qui per tutti Elio Franzin), fu gettato un seme che negli anni successivi produsse un libro, il restauro di un edificio da destinare a museo di quella cultura e, infine, nel 1999, l'apertura del Museo civico della navigazione fluviale di Battaglia Terme<sup>9</sup>. Questo rende evidente una delle valenze più educative presenti nei corsi 150 ore, cioè l'impatto sulla vita associata locale a partire da un'esperienza comune di vita vissuta, rivisitata criticamente in un contesto di apprendimento formale.

Da ultimo, va sottolineata la dimensione della crescita personale a vantaggio di ogni singolo corsista che era insita nell'esperienza complessiva. Alla domanda aperta «quale credi sia lo scopo (o gli scopi) dello studio delle 150 ore?», somministrata alla fine del maggio 1978 tramite il già citato questionario, le risposte si concentrarono sui seguenti scopi: «migliorare la propria cultura [...] sapere di più per contare di più»; «acquisizione del diploma di terza media»; «sviluppo delle capacità critiche ed espressive e comprensione della realtà politica»; «prosecuzione degli studi». Queste ragioni erano condivise rispettivamente dal 42%, dal 20%, dal 41% e (solo!) dall'1% dei rispondenti. Queste percentuali dimostrano da sole la grande capacità di arricchimento personale che le 150 ore significarono per i corsisti di quel lontano 1977-78.

## Note

1. Riporto una comunicazione di Francesca Menegoni, interpellata via posta elettronica (28 novembre 2014): è conservata nell'archivio personale di chi scrive.

2. *Relazione del direttore del corso di aggiornamento per insegnanti 150 ore scuola media 1977-78 della Provincia di Padova di cui alla circolare del Ministero della Pubblica Istruzione n. 312, 26 novembre 1977, luglio 1978*, conservata nell'archivio di chi scrive.

3. Barbara Pettine, *La scuola delle 150 ore* (2010), in *150 anni di storia della scuola italiana*, a cura di Sabina Felici, [http://www.treccani.it/scuola/dossier/2010/150anni\\_istruzione/pettine.html](http://www.treccani.it/scuola/dossier/2010/150anni_istruzione/pettine.html) (5-2-2015).

4. Dati ricavati dalla tesi di laurea di Valeria Podrini, *150 ore: origini del diritto, esigibilità nei Ccnl e sviluppi futuri per conoscenza e cultura*, corso di laurea magistrale in Gestione delle politiche, dei servizi sociali e della mediazione interculturale, Università di Urbino Carlo Bo, a.a. 2012-13.

5. Si rielaborano qui i dati ricavabili dalla succitata *Relazione del direttore del corso di aggiornamento per insegnanti*.

6. Così si esprimeva il Coordinamento provinciale padovano nel documento *Impostazione didattica dei corsi delle 150 ore* (a.s. 1977-78), all. 1 della *Relazione del direttore del corso di aggiornamento per insegnanti*, cit.

7. Parte del materiale 1975-76 è consultabile presso il Fondo Flm sulle 150 ore della Biblioteca centrale Cisl, cfr. *150 ore per il diritto allo studio. Il Fondo Flm della Biblioteca centrale Cisl*, a cura di Anna Bianco, Biblioteca centrale Cisl, 2005, ebook scaricabile all'indirizzo <http://online.cisl.it/bibliotecaweb/FAV3-000191D3/I0351F499.0/150ORE~1.PDF> (13-2-2015).

8. *Relazione del direttore del corso di aggiornamento per insegnanti*, cit.

9. Cfr. *La navigazione fluviale e il Museo di Battaglia Terme*, a cura di Pier Giovanni Zanetti, Provincia di Padova, Padova 1998; Franco Marchioro, *Il Museo civico della navigazione fluviale di Battaglia Terme*, La Galiverna, Padova 2003); <http://www.museonavigazione.eu> (12-2-2015).

# Ricerca d'ambiente, lavoro di gruppo e valutazione: le 150 ore nel Trevigiano (1973-80)

*di Pietro Fabris*

## *Le fonti e lo spirito dei tempi*

Ripensare l'esperienza della scuola delle 150 ore comporta un problema di ricostruzione della memoria e della documentazione, ma inoltre richiede consapevolezza che le energie socialmente propulsive che animarono i movimenti di quel periodo, le stesse parole e terminologie usate, appartenevano a un codice comunicativo e a un immaginario di valori e di pulsioni che, per tanti aspetti, non esiste più.

Pur con diverse intensità, il campo ideologico della sinistra era solidamente ancorato al ruolo del movimento operaio (nel cui alveo confluivano unitariamente Cgil, Cisl, Uil e la cultura politica del Pci-Psi in dialettica con la radicalità dei movimenti e gruppi sorti nella seconda metà degli anni Sessanta), al destino, ad esso affidato, di farsi portatore degli interessi generali di tutto il popolo italiano, attore della sua progressiva evoluzione in civiltà e benessere. Per il quadro sindacale, per l'operaio nel consiglio di fabbrica e per lo studente impegnato, lo strumento principale della trasformazione sociale non erano le elezioni politiche, che restavano come uno sfondo sul quale si muovevano gli attori principali, ma le cosiddette lotte sociali e contrattuali, che comportavano spontaneamente mobilitazione continua, presenza sociale, volontariato, autogestione, superamento della delega. Di conseguenza, la controparte era quasi sempre individuata nel territorio, si trattasse di fabbrica o di istituzioni. Lo Stato o il governo nazionale erano visti quasi in secondo piano. Il cellulare di allora erano le ripetute riunioni e i volantini ciclostilati, con ben altro coinvolgimento fisico, emozionale ed esistenziale.

Nell'estate del 1973, subito dopo la stipula del contratto nazionale dei metal-

meccanici che ratificò la conquista delle 150 ore, due riviste militanti dell'epoca, «Inchiesta» e «Fabbrica e Stato», uscirono con un numero speciale unificato dal titolo *Le 150 ore. Suonata per i padroni*. In tranquilla continuità, lo speciale ospitò voci e linguaggi che andavano dal sindacato confederale a Rossana Rossanda, il cui articolo *Dalla scuola operaia alla nuova società* poteva affermare:

Le 150 ore diventano [...] occasione [...] e necessità di 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”<sup>1</sup>.

Anche nel contesto trevigiano il linguaggio era soltanto poco più morbido se, nell'ottobre del 1976, la segreteria veneta della Federazione Cgil-Cisl-Uil, introducendo un seminario regionale sulle 150 ore, usava disinvoltamente il termine “lotta di classe”: «Lo Statuto dei lavoratori è un altro esempio di quanto sia stretto il rapporto tra lotta di classe ed evoluzione giuridica. La conquista contrattuale delle 150 ore tende a svilupparsi nella medesima direzione». Poco prima, nel medesimo documento, si era affermata la chiara connessione tra «lotta sindacale» e trasformazione del «costume sociale» e dell'«ordinamento legislativo» del nostro paese<sup>2</sup>.

Al di là del linguaggio, un segno preciso di quei tempi è la correlazione tra le lotte contrattuali di quegli anni per l'inquadramento unico, il progressivo smantellamento delle rigide diversificazioni per categorie e la rivendicazione del diritto operaio allo studio da parte della Federazione lavoratori metalmeccanici (Flm). Nella prospettiva di una riqualificazione del lavoro manuale, che doveva uscire dalla subalternità per «portare nella scuola l'esperienza, i valori, le scelte del movimento operaio [...] per una trasformazione profonda del rapporto tra lavoro manuale e lavoro intellettuale»; per avere non solo pari dignità, ma anche pari efficacia produttiva e sociale<sup>3</sup>. Si affermava che il sapere equamente distribuito modifica i rapporti di potere e la qualità del lavoro.

Significativo del mutato spirito d'oggiorno può essere il confronto, anche fugace, tra quelle istanze e la logica del rapporto ufficiale del 2013-14 sul *Programme for the International Assessment of Adult Competencies*, intitolato *Migliorare le competenze degli adulti italiani*<sup>4</sup>. Qui i criteri generali che orientano l'approccio all'educazione permanente “scendono” dalle élites europee e universitarie italiane, in un pur serio e organico tentativo di universalizzare e



migliorare l'“offerta” formativa, ma calato dall'alto verso il basso. Non a caso il problema centrale risultano i giovani che non studiano e non lavorano: i cosiddetti *Not (Engaged) in Education, Employment or Training*. Allora, invece, la mobilitazione avveniva “dal basso verso l'alto”, per aggiungere lo studio al lavoro quali diritto di cittadinanza.

Per ricostruire questa mobilitazione e i suoi esiti in un contesto locale quale quello trevigiano e più in generale veneto occorre, d'altronde, qualche ulteriore riflessione sulle fonti di ricerca disponibili: la questione è inquadrata in alcuni lavori recenti svolti sull'archivio della Cisl<sup>5</sup>. Per quanto riguarda le istituzioni, le singole scuole o l'Ufficio scolastico provinciale trevigiano, il quadro d'insieme – fatte salve generose disponibilità di singole persone – appare frammentario e lacunoso: è stato sufficiente un trasloco o una ristrutturazione per buttare al macero intere annate di documenti. Laddove queste fonti sono rimaste, la loro conservazione è spesso improvvisata o farragিনosa, non ispirata a criteri omogenei.

Credo che tutto ciò abbia a che fare con la scarsa autostima che una società, o la sua classe dirigente, ha di se stessa e di ciò che rappresenta. Per quanto attiene, invece, agli archivi personali, va detto che il materiale didattico (e non solo) che abbiamo fatto confluire all'Ires Veneto (per ora lavorando in prevalenza sugli anni 1975-76), soltanto parzialmente utilizzabile in un contributo breve come questo, potrebbe essere oggetto di studio in sede di storia della scuola e/o della didattica, o anche in sede di storia del movimento operaio, in occasione di tesi di laurea nelle nostre università: soprattutto come indagine comparata con gli studi sulla scuola del mattino e/o con le ricerche universitarie sulle evoluzioni socio-culturali del territorio. Anche in prospettiva delle future indagini, qui si considereranno preliminarmente e nel più largo contesto veneto alcune delle principali questioni che emergono nel riconsiderare i primi sette anni di sperimentazione dei corsi sperimentali 150 ore nel Trevigiano: come altrove in regione e in Italia essi furono limitati alla scuola media.

### *Dati quantitativi*

Sulla base dei dati già raccolti all'epoca e delle stime di allora, è possibile riassumere un andamento complessivo dei primi sette anni, in Veneto e nel Trevigiano (Tab. 1).

Tabella 1. Corsi ministeriali di scuola media per lavoratori nelle province del Veneto, 1973-80

	1974	1975	1976	1977(*)	1978	1979	1980
Belluno	0	0	2	5	5	6	7
Padova	28	36	32	38	38	32	32
Rovigo	4	8	20	n.d.	24	14	16
Treviso	6	20	30	24	24	16	15
Venezia	8	20	54	56	56	56	56
Verona	0	24	36	36	36	36	38
Vicenza	8	20	28	40	40	59	50
Veneto	54	128	202	199(*)	223	219	214

Fonti:

1973-75: Lucio Pagnoncelli, *Le 150 ore*, La Nuova Italia, Firenze 1977, p. 101 (elaborazione su dati della Federazione Cgil-Cisl-Uil).

1976: circolare ministeriale istitutiva dei corsi, «Cisl scuola e ricerca. Agenzia di stampa della Federscuola Cisl», I (1976), n. 14.

1977 (\*): dati incerti ricavati da appunto ms. privo di fonte.

1978-80: circolari ministeriali annuali istitutive dei corsi, rinvenute nell'archivio dell'Ufficio scolastico provinciale di Treviso.

La circolare ministeriale che annualmente autorizzava l'istituzione dei corsi prevedeva la formazione di classi con un massimo di 25 e un minimo di 16 studenti. Pertanto, valutando una media di 20 alunni per classe, si ottiene il quadro di media dell'andamento della partecipazione nel Veneto e nel Trevigiano, descritto dalla Tabella 2:

Tabella 2. Frequentanti dei corsi in Provincia di Treviso e nel Veneto, 1974-80

	1974	1975	1976	1977(*)	1978	1979	1980
Treviso	120	400	600	480	480	320	300
Veneto	1080	2560	4040	3980	4460	4380	4280

(\*) Dati incerti ricavati da appunto ms. privo di fonte.

Un'elaborazione su dati del Ministero della Pubblica Istruzione dà, per la sessione d'esami del 1975 dell'intero Veneto, una percentuale di licenziati attestata attorno al 99% degli ammessi agli esami<sup>6</sup>. Questo dato fa pensare, scontando

qualche imprecisione nella trasmissione dati, a una cosciente limitazione delle “bocciature”, anche se – lo si vedrà più avanti – la problematica della valutazione e del merito trovarono interessanti momenti di riflessione e anche di tensione. In assenza di altri dati, si può pensare che tale percentuale non sia cambiata negli anni successivi al 1980, che hanno visto un progressivo miglioramento dell'organizzazione e un consolidamento dell'impostazione non selettiva, sia da parte dei docenti che dei lavoratori.

La Provincia di Treviso, quinta nel Veneto per numero complessivo di corsi (solo nel 1976 superò il 15% dei corsi, poi si attestò attorno al 10% o al di sotto), ma con una popolazione grosso modo al 18% di quella veneta, scontò probabilmente la dispersione e le piccole dimensioni di gran parte del suo tessuto industriale: ciò si riflesse sull'incisività dell'attività di promozione delle iscrizioni di operai e impiegati da parte dei militanti della Flm o sindacali in genere.

Questo dato è confermato dalla dislocazione delle sedi dei corsi stessi. Nel 1976, anno di massima espansione (28 corsi), essi risultano istituiti ad Asolo, Carbonera, Castelfranco, Conegliano, Montebelluna, Oderzo, Preganziol, San Fior, Treviso (due sedi), Vittorio Veneto. La situazione non cambiò di molto nel 1978<sup>7</sup>. È intuitivo che un maggior accorpamento dei corsi avrebbe favorito la comunicazione, i collegamenti e anche un miglior utilizzo delle risorse didattiche in termini di esperti, materiali, riunioni di lavoro.

L'ultimo aspetto quantitativo da analizzare è la provenienza dai diversi settori lavorativi e sociali dei corsisti. Questi dati sono certamente stati registrati classe per classe, dal momento che la Commissione provinciale 150 ore aveva predisposto fin dal 1977 un *Questionario per la preparazione dei piani di lavoro dei corsi 150 ore*, ma è mancata la raccolta complessiva dei dati provinciali<sup>8</sup>. Esiste però una memoria narrativa, secondo la quale i primi anni videro il prevalere di categorie operaie, specie dei metalmeccanici, per poi allargarsi. Per esempio, a Vittorio Veneto si riscontrava la necessità di considerare la «varietà del mondo del lavoro» rappresentato nel corso: «casalinghe, infermiere, autotrasporti, elettrici, metalmeccanici, commesse, artigiani, edili», un ambiente che «tutto sommato», non sembrava aver «creato difficoltà», ma dato un «contributo positivo di esperienze diverse»<sup>9</sup>. A Conegliano si ebbe anzi «l'impressione che i lavoratori più impegnati politicamente e sindacalmente» avessero «definitivamente aperto il varco agli altri». Questo «dato giusto e naturale» faceva però «sterzare, per così dire, il metodo educativo globale in una direzione che deve recuperare un maggior naturale frazionamento dei corsisti stessi». Le casalinghe e i lavoratori

autonomi, infatti, avevano «da sempre [...] meno occasioni di stare insieme e risultavano meno predisposti ad una visione collettiva, non individualistica, dei problemi»<sup>10</sup>.

### *La gestione dei corsi*

Le linee di gestione indicate dal Ministero si mossero nel solco della scuola del mattino, quella tradizionale, da cui ripresero, semplificandolo, il modello delle quattro aree (italiano, storia-geografia-educazione civica, lingua straniera, matematica e scienze). Riconobbero la possibilità di concentrare in un solo anno il normale corso triennale, con conseguenti aggiustamenti di orario e calendario. Aprirono a una concreta collaborazione con il sindacato anche in fase di impostazione dei programmi di studio.

In verità, a livello locale si ebbe l'impressione di una sostanziale "delega passiva" al movimento sindacale da parte delle autorità scolastiche. La stessa nomina dei presidenti e dei membri della Commissione provinciale per l'aggiornamento dei docenti 150 ore fu di fatto, almeno per quegli anni, appaltata al sindacato confederale. Le resistenze e i boicottaggi non mancarono – come vedremo –, ma furono di tipo direi difensivo: non ho ricordi di organici tentativi di prendere in mano la gestione dei corsi su linee alternative al sindacato o all'assemblea dei corsisti. Le vere resistenze vennero dal preesistente vissuto sociale dell'esperienza scolastica, da una idea non chiara della cultura di emancipazione e mutamento, e soprattutto dalla incerta propensione al lavoro in gruppo o alla dimensione collettiva dei docenti incaricati, salvo ovviamente le ammirevoli eccezioni.

A tal proposito è illuminante e prezioso il resoconto – quasi un "verbale" – delle vicende del corso di Vittorio Veneto, nell'anno scolastico 1975-76. Si tratta di una dispensa fittamente ciclostilata, di 26 pagine, delle quali quasi metà intitolate *Valutazioni critiche* e le altre dedicate a prese di posizione sul significato delle 150 ore, alla gestione degli esami e a un indice dettagliato, intitolato *Bozza di programma*, organizzato su tre filoni: industria, agricoltura, scuola<sup>11</sup>.

Per far decollare la nuova esperienza, alcuni docenti militanti nei sindacati confederali diedero vita a un collettivo spontaneo chiamato Commissione 150 ore di Vittorio Veneto, da non confondere con la Commissione provinciale: essa era aperta ai futuri corsisti, ai delegati di fabbrica, ai docenti e a chiunque voles-

se contribuire. Questo collettivo emerse come referente principale sia nell'orientare l'impostazione della didattica dei corsi, sia nel dar voce e soluzione alle contraddizioni interne, sia nel porsi come garante dei collegamenti con le fabbriche e il sociale: a fine corso i partecipanti esposero i risultati del lavoro svolto nel corso di ben sei assemblee pubbliche. Versione locale, informale e militante della Commissione provinciale, giunse persino a predisporre una bibliografia per la didattica dei corsi. Allora il "localismo" era ancora una forma alta di esercizio democratico, di responsabilità e sussidiarietà.

Il "verbale" della Commissione di Vittorio Veneto mostra l'emergere di un gap profondo tra i docenti incaricati e le prospettive ideali e pratiche dell'assemblea dei corsisti. Da una parte l'incalzare del "nuovo" culturale e sociale, dall'altro una forma di smarrimento sociale e professionale di questi neoassunti. Questa fonte testimonia la complessità del passaggio da un'impostazione individualistica e nozionistica della scuola a un nuovo modello sociale e di "ricerca", fonte di notevoli tensioni tra i docenti e tra i corsisti stessi. Ma rivela anche il positivo delinearci di nuovi strumenti di ricerca, nell'oculata convocazione di "esperti" esterni e nelle nuove forme di comunicazione, come i grandi cartelloni murali e il ciclostile.

Interessantissimo, tra le pagine del "verbale" di Vittorio Veneto, il *Documento sulle 150 ore* firmato «Assemblea dei corsisti 150 ore» e datato 1 dicembre 1975: meriterebbe una lettura integrale per lo spirito "costituente" che lo anima. Parte da una riscrittura molto ardita degli obiettivi generali («spirito egualitario [...] contro lo sfruttamento dell'uomo sull'uomo, e la rapina e lo spreco delle risorse naturali ed umane»; «accrescere il potere dei lavoratori») ed elenca in dettaglio la nuova strumentazione per la ricerca e il lavoro di gruppo; termina con un'interessante definizione della libertà di insegnamento «intesa non come quella che osserva solamente le circolari ministeriali, ma si confronta in modo autonomo, dialettico e costruttivo con le esigenze culturali del movimento operaio»<sup>12</sup>.

Le altre sedi dei corsi non sembrano aver prodotto resoconti altrettanto ardenti di militanza: seppure in gradi diversi, le problematiche di gestione però vi si riproposero molto simili. Se l'unica risorsa dei corsisti di fronte alle difficoltà restava la militanza sindacale o spontanea, sul versante dei docenti l'istituzione scolastica offriva il supporto della Commissione provinciale per l'aggiornamento docenti 150 ore. Nell'archivio dell'ex Provveditorato non c'è traccia di questo organismo, che pur era di nomina del provveditore stesso. Ne ho fatto parte tra 1974 e 1980 sotto le due successive presidenze dei professori Giovanni

Bonfanti e Anna Maria Pellegrini; tra i colleghi mi preme ricordare i nomi di Luisa Bellina e Lucia Bonemazzi. Gli stessi docenti, assieme ad altri, svolgevano un lavoro di presidio sindacale nelle sedi dei corsi: tra gli altri ricordo Silvano Meneghel, docente di scuola media, negli anni Sessanta attivo nelle Acli, in seguito militante a fianco del movimento operaio e in anni recenti impegnato sui temi dell'ambientalismo e della decrescita. Il corso di aggiornamento consisteva in periodiche convocazioni di tutti i docenti dei corsi. Gli incontri avevano una stile assembleare. Venivano ascoltate tutte le situazioni con le relative problematiche e si tentava di dare risposta sia in termini di operatività didattica sia di precisazione delle finalità generali a cui ricondurre l'attività. Si interveniva anche localmente, partecipando, in alcuni casi, ad assemblee congiunte di corsisti, docenti e sindacalisti; tra questi ultimi, ricordo, per il particolare impegno, Alfonso Carampelli.

Questa Commissione, oltre ad aver svolto un paziente lavoro di "camera di compensazione" di contrasti e tensioni, e, oltre a offrire volta per volta un orizzonte di riferimento culturale e didattico, ha prodotto due documenti significativi: il già citato *Questionario per la preparazione dei piani di lavoro dei corsi 150 ore*, che permise di individuare il lavoro e l'ambiente come i due assi culturali del rinnovamento dei contenuti in tutti i vari moduli, e un'*Introduzione generale* ai quattro fascicoli di dispense che, raccolte su proposta della Commissione in circa cinque-seicento pagine ciclostilate, raccontano e documentano decine e decine di ricerche in modo non critico ma cumulativo. Tutto il materiale fu ciclostilato e riprodotto a cura, e forse anche a spesa, della federazione Cgil-Cisl-Uil<sup>13</sup>.

### *Contenuti e metodi: ricerca d'ambiente e lavoro di gruppo*

È indubbio che la prospettiva dell'ingresso del mondo operaio, e del lavoro in genere, nella scuola produsse, nel contesto e nel linguaggio della scuola e della formazione, una stimolante rilettura del ruolo della cultura e della scolarizzazione nelle dinamiche di una società democratica. Quasi una "maturazione" degli articoli 1, 3 e 9 della Costituzione, anche a livello locale. In effetti, nei suoi documenti, la Commissione provinciale vedeva l'entrata dei lavoratori nella scuola pubblica come la messa in crisi dei «vecchi schemi scolastici e culturali, propri di un ceto dirigente che intendeva l'istruzione come strumento per elevarsi sopra il popolo, e istruirlo secondo binari ben controllati e in determinati compiti

solo del governato». Per arrivare ad una precisa critica dell'istituzione scolastica «secondo l'ottica di un generale ripensamento dell'istruzione come luogo di formazione di massa, di una massa che esprime precisi bisogni di emancipazione, di democrazia reale, di uguaglianza, di partecipazione e controllo della società»<sup>14</sup>.

Venivano di qui le scelte secondo cui una cultura di emancipazione non poteva che, da un lato, passare attraverso lo studio e la riflessione sulla organizzazione industriale del lavoro, e, dall'altro lato, puntare allo studio dell'ambiente di vita, dove si esprimono *in nuce* le connessioni e gli schemi della società generale. Le medesime tesi risuonano in data ancora precedente nel già citato documento della Commissione 150 ore di Vittorio Veneto, che affermò: «le materie sono intese quali strumenti e non fine dell'insegnamento [...]. La scuola viene in tal modo spinta a rispondere alle esigenze dei corsisti per capire, e quindi cambiare, la propria realtà e quella sociale»<sup>15</sup>. Malgrado le resistenze, i ritardi e le innegabili distanze tra gli enunciati delle cosiddette avanguardie e la diffusa sensibilità della base, la ricerca d'ambiente su vita e lavoro, l'analisi sociale insomma, fu l'unico campo di riflessione in grado di dare un senso e una consistenza a gran parte dei corsi in provincia.

Di questo dà conto la vasta documentazione raccolta, che richiederà ulteriore e più vasta analisi. È per ora opportuno limitarsi a indicare, a titolo esemplificativo, alcune tra le tematiche che furono affrontate: storia dell'industrializzazione e dell'organizzazione del lavoro; ruolo della fabbrica nel territorio di Vittorio Veneto; riforma sanitaria e sistema previdenziale; situazione dell'agricoltura italiana e veneta; disgregazione del sistema contadino; scuola e sua organizzazione nel territorio; scuola e sistema socio-economico; ambiente di lavoro e fattori nocivi; ambiente di lavoro, orario, pause, ritmi di produzione; mercato del lavoro e occupazione; condizione femminile nella storia e nel presente; crisi della coppia; emigrazione; medicina preventiva nell'ambiente e nella famiglia; busta paga; inquinamento dell'ambiente; droga.

In questo contesto prese presto piede l'esigenza di una strumentazione alternativa al vecchio libro di testo: il lavoro di gruppo, la divisione dei compiti, le fasi collettive e quelle individuali, la documentazione su questioni mirate, l'intervista, l'inchiesta, l'uso della statistica, l'invito di "esperti". Metodologie nuove che, se aprivano orizzonti e percorsi, esponevano docenti e corsisti ad alternanze di entusiasmi e frustrazioni, e talvolta a incomprensioni reciproche:

[...] è facile dire: facciamo un gruppo e mettiamoci a lavorare, invece è molto difficile

[...] doveva essere compito degli insegnanti fare l'intergruppo e l'interclasse, raccogliendo critiche e suggerimenti [...] invece ogni gruppo è andato a compartimento stagno<sup>16</sup>.

Alcune strategie, però, diedero risultati incoraggianti: come il ricorso agli esperti su questioni specifiche, dove era chiara la differenza tra concepire il docente come esperto "gerarchico" e unico, e ospitare invece l'esperto come persona "convocata" dal basso. A propria volta, l'elaborazione dei risultati di una ricerca e la loro diffusione attraverso grandi cartelloni murali, entro assemblee di corsisti o invitati vari, era in fondo l'alternativa al vissuto dell'interrogazione individuale di fronte al professore. D'altra parte, anche se importanti minoranze di insegnanti e operatori culturali italiani (si pensi al Movimento di cooperazione educativa) e la ricerca pedagogica nelle università avevano già aperto queste prospettive, nella generalità della pratica scolastica – eccezion fatta per la scuola elementare – si era allora alle prime rudimentali esperienze. Ed è noto come la "metodologia della ricerca", anche nel campo delle scienze umane, debba individuare criteri di correttezza e validità che si affinano solo con la continuità delle esperienze e delle verifiche<sup>17</sup>.

Resta il fatto che la forza, la passione e la "speranza sociale", che ancora aleggiava nell'immaginario di questi nuovi studenti e dei militanti sindacali, ebbero comunque l'energia per mettere in discussione un apparato già traballante e per ipotizzare nuovi percorsi. Nuovi percorsi che postulavano un certo tipo di evoluzione sociale e politica conseguente: cosa che non è avvenuta. Al contrario, ci sarebbero stati prima i cosiddetti "anni di piombo" e poi quelli della "Milano da bere".

### *Esami, come*

Il fatto che bene focalizzò la incerta transizione da una vecchia ad una nuova idea di scuola, e anche le tensioni tra l'idea di merito e l'idea di eguaglianza, tra selezione e promozione, fu l'impatto con l'esame finale dei corsi. Sottotraccia c'era anche la questione del valore legale del titolo di studio, che alcune categorie, ospedalieri e pubblico impiego prima di altri, vivevano come investimento per il proprio miglioramento professionale. Ma la questione di fondo era se il diploma dovesse premiare le abilità e le competenze individuali o dovesse invece



riconoscere la genesi profondamente collettiva sia del diritto acquisito alle 150 ore pagate dal datore di lavoro, sia della ricerca e dello studio condotto nei corsi stessi.

Nella tarda primavera del 1976, ben quattro moduli (Conegliano e Carbone-  
ra, Scuola media Coletti di Treviso, Vittorio Veneto) fecero pervenire alla Commissione provinciale i loro “documenti”, approvati dalle rispettive assemblee dei corsisti, mettendo sul tavolo la loro riflessione sulla natura e sulla funzionalità dell'esame<sup>18</sup>. Vale la pena riportare alcuni passaggi delle analisi sociali e storiche lì elaborate, anche come esempio di linguaggio di mobilitazione, assai articolato e complesso. Da Treviso si affermava:

Con questo corso intendiamo ottenere, e non certo recuperare, il diploma di scuola media [...] Perché *ottenere* e non *recuperare*? [...] Non vogliamo che ci venga donato un diploma come a degli “assistiti dalle dame di San Vincenzo” ma rivendichiamo il diritto ad uno studio che ci serva realmente nella vita quotidiana, inserita in questa società che giorno per giorno meschinamente ci sfrutta e ci addossa e delega, a seconda delle proprie esigenze e bisogni, le carenze delle sue strutture e quindi la sua non funzionalità<sup>19</sup>.

Più avanti, dopo ulteriore denuncia dell'esclusione dalla scuola classista («siamo stati esclusi dalla scuola normale quando potevamo frequentarla [...] per condizioni economiche o perché, per la nostra provenienza sociale, eravamo culturalmente svantaggiati»), l'analisi così conclude: «ribadiamo che noi non rivendichiamo questo diritto in quanto tale, ma perché in questo corso abbiamo contribuito in modo concreto a sviluppare una problematica ed una cultura valida per la nostra formazione ed emancipazione umana e sociale»<sup>20</sup>. Provocatoria, ma penetrante, l'analisi del corso di Conegliano:

Fin dall'inizio abbiamo rifiutato il sistema scolastico tradizionale “voto singolo-interrogazione-nozionismo”, in favore di un nuovo metodo che privilegiasse la partecipazione di tutti i corsisti, non solo dei più capaci, ma anche e soprattutto di quelli che trovano difficoltà nel comunicare con gli altri<sup>21</sup>.

Da queste premesse discendevano conclusioni “rivendicative” assolutamente coerenti: le prove d'esame scritte e orali avrebbero dovuto riguardare gli argomenti effettivamente svolti nel corso, con possibilità di consultazione tra corsisti

e di consultare il materiale prodotto; quelle orali avrebbero dovuto svolgersi in gruppo; il voto non avrebbe dovuto discriminare i corsisti, ma essere espresso con un “giudizio” uguale per tutti. Su quest’ultimo punto il più battagliero dei documenti non soltanto parla di voto unico, ma anche a livello di “buono” e “distinto”: probabile sintomo di una mediazione per qualche dissenso nell’assemblea dei corsisti. Non sappiamo come siano andate effettivamente le cose in sede di esame, in particolare come sia stata utilizzata la graduatoria dei giudizi: di fatto i dati quantitativi riportati sopra parlano di una pressoché totale assenza di bocciature.

## Note

1. *Le 150 ore. Suonata per i padroni*, speciale di «Fabbrica e Stato» e «Inchiesta», II (1973), n. 7-8, p. 77.

2. *Relazione introduttiva al seminario regionale Cgil-Cisl-Uil del Veneto [sulle] 150 ore*, Cison di Valmarino (TV), 4-6 ottobre 1976, in Archivio storico nazionale Cisl, *Fondo 150 ore (decenni 1970-1980)*, b. 13868, fasc. 2, [http://dati.abd.cisl.it/view\\_doc\\_frameset.php?IDA=100&IDF=173](http://dati.abd.cisl.it/view_doc_frameset.php?IDA=100&IDF=173) (30-4-2015).

3. Così la premessa del *Questionario per la preparazione dei piani lavoro dei corsi 150 ore* redatto nel 1977 dalla Commissione provinciale di Treviso, conservato anche presso l'archivio dell'Ires Veneto di Mestre (d'ora in poi Aiv).

4. *Migliorare le competenze degli adulti italiani. Rapporto Commissione esperti sul Progetto PIAAC*, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2013-14, [http://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC\\_finale\\_14feb.pdf](http://www.istruzione.it/allegati/2014/PIAAC_finale_14feb.pdf) (14-4-2015).

5. *150 ore per il diritto allo studio. Il fondo Flm della Biblioteca centrale Cisl*, a cura di Anna Bianco, Biblioteca centrale Cisl, 2005, ebook scaricabile all'indirizzo <http://online.cisl.it/bibliotecaweb/FAV3-000191D3/I0351F499.0/150ORE~1.PDF> (13-2-2015); Francesco Lauria, *Le 150 ore per il diritto allo studio. Analisi, memorie, echi di una straordinaria esperienza sindacale*, Edizioni Lavoro, Roma 2011, pp. 93-107.

6. Lucio Pagnoncelli, *Le 150 ore*, La Nuova Italia, Firenze 1977, pp. 99-103.

7. Elenco ricavato da appunti di segreteria contenuti nel faldone *150 ore* dell'archivio dell'Ufficio scolastico provinciale di Treviso.

8. Aiv, Commissione provinciale 150 ore di Treviso, *Questionario per la preparazione dei piani lavoro dei corsi 150 ore*, 1977.

9. Aiv, dispensa del modulo di Vittorio Veneto (a.s. 1975-76), p. 11.

10. Aiv, dispensa del modulo di Conegliano (a.s. 1978-79), introduzione a cura dei docenti, p. 1.

11. Aiv, documentazione in quattro fascicoli su *Contenuti e metodi di studio praticati nei corsi sperimentali per lavoratori in provincia di Treviso*, a cura della Commissione provinciale per il corso di aggiornamento dei docenti dei corsi sperimentali (a.s. 1975-76), fasc. 1 [Vittorio Veneto].

12. Ivi, pp. 13-15.

13. Commissione provinciale 150 ore, *Introduzione generale* al ciclostilato della documentazione prodotta localmente: anche questo documento verrà prossimamente versato dall'autore all'Archivio dell'Ires Veneto.

14. Ivi.

15. Aiv, *Contenuti e metodi di studio praticati nei corsi sperimentali per lavoratori in Provincia di Treviso*, fasc. 1, cit.

16. Cfr. le opinioni di corsisti nelle *Valutazioni critiche del modulo di Vittorio Veneto*, ivi.

17. La stessa Commissione provinciale non mancò di sottolineare questo aspetto: cfr., Aiv, Commissione provinciale 150 ore, *Introduzione generale*, cit., p. V.

18. I documenti integrali sono ivi, pp. 26-30.

19. Cfr. il documento del corso della Coletti di Treviso sul significato e modalità dell'esame finale, ivi, p. 27.

20. Ivi, p. 28.

21. L'analogo documento coneglianese è ivi, p. 29.



# Le 150 ore in un'area periferica: note sul caso del Polesine (1974-89)

*di Arnaldo Vallin*

È del tutto naturale che un'esperienza innovativa come i corsi di scuola media 150 ore, nata nel pieno di una stagione di conflittualità operaia e di spinte riformatrici, sia stata avviata prima nelle aree industriali dove più forti erano state le tensioni e dove s'addensava la classe operaia. Le condizioni per attivare i corsi sin dal primo anno di sperimentazione (1974) non esistevano invece nel Polesine, area a lungo depressa e soggetta a fenomeni di emigrazione massiva: terra di recentissima industrializzazione dove all'epoca una classe operaia era ancora in via di formazione e molto legata alle radici agricole: essa si strutturò soltanto durante gli anni Settanta con la nascita di un tessuto diffuso di attività artigianali e industriali medio-piccole. Se Rovigo e la sua provincia furono esclusi dai primi corsi attivati a livello nazionale dal Ministero della Pubblica Istruzione nel 1973, il Polesine entrò comunque nel "circuito" dal secondo anno scolastico (1974-75).

Durante il 1974, un bollettino dell'Agenzia polesana di informazioni sindacali (Apis) denunciò che, a dispetto dell'introduzione della scuola media unificata nel 1962-63, un gravissimo tasso italiano di abbandono scolastico dopo le scuole elementari affliggeva l'Italia intera (esso riguardava all'epoca il 40% dei ragazzi, presumibilmente anche polesani) e motivò con cifre eloquenti l'esigenza di estendere anche al Polesine la recente conquista delle 150 ore per il completamento dell'obbligo. All'epoca infatti il 78,3% dei lavoratori italiani dell'industria non possedeva alcun titolo di studio o aveva soltanto la licenza elementare: questa condizione si estendeva però al 96,6% dei lavoratori dell'agricoltura; ciò creava un dislivello molto forte tra i redditi dei salariati (1.040.000 lire per i possessori di licenza elementare e 1.510.000 lire per chi aveva ottenuto la licenza di media inferiore)<sup>1</sup>.

Uno dei primi documenti sulle 150 ore in Polesine è una lettera della Flm polesana diramata nello stesso periodo: essa stimava che l'istituzione dei corsi a Rovigo avrebbe potuto coinvolgere all'incirca duemila lavoratori metalmeccanici nel solo capoluogo, e che consistenti nuclei di operai metalmeccanici interessati potevano inoltre esservi ad Adria, Arquà Polesine, Badia Polesine e Bagnolo di Po. Erano anni di sviluppo economico trainati dalla manifattura e gli insediamenti industriali attorno ad Adria e alle altre limitate zone dell'Alto Polesine iniziavano infatti ad avere una certa consistenza<sup>2</sup>. La Flm polesana rimarcava l'importanza dei consigli di fabbrica come «espressione di nuova democrazia operaia», contrapponendoli allo «strumento tecnico di organizzazione della tradizionale democrazia borghese, fondata sulla delega» poiché in rapporto diretto con i lavoratori. Si affermava qui l'importanza di «elear[e]» i «livelli culturali» degli operai

su basi che, partendo dalla conoscenza reale delle problematiche di fabbrica in termini di classe, e rifiutando la cultura come bagaglio nozionistico improntato alla comprensione e alla difesa della società capitalistica, faccia del lavoratore un protagonista di un tipo di nuova cultura da estendere nell'insieme della società, così come deve prevedere una reale e democratica riforma della scuola.

Con ciò la Flm spiegava che «validità della conquista contrattuale» delle 150 ore avrebbe dovuto essere misurata «proprio sulla quantità e sulla qualità delle occasioni di studio» che sarebbe stata proposta dai sindacati ai lavoratori e «sulla gestione politica di questo diritto da parte dei consigli di fabbrica». Inoltre, la Flm segnalava la «necessità di costruire un rapporto positivo col movimento degli insegnanti», superando i limiti di una gestione sindacale che, in recenti vicende, li avevano visti isolati rispetto alle lotte del movimento operaio: un isolamento che appariva frutto di una «crisi degli insegnanti» e che sembrava sancire anche la «crisi del ruolo di conservazione loro attribuito dalla scuola tradizionale»; una «proposta alternativa di riforma della scuola» non poteva perciò «crescere» se non «attraverso un confronto generale e ravvicinato con le esigenze e le esperienze culturali e di lotta della classe operaia».

Per dar gambe a queste intenzioni, nel 1974 fu convocato un convegno unitario sulle 150 ore, che fu impostato non come «puro e semplice dibattito», ma con l'obiettivo di stendere «un programma operativo da mettere rapidamente in pratica nella nostra provincia». L'iniziativa si svolse nella sede locale della Cisl

il 28 ottobre e si concretizzò nella nomina di una commissione di sindacalisti, insegnanti, membri dei consigli di fabbrica: successivamente vi sarebbero state invitate rappresentanze dei partecipanti ai corsi. A tale Commissione provinciale 150 ore furono demandati i compiti di operare per la realizzazione dei corsi, di organizzare la partecipazione, di elaborare i programmi in rapporto con gli insegnanti, di vigilare sull'attuazione e l'efficacia dei corsi stessi.

La segreteria Flm richiese al Provveditorato l'istituzione di due corsi modulari già pochi giorni dopo il convegno, l'11 novembre 1974; a causa del sensibile ritardo della risposta fu però costretta a ribadire le proprie istanze il successivo 6 dicembre, con una nota articolata e sottoscritta dai segretari generali delle tre confederazioni. Con questa nota, che spiegò ulteriormente l'esigenza di due corsi modulari «quale numero irrinunciabile per rispondere, anche se in maniera limitata e riduttiva rispetto alle necessità espresse dai lavoratori della provincia», la Flm richiamò alcuni punti ritenuti «qualificanti» affinché la loro realizzazione non snaturasse «lo spirito della conquista delle "150 ore" che le lotte dei lavoratori hanno raggiunto nel contratto nazionale»<sup>3</sup>.

La Flm indicava il tetto ottimale di 350 ore per ogni corso, ribadendo alcune caratteristiche irrinunciabili della scuola delle 150 ore: assoluta gratuità e svolgimento in istituti pubblici medi, inferiori o superiori, ritenuti le sole sedi idonee allo svolgimento degli studi. Richiamava poi la necessità di un controllo dei programmi da parte dei lavoratori e delle loro rappresentanze, i consigli di fabbrica, costituenti la Commissione 150 ore della Flm provinciale, ritenuta l'unica garanzia che essi fossero aderenti alle esigenze, alle esperienze e agli interessi dei partecipanti. Sottolineava l'opportunità che il personale insegnante, come già garantito dal Ministero della Pubblica Istruzione, fosse assunto a tempo indeterminato dalle graduatorie provinciali e chiedeva l'assunzione a tempo indeterminato di un bidello per ogni scuola interessata ai corsi. Sollecitava inoltre il Provveditorato ad affrontare al più presto la soluzione di tutti i problemi materiali e organizzativi in stretta collaborazione con la Commissione 150 ore, cui i lavoratori aventi diritto affidavano il controllo politico dell'attuazione e dello svolgimento dei corsi. Ribadiva infine la necessità che il corso di aggiornamento per gli insegnanti incaricati fosse al più presto avviato da parte del Provveditorato, con l'intervento e la supervisione della stessa Commissione, che avrebbe indicato programmi, esperti e tecnici.

Questa volta la risposta del Provveditorato fu rapida e i primi 4 corsi partirono entro l'anno scolastico 1974-75. L'anno successivo i corsi divennero 8 per

arrivare a 12 negli anni successivi. Questo è il numero consolidato rimasto nella memoria di chi ha organizzato i corsi e di chi vi ha insegnato. Le sedi erano dislocate nell'intera provincia: 4 corsi per ognuno dei distretti scolastici di competenza del Provveditorato agli studi di Rovigo, con sedi nel capoluogo, ad Adria e a Badia Polesine. Possiamo stimare che – come ovunque – la partecipazione media di lavoratori per ciascun corso nella Provincia di Rovigo si sia attestata attorno alle 20-25 persone, ma le testimonianze raccolte parlano in realtà di numeri iniziali più alti (fino a 30 studenti per corso), ridottisi comunque man mano che il corso procedeva, fino a stabilizzarsi attorno alla ventina di partecipanti. In mancanza di dati ufficiali, possiamo quantificare nel quindicennio una partecipazione effettiva di circa cinquemila corsisti e l'ottenimento della licenza media da parte di circa quattromila studenti.

Quanto alla composizione socio-economica dei partecipanti, l'azione del sindacato – e dei consigli di fabbrica – fu forte soprattutto nei primi anni dell'esperienza, quando parteciparono soprattutto lavoratori provenienti dalle fabbriche: non solo metalmeccanici, ma anche tessili e, con l'estensione delle 150 ore agli altri contratti, calzaturieri, edili, chimici, impiegati dei servizi. I moduli d'iscrizione erano facilmente reperibili nelle sedi sindacali e la promozione dei corsi era sostenuta. Molto attivi, e negli anni successivi determinanti, furono gli stessi insegnanti dei corsi, che organizzavano la partecipazione attraverso conferenze, incontri, volantinaggi nelle piazze e nei mercati.

I caratteri dell'azione didattica e della gestione dei corsi vennero elaborati nella stessa sede dell'aggiornamento dei docenti e del personale direttivo. Il bollettino dell'Apis del 21 novembre 1978, dando conto del recente svolgimento delle 30 ore dell'annuale corso provinciale d'aggiornamento (13-18 novembre), informava circa i temi trattati: anzitutto le «origini storiche e politiche della conquista delle 150 ore» e l'«evoluzione della composizione socio-economica dei partecipanti ai corsi e del progetto culturale»; poi l'«analisi dei problemi di natura didattica e metodologica» inerenti all'insegnamento nei corsi 150 ore e un raffronto con le «esperienze più significative nella Provincia di Rovigo»; l'analisi, quindi, di un questionario somministrato ai partecipanti e una verifica dei risultati; infine, questioni inerenti la «ricerca» e «preparazione di un progetto di lavoro per l'anno scolastico 1978-79»<sup>4</sup>.

Il resoconto informa così del dibattito svolto nel corso d'aggiornamento, durante il quale era emerso che l'«obiettivo principale» dei corsi 150 ore doveva consistere



nel superamento della subalternità culturale e socio-economica dei lavoratori. Il fattore principale dell'emarginazione è la comunicazione, per cui il piano di lavoro interdisciplinare si è articolato attorno a questo problema fondamentale (comprensione del linguaggio economico, politico, giornalistico, metodo della ricerca attraverso il lavoro di gruppo). Si prevede la ripresa del corso di aggiornamento verso il mese di febbraio e alla fine dell'anno scolastico, come verifica del progetto intrapreso quest'anno.

Fra le righe di questo resoconto è leggibile il metodo didattico che venne seguito nei corsi: partire dall'esperienza dei lavoratori, dalle loro esigenze, dalle condizioni di lavoro, dall'organizzazione sociale e del territorio – anche attraverso delle ricerche specifiche – e utilizzare un approccio induttivo e interdisciplinare per rafforzare le competenze dei partecipanti sulle singole materie di studio previste.

Era un ribaltamento rispetto al metodo tradizionale dell'insegnamento. Ed era un portato dell'intervento sindacale nell'organizzazione e nella gestione dei corsi. Gli insegnanti delle 150 ore accettavano e facevano propri questi percorsi, consapevoli dell'impatto di tale metodo anche sul rinnovamento complessivo della scuola, di cui si sentiva la forte necessità.

È doveroso segnalare due esperimenti innovativi fatti negli anni successivi in Provincia di Rovigo. Il primo è la realizzazione di un corso 150 ore presso le carceri di Rovigo, che ebbe una buona adesione e che fu coordinato dalla sede distrettuale di Badia Polesine. Il secondo la realizzazione di un corso monografico tenutosi nel 1979 presso l'Istituto per geometri di Rovigo sul tema *Modello socio-economico di un'area periferica: il caso del Polesine*, articolato in nove appuntamenti durante l'orario di lezione al mattino, per complessive 30 ore, a cui parteciparono due classi quarte dell'Istituto e una trentina di lavoratori<sup>5</sup>. Pur con fasi alterne, i corsi 150 ore di terza media per i lavoratori, apertisi con il tempo a una più complessa utenza adulta, proseguirono nella Provincia di Rovigo fino all'anno scolastico 1988-89, quando ne erano ancora attivi 12: in virtù di una contestata decisione del Provveditorato agli studi, essi furono infine soppressi proprio quell'anno, assieme ad altre 23 classi della scuola media inferiore ordinaria.

Sull'insieme dell'esperienza è utile riportare senz'altro la eloquente testimonianza di Marina Sandi, che insegnò alle 150 ore per tutti gli anni in cui i corsi furono operativi nella provincia, la quale riporta l'attenzione sui caratteri della

della “fase eroica” della nuova scuola, sulle sue trasformazioni e sulle sue ricadute<sup>6</sup>:

Eravamo alle nostre prime esperienze di insegnamento [...] Eravamo giovani appena laureati, avevamo avuto solamente alcune esperienze con le cosiddette libere attività complementari (Lac), organizzate per il recupero della licenza elementare. Alcuni erano spaventati da docenze rivolte ad un pubblico adulto; altri, tra cui io, eravamo invece entusiasti della nuova esperienza e di poter sperimentare sul campo le idee e gli ideali, a quel tempo molto forti, sulla necessità di introdurre grandi cambiamenti in una scuola troppo tradizionalista e del tutto scollegata dal mondo del lavoro.

Avevamo vissuto gli anni della nostra formazione nelle università percorse da movimenti impetuosi di critica e di rinnovamento; adesso potevamo iniziare a dar gambe a quelle idee. A chi accettava il rischio piaceva il fatto, soprattutto nei primi tempi, che non ci fossero programmi di riferimento, libri di testo da far studiare, ma una grande libertà: che non era improvvisazione, ma impegno quotidiano e continuo per far corrispondere l’insegnamento alle richieste di chi frequentava i corsi. Partivamo dalla loro realtà, dal vissuto in fabbrica e sul posto di lavoro, dall’impossibilità che avevano avuto di frequentare la scuola, per poi innestare contenuti più tradizionali, ma sempre visti con occhio critico e con una visione sociale. Ogni insegnante reperiva il materiale su cui, poi, costruire le lezioni; spesso ci si basava su dispense autoprodotte e ciclostilate nelle sedi sindacali di Cgil e Cisl.

Anche i temi non erano quelli consueti della scuola del mattino: per la lingua italiana si faceva molto uso di estratti da testi di letteratura contemporanea; gli insegnanti di matematica e scienze parlavano anche di busta paga e di come leggere le bollette di casa, per questo erano spesso i più amati dagli studenti. Io insegnavo francese. Sarebbe stato velleitario pretendere padronanza della lingua straniera alla fine del corso; per questo parlavo di letteratura e civiltà francese e mi riallacciavo alle lezioni di storia e geografia degli altri colleghi parlando della Francia, della vita in questo paese e della sua storia in rapporto alla storia d’Italia.

Ai lavoratori frequentanti chiedevamo rispetto degli orari, assiduità di frequenza e impegno: insomma, volevamo garantire serietà e chiedevamo che ci aiutassero a farlo. Questo atteggiamento era anche una sorta di risposta, volutamente provocatoria, all’atteggiamento di alcuni presidi, soprattutto i più legati ad una scuola di stampo tradizionale ed autoritario, che vedevano nelle 150 ore un elemento spurio dal contesto scolastico ordinario, quando non del tutto inutile. Alcuni ci aspettavano sulla porta, braccia incrociate, occhi puntati a segnalare ritardi o trasgressioni, altri erano

convinti che i lavoratori si sarebbero stancati presto e la cosa sarebbe finita in una bolla di sapone. Questo tipo di presidi ci sopportava solo perchè poteva utilizzare noi insegnanti delle 150 ore per le supplenze nella scuola del mattino. Ci aspettavano all'esame finale, nel quale pretendevano di verificare una preparazione scolastica uguale a quella degli studenti del mattino.

Sapevamo su quali contenuti avrebbero insistito e per questo sapevamo come preparare i nostri studenti. Consigliavamo, a quelli che ci rendevamo conto non ce l'avrebbero fatta, di ripetere il corso e di riprovare con l'esame l'anno dopo. La cosa funzionava, le bocciature erano rare e, tutto sommato, gli studenti delle 150 ore facevano la loro bella figura anche agli esami.

Nei primi anni, gli iscritti ai corsi erano soprattutto lavoratori provenienti dalle maggiori fabbriche del territorio, molti delegati sindacali; negli anni successivi si iscrivevano lavoratori delle imprese minori, dell'artigianato, poi gli inservienti dell'Ospedale e i lavoratori comunali, ai quali serviva il diploma di terza media per poter salire di livello nel posto di lavoro. Negli anni successivi sono arrivati gli artigiani, le casalinghe, i disoccupati, i primi extracomunitari.

L'arrivo delle donne, in particolare delle casalinghe, ci obbligò a rivedere gli orari in cui si facevano i corsi. Avevamo iniziato con corsi che si svolgevano di sera, dalle 19 alle 23, ma questo era un orario "comodo" solo per gli operai: le casalinghe ci chiesero di anticipare i corsi al pomeriggio, cosa che facemmo, fissando l'orario dalle 15 alle 19. I corsi coprivano tutti i giorni della settimana, le quattro ore erano utilizzate interamente da uno dei docenti delle quattro aree tematiche (lingua italiana, lingua straniera, matematica e scienze, storia geografia ed educazione civica). Un giorno alla settimana garantivamo la presenza contemporanea di tutti e quattro gli insegnanti per facilitare gli scambi di esperienze, la multidisciplinarietà; era l'occasione per discutere e riflettere con gli studenti sull'andamento del corso.

Si creò un notevole affiatamento tra gli insegnanti dei corsi e con gli allievi, dovuto alla comune percezione di vivere un'esperienza importante e per molti aspetti unica: anche per questo vi fu una buona continuità del gruppo "storico" degli insegnanti delle 150 ore. Tra questi ricordo con piacere diversi miei colleghi: Mary Veronese, Francesco Cuoghi, Maurizio Mutti, Paolo Zorzato, Ernesto Prendin, Elisa Legnaro, Loredana Cappellazzo, Antonio Giolo (per molti anni coordinatore dei corsi ad Adria), Alberto Viaro, attivo a Badia, e poi Angelo Mancone, Vincenzo Leggio, Graziella Barucchello, Flavio Monesi, Maria Grazia Faganello, Marina Borgato, Marilena Astolfi (scusandomi con chi ho dimenticato).

Si era ben sostenuti per l'aggiornamento, non solo a livello provinciale, ma anche da

una sorta di coordinamento regionale, con i docenti che portavano le loro esperienze poi socializzate in tutto il circuito. Un punto d'appoggio importante, per l'aggiornamento, fu l'Istituto regionale di ricerca, sperimentazione e aggiornamento educativi, con sede a Mestre, ed in particolare l'impegno del professor Michele Serra.

Negli ultimi anni, a fronte della diminuzione degli iscritti, facemmo una sorta di esperimento di educazione permanente, richiamando anche ex allievi dei corsi ai quali proponevamo ulteriori approfondimenti culturali. La risposta fu soddisfacente: diversi, infatti, non si limitarono al conseguimento del diploma di scuola media e presero a frequentare le scuole superiori, alcune delle quali si erano nel frattempo organizzate e offrivano corsi serali per i lavoratori (così, ad esempio, si fece all'Istituto tecnico commerciale di Rovigo).

Le 150 ore furono, per me e per tanti altri, una esperienza di vita fondamentale; durante i corsi venni in contatto con la realtà dei lavoratori ed ebbi modo, sul piano umano, di costruire rapporti che non avrei mai pensato così solidi e duraturi. Con alcuni miei colleghi e con alcuni studenti continuiamo a frequentarci anche oggi, abbiamo partecipato a momenti importanti della vita degli studenti, i matrimoni, le nascite dei figli, le comunioni e le cresime. Si è, insomma, creata una comunità che continua a vivere in nome di quella comune esperienza<sup>7</sup>.

## Note

1. «Bollettino Apis», 16 novembre 1974, conservato presso l'archivio della Cgil di Rovigo (d'ora in poi Acgil-Ro).

2. Acgil-Ro, lettera della Flm di Rovigo, 12 ottobre 1974: da qui le citazioni successive sino a diversa indicazione.

3. Acgil-Ro, lettera della Flm di Rovigo, 6 dicembre 1974: da qui le citazioni successive sino a diversa indicazione.

4. Acgil-Ro, «Bollettino Apis», 21 novembre 1978: da qui le citazioni successive sino a diversa indicazione. Come altrove, i docenti erano stati reclutati su «su designazione della Commissione Cgil-Cisl-Uil 150 ore, tra coloro che avevano fatto esperienza come insegnanti nei corsi sperimentali per lavoratori»; il corso d'aggiornamento si svolse presso il Centro giovanile San Giovanni Bosco di Rovigo.

5. Acgil-Ro, «Bollettino Apis», marzo 1979.

6. Per l'allusione alla «fase eroica» e un confronto con altre ricostruzioni di protagonisti, cfr. Giovanni Cattaneo, Delia Ranci e Vanna Toso, *La nostra scuola era la fabbrica*, «Zapruder», V (2007), n. 14, pp. 102-109 [N.d.R.].

7. Testimonianza raccolta da chi scrive e conservata nel proprio archivio personale.



# Caratteri e tempi delle 150 ore alla Scuola Pertini di Ponte nelle Alpi (1977-81)

*di Paola Salomon*

Come si realizzò nel Bellunese l'esperienza delle 150 ore? A partire da quando e per quanto tempo? Interessando quanti lavoratori e lavoratrici? affrontando quali temi e con quale metodologia? Sono domande che solo parzialmente hanno risposta perché a tutt'oggi le fonti che ho potuto consultare si riferiscono unicamente all'esperienza triennale messa in atto presso la Scuola media Pertini di Ponte nelle Alpi a partire dall'anno scolastico 1977-78: quell'esperienza e i suoi protagonisti, per chi affronta una ricerca nell'archivio della scuola, si condensa sostanzialmente in tre buste<sup>1</sup>.

Ma, come si evince da una comunicazione scritta fra il provveditore agli studi di Belluno e le organizzazioni sindacali, datata 23 luglio 1979, i corsi erano precedentemente stati istituiti anche presso la Scuola media Ricci di Belluno, la Pertile di Agordo, la Luzzo di Feltre e in quella di Pieve di Cadore.

La domanda che ci si pone consultando il materiale è se in questa zona periferica e montana del Veneto l'esperienza delle 150 ore sia stata analoga a quella delle aree di storica industrializzazione e di realtà caratterizzate da massiccia presenza operaia, femminile e femminista, ove nella prima fase (1973-76) si sviluppò una scuola operaia avente per attori i lavoratori stessi e insegnanti formati appositamente per proporre e sostenere una didattica innovativa, incardinata su temi legati al mondo del lavoro e metodologicamente orientata alla ricerca e al lavoro di gruppo.

La domanda contiene anche un intento riflessivo, perché in occasione dell'istituzione delle 150 ore il movimento sindacale andò alla ricerca delle motivazioni, delle spinte ideali, delle ragioni sociali necessarie a costruire linee di programma condivise e utili a far decollare l'educazione degli adulti in Italia, a partire dal conseguimento per tutti i lavoratori del diploma della scuola dell'ob-

bligo dentro strutture scolastiche pubbliche e con il riconoscimento dei programmi di studio presentati dal sindacato stesso<sup>2</sup>.

Corsi serali per tre anni consecutivi furono istituiti a Ponte nelle Alpi soltanto a partire dall'anno scolastico 1977-78: essi consentirono a 68 corsisti di conseguire la licenza di scuola media. Nei tre anni le domande di iscrizione superarono di poco l'ottantina: ogni anno infatti il numero delle domande era superiore, sia pure di qualche unità, al numero effettivo dei frequentanti che si presentarono agli esami di licenza, dopo aver frequentato più o meno assiduamente i corsi.

Possiamo ben credere che anche nel Bellunese la richiesta di istituire i corsi fosse un'azione voluta dalle organizzazioni sindacali, come dal contratto collettivo nazionale dei metalmeccanici del 1973 in poi. Tuttavia i pochi documenti trovati all'archivio della scuola media pontalpina ci inducono a rimarcare che inizialmente si trattò di un'iniziativa voluta, caldeggiata e "protetta" anche dall'amministrazione comunale a guida socialcomunista, nonché dal capo d'istituto, la preside Annalisa Leopardi. Quest'ultima, infatti, negli incontri illustrativi con i futuri corsisti, non mancò mai di sottolineare l'importanza dei corsi e soprattutto dell'autogestione da parte dei lavoratori, nonché il concetto fondamentale della rappresentanza sindacale. Più tardi nell'attivarsi e nel rispondere alla richiesta di istituzione del primo corso fu invece l'ufficio periferico preposto, il Provveditorato agli studi<sup>3</sup>.

Scorrendo le carte si nota che l'avvio di un primo corso nel 1977 fu richiesto proprio dall'amministrazione di Ponte nelle Alpi e che la richiesta fu ripresa e sostenuta dalla Federazione Cgil-Cisl-Uil di Belluno. In realtà l'iniziativa venne inizialmente messa in atto autonomamente da un gruppo di insegnanti "volonterosi", che non furono nominati dal provveditore, ma si misero spontaneamente a disposizione: le lezioni di italiano, storia e geografia, scienze e lingua francese vennero articolate in 15 ore settimanali, già tenute nel mese di dicembre 1977. I corsi organizzati furono due, al fine di soddisfare oltre quaranta richieste, ma il numero andò diminuendo nel momento in cui i corsisti stessi capirono che in realtà non avrebbero potuto essere riconosciuti come studenti di un corso di 150 ore e che, perciò, non avrebbero potuto fruire dei permessi e delle agevolazioni previste dalla normativa: il corso, infatti, non aveva ancora le caratteristiche formali necessarie.

Tre insegnanti vennero nominati dal provveditore il 9 gennaio 1978, ma intanto i corsisti erano diminuiti di oltre una decina (28 sostennero l'esame finale



e di essi 14 erano donne). Per l'anno scolastico 1978-79 le domande di iscrizione al corso furono 25 e gli esami vennero sostenuti da 19 iscritti: delle 8 donne inizialmente iscritte, 5 arrivarono all'esame. All'apertura dell'anno scolastico 1979-80, Ponte nelle Alpi non aveva ancora il suo corso regolare. Consapevole quantomeno dall'estate 1979 che altrove nel Bellunese i corsi erano stati attivati, il 9 ottobre la preside scrisse dunque al provveditore e – per conoscenza – alla Cgil, sollecitando l'istituzione del corso richiesto: le domande d'iscrizione giacenti erano 21, di cui 10 presentate da donne<sup>4</sup>.

Quando il provveditore agli studi di Belluno, Mario Morales, diede l'autorizzazione vera e propria, il corso infine partì "regolarmente": ciò avvenne il 26 novembre 1979. I corsisti quasi presagirono la difficoltà di ottenere facilmente l'istituzione del corso e furono consapevoli della necessità di ottenere il sostegno allargato della collettività: ancora nel maggio 1979, poco prima della chiusura dell'anno scolastico e della scadenza dei termini per la richiesta di nuova successiva istituzione, essi avevano stilato e distribuito un volantino, indirizzato a tutti coloro che non erano ancora in possesso del diploma di scuola media, ma anche ai timorosi e ai refrattari, per invitarli alla partecipazione e, prima ancora, per divulgare sinteticamente le ragioni politiche ed economiche delle 150 ore e l'opportunità che esse costituivano per i lavoratori e in particolare per le casalinghe:

18 maggio 1979. Messaggio dei partecipanti al corso serale per lavoratori 150 ore. Molti di voi avranno certamente sentito parlare del corso 150 ore, ma forse non vi è stato spiegato in che cosa consiste. Proviamo a farlo noi, sperando di riuscire chiari. Questo corso voluto e ottenuto dai lavoratori con scioperi e sacrifici personali, è aperto a tutti quelli che vogliono parteciparvi o per avere il diploma di terza media o per aumentare la propria cultura. Il corso è gratuito e si svolge di sera in un periodo che va da ottobre a maggio. Per essere ammessi agli esami è necessario avere almeno 350 ore di frequenza. Ai lavoratori dipendenti vengono concesse e retribuite delle ore a seconda delle categorie fino ad un massimo di 150, oltre ai giorni necessari per fare gli esami. Il programma del corso è alla portata di tutti e viene preparato con la collaborazione dei partecipanti; spesso viene svolto lavoro di gruppo dove ognuno dà quello che può ed è sicuro di poter contare sull'aiuto e la comprensione dei colleghi e degli insegnanti. Certamente vi renderete conto dell'importanza di questo corso per la nostra zona: molti di noi non hanno potuto terminare gli studi; senza un diploma non è possibile ottenere la licenza per aprire un qualsiasi esercizio o partecipare a concorsi pubblici; si incontrano delle difficoltà nel proprio ambiente di lavoro. Que-

sto corso accetta tutti, giovani e meno giovani, operai impiegati ed anche casalinghe: è un modo nuovo di stare insieme e di arricchire la propria cultura. Fin da ora sono aperte le iscrizioni alla Scuola media di Cadola: venite a conoscerci!

Il 3 giugno 1980 fu la stessa vicepresidente Elena Greco Prosdocimi Tonegutti che, «tenuto conto dei buoni risultati ottenuti», rivolse l'invito a possibili interessati affinché presentassero domanda d'iscrizione: per poter chiedere l'istituzione di un corso per l'anno scolastico 1980-81 erano infatti per regolamento necessari almeno 20 iscritti. L'invito non fu raccolto: il corso non venne infatti istituito e le uniche 6 domande depositate in segreteria furono successivamente inoltrate alla Scuola media Ricci di Belluno.

Chi furono invece i corsisti che erano ritornati a scuola dopo essere stati alunni di scuola elementare, ma aver chiuso con l'istruzione subito dopo, magari molti anni addietro? Quale era la loro età, quale lavoro svolgevano, che prospettive accarezzavano? Il conseguimento della licenza era per loro strumentale a un qualche cambiamento nel luogo di lavoro, a un nuovo incarico, a un passaggio di mansioni, forse un nuovo e diverso lavoro? O piuttosto costituiva un disincantato desiderio di uscire di casa e di fabbrica per apprendere qualche nozione, per approfondire qualche argomento, per sperimentare nuove forme di aggregazione che non fossero quelle tradizionali del mondo del lavoro (con i compagni di reparto o nelle assemblee sindacali) e quelle ancor più tradizionali della realtà locale, rappresentate massimamente da osterie e bar con relative e combattute partite a carte o animate discussioni sull'attualità politica o sulla squadra di calcio, o per sfuggire alle sere davanti alla televisione e rinviare, nel caso delle donne, al giorno successivo le routinarie incombenze domestiche?

La documentazione dei corsi 150 ore conservata a Ponte delle Alpi consente alcune osservazioni di massima. Risultano molto utili, per i dati che raccolgono, le domande d'iscrizione: esse peraltro riportano anche dati su uomini e donne poi non arrivati, per varie ragioni, all'esame o alla licenza. Il più anziano dei corsisti risulta del 1934, il più giovane del 1963: quest'ultimo non aveva conseguito regolarmente la licenza pur avendo frequentato la classe prima e seconda della media unica, già obbligatoria per la sua generazione (frequentò le 150 ore locali nel 1979-80: un caso di dispersione riassorbita). Le donne risultano essere per la maggior parte casalinghe; alcune operaie impiegate alla fabbrica di componentistica elettronica Procond; alcune impiegate nei servizi, all'Ospedale civile di Belluno; due impiegate in un negozio di famiglia; il resto disoccupate

dell'ex Manifattura delle Alpi, fabbrica di abbigliamento chiusa dopo l'incendio del maggio 1977. Più articolato il mondo maschile: il numero più significativo di studenti è rappresentato da operai alle dipendenze della Faesite, fabbrica storica nei pressi di Longarone (danneggiata dall'ondata terribile del Vajont), della Comedil, sorta a Ponte nelle Alpi nella prima metà degli anni Sessanta, della Ducati Elettronica di Longarone, delle Ferrovie dello Stato, dell'Enel (nelle centrali di Soverzene e di Polpet), della Melform di Soverzene (mobili per la casa), della fabbrica tessile Sanremo, alle porte di Belluno; un paio erano portalettere, due rappresentanti di commercio, qualcuno autista, qualcun altro dipendente comunale come autista o come operaio generico; alcuni erano dipendenti di ditte artigiane (falegname, imbianchino, carpentiere e muratore), uno faceva il panettiere nel forno di famiglia.

I diari di classe e i registri dei verbali del consiglio di classe contengono alcune informazioni non secondarie e anche in linea con quell'esigenza, che scaturiva dal mondo del lavoro, di coniugare professionalità e cultura, di dare forza a "fabbrica e scuola", secondo uno slogan amato in quegli anni, di dare visibilità a una cultura appresa sul lavoro. Non solo un processo di acculturazione finalizzato al mercato del lavoro e alle sue esigenze, come avverrà più avanti allorché il sindacato proporrà corsi di riqualificazione professionale o corsi di approfondimento specifico per quadri sindacali, ma un tentativo di cambiare la stessa cultura. Anzi: l'esigenza e la volontà di cambiare tutto. Con una forte carica democratica. Penso di poter dire in linea generale che la gestione "politica" di quella conquista, allorché sembrò diventare difficile per il sindacato, venne lasciata alla scuola ed ai suoi operatori. Non ho trovato traccia di programmi concordati fra sindacato e scuola. Fra le carte, spunta un unico comunicato della Cgil: contiene l'invito, rivolto ai docenti dei corsi, a partecipare a un incontro; fa supporre che qualche incontro sia stato organizzato, ma non sappiamo se sistematicamente o meno<sup>5</sup>.

Gli argomenti affrontati nei tre anni di esistenza del corso sono molto affini. Una maggior vivacità propositiva pare implicita nelle proposte del terzo anno: segno forse della personalità del nuovo insegnante di lettere, Enrico Marchet, della nuova docente di matematica, Antonella La Grua, e della nuova docente di lingua francese, Magdalena Oswald. Il diario di classe riporta tra l'altro alcune annotazioni circa le lezioni: esse testimoniano del tempo e dell'impegno dedicati alle riflessioni sul significato delle 150 ore, alla storia della scuola e alle sue trasformazioni nel tempo, al mondo del lavoro visto attraverso le esperienze

personali e i testi letterari, alla lettura di articoli di giornali per i temi di attualità e in sostituzione anche dei testi scolastici. In classe si imparò a leggere meglio la propria busta paga o una bolletta dell'Enel o del telefono e a compilare i modelli 730 per la denuncia dei redditi.

Si programmarono anche qui diversi incontri con “esperti” esterni. Furono infatti ospitati in classe il segretario della Camera del lavoro di Belluno Eliseo Dal Pont, che fu invitato a ragionare sul tema dei contratti di lavoro e della salute in fabbrica; un esperto di medicina del lavoro, di cui non c'è indicazione nominativa; il partigiano Aldo Sirena, con il quale si ragionò sul tema *Resistenza e Costituzione*; il dottor Marson, con il quale si affrontarono argomenti legati alla sessualità; l'onorevole Giovanni Bortot, cui fu chiesto di aiutare a capire il funzionamento di istituzioni quali il Parlamento, il Consiglio regionale, la Comunità montana bellunese, e in concomitanza di ragionare assieme alla classe sulle elezioni politiche ed europee dell'epoca, ma anche sulla legge elettorale e sulle modalità di voto. La psicologa Bruna Fontana, infine, intervenne per discutere di emarginazione, handicap e dipendenze (fumo, alcool, droga). Il diario inoltre testimonia l'organizzazione di un incontro con gli studenti di una classe terza ordinaria della scuola ospitante, a cui i corsisti si prepararono predisponendo un'intervista.

Si propose la proiezione di alcuni film, con maggiore frequenza nell'ultimo dei tre anni: presso la scuola fu all'epoca programmata un'attività di cineforum per l'intero istituto e i corsisti poterono usufruire delle pellicole proposte dal collegio docenti. Si redasse un giornalino, per il quale i redattori s'incontrarono anche oltre l'orario di scuola. E naturalmente si studiò storia ed educazione civica, si lessero e si commentarono articoli della Costituzione (su parità, lavoro, diritto allo studio). La parola “rivoluzione” ricorre con una certa frequenza nelle annotazioni del diario di classe: rivoluzione francese, agricola o industriale, dei paesi del Terzo Mondo o rivoluzione dei diritti delle donne. Si studiò geografia e si organizzarono ricerche a livello locale, sul territorio della provincia e sulla situazione storico-politico-economica del Bellunese. Ma non per questo si tralasciò di conoscere alcuni paesi europei ed extraeuropei, verso cui spesso erano emigrati alcuni familiari dei corsisti.

Quanto ai libri di testo, i fondi messi a disposizione dal consiglio d'istituto permisero l'acquisto dei testi di storia e di lingua e civiltà francese, destinati a rimanere per un periodo nella biblioteca di classe a disposizione di tutti e poi, su richiesta dei corsisti, a venire prestati per studio e approfondimenti.

Dalle annotazioni degli insegnanti sul diario di classe appare evidente che essi diedero molto frequentemente indicazioni grammaticali e ortografiche per un miglior uso della lingua italiana orale e scritta: molte delle relazioni compilate a fine anno in vista degli esami confermano che l'insistenza sulla linguistica era dovuta alle difficoltà d'esposizione riscontrate tra i corsisti, attribuite in buona parte all'uso prevalente del dialetto nell'arco della vita e nella quotidianità, ma anche all'impatto con l'esposizione pubblica in classe, causa di imbarazzo e di comportamenti non spontanei o persino vicini al ridicolo. Le annotazioni degli insegnanti attestano una continua attenzione a questi problemi.

Le numerose letture e le attività di cineforum con conseguenti discussioni e commenti, che spingevano alla verbalizzazione di alcune esperienze personali legate al mondo del lavoro, furono anche qui esplicitamente pensate per aiutare i corsisti a raggiungere l'obiettivo principale della padronanza della parola e delle regole dell'esposizione. Analogamente nello studio delle strutture basilari della lingua straniera, il francese: si mirò all'acquisizione degli elementi per lo scambio verbale essenziale; il manuale adottato era per esempio scelto per garantire un facile percorso di apprendimento, mentre il ciclostilato predisposto appositamente dall'insegnante mirava a consentire di affrontare argomenti di civiltà francese ritenuti più opportuni nel contesto specifico (un'annotazione dell'insegnante di francese testimonia che un solo corsista conosceva quella lingua, appresa perché in gioventù immigrato con la famiglia nel Sud della Francia, prima dello scoppio della Seconda guerra mondiale).

Le "ricerche", che ovunque furono attività importante della didattica delle 150 ore, vennero dedicate a problemi attualissimi e anzitutto a quelli radicati nel contesto locale. La congiuntura economica (l'austerità energetica, il passato recentissimo delle "targhe alterne" e delle "domeniche a piedi" nelle città) spingeva a concentrare l'attenzione sul problema energetico, e infatti una delle ricerche fu dedicata alle fonti d'energia tradizionali e alle possibili alternative per superare le cicliche crisi petrolifere, ragionando sul tema dei rifornimenti e contestualizzando le questioni. A tal fine fu dedicata la visita alla locale centrale di Soverzene, peraltro interessante non soltanto per aspetti più squisitamente tecnici, ma anche per le sue caratteristiche architettoniche e artistiche: alcuni ambienti dell'impianto, ricavato nel cuore del monte Dolada, furono infatti affrescati nei primi anni Cinquanta dal pittore feltrino Walter Resentera.

Una ricerca fu dedicata all'inquinamento: il territorio pontalpino era ed è gravato dalla presenza di un cementificio costruito alla metà degli anni Ses-

santa: se è vero che esso offriva lavoro a un centinaio fra operai e impiegati, è anche vero che le polveri emesse destavano preoccupazione, soprattutto tra i più giovani e istruiti. I corsisti discussero le interrogazioni parlamentari avanzate all'epoca dal deputato pontalpino Giovanni Bortot, che denunciò la dispersione delle polveri, gli spari dirimpanti nella zona e il disagio patito dalla popolazione. Insomma: il tema della qualità dell'aria, e più in generale della salvaguardia dell'ambiente, coniugava attualità e problematica locale e fu uno dei più sentiti. Si lavorò però anche sulla salute e sulla farmaceutica, all'epoca sempre più sotto accusa: la ricerca su questo tema, svolta con metodo e attenzione delle fonti, mirò a interrogarsi sull'uso e l'abuso dei farmaci e sulla loro effettiva utilità, sulla sperimentazione, sulla formazione universitaria dei medici, sulla necessità del loro continuo aggiornamento e sul potere delle case farmaceutiche: fu invitato come esperto il dottor Zoratti e si discusse sulla base della consultazione di testi editi da Feltrinelli e dagli Editori Riuniti, ma anche leggendo elaborazioni di un collettivo di controinformazione medica.

Quello dell'emigrazione fu un altro tema centrale dell'attività didattica: essa d'altronde era parte del vissuto personale di molti corsisti, in maniera diretta e indiretta. In quasi ogni famiglia pontalpina c'era, c'era stato – e c'è ancora – un emigrante verso i paesi europei, oltreoceano o quantomeno nelle regioni del “triangolo industriale” italiano: in classe si provò a capire, attraverso la narrazione di esperienze note, quanto l'emigrazione avesse inciso e incidesse sull'economia della zona e sui rapporti sociali fra gli emigrati e i rimasti, fra le generazioni dei padri e i figli.

Alla fine dei corsi, l'esito delle prove d'esame risulta essere stato positivo per tutti: in un consiglio di classe i docenti aprirono il confronto sui criteri di ammissione all'esame (età, lavoro svolto, livello di partenza e quindi grado di cultura generale, frequenza, impegno dimostrato durante tutto il corso) e si predisposero a non assegnare giudizi inferiori a “buono”. Nei tre anni, infatti, nessun corsista fu licenziato con “sufficiente”, mentre il giudizio “ottimo” fu speso per 9 corsisti, “distinto” per 32, “buono” per 27.

Conta anche capire quanto di partecipazione alla stesura dei programmi ci sia stato da parte dei corsisti. I verbali del consiglio di classe dei tre anni riportano i nomi dei delegati a rappresentarli negli incontri con i docenti e con la preside e qualche brevissimo resoconto dei loro interventi a sostegno delle richieste dei compagni di corso: queste riguardano più che altro modifiche all'orario delle lezioni o del calendario degli esami, ma mettono anche in evidenza la difficoltà

di accettare facilmente un metodo di studio e di lavoro non tradizionale; pesava «l'errata convinzione che in questo corso sperimentale si debba far scuola come ai ragazzi»<sup>6</sup>.

Non ho ulteriori elementi di conoscenza sulle 150 ore in provincia, ma credo di poter ragionevolmente fare due affermazioni. Esaurita la ragione prima per la quale i corsi delle 150 ore erano stati istituiti, ovvero conseguire la licenza di scuola media, non si aprirono a Ponte nelle Alpi corsi definibili monografici come in altre realtà anche venete, né corsi di sole donne, né di preparazione sindacale. Al contrario, invece, e a dimostrazione che la cultura e il desiderio di conoscere va oltre il dato anagrafico e la necessità contingente, più di uno/una corsista dell'epoca ha seguito e segue ancora, una volta raggiunta l'età della pensione e il collocamento a riposo, le lezioni dell'Auser (Associazione per l'autogestione dei servizi) che si tengono ormai da oltre vent'anni a Belluno e in varie località della provincia.

## Note

1. È l'unico archivio che sono riuscita a consultare grazie alla disponibilità di Loredana Molinari, dirigente dell'Istituto comprensivo di Ponte nelle Alpi, e del personale di segreteria. Sono tre buste contenenti diari di classe e registri con verbali dei consigli di classe, programmi previsti e programmi effettivamente svolti, di nomi dei docenti che si sono succeduti nei tre anni di corso, elenchi, a volte corredati da certificati anagrafici, nomi e dati dei frequentanti, esiti degli esami di licenza, qualche comunicazioni sindacale. Complici alcuni traslochi succedutisi nei decenni, allo stato attuale non si rintracciano, purtroppo, documenti delle organizzazioni sindacali bellunesi, salvo un paio di comunicazioni congiunte firmate da Enzo Barnabà e Pasquale Pirulli per la Cgil e da Gianni Sartorel e Renato Paccagnan per la Cisl, conservate nell'archivio della scuola. Per la ricerca negli archivi del sindacato bellunese ho interpellato Walter Guastella della Federazione lavoratori della conoscenza della Cgil e Severino Speranza, già sindacalista della Cisl. Ringrazio Giuseppe Pat, già segretario generale della Camera del lavoro, per aver sostenuto questo mio lavoro e per avermi indicato, grazie ai ricordi personali, possibili piste di ricerca poi non affrontate per difficoltà materiali di reperimento di fonti negli archivi scolastici e presso l'Ufficio scolastico territoriale di Belluno.

2. Riporto due fra i pochi documenti sindacali trovati nell'archivio della scuola, che rendono ragione di tale situazione. Il primo risale al 1 dicembre 1977. La Federazione Cgil-Cisl-Uil di Belluno scrive: «Oggetto corso serale per lavoratori. Al preside della Scuola media di Ponte nelle Alpi. Le comunichiamo con la presente che lunedì 5 dicembre alle ore 19 presso la Scuola elementare di Polpet avrà inizio un corso serale di scuola media per lavoratori, patrocinato dalla Federazione unitaria Cgil-Cisl-Uil. Tale iniziativa vuol essere una risposta da un lato alle legittime esigenze culturali e professionali dei lavoratori, dall'altro al Ministero della Pubblica istruzione che non ha dato seguito ad una richiesta mirante ad ottenere un corso sperimentale statale di 150 ore a suo tempo avanzata dal Comune di Ponte nelle Alpi. Le saremo grati se in occasione della serata iniziale che sarà parzialmente dedicata ad un incontro-dibattito con esponenti dell'ente locale, della Federazione unitaria e del mondo della scuola, potesse essere presente. Cordiali saluti. Per il comitato organizzatore Pasquale Pirulli». La seconda lettera, datata 13 marzo 1978, a corso istituzionale avviato, sempre firmata da Pirulli a nome e per conto della Federazione unitaria recita: «Si certifica che dal 5 dicembre 1977 al 5 gennaio 1978 si è tenuto presso il Municipio di Ponte nelle Alpi un corso serale di scuola media per lavoratori patrocinato dalla Federazione unitaria Cgil-Cisl-Uil. Il corso, articolato in due sezioni, ha avuto una durata di ore 15 settimanali per le seguenti materie: italiano, storia e geografia, scienze e lingua francese»; seguiva l'elenco dei lavoratori frequentanti.

3. Anche per l'istituzione dei corsi dei due anni scolastici successivi fu necessaria qualche pressione da parte del sindacato e del capo d'istituto. Con molta probabilità, qualcuno riteneva inutile l'istituzione di un corso presso la Pertini di Ponte delle Alpi in considerazione delle cinque sedi bellunesi già dotate di corsi 150 ore, del limitato bacino d'utenza potenziale e della sua vicinanza (una decina di chilometri) a Belluno, dove la Scuola media Ricci ospitava – plausibilmente – due corsi regolari. Si dimenticavano o si ignoravano volutamente le difficoltà di spostamento tra una località e l'altra, causate sia dalla conformazione geografica del territorio, sia dall'assenza di mezzi di trasporto pubblici in orario serale e di mezzi personali, che di fatto imponeva l'uso collettivo delle poche automobili disponibili. Circa il numero dei



corsi attivati alla Ricci di Belluno non ho certezza documentaria perché la mia richiesta di autorizzazione a consultare l'archivio non ha ottenuto risposta dall'Ufficio scolastico provinciale di Belluno.

4. I docenti nel corso 1977-78 furono Francesco Coleandri (lettere), Carla Arlotti Michelotti (francese), Massimo di Maggio (matematica): le lezioni si svolgevano dal lunedì al mercoledì dalle ore 19 alle 22 e il giovedì e venerdì dalle 19 alle 23. L'anno successivo l'insegnante di francese fu Maria Capraro Zancanaro e quella di lettere Santa Leto Magliarisi.

5. Per conto delle segreterie provinciali del Sindacato nazionale scuola e del Sindacato insegnanti scuola media, il responsabile scuola della Cgil Enzo Barnabà scrisse ai presidi delle scuole medie con corsi sperimentali 150 ore affinché informassero gli insegnanti incaricati della riunione provinciale indetta per il 6 marzo 1978, presso la Camera del lavoro di Belluno, al fine di «discutere dei problemi del settore e dell'opportunità di un coordinamento provinciale».

6. L'osservazione sta nella relazione finale del docente di matematica e fa seguito alla richiesta dei corsisti di «svolgere un programma di matematica più tradizionalista, ossia matematica, geometria e ricerca».



# Il diritto allo studio per i lavoratori in Svizzera: Leonardo Zanier dalle Colonie libere italiane all'Ecap-Cgil

di Paolo Barcella

## *Alle origini di un progetto politico e pedagogico*

Nell'Europa del Secondo dopoguerra le politiche migratorie dei paesi di immigrazione si dividevano in due tipologie principali. Da una parte si trovavano gli Stati che, come la Francia, puntavano ad una rapida assimilazione dei cittadini immigrati. Dall'altra i paesi, come la Svizzera e la Germania, che consideravano gli immigrati *Gastarbeiter*, ossia lavoratori ospiti provvisoriamente, la cui presenza doveva essere intesa come modulabile in base alle esigenze economiche del periodo<sup>1</sup>.

Nel primo caso gli immigrati erano portati – in linea di principio – a perdere quanto prima la lingua, gli usi e i costumi del paese d'origine, a frequentare reti sociali, enti e istituzioni locali allo scopo di incamminarsi lungo il sentiero che li avrebbe condotti all'acquisizione di una nuova cittadinanza. Nel secondo caso, invece, si auspicava che i cittadini stranieri si organizzassero nei loro circoli, mantenessero i legami con i paesi d'origine, coltivassero le reti sociali con i connazionali e, infine, creassero le proprie associazioni, spesso a loro volta precarie perché destinate ad accogliere persone di passaggio.

Nel caso della Svizzera, alcuni centri scolastici e per la formazione professionale degli immigrati italiani incominciarono a diffondersi a partire dagli anni Cinquanta. Inizialmente si trattava di realtà molto piccole, di corsi attivati con l'intento di alfabetizzare i lavoratori di una fabbrica, di una località o di un quartiere, oppure di dare loro qualche strumento che potesse migliorarne la posizione nel mercato del lavoro.

Questa era la realtà che si trovò di fronte anche il futuro sindacalista e poeta friulano Leonardo Zanier quando emigrò a Zurigo alla fine degli anni Cinquan-

ta. Nato nel 1935 a Comeglians, in Carnia, egli si era diplomato perito edile in un istituto tecnico industriale. Prima di sperimentare la vita dell'emigrante, inizialmente in Marocco e poi appunto in Svizzera, Zanier era stato incaricato da un consorzio di comuni della sua zona di organizzare e di dirigere una scuola professionale. Grazie a questa esperienza egli era entrato per la prima volta in contatto con il mondo che poi ne avrebbe assorbito l'intelligenza e l'impegno per il resto della vita:

[si trattava di] una scuola professionale [...] per l'emigrazione. Erano ragazzi che avevano cinque o sei anni meno di me, che conosco ancora tutti e che hanno anche avuto risultati interessanti. Lo sbocco era l'emigrazione perché lì il lavoro era poco. E difatti hanno quasi tutti nella loro storia un periodo all'estero. [Dopo essere stato a lavorare in Marocco, un anno] durante l'estate sono andato a Zurigo, dove questa ditta con cui ero in Marocco aveva gli uffici centrali. Era una ditta che lavorava in tutto il mondo [la Borsari & Co., forse era di origine ticinese]. Ho lavorato lì l'estate e sono ritornato quando ricominciavano le scuole. Ecco, io di 'sta scuola ero il direttore. E quando sono tornato non ero più il direttore, nel senso che senza neanche scrivere niente di niente, avevano provveduto a sollevarmi da questo incarico, perché io ero già politicamente attivo e c'erano stati degli spostamenti delle amministrazioni comunali e han deciso che [doveva cambiare]. Però non han nominato un altro direttore e ho dovuto farlo senza la paga da direttore, cosa che ho fatto, però non è che mi sia piaciuta 'sta cosa e quindi alla fine del secondo anno scolastico son tornato in Svizzera e non sono più tornato, perché ero giustamente incazzato. E poi con questa ditta a Zurigo, era a Zollikon, sono rimasto dieci anni e lì facevo calchi in cemento armato, ho fatto anche dei corsi di statica al Politecnico, insomma ero entrato bene in questo discorso. E quindi lì comincia la mia emigrazione<sup>2</sup>.

Zanier trascorse i primi due anni a Zurigo, occupandosi principalmente di se stesso e del suo lavoro. Tuttavia, durante la giovinezza si era sempre interessato ai problemi della società del suo tempo, si era politicizzato a sinistra simpatizzando elettoralmente per il Partito comunista italiano. Già pochi mesi dopo l'arrivo a Zurigo egli iniziò così a interessarsi delle condizioni di vita e di lavoro degli italiani che con lui condividevano l'esperienza migratoria nella Confederazione:

a un certo punto volevo fare [...] una piccola ricerca sulla formazione degli emigranti

in Svizzera e sono andato a vedere dove facevano dei corsi. Che ce n'erano qua e là diversi, così ho conosciuto le Colonie libere. Lì ho conosciuto un personaggio molto interessante, Dante Peri, che veniva dalle Reggiane [Officine meccaniche fondate a Reggio Emilia nel 1901, prima produttrici di materiali rotabili e dagli anni Trenta convertite all'aeronautica]. Quando mi ha visto ha capito che lì valeva forse la pena di investire, è stato molto abile e mi ha chiesto se potevo fare delle supplenze. Cosa che ho fatto, per cui l'ho visto diverse volte e mi ha detto che a un certo momento c'era la giunta delle Colonie libere e avrei dovuto fare un intervento su come funziona la formazione. Insomma io sono andato e sono uscito da 'sta roba come responsabile culturale delle Colonie libere. Così ho cominciato ad andare a vedere cosa facevano qua e là e facevano tante iniziative: insegnavano un po' l'italiano [...] erano gli anni in cui cominciava l'emigrazione di gente che veniva dalla terra, analfabeti, quasi con nessuna formazione professionale e facevano soprattutto corsi di disegno edile e meccanico. E avevano anche prodotto delle dispense interessanti, molto empiriche, ma molto interessanti. E insomma ho provato a coordinare queste cose [che erano tutte interne alle Colonie]. Però continuavo a lavorare in questa ditta<sup>3</sup>.

Le Colonie libere italiane (Cli) che Zanier trovava alla fine degli anni Cinquanta erano nate negli anni Venti come organizzazioni dei militanti antifascisti italiani in Svizzera. Nel secondo dopoguerra, con la potente ripresa dei flussi migratori, esse erano diventate centri per l'aggregazione, l'animazione e l'assistenza degli emigrati italiani e, in pochi anni, si diffusero nella maggioranza dei Cantoni con decine di sedi. Formalmente non avevano legami con i partiti politici italiani, tuttavia le loro sedi erano sempre dirette da emigrati di orientamento comunista o socialista<sup>4</sup>. Proprio per questo, come è emerso nel 1989, molti attivisti e membri delle Cli vennero sorvegliati per anni e schedati dalla polizia politica elvetica, in quanto ritenuti soggetti pericolosi e potenzialmente sovversivi<sup>5</sup>.

L'organizzazione di corsi per l'alfabetizzazione e la formazione dei lavoratori italiani divenne presto una delle principali attività organizzate dalle Cli. Tra il 1956 e il 1963 si diffusero i primi corsi, poco strutturati e istituiti dalle singole sezioni sulla base delle esigenze degli emigrati e delle imprese presenti sul territorio, oltre che delle disponibilità dei potenziali insegnanti. Questi ultimi, in genere, venivano scelti tra i pochi periti italiani giunti in Svizzera all'epoca, oppure tra gli insegnanti ticinesi che desideravano offrire il proprio contributo per il miglioramento delle condizioni professionali dei migranti

italiani: la dimensione della militanza prevaleva su tutte le altre, dal momento che i compensi erano bassi quanto le quote di iscrizione versate dai lavoratori partecipanti.

Quando Zanier tentò di potenziare le attività, richiedendo finanziamenti e contributi alle amministrazioni comunali e ad alcuni privati, la dimensione militante iniziò a rappresentare un problema. Nella Svizzera fortemente anticomunista degli anni Cinquanta e Sessanta, infatti, i corsi di formazione professionale erano intesi semplicemente come corsi di addestramento al lavoro, mentre i membri delle Cli proponevano corsi che non intendevano solo trasmettere strumenti utili per eseguire dei compiti all'interno di un processo produttivo, ma anche formare dei lavoratori critici e consapevoli del proprio ruolo nella fabbrica e nella società. Che tutto ciò fosse noto e disturbasse le autorità appare con tutta evidenza in una lettera inviata da un amministratore comunale a Zanier, nel 1966:

Il consiglio comunale ha approvato il 30 settembre 1966 i crediti necessari per l'acquisto del materiale, cosicché, in base ai nostri accordi verbali, nulla ostacoli lo svolgimento del corso. La ringraziamo ancora per averci inviato le fotocopie dei documenti, le quali sono state mostrate al nostro responsabile Trachsel in occasione della serata di fine corso. Durante questa serata, infine, Trachsel e il suo accompagnatore hanno parlato con i responsabili dei corsi presenti riguardo ad un avvertimento giunto da terzi presso l'ufficio comunale dell'ingegneria civile, riguardante eventuali tendenze politiche della Colonia libera. Loro hanno assicurato che il corso per muratori serve esclusivamente alla formazione professionale. Noi supponiamo che la vostra attività presso il centro ricreativo rispetterà le disposizioni della polizia degli stranieri. A Schwamendingen gli incaricati dell'ufficio comunale dell'ingegneria civile sono i signori G. Hummel e E. Arcon e per la Pro Juventute il signor W. Bommer. Le auguriamo una buona riuscita del corso e la salutiamo cordialmente<sup>6</sup>.

Si aggiunga che negli stessi anni si svilupparono altri enti e organizzazioni per la formazione dei lavoratori italiani. In genere erano collocati su posizioni politiche moderate: così l'Ente nazionale Acli istruzione professionale (Enaip), sorto appunto in seno alle Associazioni cristiane lavoratori italiani (Acli); così il meno noto ma altrettanto rilevante Centro italo-svizzero per l'addestramento professionale (Cisap) di Giorgio Cenni<sup>7</sup>. Queste organizzazioni erano più gradite agli imprenditori e alla classe dirigente elvetica poiché non politicizzate a

sinistra, interclassiste e prive di legami con il mondo sindacale italiano di matrice comunista.

Per queste ragioni, i corsi delle Cli non avrebbero potuto resistere a lungo se non si fosse trovato un modo per farli evolvere, per dotarli di maggiore autonomia e per rafforzarne la posizione politica. Fu perciò che Zanier cercò, prima, d'inserirli in una rete di associazioni capaci di offrire il loro contributo economico e logistico e, in seguito, tra 1969 e 1970, operò per rifondarli nel quadro di un nuovo progetto. In questo modo egli contribuì all'istituzione in Svizzera dell'Ente confederale addestramento professionale (Ecap), emanazione della Cgil.

Nel frattempo avevamo stabilito rapporti con l'Arci, con l'Umanitaria, con la Cgil e avevo scoperto che la Cgil aveva un istituto che si chiamava Ecap che in fondo era abbastanza robusto. Ragionando con questi rappresentanti della Cgil viene fuori questa proposta di fare l'Ecap in Svizzera, cosa che succede negli anni 1969-70. Nel 1970 si arriva alla definizione di 'sto accordo e io divento coordinatore, e quindi tutto quello che era la formazione nelle Colonie libere confluisce dentro questo ente, che all'inizio i sindacati svizzeri guardavano con una certa distanza, perché la Cgil era vista come il sindacato della lotta di classe e non della "pace del lavoro". Però a un certo punto io sono andato a un convegno dei metalmeccanici svizzeri e ho raccontato a un segretario quali erano gli obiettivi [...] lui ha detto «Grünerlicht!», che vuol dire «semaforo verde!». E addirittura mi hanno dato, nella sede del sindacato di Zurigo, uno spazio. Da lì [per il Consolato] diventava più difficile negare i contributi previsti dal Ministero e pian piano si ebbe accesso anche ai contributi svizzeri, perché insomma, visto che i sindacati ci appoggiavano, diventava per loro impossibile non applicare la legge svizzera sulla formazione professionale<sup>8</sup>.

### *L'Ecap-Cgil in Svizzera*

Dopo il 1970, sotto la direzione di Zanier, l'Ecap si consolidò e crebbe costantemente<sup>9</sup>. L'appoggio della Federazione dei lavoratori metallurgici e orologiai (Flmo) si tradusse nella possibilità di usare gli spazi della struttura sindacale come base logistica. Nel Canton Zurigo, l'Ecap riuscì in breve tempo ad avere abbastanza credito da poter prendere in affitto una grande officina dove gli allievi svolgevano le attività pratiche. Inizialmente vennero acquistati i torni didattici, quindi l'ente allestì un'altra officina nella quale gli apprendisti lavo-

ravano prodotti di fusione che, in seguito, sarebbero stati venduti allo scopo di autofinanziare le attività. Nel giro di pochi anni l'Ecap si diffuse sul territorio e allestì centri a Basilea, Winterthur, Berna, Lucerna, Losanna, Solothurn, Lamone, Aarau.

Tutti i corsi e le proposte formative dell'Ecap venivano generalmente organizzati tenendo conto delle esigenze e delle richieste degli stessi emigrati. L'Ente, infatti, svolse un lavoro di costante monitoraggio sui lavoratori italiani, oltre che di analisi delle loro condizioni professionali, somministrando questionari nelle fabbriche o nelle sedi sindacali. Una parte di quei documenti è conservata nel fondo documentario della Fondazione Pellegrini-Canevascini presso l'Archivio di Stato del Canton Ticino a Bellinzona e, da un'attenta analisi, si conferma come l'Ecap abbia voluto mantenere una forte continuità con il progetto che in precedenza era stato delle Cli.

Il tema della formazione continuava ad essere accompagnato dalla militanza, ovvero veniva declinato in chiave politica. Le domande a cui i lavoratori dovevano rispondere permettevano infatti di ricostruirne sia la vita di scolari e di apprendisti, sia la storia politica. Apposite domande cercavano di fare luce sulle appartenenze ideologiche, sulla fiducia nel sindacato e sulla concezione che gli intervistati ne avevano<sup>10</sup>. Queste informazioni permettevano di stendere dei rapporti e delle relazioni conclusive e, soprattutto, di comprendere i propri interlocutori, alla ricerca di un linguaggio comune<sup>11</sup>. Tale impostazione veniva del resto resa esplicita nella dichiarazione d'intenti introduttiva a una ricerca del 1973:

Le Cli non hanno mai studiato la realtà per il gusto di sapere, ma perché conoscere è condizione per capire meglio le difficoltà che incontrano i connazionali e i lavoratori, non solo emigrati, è condizione per essere in grado di creare situazioni favorevoli alla mobilitazione su problemi comuni, per dare alla necessaria informazione-sollecitazione (e all'intervento che deve seguire) un punto di applicazione, una linea comune<sup>12</sup>.

L'analisi e il sapere non erano fini a se stessi, la conoscenza era funzionale a una presa di coscienza individuale e collettiva, che diventava strumento di trasformazione, o quantomeno di condizionamento, dei rapporti e degli equilibri di potere nei cantieri e nelle fabbriche. Del resto, i lavoratori italiani non avevano bisogno solo di formazione professionale: molti di loro non avevano



potuto frequentare neppure tutte le classi delle scuole elementari nonostante l'estensione dell'obbligatorietà alla scuola media inferiore risalisse alla cosiddetta "riforma Gui" del 1962, che aveva stimolato un incremento della domanda di scolarizzazione di base. Dopo il 1962, molti adulti nati prima della guerra che erano emigrati senza aver concluso le scuole medie vedevano nel conseguimento della licenza, ora possibile, un'opportunità nel mercato del lavoro.

Sul versante della scolarizzazione di base operavano con intensità le Missioni cattoliche italiane, che già negli anni Cinquanta avevano iniziato ad aprire scuole per l'infanzia, scuole elementari e scuole medie: verso la fine degli anni Sessanta, anch'esse si occupavano della formazione degli adulti, anzitutto tramite corsi di preparazione all'esame di licenza media da privatista. Le Cli avvertivano dunque con crescente intensità l'esigenza di attivare a propria volta corsi per la formazione di base.

Se ne accorse anche la stampa veneta. Nel maggio del 1966 «Il Gazzettino di Venezia» pubblicò un eloquente articolo di Fiorenza Venturini, che alcuni anni più tardi sarebbe diventata molto nota in Svizzera per un saggio considerato alle origini della letteratura dell'emigrazione italiana nella Confederazione elvetica: *Nudi con il passaporto*<sup>13</sup>. Venturini descriveva una scuola di perfezionamento professionale istituita dalle Cli a Oerlikon, proprio dove si trovava Leonardo Zanier:

Vedo salire verso i piani superiori [della Casa d'Italia] alla spicciolata, uomini e ragazzi frettolosi come scolaretti in ritardo. Sono allievi dei corsi serali delle Colonie libere. Esistono corsi per analfabeti, corsi di lingua italiana, di lingua tedesca, di matematica, disegno e tecnologia per edili. Nella Gewerbeschule di Oerlikon, grosso centro industriale alla periferia di Zurigo, si effettuano corsi di matematica e disegno per meccanici e per elettricisti. In tutta la Svizzera si contano 2100 iscritti ed un centinaio di corsi. Gli allievi che vedo questa sera frequentano i corsi di perfezionamento professionale. [...] M'avvicino ad un giovane moro che sta tutto chino sul banco per porre in esatta posizione la squadra. «Come si chiama?». Alla domanda improvvisa alza la testa, sorride, dice con un certo orgoglio «Femminella Pietro, da Salerno». Femminella si trova in Svizzera da sei anni e si sente un po' spaesato, perché deve fare tutto da solo, non ha né madre, né sorella, né moglie che pensi a lui quando rientra. Non abita a Zurigo, ma a Horgen, e lavora a Rüslikon, due località che distano fra loro qualche chilometro. Tre volte alla settimana quasi rinuncia al sonno. Per poter venire a lezione, infatti, torna a casa a mezzanotte e se si considera

che al mattino si alza alle cinque e mezzo (deve fare un notevole tratto di strada a piedi) ci si rende conto della sua buona volontà<sup>14</sup>.

Del resto il dibattito relativo al rapporto tra scuola e lavoro attraversava il mondo sindacale italiano, a cui Zanier guardava costantemente, partecipando alle riflessioni e alle azioni che in Italia, con la firma del contratto nazionale dei metalmeccanici dell'aprile 1973, avrebbero portato al riconoscimento del diritto allo studio nella forma delle 150 ore di permesso retribuito. I lavoratori italiani in Svizzera non potevano ovviamente godere di quei permessi e diritti, tuttavia l'Ecap creava contatti tra i consolati, i sindacati svizzeri, gli enti e le scuole italiane, allo scopo di metterli nelle condizioni di seguire percorsi che fossero quanto più simili a quelli che avrebbero potuto seguire in Italia con le 150 ore<sup>15</sup>. Come ha ricordato Zanier:

abbiamo iniziato a fare dei corsi di terza media e lì i rapporti sono stati soprattutto con la Cgil-scuola di Milano e di Como. All'inizio le 150 ore non c'erano ancora, per cui gli esami dovevano andarli a fare a Milano e a Como, come privatisti in una scuola in Italia. Ed avevano risultati mica male, c'era gente che veniva promossa [...] voleva dire che facevamo bene. Però voleva dire per queste persone perdere una settimana di lavoro. Dovevano spostarsi, spendere [...] dopo, insomma, sono venute le 150 ore che hanno confermato un po' questa esigenza che avevamo, però nello stesso tempo abbiamo discusso con il Ministero degli Esteri perché gli esami si potessero fare nei luoghi in cui i corsi avvenivano e il Ministero mandava un presidente di commissione d'esame della Pubblica Istruzione e questo facilitava molto perché nessuno voleva spostarsi, nessuno voleva perdere una settimana di lavoro; e quindi questi corsi avevano un'espansione incredibile. Migliaia e migliaia di persone partecipavano a questa cosa<sup>16</sup>.

Se ci fu un elemento che caratterizzò l'operato delle Cli, e poi dell'Ecap, durante la gestione Zanier fu, insomma, proprio la capacità di tessere una rete di relazioni transnazionali sulla quale fondare le attività. Al consolidamento di questa rete corrispose un incremento della forza contrattuale degli stessi organizzatori dei corsi di fronte alle imprese, ai sindacati elvetici e ai consolati.

Le associazioni italiane, infatti, avevano diritto di chiedere finanziamenti ai consolati. Più stabili, forti e credibili erano le associazioni, più consistenti erano le risorse che venivano loro riconosciute. Non è un caso se, proprio tra la metà

degli anni Sessanta e i primi anni Settanta, i rapporti tra le associazioni e, in particolare, tra Cli e le Missioni cattoliche si fecero particolarmente tesi. Al di là delle più generali divergenze nell'orientamento politico, queste realtà erano in competizione dal punto di vista economico<sup>17</sup>. Lo Stato italiano, attraverso i consolati, offriva contributi alle associazioni che svolgessero attività scolastiche e parascolastiche, ma gli stessi dovevano essere suddivisi tra le diverse organizzazioni.

Le tensioni si mantennero anche quando la legge 153 del 3 marzo 1971 (*Iniziative scolastiche, di assistenza scolastica e di formazione e perfezionamento professionale da attuare all'estero a favore dei lavoratori italiani e loro congiunti*) stabilì l'equipollenza dei titoli conseguiti da cittadini italiani nelle scuole straniere, purché gli stessi integrassero i loro percorsi di studio con corsi di lingua e cultura italiana, dato che molte associazioni italiane proponevano anche corsi integrativi. Lo Stato italiano aveva ritenuto di riconoscere l'equipollenza per i titoli di studio ottenuti all'estero in quanto i progetti migratori degli italiani erano spesso instabili ancora all'inizio degli anni Settanta, e l'instabilità incideva sui minori in età scolare, che potevano trovarsi a frequentare le varie parti del percorso scolastico in paesi diversi. Il tema era tanto sentito tra gli emigrati che lo stesso Ecap organizzò ricerche sull'inserimento dei figli di emigrati rientrati in Italia<sup>18</sup>.

L'esperienza dell'Ecap Svizzera, comunque, apparve da subito utile e funzionale agli interessi dei lavoratori italiani: nel giro di pochi anni si decise di esportare l'organizzazione anche in Germania, l'altro paese con una politica migratoria basata sul modello del *Gastarbeiter*, nel quale, quindi, aveva senso un sistema di scolarizzazione e formazione professionale separato<sup>19</sup>.

### *Un archivio per una storia da scrivere*

La storia che si è scelto di raccontare in queste pagine meriterebbe maggiore approfondimento. Tutta la documentazione necessaria per portare a termine questa ricerca è contenuta nella serie *Ecap* e nella sezione *Ecap, sottoserie Zanier* del fondo documentario della Fondazione Pellegrini-Canevascini all'Archivio di Stato del Canton Ticino a Bellinzona<sup>20</sup>.

Un primo punto da approfondire riguarda la dimensione transnazionale delle Cli e dell'Ecap. Le due organizzazioni, come si è visto, si caratterizzarono proprio per il lavoro di rete con enti italiani e svizzeri. Il loro operato contra-

stava tendenze e atteggiamenti xenofobi che negli anni Cinquanta e Sessanta si manifestavano anche in una parte dei sindacati elvetic<sup>21</sup>. In questo senso, sarebbe interessante capire fino a che punto i membri e gli animatori delle Cli e dell'Ecap fossero mossi da un internazionalismo cosciente e politicamente fondato, e quanto invece il loro lavoro di rete rappresentasse piuttosto una via per il consolidamento della loro posizione strategica ed economica nella Confederazione elvetica.

Possiamo ipotizzare che le esigenze concrete si alimentassero anche di un orizzonte di valori internazionalisti. Comunque, la prassi adottata da Cli ed Ecap rappresentava la più efficace risposta alle derive xenofobe interne al mondo operaio e sindacale svizzero. In questo senso, rimane da studiare anche la capacità reale di condizionamento politico delle organizzazioni italiane nei confronti dei sindacati svizzeri<sup>22</sup>. Le oscillazioni tra internazionalismo e xenofobia che caratterizzarono le forze operaie elvetiche nel secondo dopoguerra erano in qualche misura condizionate dal rapporto con le organizzazioni italiane o erano completamente indipendenti da loro?

Gli anni Settanta videro poi una fioritura di iniziative culturali promosse dall'Ecap, con la diretta o indiretta partecipazione delle Cli. Ogni anno venivano organizzati corsi estivi per la formazione degli insegnanti e del personale che intendevano lavorare con l'Ecap. Gli incontri trattavano di tutte le questioni concernenti l'emigrazione, i problemi e i bisogni degli immigrati. Frequenti erano le riflessioni sui temi dell'identità italiana in Svizzera, dell'integrazione degli italiani nella società o della presenza dei loro figli nelle scuole o nei centri professionali elvetic<sup>23</sup>. Ogni rapporto conteneva analisi, questionari e documenti di cui una parte è stata conservata negli uffici Ecap o dallo stesso Zanier<sup>23</sup>.

La loro messa a fuoco nel quadro di una ricerca specifica ci restituirebbe anzitutto una storia dei problemi degli emigrati italiani, al di là dei soliti luoghi comuni, e degli strumenti che gli stessi emigrati seppero darsi per risolverli. Inoltre, consentirebbe di meglio delineare il profilo di due realtà estremamente complesse e articolate, che non possono essere semplicemente interpretate come forme di associazionismo in senso stretto, dal momento che ebbero per certi versi le forme e i contenuti dell'associazione, per altri del sindacato, per altri ancora del partito. Negli stessi fondi archivistici, del resto, potrebbe essere cercata una chiara risposta alla domanda che riguarda il rapporto tra Cli (e poi Ecap e suoi membri) e Pci<sup>24</sup>.

Gli archivi di Bellinzona rendono possibile un altro rilevante approfondi-

mento, che riguarda specificamente la biografia politica di Zanier. Sono infatti lì conservati anche decine di suoi quaderni di appunti autografi dal 1970 al 1997. Se studiati contestualmente e assieme alla sua trentennale corrispondenza con uomini politici, sindacalisti e amministratori, costituiscono una fonte ulteriore che permetterebbe di delineare il profilo di un emigrante, sindacalista e animatore culturale che ha avuto un ruolo di evidente rilievo nella storia dell'emigrazione italiana nel Secondo dopoguerra: l'analisi della sua prassi politica, sindacale e pedagogica transnazionale potrebbe risultare profittevole a ogni animatore e organizzatore sindacale di oggi, quando la risposta al transnazionalismo delle imprese non può che essere cercata in un'azione di transnazionalismo sindacale.

## Note

1. Sulle politiche migratorie dei paesi europei dopo la Seconda guerra mondiale, in particolare circa Svizzera e Germania, si vedano almeno: *La migration italienne dans la Suisse d'après-guerre*, a cura di Morena La Barba, Christian Stohr, Michel Oris e Sandro Cattacin, Antipodes, Lausanne 2013; Elia Morandi, *Governare l'emigrazione. Lavoratori italiani verso la Germania nel secondo dopoguerra*, Rosenberg & Sellier, Torino 2011; Grazia Prontera, *Partire, tornare, restare? L'esperienza migratoria dei lavoratori italiani nella Repubblica Federale Tedesca nel secondo dopoguerra*, Guerini e Associati, Milano 2009; Michele Colucci, *Lavoro in movimento. L'emigrazione italiana in Europa, 1945-57*, Donzelli, Roma 2008; Id., *Organizzare l'emigrazione. Il nuovo ruolo del Ministero del lavoro e della previdenza sociale (1945-1957)*, «Le carte e la storia», XIV (2008), n. 1, pp. 191-207; *Histoire de la politique de migration d'asile et d'intégration en Suisse depuis 1948*, a cura di Hans Mahnig, Seismo, Zurich 2005.

2. Intervista a Leonardo Zanier raccolta da chi scrive a Riva San Vitale nell'ottobre 2014 (d'ora in poi Zanier 2014). Tra parentesi quadre le eventuali integrazioni di chi scrive.

3. Zanier 2014.

4. I rapporti tra Cli e partiti politici italiani potranno finalmente essere ricostruiti nei dettagli grazie al completamento, tra il 2013 e il 2014, del deposito degli archivi di Leonardo Zanier e dell'Ecap-Cgil Svizzera presso l'Archivio di Stato del Canton Ticino a Bellinzona (d'ora in poi ASTi): cfr. <http://www3.ti.ch/DECS/sw/struttura/decs/dcsu/ac/asti/cf/scheda.php?id=702> (22-2-2015). Quei fondi contengono tutti i documenti necessari a tracciare un profilo politico dell'associazione. Si veda in particolare: ASTi, *Fondo della Fondazione Pellegrini-Canevascini*, serie 41 (FPC41: Ecap; da qui soltanto FPC41), *Ecap sottoserie Zanier* (EsZ), b. 1, cart. 4; b. 27, cartt. 4-5; b. 37, cart. 4; b. 50, cartt. 4-5. Una ricostruzione della vicenda delle Cli in Toni Ricciardi, *Associazionismo ed emigrazione. Storia delle Colonie Libere e degli Italiani in Svizzera*, Laterza, Roma-Bari 2013. Sul ruolo delle donne nelle Colonie Libere si vedano Sarah Baumann, *... und es kamen auch Frauen. Engagement italienischer Migrantinnen in Politik und Gesellschaft der Nachkriegsschweiz*, Seismo, Zürich 2014; Saffia Elisa Shaukat, *La militance des femmes, travailleuses, étrangères. Entretien avec Rosanna Ambroisi, activiste au sein de Colonie Libere de Zürich*, «Cahiers d'histoire du mouvement ouvrier», XXIX (2013), n. 29, pp. 57-76. Si vedano inoltre Paolo Barcella, «*Venuti qui per cercare lavoro*». *Gli emigrati italiani nella Svizzera del secondo dopoguerra*, Fondazione Pellegrini-Canevascini, Bellinzona 2012; *L'immigrazione italiana in Svizzera dopo la seconda guerra mondiale*, a cura di Sonia Castro e Michele Colucci, «Studi emigrazione», XLVII (2010), n. 180; e i meno recenti saggi di Gianfranco Bresadola, *Le colonie libere e Per una storia delle F.C.L.I.S.*, pubblicati a Zurigo nel 1974 e 1975 dalla Federazione delle Colonie libere italiane in Svizzera.

5. Leo Zanier, *Fiches*, in *Gli italiani in Svizzera. Un secolo di emigrazione*, a cura Ernst Halter, Bellinzona, Casagrande 2004. Alcune schede in ASTi, FPC41, EsZ, b. 50, cart. 1.

6. Hochbauamt der Stadt Zürich, *Lettera alla Colonia libera italiana-Leonardo Zanier*, 20 ottobre 1966, in ASTi, FPC41, *Ecap*, parte B, b. 1, cart. 3 (già cit. in Paolo Barcella, *Migranti in classe. Gli italiani in Svizzera tra scuola e formazione professionale*, Ombre Corte, Verona 2014, p. 107).

7. *Biografia di Giorgio Cenni*, a cura di Al Cenàcolo-Associazione culturale Amici di Ada e Renato Cenni, Genova 2011; Giorgio Cenni, *Il coraggio dell'Utopia*, Al Cenàcolo, Genova 2010.

8. Zanier 2014. Con «pace del lavoro» s'intende la forma di gestione delle relazioni industriali che, introdotta per la prima volta nel ccl dei metalmeccanici svizzeri del 1937, esclude sciopero e serrata dalle forme di lotta legittime in caso di controversie e dagli strumenti per la gestione delle relazioni industriali: Gabriel Aubert, *L'obligation de paix du travail: étude de droit suisse et comparé*, Georg, Genève 1981; Renatus Gallati, *Der Arbeitsfriede in der Schweiz und seine wohlstandspolitische Bedeutung im Vergleich mit der Entwicklung in einigen andern Staaten*, Lang, Bern 1976.

9. Per una sintesi sulle vicende dell'Ecap Svizzera si veda Gian Franco Martina, *Solidarietà e formazione. Esperienze della storia della fondazione Ecap Svizzera*, Ediesse, Roma 2012.

10. ASTi, FPC41, *Ecap*, Parte B, b. 21, cart. 4, *Questionari Ecap*, e b. 23, cartt. 1-2 e 4, *Questionari Ecap*.

11. Si vedano per esempio Cristina Alleman Ghionda, *Dati e tesi concernenti la potenziale utenza degli interventi di formazione professionale e generale, di base e ricorrente*, Ead., *Conferenza di organizzazione della Sezione svizzera della Cgil-scuola, Zurigo 25 gennaio 1987*, e Dario Mordasini, *Per una valutazione complessiva dell'intervento dell'Ecap: base di discussione*, tutti in ASTi, FPC41, EsZ, sc. 1, cart. 5, fald. 2; cfr., ivi, *Ecap*, parte B, b. 10, cart. 3, la relazione della Federazione delle Cli in Svizzera e Società umanitaria di Milano, *Gli emigrati e la scuola*, Zurigo, s.d (probabilmente 1973).

12. *Gli emigrati e la scuola*, cit., p. 1.

13. Si vedano: Giovanna Meyer Sabino, *Scrittori allo specchio. Trent'anni di testimonianze letterarie italiane in Svizzera: un approccio sociologico*, Monteleone, Vibo Valentia 1996; Attilia Fiorenza Venturini, *Nudi col passaporto. La verità sull'emigrazione italiana in Svizzera*, Pan, Milano 1969; Ead., *Stagionali e rami secchi*, Pan, Milano 1976.

14. Fiorenza Venturini, *I corsi professionali per emigrati in Svizzera*, «Il Gazzettino», 27 maggio 1966, di cui copia in ASTi, FPC41, *Ecap*, parte B, b. 3, cart. 6.

15. Il monitoraggio compiuto dall'Ecap sul fenomeno 150 ore portò all'organizzazione di giornate di studio, di relazioni e resoconti. Si vedano i *Materiali 1. Come utilizzare la conquista delle 150 ore* e *Materiali 5. Prime esperienze sulle 150 ore*, entrambi in ASTi, FPC41, EsZ, b. 17, cart. 3.

16. Zanier 2014.

17. Numerose sono le tracce di polemiche tra membri delle Cli e missionari italiani in cui l'oggetto del contendere era proprio l'organizzazione e il finanziamento delle scuole per italiani in Svizzera. Nel 1966, per esempio, un missionario di Baden scriveva sul bollettino missionario: «su "Emigrazione Italiana" è apparsa una cronaca della manifestazione, ma il cronista che ha avuto cura a farci sapere che un bambino, figlio di un dirigente della Colonia libera, di Untersiggenthal, ha ringraziato a nome di quella colonia il Console generale, cosa più che giusta, non si è accorto che altri 80-90 bambini che erano sul palco a fare e a dire anch'essi quel che potevano e sapevano, costituivano una parte della Scuola italiana della Missione Cattolica. È vero, non avremmo neppure dovuto stupirci: la Colonia libera la scuola italiana non la vuole, e quindi il suo cronista ha pensato bene di non nominarla» (*Note di Cronaca*, «Antenna. Periodico della Missione cattolica italiana di Baden», febbraio 1966, pp. 7-9, di cui copia in ASTi, FPC41, *Ecap*, parte B, b. 1, cart. 3). Questa lettera diventò oggetto di un carteggio tra Zanier e altri responsabili delle Colonie, che chiarisce le ragioni economiche e politiche della contrapposizione.

18. *Indagine sull'inserimento nella scuola e nel lavoro dei figli degli emigrati dopo il loro rientro in Italia*. *Ecap-Cgil Roma, Ufficio studi formazione e ricerche*, in ASTi, FPC41, EsZ, b.

19, cart. 2, *Esperienze e proposte*, n. 30. In proposito di veda anche Elena Saraceno, *Il reinserimento scolastico dei figli degli emigrati nel Friuli-Venezia Giulia*, «Dossier Europa Emigrazione», XII (1987), n. 7-8, 1987, p. 25-26.

19. *Materiali 14. Corso di informazione sindacale Ecap-Cgil Svizzera e Germania luglio 1977: punti 1-4 + 6-7 e Materiali 14 [...] punto 5 relazione dei gruppi*, in ASTi, FPC41, Ecap, b. 17, cart. 4; *Esperienze e proposte n. 36. Aggiornamento e formazione insegnanti. IV fase aggiornamento ricorrente insegnanti Ecap-Cgil Svizzera e Germania. Ecap-Cgil Roma*, Ufficio studi formazione e ricerche (s.d.), ivi, b. 19, cart. 2.

20. Cfr. *supra*, nota 4. Una descrizione del *Fondo Ecap*, il primo depositato in ordine di tempo, offre Monica Bartolo Janse, *La formazione nell'emigrazione: l'Ecap in Svizzera*, in *Altre culture. Ricerche, proposte, testimonianze*, a cura di Nelly Valsangiacomo e Francesca Mariani, Fondazione Pellegrini-Canevascini, Bellinzona 2011, pp. 193-212.

21. Jean Steinauer e Malik Von Allmen, *Changer la baraque. Les immigrés dans les syndicats suisses 1945-2000*, D'En Bas, Lausanne 2000; Monica Bartolo, *Renitenti, sindacalisti o sovversivi? Gli immigrati italiani nel Canton Ticino (1945-1970)*, Lavoro di licenza, Università di Friburgo, 2004.

22. La storia delle migrazioni può essere studiata come storia del lavoro. Sull'oscillazione tra tendenze internazionalista e xenofoba negli atteggiamenti e le scelte politiche dei lavoratori e delle loro organizzazioni in ambienti e contesti sociali attraversati da flussi migratori si veda Maria Grazia Meriggi, *L'internazionale degli operai. Le relazioni internazionali dei lavoratori in Europa fra la caduta della Comune e gli anni '30*, Franco Angeli, Milano 2014.

23. Sono conservate tutte le carte relative ai convegni. In ASTi, FPC41, EsZ, b. 14, cart. 4 si trovano per esempio: IV convegno Ecap su *Emigrazione ed apprendistato*, Centro studi Boldern, Männedorf 16-17 marzo 1974 (relazioni introduttive: Ettore Gelpi, *L'educazione permanente nell'apprendistato*; Werner Carobbio, *L'attuale legislazione svizzera sulla formazione e l'apprendistato*; Leonardo Zanier, *Dimensioni del problema*); V convegno Ecap su *Formazione linguistica dei lavoratori emigrati*, Coop Zentrum, Muttenz 19-20 aprile 1975 (relazioni di Dittman e Klein, Sabatini, Campani). Ivi, b. 15, cart. 1 si trovano: VII convegno Ecap su *Problemi formativi della seconda generazione*, Basilea 25-26 giugno 1977; VIII convegno Ecap su *Condizione femminile, formazione e professionalità nell'Emigrazione*, Zurigo 3-4 giugno 1978; XII convegno Ecap su *Nuove tecnologie, informatica e formazione degli adulti*, Basilea 22-24 giugno 1984. Ivi, cart. 2, si trovano: XIV convegno Ecap su *Formazione generale, formazione professionale, educazione permanente dei lavoratori stranieri. Legislazione italiana e svizzera: situazione e proposte di rinnovamento*, Zurigo 8-9 giugno 1987. Ivi, cart. 3, si trovano: XV convegno Ecap su *Bildungsbedürfnisse und- Angebot für erwachsene Migranten: der Beitrag der Forschung*, Università di Zurigo, Zurigo 9-10 settembre 1988; *L'Ecap ha XXV anni, «Infoecap»*, n. 4, ottobre 1996; XXV convegno Ecap su *L'Ecap: rete europea, storia e esperienze innovative*, Zurigo, 28 ottobre 1996.

24. La domanda è stata posta, tra gli altri, da Ricciardi, *Associazionismo ed emigrazione*, cit., ma non ha ancora trovato una risposta esaustiva e fondata su fonti di prima mano. Nell'analisi dell'archivio bellinzonese si potrebbe partire dalle seguenti cartelle: *Partiti politici italiani*, in ASTi, FPC41, EsZ, b. 37, cart. 4; *Partito comunista italiano in Svizzera*, ivi, b. 50, cart. 1.



# Le 150 ore viste da Bologna.

## Conversazione con Vittorio Capecchi

di Valeria Podrini

Vittorio Capecchi (1938) è professore emerito dell'Università di Bologna. Laureatosi in economia nel 1961 all'Università Bocconi di Milano con una tesi sperimentale dedicata a *I processi stocastici markoviani per studiare la mobilità sociale*, fu segnalato e ammesso al seminario coordinato da Paul F. Lazarsfeld (sociologo ebreo viennese, direttore del Bureau of Applied Social Research all'interno del Dipartimento di sociologia della Columbia University di New York) tenuto a Gosling dal 3 al 27 luglio 1962. Dal 1975 è professore ordinario di sociologia nella Facoltà di scienze della formazione dell'Università di Bologna. Negli ultimi anni ha diretto il master *Tecnologie per la qualità della vita* dell'Università di Bologna, facendo ricerche comparative in Cina e Vietnam. La sua storia intellettuale è segnata da due costanti e fondamentali interessi: quello per le discipline economiche e sociali e quello per la matematica. Queste passioni si sono tradotte nella fondazione e direzione di due riviste tuttora attive: «Quality and Quantity» (rivista di modelli matematici fondata nel 1966) e «Inchiesta» (dal 1971). Tra i suoi ultimi libri segnaliamo *La responsabilità sociale dell'impresa* (Carocci, Roma 2005), *Valori e competizione* (curato insieme a Doriana Ballotti, il Mulino, Bologna 2007), *Fondi di investimento, marketing territoriale e creazione di imprese in Emilia Romagna* (GuaraldiLab, Milano 2013).

*Al professor Vittorio Capecchi abbiamo chiesto una testimonianza sulla sua esperienza, professionale e politico-sindacale, a proposito delle 150 ore. Il professor Capecchi, direttore di «Inchiesta», era all'epoca responsabile dell'Ufficio studi della Flm di Bologna.*

*Iniziamo allora con la rivista «Inchiesta»...*

La mia esperienza culturale e politica legata alle 150 ore nasce dall'interse-

carsi di tre percorsi: la nascita della rivista «Inchiesta», l'incontro con Claudio Sabattini, segretario della Flm di Bologna, e quello con Adele Pesce, sociologa e sindacalista Fiom-Cgil.

La rivista «Inchiesta», il cui primo numero uscì nel gennaio 1971, è il punto di arrivo di un mio percorso molto particolare attraverso l'economia, la matematica e la sociologia. Tutto inizia nel 1956 con il mio arrivo da Pistoia a Milano per frequentare la Facoltà di economia della Bocconi, ove erano presenti tre componenti molto diverse.

La prima erano gli *economisti* come Ferdinando Di Fenizio (che teneva il corso di economia politica tutto basato su John Maynard Keynes) e come Giovanni De Maria, che nel suo corso di economia generale su *Lo stato sociale moderno*, illustrava la parte relativa al lavoro della Costituzione, alla cui stesura aveva personalmente partecipato.

Da tener presente che in quel lontano 1956 alla Bocconi si usavano, per gli insegnamenti ufficiali di economia, testi che oggi sono considerati di sinistra e potenzialmente sovversivi. C'erano però dall'altra parte gli *aziendalisti*, che sostenevano posizioni economiche di destra e fu questa parte che finì con il trionfare alla Bocconi, cambiando anche i libri di testo.

Tra le due aree (economisti e aziendalisti) c'erano poi i *matematici* (Francesco Brambilla e Giovanni Ricci): era questa l'ala politicamente più di sinistra, perché sia Brambilla che Ricci avevano fatto parte della segreteria di Ferruccio Parri ed erano stati torturati dalla banda fascista della Muti.

Alla Bocconi feci il primo esame con Brambilla che mi propose di diventare suo "assistente" con altre due matricole (Giorgio Faini e Michele Cifarelli) perché pensava che in questo modo non ci saremmo corrotti e avremmo continuato ad amare la matematica senza utilizzarla solo per guadagnarci. Ci faceva seguire dei corsi originali all'interno dei quali incontrammo la sociologia e in particolare Alessandro Pagani, che ci fece un corso sulle classi sociali.

Orientai allora la mia tesi sul tema *La mobilità sociale come un processo stocastico markoviano*. La tesi mi portò fortuna perché, appena laureato e assistente di statistica di Brambilla, Paul F. Lazarsfeld inviò una lettera agli istituti di statistica di tutta Europa chiedendo se ci fossero giovani ricercatori che avevano messo insieme matematica e sociologia per invitarli ad un convegno che stava organizzando in Austria, a Gosin.

Io ero l'unico in Italia ad avere fatto una tesi su questi temi così mi sono ritrovato prima a Gosin e poi a New York, alla Columbia University, sempre sulla

scia di Lazarsfeld. Racconto questa storia per sottolineare che il mio percorso attraverso la sociologia, l'economia e la matematica fu il risultato di incontri importanti, ma totalmente imprevedibili.

Imprevedibile a Milano fu l'incontro, come assistente di Brambilla, in un convegno organizzato dalla Olivetti Bull, con l'ingegner Milani, che mi permise di avere nel 1962 una piccolissima borsa di studio per il Centro studi di psicologia dell'Olivetti di Ivrea, dove era ancora diffuso il clima di Adriano Olivetti (morto, probabilmente ucciso, nel 1960). Il Centro di psicologia dell'Olivetti era allora coordinato scientificamente dal più importante psicoanalista freudiano italiano, Cesare Musatti, ed aveva come "giovani" due psicologi di valore come Renato Rozzi e Francesco Novara. Quell'esperienza fu molto importante nella mia vita perché mi fece capire concretamente che poteva esserci un modello d'impresa diverso dal "modello Fiat", oggi diventato il "modello Marchionne".

La mia vita intellettuale si svolgeva anche a New York, dove curavo un'edizione delle opere di Lazarsfeld per la casa editrice il Mulino, mentre lo stesso Lazarsfeld pensava a una rivista europea di sociologia matematica. Con l'aiuto dell'amico Paolo Ceccarelli, che aveva una piccola partecipazione nella casa editrice Marsilio di Venezia, riuscii a pubblicare in Italia il primo numero della rivista «Quality and Quantity», dal sottotitolo «European Journal of Methodology»: una rivista di modelli matematici in inglese, i cui due numeri successivi furono pubblicati presso il Mulino per l'amico Giovanni Evangelisti. Iniziava così il mio percorso nella sociologia matematica, che rischiò in realtà di interrompersi bruscamente in quanto i primi numeri rimasero del tutto invenduti. Nel corso di un convegno mondiale di sociologia, a Varna (Bulgaria), avvenne però un altro incontro imprevedibile; i responsabili della casa editrice olandese Elsevier mi chiesero di poter rilevare la rivista, perché avevano il progetto di sviluppare la produzione scientifica in lingua inglese. Con Giovanni Evangelisti brindammo a lungo a quell'evento insperato e, oggi, «Quality and Quantity» è ancora stampata in Olanda dalla casa editrice Springer (che l'ha ereditata da Elsevier e da Kluwer).

Il progetto di Lazarsfeld, che sognava una rivista diffusa in Europa, ha avuto un successo incredibile: la rivista continua ad andare benissimo, riceve contributi ed è diffusissima in Cina, India, Corea e Taiwan. A New York non respiravo soltanto la sociologia matematica alla Columbia University, perché il clima intellettuale della città era quello della *Radical Economy* e della *Radical Sociology*.

Negli anni Sessanta la destra aveva assassinato tutti i leader politici innovativi (John Fitzgerald Kennedy, Robert Francis Kennedy – Bob, Bobby –, Martin

Luther King, Malcom X, i leader del Black Panther Party), ma era forte il fascino dell'utopia di una società di sinistra che si opponeva all'intervento Usa in Vietnam e proponeva una diversa relazione capitale/lavoro come sosteneva il gruppo di intellettuali che collaboravano alla rivista «Monthly Review».

La rivista «il Mulino», su cui scrivevo, e «Quality and Quantity», che dirigevo, non erano più sufficienti a dare voce a codesta utopia. Era maturo il progetto di una rivista diversa, che pubblicasse testi di economia, psicologia, sociologia ecc., che avesse un progetto di trasformazione della società e che facesse “inchiesta” sia nelle zone del Centro-Nord, sia in quelle del Sud Italia.

Il reclutamento delle redazioni di «Inchiesta» meriterebbe un racconto dettagliato e specifico. Quello che ricordo è che prendemmo sociologi ed economisti da «Quaderni rossi» e da «Quaderni piacentini», insieme a psichiatri, pedagogisti, medici del lavoro e storici legati soprattutto alle reti che avevo stabilito con il Centro studi di psicologia della Olivetti e il Dipartimento di scienze dell'educazione (allora Facoltà di magistero), in cui avevo avuto l'incarico.

La rivista «Inchiesta» aveva come punto di riferimento politico la Flm. Mi ero presentato a Sabattini, allora segretario della Flm di Bologna, e mi ero messo a disposizione della “classe operaia” (allora si diceva così) come direttore di «Inchiesta» e come economista keynesiano. Diventai responsabile nel 1973 dell'Ufficio studi della Flm, prima bolognese e poi dell'Emilia-Romagna, e ricoprii quel ruolo per tutti gli anni Settanta fino al 1982, anno in cui la Federazione si sciolse dopo la sconfitta subita dal sindacato alla Fiat. In quel periodo potei dedicarmi alla ricerca e al sindacato quasi a pieno tempo, perché la matematica mi aveva portato fortuna. Nel 1975 avevo, infatti, vinto un concorso per ordinario di sociologia e quindi non dovevo più preoccuparmi della mia carriera accademica, non avevo nessun tipo di vincolo.

Il valore di «Inchiesta» fu quello di integrare un punto di vista politico con un punto di vista scientifico, nella tradizione della *Radical Economy* e della *Radical Sociology* statunitensi, ma anche di riviste europee come la «New Left Review» e «Cahiers de Mai». Ciò che ci spingeva a fare inchiesta era la volontà di uscire da esperienze locali, limitate, e di dare voce a livello politico alle scoperte e alle conoscenze di (allora) giovani ricercatori di economia, sociologia, pedagogia, psicologia. Quindi: discipline diverse ed aree geografiche differenti che si parlavano. «Inchiesta» era ugualmente radicata nel Nord come nel Sud Italia, e gli articoli di sociologia ed economia vennero poi raggruppati per formare libri di testo di queste discipline.

*Quali furono i rapporti tra la rivista «Inchiesta», la Flm e le 150 ore?*

Furono strettissimi fin dall'inizio perché «Inchiesta» aveva come punto di riferimento la Flm di Sabattini e, ancora oggi, se si vuole avere una documentazione sulle 150 ore, «Inchiesta» è una delle fonti più autorevoli.

Nel luglio-agosto 1973 pubblicammo un numero speciale – insieme a «Fabbrica e Stato» – che aveva come titolo *Le 150 ore. Suonata per i padroni* e in copertina un clavicembalo. L'idea del clavicembalo ci venne da una frase pronunciata appunto da un “padrone” (Walter Mandelli, allora presidente di Federmeccanica) durante la vertenza contrattuale del 1973: «Ma che ve ne fate delle 150 ore? Imparerete a suonare il clavicembalo?»; i sindacalisti risposero: «Se sarà il caso, perchè no?!».

Nell'ottobre-dicembre 1974 stampammo un numero dal titolo *Economia 150 ore* che arrivò alle centomila copie; la rivista diffusa attraverso le 150 ore tirava normalmente circa sessantamila copie e si poteva trovare in edicola. Tempi entusiasmanti, anche se lontani.

*Come nascono le 150 ore? Chi ha avuto per primo l'idea di far studiare gli operai?*

Nascono da più parti. Personalmente, la prima volta che ne sentii parlare fu in un libro: *I lavoratori studenti*, pubblicato da Einaudi nel 1969 a cura di Giorgina Levi Arian, con introduzione di Vittorio Foa e testi di Sergio Garavini e Pietro Marcenaro. Nel libro si illustravano le posizioni maturate a Torino, dove era molto attivo Francesco Ciafaloni; si poneva al centro l'importanza di intrecciare il lavoro con lo studio e si prefigurava una norma contrattuale che affermasse il diritto allo studio dei lavoratori. A Reggio Emilia e Bologna si affermò, da parte di Sabattini, di Francesco Garibaldi 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.

Ad esempio, a Varese le 150 ore furono portate avanti da Mario Agostinelli; a Brescia da Giorgio Cremaschi; a Milano videro protagonista la Fim-Cisl ed emersero figure importanti, come Paola Piva e Franco Bentivogli, allora segretario nazionale dei metalmeccanici Cisl (si narra che fu proprio lui a rispondere alla battuta di Mandelli sul clavicembalo).

Il clima politico delle 150 ore che si respirava nel Paese può essere ricostruito

leggendo il numero speciale di «Inchiesta» e «Fabbrica e Stato» del 1973, prima ricordato; va tenuto presente che «Fabbrica e Stato», diretta da Guglielmo Ragazzino, nasceva da un progetto di Foa e Sabattini.

A Roma spingevano a favore delle 150 ore figure come Antonio Lettieri, segretario della Flm, Giuseppe Chiarante del Pci e Rossana Rossanda de «il Manifesto», che non casualmente sono tra gli autori dei numeri di «Inchiesta» e «Fabbrica e Stato». Né bisogna dimenticare la Campania e Napoli, dove era molto attiva Adriana Buffardi e dove i corsi universitari delle 150 ore furono organizzati dal mio amico Antonino Drago, pacifista e storico della fisica. Quindi: un confluire di culture diverse, cattoliche e marxiste, di forze molteplici, Fiom, Fim e Uilm, anche dialettiche tra loro, ma con una uguale spinta, l'utopia di una classe operaia più forte in quanto più preparata culturalmente.

*Quale era il clima culturale e quali erano le discussioni interne al sindacato?*

Le 150 ore fecero emergere la parte intellettuale più sensibile all'interno del sindacato. Il dialogo tra Foa e Sabattini fu emblematico, come il dialogo tra Benivogli della Fim e l'area culturale egemonizzata dalla Fiom, in particolare quella comunista. Una pluralità di anime (cattoliche, laiche, marxiste), ma un uguale impegno verso la rottura degli schemi padronali.

Non c'erano tanto dei contrasti all'interno del sindacato, quanto diverse intensità di impegno sulle diverse questioni aperte. Ad esempio a Torino: le iniziative della Flm di Ivar Oddone sulla salute in fabbrica avevano fatto scuola ed erano arrivate a Bologna e Imola, dove c'era stata (per la presenza degli psichiatri vicini al sindacato, Emilio Rebecchi e Vittorio Vinci) un'attenzione approfondita alla componente psichiatrica, con riferimenti alla esperienza di Franco Basaglia e di Giovanni Jervis (che collaborava strettamente a «Inchiesta»). Iniziative della Flm sulle 150 ore per l'adesione dei lavoratori alla scuola dell'obbligo, con assemblee nelle grandi fabbriche, vennero però prese con molta intensità a Bologna e minor impegno altrove.

In generale si può dunque affermare che non c'erano contrasti tra i tre sindacati sul valore delle 150 ore (mentre c'era un attacco molto vivace da parte di Confindustria), ma che il grado d'impegno delle organizzazioni sindacali sui temi della scuola e della salute era diverso da un territorio all'altro e che ciò determinava ricadute inevitabili nell'organizzazione dei corsi, nella scelta dei contenuti, nelle metodologie didattiche, nella definizione dello studio individuale e dei lavori di gruppo.

*Tornando a Bologna, quale fu il ruolo di Adele Pesce?*

Per realizzare il suo progetto, Sabattini chiamò a dirigere le 150 ore a Bologna Adele Pesce, un'intellettuale ed ex giornalista di «Paese sera». Adele era iscritta al Pci, ma era anche molto amica e sostenitrice delle idee politiche di Foa, che l'aveva voluta alla direzione di «Unità operaia», rivista molto attiva tra il 1971 e il 1973 che prefigurava la nascita del sindacato unitario Flm. Sabattini nel 1973 propose ad Adele di trasferirsi da Roma a Bologna per coordinare i corsi. Si trattava di un compito complesso perché bisognava mediare e trattare continuamente sui contenuti, i metodi, le modalità di esame con il provveditore, e contemporaneamente preparare materiali didattici adeguati a insegnare a leggere e scrivere a operaie e operai che volevano la licenza di scuola media inferiore.

Adele fu bravissima e dopo questa esperienza divenne anche, per un breve periodo, segretaria regionale della Flm dell'Emilia-Romagna e dirigente della Fiom nazionale. Adele lasciò il sindacato dopo la sconfitta del 1980 e la fine della Flm nel 1982. Adele è stata la mia compagna e moglie per trentadue anni, fino alla sua morte avvenuta cinque anni fa. Per chi non l'ha conosciuta segnalo un libro con una scelta di suoi scritti uscito nel 2012: *Fare cose con le parole*<sup>1</sup>.

*Ci racconta l'esperienza delle 150 ore all'Università di Bologna?*

Significa parlare dei cosiddetti corsi monografici. Ho avuto direttamente l'incarico di organizzare questo specifico tipo di corso alla Facoltà di magistero, dove insegnavo all'epoca; l'elenco dei primi corsi è riportato nell'articolo pubblicato su «Inchiesta» dell'ottobre-dicembre 1974, scritto da me con Marzio Bargagli e Paolo Bosi: *Le 150 ore e l'Università di Bologna*. I corsi vertevano su tre aree tematiche: economia e organizzazione del lavoro (con lezioni di Ferdinando Vianello, Andrea Ginzburg, Paolo Bosi, Sebastiano Brusco, Filippo Cavazzuti, Francesco Garibaldi); sindacato e diritto del lavoro (Umberto Romagnoli, Vittorio Foa, Federico Mancini, Piergiovanni Alleva, Franco Carinci, Marco Biagi); inchiesta sulla scuola dell'obbligo (Mario Gattullo, Cesare Malservisi, Giampiero Lippi, Franco Frabboni, Giovanna Caccialupi)<sup>2</sup>.

Ricordo ancora l'entusiasmo con cui le operaie e gli operai partecipavano ai corsi monografici e il ruolo che ebbe Luigi Bertolini, allora preside di Magistero, che ci aprì senza riserve le aule di via del Guasto. Ricordo come piaceva alle operaie l'ordinario di Diritto del lavoro Federico Mancini, detto "il bel Federico". Nel 1975 Bertolini ospitò, oltre ai corsi, anche la ricerca della Flm, coordinata da me e Roberto Alvisi, in tre stanze di via Petroni (proprio davanti a Golfieri); era

la prima grande ricerca sulle fabbriche metalmeccaniche. È in quella ricerca, e in quelle successive, che vennero elaborati i concetti di “comparto”, “distretto”, “specializzazione flessibile”.

Fu un momento molto creativo anche sul piano teorico. Le ricerche che dirigevo come responsabile dell’Ufficio studi della Flm venivano discusse con prestigiosi studiosi italiani vicini al sindacato, come Sebastiano Brusco e Giacomo Becattini, e con ricercatori stranieri, come lo statunitense Charles Sabel. Il settore metalmeccanico viveva la transizione dalla meccanica all’elettronica e a Bologna e in Emilia-Romagna avevamo una peculiarità, la “specializzazione flessibile”: le fabbriche bolognesi costruivano delle macchine *ad hoc*, personalizzate in base alle richieste dei clienti. Si era di fronte a una “classe operaia” molto diversa da quella che entrava nella grande fabbrica del “modello Fiat” e, quindi, bisognava analizzare le differenze nell’organizzazione del lavoro, ma anche ideare le contromosse sindacali da attivare. Era infatti molto diverso per il sindacato trovarsi di fronte a un operaio che lavora alla catena di montaggio, condannato a un lavoro in cui non apprende nulla, o sostenere un operaio di un’azienda bolognese (come la G.D. Packaging o altre), che, impegnato su macchine progettate e costruite in base alle esigenze del cliente, può, ad esempio come montatore esterno, arricchire talmente la propria professionalità da diventare lui stesso imprenditore.

*Come hanno reagito i due attori principali, il sindacato e i partiti politici, di fronte alla novità del contratto collettivo nazionale del lavoro del 1973, che apriva a lavoratrici e lavoratori il diritto allo studio?*

Dello sforzo convergente del sindacato ho già detto; semmai andrebbe sottolineata la presenza di un padronato particolare che, proprio in ragione della “specializzazione flessibile” di molte aziende, aveva tutto l’interesse a valorizzare una classe operaia specializzata, curiosa, anche colta, fondamentale per il successo dell’impresa. Più complesso è stato il rapporto con il Pci.

Sabattini era del Pci, come lo era Pesce, ma la Flm bolognese si considerava un territorio politico a parte, perché le linee di politica economica del Pci nazionale (come quelle espresse da Luciano Barca) avevano come punto di riferimento la grande impresa (il “modello Fiat”) e non il tipo di industrializzazione “a specializzazione flessibile”, che facevano il successo di tante medie e piccole imprese, come avveniva in Emilia-Romagna. Cercammo, anche con Brusco, di spiegare queste diversità a Barca; ma l’impressione era di due mondi destinati a non capirsi.



Le 150 ore (amate da Rossanda, da Foa e da Sabattini) furono vissute dal Pci (e specificatamente dalla sua leadership nazionale) come un'esperienza strettamente sindacale, priva di caratteristiche socio-culturali che avrebbero dovuto, invece, interrogare anche il partito. Questa diversità di reazione era motivata da due distinti approcci culturali e politici: ciò divenne evidente quando nel 1977 ci fu l'uccisione, a Bologna, dello studente Francesco Lorusso; la frattura tra Pci e Flm fu clamorosa. Come «Inchiesta» pubblicammo in quella occasione un testo del poeta e storico Roberto Roversi che segnalava, a fronte degli avvenimenti del 1977, il massimo della distanza tra il Pci e l'anima solidaristica e creativa della città di Bologna. E quella frattura, forse, non si è mai ricomposta.

#### *Quale valutazione complessiva può esser data dell'esperienza?*

Posso riportare il risultato di una ricerca, fatta con Adele Pesce nel 1980, sulle lavoratrici e sui lavoratori che avevano partecipato ai corsi delle 150 ore, pubblicata nella monografia *Famiglia operaia, mutamenti culturali e 150 ore*, parte di sei volumi dedicati alla esperienza delle 150 ore, *Le 150 ore nella Regione Emilia-Romagna. Storia e prospettive*, pubblicati dal Mulino tra 1981 e 1982 (volumi a cui rinvio per avere una documentazione accurata dell'esperienza, sino alle diverse materie affrontate, dall'italiano alla matematica alle lingue straniere). Alla fine del volume riportavamo i risultati della ricerca, che si presentavano apparentemente contraddittori.

Da una parte le lavoratrici e i lavoratori esprimevano con molta intensità il fatto che avevano potuto riprendere gli studi solo perché il sindacato si era battuto per loro. C'era quindi una *identità collettiva* operaia e sindacale percepita chiaramente. Non c'era una subordinazione culturale alla scuola borghese e ai suoi insegnanti, ma la fierezza di far parte di una "classe operaia" autonoma e antagonista.

Quando, però, veniva loro chiesto di esplicitare cosa avevano ricavato dai corsi e di sintetizzare l'esperienza, non facevano riferimento a risultati strumentali, quali il miglioramento della carriera personale o il maggior controllo dei processi produttivi, ma affermavano che avevano vissuto le 150 ore come una straordinaria occasione offerta per intraprendere *percorsi culturali individuali*. Le 150 ore, in altri termini, avevano favorito una crescita culturale individuale ed era questa che dava loro cittadinanza piena: era questa, semmai, che permetteva loro evoluzioni molteplici.

*Come spiega questa apparente contraddizione?*

La spiego con quello che considero un grande successo delle 150 ore: l'aver fatto emergere nei partecipanti l'importante dialettica tra singolo e identità collettiva, riconoscendo uno spazio sia al collettivo sia all'identità individuale. Faccio tre esempi per chiarire questo punto.

Un primo esempio è l'esperienza che Sabattini mi fece fare con la stesura di un numero speciale di «Impegno unitario» (il giornale della Flm bolognese) tutto dedicato alla scuola. Ideammo e scrivemmo questo numero e lo discutemmo nelle fabbriche metalmeccaniche bolognesi (ricordo ancora una grande assemblea tenuta all'Acma). Io esponevo tutte le conseguenze e i rischi di una scuola "classista" che trasmetteva contenuti che non tenevano conto delle operaie e degli operai, della loro condizione e del loro sapere. Era formalmente una classica assemblea sindacale, ma il dibattito innescato era vivacissimo: venivano fuori tutte le ansie *individuali* delle e dei partecipanti sul futuro delle loro figlie e dei loro figli, sulla relazione con loro ecc. Ecco i due piani: sindacale e individuale.

Un secondo esempio deriva dalle discussioni sull'ambiente, la salute e la prevenzione della malattia in fabbrica, secondo lo schema messo a punto da Oddone, medico torinese e precursore della medicina del lavoro. Anche in questo caso il messaggio sindacale, e collettivo, portava a riflettere sui danni derivati da una certa organizzazione del lavoro. Ma gli interventi delle operaie e degli operai aprivano una riflessione più ampia, *individuale*, sulle proprie motivazioni, sui rapporti con il proprio corpo, sulle paure, sulle attese, sulla vecchiaia.

Terzo esempio: le assemblee e i percorsi portati avanti da Adele con le donne operaie a Bologna e a Torino. Qui emergevano le appartenenze multiple, le diverse identità collettive: l'appartenenza sindacale, quella politica di partito e/o quella, ancora diversa, in quanto donna, al movimento femminile o femminista; e la possibilità che ognuna entrasse in collisione con le altre. In definitiva, prendere consapevolezza della pluralità delle identità collettive e delle tensioni tra esse e le identità individuali lo considero un grande risultato di quelle 150 ore.

*E oggi come vede le 150 ore?*

Oggi, un'esperienza delle 150 ore la vedo ancora più drammaticamente utile. Si è infatti di fronte a una *caduta dell'identità collettiva sindacale*, con gravissimi rischi per lavoratrici e lavoratori di accedere ad una visione tutta individuale dei conflitti e delle lotte. Di fronte allo strapotere del capitale la parola d'ordine sembra essere "devo cercare di difendermi innanzi tutto individualmente, con

tutti i mezzi possibili; poi si vedrà”. Un balzo indietro drammatico, rispetto alle conquiste sindacali, vissute collettivamente, che espone il singolo a una deriva individualistica e mette a repentaglio anche quelle conquiste. Colpa della forza del capitale, della mondializzazione neoliberista, ma anche colpa del sindacato che pare non proporsi più, in ampie aree (unica eccezione la Fiom), di trasmettere l'importanza di un'identità collettiva sindacale.

Occorre mettere in evidenza che oggi siamo di fronte, anche, a una caduta nei percorsi *culturali* del singolo individuo, che invece le esperienze legate alle 150 ore avevano stimolato ed attivato. Oggi di quelle esperienze sembra non esserci traccia e l'*individuale* si percepisce solo nei sentimenti di razzismo, di rabbia, di opportunismo ecc. Come se la cultura fosse un costo superfluo e non un bene su cui investire.

Un ripensamento delle 150 ore che andasse sia nella direzione di ricostruire identità collettive, sindacali e femministe, sia nella direzione di favorire percorsi *culturali* individuali, sarebbe di un valore straordinario. Ma uno spazio aperto di quel tipo è oggi possibile, dati i rapporti di forza tra capitale e lavoro, e data la scarsa sensibilità delle forze politiche verso il mondo del lavoro e della cultura? E il sindacato può ritrovare il coraggio di pensare in grande?

## Note

1. Adele Pesce, *Fare cose con le parole: Lavoro, sindacato, politica, femminismo*, a cura di Vittorio Capecchi e Donata Meneghelli, Dedalo, Bari 2012.
2. «Inchiesta», IV (1974), n. 16, pp. 12-71.

# Federico Bozzini tra Vittorio Foa e Carlo Ginzburg. Storia di un'intervista<sup>1</sup>

di Maurizio Carbognin

Credo che gli organizzatori del seminario mi abbiano proposto di intervenire perché incuriositi da un'intervista-dialogo contenuta sul mensile «Una Città», cercando una risposta alla domanda: «ma che cosa c'entra un "venetista" come Federico Bozzini con un padre della patria rigorosamente italiano come Vittorio Foa e con un intellettuale raffinato e cosmopolita come Carlo Ginzburg?»<sup>2</sup>.

Immagino altresì che la richiesta sia stata fatta a me per due motivi. Il primo è che "in gioventù" ho "frequentato" la storia orale, in particolare effettuando una ricerca per il trentennale della Cisl che aveva l'obiettivo di ricostruire la storia dell'organizzazione attraverso un centinaio di storie di vita dei militanti<sup>3</sup>. Non a caso fu presentata proprio da Vittorio Foa al congresso nazionale della Cisl del 1980, con grande scandalo dei cislini "ortodossi", che non digerivano il fatto che l'ospite più rilevante della presentazione fosse un ex dirigente della Cgil. Il secondo motivo è che ho condiviso le esperienze e l'elaborazione culturale di Federico dalla fine del liceo, nel 1965, agli anni Novanta, partecipando assieme a lui a varie iniziative culturali ed editoriali.

Inizierei con alcune parole su Bozzini. La migliore presentazione è quella fatta proprio da Foa nell'introduzione a *Il furto campestre*:

Autore di questo saggio è un giovane insegnante veronese. Il mattino Federico Bozzini insegna, il pomeriggio lavora per il sindacato metalmeccanico («come potrei studiare la storia se non avessi un continuo contatto con la gente?»). Bozzini non è uno storico professionale e forse non lo diventerà mai. [...] Ciò che muove Bozzini alla storia [...] è in primo luogo un profondo appassionato rispetto per i contadini della sua terra, per le loro immani sofferenze, per l'ingegno e l'impegno della loro resistenza. E poi ancora la convinzione che la storia non è solo quella dei vincitori e dei

blocchi dominanti, ma anche la storia degli oppressi e dei vinti; che processo reale e progresso non sono la stessa cosa; che vi sono e vi sono sempre state delle alternative possibili e che, al di fuori di queste virtualità, viene meno la stessa autonomia dei soggetti politici<sup>4</sup>.

La “produzione” storiografica di Bozzini si sviluppa tra *Il furto campestre* (1977) e *Destini incrociati* (1997), passando per *L'arciprete e il cavaliere*, *Cipolle e libertà*, *L'imperatore e lo speciale* e una serie di saggi e scritti vari fino al 1999, l'anno della morte<sup>5</sup>. Federico scrive anche più volte su «Una Città», riportando discussioni con gruppi di militanti sindacali, e intervenendo con un saggio, *Veneto è ricco*, che rappresenta in un certo senso la prosecuzione di *Veneto è bello*, apparso su «Ombre bianche» nel 1979, ben prima dell'emergere della Lega<sup>6</sup>. Nel 1982 si era tenuto il primo congresso della Società filologica veneta, presieduta da Franco Rocchetta, che poi fu il fondatore della Liga Veneta: Bozzini era stato invitato come ospite ed era ritornato con la convinzione che quel movimento avrebbe avuto sviluppi consistenti.

Foa e Ginzburg non hanno bisogno di presentazioni. Sottolineo la comune provenienza da quel particolarissimo ambiente culturale e politico rappresentato dalla comunità ebraica (e in parte valdese) torinese, che promosse la “cospirazione alla luce del sole”<sup>7</sup> di Giustizia e Libertà e fu poi una componente fondamentale dell'azionismo (mi riferisco, tra gli altri, a Levi, Momigliano, Mila). Leone Ginzburg, padre di Carlo (morto a Roma in galera nel 1944), ne fu l'ispiratore e il leader, e Vittorio (come emerge nell'intervista su «Una Città» e nell'autobiografia *Il cavallo e la torre*) ne subiva il fascino<sup>8</sup>. Per questo ebbe poi nei confronti dei suoi figli un atteggiamento molto paterno, ricambiato non solo da Carlo, ma da molti dei coetanei sessantottini torinesi, che vivevano lo stupore di trovarsi di fronte a un “padre della patria” da non contestare, ma che ti ascoltava e ti costringeva a chiarire, approfondire, spiegare, argomentare.

Come nasce il rapporto tra i tre autori dell'intervista-dialogo? I rapporti di Bozzini con Foa sono cominciati a Modena, attorno al 1975, quando Federico porta un gruppo di delegati della “sinistra sindacale” veronese a frequentare un corso 150 ore per sindacalisti, organizzato dalla neonata Facoltà di economia (ne avevamo fatto uno serale a Verona negli anni precedenti, con una giornata finale nella quale era venuto Nando Vianello). I docenti erano Michele Salvati (con il quale Bozzini ebbe una forte polemica sulle relazioni sindacali nelle piccole aziende), Nando Vianello, Andrea Ginzburg, Sebastiano Brusco, Ernesto Galli

Della Loggia e appunto Foa, che dopo la fallimentare esperienza del Pdup aveva deciso di lasciare la politica attiva e di dedicarsi agli studi di storia: dopo qualche anno e vari soggiorni a Londra uscirà infatti *La Gerusalemme rimandata*<sup>9</sup>. Nasce allora un'amicizia che durerà fino alla morte di Federico, con frequenti soggiorni a Formia, nella casa di Sesa Tatò, dove Vittorio viveva ormai stabilmente e dove probabilmente è avvenuta la conversazione poi riportata da «Una Città».

Quando Foa scrive l'introduzione a *Il furto campestre* mette in contatto Bozzini con Ginzburg, che verrà a presentare il libro a Verona: era rimasto colpito dalla concomitanza e in parte dalle simmetrie dell'analisi di Bozzini con il volume da poco uscito di Edward P. Thompson *Whigs and Hunters*<sup>10</sup>. Ecco quindi l'origine di questa relazione triangolare. Quanto ai contenuti, la relazione tra Bozzini, Foa e Ginzburg si radica su una serie di aspetti, alcuni dei quali emergono bene nell'intervista. Vi si esprime molto lo stile del pensiero di Foa, la sua curiosità e capacità di ascolto: negli ultimi dieci anni di vita escono molti suoi "dialoghi"<sup>11</sup> e la stessa autobiografia *Il cavallo e la torre* era originariamente materiale steso in forma colloquiale, che tra l'altro rappresentava una forma consona alle possibilità di Vittorio, che stava progressivamente perdendo la vista<sup>12</sup>. L'intervista poi fa emergere la curiosità e il desiderio di capire che accomuna gli autori. A Foa è congeniale assumere il ruolo dello "straniero" (non a caso ebreo), che arriva in una terra che non conosce con un atteggiamento attivo di comprensione. Periodicamente (fino a quando la vista gliel'ha consentito) veniva a farsi un giro al Nord, per capire come stava cambiando, e si fermava regolarmente anche a casa di Federico a Verona.

Ma nel 1998 era anche appena uscito *Occhiacci di legno* di Ginzburg, dove si sottolinea che «tutto il mondo è paese non vuol dire che tutto è uguale: vuol dire che tutti siamo spaesati rispetto a qualcosa e a qualcuno»<sup>13</sup>. Il libro indaga appunto, da punti di vista diversi, le potenzialità cognitive e morali, costruttive e distruttive, dello spaesamento e della distanza, e si chiede perché una lunga tradizione ha attribuito allo sguardo dell'estraneo – del selvaggio, del contadino, dell'animale – la capacità di svelare le menzogne della società. Ma questi erano anche i temi della ricerca di Bozzini nel Veneto austro-ungarico e in quello contemporaneo. Insomma, i tre autori erano accomunati da una pratica di rottura rispetto agli schemi analitici e alle acquisizioni consolidate, da una non accettazione delle ortodossie vigenti nel proprio campo di indagine e di interesse.

Vi sono poi altri aspetti che mettono in luce sintonie significative. Anzitutto l'attenzione all'ascolto e all'uso delle fonti per capire che cosa c'era nella testa

delle persone. Sia *I benandanti* che *Il formaggio e i vermi*, di Ginzburg, sia *L'arciprete e il cavaliere* e *L'imperatore e lo speciale*, di Bozzini, hanno questa impostazione e utilizzano il materiale di archivio direi quasi come se si trattasse di fonti orali<sup>14</sup>. Anche l'attenzione ai problemi di "scala" mette in evidenza una forte condivisione, vale a dire la convinzione che l'analisi locale/micro possa farci capire molte cose, mettere in luce aspetti anche diversi rispetto alla storiografia consolidata. Nel 1981 Einaudi avvia la collana «Microstorie», che propone un taglio molto diverso dalla "grande" «Storia d'Italia». «Microstorie» nasce forse per iniziativa più di Giovanni Levi e di Edoardo Grendi che di Ginzburg, ma il giro era sostanzialmente quello, e il primo volume era stato appunto *Indagini su Piero* di Ginzburg<sup>15</sup>.

È in primo luogo da questa visione dei problemi di scala di analisi che nasce la polemica con Silvio Lanaro, Mario Isnenghi e quelli che Bozzini ritiene gli "storici ufficiali" della sinistra veneta. Polemica comprensibile se si ricorda che la grande storia del Veneto, pubblicata nel 1984, all'indomani del primo significativo successo elettorale della Liga Veneta alle elezioni del 1983, e caratterizzata da un'ottica "macro", potremmo dire "nazionale", si conclude con questa frase, che forse pretendeva di fare piazza pulita di qualsiasi localismo: «quale che sia il giudizio da dare sulla carta del continente ridisegnata a misura di autonomie, va riconosciuto fin d'ora che la *Liga veneta*, così com'è, appare come un mero epifenomeno, tutt'altro che all'altezza di un nobile domani»<sup>16</sup>.

Al contrario, l'interesse che accomuna Foa, Ginzburg e Bozzini è quello per gli aspetti apparentemente secondari e marginali. Così ne parla Ginzburg: «mi sono reso conto che fin dall'inizio del mio lavoro di storico mi ero messo ad analizzare i processi dell'Inquisizione partendo da particolari apparentemente marginali per cogliere un senso profondo e nascosto: il metodo usato da Spitzer e Auerbach, ciascuno a suo modo, per interpretare testi letterari di ogni genere. Spitzer aveva detto polemicamente che l'adagio scolastico *individuum est ineffabile*, di ciò che individuale non si può parlare, andava rovesciato: *solum individuum est effabile*, si può parlare solo di ciò che è individuale»<sup>17</sup>.

C'entra qualcosa il "venetismo" in tutto questo? Penso proprio di no. In un dialogo con delegati sindacali, giovani leghisti e il più giovane degli occupanti del campanile di San Marco, Vittorio si presenta come «italiano e unitario» (il tema ricorre peraltro nel dialogo tra Vittorio e Carlo nell'intervista a «Una Città», anche ripensando a Leone Ginzburg e alla partecipazione alla cospirazione antifascista) e viene accolto dai giovani con grande rispetto e attenzione. Il pun-



to di vista nazionale o veneto non è rilevante, mentre invece è comune agli autori la consapevolezza che, quando succedono fatti che i nostri schemi culturali consolidati non comprendono, forse è meglio cercare di capire, anzi, è necessario capire di più, soprattutto da quelli dei quali non condividiamo comportamenti e premesse di valore<sup>18</sup>. Dice Ginzburg, nell'intervento su «Una città»:

Eravamo a Berlino e abitavamo in una casa guglielmina con dei bassorilievi. Ce n'era uno con un motto: *Licet et ab hoste doceri* [è lecito imparare anche dal nemico, N.d.R.]. *L'hostis*, il nemico era dichiaratamente Parigi, che la borghesia guglielmina filofrancese aveva preso a proprio modello. Io credo che questo sia un chiodo essenziale perché è l'unico vero fondamento anti-ideologico. Ed è la cosa che ho imparato dal Gramsci dei *Quaderni del carcere*, e cioè: siamo stati sconfitti dai fascisti, però i fascisti rispondevano a delle domande reali e quindi è alle domande che dobbiamo guardare e non solo alle risposte che non condividiamo<sup>19</sup>.

Ecco, probabilmente è proprio da questo profondo atteggiamento anti-ideologico, molto prima che potesse diventare senso comune volgare e manipolatorio, che nasce l'amicizia tra Bozzini, Foa e Ginzburg e una lunga conversazione, di cui l'intervista su «Una Città» è una tappa illuminante.

## Note

1. L'intervento di Maurizio Carboognin è stato pronunciato all'Università Ca' Foscari il 15 maggio 2014 in occasione del seminario *Ascoltare il lavoro*, all'interno di una sessione dedicata all'esperienza del mensile di interviste «Una città». Il testo conserva le caratteristiche dell'intervento orale.

2. Vittorio Foa, Carlo Ginzburg, Federico Bozzini, *La fine della storia la sappiamo...*, «Una città», novembre 1998, n. 72.

3. *Il sindacato come esperienza*, a cura di Maurizio Carboognin e Luigi Paganelli, Edizioni Lavoro, Roma 1981, 2 voll.

4. Vittorio Foa, *Introduzione* a Federico Bozzini, *Il furto campestre. Una forma di lotta di massa nel Veronese e nel Veneto durante la seconda metà dell'Ottocento*, Dedalo, Bari 1977, p. 5.

5. Ad eccezione de *Il furto campestre*, cit., tutti pubblicati dalle Edizioni Lavoro di Roma, la casa editrice della Cisl: *L'arciprete e il cavaliere. Un paese veneto nel Risorgimento italiano* (1985); *Cipolle e libertà. Ricordi e pensieri di Gelmino Ottaviani operaio metalmeccanico alle soglie della pensione* (1993); *L'imperatore e lo speciale. Le vicende sanitarie di un Comune veronese nella prima metà dell'Ottocento: Erbe (1817-1847)* (1995); *Destini incrociati nel Novecento veronese* (1997). Per la bibliografia completa si veda <https://sites.google.com/site/bozzinifedricoscrittore/> (15-4-2015).

6. Federico Bozzini, *Veneto è ricco*, «Una città», luglio-agosto-settembre 1999, n. 79; Id., *Veneto è bello*, «Ombre bianche», 1979, n. 1, pp. 15-36.

7. Riprendo l'espressione da G. De Luna, *Una cospirazione alla luce del sole*, in Carlo Levi, *Un'esperienza culturale e politica nella Torino degli anni Trenta*, Archivio di Stato di Torino, Torino 1984, pp. 71-86.

8. Vittorio Foa, *Il cavallo e la torre. Riflessioni su una vita*, Einaudi, Torino 1991.

9. Id., *La Gerusalemme rimandata. Domande di oggi agli inglesi del primo Novecento*, Rosenberg & Sellier, Torino 1985.

10. Edward P. Thompson, *Whigs and hunters. The origin of the Black Act*, Allen Lane, London 1975.

11. Cfr. *Tre dialoghi attorno al campanile di San Marco. Vittorio Foa e i veneti*, a cura di Federico Bozzini, Edizioni Lavoro, Roma 1997; Vittorio Foa, Carlo Ginzburg, *Un dialogo*, Feltrinelli, Milano 2003, e i due dialoghi con Federica Montevocchi, entrambi pubblicati da Einaudi, *Sulla curiosità* (2003) e *Le parole della politica* (2008).

12. Memorabile ed emozionante il suo intervento a una grande manifestazione per la pace, contro la guerra in Iraq, nel 2003, in Piazza San Giovanni a Roma, che iniziò con la frase: «Non vi vedo, ma vi sento!».

13. Carlo Ginzburg, *Occhiacci di legno. Nove riflessioni sulla distanza*, Feltrinelli, Milano 1998, p. 6.

14. Id., *I benandanti. Stregoneria e culti agrari tra Cinquecento e Seicento*, Einaudi, Torino 1966; Id., *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del Cinquecento*, Einaudi, Torino 1976.

15. Id., *Indagini su Piero. Il Battesimo, il ciclo di Arezzo, la Flagellazione di Urbino*, Einaudi, Torino 1981.

16. Mario Isnenghi, Silvio Lanaro, *Un modello stanco*, in *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. Il Veneto*, a cura di Silvio Lanaro, Einaudi, Torino 1984, p. 1085.

17. Foa, Ginzburg, *Un dialogo*, cit., p. 138.

18. Il saggio di Bozzini *Veneto è bello*, cit., contiene in proposito numerose battute ironiche, in particolare contro la storiografia "ufficiale".

19. Foa, Ginzburg, Bozzini, *La fine della storia la sappiamo...*, cit.



## MISCELLANEA



# La rivolta dei fiumi. I moti del macinato in Veneto (dicembre 1868-gennaio 1869)

di Ivan Buonanno

## ABSTRACT

*Nei giorni a cavallo tra 1868 e 1869 anche le campagne venete furono attraversate dalle manifestazioni contro la nuova tassa sul macinato; a partire dalla stampa dell'epoca si ricostruisce la geografia delle proteste, la loro fisionomia e le pratiche messe in atto dai dimostranti nelle singole aree, i legami con il calendario agrario e con luoghi e tempi della socialità contadina, oltre che con le strutture economiche, sociali e religiose di una regione appena entrata nel Regno d'Italia. Emerge, in particolare, il ruolo cruciale dei corsi d'acqua grandi e piccoli come canali di propagazione della protesta; perché lungo di essi si allineano i mulini, oggetto concreto del contendere, ma anche perché i fiumi – tradizionali vie di comunicazione, di scambio e di trasmissione di esperienze – si rivelano in questa occasione delle vere e proprie “arterie del dissenso”.*

I costi dell'unificazione nazionale avevano pesantemente compromesso il bilancio del nuovo Stato italiano; nel 1868 il governo dovette trovare nuove fonti di gettito fiscale le quali, secondo gran parte della classe dirigente dell'epoca, avrebbero dovuto colpire i consumi primari al fine di ottenere un utile idoneo al superamento della crisi finanziaria. La decisione del governo Menabrea ricadde su un disegno di legge, da alcuni anni al vaglio degli esecutivi che si erano succeduti alla guida dello Stato, che proponeva di introdurre un'imposta diretta sulla macinazione dei cereali<sup>1</sup>. Il disegno di legge sul macinato fu promulgato il 7 luglio 1868, dopo un'aspra discussione parlamentare, ed entrò in vigore il 1 gennaio 1869<sup>2</sup>.

La nuova imposta pesò fortemente sui già scarsi bilanci della popolazione

rurale; a rendere l'imposta ulteriormente odiosa fu il sistema di riscossione, in quanto la tassa doveva essere pagata direttamente al mugnaio al momento della macinazione. La scelta di affidare il compito di esattore dell'imposta al mugnaio provocò, in molte aree della penisola, lo sciopero della macina, che agì da detonatore per lo scoppio della protesta popolare contro la legge. Manifestazioni si registrarono nel dicembre 1868 e soprattutto nel gennaio 1869 in gran parte delle regioni del Nord e del Centro Italia; l'area che conobbe i disordini più gravi fu quella compresa tra Parma, Bologna e Reggio Emilia. Qui si dovette attendere l'intervento del generale Raffaele Cadorna, nominato il 5 gennaio comandante delle truppe dell'Italia centrale, per ottenere la pacificazione e la fine dei disordini. La fine dei tumulti non portò alla fine delle polemiche attorno all'imposta che continuò ad essere punto di aggregazione dell'odio popolare sino alla sua totale cancellazione (1 gennaio 1884)<sup>3</sup>.

Gli storici non hanno mostrato particolare interesse nei confronti dei moti del macinato: i pochi studi si sono interessati principalmente del caso emiliano<sup>4</sup>, sia in quanto area dove si registrarono i più gravi e violenti disordini<sup>5</sup>, sia perché i fatti del macinato venivano studiati in prospettiva del successivo percorso politico regionale<sup>6</sup>. L'interesse predominante per l'area emiliana ha finito per far dimenticare altre aree interessate dai disordini, in particolare il Veneto e il Friuli. L'unico studio complessivo sui moti del macinato è il volume di Stefano Cammelli<sup>7</sup>, che pur centrando la sua analisi sugli avvenimenti emiliani tracciò, nel capitolo dedicato alle manifestazioni popolari, un primo inventario dei tumulti, limitandosi però a elencare le località interessate senza indagare le cause scatenanti e lo sviluppo sul territorio. Alcuni cenni sui moti in Veneto si possono trovare in opere di storia locale<sup>8</sup> o, in modo del tutto incidentale, negli studi sulla storia rurale del Veneto<sup>9</sup>. L'unico saggio che negli ultimi anni abbia avuto come oggetto specifico di indagine il moto del macinato in Veneto è un articolo di Alessandro Casellato<sup>10</sup>, il quale ha collegato i moti da una parte alle manifestazioni popolari attorno al vagantivo, che in quell'epoca avevano come centro Cavarzere e il Montello<sup>11</sup>, dall'altra alla formazione della coscienza politica contadina. Interessato ad analizzare la capacità dei partiti progressisti di farsi voce del malcontento, Casellato propone uno studio comparativo tra l'evolversi delle correnti politiche in Veneto e in Emilia.

L'indagine seguente, utilizzando la stampa dell'epoca, ha cercato di censire le aree venete e friulane in cui si registrarono, tra il dicembre 1868 e il gennaio 1869, manifestazioni o assembramenti contro la nuova imposta sulla macinazio-



ne dei cereali. La ricostruzione della “geografia dei tumulti” ha permesso di individuare legami sociali ed economici tra le aree dove si sono concentrate maggiormente le manifestazioni. In questo modo si è potuto verificare l’esistenza di altri fattori nel determinare lo sviluppo dei tumulti: la posizione presa dalle amministrazioni locali al momento dell’entrata in vigore dell’imposta, le possibili relazioni commerciali tra aree vicine, l’esistenza di continuità amministrativa tra le zone interessate da disordini.

### *Fisionomia dei moti*

L’analisi delle manifestazioni contro il macinato in Veneto e Friuli ha mostrato l’esistenza di alcune caratteristiche comuni che permettono di costruire una tipologia del moto. Il primo aspetto che contraddistinse i tumulti veneto-friulani fu il profondo legame che univa il calendario agrario con il diffondersi dei moti; nei giorni festivi, giorni della socialità per il «mondo del paese»<sup>12</sup>, si registrarono le maggiori e più partecipate manifestazioni: questo legame trovava origine nell’abitudine delle popolazioni del contado di riunirsi, nel giorno di riposo dalle attività lavorative, nel centro paesano per ascoltare la messa o per discutere. A messa conclusa, gli uomini si trovavano all’osteria della piazza principale del paese per discutere dei problemi della campagna<sup>13</sup>. Le discussioni spesso divennero miccia per lo scoppio delle proteste; in altri casi la possibilità di ritrovarsi nel centro nei giorni di riposo dalle attività lavorative rese possibile lo sviluppo di manifestazioni pianificate nei giorni e nelle settimane precedenti<sup>14</sup>. Per confermare questa teoria basterà prendere in considerazione le date in cui si registrarono le prime manifestazioni contro il macinato, quelle che anticiparono l’entrata in vigore della tassa: gran parte di questi disordini avvennero tra sabato 26 e domenica 27 dicembre 1868, giorni di festa per le campagne venete<sup>15</sup>.

Un altro aspetto che accomuna gran parte dei disordini avvenuti nel Nord-Est fu il collegamento tra scoppio delle proteste e sciopero dei mugnai, connessione che si registrò anche in molte altre aree della penisola<sup>16</sup>. In Veneto e Friuli a scioperare furono principalmente i piccoli mulini a conduzione familiare. A causare la chiusura dei mulini fu una doppia motivazione: da una parte il rifiuto del mugnaio a svolgere il ruolo di esattore del fisco impostogli dalla legge, dall’altra la scarsa fiducia verso l’autorità locale responsabile del calcolo della tassa annua che il mugnaio doveva pagare per ottenere la licenza. Questa quo-

ta veniva calcolata in base all'autodenuncia presentata dal mugnaio agli uffici municipali; in molte zone la voce popolare parlò di brogli e accettazione di autodenunce molto inferiori al reale giro d'affari di alcuni mulini, causando il disappunto di chi aveva dichiarato il vero.

La paura di un'ingiusta penalizzazione della propria attività a vantaggio di un concorrente disonesto diveniva più pesante quanto minore era il giro d'affari del mulino; non sorprende quindi il collegamento esistente tra dimensione dei mulini e partecipazione allo sciopero. I piccoli mulini a capo del movimento di protesta si trovavano nelle aree dove l'industria molitoria aveva mostrato scarso spirito innovatore, con sistemi di macina assai arretrati e immutati da secoli<sup>17</sup>. A scioperare furono le piccole attività a conduzione per lo più familiare e con una clientela composta dai contadini del paese: il sistema di macina di questi stabilimenti era a una o a due ruote, l'esiguo giro di affari che tali opifici potevano registrare fece sì che anche un minimo aumento delle imposte rappresentasse una forte perdita d'incasso. Al contrario mancarono disordini nelle aree dove la produzione dei mulini era finalizzata alla vendita nelle grandi città o all'industria della panificazione; in questi opifici il rincaro non causò forti perdite anche perché poteva essere dilazionato tra i vari intermediari<sup>18</sup>.

In linea di massima i fiumi principali come Sile, Brenta e Bacchiglione, nelle cui aree la produzione dei mulini era rivolta alle città o all'industria alimentare, non furono colpiti dai disordini, anche se questo quadro generale mostra qualche incongruenza, infatti si registrarono diversi gradi di "sensibilità" allo sciopero e alle manifestazioni lungo lo stesso fiume: le aree dove si concentravano i grandi centri di molitura furono ignorate dallo sciopero che, invece, ebbe successo nei "piccoli mulini comunitari".

La chiusura dei mulini, nata come protesta o autodifesa dell'anello più debole dalla burocrazia della tassa, colpì direttamente le popolazioni delle campagne, diventando il punto di congiunzione tra il mondo lontano della politica nazionale e il mondo rurale: «attraverso lo sciopero dei mugnai un problema nazionale assunse quell'unica dimensione attraverso cui era comprensibile alla popolazione contadina, le dimensioni di una tragedia dalle proporzioni rilevanti che, come una grande crisi annonaria o una carestia, colpiva direttamente»<sup>19</sup>. Tutta la comunità rurale diveniva vittima di tale legge, che minacciava la sua stessa sopravvivenza: «il panico si impadronì delle campagne con l'ansia di non sapere dove e come macinare, con la paura di vedersi costretti a quella macinazione domestica che non poteva in nessun modo sostituirsi a quella dei mulini.

E, di fianco a questo timore, la sensazione di avere subito un torto gravissimo, di essere stati colpiti in quel diritto alla macinazione da sempre riconosciuto ed accettato, diritto intoccabile e inalienabile. Non solo i braccianti, non soltanto i salariati agricoli videro in questa chiusura dei mulini un evento temibile e incontrollabile: intere comunità rurali videro affacciarsi lo spettro della fame, della mancanza di farina, del peggioramento dell'alimentazione oltre l'accettabile<sup>20</sup>. I principali assembramenti si registrarono nelle aree dove si ebbe una grande partecipazione dei mugnai allo sciopero. La centralità dello sciopero dei mugnai fu riconosciuta anche dalla stampa dell'epoca, che vide, come unica possibilità per porre fine ai disordini, un accordo tra le amministrazioni locali e i mugnai.

Le difficoltà di mediazione tra municipalità e mugnai mostravano come l'autorità locale, al seguito della promulgazione delle quote per mulini nei mesi precedenti, avesse perso del tutto, agli occhi dei mugnai, il ruolo di giudice sopra le parti. Le commissioni promosse dai comuni risultarono essere uno degli elementi deboli dell'imposta, visto il diffondersi, come abbiamo già visto, delle voci popolari che sostenevano l'esistenza di connivenze tra le commissioni e alcuni mugnai. In molti casi, al fine di giungere a un accordo, le amministrazioni locali, ormai screditate, dovettero cedere il compito di assegnazione delle quote a nuove commissioni provinciali scelte dal prefetto.

I prefetti, rappresentanti del governo in provincia, furono un'altra delle figure centrali dei moti: in tutti i distretti interessati da manifestazioni la loro azione fu principalmente indirizzata a far rientrare lo sciopero della macina, seguendo le linee guida che venivano dal governo. Per ottenere questo risultato informarono le amministrazioni locali della possibilità di apertura forzosa dei mulini. Oltre a tentare la mediazione tra commissioni locali e mugnai, l'azione dei prefetti si mantenne assai dura verso le masse popolari: nessun tentativo di mediazione fu accettato, l'unica risposta alle manifestazioni, spesso pacifiche, fu l'uso della violenza, il rafforzamento della presenza delle forze dell'ordine e, con l'arrivo della notte, l'arresto coatto del maggior numero dei manifestanti.

Nelle aree del Nord-Est, al contrario di quello che avvenne in altre regioni d'Italia<sup>21</sup>, non si registrarono da parte delle forze dell'ordine casi di unione alle rivolte; se questo era facilmente comprensibile per quanto riguarda i regi Carabinieri, persone inquadrati nell'esercito e arrivate in Veneto e Friuli da altre regioni, il fatto rilevante è la condotta generale della Guardia nazionale, la quale era composta unicamente da contadini della zona, quindi in linea di principio solidali con i manifestanti<sup>22</sup>. Il disinteresse mostrato da parte della Guardia na-

zionale per i disordini mostra l'evolversi regionale della stessa da corpo risorgimentale a corpo militare al servizio della proprietà agraria; la nuova funzione svuotava il corpo delle prerogative civiche nate durante la guerra d'indipendenza, per diventare il "braccio armato" della proprietà agraria nel contrastare le proteste contadine (aspetto studiato, nell'area veronese, da Federico Bozzini)<sup>23</sup>.

Il clero locale fu un altro protagonista centrale dei moti del macinato, elemento posto sotto la lente dalla stampa regionale veneta e friulana di qualsiasi colore politico. Questa attenzione non aveva solo una motivazione squisitamente politica – l'addossare da parte della stampa filogovernativa e repubblicana la colpa dei disordini al partito cattolico e, di risposta, la difesa da parte della stampa cattolica della condotta e dell'operato del clero – ma vi si riconosceva anche una motivazione storica. Durante il periodo asburgico il prelado, oltre ad avere una funzione religiosa, svolgeva il ruolo di burocrate dell'Impero e tra i suoi compiti vi era la spiegazione e motivazione delle nuove imposte<sup>24</sup>. Il ruolo di mediazione tra autorità centrale e popolazione locale dell'età asburgica trovava riscontro nella decisione di molti preti di adoperarsi al fine di spiegare ai contadini la nuova imposta sul macinato. Sulla stampa vennero sottolineati i comportamenti tenuti dai prelati, sia quando essi mantennero la funzione di mediatori tra la legge e la comunità locale (come nel caso del parroco di Mortegliano<sup>25</sup> o dell'arciprete di Col San Martino<sup>26</sup>, che utilizzarono la predica per istruire i fedeli sulla nuova imposta, spiegando il funzionamento e i costi reali), sia nei casi in cui i parroci bloccarono sul nascere le manifestazioni, anche se in questo modo i giornalisti mostrarono chiaramente come il prete fosse rimasta l'unica autorità locale riconosciuta dalle masse.

I giornali governativi diedero grande risonanza anche ai casi in cui i prelati si unirono alle rivolte. A partecipare alle manifestazioni furono principalmente prelati e frati che, a seguito della cancellazione degli ordini monastici o all'allontanamento degli "austriacanti" dalle loro parrocchie, voluta dal nuovo Stato, si erano visti togliere la propria funzione nella comunità. Notizie dell'arresto di preti o frati tra i manifestanti si registrarono in relazione ai moti di Castello di Godego e di Buttrio<sup>27</sup>.

In linea generale il dissenso popolare si modificò con l'andare del tempo: le manifestazioni si caratterizzarono nei primi giorni come riunioni pacifiche davanti al municipio o al mulino locale, che facilmente vennero sciolte dall'intervento degli agenti di pubblica sicurezza o semplicemente con le promesse delle autorità locali. Nei giorni successivi si registrò un'*escalation* della violenza e, in

alcuni casi, si giunse all'uso della forza da parte delle autorità al fine di riportare la calma. Il cambiamento di intensità dei disordini trova motivazione nella risposta delle autorità locali che in tutti i modi impedirono e rifiutarono il dialogo con il mondo contadino, il quale si sentì ferito dalle scelte del governo ma anche dalla mancata mediazione e comprensione da parte delle autorità locali; ogni manifestazione ottenne il solo risultato di aumentare la presenza degli agenti di pubblica sicurezza a presidio dei paesi. Le scelte delle amministrazioni locali causarono lo spostamento dei disordini dal cuore del paese ai mulini chiusi e le riunioni pacifiche si risolsero in tentativi di macinare senza pagare l'imposta.

La geografia fu un elemento centrale dei disordini: le aree teatro delle dimostrazioni popolari, infatti, furono principalmente quelle pianeggianti o collinari. L'assenza di disordini nell'area montana potrebbe avere una causa squisitamente climatica: il ghiacciarsi dei torrenti rendeva nulla l'attività dei mulini in inverno, togliendo la principale causa dello scoppio dei moti. Un altro aspetto collegato al territorio fu il fatto che le proteste popolari non rimasero confinate nel territorio amministrativo delle singole province, ma trovarono una propria geografia lungo i corsi dei fiumi, che diventarono le principali vie utilizzate dai disordini per propagarsi.

La centralità dei fiumi per lo sviluppo delle manifestazioni trovava una prima motivazione nella posizione dei mulini che, per utilizzare la forza dell'acqua, si trovavano in prossimità (oppure all'interno, nel caso dei mulini natanti) dei corsi d'acqua, ma trova una motivazione ulteriore nella storia dei trasporti e delle comunicazioni tra le due regioni, entrambe unite dal recente passato veneziano. La cultura delle strade della Serenissima si distinse dalla tradizione romana per il fatto di utilizzare come principali vie di comunicazione i corsi d'acqua. L'acqua dolce era il modo più semplice per trasportare, viaggiare e comunicare nel mondo "da terra" della Serenissima; gli argini attorno ai fiumi erano assai più grandi degli attuali e la ricchezza di corsi d'acqua e il loro essere comunicanti tra loro rendeva possibile la continuità dei trasporti. I trasporti via terra risultavano invece assai pericolosi e la manutenzione stradale, a carico delle comunità locali, spesso carente o poco praticata a causa degli alti costi<sup>28</sup>. Solo attorno alla metà dell'Ottocento, con l'inizio della costruzione della linea ferroviaria Milano-Venezia<sup>29</sup>, si sviluppò una vera concorrenza al trasporto fluviale, ma la trasformazione del sistema viario ebbe comunque bisogno di tempi assai lunghi per affermarsi. A ridosso dell'Unità erano ancora le acque a determinare la circolazione, non solo di merci e uomini, ma anche di idee<sup>30</sup>.

In questo saggio lo spazio fluviale verrà considerato centrale per comprendere composizione e sviluppo dei moti del macinato. Questa lettura permette di differenziare i disordini in aree geografiche che comprendono alcune delle principali vie del commercio fluviale e in altri casi aree dove esisteva una continuità agraria e geografica. Questa differenziazione permette di distinguere i tratti salienti dei moti nelle seguenti aree geografiche: Marca trevigiana e Alta padovana; Val Liona, Brentana e valli prealpine; area a cavallo tra Adige e Po; fiume Mincio (tra le province di Verona e Mantova); area compresa tra i fiumi Piave e Livenza; area del Tagliamento; area del torrente Torre.

### *Quadro d'insieme e tipologie del tumulto*

#### *Charivari, manifestazioni di piazza e attacco al mulino*

Nell'area tra il Piave e il Livenza le manifestazioni iniziarono prima dell'entrata in vigore della tassa. In questa zona le proteste si caratterizzarono per la grande varietà delle tipologie del dissenso e per la vasta partecipazione sociale: dallo *charivari* notturno dei più giovani alle manifestazioni dei capofamiglia, dai grandi assembramenti popolari alla polemica in chiesa, dalla macinazione abusiva senza pagamento dell'imposta all'assalto ai mulini.

Se inizialmente il dissenso si era mostrato in piazza o lungo le vie centrali del paese e aveva avuto come principale interlocutore l'amministrazione locale, lo scorrere dei giorni comportò lo spostamento delle manifestazioni verso le periferie e quindi verso i mulini. Una motivazione del cambiamento tipologico delle manifestazioni trova origine nella risposta delle autorità locali: le manifestazioni dei capofamiglia e della popolazione locale non ottennero nessuna risposta dalle autorità causando la deriva violenta dei moti.

Il diffondersi dei disordini tra le piazze di paese e i mulini locali trova un riscontro anche nella zona lungo il Tagliamento, mostrando una certa somiglianza d'azione con i moti tra Piave e Livenza; l'unica differenza fu che in questa zona le manifestazioni di piazza andarono di pari passo con l'apertura forzata dei mulini.

#### *Manifestazioni di tutte le comunità locali unite*

In alcune aree si registrò il diffondersi di grandi manifestazioni, con una partecipazione che interessò un'area e una quantità di popolazione assai mag-

giore rispetto a quella del borgo, arrivando a includere intere comunità locali. In particolare tale tipologia di sfogo del dissenso si registrò lungo le valli del Chiampo, Arpone e Agno: nelle vallate gli assembramenti coinvolsero l'intera comunità e questa ampia partecipazione trovò riscontro nella scelta della località dove mostrare il proprio dissenso, infatti queste manifestazioni ebbero luogo nella piazza principale del capoluogo distrettuale oppure nei punti di maggior traffico lungo le grandi vie fluviali.

### *Manifestazioni di piazza*

In altre zone il dissenso si mantenne sul piano squisitamente locale, come nel caso delle manifestazioni che si registrarono nell'area compresa tra la Marca trevigiana e l'Alta padovana. In questa zona le rimostranze si svilupparono lungo le vie fluviali e coinvolsero la comunità contadina del borgo, intenta a manifestare in piazza il suo dissenso. Questa partecipazione della comunità era stata rafforzata dalla polemica che aveva caratterizzato la zona attraverso la diffusione di un gran numero di volantini di protesta. Anche lungo l'area fluviale ai piedi dei Colli Berici si registrarono una serie di manifestazioni che mantennero il carattere locale: la prima manifestazione dell'area vide lo scoppio della protesta delle donne del paese, che nei giorni successivi si estese a tutta la popolazione locale.

### *Manifestazioni di piazza e tentativi di macinazione forzosa*

L'area lungo l'Adige e il Po, tra le province di Verona, Mantova e Rovigo, registrò lo scoppio di alcune manifestazioni nelle piazze cittadine unite a tentativi di macinazione senza pagamento d'imposta. In queste aree dove le tensioni locali erano più forti, frutto di processi di mutamento dei sistemi produttivi agrari, e dove la proprietà terriera mostrava una maggior presenza, si registrò una grande partecipazione ai moti e una forte espansione dello sciopero della macina.

### *Manifestazioni di piazza e attacchi alle strutture dello Stato*

Nell'area lungo il torrente Torre si registrarono manifestazioni delle comunità locali simili ai casi già mostrati per i moti della zona della Marca trevigiana e l'Alta padovana o ai piedi del Colli Berici. A differenziare quest'area dai casi già trattati fu il fatto che alcune manifestazioni notturne si registrarono, caso unico per la regione, nel capoluogo provinciale Udine; tali rimostranze interessarono i simboli dello Stato, come ad esempio la sede della Pretura e il Tribunale, che vennero danneggiati a più riprese.

*Marca trevigiana e Alta padovana: i fiumi di risorgiva*

L'area di confine tra le province di Padova e Treviso era caratterizzata da una vicinanza non solo geografica; secoli di storia avevano inciso in tutti gli aspetti della vita locale creando due sistemi simili sia dal punto di vista della produzione agricola che della conduzione dei terreni.

Nel versante trevigiano di questa fertile pianura si trovava il distretto di Castelfranco, il quale rientrava nella pianura della Marca, un'area pianeggiante che, partendo dalla strada tra Cornuda e Bassano, si sviluppava per tutta l'area che dal Piave portava al corso del Muson o suoi confluenti, confinando e trovando continuità nella zona dell'alta provincia di Padova<sup>31</sup>. Il confine tra i due distretti di Castelfranco Veneto e Camposampiero era caratterizzato da una pianura molto produttiva. L'acqua rappresentava il vero valore aggiunto di questa pianura; la presenza di corsi fluviali rendeva l'agricoltura produttiva: «non men propizio all'uso domestico e all'industria è il corso regolare dell'acqua, la quale da ogni parte della zona si trova a mo' di rete, bene distribuita con appositi canali e rigagnoli»<sup>32</sup>. La ricchezza d'acqua rendeva possibile una buona distribuzione irrigua per tutti i campi, grazie alla realizzazione, nel corso dei secoli, di molti affluenti e canali che deviavano le acque dei corsi principali. Oltre agli aspetti di natura geografico-produttiva, anche la storia incise nella formazione del territorio: il suo passato di zona "di frontiera" aveva favorito nel corso dei secoli lo sviluppo di un'ampia rete di mulini di carattere locale ad uso della popolazione<sup>33</sup>. Si potevano distinguere due tipologie di mulini, collegate alla diversa finalità dell'attività: lungo i fiumi principali – Brenta e Sile – grandi opifici per la macinazione dei cereali necessari alla città di Venezia; lungo i fiumi di risorgiva "minori", come Muson e Tergola, mulini di dimensioni ridotte, ad uso della popolazione locale; questi ultimi furono al centro dei disordini, mentre rimasero quasi del tutto immuni le aree del Brenta e del Sile.

Tra le province di Padova e Treviso i disordini si svilupparono in parallelo, con apice delle manifestazioni il 3 gennaio 1869. I principali distretti caratterizzati da tensioni contro la nuova tassa furono i territori di Castelfranco e di Camposampiero; in entrambi il malcontento popolare si annunciò, nelle settimane che precedettero l'entrata in vigore della nuova tassa, tramite l'affissione di manifesti dai toni incendiari<sup>34</sup>. Il primo disordine ebbe luogo sabato 2 gennaio 1869 a San Giorgio delle Pertiche, nei pressi di Camposampiero, dove una moltitudine di contadini si ritrovò in piazza per protestare contro l'im-



posta. Il disordine si protrasse anche il giorno successivo, quando gli animi si infiammarono ulteriormente, al punto che molti manifestanti cercarono di entrare in chiesa per suonare la campana a stormo, ostacolati però dal parroco don Giovanni Contri, un anziano prelado che riuscì ad impedire che la protesta si inasprisse<sup>35</sup>.

Anche lungo le rive del Muson la domenica si aprì con una grande manifestazione, che ebbe come teatro la piazza di Castello di Godego, dove i contadini si ritrovarono per chiedere la cancellazione della nuova imposta. Le file dei manifestanti si fecero così ampie da richiedere l'intervento di tutti gli agenti di pubblica sicurezza della zona, che cercarono di convincere i manifestanti a far ritorno alle proprie case e, al loro rifiuto, procedettero ad arrestarne quattordici. Questa misura non portò allo scioglimento della manifestazione, al contrario aumentò la rabbia dei presenti che, armati di forche e badili, cercarono senza successo di liberare i propri compagni<sup>36</sup>. L'esempio di Castello di Godego e di San Giorgio delle Pertiche causò il giorno successivo l'espandersi lungo i fiumi Tergola e Muson di altri tumulti: prima ad Arsego nei pressi di San Giorgio delle Pertiche e poi, il 5 gennaio, nei distretti confinanti, coinvolgendo Vigonza e Curtarolo<sup>37</sup>. Dopo questi primi giorni di tensioni tornò la calma, non registrandosi altre proteste violente contro l'imposta ma solo uno strisciante malcontento.

Il territorio interessato dai moti mostra affinità non solo storico-geografiche ma anche relative alla tipologia dell'industria della farina, con la presenza di un'unica tipologia di mulini: nati con le signorie, i mulini si trovavano nelle vicinanze dei castelli o delle ville, ed erano divenuti aziende private, rimanendo comunque legati principalmente al fabbisogno locale. Opifici composti da due o al massimo tre ruote, per lo più a conduzione familiare e con clientela del posto. Lontano dalla grande arteria dei trasporti e dalla grande industria della macina che si trovava lungo il Brenta e il Sile, la geografia dei moti passava per Castello di Godego, lungo il corso del Muson<sup>38</sup>, e per Vigonza, San Giorgio delle Pertiche e Arsego, lungo le rive del Tergola<sup>39</sup>; solo Curtarolo si trova lungo il Brenta ma non nell'area di maggior sviluppo. Tutti questi centri costituivano una rete per lo scambio di informazioni che avveniva lungo i piccoli fiumi di risorgiva, che capillarmente univano tra loro i centri abitati, fiumi collegati da canali che formavano una ragnatela utile per il piccolo commercio via zattera, incrementando oltre alla circolazione dei prodotti quella delle idee tra comunità vicine con problemi simili.

### *Val Liona, Brentana e valli prealpine*

La provincia vicentina fu uno dei teatri principali della mobilitazione popolare contro la nuova imposta, con una partecipazione e una diffusione delle manifestazioni che ebbe come base temporale la settimana precedente all'entrata in vigore della tassa e la prima settimana di applicazione della stessa. La prima protesta si registrò il 27 dicembre 1868 a Sandrigo, nella cui piazza principale si ritrovarono almeno duecento manifestanti. La folla riunita davanti al municipio chiese alle autorità comunali di intercedere per loro presso il governo nazionale, al fine di ottenere l'abolizione della tassa sulla macinazione dei cereali. La manifestazione, del tutto pacifica, si sciolse all'arrivo di due carabinieri a cavallo<sup>40</sup>. Anche nell'area collinare si registrarono azioni di protesta: la prima coinvolse la val d'Alpone che, pur facendo parte del distretto di S. Bonifacio e quindi della provincia di Verona, risultava dal punto di vista storico assimilabile alle vicine valli del Chiampo e dell'Agno. Nel centro principale, San Giovanni Ilarione, il 30 dicembre 1868 i contadini si riunirono in piazza al fine di ottenere dalle autorità locali la cancellazione dell'imposta sul macinato. Anche in questo caso la manifestazione si concluse pacificamente<sup>41</sup>.

Dal punto di vista organizzativo gli avvenimenti di Sandrigo e San Giovanni Ilarione sono assimilabili a tutti i disordini occorsi in Veneto e Friuli nei giorni che anticiparono l'entrata in vigore della legge. In tutti i casi le azioni di protesta furono l'esito di un confronto che per giorni o addirittura per mesi aveva interessato tutte le comunità, in incontri che avevano avuto come punti di ritrovo l'osteria, le fiere settimanali o il *filò*<sup>42</sup>. Alle manifestazioni parteciparono unicamente i capifamiglia, i quali rappresentavano le autorità nelle comunità locali, che si riunirono presso il centro distrettuale al fine di assicurarsi l'intercessione delle autorità locali per la cancellazione dell'imposta. Queste manifestazioni pacifiche causarono una presa di posizione contro l'imposta da parte delle comunità circostanti. La manifestazione di San Giovanni Ilarione divenne il volano per il diffondersi di disordini nelle valli vicine, prima ad Arzignano in val del Chiampo e poi nella valle dell'Agno, tanto da obbligare le amministrazioni locali, nel tentativo di limitare le proteste, a riaprire d'autorità i mulini in sciopero a Monteforte e Montecchio, località poste lungo la valle del fiume Alpone<sup>43</sup>.

Per ultima fu interessata dai disordini la valle dell'Agno, dove le prime manifestazioni si registrarono il 12 gennaio a Novale, vicino al capoluogo distrettuale Valdagno. Qui l'assembramento venne bloccato dall'intervento tempestivo delle

forze dell'ordine: dopo aver intimato alla folla di tornare alle proprie case, gli agenti arrestarono sedici manifestanti, i quali vennero scortati al carcere criminale di Valdagno<sup>44</sup>. Il mattino seguente circa duecento contadini della valle si recarono a Valdagno con il fine di discutere della nuova imposta con le autorità. Al fine di garantire l'ordine pubblico, il sindaco diede ordine di chiudere le porte del paese, così da impedire l'entrata dei manifestanti, i quali, arrivati alle porte della città, decisero di eleggere dei propri rappresentanti da mandare in municipio. La richiesta dei contadini non era la cancellazione dell'imposta, ma una revisione che diminuisse le quote per mulino decise dal municipio; a seguito della promessa di un ricalcolo dell'importo la manifestazione si sciolse senza alcun incidente<sup>45</sup>.

Le tre valli collinari erano omogenee dal punto di vista geografico e di produzione agraria: da secoli soffrivano di una cattiva distribuzione delle acque e di continui dissidi tra confinanti. Nel XI secolo le prime canalizzazioni artificiali di queste valli avevano avviato una agricoltura più razionale e una proto-industrializzazione intorno ai mulini ad acqua. Ne uscirono favorite le aree a monte, prime zone di passaggio delle acque, a discapito della valle; sino all'Ottocento lo squilibrio venne contenuto dalla presenza della grande proprietà. La frammentazione delle proprietà che ebbe inizio in epoca napoleonica portò al sorgere del problema del controllo delle acque, aumentando i contenziosi tra proprietari confinanti. Al fine di garantire un razionale utilizzo della risorsa idrica e impedire possibili incidenti tra proprietari, il 26 giugno 1845 nell'alta valle dell'Agno nacque il Consorzio roggia di Valdagno; ma la costituzione del Consorzio non riuscì a migliorare l'utilizzo dell'acqua e si ripeterono disordini a seguito di lunghi periodi di siccità. Tali problemi ebbero conseguenze anche sulla produzione agraria causando un calo della produttività<sup>46</sup>. All'interno di questa situazione la nuova imposta venne vista dai valligiani come un ulteriore elemento di inasprimento delle condizioni di vita.

I disordini non rimasero circoscritti alle valli e si estesero alle zone pianeggianti. I primi giorni di gennaio si registrarono assembramenti a Rosà, nel distretto di Bassano, e a Villaga dove la protesta fu attuata dalle donne del paese<sup>47</sup>. Il 3 gennaio lievi disordini si registrarono a Brendola, Pozzolo di Villaga e Barbarano; il 5 gennaio a Grancona dove solo l'intervento della Guardia nazionale evitò scontri diretti tra manifestanti e forze dell'ordine<sup>48</sup>.

L'area interessata dalle proteste si sviluppava attorno alla grande area fluviale ai piedi dei Colli Berici; al centro di questa zona vi erano i paesi che da

Brendola portavano sino a Barbarano, centri racchiusi nella val Liona<sup>49</sup>. La zona dove il malcontento si mostrò con maggiore forza era stata interessata già in età medievale e moderna da alcune opere di incanalamento delle acque, al fine di razionalizzarne l'utilizzo e di creare le necessarie condizioni per la costruzione di una serie di mulini per la macinazione dei cereali<sup>50</sup>. L'opera dell'uomo, che per secoli aveva interessato la zona, aveva creato una rete di collegamenti lungo i nuovi canali<sup>51</sup>.

Nel quadro dei moti queste aree mostrano alcune somiglianze: tutte le zone interessate soffrivano di una serie di tensioni e sommovimenti causati dai cambiamenti di utilizzo della risorsa idrica e dalla crisi dell'industria tradizionale della macina: problemi comuni che fecero di questa vasta area un'unica zona di resistenza popolare<sup>52</sup>.

### *Tra Adige e Po*

Il mondo contadino, soprattutto bracciantile, racchiuso tra Po e Adige fu per tutto l'Ottocento centro di forti tensioni sociali<sup>53</sup>. Seguendo il corso delle acque e dell'emigrazione stagionale, questo malessere popolare fu "acceso" dalle vicine valli mantovane e veronesi, finendo per coincidere con una macro-area che dal Mantovano portava al Veneziano<sup>54</sup>. Sin dal Settecento grandi cambiamenti stavano modificando l'aspetto delle campagne: il diffondersi delle bonifiche delle valli irrigue e la sistematica vendita delle terre demaniali ai privati aveva messo fine al millenario sistema di sostentamento della popolazione dei borghi, cioè alla pratica del vagantivo. A rafforzare questo processo vi fu il lento ma continuo avvicendamento della proprietà dei fondi, che portò a una razionalizzazione delle aziende agricole, con il conseguente calo della richiesta di manodopera e la diminuzione delle paghe giornalieri.

Questa "rivoluzione delle campagne" aveva aperto uno scontro tra la nuova possidenza, che voleva la fine del vagantivo e la trasformazione degli artigiani locali in braccianti avventizi, e il mondo del paese, che difendeva il sistema di vita tradizionale<sup>55</sup>. Un primo episodio di protesta bracciantile si registrò con le insorgenze del 1809: tali disordini colpirono gran parte del Veneto ma solo tra il Mantovano e il Cavarzerano acquistarono un carattere assai più sociale che politico, finalizzato a riottenere gli antichi privilegi delle comunità cancellati dalla possidenza<sup>56</sup>. Lo scontro si mantenne vivo per tutta l'età austriaca, mu-

tando nella pratica del brigantaggio, incoraggiata moralmente dalle comunità locali che vedevano nella cancellazione del vagantivo il venir meno del “patto sociale” tra proprietà e mondo contadino che aveva retto sino ad allora la convivenza<sup>57</sup>. L’unificazione italiana non portò alla fine di queste tensioni, in quanto non comportò un vero cambiamento nella composizione sociale delle comunità locali. Il disagio del mondo della “Bassa” favorì la diffusione delle idee socialiste e anarchiche con l’aumento degli scioperi agrari, sino alle rivolte de “la boje!” negli anni Ottanta<sup>58</sup>. Le tensioni all’interno del corpo sociale attendevano solo un elemento scatenante per venire a galla, cosa che accadde con l’imposta sulla macinazione.

Le manifestazioni ebbero come centro di preparazione le osterie locali<sup>59</sup>. In questi luoghi si organizzarono le manifestazioni e si discussero le notizie dei disordini che viaggiavano lungo Mincio e Adige. L’osteria era il luogo di incontro delle varie anime della protesta: i braccianti, che nella stagione invernale oziavano tra un lavoro e l’altro, e i mugnai, l’altro anello debole della nuova imposta. Oltre alla questione bracciantile, un altro elemento caratteristico delle aree tra il Mincio e Cavarzere era la diffusione dei mulini natanti, attività dal sistema di macina antiquato e di limitate dimensioni che si diffondevano in cerca della corrente lungo tutti i fiumi e canali della “Bassa”. Il gran numero di mulini e la presenza tra la popolazione di molti mugnai diede centralità alla discussione sul macinato rafforzando una presa di posizione da parte della popolazione locale<sup>60</sup>.

I disordini seguirono il diffondersi delle manifestazioni che ebbero nella riva del Mincio, al confine tra Mantova e Verona, il proprio punto di partenza<sup>61</sup>. A favorire il diffondersi dei disordini vi furono motivazioni contingenti, come il periodo dell’anno in cui la tassa venne applicata. L’inverno era infatti il periodo più critico per la manodopera giornaliera, e di conseguenza quello in cui maggiori erano le tensioni sociali<sup>62</sup>. Tra il 3 e il 4 gennaio 1869 i distretti di Adria e Ariano (zona calda anche per la questione del vagantivo<sup>63</sup>) furono teatro di disordini: una grande manifestazione ebbe luogo il 2 gennaio a Papozze, sulla riva nord del Po, per spostarsi poi a Bottrighe e a Corbola, dove alcuni avventizi e i mugnai della zona si ritrovarono per manifestare la sera di domenica 3 gennaio.

Altre azioni collettive si registrarono il 3 gennaio a Loreo e Pettorazza, sulle rive dell’Adige, nel distretto di Adria<sup>64</sup>. Nel comune di Pettorazza, l’inizio dei disordini coincise con l’arrivo del sindaco in municipio nel tardo pomeriggio; alcuni mugnai presenti nell’osteria locale videro il primo cittadino attraversare la piazza e rinchiudersi nel suo ufficio e chiamarono a raccolta altri uomini; il

piccolo corteo decise di manifestare sotto il palazzo comunale il dissenso verso la nuova tassa. Alla fine si raccolsero quasi cento persone e la manifestazione assunse caratteri violenti: alcuni dimostranti distrussero la porta del municipio e arrivarono nello studio del sindaco, al quale chiesero la licenza di macinare senza pagamento dell'imposta. Il sindaco, preso alla sprovvista e privo di difese, concesse il permesso di macinare ai presenti, che rincararono tra grida di gioia. La vittoria dei contadini fu di breve durata: lunedì 4 gennaio l'arrivo da Adria di diciotto uomini di fanteria portò ai primi fermi e alla cancellazione del permesso<sup>65</sup>.

Anche sulla riva padovana dell'Adige il 3 gennaio si registrò un assembramento contadino: nelle ore pomeridiane della prima domenica del 1869, a Masi (distretto di Montagnana) un gruppo di circa trecento contadini si espresse con toni ingiuriosi e minacciò un delegato di pubblica sicurezza incaricato di far chiudere i mulini non provvisti di licenza<sup>66</sup>. Anche questa protesta ebbe luogo in un giorno festivo, quando la libertà dalle attività lavorative favoriva il riunirsi nel centro del paese; in questo caso l'assembramento contadino ebbe come elemento scatenante l'intervento del delegato di pubblica sicurezza, il quale, con la sua decisione di porre i sigilli ai mulini di domenica, sembrava voler deliberatamente provocare i contadini presenti nel centro; l'autorità non scelse di certo accuratamente il giorno per far chiudere i mulini<sup>67</sup>. Dai distretti più a valle, storicamente più inclini ai disordini, i tumulti si spostarono lungo il fiume: a Badia Polesine e Lendinara<sup>68</sup>.

Dopo la prima settimana di gennaio, i quotidiani parlarono di una situazione ormai pacificata, con la totale adesione dei mugnai alla nuova imposta: il 9 gennaio pubblicarono la notizia di un accordo raggiunto con i mugnai a Polesella e Rovigo, il 12 a Boara e Concadirame<sup>69</sup>. La fine dei disordini nelle piazze non portò però allo spegnimento delle tensioni sociali collegate al macinato. In tutti gli anni in cui l'imposta rimase in vigore (sino al 1 gennaio 1884) in quest'area furono messe in pratica manomissioni dei sistemi di registrazione dell'imposta, tanto che l'Inchiesta Jacini riconobbe nella tassa del macinato uno degli elementi centrali del disagio delle classi meno abbienti<sup>70</sup>.

### *Le rive del Mincio: una frontiera elastica*

I moti lungo le rive del fiume Mincio mostrano chiaramente come il mondo contadino seguisse il corso di antiche linee di comunicazione che prescindeva-

no da divisioni politiche e amministrative: il confine non rappresentò quindi una barriera ma un limite elastico, luogo di sviluppo economico, di contrabbando, di scambio di idee tra comunità fluviali confinanti. Durante l'Ottocento le sponde del Mincio erano state al centro di una vera rivoluzione agraria: la fine della Repubblica veneta aveva infatti comportato la crisi della grande proprietà aristocratica tradizionale che, unita al processo di vendita delle terre irrigue comunali ai privati, iniziato nel XVI secolo, aveva portato a un profondo cambiamento nella *leadership* locale, con conseguente diffondersi delle bonifiche e della messa in coltura del riso. In particolare la cessione delle terre comuni e la ricostruzione della grande proprietà avevano posto fine all'economia di sussistenza basata sullo sfruttamento delle risorse presenti nelle terre comuni, portando il diffondersi del lavoro salariato presso le grandi aziende, pagato a giornata<sup>71</sup>. Nuove tensioni sociali emersero nel corso del secolo, mostrando una maggior presa nei momenti in cui il potere politico era meno forte, quando il dissenso riusciva a diventare un vero movimento di protesta, com'era accaduto durante i moti del 1809. La rottura tra le comunità locali e la proprietà giunse al culmine negli scioperi de "la boje!"<sup>72</sup>.

Come nel caso del Polesine e della Bassa padovana, a rafforzare la partecipazione ai disordini fu un elemento legato al calendario agrario: i mesi di entrata in vigore della nuova legge erano i più difficili per il mondo bracciantile, essendo l'inverno il periodo dell'anno in cui la richiesta di lavoro da parte delle aziende agrarie era scarsa e quindi la disoccupazione ai suoi massimi, al contrario dei mesi estivi, in cui si doveva importare manodopera dalle aree circostanti al fine di rispondere alle necessità dei campi<sup>73</sup>.

Sul versante veronese la prima forma di resistenza popolare all'imposta sul macinato si registrò a Nogarole Rocca il 26 dicembre 1868 e fu una delle prime manifestazioni a livello nazionale, attirando così l'attenzione della stampa. La giornata si aprì con l'affissione per tutto il paese di avvisi che comunicavano la decisione di indire una raccolta di firme per ottenere la cancellazione dell'imposta. Nel pomeriggio la rimozione di parte dei manifesti, riscontrata da alcuni contadini, portò all'aggressione di un notaio di Villafranca presente in piazza, interrotta dall'intervento dei carabinieri con alcuni arresti. Il giorno seguente nella piazza del paese una massa di contadini riprese la protesta. L'assembramento fu calmato dall'intervento del parroco che riuscì a placare gli animi e, in parte, ad allontanare i facinorosi. Non tutti però fecero ritorno alle proprie case: circa una trentina di manifestanti si diresse verso la frazione di Roncolevè

suonando una tromba per richiamare i paesani. Arrivati al paese i manifestanti, a cui altri si erano aggiunti lungo la via, obbligarono un giovane ad attaccare al muro della chiesa un manifesto contro la nuova tassa. La manifestazione ebbe fine solo dopo l'intervento del parroco di Roncole, don Mantovanelli, che, terminata la funzione domenicale, venne richiamato all'esterno della chiesa dalle urla. Il prelado riuscì a placare gli animi e a far sciogliere l'assembramento, riportando la calma nel contado. Altri disordini si registrarono nei primi giorni di gennaio a Valeggio, Isola Porcarizza, Sorgà e Isola della Scala<sup>74</sup>.

La protesta si trasferì poi sulla riva mantovana del Mincio, dove i contadini non cercarono la mediazione delle autorità, ma tentarono con la forza di ottenere la riapertura dei mulini: nella frazione di Solarolo del comune di Goito, ad esempio, la popolazione contadina si radunò di fronte al mulino tentando di riaprirlo, dopo che era stato chiuso per protesta ancor prima dell'entrata in vigore della legge. La partecipazione popolare si mantenne compatta per più giorni, chiedendo a gran voce l'abolizione dell'imposta; solo il 1 gennaio 1869, grazie alla presenza di una guarnigione di agenti di pubblica sicurezza, il presidio contadino fu tolto. Da Solarolo il dissenso si spostò a Rodigo, dove gli abitanti tentarono di riaprire il mulino; altre azioni si registrarono nei comuni di Roncoferraro, San Biagio e Bagnolo San Vito, nei pressi del Mincio, e a Castellucchio, Gazoldo, Castiglione delle Stiviere, San Martino dall'Argine, Magnacavallo, Buscoldo, nel resto della provincia mantovana<sup>75</sup>.

Le manifestazioni più violente si ebbero a Buscoldo, dove gruppi di uomini armati di falci e bastoni protestarono in piazza sino all'arrivo dei carabinieri a cavallo, e a Curtatone, dove i manifestanti si diedero appuntamento davanti al municipio per chiedere la cancellazione dell'imposta; da pacifica la manifestazione degenerò e un gruppo di manifestanti armato di bastoni, falci e qualche fucile si mise in strada al suono di tromba verso il mulino Foschesani, tentando di macinare senza il pagamento dell'imposta; solo l'intervento di un distaccamento di cavalleria riuscì a sciogliere il presidio<sup>76</sup>.

La radicalizzazione dei conflitti nell'area lungo il Mincio portò molte amministrazioni locali a una presa di posizione contro lo sciopero dei mulini. In alcuni casi le autorità, impaurite dagli assembramenti, cercarono di venire a patti con i dimostranti, come nel caso di Castel d'Ario, nel Mantovano, dove il tentativo di aprire il mulino del paese portò alla decisione da parte delle autorità locali di far macinare gratuitamente il grano dei contadini poveri nel mulino più vicino<sup>77</sup>. La macina gratuita non fu l'unica soluzione presa dai municipi per ripor-



tare la calma: in altri comuni si decise di avvalersi di un regio decreto (emanato il 26 dicembre 1868) che concedeva alle municipalità la possibilità di apertura forzosa degli esercizi in sciopero, per sopperire ai bisogni della popolazione. Questo provvedimento fu adottato nelle zone dove più alta era stata l'adesione allo sciopero dei mugnai, ossia le località lungo il Mincio, la principale Valeggio, nel distretto di Villafranca, e molti comuni del distretto di Isola della Scala. Tali misure tuttavia non furono sufficienti a ripristinare l'ordine<sup>78</sup>.

Sul versante veneto vi furono dimostrazioni di piazza nei primi tre giorni di gennaio; in seguito i presidi contadini iniziarono a diminuire d'intensità e numero, l'istituzione di nuove commissioni provinciali riuscì a riportare la calma, ristabilendo e ribassando la quota di tassa a carico di ogni mulino. Nel comune di Villafranca, ad esempio, la commissione decise di ridurre di molto la percentuale per quintale stabilita dal governo; la notizia dell'accordo raggiunto venne pubblicata nei giornali e le manifestazioni ebbero termine<sup>79</sup>.

Diverso il caso del versante mantovano, soprattutto nel distretto di Viadana, dove gli assembramenti continuarono. Anche in questa circostanza la popolazione si ritrovò davanti ai mulini, tentando di ottenerne la riapertura. Il 2 gennaio venne inviato un distaccamento di truppe di linea, ma la presenza delle forze dell'ordine non sembrò influire sull'agitazione; il 3 gennaio i contadini si ritrovarono davanti al municipio per protestare; il 5 vennero inviati nuovi distaccamenti militari e addirittura due cannoni; solo l'arrivo dell'esercito, infine, riuscì a riportare la calma nel distretto<sup>80</sup>.

Le manifestazioni, tra le due rive del Mincio, si caratterizzarono per obiettivi diversi: nel caso veneto l'iniziale attenzione dei manifestanti si concentrò nella protesta verso le autorità municipali, al fine di ottenere la cancellazione dell'imposta; nel versante mantovano le dimostrazioni popolari ebbero sin dall'inizio come obiettivo la riapertura dei mulini e la macina senza pagamento dell'imposta. La maggior violenza delle manifestazioni della provincia lombarda mostrò l'esistenza di una tensione sociale assai più alta, se confrontata alla riva veronese; nel Mantovano i disordini contro il macinato si legarono ad altri tipi di sommosse che colpiscono la grande proprietà, con forme di violenza che si sarebbero riproposte nel periodo dei grandi scioperi agrari: incendi delle proprietà dei possidenti e furti campestri e di legname. Tali azioni, invece, non si registrarono in Veneto durante i moti del macinato<sup>81</sup>.

### *Tra Piave e Livenza*

Nell'area compresa tra i fiumi Piave e Livenza l'acqua era un elemento di unificazione e di comunicazione tra le comunità lungo «le vie delle zattere»: le vie che dal Cadore, dal Montello e dal Cansiglio portavano il legname a Venezia divennero assi dello sviluppo economico delle realtà lungo il fiume<sup>82</sup>.

La zona conobbe già dalla metà di dicembre una forte resistenza popolare contro la nuova imposta, tanto che il sindaco di Oderzo decise di pubblicare un manifesto nel quale tentò di dimostrare come l'imposta fosse assai meno pesante di quanto le opposizioni al governo volesse far credere, e chiese che in caso di polemiche le lamentele fossero recapitate al municipio<sup>83</sup>. Dai primi segnali d'insoddisfazione popolare si passò ai disordini a San Polo di Piave (distretto di Oderzo) nella notte di sabato 26 dicembre 1868. Il paese diventò teatro di una *battarella*<sup>84</sup> che, al posto di avere come bersaglio le unioni matrimoniali socialmente non accettate, si rivolse contro lo Stato e la classe possidente che, con la nuova imposta, avevano colpito l'alimento primario, e spesso unico, delle popolazioni rurali. Come da tradizione, a mettere in pratica il rito della derisione furono i giovani del paese, che a notte inoltrata percorsero in lungo e in largo le vie del piccolo paese sulle rive del Piave urlando ingiurie contro la nuova imposta e i possidenti: «Non vogliamo la macina, morte ai ricchi!». Dopo qualche ora di schiamazzi il paese tornò al silenzio<sup>85</sup>.

La domenica si aprì nella consapevolezza che la manifestazione della notte precedente altro non era che una premessa alle tensioni del mattino. I protagonisti del dissenso divennero i capifamiglia: una massa di contadini si riunì nella piazza con scritto sul cappello un plateale «no» alla nuova imposta. I manifestanti si fermarono in piazza tutto il giorno in attesa di convocazione da parte delle autorità comunali, che non accettarono il dialogo.

La protesta di San Polo di Piave diede il via ai disordini nell'area diventando esempio per le comunità vicine. Nei primi giorni di gennaio tutta l'area compresa tra Piave e Livenza conobbe dimostrazioni: tra l'1 e il 3 a Ormelle, San Polo, Negrizia, Santa Lucia di Piave e Oderzo, località dei distretti di Oderzo, Motta e Conegliano. Le azioni furono pacifiche, con ritrovi davanti al municipio al fine di ottenere una ritrattazione della tassa e affissione di cartelli contro il governo<sup>86</sup>.

Anche il distretto di Valdobbiadene fu interessato dalle manifestazioni, a cominciare da Col San Martino. Durante la messa l'arciprete che cercava di esortare al pagamento della nuova tassa e all'obbedienza della legge venne interrotto

dal grido «basta!», ripetuto per tre volte dai banchi delle navate. Nel pomeriggio una piccola folla si ritrovò nella piazza gridando: «abbasso il macinato!». La protesta proseguì nei giorni successivi, finché venne bloccata dall'intervento dei carabinieri, cui seguì il fermo di una decina di manifestanti. Gli arresti aumentarono la rabbia contadina. Il 5 gennaio i contadini si radunarono davanti al carcere di Valdobbiadene, chiesero a gran voce la liberazione degli arrestati e solo dopo l'intervento della Guardia nazionale si ottenne lo scioglimento della manifestazione senza altri disordini<sup>87</sup>.

Dalle rimostranze la popolazione contadina passò ai fatti, tentando di riaprire i mulini chiusi dall'amministrazione locale in seguito all'inadempienza sul pagamento della quota, per macinare senza imposta. Il 4 gennaio un centinaio di uomini del comune di Mansué tentò di riaprire i mulini di Portobuffolè. Solo l'intervento della Guardia nazionale e delle forze dell'ordine impedì ai manifestanti di riuscire nel loro intento. Il giorno seguente, nel comune di Maserada, alcuni contadini cercarono di riaprire uno dei tre mulini chiusi: anche in questo caso l'intervento degli agenti di pubblica sicurezza bloccò l'iniziativa e riuscì a disperdere l'assembramento con l'arresto di sette manifestanti, tutti successivamente risultati abitanti della frazione di Candelù. Il 9 gennaio le manifestazioni ebbero fine ma la resistenza all'imposta proseguì con la serrata dei mulini che attendevano dalle amministrazioni locali una ridefinizione della quota da versare al fisco<sup>88</sup>.

### *Le rive del Tagliamento*

In Friuli, come già visto per il Veneto, la nuova legge creò tensioni sociali che in molti casi sfociarono nella protesta. I disordini friulani ebbero come linea principale di demarcazione le rive dei fiumi Tagliamento e il torrente Torre con gli altri affluenti dell'Isonzo. Il Tagliamento era una zona in continuo contatto economico e culturale con le province del Veneto orientale, un elemento di contaminazione evidente nello scoppio dei disordini contro la tassa sulla macinazione.

Lungo il Tagliamento il dissenso contro la nuova imposta emerse prima dell'entrata in vigore della tassa nel comune di Gemona, una delle prime località in quest'area a essere interessata dallo sviluppo di mulini ad acqua, con la costruzione dei primi edifici già in età basso-medievale<sup>89</sup>. La mattina del 29 dicem-

bre 1868 iniziò con il suono a stormo delle campane della chiesa, che richiamarono in piazza un gran numero di contadini che presto si spostarono davanti al municipio. La manifestazione si mantenne pacifica, con solo alcune grida contro l'autorità e la tassa, e si sciolse senza disordini. I fatti di Gemona trovarono subito un'emulazione nel vicino comune di Buja, con le stesse modalità<sup>90</sup>.

L'entrata in vigore della nuova legge moltiplicò le manifestazioni e gli assembramenti, i quali si spostarono verso la pianura e il confine con le province venete, trovando continuità nell'area tra Piave e Livenza e nel Veneziano. Nel basso corso del Tagliamento azioni di protesta si ebbero in alcuni comuni posti a pochi chilometri di distanza tra loro, in comunicazione grazie al fiume e i suoi affluenti: Casarsa, Camino di Codroipo, San Vito al Tagliamento<sup>91</sup>. Anche qui le iniziative furono del tutto pacifiche e facilmente sciolte dalle autorità locali. Le forme di protesta cambiarono progressivamente obiettivo, dai municipi passarono all'azione diretta finalizzata a riaprire i mulini e quindi a macinare senza pagare la tassa. Il cambio di obiettivo era determinato dalla disillusione verso le promesse delle autorità locali, che non avevano messo in pratica gli accordi con cui, nei giorni addietro, avevano ottenuto lo scioglimento degli assembramenti.

A Camino di Codroipo i contadini obbligarono i mugnai a macinare grano senza il pagamento di tassa: «irrupero negli opifici con grida sediziose; appiccarono il fuoco alla casa dell'oste della borgata perché sostenitore della legge». I carabinieri, in numero insufficiente a sedare la rivolta, dovettero attendere l'aiuto della cavalleria per aver la meglio sui facinorosi, una parte dei quali fu tratta in arresto. A Casarsa, quasi contemporaneamente ai fatti di Camino, qualche centinaio di contadini si presentò in municipio dal sindaco, chiedendo di bloccare il pagamento dell'imposta: anche in questo caso solo l'intervento degli agenti di pubblica sicurezza pose fine ai disordini. La tensione sociale nel distretto di San Daniele del Friuli risultò talmente esplosiva da obbligare il prefetto di Udine a inviare un distaccamento di cavalleria per calmare gli animi; il distaccamento venne affiancato da dieci guardie doganali con il compito di presiedere alla riscossione. A Verzegnis, un paese dell'alto corso del Tagliamento, alcuni mugnai obbligarono allo sciopero gli altri colleghi della zona, così da rafforzare la protesta e ottenere la partecipazione dei contadini; in questo caso l'intervento degli agenti di pubblica sicurezza portò alla carcerazione di alcuni mugnai<sup>92</sup>.

Le manifestazioni superarono il confine provinciale trovando seguito nel distretto di Portogruaro, area di frontiera tra Veneto e Friuli, collegata al corso del Tagliamento non solo per la vicinanza geografica ma per la continuità pro-

duttiva, economica e un passato recente di unità amministrativa<sup>93</sup>. Un primo disordine ebbe luogo il 2 gennaio, nel piccolo paese di Sesto al Reghena, tra San Vito al Tagliamento e Gruaro; qui si registrò un assembramento contadino che arrivò allo scontro con le forze dell'ordine, senza però causare gravi conseguenze. Il disordine più violento avvenne il giorno dopo, domenica 3 gennaio, a Gruaro<sup>94</sup>. Verso l'una del pomeriggio si radunarono circa cento persone, tra uomini e donne, davanti al mulino Ortis, cercando di ottenere la riapertura dell'opificio con la violenza. L'arrivo di due carabinieri non calmò gli animi dei presenti e il crescere delle urla convinse i militari a ritirarsi per cercare rinforzi a Portogruaro. Il luogotenente Marè decise di partire immediatamente con otto carabinieri, tre a cavallo e cinque a piedi, e una guardia doganale. All'arrivo in piazza i carabinieri si trovarono circondati dai manifestanti che li accolsero con urla, fischi e insulti e, dopo aver manomesso la porta del campanile, iniziarono a suonare le campane a stormo. Mentre si dirigeva verso il campanile, Marè fu sfiorato da un colpo d'arma da fuoco. Allo scoppio uno dei carabinieri si diresse di corsa verso il luogotenente e questo gesto venne recepito dai contadini come un tentativo di arrestare il manifestante colpevole dello sparo. Il carabiniere venne immobilizzato e circondato da circa cento persone armate di tridenti, stanghe, coltelli e alcuni archibugi e nel tentativo di liberarsi sparò un colpo in aria, dopo di che venne rilasciato. Il luogotenente tentò di calmare gli animi dei manifestanti ma questi, anziché lasciarsi persuadere, continuarono a gridare: «dai, dai ammazza i carabinieri briganti» e ad avvicinarsi in modo minaccioso. A questo punto la situazione degenerò: Marè esplose diversi colpi uccidendo un manifestante e ferendone altri.

Solo dopo una mezz'ora dai primi spari gli animi si placarono e la manifestazione si sciolse. I carabinieri tornarono presso la sede di Portogruaro dove ottennero alcuni rinforzi per iniziare a provvedere agli arresti dei manifestanti che si erano mostrati più violenti. Nel capoluogo distrettuale si raccolse anche la Guardia nazionale che in breve tempo riuscì a radunare oltre sessanta persone, fra ufficiali e militari, con a capo il capitano Antonio Trevisan, e insieme ai carabinieri, sotto la direzione del luogotenente Marè, si diressero a Gruaro da dove fecero ritorno in serata, con venti arrestati, che andarono ad unirsi ai due già tradotti dai carabinieri precedentemente<sup>95</sup>.

Il 10 gennaio, quando ormai i tumulti e le manifestazioni sembravano far parte del passato (pur mantenendosi in molte aree della provincia lo sciopero a oltranza dei mugnai), la cancellazione di una manifestazione a Pordenone riaprì

le polemiche<sup>96</sup>. Al teatro di Pordenone, la sera del 10 gennaio 1869, si doveva tenere un incontro indetto da Valentino Galvani, grande industriale locale, rappresentante della sinistra storica in città, per discutere il problema della nuova imposta<sup>97</sup>. Il prefetto, per evitare qualsiasi possibile causa di tensione sociale, decise di impedire il ritrovo. Nonostante ciò gli ideatori decisero ugualmente di riunirsi all'esterno del teatro, per manifestare la propria contrarietà alla nuova imposta e per denunciare la censura del governo che aveva impedito l'incontro; la manifestazione non creò nuovi disordini<sup>98</sup>.

### *Il torrente Torre e gli altri affluenti dell'Isonzo*

Non solo l'area del Tagliamento fu teatro di disordini e manifestazioni contro il macinato. Anche nella grande area che comprende i numerosi affluenti dell'Isonzo si sviluppò un forte movimento popolare di opposizione all'imposta. Anche qui il malessere ebbe modo di mostrarsi prima dell'entrata in vigore della nuova tassa, con una serie di manifestazioni che colpirono le due rive del torrente Torre. La contemporaneità degli assembramenti mostrarono come covasse nel mondo contadino un forte malcontento, esasperato dalla tassa del macinato. Le prime manifestazioni si registrarono il 30 dicembre nei comuni di Pavia di Udine, Bagnaria Arsa e Buttrio; in quest'ultimo caso, come già detto, a capo della manifestazione vi fu il curato di Orsaria (distretto di Cividale)<sup>99</sup>. Con l'inizio del nuovo anno le manifestazioni aumentarono di numero e d'intensità, interessando anche il capoluogo provinciale, unico caso nel Nord-Est. Nelle notti dell'1 e 2 gennaio il centro di Udine diventò teatro dell'odio contro la nuova tassa e contro l'autorità che la imponeva e difendeva. Prima si manifestò con schiamazzi e distruzione di fanali del gas e alberi, poi, la seconda notte, i bersagli dell'ira contadina divennero il tribunale e la pretura, con lo sfregio degli stemmi statali. Negli stessi giorni anche nelle campagne continuarono i disordini: il 2 gennaio un assembramento di contadini si svolse a Marzano, con la partecipazione di alcuni contadini presenti ai disordini dei giorni precedenti<sup>100</sup>.

Il 20 gennaio il «Giornale di Udine» pubblicò il riepilogo degli accadimenti in Friuli. I mulini andavano riaprendo le attività: «da informazioni attinte da fonte sicura, raccogliamo che a oltre due terzi sono state ritirate le licenze di esercizio, (618 su 921), numero più che sufficiente ai bisogni della popolazione; pochissimi (18) altri mulini sono in esercizio coattivo»<sup>101</sup>. In tutta la provincia,

i comuni in cui si erano avuti disordini risultavano essere una ventina su 182. Le manifestazioni per lo più erano avvenute tra gli ultimi giorni di dicembre e i primi giorni di gennaio; il richiamo dei contadini alle manifestazioni era stato dato dal suono delle campane a stormo; dalle piazze i manifestanti si erano spostati davanti agli uffici municipali e ai mulini, gridando «viva la religione, morte ai signori, abbasso le tasse!»<sup>102</sup>.

### Conclusioni

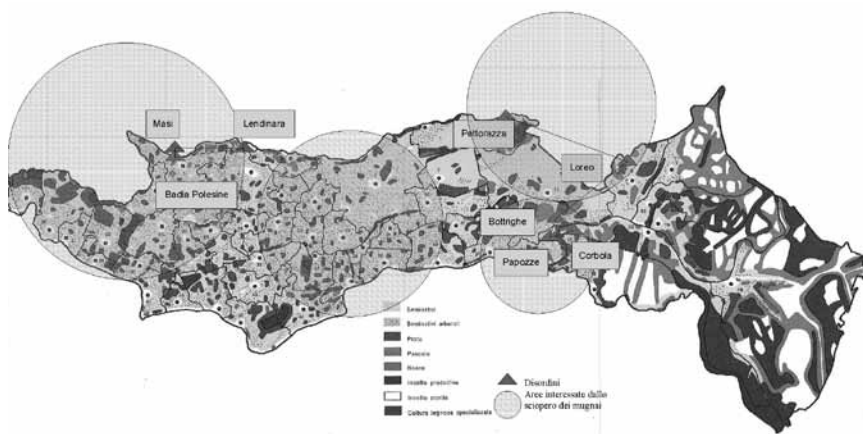
Le manifestazioni che ebbero come centro di sviluppo l'area compresa tra il Mincio e l'Isonzo, pur conoscendo diversità locali dovute al differente mondo sociale ed economico delle comunità interessate, ebbero in comune alcuni aspetti: la centralità dello sciopero dei mugnai come uno degli elementi scatenanti del malcontento popolare e della diffusione dei disordini; l'importanza dei luoghi della socialità contadina per lo sviluppo di una opposizione delle comunità alla nuova tassa; luoghi di sfogo di un acuto disagio delle classi meno abbienti, le osterie ed i *filò* furono i punti di aggregazione e di discussione per le famiglie del paese; in molti casi si decise proprio in queste discussioni di portare in piazza il proprio malcontento.

Un altro elemento ricorrente di questi disordini fu l'incapacità della classe politica locale (e nazionale) di comprendere il disagio popolare: la totale assenza di tentativi di mediazione da parte del prefetto e la mediazione interessata da parte di alcuni municipi, finalizzata unicamente al tentativo di ottenere la fine delle manifestazioni in attesa di ristabilire lo *status quo*.

Elemento comune alla moltiplicazione dei disordini fu il ruolo giocato dalle antiche vie di comunicazione fluviale, anello di congiunzione tra le varie comunità e arteria del dissenso. La centralità dei fiumi suggerisce un nuovo punto di vista per lo studio della cultura popolare della regione: la "fluvialità delle idee", che fu centrale nell'evolversi di eventi che gravitavano, oltre che attorno ai municipi, attorno ai mulini. Questa cultura fluviale potrebbe però trovare importanti riscontri in altri casi di comunicazione tra comunità vicine, aprendo una nuova pagina d'indagine storica dello sviluppo della cultura popolare nel Nord-Est.

## MANIFESTAZIONI NELLA PROVINCIA DI ROVIGO

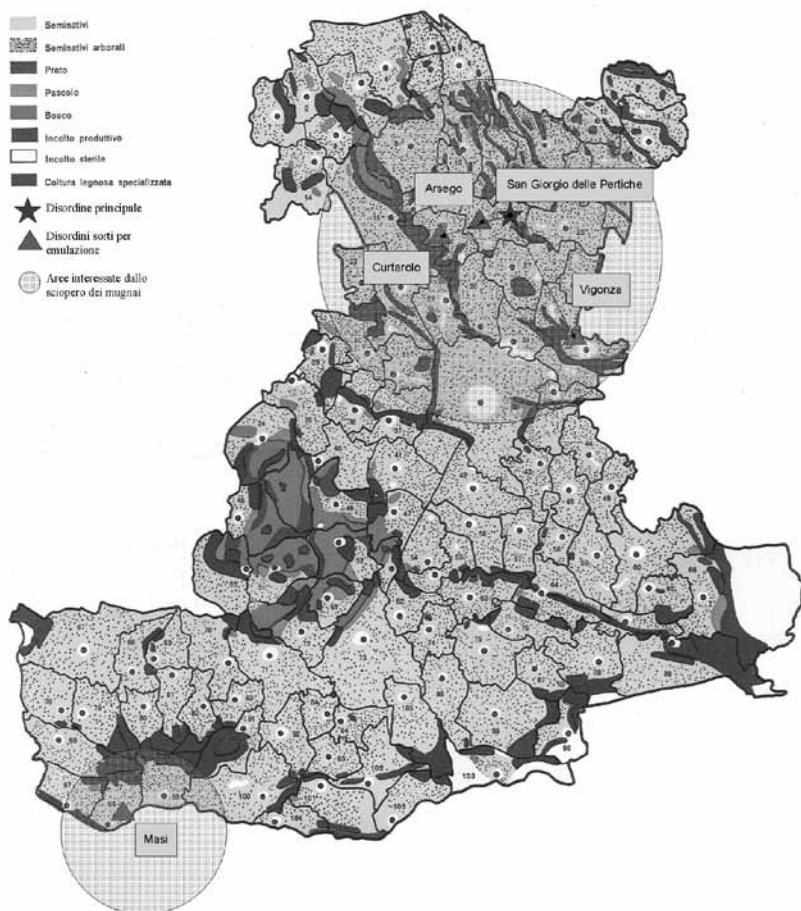
L'area del Polesine mostrò chiaramente il valore delle vie di comunicazione fluviale per lo scoppio e l'evoluzione delle manifestazioni. I primi scontri – ad esempio la manifestazione che il 2 gennaio interessò la piazza di Papozze – trovarono in pochi giorni emulazione nei comuni lungo il Po (Bottrighe e Corbola) e lungo le canalizzazioni interne, poi lungo il fiume Adige (Loreo e Pettorazza). Discorso simile si può fare per l'area tra la Bassa padovana e il Polesine: dopo la prima manifestazione del comune di Masi, nei giorni successivi toccò ai paesi di Lendinara e Badia Polesine, sull'altra sponda dell'Adige.





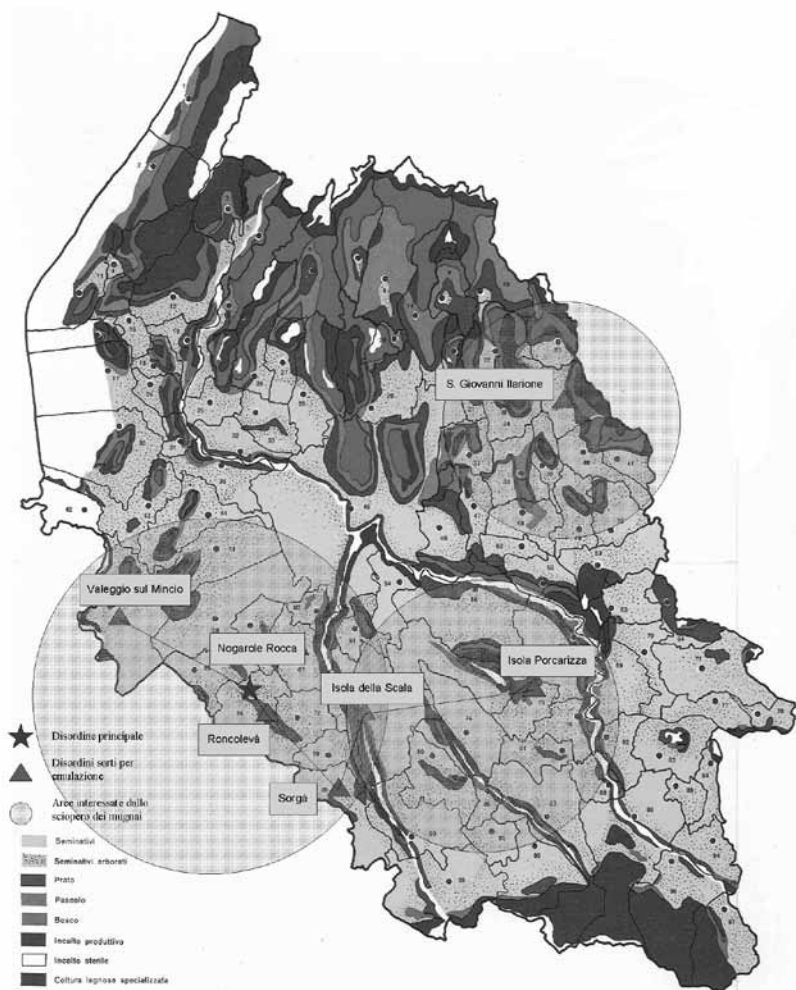
## MANIFESTAZIONI NELLA PROVINCIA DI PADOVA

Nell'area confinante tra l'Alta padovana e la Marca trevigiana il diffondersi del dissenso trovò una via di espansione lungo i fiumi di risorgiva, in particolare Muson e Tergola. Nel Padovano l'evoluzione dei moti mostrò di trovare nella fluvialità locale il fulcro di espansione: dal primo comune interessato, San Giorgio delle Pertiche, i disordini si spostarono con tipologie simili nelle altre piazze lungo il fiume (Arsego e Vigonza) e nelle vie fluviali vicine (Curtarolo).



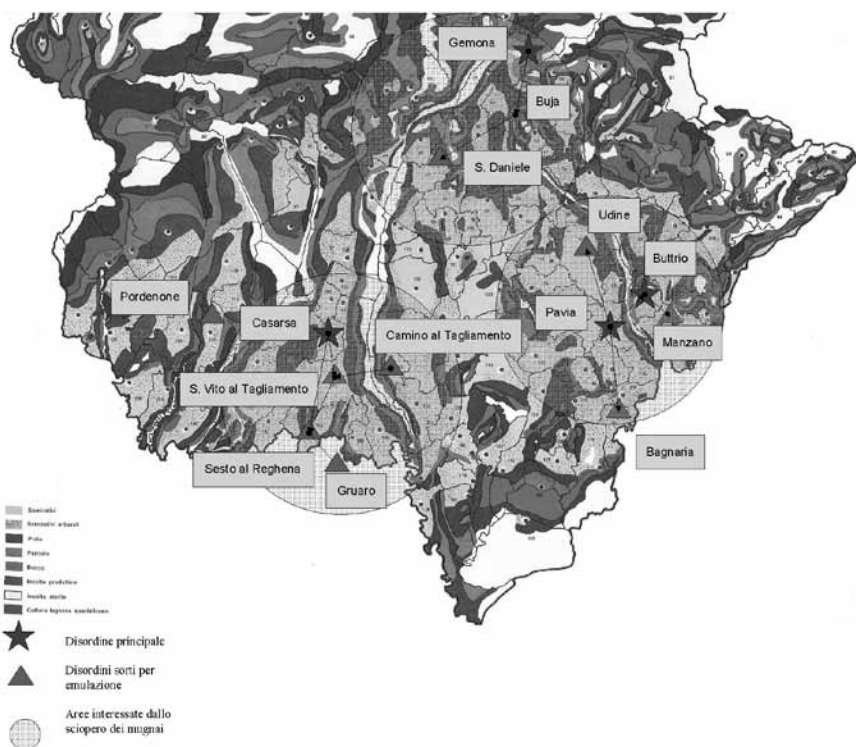
## MANIFESTAZIONI NELLA PROVINCIA DI VERONA

Nella zona lungo il fiume Mincio le manifestazioni ebbero inizio – prima ancora dell'entrata in vigore dell'imposta – nel comune di Nogarole Rocca, con un seguito immediato nel paese di Roncolevè. Nel gennaio successivo i disordini si svilupparono lungo il fiume interessando entrambe le rive del Mincio e l'Adige.



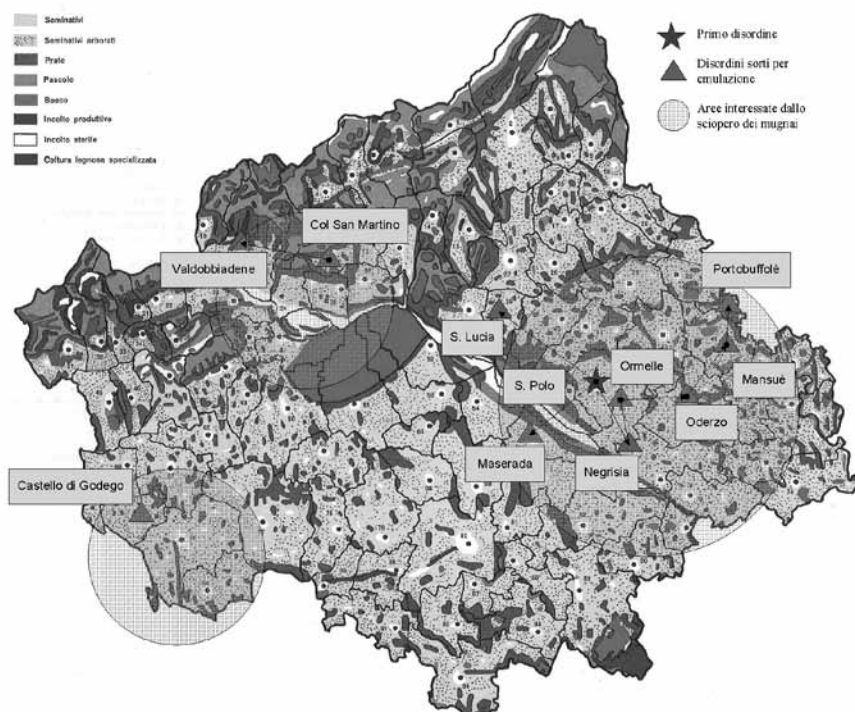
## MANIFESTAZIONI NELLA PROVINCIA DI UDINE

In quest'area i disordini si svilupparono lungo due delle maggiori arterie fluviali provinciali: il Tagliamento (con i moti che sembrarono continuare le manifestazioni scoppiate nell'area tra Livenza e Piave) e il torrente Torre. Il diffondersi dei moti mostrò chiaramente di trovare una propria linea guida nel percorso delle due vie fluviali, che diventano l'ovvio canale di lettura del diffondersi del dissenso.



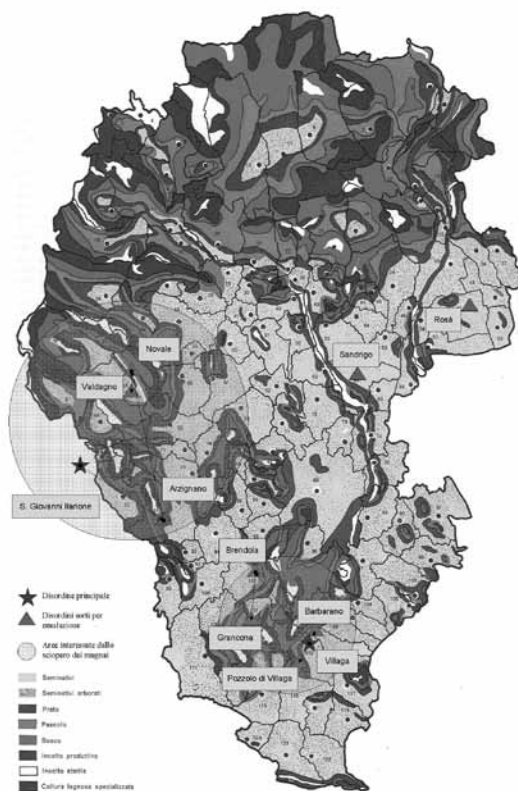
## MANIFESTAZIONI NELLA PROVINCIA DI TREVISO

In quest'area le manifestazioni mostrarono una maggior diffusione e diversificazione tipologica, ma l'elemento fluviale rimase come punto di unione di tutte le rivolte che costeggiarono i canali lungo le rive del Piave e del Livenza.

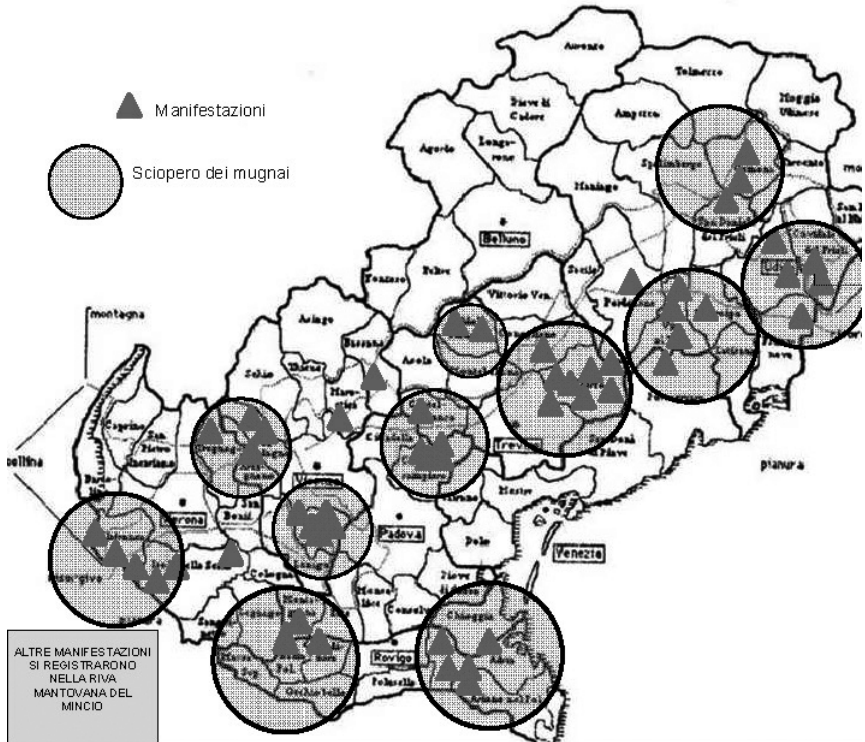


MANIFESTAZIONI NELLA PROVINCIA DI VICENZA

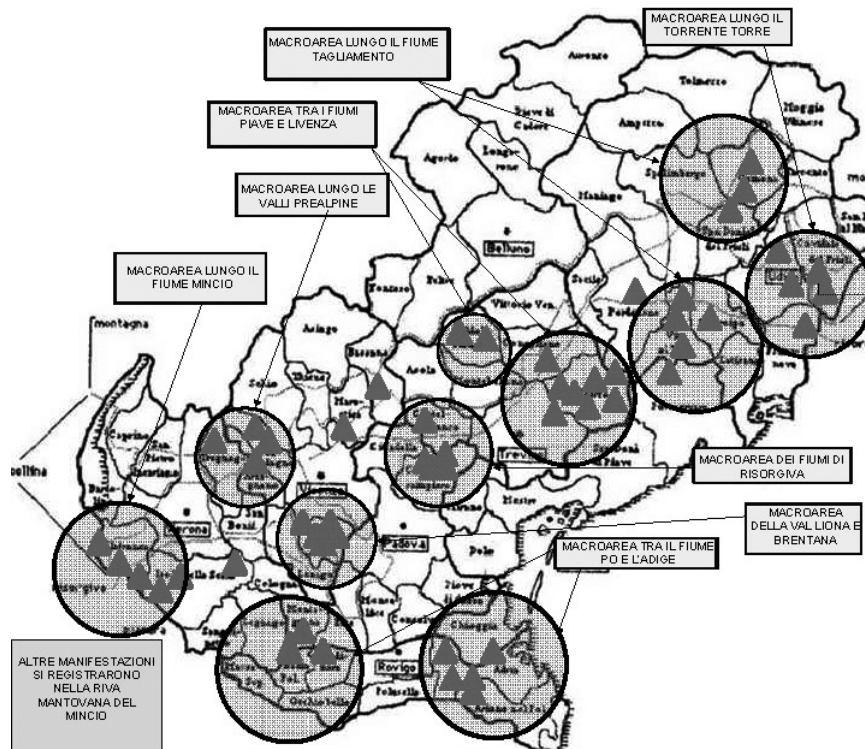
In questa cartina possiamo leggere il diffondersi di due tipologie di moti: i moti attorno ai capoluoghi delle valli e i moti lungo le vie fluviali ai piedi dei colli Berici. Nel primo caso le manifestazioni interessarono i centri principali delle valli prealpine (San Giovanni Ilarione, Arzignano e Valdagno) e, in un caso, un punto particolarmente importante della comunicazione fluviale e stradale della valle (Novale); tali manifestazioni interessarono le intere popolazioni vallive che si ritrovano nel centro amministrativo locale per protestare contro l'imposta. Ai piedi dei colli Berici le manifestazioni, di carattere principalmente locale, interessarono le vie fluviali (Villaga, Brendola, Pozzolo di Villaga, Barbarano e Grancona).



### MANIFESTAZIONI IN VENETO E FRIULI



DIVISIONE DELLE MANIFESTAZIONI  
IN MACROAREE LEGATE AI FIUMI



## Note

1. Enzo Bartocci, *Le politiche sociali dell'Italia liberale, 1861-1919*, Donzelli, Roma 1999; Fulvio Cammarano, *Storia dell'Italia liberale*, Laterza, Roma-Bari 2011; Paolo Favilli, *Riformismo alla prova ieri ed oggi: la grande riforma tributaria nell'Italia liberale*, Franco Angeli, Milano 2009; Giannino Parravicini, *La politica fiscale e le entrate effettive del Regno d'Italia 1860-1890*, ILTE, Torino 1958; Achille Plebano, *Storia della finanza italiana*, Roux Frassati e C., Torino 1899; Raffaele Romanelli, *L'Italia liberale 1861-1900*, il Mulino, Bologna 1990; Gianni Toniolo, *Storia economica dell'Italia liberale 1850-1918*, il Mulino, Bologna 1988.

2. Gianni Marongiu, *La tassa sul macinato: un nome vecchio per un'imposta nuova*, in Luigi Guglielmo Cambray-Digny e la tassa sul macinato, «Rivista di storia dell'agricoltura», XLIX (2009), n. 2.

3. Favilli, *Riformismo alla prova ieri ed oggi*, cit., p. 1.

4. Stefano Cammelli, *Prima del macinato. Proteste contadine nel Bolognese nel primo decennio unitario*, «Società e storia», IV (1981), n. 11, pp. 67-94; Id., *Al suono delle campane. Indagine su una rivolta contadina: i moti del macinato (1869)*, Franco Angeli, Milano 1984; Nello Rosselli, *Mazzini e Bakunin*, Einaudi, Torino 1967; Roberto Guerri, *I moti del macinato a Parma nel 1869*, «Aurea Parma», LIV (1970), n. 1-3; Renato Zangheri, *I moti del macinato nel bolognese*, ora in Id., *Agricoltura e contadini nella storia d'Italia*, Einaudi, Torino 1977.

5. Lo studio storiografico dei moti sul macinato ha mostrato un maggior interesse per l'evolversi dei disordini emiliani, per la maggiore presenza di materiale d'indagine negli archivi di quest'area.

6. Giovanna Angelini, Arturo Colombo, V. Paolo Gastaldi, *La galassia repubblicana: voci di minoranza nel pensiero politico italiano*, Franco Angeli, Milano 1998.

7. Cammelli, *Al suono delle campane*, cit., p. 1.

8. Elios Andreini, *La destra storica al governo del Polesine 1869-1877*, Minelliana, Rovigo 2000; Federico Bozzini, *Il furto campestre. Una forma di lotta di massa nel Veronese e nel Veneto durante la seconda metà dell'Ottocento*, Dedalo, Bari 1977; Id., *Le rivolte anti-italiane nel veronese dopo l'unità (1867)*, «Note mazziniane», XII (1977), n. 2, pp. 23-32, e n. 3, pp. 53-64; Id., *L'arciprete e il cavaliere. Il Veneto nel Risorgimento*, Santi Quaranta, Treviso 2010 (ed. or. 1985).

9. Piero Brunello, *Emigranti*, in *Storia d'Italia. Le regioni dall'Unità ad oggi. Il Veneto*, a cura di Silvio Lanaro, Einaudi, Torino 1984, p. 586: «fu per questo che pur avendo perduto la campagna si associò a una trentina di capofamiglia di Favaro, tutti fittavoli, i quali, presentatisi dal sindaco per far presente che la tassa sul macinato era "insopportabile alle loro condizioni di villici", protestarono che i mugnai continuavano a compiere degli abusi impunemente tenendo per sé in media un quarto della farina, e dissero che volevano inviare una petizione al parlamento: cosa che poi tutti indistintamente i sindaci del distretto di Mestre fecero, naturalmente per via gerarchica, tramite cioè il commissario distrettuale e il prefetto. Malgrado tutte le petizioni la tassa sul macinato era ancora in vigore e lo era da quasi dieci anni».

10. Alessandro Casellato, *I moti del macinato in Veneto. Prima analisi di un caso regionale e spunti per una comparazione*, «Venetica», XXVI (2012), n. 2.

11. Piero Brunello, *Ribelli, questuanti e banditi. Proteste contadine in Veneto e in Friuli 1814-1866*, Cierre, Verona 2011, pp. 93-138 (ed. or. 1981).



12. Edward P. Thompson, *Società patrizia cultura plebea: otto saggi di antropologia storica sull'Inghilterra del Settecento*, Einaudi, Torino 1981, pp. 57-136.

13. *Ibid.*; Eric J. Hobsbawm, George Rudé, *Rivoluzione industriale e rivolta nelle campagne*, Res Gestae, Milano 2013.

14. Brunello, *Ribelli, questuanti e banditi*, cit.

15. *Ibid.*

16. Cammelli, *Al suono delle campane*, cit.

17. Giovanni Aliberti, *Mulini, mugnai e problemi annonari dal 1860 al 1880*, Giunti e Barbera, Firenze 1970.

18. *Ibid.*

19. Cammelli, *Al suono delle campane*, cit., p. 44.

20. *Ibid.*

21. Ivi; Rosselli, *Mazzini e Bakunin*, cit.

22. Enrico Francia, *Le baionette intelligenti. La Guardia nazionale nell'Italia liberale (1848-1876)*, il Mulino, Bologna 1999.

23. Bozzini, *Il furto campestre*, cit.

24. Piero Brunello, *Acquasanta e verderame. Parroci agronomi in Veneto e in Friuli nel periodo austriaco (1814-1866)*, Cierre, Verona 1996, p. 15.

25. *Cronaca urbana e provinciale e fatti vari*, «Giornale di Udine», 7 gennaio 1869: «Il parroco di Montegliano, a quanto ci viene comunicato, avrebbe tenuto dall'altare un'allocuzione nella quale spiegava ai fedeli l'entità della tassa sul macinato, e lo scopo per cui venne istituita, li avrebbe facilmente persuasi a non spiegare nessuna resistenza contro la sua attuazione. Se la notizia è vera, noi ci congratuliamo col parroco a Montegliano, e vorremmo che tutti i suoi colleghi ne imitassero l'esempio, persuasi che se tutti i parroci avessero fatto altrettanto non avremmo a lamentare nessuna que' lieve disordine che succedessero in qualche località della provincia».

26. *I tumulti di Col San Martino e i preti*, «Veneto Cattolico», 19 gennaio 1869.

27. *Gazzettino della città e notizie varie. Cronaca provinciale sulla macinazione*, «Gazzetta di Treviso», 6 gennaio 1869; *Cronaca Veneta*, «Giornale di Padova», 2 e 4 gennaio 1869; *Cronaca Veneta. Corrispondenza Privata*, «Gazzetta di Venezia», 7 gennaio 1869.

28. Giuseppe Gullino, *Atlante della Repubblica veneta 1790*, Cierre, Verona 2007; Id., *Storia della Repubblica veneta*, La scuola, Brescia 2010; Frederic Lane, *I mercanti di Venezia*, Einaudi, Torino 1996.

29. Adolfo Bernardello, *La prima ferrovia fra Venezia e Milano. Storia della imperial-regia privilegiata strada ferrata ferdinandea lombardo-veneta (1835-1852)*, Istituto veneto di scienze, lettere ed arti, Venezia 1996.

30. *Ibid.*

31. Artemio Vettorussi, *La Marca trevigiana in destra Piave: coltura promiscua e famiglia patriarcale*, in *Contadini e Agricoltura: l'inchiesta Jacini nel Veneto*, a cura di Antonio Lazzarini, Franco Angeli, Milano 1983, pp. 172-173.

32. *Ibid.*

33. Camillo Pavan, *Drio al Sil. Storia, vita e lavoro in riva al fiume a S. Angelo e Canizzano*, Comune di Treviso, s.e., Treviso 1986; M. Pitteri, *I mulini del Sile. Quinto, Santa Cristina al Tiveron e altri centri molitori attraverso la storia di un fiume*, Comune di Quinto di Treviso, Quinto di Treviso 1988.

34. *Gazzettino della città e notizie varie. Cronaca provinciale sulla macinazione*, «Gazzetta di Treviso», 5 gennaio 1869.

35. *Cronaca provinciale. Tassa sul macinato*, «Giornale di Padova», 4 gennaio 1869.
36. *Dimostrazioni contro il macinato*, «Veneto Cattolico», 7 gennaio 1869.
37. *Notizie varie. Dimostrazioni contro il macinato*, «Veneto Cattolico», 8 gennaio 1869.
38. *Le acque del Muson*, a cura di Riccardo Abati e Maria Pia Polo, Biblioteca comunale F. Farsetti, Santa Maria di Sala 1989.
39. Mauro Varotto, *Le terre della Tergola: vicende e luoghi d'acqua in territorio vigentino*, Cierre, Verona 2005.
40. *L'applicazione della tassa sul macinato nella provincia di Vicenza*, «Giornale della provincia di Vicenza», 9 gennaio 1869.
41. *Ibid.*
42. Laura Simeoni, *Il filò: la veglia nella stalla*, De Bastiani, Vittorio Veneto 2012.
43. *Cronaca Cittadina*, «L'Adige», 12 gennaio 1869.
44. *Cronaca veneta*, «Giornale di Padova», 16 gennaio 1869: «Novale. Accadde il giorno 12 qualche disordine, che fu immediatamente represso coll'arresto di sedici persone, tradotte ieri nelle carceri criminali».
45. *Ibid.*; *Cronaca locale*, «Giornale della provincia di Vicenza», 14 gennaio 1869.
46. Antonio Fabris, *Lotte per l'acqua nella valle dell'Agno, Comunità locali e nobiltà in conflitto tra XV e XX secolo*, Cierre, Verona 2008; Gianni A. Cisotto, *Storia della valle dell'Agno, L'ambiente, gli uomini, l'economia*, Comune di Valdagno, Valdagno 2002.
47. *L'applicazione della tassa sul macinato nella provincia di Vicenza*, «Giornale della provincia di Vicenza», 9 gennaio 1869; la manifestazione di Villaga terminò con 9 arresti.
48. *Ibid.*
49. Antonio Fabris, *Brentane: cinquecento anni di alluvioni del torrente Agno-Guà nella Valle dell'Agno e nella pianura sottostante*, Province di Vicenza, Verona e Padova, Valdagno 2002; Giuseppe Baruffato, *Fontane e pozzi, mulini e cave*, in *Pozzolo di Villaga. Ambiente, storia e tradizione di un paese dei Colli Berici*, a cura di Giuseppe Negretto e Flavio Dalla Libera, Parrocchia di Santa Lucia, Pozzolo di Villaga 2003; Flavio Dalla Libera, *Attività agricole e tradizioni venete nelle collezioni di Carlo Etenli*, Museo della civiltà contadina, Grancona 2004, p. 88.
50. Uno dei principali canali era il Liona, che nel corso del tempo si distinse in due tronconi: il primo dalla fonte era chiamato Liona, la seconda parte che iniziava con l'arrivo del canale nel territorio comunale di Grancona prese il nome di Liona nuova, e tale roggia faceva girare molte ruote sino agli anni Cinquanta del Novecento.
51. Fabris, *Brentane*, cit. p. 93.
52. Cisotto, *Storia della valle dell'Agno*, cit., p. 96.
53. Renzo Derosas, *Strutture di classe e lotte sociali nel Polesine preunitario*, «Studi storici», XVIII (1977), n. 1; Id., *Lo sciopero de "la boje" nel Polesine e le sue origini*, «Società e storia», I (1978), n. 1, pp. 65-86; Luigi Lugaresi, *Il brigantaggio criminale e l'operato della Commissione d'Este nel Dipartimento del Polesine di Rovigo (1851-1856)*, «Studi polesani», 1976, n. 1, pp. 24-33; Tiziano Merlin, *L'osteria, gli anarchici e "la boje!" nel basso Veneto*, «Annali istituto Alcide Cervi», VI (1984), pp. 171-201; Id., *Il ruolo sociale e politico dell'osteria nel Veneto meridionale*, «Movimento operaio e socialista», I (1985), n. 1, pp. 23-40; Francesco Ortone, *Il vagantivo. Considerazioni e proposta di risoluzione*, Tip. Guarnieri, Adria 1888; Luigi Piva, *O soldi o vita*, Grafica atestina, Este 1984.
54. Franco De Checchi, *Sulle sponde dell'Adige*, in *Atlante storico della Bassa Padovana. L'Ottocento*, a cura di Francesco Selmin, Cierre, Verona 2013, pp. 149-166.

55. Brunello, *Ribelli, questuanti e banditi*, cit.; Antonio Lazzarini, *Campagne venete ed emigrazione di massa 1866-1900*, Istituto per le ricerche di storia sociale e religiosa, Vicenza 1981; *Contadini e Agricoltura: l'inchiesta Jacini nel Veneto*, cit.; Id., *Agricoltura e popolazione rurale, in Trasformazioni economiche e sociali nel Veneto fra XIX e XX secolo*, Atti del convegno di studio, 15-17 gennaio 1982, a cura di Antonio Lazzarini, Istituto per le ricerche di storia sociale e religiosa, Vicenza 1984; Bozzini, *Il furto campestre*, cit.

56. Carlo Bullo, *Dei moti insurrezionali del Veneto sotto il dominio napoleonico e specialmente del brigantaggio politico del 1809*, «Nuovo archivio veneto», XXIII (1899), n. 2.

57. Bozzini, *Il furto campestre*, cit.; Brunello, *Ribelli, questuanti e banditi*, cit.; Id., *Modelli di stratificazione sociale nelle campagne venete tra Ottocento e Novecento*, «Venetica», I (1984), n. 1; Piva, *O soldi o vita*, cit.

58. Derosas, *Lo sciopero de "la boje" nel Polesine*, cit.; Merlin, *L'osteria, gli anarchici e "la boje!"*, cit.

59. *Ibid.*; Id., *Il ruolo sociale e politico dell'osteria nel Veneto meridionale*, cit.; Id., *Masi e valli mocenighe al tramonto della Repubblica veneta*, «Terra d'Este», 1994, n. 8, pp. 7-27.

60. Giovanni Beggio, *I mulini natanti dell'Adige. Saggio terminologico con notazioni storiche-folkloristiche*, Olschki, Firenze 1969; Claudio Grandis, *Note sui mulini della sponda padovana dell'Adige*, «Terra d'Este», 2000, n. 20; De Checchi, *Sulle sponde dell'Adige*, cit.

61. A rafforzare l'interdipendenza tra le aree, oltre alla vicinanza geografica e la comunicazione fluviale, vi era un intenso rapporto di emigrazione bracciantile temporanea da un'area all'altra.

62. Derosas, *Strutture di classe e lotte sociali nel Polesine preunitario*, cit.

63. Brunello, *Ribelli, questuanti e banditi*, cit.

64. *Cronaca provinciale*, «Voce del Polesine», 7 gennaio 1869.

65. *Cronaca provinciale*, «Voce del Polesine», 6 gennaio 1869; *Notizie varie. Dimostrazioni contro il macinato*, «Veneto Cattolico», 8 gennaio 1869.

66. *Cronaca provinciale. Tassa sul macinato*, «Giornale di Padova», 5 gennaio 1869.

67. *Cronaca provinciale*, «Voce del Polesine», 7 gennaio 1869.

68. *Ultime Notizie*, «Voce del Polesine», 5 gennaio 1869.

69. *Cronaca provinciale*, «Voce del Polesine», 20 gennaio 1869.

70. Davide Gobbo, *Campagne e contadini nella seconda metà del secolo*, in *Atlante storico della Bassa Padovana*, cit., pp. 117-136.

71. Hobsbawm, Rudè, *Rivoluzione industriale e rivolta nelle campagne*, cit.; Georges LeFebvre, *La grande paura del 1789*, Einaudi, Torino 1953.

72. Mario Vaini, *I contadini mantovani nella rivoluzione nazionale (1848-1860): contributo al dibattito storiografico sulle vicende del Mantovano negli ultimi cento anni*, Edizioni del Gallo, Mantova 1966; Id., *La Genesi della questione contadina nel Mantovano e l'azione politica mazziniana dopo il 1848-49*, in *Mazzini e le origini del movimento operaio italiano. Atti del convegno storico, Mantova 18-19 marzo 1972*, a cura di Renato Giusti, Museo del Risorgimento, Mantova 1973; Mario Vaini, *L'unificazione in una provincia agricola. Il Mantovano del 1866 al 1886*, Franco Angeli, Milano 1998.

73. Ivi, pp. 168-170.

74. Casellato, *I moti del macinato in Veneto*, cit.; *Corrispondenza privata*, «Veneto Cattolico», 9 gennaio 1869; *Cronaca Cittadina*, «L'Adige», 12 gennaio 1869.

75. Vaini, *L'unificazione in una provincia agricola*, cit., p. 168; *Cronaca del macinato*, «Gazzetta di Mantova», 4 gennaio 1869.

76. *Ibid.*
77. *Ibid.*
78. *Cronaca Cittadina*, «L'Adige», 12 gennaio 1869; *Ultime Notizie*, ivi, 6 gennaio 1869.
79. *Cronaca Cittadina*, «L'Adige», 13 gennaio 1869.
80. *Cronaca del macinato*, «Gazzetta di Mantova», 5 gennaio 1869.
81. Vaini, *L'unificazione in una provincia agricola*, cit.; *Cronaca del macinato*, «Gazzetta di Mantova», 1-6 gennaio 1869.
82. Gullino, *Atlante della Repubblica veneta 1790*, cit.
83. *Ancora sulla tassa sul macinato consigli e voti*, «L'Adige», 4 gennaio 1869.
84. Termine dialettale per definire lo *charivari*: cfr. Marco Fincardi, *Il rito della derisione. La satira notturna delle battarelle in Veneto, Trentino, Friuli Venezia Giulia, Cierre, Verona* 2009.
85. *Gazzettino della città e notizie varie. Cronaca provinciale sulla macinazione*, «Gazzetta di Treviso», 5 gennaio 1869.
86. *Ibid.*
87. *I tumulti di Col San Martino e i preti*, «Veneto Cattolico», 19 gennaio 1869; *Gazzettino della città e notizie varie. Cronaca provinciale sulla macinazione*, «Gazzetta di Treviso», 6 e 8 gennaio 1869; *Notizie varie. Dimostrazioni contro il macinato*, «Veneto Cattolico», 7 gennaio 1869.
88. *Gazzettino della città e notizie varie. Cronaca provinciale sulla macinazione*, «Giornale di Treviso», 10 e 12 gennaio 1869.
89. Michele Zacchigna, *Sistema d'acqua e mulini in Friuli fra i secoli XIV e XV. Contributo alla storia dell'economia friulana del Basso medioevo*, Istituto veneto di scienze lettere ed arti, Venezia 1996.
90. *Cronaca urbana e provinciale e fatti vari*, «Giornale di Udine», 4 e 20 gennaio 1869.
91. *Cronaca urbana e provinciale e fatti vari*, in «Giornale di Udine», 20 gennaio 1869.
92. *Ibid.*; *Cronaca Veneta. Corrispondenza Privata*, «Gazzetta di Venezia», 7 gennaio 1869.
93. Francesco Vallerani, *Praterie vallive e limpide correnti: uomini e paesaggi tra Livenza e Tagliamento in epoca veneta (secoli XVI-XVIII)*, Nuovadimensione, Portogruaro 1992.
94. *Corriere del mattino*, «Gazzetta di Venezia», 4 gennaio 1869.
95. *Corriere del mattino*, «Gazzetta di Venezia», 24 gennaio 1869; *Corriere del mattino. Portogruaro 5 gennaio*, «Gazzetta di Venezia», 6 gennaio 1869.
96. *Cronaca urbana e provinciale e fatti vari*, «Giornale di Udine», 9 e 15 gennaio 1869; *Cronaca Veneta*, «Giornale di Padova», 16 gennaio 1869.
97. Luigi Mio, *Industria e società a Pordenone dall'Unità alla fine dell'Ottocento*, Paideia, Brescia 1983.
98. *Corrispondenza privata*, «Gazzetta di Venezia», 22 gennaio 1869.
99. *Cronaca urbana e provinciale e fatti vari*, «Giornale di Udine», 31 dicembre 1968 e 1 gennaio 1869.
100. *Corriere del mattino*, «Gazzetta di Venezia», 4 gennaio 1869; *Il partito clericale e il macinato*, «Veneto Cattolico», 12 gennaio 1869; *Cronaca urbana e provinciale e fatti vari*, «Giornale di Udine», 20 gennaio 1869.
101. *Ibid.*
102. *Ibid.*

# «Viva il Duce. Abbasso i ladri». “Consenso” e malcontento popolare nelle campagne veronesi durante gli anni Trenta

di Federico Melotto

## ABSTRACT

*Dopo la svolta autoritaria del 3 gennaio 1925 finì per essere gradualmente anichilita anche soltanto l'idea di rappresentatività ed eleggibilità. In tale contesto, se il teatro politico appare ridotto a una banale e ripetitiva guerra tra fazioni tutta interna al Partito nazionale fascista, non va perso di vista il rapporto dello Stato con le masse e la “qualità” del consenso al Regime. Esaminando il caso veronese attraverso la documentazione conservata presso gli archivi, emergono svariate forme di “resistenza” popolare – di cui si propone una prima analisi – al progressivo processo di fascistizzazione totale della società scaligera.*

## *Premessa: un tema aperto?*

Il tema del “consenso” al fascismo, com'è noto, ha attirato nel tempo l'interesse di numerosi storici. Il dibattito, avviatosi a cavallo degli anni Sessanta-Settanta si saldò poi, a vari livelli, con quello sull'esistenza o meno di una cultura e di una ideologia fascista; contestualmente, anche se con molta lentezza e non lievi reticenze, emerse la necessità di una più complessa riflessione circa il grado di compromissione degli italiani con la dittatura e con le sue scelte<sup>1</sup>. In questo lungo percorso di ricalibratura degli studi sul fascismo operato dalla storiografia italiana e internazionale nel secondo dopoguerra, si può forse fissare un momento di svolta decisivo tra il 1974 e il 1975 con la pubblicazione da parte di Renzo De Felice del quarto volume della biografia di Mussolini<sup>2</sup> e dello studio di Emilio Gentile sulle origini dell'ideologia fascista<sup>3</sup>, che individuò le radici

culturali e politiche del movimento fondato a Milano nel marzo del 1919. Da quel momento l'impegno degli studiosi è andato via via aumentando nel tentativo di fornire una definizione storico-scientifica esaustiva e magari, attraverso una sorta di confronto/scontro con le tesi di De Felice, una più corretta periodizzazione del "consenso" nel Ventennio<sup>4</sup>.

Di primo acchito l'idea stessa di "consenso" in un regime totalitario parrebbe costituire «un'insanabile "contraddizione terminologica" che rende sinonimi due sostantivi antitetici imposizione e adesione e fa passare per realtà una pura finzione»<sup>5</sup>. È, insomma, l'uso stesso della parola "consenso", a proposito del fascismo, e più in generale dei regimi totalitari, ad apparire ad alcuni studiosi «molto discutibile», poiché il movimento fondato da Benito Mussolini, dopo aver sprigionato una carica di violenza senza precedenti nella storia d'Italia, una volta fattosi Regime, inibì «alla base il processo di formazione di un'opinione pubblica politicamente qualificata» chiudendo «tutti gli spazi politici alla sua espressione»<sup>6</sup>.

In realtà l'analisi storica dimostra con sorprendente chiarezza che «imposizione» e «adesione» rappresentarono davvero i due momenti cruciali di un complicato processo politico e sociale attraverso cui il fascismo assicurò a se stesso uno sviluppo duraturo. Si trattò di un cammino lento e dall'esito nient'affatto scontato, che ad una *pars destruens* – il momento di "violenza" e di annichimento delle opposizioni politiche – fece seguire una *pars construens* – il momento per così dire "propositivo" o di ridefinizione dell'identità socio-politica – che portò alla nascita di organizzazioni sindacali e allo sviluppo di «tecniche moderne di organizzazione, comunicazione e informazione» in grado di assicurare al Regime «una presa sempre più forte sulla società»<sup>7</sup>. Le importanti riflessioni di Alberto Aquarone, cui fecero seguito gli studi di Jens Petersen e di Adrian Lyttelton<sup>8</sup>, dimostrarono che un simile processo non fu affatto contraddittorio e che in realtà il combinato disposto fra repressione, che non venne mai meno, e costruzione del "consenso" contribuì a generare forme diverse, rassegnate, opportunistiche e talvolta persino contraddittorie, di adesione allo Stato fascista.

Questo dato, ormai acquisito dalla storiografia, ha portato alla fioritura di numerosi studi soprattutto di respiro provinciale che si soffermano proprio sull'analisi di questi problemi. La riduzione di scala appare senza dubbio decisiva poiché aiuta a cogliere maggiormente le sfumature e le linee di frattura: consente cioè di descrivere come i soggetti avessero sì finito per aderire al Regime ma «in forme differenziate», spesso interagendo in maniera tutt'altro che passiva

con la dittatura stando ben attenti al proprio *particolare* e comunque non perdendo mai di vista l'esigenza di fare i conti con le necessità della vita quotidiana<sup>9</sup>.

La documentazione di polizia relativa agli anni Trenta, gli "anni del consenso", conservata all'Archivio di Stato di Verona (Fondo Prefettura, Gabinetto) e all'Archivio centrale di Roma è sembrata, dunque, fin da subito la più adatta a restituire, almeno in parte, la complessità dei rapporti cui si accennava prima<sup>10</sup>. Ecco perché in questo contributo, calibrato sulla realtà veronese, si è pensato di analizzare in particolare quei casi che, sebbene tra loro molto diversi e certamente non conseguenti, descrivono in qualche modo uno slittamento rispetto al rigido cerimoniale dei comportamenti imposto dal Regime.

Riflettere sugli episodi di resistenza popolare agli eccessi o alle prepotenze di qualche esponente locale del Pnf, sul rifiuto, talvolta violento, della base ex squadrista di eseguire gli ordini delle gerarchie superiori del partito o sulla scarsa disponibilità ad accettare miti e simboli della religione civile fascista in luogo di quella religiosa cattolica, aiuterà forse a mettere in luce il cosiddetto «verbale segreto» – cioè l'insieme dei «discorsi, gesti e pratiche fuori scena», del «dietro le quinte» – che ben descrive i complessi e controversi rapporti sociali e politici sottostanti la patina imposta dalla propaganda del Regime nel corso degli anni Trenta, in una provincia come quella di Verona le cui condizioni politiche, dopo anni di lotte intestine, sembrarono avviarsi verso un periodo di relativa tranquillità<sup>11</sup>. Tali comportamenti, che molto spesso contraddicevano il «verbale pubblico», ovvero «l'interazione palese» tra lo Stato fascista e gli italiani, in altri termini l'immagine che il Regime avrebbe voluto tramandare di sé, dovrebbero aiutare a comprendere meglio la "qualità" del "consenso" durante il Ventennio, la cui analisi non potendo limitarsi soltanto alle forme di ribellione aperta dovrebbe tentare più opportunamente una mappatura dello «spazio del dissenso possibile» in un regime totalitario<sup>12</sup>.

### *Percorsi di un "consenso" difficile: il partito e lo Stato*

Nel corso degli anni Venti il fascismo attuò un radicale processo di *reductio ad unum* del panorama politico italiano eliminando *manu militari* tutti i partiti d'opposizione e finendo per fagocitare parte della classe dirigente liberale fiancheggiatrice. Contestualmente operò una radicale ridefinizione del rapporto tra centro e periferia nel tentativo di centralizzare il circuito decisionale delle strut-

ture sia amministrative che politiche. Eppure, come ha rilevato la più recente storiografia sul fascismo provinciale, lo scontro tra gruppi politici contrapposti che il Regime aveva preteso di annullare, perché considerato un retaggio della tanto deprecata Italia liberale, si ripresentò, in provincia, sotto forma sia di divisioni interne al Pnf, sia di tensioni continue tra i rappresentanti dello Stato, i prefetti, e del partito<sup>13</sup>. L'analisi di queste dinamiche politiche periferiche, grazie all'esposizione di due esempi concreti, consentirà di indagare anche il rapporto dello Stato fascista, più che il fascismo, con le masse e dunque la "qualità" della loro adesione al progetto totalitario.

All'approssimarsi dell'inverno del 1931 il segretario federale Giuseppe Bernini Buri, insediatosi dopo il periodo di commissariamento di Giuseppe Righetti, che sembrava aver risolto definitivamente i gravi contrasti interni al partito veronese<sup>14</sup>, diede precise «disposizioni perché, specialmente nel periodo dell'assistenza [...], la Federazione non venisse assediata dai camerati» in cerca di un posto di lavoro o più semplicemente di un sussidio. Gli ordini del federale, però, non vennero affatto rispettati tanto è vero che le stanze della sede del partito divennero «veri [...] ambulatori ingombri di gente». Stanco di una situazione decisamente poco decorosa, Bernini Buri invitò gli ex squadristi che bivaccavano ad andarsene. Uno di loro rispose che «quando lui faceva la rivoluzione allora non gli si parlava così, protestando che non si aveva più cura» delle camicie nere «ed assumendo un contegno provocante e minaccioso». Un altro, «alzandosi in atteggiamento minaccioso», affermò invece: «noi del segretario federale non sappiamo che farne. Ella non è capace di cacciarci dalla Federazione e non fa niente per noi».

La vicenda, che rischiò addirittura di degenerare in scontro fisico, scosse inevitabilmente «il prestigio della Federazione fascista» e terminò con un'ammonizione e una diffida ai due camerati<sup>15</sup>. Essa, però, sembrerebbe descrivere molto bene una delle dinamiche profonde interne al Pnf, più evidente nel corso degli anni Trenta. Si sta alludendo in particolare alla mancanza di coesione ideale e di intenti tra il segretario politico e parte della base ex squadrista che aveva svolto un ruolo fondamentale negli anni della presa del potere. Tale scollamento testimonia come il vincolo "di corpo", risalente ai giorni della rivoluzione, che aveva legato i piccoli gerarchi locali agli uomini delle squadre, si fosse poi, nel corso degli anni Venti, snaturato assumendo quasi le vesti del clientelismo politico in base al quale, questo o quel gerarca, poteva godere del sostegno o del "consenso" politico degli ex squadristi solo in base alla sua capacità di elargire favori e posti di lavoro<sup>16</sup>.



L'anno successivo a questi avvenimenti, siamo nel maggio 1932, il podestà di Verona l'avvocato Luigi Marenzi, esponente di una fazione del fascismo scaligero che si potrebbe genericamente definire moderata, precipitò nel pericoloso vortice dei "si dice" e delle accuse di malversazioni. Il prefetto Luigi Miranda, in una relazione al Ministero dell'Interno, contenente imputazioni molto pesanti nei confronti del podestà, mise in chiaro che egli non godeva della «estimazione che sarebbe richiesta dal delicato ufficio». Data la gravità delle accuse prodotte, dinanzi alla richiesta di dimissioni giunta da Roma, Marenzi lasciò la podestaria veronese il 4 maggio<sup>17</sup>. Nelle settimane successive la vicenda s'indirizzò su un percorso tortuoso e complesso, troppo lungo da seguire nei dettagli. Maggiormente interessante risulta invece analizzare le riflessioni del "fascistissimo" prefetto Miranda. Il funzionario riteneva che

in una provincia ed in una regione come questa di Verona, nella quale esiste un elemento cattolico che ci guarda con freddezza, se non con diffidenza, la restaurazione decisa della legalità e, soprattutto, della serietà fascista sia stato un bene: la morale cattolica è legalitaria ed autoritaria, come tutte le precettistiche dogmatiche: per questa gente anche se non lo confessano, la tutela intransigente della legge fascista è una solida affermazione di sicurezza e di forza. A mio modesto avviso i servitori di una rivoluzione diventata Stato e regime non possono tollerare il prolungarsi di posizioni di arbitrio, che si prestano ad essere sfruttate dalla faziosità degli avversari<sup>18</sup>.

Il riferimento generico alla «faziosità degli avversari» risulta molto interessante poiché restituisce l'idea di un quadro politico non ancora completamente fascistizzato. Quanto meno non in senso totalitario, l'unico orizzonte contemplato, come si vedrà, dal prefetto Miranda. All'inizio del giugno 1932 ci fu però un altro episodio che, a ben vedere, s'innestò perfettamente nel clima di tensione generale creato dal "caso Marenzi". Appena avuta la notizia dell'ennesimo attentato sventato a Mussolini<sup>19</sup>, Miranda scrisse immediatamente una lettera – da lui stesso definita «poco prefettizia» – al segretario federale Bernini Buri, augurandosi che

i fascisti e i cittadini di Verona apprenderanno la notizia con lo stesso sentimento di esecrazione profonda con il quale lo apprenderanno tutti gli italiani. Noi abbiamo fede che nessuna mano di uomo potrà mai toccare il capo inviolabile che Dio ha dato all'Italia; ma in quest'ora di passione, vogliamo riaffermare altamente, ai nemici

lontani e vicini che noi fascisti – di qualsiasi grado e responsabilità – sapremo ben vendicare con un mare del loro sangue ogni goccia del sangue purissimo di Mussolini, che è il sangue delle nostre vene più profonde. Noi siamo, soprattutto, soldati e abbiamo scelto il motto: “oderint dum metuant” che è romano e non germanico. A noi!<sup>20</sup>

Il federale rispose che il fascismo veronese aveva accolto con un brivido la notizia del fallito attentato al duce<sup>21</sup>. Non raggiunse però l’obiettivo di rassicurare il prefetto il quale, lo stesso giorno, scrisse anche al Ministero dell’Interno lamentandosi pesantemente:

la reazione del Fascismo Veronese, in seguito alla notizia dello sventato attentato al Duce [...] è stata così debole e fiacca che io ho sentito il bisogno di “scuoter l’alto sonno nella testa” ai camerati di Verona<sup>22</sup>.

Le lagnanze del prefetto ottennero il risultato di costringere il federale ad organizzare una manifestazione in piazza dei Signori, alla quale, ovviamente, parteciparono centinaia di persone<sup>23</sup>. A quanto pare, però, durante i festeggiamenti avvennero alcuni episodi di violenza dei quali il console generale della Milizia Renzo Montagna si lamentò: erano stati

persino percossi dei fascisti i quali, anziché togliersi il cappello, avevano salutato romanamente<sup>24</sup>. Tale sciocca forma di prepotenza, residuo di una errata mentalità, non può incontrare la mia approvazione. La violenza non giustificata riesce sempre dannosa a chi la compie; quando poi è quella ingenerosa di dieci contro uno è anche contraria allo stile fascista. Le camicie nere della Milizia [...] debbono astenersi da manifestazioni del genere che rischiano di alienare al fascismo, quelle simpatie e quel consenso che attraverso il sacrificio dei suoi uomini migliori e il lavoro delle sue istituzioni è venuto raccogliendo in tutte le classi sociali<sup>25</sup>.

Le valutazioni espresse da Montagna rimandano al tema dello scarso *appeal* del fascismo sull’opinione pubblica popolare, magari moderata e cattolica, all’inizio degli anni Trenta, anche perché la consapevolezza che «la violenza non cessò mai di essere parte integrante del fascismo» se da un lato indusse molti a «trattenersi dall’esternare il proprio pensiero, non per forza contrario ma magari solamente critico», dall’altro «portò a valutazioni diverse e contrastanti circa

la reale natura del Regime»<sup>26</sup>. Il prefetto Miranda, dunque, stimava necessario un tipo di “consenso” qualitativamente diverso rispetto a quello che erano disposte a concedere le *élite* moderate che in quel momento reggevano il fascismo scaligero. Miranda, infatti, lesse gli eventi in maniera del tutto differente rispetto al console Montagna.

I soliti ambienti veronesi – rilevò –, che mal si adattano a quel graduale risorgimento dello spirito fascista, che per di più segni appare ormai in atto, tentano di speculare su alcuni trascurabili incidenti, che sarebbero avvenuti la sera di lunedì 6 corrente, durante la meravigliosa dimostrazione di Piazza dei Signori. Tali incidenti, che si vorrebbero gonfiare con meschini artifici, si riducono a qualche scappellotto più o meno sonoro e a qualche ceffone dato da elementi squadristi, soprattutto ad alcune persone che stazionavano dinnanzi ai caffè, durante lo svolgersi della dimostrazione, ostentando un contegno di indifferenza. [...] Nonostante le diffidenze di [un certo] pseudo fascismo locale, pensoso, soprattutto, di non dispiacere ai sacerdoti e alle dame e anelante a crearsi una clientela personale [...] la *spontanea* (sic) manifestazione di fervore e di passione fascista che Verona ha data la sera del 6 giugno rimane come un monito e una indicazione che meritano di non essere trascurati<sup>27</sup>.

Le riflessioni di Miranda confermano non solo che «la partecipazione delle masse era considerata un elemento essenziale per il passaggio dal Regime autoritario allo Stato totalitario» ma anche che in talune situazioni pubbliche non era tollerata l'indifferenza o la scarsa partecipazione. Ovviamente il tipo di adesione a cui pensavano i fascisti non aveva nulla a che fare con i «metodi della partecipazione competitiva delle democrazie parlamentari»<sup>28</sup>. L'uomo nuovo fascista non era un individuo rigenerato in senso intellettuale e umanistico, in grado di assumere una maggiore consapevolezza di sé, ma, al contrario, un cittadino svuotato delle proprie intenzioni personali e totalmente assorbito in uno Stato a cui credeva ciecamente<sup>29</sup>. Con buona pace di Miranda, quindi, alla notizia dello sventato attentato, nessuno scese in piazza spontaneamente per testimoniare la propria “fede” fascista. L'episodio appena ricostruito, insomma, conferma che il semplice dato quantitativo quasi mai esaurisce la questione della partecipazione popolare alle iniziative del Regime: come si è visto, «la meravigliosa dimostrazione di Piazza dei Signori» fu tale solo dopo l'intervento diretto e deciso del prefetto Miranda<sup>30</sup>.

*Percorsi di un “consenso” difficile: il partito e l’assistenza*

Il Regime profuse enormi sforzi, a partire dalla seconda metà degli anni Venti e poi via via sempre più nel corso degli anni Trenta, per organizzare i complessi ingranaggi che garantirono l’attuazione di un intervento massiccio nel campo delle politiche sociali e assistenziali in grado di ottenere una buona capitalizzazione del “consenso”. Questo perché simili interventi erano in grado di dare una risposta concreta ai bisogni degli italiani, soprattutto nei periodi di crisi economica, e al contempo di garantire la realizzazione di autentiche «reti di valori e di comportamenti» capaci di assegnare ai cittadini «benefici o “punizioni” in funzione» del loro «comportamento»<sup>31</sup>.

Tuttavia, analizzando nel dettaglio lo sviluppo e il funzionamento dell’Opera nazionale maternità e infanzia (Onmi) si nota che, a dispetto dei messaggi veicolati dalla roboante propaganda del Regime, non tutto funzionò come avrebbe dovuto. Per quel che riguarda, ad esempio, il suo primo quinquennio di vita, l’ente incontrò non poche difficoltà a realizzare un intervento davvero capillare ed efficace. I numeri e le cifre, infatti, esibiti con grande enfasi potevano forse ottenere l’effetto sperato di colpire positivamente l’opinione pubblica benestante ma non descrivevano alcunché dal momento che essi andavano commisurati con i reali bisogni della popolazione femminile nel suo complesso. Come dimostra il caso veronese, la penetrazione dell’Opera nelle campagne, e soprattutto nelle zone di montagna, dove le condizioni di indigenza spesso erano gravi, fu lenta e difficoltosa<sup>32</sup>.

Alla fine del 1932, il presidente provinciale Marco Marchi stilò una relazione che ci consente di intuire la sussistenza di tali difficoltà. Egli esordì rilevando che l’Opera non aveva ancora «conquistato il dovuto prestigio di fronte alla pubblica opinione, rimasta lontana dal riconoscere lo spirito, la struttura, la fisionomia» dell’ente. Le «masse», dunque, non avevano affatto «una concezione precisa» degli scopi che il Regime si era prefisso istituendo l’Onmi, sebbene Federazione e patronati, «con la loro fede», cercassero di «sopperire alla deficienza delle assegnazioni, assolutamente inadeguate a così grande e così varia mole di bisogni». Anche la campagna di raccolta fondi presso i privati non aveva «dato purtroppo buoni risultati». Nei riguardi del tesseramento di nuovi soci, poi, «ben poco» era stato fatto, soprattutto a causa della difficile congiuntura economica che non incentivava certo le famiglie, nemmeno le più «facoltose», ad «assumersi l’impegno quinquennale della quota prescritta». E così il numero dei soci era andato addirittura «riducendosi».

Il “grido di dolore” lanciato da Marchi dovette colpire non poco le gerarchie scaligere a due anni circa dalle affermazioni perentorie del commissario straordinario Giuseppe Righetti che aveva messo ben in chiaro quale doveva essere il ruolo svolto dal comparto assistenziale all’interno del più ampio organismo totalitario. «L’assistenza – aveva detto nel maggio 1930 – è la migliore forma di propaganda», ad essa bisogna dare «forma severa che escludendo ogni esibizione ed ogni carattere mondano» andasse «direttamente incontro ai bisogni più urgenti della popolazione»<sup>33</sup>. In realtà l’Onmi faticava. Nemmeno l’attività dei patronati locali sembrava funzionare perfettamente dal momento che per ben tredici di questi si era dovuto giungere alla ricostituzione sostituendo presidenti e membri del comitato esecutivo. D’altra parte, ancora da risolvere si presentava il rapporto con quegli istituti di assistenza materna e infantile non direttamente dipendenti dall’Opera e svincolati dunque al suo controllo, che ancora erano molto diffusi soprattutto nell’area montana<sup>34</sup>.

Allargando lo sguardo a un altro comparto di intervento pubblico, e in particolare a quello delle politiche del lavoro e del sostentamento degli indigenti curato direttamente dall’Ente opere assistenziali (Eoa), è possibile notare come il quadro non cambi di molto. Gli effetti della grande crisi, avvertiti in Italia sin dalla fine del 1929 e protrattasi nei mesi successivi con esiti sociali più pesanti, rischiavano di far inceppare i complessi ingranaggi della “macchina del consenso”<sup>35</sup>. A Verona, ad esempio, tra il 1930 e il 1931, si fece evidente la tendenza «nell’industria a riduzioni di personale». I lavori pubblici, strumento importante che il Regime tentò di utilizzare per alleviare il malcontento popolare, nell’inverno 1930-1931, avevano occupato solo «un numero limitatissimo di operai». La possibilità, dunque, di lavorare tutto l’anno, senza decurtazioni di orario o sospensioni forzate, «costituì una situazione di privilegio riservato ad una minoranza»<sup>36</sup> anche a Verona, dove «le maggiori aziende metallurgiche mostra[va]no [...] la spiccata tendenza a sostituire gli operai anziani con elementi giovani e apprendisti»<sup>37</sup>. Le condizioni generali dei lavoratori veronesi non mutarono nemmeno nell’inverno 1931-1932. Soltanto nel luglio 1933, in pieno periodo estivo però, l’Ufficio provinciale dell’economia corporativa poté esprimersi in termini cautamente ottimisti circa il «mercato del lavoro»; la situazione del comparto dell’industria e del commercio, invece, «ad eccezione di qualche lieve movimento di carattere stagionale», permaneva «incollata allo stato di pesantezza»<sup>38</sup>. Nel dicembre 1933 la rigidità dell’inverno e le «forti nevicate», comportarono un’ulteriore «contrazione generale» dell’economia scali-

gera. Molti settori – l'agricoltura e l'edilizia in particolare –, furono costretti a fermarsi provocando «un ulteriore appesantimento del mercato del lavoro che già alla fine di novembre presentava «situazioni più depresse rispetto a quelle del mese precedente»<sup>39</sup>.

Come detto il Regime cercò di far fronte alle numerose richieste di aiuto impostando una speciale campagna di lavori pubblici e contestualmente rafforzando il settore dell'assistenza. Le richieste di denaro però erano spesso superiori alle reali possibilità di finanziamento da parte dello Stato e questo non fece altro che fomentare possibili episodi di malcontento e creare le basi per ulteriori focolai di insoddisfazione in provincia. Il prefetto veronese Luigi Miranda all'approssimarsi dell'inverno 1933-1934, scrisse a Roma segnalando «che da molti podestà della provincia, [pervenivano] vive e, spesso, allarmate premure» affinché venisse sollecitato l'inizio dei lavori invernali. Miranda considerò la piaga della disoccupazione sotto il duplice aspetto delle sue conseguenze sociali e politiche: al problema del disagio economico degli operai e braccianti senza lavoro, infatti, si era aggiunta l'insoddisfazione dei piccoli proprietari e dei fittavoli, assai diffusi nel Medio e Alto veronese, a causa di un'annata difficile e degli elevati tributi fiscali; in molti, troppi per Miranda, avevano iniziato a lamentarsi «con un nervosismo» che andava «rilevato». «Naturalmente – spiegò il prefetto –, questo disagio generale crea stati d'animo che meritano di essere attentamente vigilati, perché si presta ad essere facilmente sfruttato da elementi facinorosi»<sup>40</sup>.

Tale difficile contesto andava affrontato imprimendo una svolta decisa al sistema assistenziale italiano, inaugurando, di fatto, una vera e propria «politica dell'assistenza»<sup>41</sup>. Nel Veronese la macchina assistenziale raggiunse un'organizzazione completa e strutturata, soltanto a partire dall'inverno del 1932<sup>42</sup>. In città la Casa dell'assistenza fascista, dal dicembre 1933, aveva trovato una sistemazione definitiva presso Castel San Pietro, l'ex caserma austriaca situata sul piccolo promontorio che domina il sito del Teatro Romano. Questo perché una delle principali preoccupazioni delle autorità fasciste era quella di portare fuori dai centri abitati i punti adibiti all'assistenza ai bisognosi per allontanare «dalla vista del pubblico cittadino e dei forestieri di passaggio la poco edificante visione delle colonne di bisognosi che attendevano in vie frequentate della città il loro turno» per ricevere un pasto caldo. Tuttavia, lo spostamento della Casa dell'assistenza sul colle di Castel San Pietro se da un lato aveva permesso di ovviare al disdicevole danno d'immagine alla città, dall'altro aveva finito per creare non

pochi problemi a chi, magari affetto da problemi di deambulazione, intendeva accedere al sito, giacché i mezzi per arrivarvi erano «disagevoli»<sup>43</sup>.

Se in città l'assistenza, pur con i limiti appena citati, aveva comunque raggiunto livelli di efficienza non trascurabili, in provincia non tutte le sezioni periferiche dell'ente rispettavano criteri di funzionamento virtuosi. L'analisi della situazione a Peschiera del Garda, ad esempio, evidenzia il problema di un'assistenza a "due velocità", con una provincia in affanno, soprattutto nei piccoli centri di campagna, rispetto alla realtà cittadina; e così i carabinieri, all'inizio del 1934, segnarono che nessuno aveva ancora «provveduto ad aiutare, in benché minima misura, i poveri ed i disoccupati che versano in condizioni di miseria veramente impressionanti». La colpa era delle autorità, del podestà e del segretario politico in particolare, che «non hanno preso a cuore lo stato di indigenza in cui versano molte famiglie»<sup>44</sup>.

Le deficienze di carattere politico registrate a Peschiera preoccupavano le gerarchie veronesi anche perché, già lo si è detto, il grande sforzo profuso dallo Stato fascista nel campo dell'assistenza pubblica aveva come scopo il progressivo consolidamento e allargamento del favore con cui le masse popolari e i ceti medi guardavano al Regime. In questo senso alcuni storici hanno proposto una periodizzazione del "consenso" diversa da quella avanzata a suo tempo da Renzo De Felice, distinguendo «fra gli anni della crisi economica vera e propria – tra il 1929 e il 1931 – nei quali il disagio sociale venne percepito come potenziale pericolo per la stessa stabilità del Regime, e gli anni immediatamente successivi» nei quali lo sforzo profuso dalle Federazioni provinciali per introdurre «provvidenze e sussidi aprì breccie nella disposizione di masse popolari in passato inclini alla diffidenza». In altri termini, «fu proprio l'introduzione di misure assistenziali che nel corso degli anni Trenta favorì elementi di "consenso" allo Stato fascista più che al fascismo: una politica assistenziale vissuta come elargizione dall'alto di ciò che nei paesi democratici era divenuto diritto di cittadinanza acquisito»<sup>45</sup>.

Al di là comunque delle ovvie considerazioni circa l'imponenza dell'apparato assistenziale predisposto dal Regime, valutarne concretamente gli effetti non risulta del tutto agevole mancando, soprattutto nelle campagne, una rilevazione oggettivamente "scientifica" della povertà e dei bisogni effettivi. Nello specifico poi manca ancora un'adeguata conoscenza del funzionamento concreto del sistema assistenziale in periferia, e nei piccoli comuni in particolare, dove più difficile risultava l'esercizio dei comitati preposti a tale compito<sup>46</sup>.

Per quanto riguarda il Veronese, ad esempio, alla metà del 1934, «a causa della scarsità dei mezzi finanziari disponibili»<sup>47</sup>, il funzionamento dell'Eoa sembrava ancora dare segni di affanno, pur riuscendo in qualche modo ad alleviare le sofferenze dei 21.374 disoccupati ai quali era difficile trovare un'occupazione, a causa soprattutto di un mercato del lavoro che continuava a soffrire di «una certa stazionarietà». A questi disoccupati, in buona sostanza, una volta scomparse le strutture associative garantite dalle vecchie organizzazioni sindacali, non restava che una sola alternativa: affidarsi allo Stato (fascista). Proprio per questo motivo non si può non rilevare che la buona disposizione delle masse popolari nei confronti del Regime alla metà degli anni Trenta, lungi dall'essere una scelta consapevole, sembrerebbe, una volta di più, il risultato di una costrizione; l'unica opzione possibile, dunque, per il disoccupato e per la sua famiglia in una situazione di grave indigenza economica. Ad ogni modo la distribuzione della farina del duce, notava il prefetto, aveva fatto buon gioco dal punto di vista politico, anche se un'attenzione particolare doveva essere riservata alla popolazione di montagna, «che è anche la più povera», e in merito alla quale il prefetto lamentava la presenza di alcune istituzioni assistenziali che operavano al di fuori del controllo del fascismo e che mantenevano «colore politico incerto, grigio clericaleggiante»<sup>48</sup>.

### *Percorsi di una "conversione" difficile: i giovani*

Il regime fascista dedicò grande attenzione alle «politiche di organizzazione di massa della gioventù» che costituivano, esattamente come l'assistenza alle madri, una potente ed efficace arma di propaganda in grado di fruttare consensi nella progressiva realizzazione del progetto totalitario. Ancora una volta tale percorso andava pensato innanzitutto a partire dalla periferia. Di ciò era perfettamente consapevole il commissario straordinario della Federazione fascista veronese Giuseppe Righetti quando nel 1930 ricordò che il problema, comunque non secondario, di provvedere al «risanamento fisico» dei fanciulli andava sapientemente associato alla concreta volontà di inquadrare fascisticamente, e fin dai primi anni di vita, i giovani, strappandoli di fatto alle cure della famiglia, una formazione sociale che aveva dinamiche inevitabilmente sfuggenti al controllo dello Stato totalitario.

Proseguire con maggiore determinazione il progetto di pedagogia nazionale



pensato per le generazioni più giovani, per il Regime volle dire innanzitutto fare realisticamente i conti con la Chiesa nei confronti della quale i rapporti erano senza dubbio migliorati dopo il 1929, ma non quanto il duce si era atteso poiché la Santa Sede era «tutt'altro che disposta a condividere e sostenere incondizionatamente la sua politica»<sup>49</sup>. Le principali tensioni si coagularono quindi attorno al nodo che entrambe le istituzioni, Chiesa e Stato fascista, consideravano vitale, ovvero quello dell'educazione morale – nella prospettiva del Regime anche politica – delle nuove generazioni.

Dopo il 1925-1926 il movimento cattolico aveva saputo riorganizzarsi nel Veronese secondo linee di moderata passività, ispirata certamente dall'atteggiamento remissivo del proprio vescovo Girolamo Cardinale. Egli – comunque definito, nel 1930, dall'allora commissario federale Giuseppe Righetti, «antifascista» ma «anche antipopolare»<sup>50</sup> –, ebbe infatti una condotta conciliante nei confronti del nuovo Regime tanto è vero che, se si esclude l'azione isolata di qualche parroco, non sono noti casi di scontri che avessero una reale pregnanza politica tra l'autorità ecclesiastica e quella statale. Tuttavia, il piano d'analisi che qui interessa è un altro e in questo caso il ricorso alle cifre frutterà qualche elemento di conoscenza in più dal momento che esse raccontano una realtà più frastagliata: nel 1927, infatti, l'Azione cattolica contava ancora in provincia qualcosa come 15.107 iscritti<sup>51</sup>. Il 6 aprile 1928 il questore compilò una dettagliata relazione sui componenti della giunta diocesana segnalando che

i dirigenti conservano l'animo informato ai principi programmatici del Partito popolare di cui erano i maggiori esponenti e che il loro contegno riservato ed apparentemente deferente verso il fascismo non è mosso da una reale convinzione, ma bensì da un meditato accorgimento inteso ad evitare noie ed eventuali provvedimenti di legge.

E ancora:

Maggiormente sospetta poi e tale da indurre a una più attenta vigilanza, è l'azione delle donne cattoliche, le quali, non addestrate ai fini accorgimenti ed agli astuti riserbi degli uomini, possono più specificatamente influire sull'animo giovanile imprimendovi una concezione e una educazione di vita non sicuramente rispondente e consona alle alte finalità del Governo nazionale fascista e potrebbero segnare un rallentamento nella affermazione della nuova coscienza nazionale. Speciale vigilanza

za ancora viene esercitata sull'attività dei circoli giovanili cattolici in genere, siccome quelli in cui più facile si presterebbe il terreno per una educazione, se non contristante, tuttavia non di sincera e perfetta adesione alle pure idealità fasciste<sup>52</sup>.

Alla fine degli anni Venti, dunque, risultava del tutto evidente che il Regime non aveva per nulla scardinato i legami profondi che esistevano tra la Chiesa e la società veronese nel suo complesso. Anche negli anni successivi agli accordi del Laterano, le statistiche nazionali, unitamente a quelle regionali, descrivevano una buona tenuta in termini strettamente numerici dei vari circoli cattolici e della presenza di una stampa parrocchiale che costituiva spesso, soprattutto in campagna, l'unica fonte di informazioni<sup>53</sup>. Se il prefetto e i gerarchi fascisti veronesi non ebbero molto da temere sul versante della possibile riproposizione della propaganda strettamente politica del vecchio Partito popolare, più complesse furono invece le dinamiche che riguardarono la naturale resistenza esercitata dalle organizzazioni cattoliche contro la diffusione dei principi autenticamente fascisti, poiché a dispetto di un'apparente adesione superficiale potevano spesso celarsi *enclave* educative che sfuggivano al progetto totalitario.

Per questo preoccupava il dinamismo dell'Azione cattolica che stava «gettando le basi per la organizzazione, sotto il patrocinio del vescovo, di una più larga partecipazione di giovani cattolici a vari campeggi che si dovrebbero effettuare nel venturo anno»<sup>54</sup>. L'organizzazione di soggiorni estivi sotto la forma del campeggio era particolarmente sgradita alle autorità fasciste perché, più di ogni altra, comportava l'inquadramento marziale dei giovani ai quali veniva insegnato come montare un campo, come organizzare turni di guardia e, più in generale, come provvedere al proprio sostentamento, tutte attività la cui gestione era rivendicata dal Regime. Se a questo si aggiunge che tra l'ottobre 1929 e l'agosto 1930 erano nati ben dodici nuovi circoli cattolici giovanili, tra cui cinque in città<sup>55</sup> e che nel complesso, sempre alla fine del 1929 il numero dei giovani impegnati nei circoli cattolici sfiorava le 17.000 unità, si può ben comprendere la diffidenza delle autorità fasciste. Certo, è più che plausibile che buona parte di questi fossero contemporaneamente iscritti anche all'Opera nazionale balilla – la quale all'inizio del 1930 contava 21.516 iscritti, per la verità non molti di più dell'organizzazione cattolica – ma il dato rimane per certi versi eclatante e testimonia comunque l'indisponibilità delle famiglie veronesi a rinunciare all'educazione autenticamente religiosa per i propri figli fosse anche per una sorta di prassi o semplicemente per tradizione<sup>56</sup>.

I nodi di un rapporto così controverso vennero definitivamente al pettine nei primi mesi del 1931, quando iniziarono i primi pesanti attacchi sferzati da alcuni giornali fascisti all'associazionismo cattolico. A Verona, dove in quelle settimane i controlli si indirizzarono sull'eventuale propaganda cattolica ostile alla campagna giornalistica fascista<sup>57</sup>, l'attività dei cattolici sembrò comunque mantenersi nei ristretti limiti della sola propaganda culturale e spirituale veicolata però «a mezzo della Scuola di cultura cattolica», frequentata da «numerose pubblico di cattolici», che godeva del sostegno economico offerto «dagli organi centrali dell'Azione cattolica»<sup>58</sup>.

Nella settimana tra il 22 e il 30 maggio 1931 avvennero anche a Verona alcuni gravi episodi di violenza da parte dei fascisti nei confronti dei circoli cattolici<sup>59</sup>. Il 30 maggio il questore, per motivi di ordine pubblico, impose lo scioglimento di tutte le associazioni ma gli affiliati all'Ac continuarono a riunirsi forti anche del sostegno del vescovo che il 4 giugno, in duomo, in occasione della festa del *Corpus Domini*, espresse la propria vicinanza al mondo dell'associazionismo impegnato sul fronte religioso e assistenziale, quest'ultimo in particolare un settore ancora piuttosto vitale nel Veronese<sup>60</sup>. Cinque giorni dopo rincarò la dose don Vincenzo Brugnoti che in una chiesa di Negrar, durante l'omelia, dopo aver preso le difese dei circoli cattolici, disse che «i capi di oggi sono gli imboscatori della guerra e gli sfruttatori dei soldati al fronte; il potere oggi è tenuto a forza dai gerarchi, allo scopo di ingrassare il proprio portafoglio»<sup>61</sup>. Sempre a Negrar le gerarchie fasciste dovettero fare i conti con l'arciprete don Angelo Sempreboni il quale, affermò che per aver esatta cognizione di ciò che stava accadendo non bisognava «leggere i giornali perché sono tutti anticlericali, ma leggere solamente quelli del Papa», o, in alternativa, andare direttamente a conferire con lui; in seguito descrisse nei dettagli le violenze fasciste ricordando che «si sono picchiati sacerdoti, devastate chiese ed immagini religiose e si è persino gridato "abbasso Cristo"». Il podestà del paese della Valpolicella, nell'occasione, commentò che «data l'influenza che ha questo parroco nell'animo semplice dei contadini, si può ben pensare come queste frasi siano fomentatrici di odio verso il Regime, dal predetto sacerdote, nascostamente e palesemente fatto figurare come persecutore della Chiesa»<sup>62</sup>.

Con ogni evidenza, dunque, le organizzazioni cattoliche poterono continuare, riparate dietro atteggiamenti di facciata, a perseguire scopi e intenzioni che non sempre si attingevano alle direttive del governo nazionale. L'Azione cattolica in particolare, con i suoi 22.950 tesserati nel 1935, continuava a pro-

sperare a Verona, così come del resto nelle altre provincie venete<sup>63</sup>. Le tensioni più frequenti, comunque, alla metà degli anni Trenta, si possono riscontrare sul versante dell'educazione religiosa rivolta agli iscritti alla Opera nazionale balilla proprio perché le gerarchie scaligere ne avevano perfettamente intuito l'importanza decisiva; nel febbraio 1935, ad esempio il presidente provinciale dell'Opera, Antonio Girelli, lamentò alcune "incomprensioni" tra il comitato veronese e la curia vescovile di Vicenza retta da Ferdinando Rodolfi, un'autentica spina nel fianco anche per il fascismo scaligero poiché alcuni comuni dell'est veronese ricadevano all'interno della diocesi vicentina. A quanto riferiva Girelli, già nell'agosto 1933, il prelado aveva opposto il proprio rifiuto alla nomina di monsignor Ernesto Tescari al ruolo di cappellano della 571ª legione degli avanguardisti di Colonia Veneta. Il fatto aveva provocato un certo malcontento tra i fascisti di Colonia Veneta, dove il prete era «amatissimo e stimatissimo» e dove, in occasione del saggio ginnico del 1933 aveva dichiarato «che il suo cuore desiderava ardentemente di accogliere un giorno la notizia che tutti i parrochiani avrebbero iscritto i loro bimbi [...] all'Opera balilla, perché solo così avrebbero adempiuto il loro dovere di cittadini e di cristiani».

Il caso appena esposto presenta alcuni caratteri paradigmatici: fa emergere, infatti, l'estrema attenzione con cui Girelli curava i singoli aspetti dell'educazione dei giovani Balilla, compreso ovviamente quello religioso consapevole della sua importanza; nel contempo, però, sembrerebbe testimoniare ancora una volta, al di là dei dati quantitativi<sup>64</sup>, una sorta di debolezza intrinseca dell'Opera, ovvero la necessità di ottenere la nomina di parroci – i quali rimanevano figure di riferimento soprattutto nei piccoli centri agricoli della provincia – fidati dal punto di vista politico, capaci sia di assicurare un'educazione in linea con i dettami del Regime, sia di fungere da garanti per le famiglie veronesi che in questo modo acconsentivano di buon grado che i propri figli frequentassero le attività dell'Opera. Non a caso Girelli fece notare di non aver bisogno soltanto di «perfetti teologi» ma soprattutto di sacerdoti che nutrissero sinceri sentimenti patriottici<sup>65</sup>.

### *Alla ricerca di una "soggettività popolare": la provincia veronese negli anni Trenta*

Il 26 luglio 1931 a Calmasino di Bardolino, attorno alle 23.15, nella piazza della chiesa, un tale, di cui era noto l'«equilibrio mentale ed in quel momento

anche in istato di ubriachezza», iniziò a gridare a squarciagola «vigliacco Mussolini». La folla presente nella pubblica piazza, un centinaio di persone circa, rimase «impassibile»; il malcapitato accusatore di Mussolini fu però udito da un giovane fascista di Parona il quale, nonostante le resistenze, lo invitò a seguirlo nella caserma dei carabinieri per una denuncia. Alcuni dei presenti invitarono il fascista a desistere. Intervenero allora cinque esponenti della Milizia, forse per fare opera di mediazione forti anche del proprio ruolo; questi però ottennero solo il risultato di scatenare una vera e propria rissa nella quale divenne difficile distinguere aggrediti e aggressori. Alla fine, comunque, furono arrestate cinque persone. Sebbene il prefetto si sentisse di escludere che gli incidenti avessero «avuto carattere di vera e propria ribellione collettiva o comunque di manifestazione antifascista», dal punto di vista politico i fatti di Calmasino non potevano essere del tutto trascurati anche perché troppe persone si erano apertamente ribellate (o comunque non sottoposte) all'autorità della Milizia<sup>66</sup>. Non a caso le gerarchie veronesi richiesero l'intervento del segretario nazionale del Pnf Giovanni Giurati il quale pregò il prefetto di organizzare un'imponente adunata a Calmasino per affermare la forza del fascismo in quella zona poiché, a suo giudizio, i fatti accaduti costituendo una «vera e propria ribellione» non andavano affatto trascurati<sup>67</sup>. L'adunata, dunque, avvenne come richiesto il primo agosto quando a Calmasino, frazione di 600 anime, giunsero «circa 700 fascisti», provenienti dai vari comuni del mandamento e il federale pronunciò un solenne discorso spiegando a scopo dimostrativo che la concentrazione era da intendersi «come affermazione precisa volontà del partito e Regime di non tollerare resistenze da parte di residui del passato»<sup>68</sup>. Non si crede di esagerare affermando che episodi come questo rendono conto dello scarso prestigio goduto dalla Milizia in provincia dove spesso veniva avvertita come un corpo invadente, una sorta di *enclave* di potere utile soltanto alla carriera di qualche gerarca. Allo stesso tempo, l'azione disposta dal segretario nazionale del partito, descrive la vera e propria «fobia» delle autorità fasciste, intenzionate a stroncare sul nascere qualsiasi episodio politicamente controverso.

Forse più preoccupanti per il Regime rimanevano comunque le concrete manifestazioni di disagio sociale – e non tanto quindi di dissenso politicamente strutturato – che si concretizzarono talvolta, in frasi offensive nei riguardi dello stesso Mussolini<sup>69</sup>. Spesso la Milizia, con uno zelo che rasentava il ridicolo, denunciava qualche incauto avventore di osterie sorpreso a lamentarsi con frasi colorite delle tasse e del governo, quasi sempre in preda ai fumi dell'alcol. Nel

novembre 1931, ad esempio, all'Arma di Caprino arrivò la denuncia della Milizia contro un uomo che in un'osteria di Pesina era stato udito pronunciare la seguente frase: «Vada a dare via il culo anche Mussolini». Il fatto in realtà risaliva a qualche settimana prima e per questo gli interrogati non riuscirono – o non vollero – offrire una descrizione chiara degli eventi costringendo il prefetto Fronteri a stilare una relazione dove segnalava che uno degli ascoltati aveva effettivamente udito pronunciare quella frase mentre altri due non erano in grado di sostenere ma nemmeno di smentire l'accusa: in particolare, uno non si ricordava se la frase pronunciata fosse «Andremo a dare via il culo per pagare le tasse» oppure «Vada a dare via il culo Mussolini e le sue tasse», mentre l'altro dichiarò di «aver soltanto percepita la frase “al cul lui e le sue tasse”, ma non direttamente [...] bensì da altri due che gliene parlarono». L'accusato comunque si difese sostenendo di aver detto semplicemente «quando non si saprà più come pagare andremo a dar via il cul per pagar le tasse». L'estrema perizia con cui il prefetto Fronteri espose al Ministero dell'Interno le varianti sintattiche delle frasi ipoteticamente pronunciate dall'ubriaco di Pesina, piccola frazione di Caprino Veronese, che oggi appare forse sconfinare nel parossismo, descrive da sola l'ansia di controllo totale del Regime assolutamente non disposto a passar sopra nemmeno alle incaute esternazioni di un avvinazzato. Rassicurava solamente il fatto che il malcapitato accusatore di Mussolini fosse ignorante e apolitico e quindi in definitiva sufficientemente inoffensivo<sup>70</sup>.

Un'analisi attenta di questa documentazione “minore”, che cala lo storico nelle più modeste realtà di paese e nelle osterie di provincia, sembrerebbe suggerire di non sottovalutare queste apparentemente innocue esternazioni, soltanto perché pronunciate da elementi ubriachi. Anche senza richiamare la ben nota locuzione latina *in vino veritas*, la riflessione non appare del tutto oziosa, soprattutto in considerazione del fatto che la quasi totalità della gente, ben consapevole di ciò che si rischiava ad esprimere liberamente il proprio pensiero in pubblico, si guardava bene dall'espore opinioni o, addirittura, un reale dissenso e che quindi, qualche bicchiere di vino in più, fungendo da agente catartico, contribuiva a far emergere quel «verbale segreto» di cui già si è accennato e cioè il variegato campionario di pensieri, opinioni, impressioni che in pochi, per non dire nessuno, si sarebbero azzardati ad esprimere in pubblico<sup>71</sup>. C'è, però, anche dell'altro. Ciò che induce a prendere in considerazione queste modeste manifestazioni è anche il fatto che molto spesso frasi ingiuriose nei confronti del fascismo o di Mussolini erano pronunciate da ex emigranti, persone che avevano

lavorato all'estero e che da là erano tornate avendo acquisito più consapevolezza e la conoscenza di una realtà diversa da quella italiana. È quel che accadde, ad esempio, ad un ex emigrato in Francia, originario di Badia Calavena, il quale dopo aver bevuto «circa due litri di vino», davanti ad una delle tante effigi di Mussolini dislocate nel paese fu udito dire: «quel porco di Mussolini che non ci dà lavoro». E andò oltre: «qui in Italia si guadagnano appena sei franchi al giorno» mentre oltralpe «se ne guadagnano molti». Il prefetto Miranda, escludendo che vi fossero elementi antifascisti nel piccolo paese di Badia Calavena, non poté che concludere «ch'egli abbia commesso il delitto perché imbevuto di idee antifasciste propagandate all'estero», confermando implicitamente l'ipotesi appena esposta, ovvero che frasi di questo genere, sebbene fossero pronunciate da elementi palesemente alticci, andavano prese sul serio e per nulla sottovalutate<sup>72</sup>. Palesemente in preda ai fumi dell'alcol, secondo il prefetto, era l'elettricista disoccupato, anch'egli da poco rientrato a Monteforte d'Alpone dalla Francia dove si era recato fin dal 1922, che fu udito, mentre si trovava in una osteria, «blaterare ingiurie» contro il Governo di Mussolini «dicendo che in Francia si vive meglio che in Italia; che in dieci anni di sua assenza non si era riusciti a costruire una strada che conducesse alla sua abitazione e che in Italia si pagano soltanto tasse esagerate senza alcun risultato». Dopo essere stato redarguito da qualche avventore, l'elettricista di Monteforte si lasciò andare dicendo: «Io sono comunista e non ho paura di nessuno; sono capace di sputare in faccia a Mussolini e di tagliarlo a pezzi»<sup>73</sup>. Ubriaco era anche il lavoratore udito pronunciare le seguenti frasi che per la verità appaiono di una lucidità disarmante:

L'Italia è povera, misera, disperata e piena di fame. In Italia non si può più vivere. Il governo di Mussolini e il fascismo ci fanno morire di fame; bisogna che io scappi di nuovo a Parigi perché qua non si vive. L'Italia di fronte agli altri stati è arretrata di un secolo. Io mi vanto di essere stato uno di quelli che al tempo della rivoluzione portava la bandiera rossa. Andate pure a denunciarmi a chi volete, io non ho paura di nessuno<sup>74</sup>.

Nel maggio 1933 si attesta invece il caso di un uomo che portatosi dinanzi all'ingresso della Federazione fascista in stato di ubriachezza, dopo aver appreso che gli uffici non sarebbero stati aperti prima di un paio d'ore, pronunciò in faccia al milite della Milizia che stava svolgendo il turno di guardia le seguenti parole: «ho girato l'Austria, Francia, Germania e tutto il mondo ma non ho mai

trovato una legge così schifosa come quella italiana e ci vorrebbe una bomba di ottanta quintali per far saltare in aria tutta l'Italia»<sup>75</sup>.

### *Il Pnf e i veronesi: anatomia di un rapporto controverso*

Nel corso degli anni Trenta la corsa ad ottenere la tessera del partito attestò certamente la necessità, ormai da tutti avvertita, di questo strumento imprescindibile che aveva assunto le funzioni di una sorta di “lascia passare”; a rafforzare questa impressione intervennero provvedimenti come quello emanato nel dicembre 1932 dal capo del governo che rendeva obbligatoria l'iscrizione al partito per l'ammissione ai concorsi di qualsiasi ruolo, gruppo o grado banditi dalle amministrazioni statali<sup>76</sup>. In altri termini, «la conquista fascista della società è, in quest'ottica, un dato quantitativo: solo una minoranza aderisce al fascismo per convinzione o per fede», ma la maggior parte obbedisce a criteri di conformismo, spirito imitativo, paura, oppure cerca di assicurarsi un impiego, vantaggi di carriera, «la benevolenza del capufficio»; altri vogliono solo «essere lasciati in pace»<sup>77</sup>. Un'analisi più ravvicinata dei dati veronesi sembrerebbe confermare tali impressioni poiché l'aumento complessivo degli iscritti, in un solo anno, tra il 1932 e il 1933, di 14.849 unità, si concentrò quasi esclusivamente nel settore maschile a testimonianza di come l'iscrizione fornisse «una speranza di vita migliore» soprattutto per le forze più impegnate nel mondo del lavoro<sup>78</sup>. Un *trend*, questo, confermato anche l'anno successivo<sup>79</sup>.

Sebbene i dati delle iscrizioni al partito non lasciassero dubbi circa il grado di adesione sempre maggiore dei veronesi, il segretario federale Agostino Podestà, al momento del suo arrivo nel settembre 1932, dovette sì fare i conti con un organismo per certi versi elefantiaco che però in alcune zone della provincia, soprattutto al nord, nell'area collinare e montuosa, presentava ancora serie difficoltà di penetrazione: alla fine del giugno 1932, ad esempio, un'indagine condotta nel piccolo comune di Vestenanova rilevò che nel capoluogo, su 1.600 abitanti solo 24 avevano la tessera e non andava molto meglio nella frazione di Castelvero dove su 700 abitanti appena 46 erano fascisti. Davvero troppo pochi<sup>80</sup>. Problemi di scarsa adesione esistevano però anche al sud. In occasione del decennale della marcia su Roma arrivò da Gazzo Veronese un'imbarazzante denuncia di un milite della Milizia il quale aveva constatato di persona come i contadini alla dipendenze di un certo Burato, non curanti dell'importante scadenza



calendariale, avessero continuato a lavorare senza recarsi alla manifestazione organizzata in quel comune. La notizia era sgradevole anche perché il proprietario terriero si era iscritto al Fascio piuttosto presto, fin dal 1921, ed era stato uno dei sovvenzionatori dello squadristo di quella plaga; tuttavia, nel 1925, aveva deciso di non rinnovare la tessera e di defilarsi lentamente, tanto da far pensare che «la sua iscrizione al Pnf [fosse stata] evidentemente suggerita da ragioni di opportunità» e per nulla motivata da una reale fede politica<sup>81</sup>.

All'inizio delle operazioni militari in Etiopia il prefetto Giovanni Oriolo diede sfogo a tutta la propria *vis* retorica segnalando come «la popolazione della provincia» avesse dato «nuova più nobile prova dell'unità politica raggiunta sotto le insegne littorie, mentre ai confini della patria ghigna minacciosa l'ingiuria delle sanzioni ginevrine»<sup>82</sup>. In effetti, non si può certo affermare che i veronesi non avessero partecipato in massa – mobilitati e non dal partito, s'intende<sup>83</sup> – alle manifestazioni organizzate a supporto dell'intervento militare. Successive relazioni del prefetto però restituiscono un quadro più sfumato. Ricordano, ad esempio, che durante i mesi di guerra il sistema economico provinciale aveva teso «celermente ad adeguarsi alla resistenza contro le nazioni» e gli agricoltori, in particolare, si dimostrarono ben consapevoli dell'impellente necessità di intensificare la coltivazione sia dei generi alimentari di prima necessità, sia delle materie prime richieste dalle industrie di guerra; tuttavia quelle stesse fonti rilevano anche lo scontento della borghesia rurale che già avvertiva il danno derivante dalla progressiva limitazione degli scambi commerciali.

Una simile disaffezione serpeggiava anche nel ceto industriale e il comparto lavorativo strettamente legato all'indotto manifatturiero viveva una fase di sofferenza produttiva: infatti, pure il settore del tessile era in serie difficoltà per i limiti imposti sia alle importazioni così come alle esportazioni; se le cose non fossero migliorate, affermò il prefetto, si sarebbe giunti anche al «licenziamento totale delle maestranze». D'altra parte, il profilo dell'economia provinciale, a dispetto della “professione di fede” prefettizia, era addirittura destinato ad aggravarsi in seguito al prospettato aumento della disoccupazione, che all'inizio dell'inverno 1935-36 riguardava già 17.221 persone. L'anno successivo il numero dei disoccupati salirà a 23.304<sup>84</sup>. Inoltre, ed è questo un dato importante per valutare la complessiva tenuta sociale del Regime, continuava a salire il costo della vita delle famiglie veronesi, un aumento imputabile soprattutto alle maggiori spese per alimentazione e vestiario.

Le autorità erano ben consapevoli delle conseguenze della grave incertezza

economica, che arrivava, è bene ricordarlo, dopo la crisi degli anni 1930-33: una congiuntura che rischiava di tradursi in un'aperta protesta sociale, oppure sfociare addirittura in episodi di manifesto dissenso politico al Regime. Infatti, il segretario federale Sandro Bonamici nel maggio 1936, decise di muoversi in anticipo rispetto alla Prefettura segnalando ad Achille Starace «la preoccupante situazione della disoccupazione» nel Veronese<sup>85</sup>. Il federale era probabilmente conscio del fatto che non si potevano chiedere ulteriori sacrifici ai lavoratori veronesi e che il Regime stava in buona sostanza venendo meno al «patto sociale» stretto con il popolo italiano. Per usare le parole di Corner «l'imperativo era che il regime funzionasse, o almeno desse l'impressione di funzionare nell'interesse dell'italiano comune: altrimenti il patto implicito si sarebbe incrinato» e «il consenso forzato non avrebbe tenuto»<sup>86</sup>. Queste dinamiche sembrerebbero emergere anche dall'analisi delle numerosissime missive che ogni giorno gli italiani, da ogni provincia del regno, inviavano direttamente a Mussolini. Tali lettere contenevano richieste di ogni genere e, ad opinione di chi scrive, testimoniano prima di tutto la dimensione contrattualistica del rapporto tra le masse e il Regime. Anzi, era la natura stessa del Regime fascista a spingere verso il ricorso alla supplica diretta al capo supremo, al duce, l'unico, nella percezione popolare, davvero in grado di risolvere qualsiasi tipo di problema. Allo stesso tempo, però, rendevano palese «l'incapacità degli uffici locali di affrontare e risolvere i problemi dei propri cittadini, le cui miserabili esistenze diventavano, un imbarazzante atto di accusa nei confronti del potere» al cui vertice, peraltro, stava lo stesso Mussolini<sup>87</sup>.

Nell'ottobre del 1936 il nuovo prefetto Marcello Vaccari segnalò al Ministero competente «alcune particolari penose situazioni» riscontrabili nella provincia scaligera». Era andato aumentando, «in rapporto alla popolazione», il numero dei disoccupati «cui non possono sovvenire né i sussidi dei comuni, che hanno un bilancio stremato, né le Congregazioni di carità dipendenti [...], né l'Ente opere assistenziali che ha già esaurito le scorte di frumento raccolto [...] e i pochi fondi» a disposizione<sup>88</sup>. Le condizioni economiche e sociali del Veronese, dunque, anche se richiamate qui in estrema sintesi, descrivono una situazione generale molto frastagliata e diversificata, dove è difficile sondare in profondità le ricadute politiche; questo nonostante i continui tentativi del prefetto Oriolo di trasmettere l'immagine di una provincia traboccante di fede e allineata senza esitazioni ai dettami del Regime.

Per questo si dovrebbe tentare un'analisi sistematica – che tuttavia non è certo possibile proporre qui – dei numerosi episodi di insoddisfazione sociale che,

pur non essendo mai venuti meno nel corso del Ventennio, dalla fine del 1936, ma soprattutto nel corso del 1937, sembrarono moltiplicarsi in termini esponenziali, proprio nel momento in cui più alto avrebbe dovuto essere il “consenso” tributato al Regime<sup>89</sup>. Al di là del riproporsi di alcuni non trascurabili episodi di dissenso politico vero e proprio<sup>90</sup>, sempre più numerosi divennero gli ubriachi che pronunciavano in pubblico frasi ingiuriose o “sovversive”, come quel tale di Avesa, per fare solo qualche esempio, che all’inizio del gennaio 1937, entrò in una vineria e pronunciò la seguente frase: «quando bandiera rossa si cantava, 50 lire si guadagnava; ora che si canta giovinezza, si muore di fame e di stanchezza»: un motto che non poteva essersi inventato lì per lì e che evidentemente circolava tra la popolazione. In aprile furono invece gli eventi del fronte spagnolo a causare non pochi problemi ad un altro ubriaco di Ca’ di David che si era detto desideroso che «la vittoria fosse riportata dai rossi» e che «le milizie rosse venissero in Italia per buttare in aria tutto»<sup>91</sup>. Sempre all’inizio di aprile fu il questore a fare il punto della situazione con la propria relazione destinata direttamente al capo della polizia. Dall’inizio dell’anno, scriveva, non vi era stato «alcun sintomo di ripresa di attività sovversiva»; le condizioni dello spirito pubblico continuavano ad essere «normali, nonostante l’accentuarsi del disagio economico e della disoccupazione operaia, in relazione anche all’inevitabile rincaro dei viveri». Per il resto i discorsi dei veronesi continuavano ad essere egemonizzati dalle vicende della guerra in Spagna e, sebbene la popolazione fosse «in uno stato di fiduciosa attesa», si cominciava a notare «una certa preoccupazione circa l’attuale situazione internazionale e per la conseguente situazione economica»<sup>92</sup>.

Nessun miglioramento era stato ottenuto nemmeno sul versante della «conversione» del variegato mondo cattolico di gran lunga il più “resistente” all’invadenza del progetto totalitario fascista. Nell’aprile del 1938 il prefetto Vaccari in un suo rapporto scrisse che «da qualche tempo il clero e l’Azione cattolica [stavano] svolgendo in provincia e nel capoluogo un’attività inconsueta, che non può non destare qualche preoccupazione dal lato politico»<sup>93</sup>. Nel corso della Settimana della giovane, svoltasi dal 20 al 27 marzo nell’ambito delle celebrazioni del centenario zenoniano, vi erano state numerose conferenze in città con la partecipazione del 95% delle giovani veronesi, mentre, per la chiusura, in Arena, erano convenute 17.000 ragazze<sup>94</sup>. Si tratta, com’è evidente, di dati che non potevano non preoccupare le gerarchie veronesi non tanto dal punto di vista strettamente politico quanto piuttosto sulla riuscita e più in generale sulla tenuta del progetto totalitario.

Il 22 maggio la Chiesa scaligera organizzò il primo grande congresso eucaristico provinciale. Al termine della giornata il questore, nel suo rapporto, non poté esimersi dal definire la processione religiosa «veramente importante per il numero dei partecipanti e per il pubblico che vi assistette». Al di là del dato numerico – tra le 70.000 e le 100.000 persone –, era più rilevante il fatto che nella processione vi fossero, oltre ai numerosissimi esponenti del clero, anche migliaia di laici, «giovani, donne e uomini cattolici», rappresentanti delle sezioni dell’Azione cattolica. Un simile scenario aveva «dato la esatta sensazione di uno spiegamento di forze» imponente; in altri termini, si era assistito alla «prova dei risultati» che l’Ac «va ottenendo nella provincia con l’intensificazione della propaganda sia fra i giovani che fra gli adulti». Del resto, l’aspetto forse più imbarazzante per il Regime era costituito dal fatto che «parecchi dei partecipanti alla processione erano indubbiamente iscritti al Pnf od alle organizzazioni giovanili del Regime» ma di questi solo qualcuno portava il distintivo fascista mentre tutti portavano quello dell’Azione cattolica<sup>95</sup>. In un tale contesto, ebbe modo di notare il prefetto Vaccari, l’atteggiamento del vescovo Cardinale aveva continuato ad essere, «solo apparentemente» di «adesione all’indirizzo politico del governo fascista». Bisognava anche rilevare che «elementi, i quali notoriamente non sono animati da simpatia verso il regime» hanno affiancato gli organizzatori del congresso non tanto per spirito religioso «ma unicamente per manifestare, in certo qual modo, i loro sentimenti politici». Insomma, l’opera di propaganda, «attiva, assidua e costante», in provincia, la capacità organizzativa del congresso, la partecipazione del pubblico «numerosissimo», le adunanze di uomini, donne e sacerdoti per le lezioni e conferenze di argomento sacro, la disciplina dei partecipanti giunti a proprie spese con treni e automezzi, «tutto ha dato la sensazione precisa della forza di cui può disporre il clero e l’Azione cattolica in generale»<sup>96</sup>.

### *Conclusioni*

I casi ricostruiti e discussi nel presente contributo sembrerebbero confermare l’ipotesi interpretativa da cui si era partiti. La categoria, troppo generica, di “consenso”, infatti, poco soddisfa l’analisi storiografica perché non consente di descrivere la vasta «gamma dei comportamenti che esprimono il rapporto» degli italiani con il sistema di potere fascista e viceversa. Si tratta ormai di un dato acquisito<sup>97</sup>. Gli episodi di cui si è dato conto, peraltro, configurerebbero

non tanto delle forme di relazione con il potere bensì delle forme di relazione di potere in grado, in una certa misura, di influire sulle dinamiche profonde che determinavano la qualità del “consenso”<sup>98</sup>.

Emilio Gentile, richiamandosi alla ben nota definizione del «fascismo come religione politica»<sup>99</sup>, focalizzò l’attenzione non tanto sul “consenso”, inteso come atto di adesione più o meno volontaria ad un generico regime politico, ma piuttosto sul processo di «conversione» che il fascismo tentò di imporre agli italiani in base ad una concezione della politica «come attività di una “aristocrazia del comando” che plasma il materiale umano della massa sotto l’azione di miti politici e lo trasforma in una collettività organica e unitaria»<sup>100</sup>. Non diversamente Pier Giorgio Zunino aveva già notato che il “consenso” al fascismo doveva assumere «i contorni di un atto di fede, di una espressione di pensiero attraverso cui traluceva la “forza degli animi” e la “forza mistica”»<sup>101</sup>. Posto in questi termini il problema diviene forse ancora più complesso e meriterebbe ulteriori approfondimenti. Tuttavia, i risultati ottenuti dal fascismo furono, a quanto par di capire dall’analisi di certo limitata del caso veronese, piuttosto scarsi. L’obiettivo di assurgere a «religione politica» degli italiani non si realizzò mai completamente poiché tra l’adesione, questa sì di stampo fideistico, dei primi adepti di Mussolini e l’opposizione risoluta dei pochi veri antifascisti, si staglia, come si è visto, un universo pressoché infinito di atteggiamenti particolari e diversificati, così come di scelte soggettive e di prese di posizione talvolta di stampo opportunistico, ben lontani dalla trasformazione spirituale – se non addirittura antropologica – pretesa dal fascismo.

## Note

1. Sulle implicazioni “politiche” di tale dibattito rimando, per semplicità, a Mauro Canali, *Repressione e consenso nell'esperimento fascista*, in *Modernità totalitaria. Il fascismo italiano*, a cura di Emilio Gentile, Laterza, Roma-Bari 2008, pp. 56-81.

2. Renzo De Felice, *Mussolini il duce. Gli anni del consenso 1929-1936*, Einaudi, Torino 1974.

3. Emilio Gentile, *Le origini dell'ideologia fascista*, il Mulino, Bologna 1996.

4. Rimando a Emilio Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Laterza, Roma-Bari 2002 e Id., *La via italiana al totalitarismo. Il partito e lo Stato nel regime fascista*, Carocci, Roma 2008, pp. 27-131.

5. Giuseppe Aragno, *Antifascismo popolare. I volti e le storie*, manifestolibri, Roma 2009.

6. Gianpasquale Santomassimo, *Consenso*, in *Dizionario del fascismo*, vol. I, A-K, a cura di Victoria De Grazia e Sergio Luzzatto, Einaudi, Torino 2005, p. 347. Si veda anche Canali, *Repressione e consenso*, cit., pp. 56-57.

7. Simona Colarizi, *L'opinione degli italiani sotto il regime. 1929-1943*, Laterza, Roma-Bari 2000, pp. 3-4.

8. Alberto Aquarone, *Violenza e consenso nel fascismo italiano*, «Storia contemporanea», 1974, n. 1, pp. 145-155; Jens Petersen, *Il problema della violenza nel fascismo italiano*, «Storia contemporanea», 1982, n. 6, pp. 985-1008; Adrian Lyttelton, *Fascismo e violenza: conflitto sociale e azione politica in Italia nel primo dopoguerra*, ivi, pp. 965-983.

9. Renato Camurri, Stefano Cavazza, Marco Palla, *Fascismi locali: considerazioni preliminari*, numero monografico di «Ricerche di storia politica», XIII (2010), n. 3, p. 275.

10. L'analisi potrebbe essere ulteriormente arricchita utilizzando anche i fascicoli personali dei “sovversivi” conservati nel Casellario politico centrale e nel fondo Radiati della Questura di Verona. Su questo, anche se con una prospettiva diversa rispetto a quella del presente lavoro, Andrea Dilemmi, *Schedare gli italiani. Polizia e sorveglianza del dissenso politico: Verona 1894-1963*, Cierre, Verona 2013.

11. Cfr. Federico Melotto, *Una convivenza difficile. Amministrazione e partito nel Veronese durante il Ventennio*, in *Dal fascio alla fiamma. Fascisti a Verona dalle origini al Msi*, a cura di Emilio Franzina, Cierre, Verona 2011, pp. 29-81.

12. Le categorie di «verbale segreto» e «verbale pubblico» in James C. Scott, *Il dominio e l'arte della resistenza. I «verbali segreti» dietro la storia ufficiale*, Elèuthera, Milano 2006, pp. 13-18. Un'interazione tutt'altro che passiva tra gli italiani (in questo caso bellunesi) e il Regime emerge anche dall'analisi di Adriana Lotto, *Soggettività dei popolani bellunesi nelle lettere al duce*, in *Soggettività popolare e unità d'Italia. Il caso veneto*, a cura di Livio Vanzetto, «Venetica», 2012, n. 1, p. 103.

13. Cfr. Tommaso Baris, *Il fascismo in provincia. Politica e società a Frosinone (1919-1940)*, Laterza, Roma-Bari 2007.

14. Cfr. Federico Melotto, *Stato, partito e società a Verona durante il fascismo (1919-1938)*, Tesi di dottorato (XXV ciclo), Università di Verona, pp. 344-370.

15. Archivio centrale dello Stato (d'ora in poi Acs), *Ministero dell'Interno, Divisione generale Pubblica Sicurezza* (d'ora in poi Mi, Ps), 1932, b. 57, sez. II, fasc. Verona, sottofasc. Verona. Incidenti, copia della relazione compilata da G. Bernini Buri per il questore, 21 dicembre 1931.

16. Una più ampia riflessione circa il rapporto tra la base squadrista e il fascismo fattosi regime emerge dal recente lavoro di Matteo Millan, *Squadrisimo e squadristi nella dittatura fascista*, Viella, Roma 2014.

17. Acs, *Direzione generale amministrazione civile, Divisione AA.GG e RR, Podestà e consulte municipali*, b. 311, fasc. Verona, biglietto di L. Marenzi al prefetto, 4 maggio 1932.

18. Archivio di Stato di Verona (d'ora in poi Asvr), *Fondo Gabinetto di Prefettura* (d'ora in poi *Pref, Gab*), b. 488, fasc. Conte Comm. Avv. Luigi Marenzi. Podestà di Verona, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 19 maggio 1932.

19. Si tratta dell'attentato ordito dall'anarchico Angelo Pellegrino Sbardellotto, arrestato a Roma il 4 giugno 1932.

20. Ivi, b. 472, fasc. Attentato al Duce, lettera del prefetto a G.B. Buri, 5 giugno 1932.

21. Ivi, lettera di G.B. Buri al prefetto, 6 giugno 1932.

22. Ivi, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 6 giugno 1932.

23. Cfr. *Verona fascista riafferma al Duce tutto il suo ardente amore*, «L'Arena», 7 giugno 1932.

24. Nel documento è scritto così. Forse si tratta di un errore di Montagna che ha invertito le azioni: sembrerebbe più logico che i "moderati" veronesi si siano tolti il cappello anziché salutare romanamente.

25. Asvr, *Pref, Gab*, b. 472, fasc. Attentato al Duce, comunicazione del console generale della Milizia R. Montagna alla Presidenza del Consiglio dei ministri, 21 giugno 1932.

26. Paul Corner, *L'opinione popolare nell'Italia fascista degli anni Trenta*, in *Il consenso totalitario. Opinione pubblica e opinione popolare sotto fascismo, nazismo e comunismo*, a cura di Id., Laterza, Roma-Bari 2012, p. 141.

27. Asvr, *Pref, Gab*, b. 472, fasc. Attentato al Duce, riservatissima del prefetto al Ministero dell'Interno, 28 giugno 1932.

28. Emilio Gentile, *Il mito dello Stato nuovo. Dal radicalismo nazionale al fascismo*, Laterza, Roma-Bari 1999, p. 245.

29. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, cit., pp. 235-263.

30. I numeri del fascismo veronese si possono trovare nell'articolo *Il fascismo veneto, compatto e fedele, salda avanguardia spirituale da Bolzano a Zara*, «L'Arena», 28 gennaio 1930. Tali cifre devono essere integrate con quelle offerte dal commissario straordinario Righetti il 21 gennaio nel corso del suo rapporto a Mussolini. Acs, *Mostra della rivoluzione fascista*, b. 53, fasc. 123, sottofasc. Rapporto del duce ai segretari federali: Venezia Euganea.

31. Cavazza, *L'organizzazione del consenso*, cit., p. 324.

32. Nel 1930 gli unici comuni montani a vantare la presenza di un refettorio erano Affi, Cavaion Veronese, Montecchia di Crosara e San Giovanni Ilarione.

33. Acs, *Mi, Ps, Archivi fascisti, Pnf, Servizi vari, Serie I*, b. 1203, fasc. Verona. A. IX, sottofasc. Consegne amministrative, processo verbale della seduta del 27 maggio 1930 del comitato provinciale per le colonie giovanili fasciste.

34. Asvr, *Pref, Gab*, b. 476, fasc. Affari vari (1933), relazione sull'attività svolta dall'Onmi nel 1932, 16 gennaio 1933.

35. Valerio Castronovo, *Storia economica d'Italia. Dall'Ottocento ai giorni nostri*, Einaudi, Torino 2006, pp. 277-286.

36. Domenico Preti, *Politiche sociali*, in *Dizionario del fascismo*, vol. II, L-Z, cit., pp. 403-407.

37. Asvr, *Pref, Gab*, b. 465, fasc. Disoccupazione invernale. Pratica generale, relazione

della Confederazione provinciale dei sindacati fascisti dell'industria, 15 maggio 1931. Per i lavoratori dell'industria, in generale, si può vedere Giovanni Favero, *Le statistiche dei salari industriali in periodo fascista*, «Quaderni storici», 2010, n. 2, pp. 319-357.

38. Asvr, *Pref, Gab*, b. 486, relazione dell'Ufficio provinciale dell'economia corporativa sulla situazione economica del luglio 1933, s.d.

39. Ivi, b. 478, fasc. Affari vari (1933), relazione sulla disoccupazione invernale e primaverile degli operai agricoli e delle categorie edili della provincia di Verona, 7 ottobre 1933.

40. Ivi, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 21 settembre 1933.

41. Colarizi, *L'opinione degli italiani*, cit., pp. 88-89. Anche Silvia Inaudi, *A tutti indistintamente. L'Ente Opere Assistenziali nel periodo fascista*, Clueb, Bologna 2008.

42. Senza dubbio un'analisi sistematica dei bilanci dell'Eoa potrebbe fornire a tal proposito risposte più precise. Si richiama comunque l'attenzione su due dati: nel 1930 le Opere assistenziali ebbero spese per 143.619 lire mentre nel 1932, in piena crisi, l'ente spese per l'assistenza 1.633.241 lire.

43. Asvr, *Pref, Gab*, b. 490, fasc. Assistenza fascista. Inverno 1932-1933, relazione sull'attività della Casa dell'assistenza, 6 agosto 1934.

44. Ivi, rapporto dei RR. CC. al prefetto, 25 gennaio 1934.

45. Cfr. Santomassimo, *Consenso*, cit., p. 351. Vengono riprese le riflessioni di Adrian Lyttelton sviluppate ne *La dittatura fascista*, in *Storia d'Italia*, vol. IV, *Guerre e fascismo. 1914-1943*, a cura di Giovanni Sabbatucci e Vittorio Vidotto, Laterza, Roma-Bari 1997.

46. Cfr. Domenica La Banca, *Tra Stato e partito. Il governo dell'assistenza nelle periferie (1925-1945)*, in *Il fascismo in provincia. Articolazioni e gestione del potere tra centro e periferia*, a cura di Paul Corner, Valeria Galimi, Viella, Roma 2014, pp. 113-130.

47. Asvr, *Pref, Gab*, b. 13, fasc. Relazioni mensili, Relazione sulla situazione politica ed economica del mese di giugno 1934, 4 luglio 1934.

48. Ivi, Relazione sulla situazione politica ed economica del mese di dicembre 1934, 3 gennaio 1935.

49. De Felice, *Mussolini il duce*, cit., p. 248.

50. Acs, *Mostra della rivoluzione fascista*, b. 53, fasc. 123, sottofasc. Rapporto del duce ai segretari federali: Venezia Euganea, 21 gennaio 1930.

51. Alba Lazzaretto, *Il governo della Chiesa veneta tra le due guerre. Atti e documenti delle conferenze episcopali venete e trivenete (1918-1943)*, Cleup, Padova 2005, p. 80.

52. Asvr, *Pref, Gab*, b. 457, fasc. Affari vari riservati (1928), rapporto del questore al prefetto, 6 aprile 1928. Sulla organizzazione cattolica femminile a Verona accenni in Silvio Lanaro, *Società civile, "mondo" cattolico e Democrazia Cristiana nel Veneto tra fascismo e postfascismo*, in *La Democrazia Cristiana dal fascismo al 18 aprile. Movimento cattolico e democrazia cristiana nel Veneto 1945-1948*, a cura di Id., Marsilio, Venezia 1978, pp. 13-16. Molto importante il recente Liviana Gazzetta, *Cattoliche durante il fascismo. Ordine sociale e organizzazioni femminili nelle Venezia*, Viella, Roma 2011.

53. Lazzaretto, *Il governo della Chiesa veneta*, cit., p. 80. Anche Mario Isnenghi, *Stampa di parrocchia nel Veneto*, Marsilio, Venezia 1973.

54. Acs, *Mi, Ps, Divisione Affari generali riservati, Associazioni (1912-1945)*, b. 215, fasc. Ass. giovanili cattoliche, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 5 ottobre 1929.

55. Ivi, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 27 agosto 1930.

56. Ivi, prospetto grafico compilato dalla prefettura, 9 ottobre 1929. Nel testo *Diocesi di Verona. Storia religiosa del Veneto*, a cura di Dario Cervato, Giunta regionale del Veneto, Gre-



goriana libreria editrice, Padova 1999, si parla di 17.613 iscritti all'Azione cattolica nel 1929. Ma la cosa sorprendente è che otto anni prima, nel 1921, erano 4.000.

57. Acs, *Mi, Ps, Divisione Affari generali riservati, Associazioni (1912-1945)*, b. 215, fasc. Ass. giovanili cattoliche, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 21 maggio 1931.

58. Ivi, fasc. Azione cattolica, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 11 maggio 1931.

59. Cfr. Cirillo Boscagin, *Mons. Girolamo Cardinale vescovo di Verona*, Banca mutua popolare di Verona, Verona 1964, pp. 191-196.

60. Su questo *Diocesi di Verona*, cit., p. 63. Anche *Sua Eccellenza Mons. Girolamo Cardinale al clero ed ai fedeli della città e diocesi di Verona*, «Bollettino ecclesiastico veronese», 1931, n. 18.

61. Su don Brugnoli notizie in Alessia Bussola, «*Parto domani, tornerò certamente*». *Verona dalle leggi razziali alla deportazione (1938-1945)*, Cierre, Verona 2009, p. 167, ma soprattutto nel suo fascicolo personale nel fondo Radiati della Questura di Verona.

62. Asvr, *Pref, Gab*, b. 472, fasc. Affari riservati (1932), comunicazioni del podestà di Negrar al prefetto, 7 e 21 giugno 1931.

63. Ivi, b. 11, relazione del questore al prefetto, 28 gennaio 1935.

64. Dati comunque impressionanti: vi erano, infatti, 39.150 Balilla, 33.963 Piccole italiane, 13.800 Avanguardisti, 6.980 Giovani italiane. L'aumento rispetto all'anno precedente era stato di 14.762 unità. Ivi, b. 13, rapporto del presidente dell'Onb al prefetto, 9 agosto 1935.

65. Ivi, b. 11, relazione del presidente dell'Onb al prefetto, 6 febbraio 1935. Sulla necessità di affidare gli iscritti all'Opera alle cure dei sacerdoti si può vedere Mimmo Franzinelli, *Stellette, croce e Fascio littorio. L'assistenza religiosa a militare, balilla e camicie nere 1919-1939*, Franco Angeli, Milano 1995, pp. 141-172. Valutazioni sul clero veneto anche in Silvio Tramontin, *Il clero veneto tra il 1938 e il 1943 di fronte al fascismo*, in *Sulla crisi del regime fascista 1938-1943. La società italiana dal "consenso" alla Resistenza*, Atti del convegno nazionale di studi, Padova, 4-6 novembre 1993, a cura di Angelo Ventura, Istituto veneto per storia della Resistenza, Marsilio, Venezia 1996, pp. 551-567.

66. Acs, *Mi, Ps, 1932*, b. 57 sez. II, fasc. Verona, sottofasc. Calmisano di Bardolino. Incidenti, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 31 luglio 1931.

67. Ivi, telegramma del prefetto al Ministero dell'Interno, 31 luglio 1931.

68. Ivi, telegramma del prefetto al Ministero dell'Interno, 2 agosto 1931.

69. Sul cosiddetto antifascismo non militante si rimanda alle approfondite indicazioni metodologiche in Pier Luigi Orsi, *Una fonte seriale: i rapporti prefettizi sull'antifascismo non militante*, «Rivista di storia contemporanea», 1990, n. 2, pp. 280-303.

70. Acs, *Mi, Ps, 1930-1931*, b. 343, fasc. Verona. Offese a S.E il primo Ministro, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 2 dicembre 1931.

71. Si vedano le interessanti riflessioni dell'antropologo James Scott nel suo *Il dominio e l'arte*, cit., p. 59.

72. Acs, *Mi, Ps, 1932*, b. 7, fasc. Verona. Offese a S.E il primo Ministro, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 8 settembre 1932.

73. Ivi, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 4 dicembre 1932.

74. Ivi, b. 10 sez. I, fasc. Verona. Movimento sovversivo antifascista, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 7 gennaio 1933.

75. Ivi, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 31 maggio 1933.

76. Loreto Di Nucci, *Lo Stato-partito del fascismo. Genesis, evoluzione e crisi 1919-1943*, il

Mulino, Bologna 2009, p. 448 ma, sulla riapertura delle iscrizioni, anche De Felice, *Mussolini il duce*, cit., p. 224.

77. Colarizi, *L'opinione degli italiani*, cit., pp. 167-171.

78. La frase è del prefetto di Padova ed è tratta da Alessandro Baù, *Lo Stato e il Partito nazionale fascista padovano (1922-1938)*, Cierre, Verona 2010, p. 208.

79. Asvr, *Pref, Gab*, b. 13, fasc. Relazioni mensili, relazione sulla situazione politica ed economica del mese di marzo 1934, 3 aprile 1934.

80. Ivi, b. 472, fasc. Affari di P.S (1932), relazione del segretario federale al prefetto, 24 giugno 1932.

81. Ivi, relazione dei RR. CC. al prefetto, 12 dicembre 1932.

82. *Ibid.*

83. Sulle procedure di mobilitazione dei manifestanti si può vedere Paul Corner, *Italian Fascism: Organization, Enthusiasm, Opinion*, «Journal of Modern Italian Studies», XV (2010), n. 3, pp. 378-389.

84. Asvr, *Pref, Gab*, b. 13, Situazione demografica ed economica della provincia: rapporto per il mese di maggio 1936, 2 giugno 1936.

85. Ivi, b. 14, comunicazione del federale al prefetto, 30 maggio 1936.

86. Corner, *L'opinione popolare nell'Italia fascista*, cit., p. 134. Su questo insiste anche Petra Terhoeven, *Oro alla patria. Donne, guerra e propaganda nella giornata delle Fede fascista*, il Mulino, Bologna 2006, pp. 11-12.

87. Valentino Zaghi, *Lettere al Duce. I polesani scrivono a Mussolini (1927-1941)*, Mineliana, Rovigo 2009. Più in generale si vedano anche le sempre valide considerazioni in Emilio Franzina, *Bandiera rossa ritornerà, nel cristianesimo la libertà. Storia di Vicenza popolare sotto il fascismo (1922-1942)*, Bertani Editore, Verona 1987.

88. Asvr, *Pref, Gab*, b. 14, Disoccupazione e situazioni di disagio in alcuni comuni della provincia, 9 ottobre 1936. Per un prospetto generale della disoccupazione veronese alla metà del 1936 si veda il resoconto redatto dai RR. CC., ivi, elenco numerico dei disoccupati della provincia di Verona divisi per comuni e per categorie, 22 giugno 1936.

89. Si veda in particolare la documentazione in Acs, *Mi, Ps, 1937*, b. 26A, fasc. Verona. Iscrizioni sovversive'. Inoltre ivi, b. 54, fasc. Verona. Movimento comunista.

90. Su questo Melotto, *Una convivenza difficile*, cit., pp. 70-72.

91. Cfr. Acs, *Mi, Ps, 1937*, b. 10, fasc. Verona e le relazioni in *Mi, Ps, 1941*, b. 58, fasc. Verona.

92. Ivi, relazione sulla situazione politica ed economica e sullo stato d'animo della popolazione, 10 aprile 1937.

93. Asvr, *Pref, Gab*, b. 16, fasc. Verona. Congresso eucaristico diocesano, sottofasc. Pratica generale riguardante, in genere, il clero e l'Azione cattolica, rapporto del prefetto al questore, 12 aprile 1938.

94. Ivi, promemoria per il Ministero dell'Interno, s.d.

95. Ivi, fasc. Verona. Congresso eucaristico diocesano, relazione del questore al prefetto, 23 maggio 1938.

96. Ivi, relazione del prefetto al Ministero dell'Interno, 13 giugno 1938.

97. Cfr. Cavazza, *L'organizzazione del consenso*. Premessa, in Camurri, Cavazza, Palla, *Fascismi locali*, cit., p. 323.

98. Si veda ciò che scrive a proposito delle lettere inviate dai bellunesi al duce Lotto nel suo *Soggettività dei popolani*, cit., p. 101.

99. Per semplicità si veda il capitolo *Il fascismo come religione politica* in Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, cit., pp. 206-234.

100. Gentile, *La via italiana al totalitarismo*, cit., p. 194.

101. Pier Giorgio Zunino, *L'ideologia del fascismo. Miti, credenze e valori nella stabilizzazione del regime*, il Mulino, Bologna 1995, p. 176.



# I trent'anni di «Venetica».

## Intervento di Donatella Calabi

*a cura della Redazione*

Il 25 ottobre 2014 la redazione di «Venetica» ha organizzato al Teatro Accademico di Castelfranco un'iniziativa per il trentennale della rivista, presentando il numero speciale *Venetica Collection. Trent'anni di storia regionale* (2014, n. 2). Il fascicolo raccoglie una selezione di interventi – saggi, discussioni, edizioni di fonti – pubblicati in questi tre decenni, ciascuno presentato da un membro della redazione e della direzione attuali. I pezzi, organizzati cronologicamente, suggeriscono alcuni degli assi portanti della storiografia di «Venetica» nel lungo periodo: la storia sociale e politica dei diversi Veneti, le città e le campagne, i laici e i clericali, l'Unità dei democratici e dei cattolici, la Resistenza degli intellettuali, dei contadini e delle donne, l'emigrazione e le rivolte delle classi subalterne, Porto Marghera e l'industria diffusa, infine le identità, le rappresentazioni, gli stereotipi regionali e i loro usi e abusi politici più recenti.

L'incontro è stato concepito soprattutto come una festa, un appuntamento per tutti coloro che in diversi modi e momenti sono stati vicini a «Venetica», perché una rivista è anche una rete di relazioni, uno spazio di socialità che non vive solo “sulla carta”, ma che nasce da (e ha bisogno di) incontri reali, sodalizi ed esperienze condotte assieme, confronti tra diverse generazioni e ambienti disciplinari. Emilio Franzina è intervenuto non solo come cofondatore di «Venetica», ma anche con le sue canzoni popolari e politiche, accompagnato dai musicisti Paolo Bressan e Mirco Maistro. Oltre al direttore Mario Isnenghi e a molti autori e collaboratori, la redazione aveva chiesto di presentare l'antologia agli ultimi tre studiosi entrati nel comitato dei consulenti scientifici.

La prima a prendere la parola è stata Donatella Calabi, storica della città europea in età moderna e contemporanea, il cui intervento riproduciamo in calce. Dopo di lei hanno parlato lo storico Santo Peli e il geografo Francesco Vallerani.

Peli – presentandosi come il solo “foresto” tra i collaboratori di «Venetica» – ha ragionato sul fatto che la rivista gli appare un’espressione della «densità culturale straordinariamente rilevante» di questa parte d’Italia da secoli, in cui scorge il tratto più perdurante del – continuamente smontato e rimontato – “modello veneto”. Da nessuna altra parte, pur avendo collaborato a molte riviste locali in Italia, ha rilevato una tale «massa critica» di addetti intellettuali e osservatori partecipi dell’evoluzione sociale. La dimensione dell’appartenenza, del vissuto legato ai luoghi ha avuto un peso importante nell’attivare il nesso, sempre presente, tra «la qualità del lavoro storiografico e la quantità delle emozioni, dei sentimenti, della fantasia» che esso mette in campo. Peli ha però sottolineato come questa stessa appartenenza possa a volte far correre il rischio di non distinguere tra «l’unicum, ciò che è davvero specifico e ciò che in realtà rimanda ad altro», prendendo a spunto il dibattito su Porto Marghera tra storici veneti e non, ripubblicato nell’antologia.

Vallerani è partito dalla sua prima collaborazione con «Venetica» come curatore del fascicolo *Veneto d’acque* (2013, n. 2) per ricordare come gli anni Ottanta siano stati anni «gloriosi» per il tema ambientale. Nello stesso anno in cui nasceva «Venetica» iniziava ad esempio il primo ciclo del dottorato in geostoria all’Università di Padova, e tra le riviste locali compariva anche «Quaderni del Sile», che scopriva le «città d’acqua». Questi diversi percorsi forse finalmente si possono intrecciare se pensiamo a Trebaseleghe – evocata in modo simbolico nel dibattito storiografico di «Venetica» – come a «un’icona toponomastica della dicotomia città-campagna, urbano-rurale». Vallerani auspica una sempre maggiore collaborazione tra storici locali e geografi per rispondere al fatto che «oggi l’abitante del Veneto sa poco o nulla del suo territorio, si va verso l’atopia di cui parlava Eugenio Turri, la frattura con lo spazio vissuto». Nella critica ai saperi tecnici che si basano sull’amnesia del passato come dell’ecosistema c’è lo spazio per «una collaborazione polifonica» contro il «localismo vandalico».

### *Intervento di Donatella Calabi*

Fortunata coincidenza quella di cominciare la propria collaborazione con un periodico nel momento in cui esce un fascicolo che celebra i primi trent’anni di vita della rivista stessa e fortunata coincidenza, soprattutto, il fatto che la redazione abbia deciso di celebrare l’anniversario, riprendendo una serie di articoli di questo trentennio.

Questo fatto permette a chi, come me, conosceva poco e male questa pubblicazione – lo dico con tutta franchezza, visto che non mi sono occupata se non tangenzialmente dei temi affrontati dalla rivista stessa – di avere di fronte a sé una sintesi organizzata di un lungo e articolato lavoro, il che permette ai “nuovi venuti” di inserirsi in una équipe (perché questo significa – credo – accettare di entrare in un comitato scientifico) con un po’ più di consapevolezza circa l’attività svolta in precedenza dal gruppo di cui si viene a far parte.

Trovo lodevole l’iniziativa di festeggiare questo anniversario anche indipendentemente dalla piccola vicenda che mi riguarda: ripensare criticamente a se stessi, al perché si è presa una determinata decisione e soprattutto a come la si è portata avanti nei tempi lunghi non è una scelta frequente. Una valutazione periodica del proprio passato mi pare invece una pratica di grande civiltà, sicuramente capace di proporre aggiustamenti e di fornire suggerimenti per il futuro.

Il lavoro svolto durante trent’anni, tra il XX e il XXI secolo, non può non essere stato condizionato da eventi particolari, elementi contingenti e rapporti fra le persone che si sono inevitabilmente modificati nel tempo in un contesto politico ed economico cambiato moltissimo; ripercorrere questi itinerari può costituire uno stimolo significativo per il futuro.

La scelta di affidare ai tre più giovani membri della redazione il compito di selezionare alcuni saggi all’interno dell’intera collezione dei fascicoli usciti mi è parsa metodologicamente molto giusta: persone “interne”, perché hanno cominciato a collaborare già da diverso tempo, ma anche un po’ “esterne”, presumibilmente dotate di uno sguardo “fresco”, perché non hanno vissuto l’intera storia del periodico, sono state chiamate a fornire un loro campionario di ciò che ritenevano capace di riassumere trent’anni di lavoro.

I tre curatori fanno un po’ di storia della rivista: utile a chi non ne sa nulla e a chi forse ha dimenticato le origini dell’iniziativa; nata dopo la pubblicazione nel 1984, a cura di Silvio Lanaro, del volume sul Veneto della *Storia delle regioni* Einaudi e promossa da tre studiosi rappresentativi per nascita e biografia di tre aree diverse del Veneto. La storia comprende anche qualche notazione materiale: il piccolo editore di Abano che corre il “rischio” (oggi gli editori lo fanno sempre meno) di pubblicarla, ritenendo che i tre promotori fossero stati in qualche modo consacrati dalla pubblicazione einaudiana, ma evidentemente ritenendo anche che il confronto di opinioni sulla storia locale in un momento di grandi trasformazioni del paese meritasse un “osservatorio” dedicato; la prima serie di 12 fascicoli semestrali interamente autofinanziata (per non subire condizio-

namenti), in cui scrivono storici di mestiere e storici non accademici mossi da passione ideale e impegno politico; la seconda serie, diventata annuale; i luoghi di nascita, Padova e Trebaseleghe, come metafora ciascuno di due Veneti contrapposti, di città e campagna. E ancora gli entusiasmi e le disaffezioni, o le delusioni, circa le difficoltà di integrare un punto di vista cittadino con uno “di campagna”, la presa d’atto delle divaricazioni tra studiosi e storici “ruspanti” (come li definisce Livio Vanzetto nell’intervento ripubblicato nell’antologia), ma anche del poco interesse dimostrato dalle comunità di appartenenza sulle quali alcuni membri della redazione, se non tutta la stessa, contavano molto. In definitiva il senso di sconfitta espresso da alcuni nei confronti di un’impresa basata su un volontariato culturale che ha caratterizzato negli anni Ottanta in modo significativo un pezzo della storia del nostro paese.

Mi viene spontaneo a questo proposito di ripensare a una mia breve esperienza come segretaria di redazione della rivista «Rinnovamento Veneto», il periodico dell’Istituto Gramsci di Venezia negli anni Settanta, in un periodo in cui esso era molto attivo e costituiva un luogo di dibattito per i giovani veneziani di sinistra. Si tratta di un periodico che è stato richiamato solo di sfuggita nel numero di «Venetica» recentemente dedicato alle riviste regionali (*Il Veneto in rivista*, a cura di Giulia Albanese e Marco Almagisti, 2014, n. 1). Precedente di una decina d’anni alla nascita di «Venetica», la rivista rivolgeva un’attenzione al presente della società civile; era analogamente caratterizzata da tanta buona volontà e fiducia nella possibilità di far interloquire il mondo dei ricercatori e quello dei lavoratori; finanziata pochissimo dallo stesso Istituto Gramsci, si basava su un lavoro di redazione totalmente artigianale e volontario e, in modo del tutto simile e forse altrettanto ingenuo a quello qui descritto da Vanzetto, si è scontrata con il fatto che il suo pubblico era costituito sostanzialmente dai suoi collaboratori e pochi loro amici: comunque una cerchia molto ristretta che sfocerà qualche tempo dopo nell’impegno di alcuni intellettuali veneziani con Manfredo Tafuri nel gruppo “Idea di città” e di Massimo Cacciari nella sua prima candidatura a sindaco di Venezia con la lista “Il Ponte”.

Oggi «Venetica» è di nuovo semestrale, raccoglie un certo numero di giovani studiosi legati, almeno nelle loro ambizioni, all’Università; si propone come un luogo di confronto intellettuale nella nostra regione. C’erano stati dei distacchi, nel senso di fondazione di altri periodici (come «Terra d’Este») a segnalare che perfino la dimensione regionale talvolta era troppo ampia per un mercato vivace, ma molto legato a una scrittura popolare e a fonti dal basso.



Il saggio di Francesco Selmin sulle tre lettere dal Brasile riproposto in *Venetica Collection* è da questo punto di vista significativo del tipo di inquietudine che attraversava il dibattito negli anni Ottanta. Il tema dell'articolo sono di fatto la Grande guerra, gli effetti e la percezione che se ne ha al di là dell'oceano: emerge con forza l'importanza dei legami familiari e l'estraneità al paese di destinazione. L'autore ammette con rammarico di sapere poco del muratore di Legnano Ferdinando Meneghello, sul quale si appresta a scrivere e che ha inviato a casa le tre lettere; non si conoscono le ragioni che lo hanno spinto in Brasile, poche le notizie sulla famiglia, sulle condizioni economiche, sulla formazione del personaggio. Selmin però non compie nessun tentativo di allargare la questione al fenomeno dell'emigrazione dal Veneto in Brasile, che pure in quegli anni era stato consistente e che dopo tutto sarebbe stato possibile studiare con una diversa angolazione se le tre lettere fossero messe in relazione con i documenti sugli emigrati italiani in Brasile disponibili alla Biblioteca Marciana (dove esiste un'interessante raccolta di "guide" per emigranti italiani in Brasile). Voglio dire che le prospettive erano di approfondimento "micro", piuttosto che di un allargamento a processi più generali.

Uno dei temi ricorrenti che attraversa l'intero percorso fatto da «Venetica» in questi trent'anni è quello del mestiere di storico. La questione è molto opportunamente sollevata da Giovanni Favero quando, introducendo la discussione di Luciano Cafagna, Silvio Lanaro, Gianni Toniolo e Duccio Bigazzi su *I primi operai di Marghera*, una ricerca del 1984, rileva che ciò che colpisce ancora è, nonostante gli sforzi compiuti, la distanza «di metodi e obiettivi» tra storia sociale e storia economica dell'industria: la divaricazione tra una «storia storia, sempre più concentrata sulle rappresentazioni culturali» e una «economia storica attenta solo ai fatti e alle pratiche».

Si tratta di un tema ricorrente. Quindici anni dopo, il fascicolo *Il leone e i campanili* (1999, n. 2) insiste in modo significativo su «una nuova generazione di storici», a sottolineare non tanto il cambiamento generazionale o il pensionamento di alcuni protagonisti della prima serie, quanto la preoccupazione di riflettere su come la rivista era in grado di affrontare il tema del mestiere. Il confronto con i cambiamenti politici in corso (e in questo caso con il successo della Lega Nord) è il terreno privilegiato del periodico fin dall'inizio, ma il fatto che ora lo scontro stesse diventando non più solo politico, ma anche culturale, simbolico, identitario, sconfinando in convegni e pubblicazioni nazionali, chiamava in causa la capacità di dare profondità storica ai fenomeni di cui si parlava.

Dato il soggetto privilegiato della rivista, analogamente legato a questo interesse per la posizione dello storico di fronte alle questioni di cui tratta è il bisogno di fare i conti con il tema del “locale”. Il timore di ricadere nei luoghi comuni localistici è ben rappresentato da Emilio Franzina nel 1987, quando mette in luce il pericolo dell’inquinamento della ricostruzione del passato regionale nelle note in cui si parla della trasformazione del territorio esaminato (processi di modernizzazione, industrializzazione ecc.).

È certo comunque che il fatto che il Veneto fosse pur sempre l’oggetto primario di studio condizionava il punto di partenza, tanto che Toniolo sentiva il bisogno di introdurre il suo intervento su Marghera del 1984 con una serie di precisazioni e di distinguo circa se stesso rispetto agli altri autori del periodico: si era sempre occupato di “macrostoria” anziché di “micro”; pur essendo veneziano non era un “venetologo”, tuttavia si sentiva legittimato a intervenire perché «Marghera è un caso importante in assoluto», in quanto rappresentativo dello sviluppo della grande impresa nel nostro paese, quindi paradigmatico del capitalismo industriale italiano. «Tipicità» di Marghera che è invece contestata sulla base di considerazioni comparative con gli operai dell’Alfa Romeo di Milano da Bigazzi, il quale ammonisce gli studiosi a non dimenticare l’importanza culturale e ideologica della minoranza stabile di una fabbrica, rispetto alla grande percentuale “mobile” della forza lavoro, fornendo così elementi a supporto dell’osservazione di Favero su come le ricostruzioni quantitative e i percorsi della storia sociale stentassero fin da allora a incrociarsi.

A partire da queste riflessioni mi parrebbe interessante che nel futuro «Venetica» sviluppasse alcuni temi. Il primo è il peso delle Regioni in una fase politica quale quella che stiamo attraversando: è un tema che esula completamente dalle mie competenze. Mi pare di intuire però che la riforma del Senato proposta dal governo Renzi finisca per attribuire un rinnovato potere a questi organismi; in un certo senso la cosa mi pare preoccupante, tanto più se considerata alla luce degli ambiti (istruzione, urbanistica, lavori pubblici) nei quali queste istituzioni hanno preso decisioni negli ultimi anni. Quali sono le implicazioni politiche e culturali di queste scelte non è argomento che io sappia sviluppare, ma ho la sensazione che il loro impatto debba essere preso in considerazione da un gruppo di studiosi come quelli che girano intorno a «Venetica». Se è vero che fra gli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso nella stampa quotidiana erano comparsi capitali nazionali per creare giornali locali, che poi erano nati i periodici della sinistra extraparlamentare e in parallelo anche quelli dedicati al quadro territo-

riale (come emerge dalle analisi sulle riviste politiche, culturali e religiose pubblicate ne *Il Veneto in rivista*), come può una rivista che ha posto il suo interesse prevalente nel Veneto accompagnare oggi la fase politica che abbiamo di fronte?

Il secondo tema che svilupperei riguarda le opportunità che un *forum* di questo tipo può offrire a giovani studiosi (quelli che vi scrivono) in un contesto come quello universitario nell'Italia di oggi, con i cambiamenti violenti che esso ha subito nei meccanismi della “valutazione”, tanto più che spesso i giovani studiosi sono “precari” nei loro posti di lavoro e hanno bisogno di “fare carriera”. È in grado una rivista come «Venetica» di attrarre i contributi dei ricercatori, sempre più assillati dalle pratiche dell'Anvur e dalla competizione concorsuale?

Infine proporrei una riflessione sulle pratiche dell'intreccio odierno fra discipline differenti ma affini: non tanto una considerazione astratta, quanto una dimostrazione, a partire da casi concreti di ricerche in corso, dell'utilità di una collaborazione tra geografi e storici del territorio, tra storici delle istituzioni e storici dell'architettura, tra storici dei diversi ambiti ed esperti di rappresentazione.

*In occasione della festa del trentennale di «Venetica» è stato realizzato un breve filmato di interviste ad autori e collaboratori che è possibile visionare dal portale You Tube digitando I 30 anni della Rivista Venetica (1984-2014).*

## Abstract

*Insurrection on the river.*

*The grinding tax riots in the Veneto (December 1868-January 1869)*

by Ivan Buonanno

Between 1868 and 1869, the Veneto countryside was also widely affected by demonstrations against the new tax on grinding corn. Starting from the press of the time, we can reconstruct the geography and nature of the protests with the practices implemented by demonstrators in different areas. We can also see how they were connected to the farming calendar and places and dates in the rural social programme, as well as the economic, social and religious structures of a region that had just joined the Kingdom of Italy. What becomes clear, in particular, is the crucial role played by large and small waterways as channels for spreading the protest, partly because mills – a tangible bone of contention – were located along them. Indeed, rivers – a traditional means of communication, trade and imparting experiences – proved to be true ‘channels of dissent’ on this occasion.

*“Long live the Duce. Down with thieves”. Popular ‘approval’ and discontent in the Veronese countryside in the 1930s*

by Federico Melotto

After the authoritarian turning point of 3 January 1925, even the mere idea of representation and eligibility was gradually annihilated. In this context, while the political arena seems limited to a commonplace and repetitive battle between different factions all within the National Fascist Party, we should not lose sight of the relationship between the state and the people, and the ‘quality’ of the approval of the regime. An examination of the situation in the Verona area through archival documents brings to light various forms of popular ‘resistance’ to the progressive process of complete fascistization of Veronese society. The article offers an initial analysis of this resistance.

## I collaboratori di questo numero

UBALDO ALIFUOCO ha collaborato con i corsi 150 ore in qualità di esperto di economia e finanza. È stato segretario generale della Camera del lavoro di Vicenza nei primi anni Novanta. Per 15 anni ha diretto l'Agenzia Area Balcanica di Vicenza, seguendo progetti umanitari del Governo italiano e dell'Unione Europea.

PAOLO BARCELLA è docente di storia contemporanea all'Università di Bergamo, collabora con la Fondazione Pellegrini-Canevascini di Bellinzona ed è ricercatore associato del Laboratorio di storia delle Alpi dell'Università della Svizzera italiana. È autore, tra le altre cose, di *Migranti in classe. Gli italiani in Svizzera tra scuola e formazione professionale* (Ombre Corte, Verona 2014).

ALFIERO BOSCHIERO, sindacalista Cgil, responsabile dell'Ufficio formazione nazionale dal 1988 al 1994, attualmente dirige l'Ires Veneto.

IVAN BUONANNO si è laureato in Storia moderna e contemporanea presso l'Università degli studi di Padova nel 2012, con una tesi dal titolo *I moti del macinato in Veneto (dicembre 1868-gennaio 1869)*. Attualmente lavora come tecnico amministrativo presso la Scuola Galileiana di studi superiori di Padova.

RENATO CAGALI ha insegnato per 36 anni consecutivi a Verona, molti dei quali nei corsi 150 ore e, dal 1997, nei Centri territoriali permanenti per l'educazione e la formazione in età adulta. Attualmente è in pensione e continua a collaborare a diversi progetti di educazione degli adulti.

DONATELLA CALABI è professore ordinario di Storia della città e del territorio dell'Università Iuav di Venezia. La sua attività di ricerca concerne la storia della città in età moderna e contemporanea e le origini dell'urbanistica in Europa, con particolare riferimento ai luoghi del mercato e agli spazi delle minoranze.

VITTORIO CAPECCHI è professore emerito dell'Università di Bologna dove ha insegnato Sociologia e Sociologia del lavoro. Fondatore della rivista «Inchiesta» nel 1971, negli anni Settanta è stato responsabile dell'Ufficio studi della Flm di Bologna.

MAURIZIO CARBOGNIN, sociologo, è stato consulente e direttore generale del Comune di Verona. Si è occupato soprattutto di politiche del lavoro, delle pubbliche amministrazioni e delle organizzazioni non profit, ma dagli anni Ottanta coltiva anche ricerche di storia del sindacato in Veneto. Recentemente ha pubblicato *Il Comune rimosso. Origini, espansione e declino di un sistema di welfare locale. Verona tra 1920 e 2011* (Cierre, Verona 2015).

PIETRO CAUSARANO è professore associato presso l'Università di Firenze, dove insegna Storia sociale dell'educazione. I suoi interessi vertono principalmente sui rapporti tra sistemi formativi e istituzioni e sulla storia del lavoro e del sindacato. Alle 150 ore ha dedicato diversi saggi tra cui *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*, dir. Catherine Omnès et Laure Pitti, Pur, Rennes 2009) e *Unire la classe, valorizzare la persona. L'inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio* (in uscita sul prossimo numero di «Italia contemporanea», 2015, n. 278).

LUIGI FILIPPO DONÀ DALLE ROSE ha insegnato Fisica della materia e Fisica teorica all'Università di Padova fino al 2011. Negli anni Settanta è stato rappresentante della Cisl-Università e fino al 1987 direttore del corso provinciale di aggiornamento degli insegnanti 150 ore. Come delegato del rettore per la mobilità studentesca ha coordinato diversi progetti sul processo di convergenza dei sistemi universitari europei.

PIETRO FABRIS è stato insegnante di lettere a Treviso, ha militato nel Movimento di cooperazione educativa e svolto attività nel territorio sul tema delle politiche scolastiche. Attivo nei rapporti con l'Flm, tra il 1974 e 1980 è stato membro della Commissione per l'aggiornamento docenti 150 ore. Attualmente in pensione, si occupa dell'attività dell'Università popolare Auser di Treviso.

CHIARA GHETTI è psicosociologa e assistente sociale. Negli anni Settanta ha organizzato i corsi 150 ore nella provincia di Venezia, prima nell'ambito della Flm e successivamente della Cisl. Dal 1980 svolge la propria attività in ambito istituzionale, dirigendo un servizio del ministero della Giustizia che si occupa di reinserimento sociale di persone con procedimenti penali.

ANNAMARIA LONA insegna a Verona. Ha all'attivo esperienze di ricerca storica ed è stata impegnata per molti anni nella Cgil, ricoprendo ruoli di direzione nel sindacato scuola e confederale a livello provinciale, regionale e nazionale.

FEDERICO MELOTTO è dottore di ricerca in Storia presso l'Università degli studi di Verona e attualmente dirige l'Istituto veronese per la storia della Resistenza e dell'età contemporanea. I suoi interessi di ricerca riguardano principalmente la storia del Risorgimento e del fascismo.

FILIPPO MARIA PALADINI è ricercatore di Storia moderna presso il Dipartimento di Culture, politica, società dell'Università di Torino dove insegna Storia della marginalità e dell'assistenza nel corso di laurea magistrale in Politiche e servizi sociali. È membro dei comitati redazionali di «Ateneo Veneto» e di «Venetica».

VALERIA PODRINI è orientatrice, esperta valutatrice e progettista di attività formative in Emilia Romagna. Ha dedicato la sua tesi di laurea magistrale alle 150 ore (*150 ore: origini del diritto, esigibilità nei Ccnl e sviluppi futuri per conoscenza e cultura*, corso di laurea magistrale in Gestione delle politiche, dei servizi sociali e della mediazione interculturale, Università di Urbino Carlo Bo, a.a. 2012-13).

SILVIO PONTANI è stato insegnante e direttore didattico in provincia di Verona, ricoprendo diversi incarichi nella Uil-scuola. Pubblicista ed esperto in politiche linguistiche, attualmente dirige «Europa Vicina. Rivista poliglotta d'informazione e cultura delle lingue».

PAOLA SALOMON è presidente dell'Istituto storico bellunese della Resistenza e dell'età contemporanea (Isbrec), di cui dirige (con Ferruccio Vendramini) la rivista «Protagonisti». Ha pubblicato diversi saggi e monografie di storia locale, tra cui *Storie di donne della Manifattura del Piave-Maitex dal dopoguerra ad oggi* (Camera del lavoro di Belluno, 2008).

FABIO TARGHETTA è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di filosofia, sociologia, pedagogia e psicologia applicata dell'Università di Padova, dove si occupa di storia dell'educazione e dell'editoria scolastica. Tra le sue ultime pubblicazioni "*Signor Maestro Onorandissimo*". *Imparare a scrivere lettere nella scuola italiana tra Otto e Novecento* (Sei, Torino 2013).

PAOLA TONIOLO PIVA è stata funzionaria della Fim-Cisl e responsabile del Coordinamento nazionale 150 ore per tutta la sua durata (1973-1978); dagli anni Ottanta si occupa di welfare, cooperazione e terzo settore. Attualmente è responsabile della rete Scuolemigranti del Lazio.

ARNALDO VALLIN è stato sindacalista della Cgil, dal 1988 al 1995 segretario generale della Camera del lavoro di Rovigo. Attualmente è Rappresentante dei lavoratori per la sicurezza (Rlst) a Rovigo.

GILDA ZAZZARA è assegnista di ricerca presso il Dipartimento di Studi umanistici dell'Università Ca' Foscari Venezia e membro della redazione di «Venetica». I suoi interessi vertono sulle culture del lavoro del Veneto nel secondo dopoguerra.





LUGLIO 2015

CIERRE GRUPPO EDITORIALE  
via Ciro Ferrari, 5  
37066 Caselle di Sommacampagna, Verona  
[www.cierrenet.it](http://www.cierrenet.it)

Stampato da  
CIERRE GRAFICA  
tel. 045 8580900 - fax 045 8580907  
[grafica@cierrenet.it](mailto:grafica@cierrenet.it)

per conto di  
CIERRE EDIZIONI  
tel. 045 8581572 - fax 045 8589883  
[edizioni@cierrenet.it](mailto:edizioni@cierrenet.it)

distribuzione libraria a cura di  
CIERREVECCHI SRL  
via Breda, 26  
35010 Limena, Padova  
tel. 049 8840299 - fax 049 8840277  
[fornitori@cierrevecchi.it](mailto:fornitori@cierrevecchi.it)



La cultura serve a migliorare la vita

150 anni  
una collezione  
indacolo



# VENETICA

RIVISTA DI STORIA CONTEMPORANEA n° 1/2015

## LA SCUOLA DELLE 150 ORE IN VENETO

a cura di

*Alfiero Boschiero, Annamaria Lona e Filippo Maria Paladini*

*Pietro Causarano e Gilda Zazzara* Le 150 ore del Veneto

*Fabio Targhetta* Istruzione popolare ed educazione degli adulti in Italia

*Filippo Maria Paladini* Dalla classe alle marginalità,  
tra sperimentazione e normalizzazione

*Paola Toniolo Piva* Eredità e attualità delle 150 ore

*Annamaria Lona* Le 150 ore "per sole donne"

*Chiara Ghetti* Le 150 ore nel Veneziano tra dimensione nazionale  
e specificità territoriali (1973-76)

*Ubaldo Alifuoco* Formazione diffusa e deistituzionalizzazione psichiatrica

*Silvio Pontani e Renato Cagali* Nascita e sperimentazioni delle 150 ore a Verona

*Luigi Filippo Donà dalle Rose* Interdisciplinarietà,  
programmazione e ricadute sociali

*Pietro Fabris* Ricerca d'ambiente, lavoro di gruppo e valutazione

*Arnaldo Vallin* Le 150 ore in un'area periferica

*Paola Salomon* Caratteri e tempi delle 150 ore alla Scuola Pertini  
di Ponte nelle Alpi (1977-81)

*Paolo Barcella* Il diritto allo studio per i lavoratori in Svizzera

*Valeria Podrini* Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi

*Maurizio Carbognin* Federico Bozzini tra Vittorio Foa e Carlo Ginzburg

MISCELLANEA

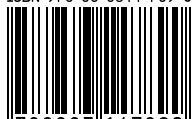
*Ivan Buonanno* La rivolta dei fiumi. I moti del macinato in Veneto  
(dicembre 1868-gennaio 1869)

*Federico Melotto* «Viva il Duce. Abbasso i ladri». "Consenso" e malcontento  
popolare nelle campagne veronesi durante gli anni Trenta

I trent'anni di «Venetica». Intervento di Donatella Calabi  
*a cura della Redazione*

euro 15,00

ISBN 978-88-8314-789-0



9 788883 147890