



Facoltà di Scienze della Formazione

Corso di Laurea in

Scienze dell'Educazione

**IL VALORE DELLA FORMAZIONE CONTINUA
ATTRAVERSO L'EREDITÁ DELLE 150 ORE.**

Sguardo storico e contributo femminile.

Laureanda

Alessia Jessica CROITORU

Matricola nr. 524211

Relatore

Prof. Maurizio RIDOLFI

Anno Accademico 2019/2020

Indice

Introduzione	5
1. Educazione degli adulti: tra Italia ed Europa	7
1. Cos'è l'educazione degli adulti?	7
2. L'educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici	10
- 2.1. Dov'è l'educazione degli adulti tra le due guerre?	12
- 2.2. Il ritorno della lotta contro l'analfabetismo: la Scuola popolare	13
- 2.3. L'educazione degli adulti alla luce dell'O.M. 455	15
3. La formazione continua in Europa	16
- 3.1. Formazione continua come formazione professionale in Francia	17
- 3.2. Formazione liberale in Gran Bretagna	18
- 3.3. Formazione continua nella Repubblica Federale Tedesca	20
2. Il valore delle 150 ore: l'esperienza italiana	22
1. Il valore degli operai tra anni '70 e '80	22
- 1.1. Le 150 ore in Veneto	24
- 1.2. Il punto di vista di Bologna	27
- 1.3. L'esperienza milanese	28
- 1.4. Intanto a Roma: storia dell'ENAIIP	29
2. Oltre gli anni '80	31

3. Il contributo femminile: tra femminismo e sindacato	33
1. L'azione delle femministe a partire dall' <i>autunno caldo</i>	33
2. I corsi 150 ore delle donne: esperienze locali	38
- 2.1. <i>I corsi a Milano</i>	39
- 2.2. <i>Le 150 ore delle donne a Reggio Emilia</i>	40
3. Il mondo del lavoro al femminile: riflessione sulla maternità	42
Conclusioni	44
Ringraziamenti	47
Bibliografia	49
Sitografia	51

Introduzione

Dove inizia l'educazione degli adulti? Quando inizia l'educazione degli adulti? È una disciplina conosciuta e considerata da più tempo di quello che crediamo ma quando è avvenuto lo scisma tra pedagogia ed andragogia¹? L'educatore statunitense Malcom S. Knowles², verso la metà del Novecento, ha cercato di definire i metodi di insegnamento e di apprendimento di bambini e adulti, sottolineandone differenze e peculiarità. L'adulto ha l'esigenza di sapere e conoscere qualcosa che può tornargli utile e quindi apprende, in quasi totale autonomia, in base alle proprie esperienze, alle proprie necessità e ai propri interessi. Nelle prossime pagine verrà affrontato il percorso storico dell'educazione degli adulti, con particolare attenzione al valore dell'apprendimento permanente durante gli anni '70 e '80 in Italia, anni della conquista delle 150 ore per il diritto allo studio da parte dei metalmeccanici e, successivamente, dei lavoratori tutti. Un importante spazio verrà dato all'azione delle donne e del movimento femminista durante gli anni '70 e alle

¹ Termine utilizzato per la prima volta nel 1833 dal maestro elementare tedesco Alexander Kapp che voleva fare chiarezza sui diversi metodi di insegnamento che utilizzava nei corsi serali con gli allievi adulti. Fu l'educatore statunitense Malcom Shepard Knowles (1913 – 1997) a sottolineare le differenze tra pedagogia ed andragogia e le differenze di apprendimento tra bambini e adulti.

Fonte: Aleandri Gabriella, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma, Armando Editore, 2011.

² *ibidem*.

grandi conquiste riguardanti non solo i corsi 150 ore delle donne ma anche il divorzio, l'aborto e i diritti della donna all'interno della società. In conclusione, verrà dato uno sguardo all'attualità e alle proposte per migliorare la qualità del *lifelong learning*.

1. Educazione degli adulti: tra Italia ed Europa

1. Cos'è l'educazione degli adulti?

Parlare di educazione degli adulti non è sempre semplice e se pensiamo a tutto l'iter storico che questa disciplina ha attraversato, ci rendiamo conto di quanto, in realtà, sia molto complesso. Fin dall'antichità il tema dell'educazione e dell'apprendimento dell'adulto è stato preso in considerazione ed approfondito. Pensiamo a Platone che nei primi tre libri de "La Repubblica" espone la sua idea di Stato ideale ed è nel suo interesse istruire una società armonica, equilibrata ed orientata al bene. A chi potrebbero essere indirizzati questi ideali se non agli adulti, a coloro che hanno il dovere di impegnarsi per diventare cittadini attivi? Già da questo punto di partenza si nota quanto sia sempre stata evidente e necessaria l'educazione degli adulti al fine di formare i cittadini, custodi della società e del sapere. Questo è stato il filo rosso che ha permeato il pensiero dietro questa disciplina fino al grande punto di svolta che è stato la Rivoluzione Industriale, prima di questo momento storico gli educatori si erano concentrati principalmente sullo sviluppo della pedagogia piuttosto che su quello dell'andragogia. Dopo la Rivoluzione Industriale si è tornati a pensare all'educazione degli adulti soprattutto in ambito lavorativo: ci sono stati molti cambiamenti all'interno della società, nel mondo del lavoro e nel suo funzionamento, dunque è stato necessario un intervento. Diffuso il

taylorismo³ si è presto capito che il lavoratore era alienato dal suo stesso lavoro meccanico che non era necessario nemmeno comprendere, inoltre era alienato dall'ambiente lavorativo privo di relazioni umane costruttive. Questa forte critica al taylorismo, considerato un'utopia tecnocratica, ha portato alla ricerca di una soluzione che ha inevitabilmente posto le basi per una riflessione sull'educazione degli adulti, sulla formazione in ambito lavorativo, sull'apprendimento di competenze professionali ed interessi personali. Molti sono stati i pionieri dell'educazione degli adulti come educazione permanente, pensieri vari e differenti si sono succeduti sottolineando sempre, però, l'importanza del *lifelong learning*. In occasione della Quinta Conferenza mondiale sull'educazione degli adulti, nel luglio del 1997, è stata avanzata una proposta che ci fa capire quanto la storia e le esigenze delle persone cambino continuamente: *One hour a day*, un'ora per tutti, ovunque, che ciascuno può dedicare liberamente allo studio, allo sviluppo intellettuale senza imposizioni. In questo modo l'adulto prende consapevolezza dei propri interessi e, soprattutto, comprende l'importanza di svilupparli e l'importanza di utilizzare il tempo a disposizione soggettivamente e non solo per una formazione in funzione del lavoro o della società. Se vogliamo riformare l'educazione degli adulti, di cosa abbiamo bisogno allora? Bisogna considerare il soggetto o solo la sua funzione nei vari ambiti in cui è necessaria una specifica formazione? Sicuramente è

³ Organizzazione scientifica del lavoro, ideata dall'ingegnere americano Frederick Winslow Taylor (1856-1915).

Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/taylorismo>

fondamentale non dimenticarsi del soggetto in quanto tale, che ha bisogno di sviluppare sé stesso tanto quanto ha bisogno di sviluppare conoscenze utili.

Antonio Gramsci⁴ diceva:

«una riforma intellettuale e morale non può non essere legata a un programma di riforma economica. Anzi il programma di riforma economica è appunto il modo concreto con cui si presenta ogni riforma intellettuale e morale».^[1]

¹ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere*, Edizione critica dell'Istituto Gramsci a cura di Gerratana Valentino, Torino, Einaudi Editore, 1977, p. 953.

Non possiamo non essere d'accordo. I soggetti adulti che vivono ed influenzano la società sono capitale umano, come definito dall'economista Alfred Marshall⁵, ed investire nella loro formazione non solo porta ad un aumento del reddito dei soggetti stessi ma porterà ad un miglioramento della società, dell'ambiente lavorativo e della civiltà in tutte le sue sfaccettature. Bisogna scardinare il concetto di età dell'apprendimento e considerare l'importanza dell'educazione permanente, continua in tutte le fasi della vita dell'uomo. Dunque, come definiamo l'educazione degli adulti? La definizione dell'UNESCO⁶ del 1976 afferma:

«Educazione degli adulti designa l'insieme dei processi educativi grazie ai quali persone considerate adulte dalla propria società di riferimento sviluppano le proprie attitudini, arricchiscono le conoscenze, migliorano le qualificazioni tecniche o professionali».^[1]

¹ Raccomandazione di Nairobi, XIX Conferenza dell'UNESCO.

Fonte: Aleandri Gabriella, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma, Armando Editore, 2011, p. 95.

⁴[1] Politico, filosofo, giornalista, uno dei più importanti pensatori del XX secolo, (1891 – 1937).

Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/antonio-gramsci>

⁵ Economista inglese (1842 – 1924).

Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/alfred-marshall>

⁶[1] Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura.

Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/unesco>

2. L'educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici

L'istruzione degli adulti in Italia ha avuto significati differenti nel corso della storia. A partire dall'Unità d'Italia vari sono stati i piani attuati: lotta all'analfabetismo, educazione del buon cittadino, competenze professionali e culturali. Chiaramente questa eterogeneità degli ambiti va di pari passo con la molteplicità degli attori che vi sono intervenuti: amministrazioni comunali, sindacati, partiti politici, privati, congregazioni religiose e, ovviamente, lo Stato. Poniamo la nostra attenzione proprio sullo Stato italiano il quale, sin dall'inizio, non è stato particolarmente presente e solerte riguardo all'educazione degli adulti. La legge Casati, l'articolo 356 del regio decreto legislativo n. 3725 del 13 novembre 1859, recita così:

«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 artigiani, sono dispensate dal far constatare la loro idoneità».^[1]

¹ Targhetta Fabio, "Istruzione popolare e educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall'Unità d'Italia alle 150 ore", in Boschiero Alfiero, Lona Annamaria e Paladini Filippo Maria, *La scuola delle 150 ore in Veneto*, Padova, CIERRE Edizioni, 2015, pp. 31-48, p. 31.

Questo cosa implica? Gli insegnanti impegnati nelle attività di formazione degli adulti non sono tenuti a dimostrare la propria idoneità all'insegnamento dunque, saranno, in percentuale, meno preparati e, in conseguenza, l'educazione degli adulti sarà meno funzionale. Dopo l'Unità fu davvero difficile impegnarsi sull'educazione degli adulti, per la grave mancanza di fondi si è preferito investire nella scuola. Nonostante questo, in molti comuni, le scuole si impegnavano, con proprie iniziative, ad assicurare una formazione

serale anche per gli adulti. Il ministro Domenico Berti⁷, visto il successo di queste iniziative, fu costretto a stanziare fondi straordinari con il regio decreto n. 2860 del 22 aprile 1866. Ecco il primo vero impulso che diede il via al miglioramento della formazione degli adulti. Successivamente, con il regio decreto n. 3517 del 10 gennaio 1867, si istituirono scuole di metodo per formare i maestri per gli adulti. Le riforme successive furono direttive modeste volte a raggiungere obiettivi minimi: tutto restava comunque nelle mani e nel buonsenso dei maestri che erano disposti ad insegnare anche agli adulti. Un cambiamento maggiore si iniziò a notare tra la seconda metà dell'Ottocento e l'inizio del Novecento con la legge Coppino, n. 3961 del 15 luglio 1877, legge sull'obbligo scolastico che promosse l'apertura di scuole serali, festive e femminili, mentre con la legge Orlando, n. 407 dell'8 luglio 1904, non solo si continuava con le scuole serali e la promozione dell'educazione degli adulti ma si provvedeva anche al compenso dei maestri a carico dello Stato. Come abbiamo già detto, il ruolo attivo fu ricoperto principalmente da privati, associazioni industriali o congregazioni religiose e questo aspetto è molto importante poiché le iniziative prodotte da questi vari attori ponevano la loro attenzione principalmente su una formazione volta a competenze spendibili in ambito lavorativo lasciando in disparte l'aspetto culturale. Bisogna considerare che la maggior parte dei partecipanti ai corsi aveva una scarsa scolarizzazione e il loro principale obiettivo era quello di inserirsi perfettamente nell'ambito lavorativo piuttosto che combattere

⁷ Politico e accademico (1820 – 1897), ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia dal 31 dicembre 1865 al 29 giugno 1866.

Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/domenico-berti/>

definitivamente l'analfabetismo e l'ignoranza. Agli operai che partecipavano ai corsi di formazione per adulti era permesso utilizzare le ore lavorative in funzione dei corsi, senza la diminuzione del salario. All'inizio del Novecento, per iniziativa del PSI, Partito Socialista Italiano, si iniziarono a sviluppare le Università popolari che avevano come obiettivo primario l'elevazione culturale della popolazione adulta. Si inizia a pensare attivamente all'emancipazione culturale della classe media che inizia ad avere coscienza di essere presente e partecipante alla vita dello Stato. I primi del Novecento segnarono quindi una svolta: lotta all'analfabetismo, formazione culturale, competenze tecniche, tutto in crescita esponenziale sotto benefattori privati, associazioni e timido intervento dello Stato. La Prima guerra mondiale interruppe drasticamente questa crescita positiva.

2.1. Dov'è l'educazione degli adulti tra le due guerre?

Risulta quasi scontato affermare che il discorso sull'educazione degli adulti venne ripreso dopo la fine del primo conflitto mondiale. Erano ancora presenti i corsi istituiti prima della guerra ma si tentò di dare maggiori responsabilità allo Stato poiché era l'unico che poteva gestire i tanti e diversi corsi presenti. La mancanza di fondi però mise tutto nuovamente nelle mani dei privati. Con il regio decreto n. 1723 del 2 settembre 1919 viene istituito l'Ente nazionale per l'istruzione degli adulti, mai entrato in funzione. La lotta contro l'analfabetismo fu inaugurata da una lunga circolare, la n. 49 del 1920,

sull'obbligo scolastico, firmata dal ministro Benedetto Croce⁸. Il suo successore, Orso Mario Corbino⁹, costituì l'Ona, l'Opera nazionale contro l'analfabetismo, con il regio decreto n. 1371 del 21 agosto 1921. Un decreto del 1926 assoggettò l'Ona a un maggiore controllo ministeriale. Ricordiamo che nel 1926 il fascismo aveva già i pieni poteri, presi con la Marcia su Roma il 28 ottobre 1922, la riforma Gentile del 1923 aveva già fascistizzato la scuola e dal novembre 1925 erano già pienamente entrate in vigore le Leggi Fascistissime. Scuole e corsi furono completamente assorbite dal regime fascista nell'Opera nazionale balilla passando, nel 1937, alla Gioventù italiana del littorio. Il fascismo abbandonò tutti gli obiettivi posti dalle associazioni private: il controllo del governo e il suo processo di indottrinamento dell'istruzione scolastica era più forte di qualsiasi lotta contro l'analfabetismo, di qualsiasi processo di formazione culturale e tecnica.

2.2. Il ritorno alla lotta contro l'analfabetismo: la Scuola popolare

Con la fine della Seconda guerra mondiale, la conseguente caduta del fascismo e la nascita della Repubblica si tornò a riflettere sull'educazione degli adulti. Nel dicembre 1947 venne istituita la Scuola popolare contro l'analfabetismo. I corsi, diurni o serali, avevano una durata di circa sei mesi ed avevano come obiettivi l'assunzione di migliaia di docenti rimasti

⁸ Filosofo, storico, politico, scrittore (1866 – 1952) e ministro della Pubblica Istruzione del Regno d'Italia dal 15 giugno 1920 al 4 luglio 1921.

Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/ricerca/Benedetto-croce/>

⁹ Fisico, politico (1876 – 1937) e ministro della Pubblica Istruzione dal 4 luglio 1921 al 22 febbraio 1922.

Fonte: <https://www.treccani.it/enciclopedia/orso-mario-corbino>

disoccupati a causa della guerra e la formazione di coloro che avevano superato i 12 anni e dovevano essere attivati in ogni ambiente in cui se ne presentasse il bisogno. Nel 1958 si aggiunsero corsi di lettura, di informazione, di orientamento musicale e corsi di scuola media per i lavoratori per un totale di 350 ore di lezione. La licenza media divenne obbligatoria dal 1962, dunque i corsi di richiamo e aggiornamento scolastico divennero sempre più numerosi. Il boom economico post-bellico aveva contribuito all'aumento esponenziale della richiesta di istruzione. I fondi erogati dalla Cassa per il Mezzogiorno contribuirono allo sviluppo dei Centri di servizi culturali, i quali, però, non decollarono mai effettivamente. I Centri sociali di educazione permanente ebbero un destino migliore. Con la circolare del 23 maggio 1969, n. 6836/23/SP, si mise nero su bianco l'importanza dell'educazione degli adulti come educazione permanente. Successivamente fu il contratto collettivo dei metalmeccanici del 1973 che riconobbe il diritto dei lavoratori ad impiegare 150 ore dell'orario di servizio retribuito nella formazione personale. Per allargare questo diritto a tutta la popolazione i sindacati coinvolsero il Ministero della Pubblica Istruzione che, nel 1974, emanò la circolare *71/2-A Istruzione ed Ordinamento dei corsi statali sperimentali di scuola media per lavoratori*. Purtroppo, a questa circolare, non seguì un effettivo testo legislativo che regolamentasse concretamente i corsi di formazione per gli adulti quindi a molti lavoratori fu data l'opportunità di prendere il "pezzo di carta" ma questo non apportò un reale miglioramento del livello culturale dei lavoratori.

2.3. L'educazione degli adulti alla luce dell'O.M. 455

Negli ultimi anni il Ministero della Pubblica Istruzione ha prodotto vari documenti finalizzati al miglioramento della condizione dei corsi di formazione degli adulti. La più recente Ordinanza Ministeriale è la 455 del 29 luglio 1997 che istituisce i Centri Territoriali Permanenti i quali potranno dimostrare di essere il migliore punto di partenza per costruire dal basso un sistema funzionale per l'educazione permanente e per la formazione continua degli adulti a bassa scolarità. L'obiettivo è quello di offrire corsi volti soprattutto a porre gli adulti nella condizione di provare interesse nella formazione personale e professionale continua. Se «*la fame di cultura vien mangiando*»¹⁰ allora bisogna incentivare gli adulti allo studio continuo e al rinnovato interesse verso la cultura. Il timore è di trovarsi davanti ad una situazione contorta: se i corsi di formazione sono tendenzialmente destinati a chi già ha una cultura di base, allora chi non la possiede come potrà interessarsi all'universo della cultura? Bisogna fare attenzione a non cadere nella trappola di rendere la cultura accessibile ad una particolare élite invece di renderla disponibile a tutti. Il ruolo delle 150 ore è stato quello di alfabetizzare chiunque fosse lontano dal mondo della lingua scritta, erano indirizzate a chi non possedeva la licenza media, ovvero la maggioranza della classe operaia, nel momento dell'istituzione delle 150 ore. Il numero degli analfabeti è decisamente diminuito in maniera direttamente proporzionale all'aumento di coloro che possiedono la licenza media, dunque l'istituzione

¹⁰ Albert Ludovico, "Prospettive di riforma dell'educazione in età adulta alla luce della O.M. 455", in Boriani Marisa, *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Roma, Armando Editore, 1999, pp. 65-81, p. 67.

dei Centri Territoriali Permanenti avviene in un momento storico in cui è possibile intervenire sull'incremento delle conoscenze culturali piuttosto che sull'alfabetizzazione, con il rischio di lasciare indietro chi ne ha ancora bisogno. Non va dimenticato che le 150 ore sono destinate anche a soggetti molto vicini all'esclusione sociale come stranieri, carcerati, malati mentali, anziani. Le categorie di allievi adulti aumentano di pari passo con il cambiamento della società e aumenta la loro condizione di inadeguatezza individuale. Non bisogna dimenticare di seguire gli adulti nella loro formazione personale, fattore primario, e nella loro formazione professionale, fattore secondario che non può essere separato dal primario. Ed è proprio qui che è necessario l'intervento di un insegnante competente che sia in grado di rispondere alle esigenze di ciascuno dei partecipanti. Se le 150 ore sono il luogo, ed il tempo, di acquisizione delle competenze alfabetiche che sono una *conditio sine qua non*, i Centri Permanenti Territoriali sono una diretta conseguenza a questa preparazione basilare che dovrebbe essere l'assioma da cui ogni individuo parte per poter apprendere qualsiasi conoscenza successiva.

3. La formazione continua in Europa

La questione dell'educazione degli adulti è molto importante in Italia tanto quanto lo è negli altri Stati europei. La formazione, a partire dal sistema scolastico fino ad arrivare alla formazione continua, è uno dei cardini su cui si basano tutte le società, dall'antichità ad oggi, guardare fuori dai nostri

confini ci permette di analizzare le differenze anche al fine di migliorare il nostro sistema.

3.1. Formazione continua come formazione professionale in Francia

Tra gli anni '70 e '80 in Francia il dibattito sull'educazione permanente ha portato a varie riforme che si realizzarono concretamente a livello legislativo con lentezza. Ma andiamo con ordine. Alle fine degli anni '60 in Francia si presentò una delle maggiori crisi in campo educativo e questa fu il frutto di una evidente distanza tra formazione scolastica e mondo del lavoro. Come colmare questo divario? Con una offerta formativa diretta agli adulti che si realizzò inizialmente con l'accordo interprofessionale del luglio 1970 e successivamente con la legge del 16 luglio 1971 sui congedi di formazione, dando una definizione legislativa al bisogno di formazione degli adulti. Chi erano i protagonisti di questa prima riforma? Primo fra tutti lo Stato, che utilizzava la formazione degli adulti come argomento politico, le organizzazioni professionali padronali, che chiedevano di gestire i corsi di formazione degli adulti con l'aiuto economico dello Stato, e, infine, le organizzazioni dei lavoratori, che si occupavano di portare la formazione personale e professionale tra i propri diritti. I corsi erano organizzati in modo tale da essere finanziati dallo Stato o dal datore di lavoro se inerenti al lavoro stesso, mentre i corsi a scelta, in base agli interessi personali, dovevano essere pagati dai lavoratori. Chiaramente questo aspetto non incentiva allo sviluppo di interessi personali ma circoscrive la formazione degli adulti alle competenze tecniche. La richiesta dei lavoratori considerava la formazione

professionale e un investimento nel tempo libero. I corsi serali che si occupavano del conseguimento dei diplomi erano organizzati e finanziati dallo Stato, dunque ci troviamo ad un punto in cui lo Stato investe nella formazione culturale di base, che dovrebbe fornire un sistema scolastico funzionante, e nella formazione professionale ma non si occupa minimamente di considerare gli interessi personali dei lavoratori. Una circolare del 4 ottobre 1976 definisce un primo cambiamento: afferma che lo Stato deve favorire lo sviluppo di strutture che consentano agli adulti una formazione professionale e sociale in base ad interessi personali, attraverso corsi serali. Questa possibilità, però, non può essere sostenuta attraverso corsi retribuiti, che si svolgono, quindi, al di fuori delle ore di servizio. Tutto passa nelle mani dei privati e dei comuni, i quali gestiscono corsi serali gratuiti in strutture più o meno organizzate, lo Stato garantisce l'utilizzo di queste strutture con l'Ordinanza del 18 giugno 1980 sull'utilizzo dei locali e delle attrezzature pubbliche per la formazione continua. I corsi primari destinati ai lavoratori sono quelli di alfabetizzazione, l'apprendimento della lingua francese viene, infatti, garantito a tutti i lavoratori. In conclusione, possiamo dire che i corsi di formazione continua e le attività di educazione degli adulti sono presenti e sostenute dallo Stato e sono focalizzate sulla formazione professionale, infatti gli interessi personali non sono sostenuti finanziariamente dallo Stato.

3.2. Formazione liberale in Gran Bretagna

La situazione britannica è sicuramente peculiare ed ha una organizzazione molto precisa nel suo sistema scolastico e nei corsi di formazione degli adulti.

Il ritorno a scuola per gli adulti non riguarda solo il recupero di titoli di studio riconosciuti ma esiste una propensione, radicata nella cultura britannica, all'acquisizione di conoscenze culturali e allo sviluppo degli interessi personali. La relazione tra educazione e lavoro è molto solida, chi consegue un titolo di studio trova lavoro con facilità e le stesse aziende si occupano dei corsi di formazione professionale. Il sistema di istruzione pubblica britannico si articola in quattro fasi progressive: *primaria*, dai 5 agli 11/12 anni, *secondaria*, dagli 11/12 anni ai 18 anni, *complementare*, *Further Education*, destinata a coloro che hanno superato l'età dell'obbligo scolastico, *universitaria*. La fase che più ci interessa è quella complementare. La *Further Education* è un sistema educativo autonomo che ha come fine sia l'acquisizione di competenze riconosciute che conoscenze culturali. L'*Educational Act* del 1944 regola la *Further Education* e tutto il sistema di istruzione formale in generale. Per questo motivo diciamo che il riconoscimento di competenze culturali e professionali è un aspetto radicato nella storia della Gran Bretagna, perché la legge che regola il sistema scolastico è più antica di quello che crediamo. L'istruzione professionale è regolata dall'*Industrial Training Act* del 1964. Con questo atto legislativo vengono istituiti gli *Industrial Training Boards* che si impegnano nell'organizzazione di corsi di acquisizione di competenze professionali nell'industria e nel commercio. Per i lavoratori è riservato un congedo retribuito che consente di assentarsi dal lavoro per seguire corsi di formazione, il lavoratore è completamente o parzialmente retribuito durante tutta la durata del corso. I congedi retribuiti al fine di partecipare a corsi

formativi sono un forte incentivo per prendersi cura dei propri interessi e per migliorare le conoscenze tecniche e professionali. Lo Stato ha cura e controllo del mercato del lavoro e del sistema educativo. Concludiamo così:

«Non esiste una vera e propria politica di rientro scolastico ma esiste invece una strategia di educazione della popolazione adulta in cui hanno notevole peso sia le componenti aziendali che quelle liberali».^[1]

¹ Moroni Federico e Pinucci Isabella, “I rientri formativi in Gran Bretagna”, in Pagnoncelli Lucio, *Tornare a scuola in Europa. Sistemi formativi a confronto*, Milano, Edizioni Unicopli, 1985, pp. 73-110, p. 106.

3.3. Formazione continua nella Repubblica Federale Tedesca

Il sistema di istruzione della RFT ha un carattere intermedio tra quello francese e quello britannico. Si fonda su due distinti percorsi formativi: istruzione pre-universitaria, che tutela il valore e il prestigio del titolo di studio che ne consegue tenendo basso il numero di coloro che lo acquisiscono, e istruzione tecnica e professionale. Questa si basa sull'apprendistato ed è in maggioranza fuori dal controllo pubblico. La scelta tra i due percorsi formativi avviene precocemente, durante l'età scolastica ed il passaggio da uno all'altro è molto complesso. Si intuisce bene che la probabilità di sbagliare percorso è pericolosamente alta. I rientri scolastici e la formazione degli adulti hanno proprio una funzione correttiva della formazione scolastica. Chiaramente non è una correzione necessaria per ogni individuo però è bene mettere in conto che i corsi per gli adulti possono aiutare a trovare interessi personali o professionali differenti dai percorsi scolastici scelti in partenza. I corsi di formazione per gli adulti sono principalmente serali e sono focalizzati al conseguimento del titolo di maturità e al miglioramento di

competenze professionali, le quali vengono molto valorizzate in una società industriale come quella tedesca. Esistono molti altri corsi di formazione per gli adulti che però non rilasciano alcun titolo e sono gestiti da privati. Non ci sono provvedimenti specifici che favoriscano il rientro scolastico degli adulti, è presente la legge federale sulla promozione dell'attività educativa del 26 agosto 1981 che stabilisce il diritto del cittadino a beneficiare di un aiuto in denaro per poter frequentare corsi di formazione corrispondenti ad interessi personali quando la situazione economica non glielo consente. Le *Volkshochschulen*, Università popolari, sono uno degli organi più impegnati nell'emancipazione culturale, riportando anche gli adulti che desiderano migliorare il loro bagaglio culturale tra i banchi.

2. Il valore delle 150 ore: l'esperienza italiana

1. Il valore degli operai tra anni '70 e '80

In che rapporto sono libertà, conoscenza e lavoro nei conflitti sociali che hanno caratterizzato l'Italia degli anni '70? L'idea di libertà è strettamente legata al concetto di liberazione *nel* lavoro e non *dal* lavoro e tutte le esperienze del movimento operaio, tra la fine degli anni '60 e gli anni '70, ci portano esattamente qui. Tutte le proteste nascono da una prima crisi della legittimità culturale e sociale piuttosto che da una crisi economica, questo perché è fondamentale l'emancipazione culturale anche di chi svolge un lavoro che non richiede una preparazione più ampia e specifica. Il movimento operaio rivendica, dunque, il diritto alla formazione e alla conoscenza. Ci troviamo in un contesto singolare: abbiamo il movimento operaio che si batte per la scolarizzazione di massa da un lato, mentre dall'altro abbiamo una risposta istituzionale inadeguata. La FLM¹¹, Federazione lavoratori metalmeccanici, sottolinea il diretto collegamento delle lotte degli studenti del '68 e quelle degli operai del '69, consolidando il rapporto tra formazione e lavoro. Nel *Documento sulla scuola dell'esecutivo unitario* del 25 febbraio

¹¹ Agli inizi degli anni Settanta, con il moltiplicarsi delle iniziative unitarie, si comincia a parlare di "unità organica" e anche a prevedere i tempi per la costituzione del sindacato unitario. I metalmeccanici si riuniscono nella Federazione lavoratori metalmeccanici, che ha la sua sede nazionale a Roma; vengono unificati bilanci, stampa, formazione, attività internazionale ma non si giunge all'unità organica dei vari sindacati.

Fonte: <https://www.fim-cisl.it/storia/gli-anni-della-fim/gli-anni-70-della-fim/>

1972 la FLM lamenta l'assenza di istruzione e formazione nel lavoro. Questo è il punto di partenza della lotta al diritto allo studio per gli operai, unire teoria e pratica, formazione ed esperienza lavorativa. I protagonisti di questo cambiamento storico non sono solo gli operai ma anche le istituzioni che intervengono e, soprattutto, gli insegnanti. La diretta esperienza degli insegnanti, infatti, è specifica e particolare poiché interagire con gli adulti è totalmente differente dal farlo con i bambini. Gli adulti hanno già un modo costruito e funzionante di vedere il mondo e la vita ed il percorso di formazione deve essere l'arricchimento ed il completamento di un individuo già perfettamente inserito nella società. La FLM è stata la prima ad imporsi sul diritto all'istruzione ma questa prima lotta ha dato il via ad una serie di interventi in moltissimi altri ambiti lavorativi e non. Tra il 1976 e il 1977 aprono i primi corsi per le casalinghe e da qui iniziano le lotte dei movimenti femministi che si scontrano con l'egemonia culturale dei sindacati. La speranza e il bisogno di un riscatto culturale e sociale, investe tutti, dando vita ad importanti lotte: nulla è più importante del diritto alla formazione, all'educazione e all'istruzione per valorizzare la libertà e il lavoro. La possibilità di ottenere le 150 ore è garantita dallo *Statuto dei lavoratori* n. 300 del 20 maggio 1970, in materia di diritti di informazione e formazione. Le 150 ore sono valutate positivamente da quasi la totalità dei corsisti, «sono una scuola diversa dalle altre», «ci si abitua ad ascoltare e a dire cose che prima non si pensava di dire neppure alla moglie», «si impara a parlare», alcune dirette dichiarazioni dei corsisti¹². Il 19 aprile 1973, dopo una trattativa durata

¹² Tornosello Maria Luisa, "I corsi 150 ore negli anni settanta: una scuola della classe operaia?", *Storia e problemi contemporanei*, n. 40, 2005, pp. 57-80, p. 68.

mesi a causa della volontà politica del padronato di battere il sindacato, si conclude, al Ministero del Lavoro, la vertenza per il CCNL, il Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro per il settore metalmeccanico. Dunque, si parte dalla prima lotta della FLM per una formazione professionale e successivamente culturale, questa lotta è condivisa anche dalle casalinghe, le quali porteranno avanti il movente culturale. La motivazione dei lavoratori cambia nel tempo, se all'inizio si sentiva la necessità di una reale emancipazione culturale successivamente si è sentito il bisogno di acquisire titoli di studio, obbligatori e necessari a lavori che richiedono qualifiche sempre più specifiche, senza mai distogliere l'attenzione dall'approfondimento culturale. La circolare ministeriale istitutiva dei corsi di scuola media per i lavoratori arriva il 4 gennaio 1974 andando ad ufficializzare l'obbligatorietà del titolo di studio. Il legame tra formazione e lavoro diventa sempre più forte e questo solo grazie all'impegno e alla forza di chi ha lottato per un diritto fondamentale dell'uomo. Andiamo ora ad analizzare alcune esperienze locali.

1.1. Le 150 ore in Veneto

Gli studiosi della storia sociale del Veneto degli anni '60 e '70 sono soprattutto testimoni diretti dell'esperienza delle 150 ore, ex insegnanti o formatori che hanno vissuto sulla propria pelle la condizione di insegnanti non considerati dalle istituzioni. Sulle loro spalle, infatti, ricadde il compito di organizzare i programmi da insegnare agli adulti che partecipavano ai corsi serali e di progettare i loro percorsi di studio. Primo fra tutti il problema

dell'assenza di spazi dedicati solo all'educazione degli adulti, le scuole si sono dovute organizzare autonomamente in modo da fornire aule disponibili per i corsi serali. Gli insegnanti, inoltre, erano dei volontari che non dovevano nemmeno dimostrare alle istituzioni la loro preparazione dunque il loro riconoscimento era nullo. Le 150 ore hanno garantito a molti lavoratori la possibilità di acquisire competenze di base utili nel percorso di crescita personale ma anche funzionali alla partecipazione politica e sindacale. Il Veneto non era ancora proiettato verso un modello di città industriale quando furono conquistate le 150 ore e i sindacati non erano molto attivi. Nell'anno scolastico 1974-75 i frequentanti dei corsi delle 150 ore in Veneto erano pari al 6,4% del totale nazionale, una percentuale bassissima in confronto a regioni come Lombardia o Piemonte. Sorge spontanea, allora, una domanda: l'esperienza delle 150 ore non è atterrata con successo in Veneto per l'indifferenza dei sindacati verso la questione del diritto allo studio? Forse la tradizionale offerta religiosa di educazione era troppo forte o forse le scuole popolari erano già abbastanza autonome. Forse la propensione estremamente pragmatica del movimento degli operai, che chiedeva formazione professionale, nell'industria e per l'industria, andava in contrasto con il forte intellettualismo della regione, tendente all'accrescimento culturale personale. Le due aree a più alta concentrazione industriale, Venezia e Vicenza, avevano un maggior numero di corsi e di partecipanti, seguivano Verona, Padova e Treviso e rimanevano indietro Rovigo e Belluno. Le 150 ore furono una conquista per i lavoratori inizialmente, successivamente lo divennero anche per le donne che svolgevano un lavoro domestico, contribuendo alla

femminilizzazione delle lotte, alla ricerca dei pari diritti di genere. Una conquista universale, una rivendicazione del diritto allo studio. La partecipazione alle 150 ore rappresentò per molti un riscatto verso una carriera scolastica breve, precaria, tempestata di disagi. Questo aspetto si nota proprio dagli attivisti in prima fila che sono coloro che a scuola erano relegati all'ultimo banco, "il banco degli asini". Una scuola ingrata aveva preparato gli studenti ad una fabbrica altrettanto ingrata portandoli al desiderio di un riscatto personale più che sociale. L'aumento dell'eterogeneità della popolazione richiedente le 150 ore diventò direttamente proporzionale all'aumento dei corsi proposti per gli adulti. Erano, dunque, aumentati i bisogni formativi ma anche gli interessi personali. In Veneto la conquista delle 150 ore di formazione dei lavoratori è andata a rilento e sicuramente non si è sviluppata nel migliore dei modi ma la conquista è stata forte e sentita da tutti i lavoratori, dando il via a riforme destinate a tutta la Nazione. Poche sono le testimonianze scritte riguardo alla situazione del Veneto. Durante gli anni '80 aumentò il numero dei corsi ma diminuì il numero dei partecipanti e questo perché i corsi iniziarono ad essere destinati ad adulti di alcune specifiche categorie: carcerati, pazienti di ospedali psichiatrici e immigrati. Si evidenzia dunque la lentezza con cui le 150 ore in Veneto si siano sviluppate: un contesto culturale in contrapposizione con il forte pragmatismo sindacale, una quantità di corsi molto bassa rispetto alla media delle regioni vicine e quando finalmente i corsi presero il via, iniziarono ad essere destinati a categorie di adulti più in difficoltà rispetto ai lavoratori che rivendicavano i propri diritti.

1.2. Il punto di vista di Bologna

In un'intervista per *Venetica*, Vittorio Capecchi, professore di sociologia presso Facoltà di Scienze della formazione dell'Università di Bologna, racconta in tre fasi la sua personale esperienza sulle 150 ore a Bologna. L'esperienza politica e culturale delle 150 ore, dice, nasce e cresce dall'intersezione di tre percorsi distinti: la nascita della rivista *Inchiesta*, l'incontro con Claudio Sabattini, il segretario della FLM di Bologna, e l'incontro con Adele Pesce, sociologa e sindacalista Fiom-Cgil, Federazione Impiegati Operai Metallurgici che fa capo alla Confederazione Generale Italiana del Lavoro. *Inchiesta* aveva come punto di riferimento politico la FLM di Bologna e fu proprio nel momento in cui Capecchi decise di mettersi a disposizione della classe operaia che conobbe Sabattini. Nel 1973 diventò responsabile dell'Ufficio studi della FLM bolognese, ricoprendo quel ruolo fino al 1982 quando la FLM si sciolse dopo essere stata sconfitta dal sindacato alla Fiat. I rapporti tra la rivista e le 150 ore furono strettissimi fin dall'inizio e ancora oggi *Inchiesta* è una delle fonti più autorevoli se si vuole avere una documentazione completa sull'esperienza bolognese delle 150 ore. A Bologna le proposte di formazione degli adulti erano accolte con serietà ed intensità, l'impegno dei sindacati sulla scuola per i lavoratori era notevole e i corsi crescevano e si miglioravano continuamente. Per la realizzazione dei vari corsi, Sabattini chiamò Adele Pesce, intellettuale ed ex giornalista, a dirigere le 150 ore. Il compito non era semplice poiché era necessario mediare e organizzare continuamente i contenuti delle discipline da insegnare, i materiali e i metodi didattici, le modalità di verifica e contemporaneamente

occuparsi di chi aveva intenzione di prendere la licenza di scuola media inferiore. Capecchi conobbe Adele Pesce in un ambiente in fase di creazione, lavorando duramente con lei e scegliendola, successivamente, anche come compagna di vita. I corsi vertevano principalmente su tre aree tematiche: economia e organizzazione del lavoro, sindacato e diritto del lavoro, inchiesta sulla scuola dell'obbligo. Tutto funzionava bene e proseguiva con grande ottimismo anche perché era presente un'identità collettiva operaia e sindacale molto forte. Le 150 ore avevano contribuito alla crescita culturale individuale, sviluppando gli interessi personali e accrescendo le capacità dei cittadini lavoratori senza distogliere lo sguardo dallo spazio collettivo.

1.3.L'esperienza milanese

La FLM milanese trova da subito l'appoggio della regione che si impegna attivamente a fornire un concreto aiuto sia alla formazione di insegnanti sia all'istituzione dei corsi 150 ore. Le iscrizioni ai primi corsi avvengono tra il 1973 e il 1974 e dopo la circolare ministeriale del 1974 i docenti riescono ad avere dei seminari di formazione e i corsi si avviano tra il maggio e l'aprile del 1974. I campi tematici dei corsi sono vari e ampiamente sviluppati e si dividono tra l'ambiente lavorativo e il vissuto personale dei corsisti: l'organizzazione del lavoro, l'emigrazione, la questione meridionale, la scuola, la famiglia, l'analisi del fascismo, del post-guerra e del post-unità, la Costituzione e i diritti, l'impatto ambientale e la nocività in fabbrica. Su questo ultimo tema non furono poche le difficoltà riscontrate dagli studenti-lavoratori i quali si trovarono contro il sindacato di zona che non

comprendeva lo slogan «la salute non si paga». Diventò fondamentale l'impegno per rendere il posto di lavoro non solo un luogo di produzione ma anche un luogo sicuro per gli operai. L'insegnamento di tutti questi argomenti aiuta a superare l'atteggiamento passivo riguardo allo studio, attraverso un'attenta analisi e attraverso lo sviluppo di un pensiero critico e di opinioni personali. Le 150 ore sono considerate la scuola della classe operaia, la scuola della conquista del diritto di essere e sviluppare sé stessi. Anche a Milano però, durante gli anni '80, le piccole fabbriche e le imprese familiari iniziarono a morire, quelle stesse imprese che avevano permesso il boom industriale milanese durante il dopoguerra, ora erano costrette a lasciare spazio ad una nuova industrializzazione, più grande, più forte e con una produzione su larghissima scala. Da qui un netto cambiamento: ora la componente maggioritaria degli iscritti alle 150 ore è definita dalle casalinghe e dai primi giovani *drop out*¹³.

1.4. Intanto a Roma: storia dell'ENAIIP

Intorno alla metà degli anni '40 si prese consapevolezza del bisogno di affrontare concretamente il problema della preparazione di coloro che avrebbero dovuto ricostruire il Paese. Le ACLI¹⁴, Associazioni Cristiane dei Lavoratori Italiani, si impegnarono ad intervenire, in un momento storico

¹³ I ragazzi “drop out” sono coloro che, in relazione a una molteplicità di cause, hanno deciso di abbandonare il contesto scolastico. I fattori che contribuiscono al fenomeno di abbandono possono essere scolastici o extrascolastici.

Fonte: https://www.treccani.it/magazine/atlante/societa/Orientamento_e_drop_out.html

¹⁴ Insieme di associazioni di grande diffusione e radicamento in tutto il territorio nazionale. Hanno costituito, a partire dalla loro fondazione nel 1944, un polo organizzativo dei ceti popolari e cristiani del nostro paese.

Fonte: Casula Carlo Felice, *Le ACLI. Una bella storia italiana*, Roma, ANICIA, 2008.

fragile come quello del dopoguerra, sulla questione della formazione continua. Nel 1947, a Roma, venne istituito un centro di coordinamento: l'Ufficio centrale di istruzione professionale. Nel 1949 diventò il Centro Nazionale Acli Istruzione Professionale, CNAIP. Finalmente nel 1951 le ACLI diedero vita all'Ente Nazionale Acli Istruzione Professionale, ENAIP. L'incipit dello Statuto dell'ENAIP recita:

«L'ENAIP si occupa della formazione professionale delle forze di lavoro, giovani e adulti, per tutti i settori dell'attività produttiva; la promozione morale, culturale e civile dei lavoratori nel quadro di un programma di educazione permanente».^[1]

¹ <http://www.enaip.it/chi-siamo/la-nostra-storia.html>

Due erano gli elementi principali che si intersecavano: apprendimento professionale e promozione dell'educazione permanente. Durante gli anni '70 si sviluppa la proposta formativa dell'ENAIP: la prospettiva pedagogica di riferimento diventa quella della totale formazione dell'individuo che va di pari passo con la formazione professionale al fine di un successivo inserimento nel mondo del lavoro. Negli anni '80 arrivano nuove prospettive: rendere accessibile a tutti la formazione continua, avviare un processo di regionalizzazione delle attività dell'ENAIP andando a sviluppare vari enti regionali. L'ENAIP opera in tutte le regioni italiane dove offre servizi di formazione continua e professionale, la sede legale si trova a Roma. Sul sito ufficiale dell'ENAIP possiamo trovare una bellissima testimonianza riguardo ai corsi offerti, una storia che parla di formazione, lavoro e passione.

«Ersilio Teifreto, classe 1947, e oggi imprenditore affermato nel settore del mobile, è stato un allievo dei primi Corsi di formazione professionale realizzati da ENAIP. Era un corso per ebanisti, realizzato nel centro di addestramento professionale a Novoli, in provincia di

Lecce. Ci racconta Ersilio: “Mi piaceva il legno, così a 13 anni scelsi di frequentare un corso che ENAIP offriva nel reparto falegnameria. Qui si svolgeva sia la teoria che la pratica. Nello stesso centro c'erano anche i reparti per formare i saldatori e i fabbri. L'esperienza che ho fatto in Enaip in quegli anni mi ha seguito nella vita lavorativa”. Trasferitosi a Torino nel 1978 insieme con la moglie Pina, fonda *Arredare In*, un'azienda di arredamenti per spazi dove vivono i bambini, divenuta poi nel 1980 l'azienda *Max Camerette*. Nel 2006 prende il timone dell'azienda di famiglia, il figlio Massimiliano che continuando sulle orme dei genitori porta successo e innovazione facendo diventare il marchio un punto di riferimento per il settore del mobile. Ma Ersilio ha anche una grande passione per l'arte e quindi mette a frutto il suo talento di ebanista per realizzare nel 2016 un progetto che raccoglie grande successo: “Abbiamo deciso di costruire *La Camera di Vincent Van Gogh* e così abbiamo allestito una mostra dove si poteva entrare fisicamente. L'opera è stata costruita da esperti falegnami con la nostra collaborazione, completamente in legno in dimensioni naturali: è stato un grande successo.” Nella camera di Van Gogh si può abitare. E i bambini, in particolare, possono viverla e giocarci. Ersilio e Massimiliano Teifreto, coadiuvati dal professor Mauro Pecchenino, docente in comunicazione d'impresa, hanno illustrato l'iniziativa a cui hanno collaborato anche dieci artisti del Consorzio artigiano San Luca per la cultura, l'arte e il restauro, con assoluta fedeltà di colori, materiali e lavorazioni».^[1]

¹ *ibidem*.

2. Oltre gli anni '80

A partire dagli anni '80, l'innovazione tecnologica e organizzativa all'interno dell'ambiente industriale permette un sostanziale cambiamento dello status del lavoratore, dal lavoro d'officina a quello d'ufficio. Nel momento in cui si aprono nuove opportunità di mobilità professionale, dunque di possibile crescita della carriera, in un ambiente in cui si tenta in grande misura di diminuire il divario tra lavoro manuale e intellettuale, l'opportunità di avere accesso all'educazione permanente si accentua, i lavoratori si formano in prospettiva di un ambiente non molto lontano nel futuro in cui la gerarchia tra i componenti di una fabbrica è formale e ogni soggetto è considerato pari, dall'impiegato d'ufficio all'operaio, prende forma, così, l'inquadramento

unico. Le 150 ore sono il diritto di ogni lavoratore di costruirsi a livello personale e professionale. Vittorio Capecchi, nell'intervista per Venetica, racconta il famoso episodio del clavicembalo:

«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 Feder-meccanica, 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, perché no?”».^[1]

¹ Podrini Valeria, “Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi”, in Boschiero Alfiero, Lona Annamaria e Paladini Filippo Maria, *La scuola delle 150 ore in Veneto*, Padova, CIERRE Edizioni, 2015, pp. 207-218, p. 211.

Episodio di poco conto ma significativo, che spiega, in maniera semplice e diretta, la reale funzione delle 150 ore. Nei primi anni '80 inquadramento unico e 150 ore erano in perfetto equilibrio ma già tra il 1984 e il 1987 le questioni formative iniziano a cedere dal lato dell'aggiornamento professionale. Il percorso di formazione è sempre più personalizzato sugli interessi del soggetto andando a valorizzare l'individuo.

3. Il contributo femminile: tra femminismo e sindacato

«All'inizio mi sono iscritto un po' per curiosità e perché io della "condizione femminile" ne so ben poco: capirai, sono un uomo! Ma la motivazione per cui ho deciso di partecipare è soprattutto politica: le donne, dicono i cinesi, sono l'altra metà del cielo e, se vogliamo fare la rivoluzione, dobbiamo tener conto anche di loro».^[1]

¹FLM – Bollettino dei delegati della Mirafiori, "Sebben che siamo donne...", *Il Consiglione*, n.3, febbraio-marzo 1975, p. 12.

1. L'azione delle femministe a partire dall'autunno caldo

Ricostruire l'azione del femminismo in Italia durante gli anni '70 risulta ancora molto complesso a causa della mancanza di fonti storiografiche significative. Sappiamo che dalla seconda metà degli anni '70 un piccolo gruppo di donne riuscì ad inserire nell'universo sindacale, non senza difficoltà, la riflessione femminista sul ruolo e sulla funzione della donna nella società, nella vita privata e nel mondo del lavoro. Il binomio inferiorità femminile/tutela maschile doveva essere abbattuto a favore della parità e dell'equità. La lotta femminista non aiutava solo la condizione delle donne ma andava a migliorare la condizione di tutti i lavoratori, donne e uomini. Il dibattito nato negli anni '70 continuò attivamente nei decenni successivi e prosegue ancora oggi. La prima domanda da porre è: il sindacato si sarebbe mai accorto della difficile condizione delle donne se il movimento femminista non avesse sottolineato il maschilismo esistente alla base della società tutta? Molto probabilmente no. Durante *l'autunno caldo*, nel 1969, il concetto

«dalla fabbrica alla società»¹⁵ assunse un carattere forte, reale, diventò un valore per cui combattere e per cui il sindacato si impose. Il miglioramento della società era direttamente proporzionale al miglioramento delle condizioni dei lavoratori all'interno della fabbrica ma nessuno, all'interno del sindacato, si preoccupò di indagare le condizioni delle lavoratrici. Le donne avevano accesso ad ambiti lavorativi più bassi, con salari minori e meno diritti. Uno dei maggiori temi sul quale si potesse far leva era la condizione sanitaria dei lavoratori e delle lavoratrici le quali, impegnate ad adeguarsi all'ambiente lavorativo costruito a misura d'uomo, non discutevano delle proprie difficoltà e dei disagi provocati da un lavoro che non si preoccupava della condizione fisica delle donne. Fino alla seconda metà degli anni '70 era impensabile andare a dividere la classe operaia in lavoratori e lavoratrici, poiché era considerata estremamente unita ed omogenea. Neanche l'inizio dei corsi 150 ore dei lavoratori portò a considerare la questione femminile. Il sindacato non si mosse almeno fino al 1974, quando il movimento femminista emerse sulla scena pubblica. I primi gruppi nacquero in Italia sull'onda del movimento femminista americano; il DEMAU, Demistificazione autoritarismo, fu uno dei primi gruppi femministi in Italia nato già a partire dalla metà degli anni '60. Questo gruppo polemizzava l'autoritarismo di matrice patriarcale e pose le basi a gruppi femministi successivi molto più forti del DEMAU stesso che, privo di una struttura ben definita, andò a sgretolarsi verso la fine degli anni '60. I gruppi successivi, che si diffusero a partire dagli anni '70, erano caratterizzati da due pratiche specifiche:

¹⁵ Cereseto Giovanna, Frisone Anna, Varlese Laura, *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti delle donne FLM*, Roma, Ediesse, 2009, p. 36.

separatismo, ovvero il ritrovarsi tra sole donne, e autocoscienza, l'analisi della specifica condizione di ognuna di loro affinché si potessero trovare punti comuni per cui lottare. Le donne sentivano la forte necessità di partire da sé e la strada dell'autocoscienza era ardua. Finalmente si iniziò ad insistere sul concetto di "differenza", valore di importanza estrema poiché sottolinea i bisogni e le necessità di ogni individuo.

«[...] il contrario di "uguaglianza" non è "differenza" ma "disuguaglianza", mentre "differenza" vuole come suo opposto unicità».^[1]

¹Cereseto Giovanna, Frisone Anna, Varlese Laura, *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti delle donne FLM*, Roma, Ediesse, 2009, p. 42.

I primi gruppi femministi erano piccoli, non omogenei in tutto il territorio nazionale e non avevano una linea di pensiero definita per questo motivo è difficile la costruzione di una cronistoria completa. Una linea sottile divideva i gruppi di riflessione, che si dedicavano all'autocoscienza, e i gruppi di azione sociale, che si scontravano spesso con le istituzioni e cercavano di aumentare il numero delle partecipanti al movimento. Ma perché proprio nel 1974 i gruppi femministi iniziarono a prendere piede in Italia? Nel 1974 si svolse il referendum abrogativo sul divorzio, evento che permise alle donne di imporsi con forza sulle proprie necessità. Fino a questo momento storico nemmeno la FLM si era preoccupata della questione femminile. Iniziarono una serie di manifestazioni sempre più forti che denunciavano la condizione di oppressione e subordinazione delle donne, che rivendicavano il diritto all'aborto, che portavano in piazza temi fino ad allora relegati alla dimensione più intima e privata della donna. I delegati del FLM si incontrarono nel

dicembre 1975 a Milano e in quell'occasione le sindacaliste si riunirono per discutere della questione femminile. All'inizio del 1976 venne proposto un secondo incontro, a Roma, a cui potessero partecipare anche le sindacaliste donne. Nel dibattito fu subito chiaro che secondo il sindacato era controproducente andare a dividere lavoratori e lavoratrici mentre per le donne era fondamentale e necessario avere i propri spazi. Le donne vennero inoltre accusate di essere una presenza debole all'interno del sindacato poiché nessuno vietava loro di essere presenti e attive per rivendicare i propri diritti e dunque le loro richieste passavano spesso in secondo piano proprio perché erano loro stesse a non essere abbastanza presenti. Chiaramente questa era una forte provocazione che portò a sviluppare la discussione, in quella occasione e in molte altre occasioni successive, sul doppio impegno che ogni giorno le donne portavano sulle proprie spalle: realtà lavorativa, nella quale erano poco considerate, e realtà domestica, nella quale avevano una funzione di pilastro portante della famiglia poiché si occupavano delle finanze, dei figli e della casa, una realtà che toglieva tempo fondamentale al lavoro e alla partecipazione ai corsi 150 ore. Era arrivato il momento opportuno per far sentire la propria voce, affinché tutti si occupassero della parità dei sessi evitando così una pericolosa ghettizzazione dei movimenti femministi. Il 1977 fu un anno importante che portò molti cambiamenti all'interno dei sindacati, la FLM si aprì definitivamente alle donne in occasione della Conferenza di Firenze approvando una *Mozione sulla condizione della donna in fabbrica - nella società – nel sindacato*. Nel documento veniva sottolineata l'importanza della necessità delle donne di crearsi un posto nella fabbrica e

nella società, di creare gruppi autogestiti in cui venissero affrontati i problemi delle donne direttamente dalle stesse. Bisogna sottolineare che, nonostante il movimento femminista sia stato il vero punto focale del cambiamento della condizione femminile all'interno del sindacato, il rapporto tra le donne della FLM e il femminismo non era ben visto dal resto dei lavoratori, definire una donna "femminista", infatti, era a tutti gli effetti un insulto. A partire dal 1977 il Coordinamento delle delegate e delle lavoratrici iniziò la propria attività. Ma perché "delle delegate e delle lavoratrici" e non "delle donne"? La scelta delle parole non è mai casuale e sicuramente non è stata casuale in questo caso. Tutte le donne potevano partecipare attivamente al Coordinamento, che fossero appartenenti o meno al sindacato: una conquista dopo l'altra con l'ennesima limitazione, anche solo verbale. Nonostante le difficoltà, l'azione del Coordinamento proseguì con la convocazione di seminari e riunioni in cui le sindacaliste si confrontavano e discutevano, passando dal difficile ruolo della donna all'interno della società all'esperienza della maternità nella sfera privata e lavorativa della donna. Nel dicembre 1977 si giunse ad una importante conquista legislativa: la legge "di parità", n. 903, che vietava qualsiasi tipo di discriminazione basata sul sesso nell'assunzione, nella classificazione e nella formazione professionale. Dunque, le liste di collocamento vennero unificate, richiedere lo stato di famiglia diventò illecito, venne abolito il divieto di insegnamento per gli uomini nelle scuole materne e venne data la possibilità ai padri di usufruire di permessi non retribuiti durante il primo anno di vita del figlio o di permessi occasionali in caso di malattia del bambino. Purtroppo, questa legge non spostò in modo

significativo lo squilibrio tra il costo del lavoro femminile e quello maschile. Il secondo Convegno nazionale di organizzazione, svoltosi a Rimini dal 15 al 17 giugno 1978, sancì un momento di svolta per la controparte femminile: finalmente si ammetteva un sistema organizzativo del lavoro basato sull'uomo e sul lavoratore. Da questo momento in poi non bastava garantire la presenza femminile ma era necessario comprendere le necessità dell'“altra parte della fabbrica”, rimuovere tutti gli ostacoli culturali affinché si creasse un reale equilibrio. Tra la fine degli anni '70 e l'inizio degli anni '80 nel panorama economico ed industriale italiano iniziò un processo di cambiamento. La forte presenza dei sindacati andò affievolendosi a favore del potere politico ai vertici delle istituzioni. Il Coordinamento delle delegate fu costretto ad ammettere di aver bisogno di una struttura più forte per poter competere con le istituzioni: fare parte del sindacato non bastava più per raggiungere dei reali risultati. Durante gli anni '80 il femminismo si trovò ad una svolta, era finalmente più presente e visibile sulla scena pubblica ma dovette trasformarsi da forza di movimento a forza impegnata su temi sempre più specifici e circoscritti.

2. I corsi 150 ore delle donne: esperienze locali

Sappiamo che con il Contratto nazionale del 1973 i metalmeccanici ottennero i corsi 150 ore. Erano riconosciute ai lavoratori 150 ore lavorative retribuite ogni tre anni, ad uso scolastico, purché essi ne impiegassero altre 150 del proprio tempo libero. Il sindacato scelse di dare la priorità al recupero, per

tutti i lavoratori, del diploma della scuola dell'obbligo. I corsi monografici dedicati alla condizione femminile stimolarono le partecipanti alla mobilitazione all'interno del sindacato. Uno dei grandi temi all'interno dei corsi per le donne fu, oltre ai temi legati alla salute, la sessualità della donna e il rapporto con il proprio corpo. Questa analisi del proprio corpo permetteva alle donne approfondire l'autocoscienza per poter, successivamente, partire da sé nella lotta contro il patriarcato. Approfondiamo, ora, alcune esperienze locali.

2.1. I corsi a Milano

Il movimento femminista milanese decise di estendere l'iniziativa dei corsi 150 ore anche alle casalinghe. Lea Melandri¹⁶, insegnante e attivista del movimento femminista a Milano, in un'intervista per *MemoMI*¹⁷ racconta la sua esperienza come insegnante nella scuola operaia di Milano. La sua maggiore speranza, inizialmente, fu quella di trovarsi ad insegnare ad una copiosa quantità di donne affinché potesse discutere apertamente di questioni dirette alle stesse. Quando iniziò ad insegnare nei corsi 150 ore, nel 1976, si ritrovò, con sorpresa, in una classe composta principalmente da donne, quasi tutte casalinghe, non più giovani di lei, che si erano organizzate in autonomia affinché potessero avere la possibilità di partecipare ai corsi. Il sindacato non riusciva a capire perché le donne, le casalinghe, volessero partecipare ad una scuola operaia che si occupava del recupero di un titolo di studio che

¹⁶ Insegnante, giornalista e attivista.

Fonte: <http://www.enciclopediadelledonne.it/biografie/lea-melandri/>

¹⁷ Web Tv che presenta la storia di Milano.

Fonte: <https://memomi.it/memomi>

probabilmente non avrebbero mai utilizzato. In realtà le donne non aspiravano all'acquisizione del titolo in quanto tale ma sentivano il bisogno di affrontare temi legati alle loro personali esperienze di vita, esperienze di madri, mogli, di donne che passavano la loro quotidianità tra le mura domestiche. Proprio da questi momenti nasce l'autocoscienza e la ricerca di sé. Talmente l'esempio delle corsiste di Lea Melandri fu seguito che venne prodotto e distribuito un film-documentario, "*Scuola senza fine*", di Adriana Monti, che raccontava le storie di alcune allieve di Lea Melandri. Il film mostra come queste donne si relazionassero tra loro e con l'insegnante, mostra come i pensieri e gli ideali uscissero fuori liberamente sia nei momenti di dialogo che nei lavori scritti. Nel 1985 il film venne proiettato alla New York University suscitando un forte interesse nelle femministe americane.

2.2. Le 150 ore delle donne a Reggio Emilia

I corsi 150 ore delle donne nascono dall'idea di abbattere il muro tra donne e cultura, di rivalutare la loro sfera più privata ed intima e di riposizionare la donna all'interno della società dato che si aveva la convinzione che, essendo la custode della casa, non avesse il minimo interesse per le questioni legate alla politica o all'attualità. A Reggio Emilia i corsi 150 ore per le donne vengono organizzati presso l'Istituto Professionale Femminile della Rivalta a partire dal 1977. Tra aprile e maggio 1977 viene organizzato, in provincia di Reggio Emilia, il seminario monografico "*Le lavoratrici si riprendono la cultura*". Proprio sul termine *cultura* le lavoratrici reggiane riflettono: cultura è salute, è funzione della donna nel nucleo familiare, è la differenza di genere

nella società e nel lavoro, è politica. Le donne, le lavoratrici si iniziano a rendere conto di essere soggetti e non oggetti, di essere intere e di non poter essere definite in base alla loro ideale posizione nella società, nella famiglia e nel lavoro. L'impegno delle corsiste, però, non era molto considerato all'interno del sindacato e, nel 1980, il Coordinamento Donne reggiano sollecitò, con una lettera provocatoria e diretta, la stampa del fascicolo sull'ultimo corso 150 ore delle donne.

«Sarà proprio vero che le donne contano dentro il Sindacato? Che ciò che fanno dentro al Movimento è di “grande rilevanza”? O non sarà piuttosto che le si lascia fare, ma solo fintantoché non disturbano sul piano politico o non ingombrano troppo la stessa organizzazione? [...] Abbiamo atteso, in fiducioso silenzio, per ben 12 mesi che il risultato di due nostri lavori venisse stampato (2 libretti su contraccettivi e risultati seminari 150 ore); ma nell'arco di un anno le priorità dell'organizzazione hanno sempre impedito che tale nostra attesa andasse a buon fine. È possibile che le valanghe di volantini, giornaletti, comunicati, stampati in questi mesi fossero sempre così prioritari, essenziali per la vita del movimento operaio e del sindacato da non lasciare spazio ai nostri *modesti lavori*? O non sarà questo un piccolo ed irrilevante esempio che induce a riflettere [sul]la marginalità, il disinteresse, l'inutilità che in fondo viene attribuita alle proposte del Movimento delle Donne dentro al Sindacato rispetto alle VERE ESIGENZE DELLA POLITICA?

p.s. Siamo ovviamente certe che non osereste mai banalizzare fino a scaricare questo problema su questioni organizzative o sulle responsabilità dei compagni del C.D.S.». ^[1]

¹Frisone Anna, *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*, Bologna, Editrice Socialmente, 2014, p. 138.

Proprio il tono sarcastico e provocatorio sottolinea quanto importanti fossero i corsi 150 ore per le donne. Il separatismo delle stesse dava loro la possibilità di imparare ad esprimersi liberamente, di raccontare le proprie esperienze e di ascoltare quelle delle compagne: nessuna donna avrebbe mai voluto tornare indietro dopo l'esperienza dei corsi 150 ore.

3. Il mondo del lavoro al femminile: riflessione sulla maternità

Nonostante le difficoltà, la sensibilità acquisita durante gli anni '70 verso la questione femminile, permise la riflessione su molte tematiche unicamente femminili, tra tutte la maternità e il diritto all'aborto sono le più cariche di significato. Dopo il referendum sul divorzio, iniziò la mobilitazione per il diritto all'aborto. L'interruzione volontaria della gravidanza era considerata delitto contro l'integrità e la sanità della stirpe ed abortire clandestinamente era considerato un reato perseguibile ma questo non impediva alle donne di farlo contro la legge, in condizioni potenzialmente pericolose per la loro salute. Una parte del movimento femminista decise di iniziare la lotta per l'aborto utilizzando l'autodenuncia, da parte di alcune militanti, come prima forma di protesta. Nel febbraio 1975, la Corte costituzionale dichiarò non punibile l'aborto terapeutico aprendo la strada al diritto ad abortire. Un tema come l'aborto divideva il movimento femminista stesso: è più etico considerare la vita della donna o la vita in potenza del feto? Questa è la domanda che ancora oggi apre violenti dibattiti. Per questo motivo l'aborto non può essere considerato una questione solamente personale ed intima della donna. Durante gli anni '70 la mobilitazione delle donne riguardava il diritto ad abortire in maniera gratuita e sicura ma questa forte lotta aprì un ulteriore discorso riguardante la sessualità della donna. Perché non affrontare la questione di una sessualità che potesse evitare gravidanze indesiderate e orientare le abitudini sessuali verso le esigenze delle donne? Perché questa questione era circondata da un muro invalicabile, realtà presente, in parte, ancora oggi. Nel dicembre del 1977 il Coordinamento nazionale elaborò un

documento intitolato “*Per la salute della donna che lavora*”, le partecipanti ai corsi 150 ore, infatti, avevano a lungo discusso sulla questione delle lavoratrici inserite in un mondo lavorativo costruito per gli uomini. Gli aborti bianchi avvenivano principalmente a causa delle pessime condizioni lavorative non idonee per le donne in gravidanza e a causa della totale mancanza di attenzione verso la specificità del corpo femminile. La discussione sull’aborto iniziò considerando anche questi spiacevoli eventi: come potevano gli aborti bianchi non essere considerati un crimine verso la vita del feto mentre gli aborti volontari lo erano senza ombra di dubbio? Alcune donne si ritrovavano con una gravidanza interrotta per cause esterne mentre ad altre era impossibile interrompere una gravidanza indesiderata senza andare contro la legge. La sofferenza delle donne riguardo questo argomento era totalmente individuale e non considerata in alcun modo dalle istituzioni. La presa di coscienza delle donne rese inevitabile l’esigenza di rompere il muro dell’ignoranza e dell’indifferenza. Le donne della FLM si imposero con forza contro un Sindacato riluttante all’aborto a causa di vecchi dogmatismi morali. Il referendum abrogativo sulla legge per l’interruzione volontaria di gravidanza si tenne il 17 maggio 1981 ed era stato proposto dal cattolico *Movimento per la vita* che desiderava limitare l’aborto, nonostante già fosse vincolato dalla legge n. 194 che permette di abortire in una struttura sanitaria pubblica, gratuitamente, nei primi 90 giorni di gestazione e al quarto o al quinto mese di gravidanza solo per motivi terapeutici. La vittoria del NO fu inevitabile.

Conclusioni

Descrivere il valore dell'educazione degli adulti e il percorso storico che questa disciplina ha affrontato soprattutto durante gli anni '70 e '80 non è semplice. Ma oggi com'è la situazione riguardo al *lifelong learning*? Permane la necessità di migliorare spazi, tempi e progetti didattici all'interno delle scuole e nei corsi per gli adulti. L'obiettivo è costruire una *learning society* all'interno della quale l'individuo/cittadino si muove liberamente e con coscienza. Il Consiglio Europeo di Lisbona del 2000 riconosceva pienamente il valore del ritorno a scuola degli adulti e pose alcuni obiettivi per il decennio 2000-2010. Di seguito gli obiettivi raggiunti:

- Aumento del numero dei laureati soprattutto nelle discipline scientifiche;
- Aumento dei bambini in tenerissima età iscritti in istituzioni educative;
- Aumento dei livelli d'istruzione dei cittadini dell'UE.

I seguenti, invece, sono gli obiettivi parzialmente raggiunti:

- Aumento del numero degli adulti partecipanti all'educazione permanente;
- Aumento del numero dei giovani che ottengono un titolo di studio secondario di secondo grado;
- Diminuzione del *drop-out* scolastico e universitario;

- Aumento della qualità dell'apprendimento delle lingue nelle scuole.

Al termine di questo decennio la Commissione Europea ha presentato la proposta *Europa 2020*, una strategia per una crescita inclusiva e sostenibile. Tra le varie proposte, di natura ambientale, sociale ed economica, non manca un obiettivo specifico per l'universo scolastico e dell'apprendimento permanente. Nell'ultimo decennio è stato notevole l'impegno ad abbassare il tasso di abbandono scolastico, ad aumentare il numero dei laureati e a favorire l'educazione degli adulti sottolineando l'importanza dei corsi di formazione e aggiornamento soprattutto nell'ambito delle nuove tecnologie e dei *digital media*. È di fondamentale importanza costruire una società in cui le prospettive pedagogiche e i progetti didattici scolastici si possano definire qualificanti e pienamente sufficienti alla formazione dell'individuo e del cittadino. L'apprendimento permanente dovrebbe essere parte integrante di un percorso di formazione completo, che inizia a scuola e continua per tutta la vita secondo gli interessi personali e la carriera lavorativa dell'individuo.

Ringraziamenti

Per la gentilezza e la disponibilità del Professor Maurizio Ridolfi, relatore attento e presente.

Per l'accuratezza delle fonti storiografiche fornitemi dal Dottor Raffaello Doro, sempre bendisposto e cordiale.

Per il percorso condiviso con Jennifer, compagna di una triennale splendida, tormentata e spesso inaspettata.

A chi c'è sempre stato nonostante io non ci fossi sempre.

A chi ha smesso di imparare per paura di essere troppo adulto.

A chi ha perso la speranza e ha smesso di lottare per ciò che ci spetta.

A chi, come me, ricomincia sempre da capo ad apprendere, a lottare, a sperare, ad essere.

Bibliografia

Albert Ludovico, “Prospettive di riforma dell’educazione in età adulta alla luce della O.M. 455”, in Boriani Marisa, *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Roma, Armando Editore, 1999, pp. 65-81.

Alandri Gabriella, *Educazione permanente nella prospettiva del lifelong e lifewide learning*, Roma, Armando Editore, 2011.

Causarano Pietro, “La scuola di noi operai. Formazione, libertà e lavoro nell’esperienza delle 150 ore”, *Rivista di storia dell’educazione*, n. 27, 2016, pp. 141-158.

Causarano Pietro e Zazzara Gilda, “Le 150 ore del Veneto”, in Boschiero Alfiero, Lona Annamaria e Paladini Filippo Maria, *La scuola delle 150 ore in Veneto*, Padova, CIERRE Edizioni, 2015, pp. 7-30.

Causarano Pietro, “Unire la classe, valorizzare la persona. L’inquadramento unico operai-impiegati e le 150 ore per il diritto allo studio”, *Italia contemporanea*, n. 278, 2015, pp. 224-246.

Cereseto Giovanna, Frisone Anna, Varlese Laura, *Non è un gioco da ragazze. Femminismo e sindacato: i coordinamenti delle donne FLM*, Roma, Ediesse, 2009.

Federighi Paolo, “Il concetto di politica e pratica nelle strategie educative contemporanee”, in Boriani Marisa, *Educazione degli adulti. Dalle 150 ore ai Centri Territoriali Permanenti*, Roma, Armando Editore, 1999, pp. 15-26.

Frisone Anna, *Quando le lavoratrici si ripresero la cultura. Femminismo sindacale e corsi 150 ore delle donne a Reggio Emilia*, Bologna, Editrice Socialmente, 2014.

Pagnoncelli Lucio, *Tornare a scuola in Europa. Sistemi formativi a confronto*, Milano, Edizioni Unicopli, 1985.

Paladini Filippo Maria, “Dalla classe alla marginalità, tra sperimentazione e normalizzazione: la scuola delle 150 ore in Veneto dal 1974 al 1980”, in Boschiero Alfiero, Lona Annamaria e Paladini Filippo Maria, *La scuola delle 150 ore in Veneto*, Padova, CIERRE Edizioni, 2015, pp. 49-74.

Podrini Valeria, “Le 150 ore viste da Bologna. Conversazione con Vittorio Capecchi”, in Boschiero Alfiero, Lona Annamaria e Paladini Filippo Maria, *La scuola delle 150 ore in Veneto*, Padova, CIERRE Edizioni, 2015, pp. 207-218.

Ramellini Guido, “E dove sarà la cultura operaia? Autointervista su speranze e esperienze delle 150 ore a Milano”, in Candreva Gino e Nencini Raffaele, *La classe sotto esame*, Zapruder, n. 27, 2012, pp. 110-118.

Targhetta Fabio, “Istruzione popolare e educazione degli adulti in Italia: lineamenti storici dall’Unità d’Italia alle 150 ore”, in Boschiero Alfiero, Lona Annamaria e Paladini Filippo Maria, *La scuola delle 150 ore in Veneto*, Padova, CIERRE Edizioni, 2015, pp. 31-48.

Tornesello Maria Luisa, “I corsi 150 ore negli anni settanta: una scuola della classe operaia?”, *Storia e problemi contemporanei*, n. 40, 2005, pp. 57-80.

Sitografia

<https://memomi.it/femminismo-e-150-ore>

<http://www.enaip.it/chi-siamo/la-nostra-storia.html>

<http://www.universitadelledonne.it/scuola%20senza%20fine.htm>

https://www.youtube.com/watch?v=c2UVz4me5nM&feature=emb_logo