

CLXIV.

SEDUTA POMERIDIANA DI VENERDÌ 9 LUGLIO 1954

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE **MACRELLI**

INDI

DEL VICEPRESIDENTE **TARGETTI****INDICE**

	PAG.
Disegno di legge (<i>Seguito della discussione</i>):	
Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1954-55. (797 e 797-bis)	10405
PRESIDENTE	10405
VALANDRO GIGLIOLA	10405
LOZZA	10409
IOZZELLI	10414
ANFUSO	10418
SCIORILLI BORRELLI	10422
GALATI	10438
NATTA	10444
Interrogazioni, interpellanza e mozione (<i>Annunzio</i>)	10451

La seduta comincia alle 16.

NENNI GIULIANA, *Segretario*, legge il processo verbale della seduta di ieri.

(È approvato).

Seguito della discussione del bilancio del Ministero della pubblica istruzione.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del bilancio del Ministero della pubblica istruzione.

È iscritto a parlare l'onorevole Di Bella. Poiché non è presente, s'intende che vi abbia rinunciato.

È iscritta a parlare la onorevole Gigliola Valandro. Ne ha facoltà.

VALANDRO GIGLIOLA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, esprimerò brevemente alcuni concetti, frutto delle mie passate esperienze di vecchia insegnante. Non v'è chi non veda come la scuola abbia sentito più che altri settori della vita nazionale le conseguenze dannose del periodo bellico e postbellico: la scuola, infatti, è un organismo particolarmente delicato e, come tale, più degli altri è destinato a soffrire dei perturbamenti che muovono la vita della nazione. In particolare ne sono rimaste offese la serietà dell'insegnamento, la preparazione e la capacità dell'insegnante; ed è proprio su questo che voglio richiamare l'attenzione della Camera e del Governo.

Ricordo che, trovandomi nel lontano luglio 1942 in una commissione di esami per l'abilitazione magistrale, alcuni candidati riuscirono a strappare il diploma, nonostante avessero fatto delle prove orribili e specialmente orribili componimenti di italiano, in quanto dovevano andare sotto le armi. La professoressa di italiano, dal cuore particolarmente tenero e disposto all'indulgenza, si esprimeva così: « Poveretto, chissà se tornerà vivo! ». Al che io, piuttosto cinicamente, rispondevo: « Ma, se non tornerà vivo, è inutile che gli diamo l'abilitazione; se invece tornerà vivo, sarà lui, più tardi, ad ammazzare la nostra scuola... ».

Così, orari ridotti (si faceva lezione tra un allarme e l'altro), esami facili, diminuzione di programmi, lauree concesse con estrema larghezza e con la sola discussione orale, immissione nei ruoli transitori per soli titoli e, d'altra parte, larghezze, anche giusti-

ficcate, per i reduci, combattenti, ecc.: tutto ciò contribuì ad abbassare notevolmente il livello della cultura degli insegnanti di tutti gli ordini ed a minacciare la serietà della scuola, abbassamento del livello culturale che a distanza di nove anni si fa ancora sentire.

Nei più recenti concorsi della scuola elementare e media abbiamo visto degli elaborati scarsi, privi di idee, sconnessi, pieni di imperfezioni di forma e pieni anche, purtroppo, di errori di grammatica. Noi stessi, onorevoli colleghi, riceviamo lettere di gente laureata che sono dei capolavori di ignoranza. Molti lasciano correre, ma noi, vecchi insegnanti, vorrei dire quasi insegnanti di altri tempi, vediamo invece con orrore la nostra bella lingua maltrattata e deturpata, e diciamo che si può anche sopportare una cattiva traduzione di greco, ma che si deve pretendere almeno la conoscenza della lingua italiana!

Nella scuola, onorevole ministro, devono tornare serietà e rigidità; ma, per questo, bisogna cominciare *ab imis*, cioè dalla prima elementare, anzi dalla scuola materna o dal giardino d'infanzia; serietà e rigidità che presuppongono preparazione accurata degli insegnanti, garanzia di continuità nell'insegnamento, elevazione dello spirito dell'educatore e, quindi, del suo entusiasmo e ardore e passione per l'insegnamento, attraverso un miglior tenore di vita.

Preparazione accurata: sono decisamente contraria a tutte le promozioni senza esame...

MATTEUCCI. Brava!

VALANDRO GIGLIOLA. ... perché, nonostante tutti i difetti ed i pericoli che l'esame può portare con sé, esso — e soprattutto la prova scritta — rappresenta sempre la garanzia più sicura d'una rigorosa selezione. Sono perciò decisamente contraria all'abilitazione concessa senza esami dopo un certo periodo di anni di servizio nello stesso insegnamento, sia pure come disposizione transitoria, a quell'articolo 7 che si trova in una certa legge all'esame della VI Commissione e già approvata dal Senato.

Si tratta anzitutto d'un provvedimento che non è consono alla Costituzione; in secondo luogo, d'un provvedimento contrario agli interessi della scuola e ingiusto nei confronti dei professori di ruolo e degli idonei e degli abilitati tutti. Nessuno può negare infatti la vastità e il peso dei programmi degli esami di Stato cui tutti ci siamo sobbarcati, esami che esigono studio intenso e profonda cultura; esami — ripeto — che tutti abbiamo affrontato e sostenuto.

Ora, la categoria intera dei professori viene abbassata ed umiliata nella massa dei senza esami, mentre non si vogliono salvare le doverose distinzioni fra chi ha vinto il concorso, chi ha raggiunto soltanto il voto di sufficienza e chi invece non l'ha mai superato. Non è vero — almeno io sono convinta che non sia vero — che un certo numero di anni di insegnamento dia garanzia per la capacità di un insegnante; è vero piuttosto che vi sono dei laureati che continuano a scrivere — e ne ho i documenti — « centomila » con due elle, oppure « noi si eravamo rivolti », oppure « di cui ne dà garanzia », e continueranno a scrivere così anche dopo quaranta anni di insegnamento e di carriera scolastica! Solo il vaglio di un esame può inibire all'ignorante un titolo cui non ha e non avrà mai diritto.

Bisogna essere prudenti e parchi anche nel concedere privilegi a categorie, sia pure altamente benemerite, di invalidi, combattenti, partigiani, ecc. Non voglio essere frantesa, onorevoli colleghi. Io non dico di non concederli; si tratta di persone che hanno rischiato la vita e che non hanno potuto partecipare a concorsi ordinari o a concorsi speciali per loro banditi. Io dico solo che non si deve essere eccessivamente larghi.

Se io ho un figlio che ha bisogno di un intervento chirurgico, non lo porto dal chirurgo che ha il distintivo di combattente, ma dal chirurgo che è più esperto nella sua arte. Ora, solo per la scuola questo non conta? Eppure la scuola agisce sugli spiriti. E non voglio aggiungere altro.

Mentre sono contraria a siffatti provvedimenti, sono invece favorevole alla sistemazione degli idonei sia della scuola elementare che della scuola media. Ho già detto che la stabilizzazione e la continuità dell'insegnamento sono una pietra basilare della riforma della scuola: quindi, sistemazione dei docenti ed in primo luogo di quegli idonei che hanno riportato negli esami di concorso una votazione tale che avrebbe loro consentito la vittoria, una votazione anche di otto decimi talora, mentre per penuria di posti da anni e anni prestano servizio nella scuola statale in qualità di fuori ruolo e occupano come supplenti — sembra ironia ma è così — quella cattedra che è stata loro negata per mancanza di cattedre, senza che sia stato ad essi riconosciuto qualche diritto che ne salvaguardi l'avvenire.

La sistemazione dei fuori ruolo, che, nella scuola media, poi, rappresentano una percentuale paurosa, ed in particolare degli

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA P MERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

idonei, è una esigenza di umanità e di giustizia anche nei confronti della immissione nei ruoli speciali transitori di tante persone con requisiti spesso assai inferiori a quelli attualmente posseduti dalla maggioranza degli idonei. Gli idonei sono potenzialmente dei vincitori data la votazione riportata, e devono, pertanto, venire sottratti all'umiliazione e al disagio di dover mendicare ogni anno una cattedra cui per tanti titoli hanno diritto.

Io mi auguro quindi l'approvazione della proposta di legge Romanato ed altri, sottoscritta anche da me. Ciò contribuirà ad assicurare tranquillità alla scuola ed a ridurre notevolmente le continue variazioni dei docenti, per cui ogni anno alunni e docenti sono sottoposti ad un notevole sforzo di adattamento con non liete conseguenze per il profitto scolastico.

Voglio ora spendere una parola per gli insegnanti di ruolo della scuola media.

All'inizio dicevo che il rinnovamento della scuola presuppone anche la serenità del docente e quindi l'elevazione del suo tenore di vita. E non mi si accusi di mescolare così lo spirito con la materia. Nell'uomo sono tanto sostanzialmente uniti che una penosa situazione economica non può non influire sinistramente sulle condizioni dello spirito, anzi si ripercuote dolorosamente sull'intera attività del soggetto, e nel nostro caso si traduce in mancanza di fiducia, di coraggio, di entusiasmo, soprattutto necessari in coloro che trattano con i giovani e che devono farsi giovani tra i giovani: *in eorum novitate innovamur* come diceva Sant'Agostino.

Ora, la situazione economica del professore è davvero desolante. Mi si permettano alcune cifre. Un professore di scuola media inferiore, in una città che abbia meno di 600 mila abitanti, cioè in quasi tutte le città d'Italia, entrando in ruolo, con il grado XI, percepisce una retribuzione mensile di lire 35.777 comprensiva di carovita e di indennità di studio; un insegnante di liceo, con il grado X, percepisce una retribuzione mensile netta di lire 40.820. Aumentate queste cifre di circa 6 mila lire mensili per indennità di presenza, sempre che al professore non capiti di ammalarsi, e per rateo di tredicesima mensilità, ed avrete l'importo globale della sua retribuzione. Non ancora! Ci sarebbe anche il riconoscimento del lavoro straordinario, solo però per coloro che abbiano correzione di compiti oppure cura di gabinetti e biblioteche e soltanto per il periodo di effettivo servizio scolastico: al grado XI e X spettano poco più di lire mille mensili per lavoro straor-

dina io, al grado VI, che è il massimo, circa lire .900. In totale, tutto computato — insisto sul « tutto » — ad un professore che entra in ruolo in una scuola media inferiore spettano in cifra tonda circa lire 43 mila mensili netti e a chi entra in una scuola media superiore lire 48 mila nette.

ora volete sapere quanto percepisce un professore alla fine della sua carriera? Un professore alla fine della sua carriera, dopo cioè per lo meno trenta anni di servizio, se di grado VII, tenuto conto di tutte le indennità accesorie, percepisce lire 70 mila mensili circa un professore di liceo, di grado VI, totalizza al termine della sua carriera circa lire 80 mila! È inutile dire che il trattamento economico degli insegnanti fuori ruolo è ancora più iserevole.

Un preside poi, sul quale grava la responsabilità dell'istituto ed al quale è negata a qualsivoglia titolo la possibilità di altri guadagni, percepisce, rispetto a un professore anziano di pari grado, lire 6.995 in più se di prima categoria e lire 4.995 in più se di seconda. È chiaro che con una così esigua differenziazione sul piano economico e con un carico così grave di responsabilità, è difficile trovare, tra i migliori s'intende, insegnanti che si dichiarino disposti ad assumere funzioni direttive.

E abbiamo esaminato il lato meno drammatico, cioè quello di un professore o di un preside che non abbia famiglia o che debba bastare solo a se stesso. Ma il tragico comincia quando si pensi che per ogni persona a carico l'Amministrazione dello Stato corrisponde circa tre mila lire al mese. Come può vivere con dignità e con serietà di spirito un insegnante che, avendo quattro o cinque persone a carico, percepisce mensilmente, in aggiunta alle cifre di cui ho parlato, altre 12 o 15 mila lire? Quando alle volte il solo affitto dell'appartamento, per modesto che sia, imponga la spesa di 16-20 mila lire al mese ed anche più? Quando la spesa mensile per persona dei soli generi alimentari è di circa 16 mila lire che, moltiplicate per 5 componenti di un famiglia tipo, danno una somma di circa 80 mila lire?

A questo punto c'è chi dice che tale è la sorte di tutti gli statali. No, onorevoli colleghi. E se il tempo non fosse limitato potrei dimostrarvi che, attraverso i famosi diritti casuali o attraverso le indennità di missione o attraverso le ore di lavoro straordinario, che nelle altre amministrazioni sono consentite fino a 40 ore ed anche oltre talvolta (mentre al professore si danno solo 1000 lire al mese), gli appartenenti alle altre amministrazioni

dello Stato possono totalizzare qualche bella sommetta in più, credo di non errare dicendo dalle 20 alle 35 mila lire.

Vi è anche chi dice che, in fondo, gli insegnanti possono arrotondare lo stipendio con le lezioni private. Ebbene, onorevoli colleghi, a parte che per la natura di certe discipline o per naturale repulsione non tutti gli insegnanti impartiscono lezioni private, io dico che non vi è alcun'altra attività che tanto umili e avvilita gli insegnanti quanto quella delle lezioni private! Costretto a spendere in monotone ed esasperanti ripetizioni quel tempo libero che potrebbe dedicare all'approfondimento delle sue conoscenze, alla biblioteca, all'indagine scientifica, il professore finisce per diventare un meccanico ripetitore di vecchie formule e di vecchi schemi, perde il gusto e la passione della ricerca, della penetrazione dei problemi, delle pubblicazioni e si depaupera delle migliori energie!

I professori di scuola media si sono agitati poco, onorevole ministro, hanno accettato la loro sorte con il proverbiale pudore dei poveri dignitosi... Ma vediamo di elevarli, onorevole ministro, per non doverci pentire di qui a qualche tempo, perché credo che anche lei sia convinto, come noi lo siamo, che « la scuola è soprattutto l'insegnante ».

Il problema stesso della riforma della scuola si riduce, a mio avviso, al problema della personalità dell'insegnante. L'educazione, l'insegnamento sono incontro di personalità, sono colloquio di anime, sono collaborazione di spiriti. La scuola è prodotto della creatività del maestro; la lezione è opera d'arte che esce dal genio personale del maestro. L'efficacia della lezione dipende dalla capacità di me insegnante di farmi intendere ed anche di farmi amare... Perché, onorevoli colleghi, si tratta sempre dell'eterno problema dell'espressione, di farsi intendere. L'espressione è una questione di amore, e la madre sa farsi intendere dal suo bambino più di tutti gli altri, perché vi è un rapporto di amore.

Ci possono essere le norme, i regolamenti, i programmi, tutte cose buone, ma in fondo la scuola è come la vuole l'insegnante. Sono io insegnante che sviluppo una parte del programma piuttosto che un'altra, che pongo l'accento più su San Tommaso che su Giordano Bruno; sono io che presento i problemi in una determinata luce; sono io che faccio sbadigliare o che faccio piangere di commozione e fremere di entusiasmo i miei allievi. Eleviamo la persona dell'insegnante, onorevole ministro, ed avremo rinnovato la scuola!

Non solo — e qui entro in un altro argomento — non solo sarà rinnovata, ma sarà anche permeata da un soffio di vita democratica. Non credo di dire un'eresia affermando che i maestri e i professori non si sono ancora bene inseriti — cioè con piena consapevolezza — nello Stato democratico. Può essere una mia opinione personale: sarò lieta se saranno dette delle cose in contrario, in quest'aula.

Di chi la colpa? Forse dell'uno e degli altri insieme, cioè dello Stato da una parte e degli insegnanti dall'altra. Forse lo Stato non ha dimostrato di comprendere abbastanza le esigenze dell'insegnante, e l'insegnante si è, in qualche modo, un po' estraniato dalla vita democratica.

Noi insegnanti, in genere, abbiamo odiato il fascismo, specialmente negli anni tristi in cui la dittatura superò ogni limite e ogni ritegno e si trasformò in tirannide. Si odiava la dittatura, ma, pur tra critiche e brontoli, si continuava a fare il saluto romano e si piegava la testa alla volontà del padrone.

La cospirazione, la ribellione, la Resistenza diciamolo sinceramente, nacquero nelle università, nelle fabbriche, in mezzo ai quadri degli ufficiali delle forze armate, ma non nacquero nella scuola media. Vi fu anche qualche professore che scelse la strada della montagna (potrei citare nomi di nostri colleghi che non sono più in quest'aula) e vi portò persino i suoi alunni di terza liceale! Vi fu chi alimentò nella scuola lo spirito della ribellione e della cospirazione, ma gli eroi furono relativamente pochi.

A liberazione avvenuta, i professori si adagiarono nel nuovo regime democratico senza eccessivo entusiasmo e — quel che è più grave — nella scuola si ignorò e si continua ad ignorare il valore della Resistenza! Nella scuola italiana è mancato e manca tuttora quell'afflato di ispirazione democratica, quell'educazione all'amore per la libertà cui ogni disciplina dovrebbe dare luogo: dalle lettere, alla storia, alla filosofia, persino alla matematica, perché anche attraverso la matematica si può insegnare all'allievo a pensare con la propria testa, e non col cervello degli altri!

Bene ha fatto il ministro, quest'anno, a dare delle direttive precise per la commemorazione del decennale della Resistenza. Io ho veduto, signor ministro, inumidirsi il ciglio non solo dei ragazzi e delle ragazze, ma anche dei loro professori, alla rievocazione dell'eroismo, del martirio dei caduti per la libertà. Ho veduto un giovane insegnante abbracciare l'oratore (che era egli stesso professore universitario) dicendo: « La ringrazio, professore:

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

queste cose dovevano essere dette alla scuola italiana ».

Si, onorevoli colleghi, dovevano essere dette e dovranno essere dette. I nostri giovani studenti non dovranno ignorare le *Lettere dei condannati a morte della Resistenza*, così come non ignorano *Le mie prigioni* o il *Confortatorio* dei martiri di Belfiore; dovranno apprendere che la Resistenza non fu un episodio di guerra civile, ma la ribellione di tutto un popolo all'oppressione nazifascista, fu la primavera della rinascita della patria.

Lo Stato italiano deve comprendere le esigenze della scuola, ed allora anche gli insegnanti si inseriranno più volentiersamente nello Stato democratico. Lo Stato democratico deve guardare alla scuola con attenta cura, con speciale predilezione, vorrei dire, come al settore più importante e più delicato della vita nazionale.

Gli insegnanti aspirano ad uno stato giuridico che li distingua da altre categorie di dipendenti statali. Vi sono delle ragioni gravi e profondamente giustificate per cui essi non possono essere allineati con la magistratura, che rappresenta il terzo potere dello Stato. Ma, a guardar bene, essi costituiscono quasi un quarto potere dello Stato, se è vero quanto diceva Vincenzo Cuoco che a formare e a trasformare i cittadini concorrono i legislatori con le loro leggi, i sacerdoti con la religione ed i maestri attraverso l'educazione; se è vero che ai magistrati tocca reprimere mentre ai maestri tocca prevenire; se è vero, infine, che a nulla varrebbe la difesa esterna della patria attraverso le forze armate se poi cedessero le barriere interne della saggezza e della virtù dei cittadini. Quindi qualche cosa bisogna fare anche per lo stato giuridico degli insegnanti, che li contraddistingua, così come sono contraddistinti gli ufficiali e i sottufficiali delle forze armate, ed i magistrati.

Ed ho finito, onorevoli colleghi. Non ho parlato specificatamente della scuola elementare, altri lo faranno con maggiore competenza; del resto, alla scuola elementare come alla scuola universitaria, va la gratitudine del Parlamento che è la gratitudine del popolo che dal Parlamento è rappresentato.

Non intendo superare il tempo messo a mia disposizione a chiudo rapidamente. Ma prima di concludere, mi sia consentito rivolgere con animo veramente commosso il mio pensiero a tanti valorosi docenti che hanno dedicato all'educazione la parte migliore della loro esistenza: io penso, per esempio, a certi maestri di scuola elementare che alla

scuola hanno dato le loro più preziose energie, e non solo nei primi anni, quando tutto sorrideva intorno al giovane maestro, ma anche quando gli anni cominciavano a pesare e urgevano d'altra parte le preoccupazioni della famiglia propria, e non sempre in classi modello, con bambini belli, puliti, in aule nuove, gioiose, ove la scuola era arte ed era poesia, ma alle prese con bambini rozzi, in aule malsane, di fronte spesso anche alla cattiveria ed alla incomprendimento dei genitori. Il perseverare nella missione educatrice per trentacinque, quaranta anni ha veramente allora qualche cosa di eroico. Per cui io dico che non sarà mai abbastanza ciò che farà lo Stato per codesti suoi collaboratori fedeli. (*Generali applausi — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Lozza, il quale ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dall'onorevole Amiconi:

« La Camera,

convinta che uno dei doveri fondamentali della Repubblica è quello della lotta a fondo contro l'analfabetismo strumentale e di ritorno;

sicura che la scuola elementare costituisce un settore fondamentale per la preparazione del cittadino;

considerando lo stato di disagio in cui ancora trovansi le istituzioni scolastiche italiane,

invita il Governo:

a) a completare i corsi elementari portando le 4^a e le 5^a in ogni località;

b) a mettere in atto un piano di edilizia scolastica, capace di fornire — in un breve giro d'anni — le 70.000 aule elementari mancanti;

c) a sostituire alle scuole sussidiate regolari scuole elementari statali;

d) ad abbassare a 30 il numero degli alunni consentito per ogni classe;

e) ad aumentare il numero delle direzioni didattiche in modo da poter affidare ad ogni direttore la guida di non più di cinquanta maestri;

f) a disporre maggiore vigilanza e più severo controllo — da parte delle autorità scolastiche centrali e periferiche — sui corsi popolari (particolarmente su quelli non statali) ».

L'onorevole Lozza ha facoltà di parlare e di svolgere questo ordine del giorno.

LOZZA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, mi limiterò ad esaminare alcune que-

stioni che interessano da vicino la vita della scuola italiana. Esaminando il bilancio, e in particolare le tabelle annesse, ad esempio, per considerare le cattedre che possono essere vacanti, si constata un caso curioso e cioè che il nostro bilancio, proprio nei suoi allegati, registra molti errori. Gli allegati non sono affatto riferiti ai capitoli corrispondenti, che riguardano il personale in servizio.

Ora, questa trascuratezza non dovrebbe essere ammissibile. Le tabelle sono state approvate dal Senato con questi piccoli errori che, pur non creando un grave disagio, tuttavia potrebbero essere evitati. Se vogliamo, ad esempio, studiare la situazione del personale degli istituti tecnici, ebbene, constatiamo che con una tabella sola si pone insieme il personale degli istituti tecnici industriali, commerciali e per geometri e si fa perfino riferimento anche a quelle scuole sorte dai nuovi esperimenti, scuole che mancano di una legge istitutiva pur esistendo di fatto. Mi riferisco soprattutto agli istituti professionali, che mancano di una legge istitutiva. Essi furono creati con un decreto del Presidente della Repubblica che si richiamava ad una legge del 1931, nella quale però — a ben osservare — non vi erano basi per gli istituti professionali. Anche gli istituti tecnici femminili esistono di fatto, ma non hanno la legge istitutiva.

Il personale dove è registrato? In quali capitoli sono contemplati gli stanziamenti? È una situazione di grave disagio, soprattutto se si tengono presenti le necessità della istruzione tecnica. Tutto ciò giustifica la richiesta del senatore Giardina di aumentare gli stanziamenti di molti miliardi. Alcuni dicono che questi maggiori stanziamenti sono iperbolici. Ma, se non si forniscono tabelle esatte, riferimenti conseguenti, studi seri, come è possibile sapere in qual modo vanno le cose?

Ad esempio, se si vuol esaminare la posizione degli insegnanti di lingue, bisogna consultare l'allegato n. 9, pagina 85, capitolo 75 (non 73 come è stampato). Ebbene, vi troviamo insegnanti dal grado XI al grado VI per la scuola media, senza indicazione del gruppo di appartenenza. Eppure, vi sono degli insegnanti di lingue che avevano vinto il concorso di ginnasio e, se laureati, dovevano essere classificati nel gruppo A, ruolo A, mentre se non laureati dovevano essere classificati nel gruppo A, ruolo B. Io non li trovo più registrati né nel ginnasio, né nel liceo, né nelle scuole tecniche, né nell'istituto magistrale. Come è regolata la partita contabile e di pagamento per questi insegnanti? Qual è la loro condizione di carriera?

Torniamo agli istituti professionali. È stato comodo considerare di ruolo il preside ed un dato numero di insegnanti, mentre si è previsto un certo numero di ore di incarico settimanale per « braccianti intellettuali ». A mio giudizio, bisogna stabilire una diversa condizione istitutiva degli istituti professionali e far sì — se possibile — che un maggior numero di insegnanti sia di ruolo.

Quando si farà la legge istitutiva per gli istituti tecnici femminili? La direzione tecnica palesa molti difetti e ad un certo momento bisognerà pure avviarla sulla giusta strada amministrativa.

MARTINO, *Ministro della pubblica istruzione*. Quella legge è da tempo in discussione al Senato.

LOZZA. Spero che venga approvata al più presto dal Senato e che la situazione venga esaminata al più presto dalla Camera. Oltre alla direzione tecnica, dovremo esaminare anche altre situazioni di fatto e non di diritto, che intralciano il bilancio ed il funzionamento della scuola.

Quanto al problema delle scuole in lingua slovena nella provincia di Gorizia, il relatore al Senato, onorevole Giardina, nella sua pur precisa e minuziosa relazione ha ignorato completamente quelle scuole, limitando il suo esame alle scuole in lingua tedesca dell'Alto Adige. Egli delle scuole in lingua slovena, istituite nella provincia di Gorizia per gli italiani di lingua slovena fin dal 1945, non ha parlato affatto, non supponendone l'esistenza. Anche tale situazione va rivista, perché determina uno stato di disagio in tutto il complesso dell'organizzazione della scuola.

Circa l'insegnamento dell'educazione fisica, sono in parte d'accordo con le osservazioni del senatore Giardina e con quelle dell'onorevole Resta relativamente all'importanza di questo insegnamento e alla richiesta di una sua riorganizzazione. Non concordo con il senatore Giardina quando egli sostiene la necessità di una organizzazione quasi autonoma dell'educazione fisica.

A dirle il vero, onorevole ministro, sono decisamente contrario all'Ufficio speciale nazionale di educazione fisica. Se si vuole istituire una nuova divisione, vorrei che essa fosse al Ministero della pubblica istruzione e non fosse diretta da atleti, ma da competenti di educazione fisica legati ai problemi scolastici del Ministero. Però non è necessaria.

L'Ufficio speciale nazionale di educazione fisica è un qualcosa, onorevole Vischia, che sta a sé, come sta a sé tutta quell'altra or-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

ganizzazione che va a finire ai « coordinatori » che sono presso i provveditorati. Via quei « coordinatori », onorevole ministro: l'educazione fisica sia una materia come tutte le altre, e l'insegnante sia legato al preside, come tutti gli altri professori, al provveditore e al Ministero.

Non ho l'avversione dell'onorevole Pitzalis per i gruppi sportivi. È vero: hanno dato noia in questo anno, qualche volta hanno stabilito gare ed esercitazioni durante l'orario scolastico; ma se questi centri sportivi dovessero funzionare, per esempio per gli alunni promossi, nei mesi di giugno e settembre, con la collaborazione e l'aiuto del « Coni », con un certo equilibrio e una certa moderazione, tutto potrebbe andar bene. Io non do importanza a tutte quelle tabelle di gare registrate dal senatore Giardina. Teniamo conto dell'equilibrio che l'educazione fisica ha nella preparazione fisica e morale degli alunni e non snaturalizziamone lo scopo.

Allontaniamo i coordinatori, ma sistemiamo tutto il personale. Ora, all'allegato 13 del bilancio notiamo che il personale di ruolo è composto solamente di 2.117 unità e che il personale non di ruolo è composto di 1.490 insegnanti con orario completo, 2.168 con orario ridotto di 9 ore settimanali e 1.492 con 4 ore di insegnamento. Il personale insegnante non di ruolo è composto di diplomati di scuole medie superiori, molti posseggono la laurea, alcuni hanno frequentato corsi di addestramento. Bisogna che il Ministero intervenga, perché l'Ufficio speciale nazionale ha determinato in questi anni una condizione di remora. Bisogna che siano aperti dei corsi di aggiornamento, di addestramento, corsi teorici e pratici. Perché questi insegnanti che da molti anni si dedicano all'educazione fisica, e non possono più essere degli atleti, siano messi in grado di completare il titolo di studio che ammette ad un concorso nazionale al fine di entrare nei ruoli, cioè di conseguire la cattedra di educazione fisica nelle scuole medie statali.

Circa l'istruzione elementare l'onorevole Pitzalis si amareggiava perché la riforma Gonella dopo tanto lavoro sia morta. Io lo ho interrotto dicendo che si è trattato di una crisi extraparlamentare. Ma diciamo francamente: questa riforma perché non è venuta avanti? Se ne potrebbe discutere per dei giorni; io dico in breve che non si è avuto da parte della democrazia cristiana il coraggio di portare in discussione un qualche cosa che, proprio con la discussione, avrebbe potuto fare uscire la scuola dall'immobilismo. Si è avuto

paura della strada di uscita dall'immobilismo, dalla morta gora. Con la discussione sarebbe stata trovata una risultante. C'è stato timore, non c'è stato il coraggio: ecco perché la riforma è morta. Ed è morta dov'è nata: è nata dalla democrazia cristiana ed è morta nella democrazia cristiana. La responsabilità di tutto ciò è in seno alla democrazia cristiana. E non è giunta in discussione in aula perché, venuta in Commissione, onorevole Segni, è morta semplicemente e tranquillamente. Perché nessuno la va a riprendere? Timore dei comunisti? Noi, onorevole ministro, e i nostri colleghi dell'opposizione, eravamo decisi a discutere un progetto di riforma e a portare il nostro contributo. Se avete ritirato quel progetto, lo avete fatto per ragioni vostre, e solo vostre. È chiaro che ora bisogna fare qualche cosa. La scuola elementare nei suoi programmi, nei testi e nei metodi ha bisogno di essere aggiornata, mutata, adeguata. Il valore e la diligenza degli insegnanti non bastano. Occorre che vi siano delle guide, delle indicazioni.

Il compito di offrire dei programmi adeguati è una funzione sociale importantissima, in cui deve vedersi la direttiva e la responsabilità del Governo. È chiaro che vi sono grandi cose che devono essere fatte, e anche piccole cose (o che possono sembrare tali) che possono mutare il tono della scuola dandole più responsabilità e più sensibilità. La nostra scuola elementare è organizzata gerarchicamente in modo rigido. Vi sono piccole modifiche che potrebbero dare un tono diverso alla scuola elementare. Per esempio: se presso il direttore didattico noi istituissimo un consiglio di direzione ed il direttore didattico non fosse solamente colui che comanda e gli insegnanti coloro che obbediscono, come avviene adesso, ma insieme discutessero il modo della disciplina e della organizzazione scolastica, certo arrecherebbero già un bene alla nostra scuola. Non abbiamo neanche i consigli di scuola. Nelle scuole staccate dalla direzione troviamo un fiduciario del direttore, un uomo che porta gli ordini della direzione agli insegnanti che, per regolamento ed abitudine, non fanno che obbedire, senza poter portare alcun contributo direttivo al buon andamento della scuola. Dirò questo, che i direttori intelligenti e gli ispettori sanno muoversi democraticamente invitando i maestri a collaborare, ma chi si attiene rigidamente alla legge e al regolamento finisce col mantenere una atmosfera opprimente e fredda nella scuola.

Democratizziamo, dunque, la scuola elementare ed usiamo le istituzioni che già

esistono nella scuola secondaria attraverso le quali certamente la scuola elementare stessa trarrà qualche beneficio. E, per quanto riguarda in modo particolare la scuola elementare, si cerchi anche di aiutare quelle iniziative che alcuni comuni di avanguardia hanno preso, anche al di fuori del patronato scolastico che naturalmente deve essere oggetto di attente cure. Nel campo dell'assistenza all'infanzia, sia fisica che morale, per esempio, va segnalato quanto ha fatto il mio comune di Alessandria: esso ha istituito il medico scolastico che, con l'aiuto delle relative assistenti, è di grande aiuto all'opera dei maestri. Perché siffatte iniziative non vengono studiate ed estese a tutte le scuole elementari? In modo particolare la istituzione del medico scolastico credo possa dare risultati utili sia alla educazione fisica che a quella morale degli alunni.

Passando ad altro argomento, mi permetto richiamare l'attenzione della Camera e del ministro sulla situazione degli insegnanti provvisori e di quelli disoccupati. Sulla necessità di aumentare i posti di organico per insegnanti sia elementari che medi credo che tutti convengano. Ciò può esser fatto, per esempio, istituendo la quarta o la quinta elementare dove ancora non esistano, trasformando le scuole sussidiate in scuole statali, sdoppiando le classi con più di 30 alunni, ecc. Tali operazioni gioveranno ad un tempo ed alla categoria degli insegnanti, agli alunni e a tutta la collettività in quanto si lotterà efficacemente contro l'analfabetismo; i corsi popolari ottenendo, nella maggioranza dei casi, ben scarsi risultati sia nell'azione contro l'analfabetismo strumentale sia in quella contro l'analfabetismo di ritorno.

Onorevole ministro, una enorme massa di insegnanti batte alle porte della scuola: alcuni insegnano già da parecchi anni, altri sono stati promossi già in due o tre concorsi, altri ancora hanno conseguito ripetute idoneità. Occorre da parte sua un atto di coraggio. Molte iniziative parlamentari giacciono davanti alle Commissioni parlamentari, tutte tendenti alla sistemazione del personale provvisorio, ma in tante iniziative manca la voce governativa che dopo averle viste e studiate si sia mossa, tenendo conto di tutte le iniziative, e particolarmente tenendo conto delle esigenze scolastiche fondamentali che possono essere rilevate nel migliore dei modi dal ministro e dagli uffici di studio del ministro.

Quindi un atto di coraggio, un passo un poco in avanti rispetto a quello che hanno

fatto i precedenti ministri! Occorre bandire un concorso per titoli. Vi sono provvedimenti presentati al Parlamento a questo riguardo, richieste che debbono essere esaminate e risolte e portate in votazione, è vero; ma da parte del Ministero occorre il bando di un concorso per titoli. Ed anche nel concorso per scuole elementari che attualmente viene ad essere bandito, perché non si studia la possibilità di lasciare metà dei posti per soli titoli?

Ma che volete fare di questa massa enorme di insegnanti che viene una, due, tre volte agli esami di concorso, riceve un certo punteggio di idoneità, insegna e non riesce mai ad entrare nei ruoli? La prima a beneficiarne sarà la scuola, se noi sistemeremo gli insegnanti.

Onorevole ministro, se vuole, può fare in tempo: il concorso deve essere ancora bandito; ella può rivedere la questione e pensare se sia il caso di riservare metà dei posti, come le ho detto, per il concorso per soli titoli.

E così dicasi per la scuola media. La stessa situazione: la sistemazione del personale della scuola media è ancora più urgente di quello che non sia la sistemazione del personale della scuola elementare, per una massa maggiore di insegnanti incaricati. Ed anche qui le iniziative parlamentari sono molte e il Ministero non ha studiato e non ha risolto una condizione di disagio. È venuto fuori un concorso per 10 mila cattedre: ma pensate a quanti insegnanti già idonei od abilitati si presenteranno a una nuova prova scritta e a una nuova prova orale. E tutti qui, tutti a Roma. I commissari a Roma, le sottocommissioni, i candidati a Roma.

Voi vedrete ancora una volta le scuole che per un mese o per un mese e mezzo non potranno più funzionare perché gli insegnanti abbandoneranno l'insegnamento per venire a sostenere le prove di concorso. Vedete che situazione! Come possono essere tranquilli, come possono insegnare i giorni immediatamente antecedenti alla prova, come possono insegnare con tranquillità quando ritornati! Quanti sono gli idonei? E poi, idonei con quanto? Molte volte si è vinto il concorso con 60 punti e molte volte con 70. Idoneo con 60 e idoneo con 70: ecco una condizione che è stata determinata di volta in volta, ma che sarebbe giusto un bel momento risolvere.

Lo so; è difficile riaprire i termini del concorso delle 10 mila cattedre, ma occorre un atto di coraggio: se fossero stati 5 mila i posti per titoli, 5 mila posti per gli idonei e per gli abilitati! Pensate a quale sistemazione migliore sarebbe arrivata la nostra scuola, a

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

quale tranquillità. Il 1953-54 è stato un anno di concorsi; il 1954-55 sarà un nuovo anno di concorsi! E poi si vanno a vedere le pagelle e si pretende una certa conformità e diligenza da parte degli studenti. Ricordiamo che è una massa imponente quella dei provvisori. Per lo meno, se non vorrà essere compiuto questo atto, se non si vuol riaprire il concorso per riservare questi 5 mila posti per titoli, onorevole ministro, se ne possono ben reperire ancora delle cattedre per un bando per titoli.

Il ministro del tesoro fa parte del Governo e il Governo ha la responsabilità politica della cosa pubblica in Italia, anche la responsabilità dell'andamento della scuola.

Ho studiato le tabelle annesse al bilancio per reperire i posti. È un po' difficile reperirli nelle tabelle; bisogna andare negli uffici del Ministero, che li sanno reperire con una certa capacità di orientamento, per lo meno di fronte a noi. Di fronte al ministro saranno più espliciti; non gli sarà data, come è stata data a me, una cifra di 3 mila per difetto e di 4 mila per eccesso. Il ministro saprà quante cattedre possono essere disponibili e potrà bandire un concorso per titoli.

E chi comprende o sa di essere vincitore per titoli, non si presenta alle prove scritte per un nuovo concorso; e così si lasciano posti ai giovani e le situazioni vengono semplificate.

È vero: per i concorsi che stanno per essere espletati la tabella di valutazione è stata un po' di nocumento ai candidati. Se si vorrà, quella tabella potrà essere mutata. Però, se un concorso per titoli fosse bandito per gli idonei e l'idoneità fosse fissata a 60 punti, che è l'idoneità base (non vi è un concorso che sia andato più sotto nello stabilire idoneità dal 1947 ad oggi), si darebbe modo di partecipare al concorso e si verrebbe a sanare una grave situazione. È chiaro che a parere dei giovani la tabella sopraindicata deve essere mutata con un punteggio che deve essere, sì, più largo per i titoli di servizio, ma particolarmente per i titoli di studio.

Un'ultima considerazione che si riferisce a tutta la scuola. Stiamo per chiudere l'anno scolastico e il ministro ha opportunamente detto: gli insegnanti hanno scelto la strada della scuola, facciano scuola, siano tolti i comandi.

Però, onorevole ministro, poiché a tanti anni dalla guerra esistono ancora situazioni di disagio, la questione dev'essere vista con una certa prudenza ed anche con una certa comprensione e qualche volta anche con carità e umanità.

Lo stesso dicasi per le sedi provvisorie. Molti insegnanti sono stati portati dalla guerra in una località piuttosto che in un'altra e la situazione di disagio che li ha spostati è andata avanti, persiste tuttora. È evidente che gli opportuni provvedimenti emanati di anno in anno hanno ristretto il numero di coloro che beneficiano di sedi provvisorie; però, o regoliamo la situazione con una disposizione legislativa (e la proposta di iniziativa parlamentare c'è), oppure ancora per quest'anno cerchiamo, pur con molta limitazione, di lasciare la sede provvisoria a quegli insegnanti che davvero sono costretti a richiederla.

Onorevoli colleghi, mi sono fermato su alcuni punti che dovevano e devono essere esaminati perché la vita della scuola possa essere più normale ed anzi migliorata. Crediamo che si voglia tener conto di questo nostro contributo, che ne tenga conto il ministro e tenga conto anche di un consiglio che vogliamo dare osservando il muoversi e l'organizzarsi della scuola in periferia: onorevole ministro, molte volte le buone intenzioni partono dal centro e non si esplicano alla periferia! Molte volte i provveditori sono sordi, fermi al dato burocratico e mostrano di non avere alcuna sensibilità. Basti il caso del provveditore di La Spezia, che pure pare sia uomo intelligente; quando l'amministrazione comunale di La Spezia ha bandito un concorso a borse di studio per gli alunni delle scuole medie, il provveditore invece di dare consigli, di dire come doveva essere formata la commissione, invece di correggere se c'erano degli errori, ha detto: voi queste cose non le potete fare; queste cose non è concesso a voi farle; se avete soldi dateli a me ed io solo distribuirò le borse. Maniera semplicistica ed antidemocratica di ragionare.

O l'altro, il secondo esempio, quello del provveditore Gerevini di Pavia, il quale, di fronte alle cooperative che proponevano: abbiamo libretti di risparmio da offrire ai migliori alunni, alle migliori pagelle, ha risposto: no, voi non potete assegnare premi, dare libretti di risparmio ai migliori alunni. Il provveditore Gerevini poteva correggere l'andamento del concorso, poteva dare consigli, ma rifiutandosi drasticamente di incoraggiare il risparmio, rifiutandosi di discutere democraticamente una iniziativa che non era sbagliata (poteva forse essere disposto in altro modo), ha dimostrato di essere un burocrate, un uomo dall'anima veramente fredda. E merita di essere biasimato.

Onorevole ministro, noti la mentalità dei provveditori nelle province; osservi e segua;

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

perché tutto ciò che il Ministero intende fare per il bene della scuola riesca davvero ad entrare nella scuola italiana. (*Applausi a sinistra — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Iozzelli. Ne ha facoltà.

IOZZELLI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, crediamo che possa ritenersi acquisito per tutti che nel nostro paese una è la costante che caratterizza il nostro periodo storico, che finalizza l'azione di quelle particolari associazioni politiche del nostro tempo che sono i partiti, che costituisce il punto di riferimento costante della nostra azione politica: la costruzione di un vero e saldo Stato democratico.

E se è naturale che questa costruzione, se così si può definire, ognuno veda secondo la propria ideologia, il proprio programma, la propria esperienza, ritenendone, alcuni, preminente l'aspetto politico, altri l'aspetto economico, penso che tutti su questo concordino: che non vi è democrazia che non solo è governo per il popolo, ma anche governo del popolo, che non vi è democrazia se non c'è maturità, conquista della personalità, dignità umana.

E se questo è vero, evidente risulta non solo la estrema importanza che l'educazione assume in ogni regime democratico, ma anche la interdipendenza, la connessione e la reciprocità che si stabilisce fra democrazia ed educazione.

La democrazia promuove l'educazione dei cittadini e questa a sua volta, consolida, affina, arricchisce e perfeziona la vita democratica.

È da questo punto di vista che ci sembra debba essere giudicato quell'istituto il cui fine specifico e formale è l'opera di educazione e di formazione.

Così ci sembra abbia visto la scuola l'onorevole Scelba quando nelle dichiarazioni del programma governativo l'ha definita « principale strumento di progresso della nostra società democratica ».

Prendiamo atto dell'impegno contenuto in queste parole perché la frase non ci sembra pleonastica o di comodo, sostanziata come è da un esame analitico dei provvedimenti che il Governo si propone di attuare. Di essi mettiamo in rilievo l'organicità e la concretezza perché ingiustificata ed esagerata ci appare la preoccupazione manifestata su una presunta discontinuità ed insufficienza del programma governativo, in questo particolare settore della vita nazionale.

Vero è che la scuola italiana è oggi in crisi, ma la ragione di questo sta nel fatto che la nostra scuola non è sfuggita e non poteva sfuggire alla crisi generale della nostra democrazia.

È qui che bisogna ricercare i motivi ultimi del male e che vengono a volta a volta individuati nell'incapacità del tradizionalismo liberistico ad assorbire anche in questo campo il momento democratico, nella crisi dello Stato nazionale; nella distorsione operata per fini di parte dalla interiorità al formalismo ed all'adulazione.

Suggestivo campo di meditazioni storico-filosofiche, nel quale è evidente che in questa sede non possiamo né vogliamo addentrarci; ma dal quale appare a sufficienza che i rimedi della crisi non possono essere immediati e miracolistici, ma debbono necessariamente adattarsi al fattore e al valore tempo che è elemento essenziale della storia umana. E, sotto questo punto di vista, la nostra azione politica in Italia ed in particolare il programma dell'attuale Governo ci sembra adeguato al periodo storico che attraversiamo anche per quanto riguarda il campo specifico della scuola. Vorremmo solamente pregare l'onorevole ministro, che, assicurata e garantita da parte del Governo l'attuazione, nella scuola, della formazione della persona umana fine principale di ogni educazione e l'attuazione del momento democratico proprio del nostro tempo, conservi alla scuola stessa quella libertà, che è conquista e valore supremo dell'uomo e deve essere sempre caratteristica di ogni attività ed istituzione veramente umana.

La crisi della scuola va in genere riposta, ed è vero anche per la nostra scuola, nella mancanza di vitalità, di aderenza agli ideali del nostro tempo, al momento sociale-storico che attraversiamo, alla concretezza della vita vissuta. La scuola non deve formare l'individuo tipo, librato nel mondo delle idee, senza nessuna connessione con la vita che gli tumultua intorno, con i problemi che pone, con le esigenze che reclama, con le idealità che propone. Eppure la vita è lì, e quando l'alunno esce da scuola lo afferra con il suo ritmo, con i suoi interrogativi, e le sue angosce.

È necessario, quindi, che la scuola, nell'inculcare certi principi universali, indistruttibili, dimostri però (nella sua organizzazione) la loro connessione con i problemi del tempo e quello che essi possono significare nel travaglio dell'umanità! Veritate di freschezza e concretezza debbono penetrare

nella scuola e, svegliandone le sopite energie, la ricondurranno, là ove non lo fosse, al passo con la vita, eliminandone il retoricismo che spesso le intristisce, facendone rifiorire la spontaneità, la creatività, la vita.

Questa retoricità mi pare che si possa giudicare anche come primo male particolare, che colpisce la scuola professionale. Sulla sua enorme importanza tutti sono d'accordo. Importanza pratica sociale esterna, perché la qualificazione professionale, la specializzazione della nostra manodopera è necessità da tutti avvertita. I richiedenti del lavoro. Cosa sai fare: tutto! sono una dolorosa esperienza del nostro paese, che aduggia il nostro sistema economico all'interno e anche le possibilità di una emigrazione dignitosa all'estero. Da questa specializzazione a cui essa dovrebbe provvedere scende la sua importanza sociale, pratica per la possibilità di occupazione che offre, ma importantissime sono anche le conseguenze psicologiche che possono o non determinarsi nell'individuo e i riflessi che possono o no realizzarsi nei confronti della società.

L'intera vita può essere illuminata dalla gioia di un lavoro che si accordi alle naturali capacità e tendenze sino a divenire l'appagamento di un bisogno essenziale dello spirito, oppure essere degradata ed abbruttita da un lavoro subito come condanna, opposto come un'insormontabile muraglia ad ogni libera estrinsecazione della personalità. In questo ultimo caso contribuirà in misura notevole a creare negli individui lo squilibrio psicologico, l'insoddisfazione intima, il senso della propria inferiorità, il pessimismo in confronto della vita, originando il bisogno dell'evasione o il fatalismo o il senso del rancore contro la società. La sensibilità sociale certo in senso lato consiste oltre che nel dare ad ognuno il lavoro, cosa più importante, nel dare anche ad ognuno il lavoro più confacente alle sue capacità ed ai suoi intimi desideri. Queste considerazioni sulla sua importanza, che non sono certe originali o eccezionali, e il suo stesso fine dovrebbero avere già dato a questo tipo di scuola, prima forse che ad altri, quel carattere di freschezza e concretezza già accennato.

Questo scopo non ci sembra viceversa raggiunto nella nostra scuola di avviamento professionale. Per tre errori: l'errore psicologico, quello didattico e quello pratico.

Sembra ormai universalmente accettato e ammesso che la preparazione professionale vera e propria, la qualificazione ad un determinato mestiere non può attuarsi con suc-

cesso che al termine dell'adolescenza. È proprio quando l'attuale tipo di scuola sembra pretendere l'avvenuta qualificazione professionale che viceversa la moderna psicologia ci ammonisce che si sta compiendo quel ciclo dell'adolescenza che è di chiarimento e di mutamento psicologico. Non può essere quindi decisamente formativa. Ed al termine, quando cioè il cambiamento, che è spesso trasformazione e in alcuni casi addirittura contrapposizione psicologica tra il bambino e l'uomo che ne ha preso il posto, si è nettamente e sicuramente rivelato, potrà lo stesso ragazzo (e noi con lui) interpretare se stesso, giudicare delle proprie possibilità, scegliere insomma la propria strada nella vita.

Il secondo errore consiste: a) nella mancanza di un esame di ammissione anche per queste scuole. Cosa gravissima perché conferisce loro una patente di menomazione che non hanno e contribuisce a ritenerla valvola di sfogo per coloro che, per molteplici ragioni, tra cui grave la mancanza di maturità necessaria, non riescono ad adire alla scuola media; b) nell'assurda pretesa di ritenere possibile l'inzeppamento della mente dei ragazzi di tutta la congerie di cognizioni teoriche e pratiche così come sono previste dagli enciclopedici programmi. L'eccessivo numero di materie, la farraginosità dei programmi che producono come conseguenze inevitabile gli altri lamentati inconvenienti didattici, e cioè la molteplicità degli insegnanti e l'eccessiva onerosità degli orari scolastici, derivano forse dall'avvenuta giustapposizione o accostamento in questo tipo di scuola della parte riguardante l'insegnamento umanistico con quello riguardante l'insegnamento tecnico.

Il terzo errore, a torto forse definito pratico, è nella ristrettezza come valore e come tempo, lasciata in questa scuola al lavoro manuale e nell'aseguità dei suoi campi di applicazione.

Per ovviare al primo errore, all'errore psicologico, sarebbe necessaria l'istituzione di una scuola professionale di vero e di effettivo orientamento, di propedeutica, di aiuto al chiarirsi e al formarsi della personalità e quindi della scelta della professione. Bisognerà quindi che il ragazzo in queste scuole possa sperimentare varie attività, in campi diversi e caratteristici del lavoro umano. A mio parere, il diffondersi di questo tipo di scuola, ed anche in campagna, avrebbe grande valore umano e sociale. Forse l'onorevole ministro potrebbe studiarne la possibilità di attuazione come esperimento in

Maremma e nelle zone ove opera la legge stralcio, in connessione con l'opera redentiva della riforma agraria.

Al secondo errore si dovrebbe ovviare con una notevole riduzione delle materie, con un loro diverso raggruppamento, ponendosi dinanzi agli occhi il fine da raggiungere al termine dell'intero ciclo scolastico, cioè di una educazione professionale che non è meramente tecnica ma piuttosto di uso della tecnica secondo un modo umano per un mondo migliore, sempre fatto migliore anche dalla potenza della capacità dell'uomo a dommare e ad usare le cose, la realtà esterna del mondo stesso. E a questo tipo di educazione dovrebbe affidarsi, più che ad ogni altro, il dovere di sviluppare nell'uomo il senso della solidarietà sociale che è pure il senso, la legge della nuova storia.

A questo dovrebbe cooperare, in misura notevole, una estensione ed una diversa valutazione del lavoro manuale inteso, prima come materia di ausilio al chiarimento delle inclinazioni individuali e, poi, come elemento di qualificazione e come impulso alla sincerità e alla solidarietà umana, senza pregiudizialismi di sorta o divisioni artificiose e innaturali.

Perché, se è vero che i sistemi nei quali il lavoro si svolge ai suoi fini creatori hanno assunto sempre una notevole importanza nella storia degli uomini, maggiore l'hanno oggi quando è al lavoro che può attribuirsi spesso il merito di ridurre la società che si va costituendo non a polvere dispersa di uomini, o a coacervo di esseri che si ignorano o magari si combattono, ma a sintesi organica cui presiede quella legge di solidarietà che si sviluppa dal modo stesso con cui il lavoro si sviluppa e si svolge.

È un fatto che nella società moderna il lavoro isolato, inteso non come atto materiale completo ma come estrinsecazione di quella forza creatrice insita in ogni creatura umana, in grazia della quale il mondo inerte della natura viene trasformato e sempre più fatto migliore, il lavoro isolato, dicevamo, viene progressivamente superato e si va costituendo come fenomeno associato.

E questo suo carattere si svilupperà forse sempre più nel futuro fino a vincolare sempre più e reciprocamente, in un sistema necessario di rapporti organici e funzionali, tutti coloro che si sono comunque attirati, fino a coagulare sempre più l'umanità in nessi intimi e profondi da far dubitare della sua esistenza stessa per un loro eventuale allentamento o per una loro effettiva rottura.

E se si considera accuratamente il momento spirituale insito in questa nuova forma di lavoro (momento che non solo il lavoro, ma tutta la società che da esso scaturisce, informa e vivifica) ci si accorgerà che questo è la solidarietà, non di una classe o limitato ad un solo settore della vita umana, ma che avvolge e coinvolge tutta la collettività e l'uomo nella sua totale e completa interezza.

E se questo è vero, spontanea viene al cuore e alle labbra la speranza che proprio la scuola, ed in particolare questo tipo, di cui stiamo trattando, conscia della sua alta responsabilità, voglia in questo senso finalizzarsi, e questo ideale far altare in lei, per adeguarvisi e conformarvisi. Questo sarebbe per noi rendere la scuola viva e vitale.

Un altro male che mi sembra aduggiare la scuola italiana è la deficienza di preparazione specifica. È forse la conseguenza ancora della prima. Si bada con estrema attenzione alla preparazione generale indifferenziata, spesso poco a quella specifica, circostanziata. Ed io mi riferisco anzitutto alla scuola di cui ho diretta esperienza: all'Istituto magistrale che presiede alla formazione degli insegnanti elementari.

L'insegnante elementare appena uscito dalla scuola è messo di fronte ad una scolaresca. Sorvolo sulla *via crucis* della supplenza più o meno giornaliera. Sa come regolarsi, come insegnare?

Di quella scolaresca che si trova improvvisamente dinanzi conosce, almeno a larghe linee sapendo l'età, la psicologia, gli orientamenti, gli impulsi, la scarsità e la povertà dei freni inibitori, il valore della emotività? Teri nulla, oggi qualcosa ma ancora poco. Eppure è necessaria premessa la conoscenza scientifica di un alunno considerato come realtà viva nella sua unità psicologica.

E se si avverte la necessità di una integrazione della cultura generale dei maestri con la conoscenza del problema didattico, lo studio della psicologia appare come una condizione indispensabile per l'impostazione critica del problema stesso. Questo principio della cui irrefutabilità sembra ci si vada convincendo, deve essere però strettamente connesso all'altro della necessità della concretezza anche in questo campo.

Bisogna cioè superare la, sembra del resto vecchia, psicologia intellettualistica, il cui oggetto di studio era l'astratto e che tendeva a schematizzare le fasi di sviluppo di un fanciullo ipotetico e bisogna invece dedicarsi allo studio unitario del fanciullo, in concreto. Preoccuparsi quindi anche qui del metodo di pene-

trazione psicologica. Ed ancora il maestro, appena uscito dall'istituto, che cosa deve insegnare ai bambini delle varie classi elementari? Lo studio dei programmi delle scuole elementari è fatto con serietà, con profondità, con competenza nel loro significato vero e nella loro possibilità di attuazione reale?

Quanti sono ad esempio, oltre a *Cuore* e a *Pinocchio*, i testi della letteratura infantile che il maestro uscendo dall'istituto magistrale conosce ed ama e sa valutare in rapporto alle esigenze della scolaresca?

E una volta che conosce i programmi, conosce l'arte per insegnarli? Non si può pretendere che questa arte, come del resto tutte le cose della vita, completamente conosca, chè questo gli verrà dall'accresciuta esperienza e dal sistematico affinamento spirituale, ma ne sappia almeno i principi, se ne sia formato almeno coscienza. Di qui la necessità di uno studio attento dei vari sistemi pedagogici non più sacrificati allo studio dei sistemi filosofici, anche se in quelli ovviamente inquadri, e una maggiore fiducia nell'azione del tirocinio pratico.

Non si deve naturalmente credere che il tirocinio possa essere il toccasana di ogni male, ma è certo che il tirocinio deve mirare e può realizzare nell'allievo una coscienza critica, una capacità di giudizio illuminata dall'esperienza, di cui è fonte la scuola in azione, che gli consente di risolvere i problemi concreti che gli si presentano di volta in volta. Esso deve consentire ai neo-insegnanti di prendere contatto coi fanciulli allo scopo di verificare in essi le leggi della psicologia che hanno studiato; di osservare gli atteggiamenti spirituali dei singoli allievi sperimentando i mezzi diversi da usare con individui diversi; cercare di applicare i principi e le esperienze suggerite dalla pedagogia adattandole alle condizioni ambientali, sperimentare la propria attitudine e affinare le doti positive e reprimere gli atteggiamenti dannosi. E questo tirocinio bisogna attuarlo non presso una scuola tipo con insegnanti scelti tra i migliori, ma presso una scuola qualsiasi anche se possibilmente collegata con l'istituto magistrale e decisamente autonoma per non creare i soliti dannosi ambienti irreali e artificiosi.

La preparazione enciclopedica del maestro poteva ritenersi valida forse ieri quando la scuola, fondata su procedimenti coercitivi contava sull'impostazione esercitata dall'esterno e tendeva ad una formazione modellata su un tipo uniforme, aveva fiducia in un intellettualismo esagerato, risolvendosi quindi,

spesso in verbalismo. Ma oggi quando nell'educazione si pone, seguendo una strada notevolmente diversa, l'accento sull'attivismo, sull'autogoverno, sulla virtù dell'attività individuale spontanea non si richiede il maestro depositario di un sapere cristallizzato, ma fornito di una preparazione alla vita reale che consiste in una cultura non tanto improntata a vastità quanto a organicità ed un insieme di cognizioni vive da approfondire costantemente, fornito insomma di una maturità spirituale che consente un sicuro orientamento di fronte ai problemi morali e sociali dell'esistenza.

E questa quella preparazione specifica auspicata che sul piano pratico avrebbe anche la conseguenza desiderabile per la scuola e per gli interessi stessi, di allontanare dall'istituto magistrale coloro che lo frequentano per il cosiddetto pezzo di carta, che ritengono, per la enciclopedicità della sua consistenza, possibile da adibirsi a diverse carriere.

Mancando, onorevole ministro, questa preparazione specifica o avendola in misura insufficiente, ella comprende lo stato di disagio spirituale dell'insegnante elementare. E se ella, signor ministro, vi aggiungerà non solo la scarsità della retribuzione e la mancanza di sicurezza (di cui certo parleranno colleghi più qualificati di me), evidentemente importanti per creare nell'insegnante la tranquillità, la disposizione all'insegnamento in tutta la sua interezza, ma anche la carenza di assistenza didattica da parte dei superiori, avrà presenti le gravi difficoltà in cui quel maestro viene a trovarsi.

Non è certo per cattiva volontà o noncuranza dei superiori che questo avviene, ma è il modo stesso come è attualmente organizzata la scuola che impedisce, per esempio, ai direttori didattici, di adempiere a quella che è pur sempre la loro primaria funzione: quella cioè di educatori, opera che potrebbe essere di utile ausilio ai giovani e ai giovanissimi insegnanti, ma che la burocratizzazione dell'incarico, la scarsità delle sedi e quindi, inversamente, il grande numero dei plessi scolastici affidati alle loro cure, il modo stesso dell'organizzazione della direzione, impediscono.

Riteniamo quindi urgente, oltre la necessità di eliminare, o almeno di ridurre al minimo, i direttori didattici incaricati (credo che il problema sia ben chiaro ai suoi occhi, onorevole ministro), l'aumento delle sedi delle direzioni didattiche, tenendo possibilmente presente che il loro raggio d'azione venga determinato in base anche alle pos-

sibilità di comunicazioni, leganti i vari plessi scolastici affidati alle loro cure.

Altro elemento importante per questo scopo riteniamo l'istituzione del ruolo speciale per i segretari di direzione e di ispettorati. Questi incarichi riescono difficilmente appetibili per la maggioranza degli insegnanti, data la sensibile riduzione e qualche volta l'annullamento, che operano nei confronti delle vacanze scolastiche. Il ruolo speciale invece, oltre ad ovviare a questo inconveniente potrebbe, conferendo al segretario le responsabilità amministrative, almeno in gran parte sollevare il direttore didattico dal peso di quello che il mio ispettore scolastico definisce « il peso delle cartacce ». Questi due provvedimenti servirebbero a fornire al direttore didattico molto più tempo libero da dedicare a quello che riteniamo il suo compito fondamentale.

Altrettanto dicasi per gli ispettori scolastici, ai quali si dovrebbero non solo diminuire molte incombenze amministrative, ma essere concessa maggiore autonomia di fronte ai provveditori agli studi, i quali, per venire nella loro stragrande maggioranza dalla scuola media, almeno in principio (quell'almeno è strettamente limitato) non possono valutare appieno i problemi, le esigenze, della scuola elementare.

E all'onorevole ministro mi permetterei, anche se non strettamente pertinente con l'assunto principale, di pregarlo di volgere la sua attenzione anche a una definizione comunque giuridica della figura dei maestri fiduciari, i quali non si sa bene cosa siano, né da che cosa traggono l'autorità (ne hanno molta poca, in verità), né perché debbano assolvere a determinati incarichi; una regolamentazione giuridica che stabilisca i requisiti e ne fissi le attribuzioni.

E, senza addentrarmi negli altri problemi della scuola elementare — come quello dell'eccesso delle vacanze e della necessità di una revisione dei programmi in senso più reale e concreto — accenno all'ultimo problema in ordine cronologico: la mancanza di una effettiva selezione dei migliori.

Tralascio in gran parte l'argomento, perché è stato trattato dal collega Pitzalis, che ha messo in rilievo i riflessi di questa carenza di fronte alla società. Ma anche alla scuola si fa danno, perché se ne abbassa il livello e il tono e si limita anche all'insegnante la possibilità di un arricchimento continuo della propria maturazione se è vero, come è vero, che la formazione è reciproca, perenne nonché rinnovantesi, e il colloquio e

la tensione spirituale — senza la quale non si ha vero processo educativo — migliorano ed affinano non solo l'allievo, ma anche l'insegnante.

Avrei terminato, onorevole ministro, ma prima di chiudere mi consenta di rivolgerle un caloroso invito — senza concretarlo in un ordine del giorno — affinché ella voglia esaminare la possibilità di una organica, anche se graduale, valorizzazione delle zone archeologiche dell'alto Lazio, di notevole importanza, ai fini della conoscenza di un'antica ma gloriosissima epoca storica.

Anche in questo particolare settore, così agendo, si compiranno atti di fondamentale valore educativo nei confronti del popolo e non solo di quello. E se la premessa a tutto questo mio intervento era giusta (cioè della interdipendenza tra democrazia ed educazione), si compirà anche un atto di consolidamento democratico, ché la democrazia si svolge vigorosa e ordinata là dove le idealità e le forze dello spirito vigoreggiano e certe e sicure imperano e signoreggiano. (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Anfuso. Ne ha facoltà.

ANFUSO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, non ho nulla da leggere, per cui quello che sto per dire lo dirò un po' confusamente ed affrettatamente. Intendo intrattenermi su un tema particolarmente delicato, forse il più delicato dei temi, in un momento come questo in cui vi è un notevole risveglio dell'arte, in modo particolare della pittura. È noto che l'Italia annovera circa 20 mila pittori. In questi ultimi venti anni, molti di questi pittori hanno raggiunto una fama internazionale e rispondono ai nomi di Carrà, De Pisis, Scipione (che purtroppo è morto) senza citare tanti altri. Quest'arte pittorica italiana non è stata sempre originale; ha seguito gli schemi di quelle oltremontane ed ha indulto in temi dettati dalla moda, se pure non pedissequamente.

Recentemente, l'onorevole ministro della pubblica istruzione ha accompagnato il Presidente della Repubblica a visitare la mostra di Venezia, che è senza dubbio uno degli avvenimenti più notevoli dell'arte europea, poiché ad essa partecipano tutti gli Stati del mondo. Veramente questa parola « Stato » non dovrebbe essere aggiunta al concetto di arte. L'arte dovrebbe camminar sola, anche se deve essere sostenuta da mecenati, come un tempo accadeva con Giulio II od altri potentati, ma non può essere oggetto di esame da parte del Parlamento, e soprattutto di

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

critica. L'arte italiana, onorevoli colleghi, però costa molto, e una ingente parte del pubblico denaro va destinata all'arte, oltre agli investimenti privati. Lo Stato è sempre presente; sembra quasi che lo Stato aiuti questa popolazione di pittori attraverso i suoi organi, attraverso i suoi professori di storia dell'arte, attraverso gli organi specifici che dipendono dal Ministero della pubblica istruzione, e aggiungo, quasi, allo scopo di coccolare l'arte italiana, che non ha bisogno di essere « coccolata » ma aiutata a sussistere.

Ma che cosa è avvenuto a Venezia? È avvenuto che alla mostra di Venezia hanno partecipato anche gli Stati cosiddetti a democrazia popolare, parlo delle repubbliche popolari dell'Oriente europeo (così si chiamano in gergo giornalistico, secondo questa limitazione geografica). Ebbene, queste democrazie popolari hanno esposto curiosamente i quadri veristi, quadri che assomigliano esattamente ai quadri che i nostri pittori dipingevano nell'800. Dico, è stato un fatto curioso, perché, la pittura italiana, come gli onorevoli colleghi sanno, è divisa in due « ismi »: l'astrattismo da una parte e il realismo dall'altra. Che cosa significhi astrattismo (non mi farete l'ingiuria di chiedere a me, che sono un incompetente, la definizione di questa parola) la parola stessa lo dice: releghamola in questo « ismo », e lasciamola alla sua funzione artistica.

Il realismo è qualche cosa di più ed è stata una parola già adoperata nell'altro secolo. Il realismo spiega una bandiera; la pittura realistica italiana inalbera la bandiera rossa. Devo dire che anche in questo campo si fa dell'eccellente pittura, come quella che è stata esposta a Venezia. Non ho niente di personale contro il realismo; i pittori realisti possono fare ottima pittura, l'essenziale è che siano pittori. È nata in Italia, in margine a questa che non oserei chiamare industria, ma voglio dire piuttosto attività, una curiosa polemica, su cui è bene che il Parlamento sappia qualche cosa. Si è politicizzata l'arte italiana. Sembra (non sono un pittore, nè un competente di pittura) che la pittura italiana si sia divisa in due campi: oriente ed occidente. Vi sono naturalmente pittori al di là della cortina di ferro, e pittori al di qua della cortina di ferro e vi sono buoni pittori dall'una e dall'altra parte. Perché questi pittori hanno sentito il bisogno di politicizzare l'arte? Appunto perché lo Stato interviene per aiutare e proteggere la diaspora dei pittori italiani. I pittori, quindi, hanno visto nei partiti politici e nella loro potenza qualcosa che poteva aiutare la loro

arte. Un tempo vi erano i mecenati; oggi vi sono lo Stato ed i partiti. Nella pittura italiana — sembra un assurdo — vi sono due partiti, gli stessi partiti che esistono in Parlamento. Lo dico senza esprimere alcun giudizio artistico; infatti, lontana è da me l'idea che un pittore sia meno buono di un altro. Questi pittori fanno della politica con due diverse etichette. Nè farò della casistica, che sarebbe oltraggiosa per questi bravi artisti italiani.

Ma voglio parlare dello scandalo di Venezia, uno scandalo che, onorevole ministro, si è consumato sotto i suoi occhi. Ella è un uomo colto, un professore di università: ignoro le sue conoscenze artistiche, ma sono convinto che ella si sia reso conto che sotto i suoi occhi si è verificato uno scandalo. La politica vi entrava soltanto come esemplificazione, come degenerazione del nostro tempo.

A Venezia si sono presentate due scuole politiche, camuffate sotto la specie artistica: l'astrattismo ed il realismo. L'astrattismo era rappresentato da quelli che si chiamano i bonzi della pittura astrattista d'oltremonte, dagli astrattisti e dai surrealisti. Vi erano poi ottime sale di realisti. Povera, umile, solitaria e negletta la pittura italiana, che pure ci ha dato Scipione e De Pisis, Tosi, Carona e Guidi.

I commissari stranieri si riuniscono. Fra di essi vi sono anche egregi professori italiani, Pallucchini, Fiocco ed altri, né raccolgo quanto mi è stato raccontato sul loro conto. Pare siano stati favorevoli al premio da conferire ad un pittore italiano. I commissari votano insieme e sono chiamati a scegliere tra i due *ismi*, l'astrattismo ed il realismo. Si badi che la sala degli italiani si apriva con un grosso nome, De Pisis, grande nostro pittore, anche se ora in dolorose condizioni mentali.

Ebbene, il premio è stato dato al veneziano Vincenzo Santomaso. Egli — è difficile definirlo — è un astrattista elegante con un contenuto surrealista, un ermetico. Alcuni dicono che i suoi quadri esposti a Venezia sono semplicemente delle nuvolaglie; altri affermano che egli si diverta a porre oggetti inanimati al centro di una tavolozza colorata e vi faccia confluire il suo universo ed il suo spazio. Non so se Santomaso fra vent'anni diverrà celebre come Renoir o come Courbet: non voglio esprimere un giudizio su questo pittore, che forse i posteri giudicheranno egregio. Il veneziano Giuseppe Santomaso ha avuto il premio del comune di Venezia di un milione di lire. Mi permetto di darvi lettura, onorevoli colleghi, di quanto il profes-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

sor Giulio Carlo Argan, che è un alto funzionario dello Stato, ha scritto al riguardo nel catalogo della biennale ad illustrazione dell'opera premiata. Affido questa prosa alla vostra comprensione e prego l'onorevole ministro di volermi dare qualche delucidazione.

Dice l'Argan: «Dopo la guerra, Santomaso è stato uno dei più impegnati sostenitori di quello che potrebbe chiamarsi il secondo internazionalismo figurativo» (vi è la prima internazionale, la seconda, la terza internazionale; ora abbiamo il secondo internazionalismo figurativo!) «e che, riconoscendo il sussistere di una condizione di lotta, mira a definire le posizioni dell'arte nel quadro di una ricostruzione ideale europea». Questa è la C. E. D. in pittura! Prosegue il professore Argan: «È un assunto non dissimile da quello delle maggiori correnti artistiche dell'altro dopoguerra e che perciò presuppone una intesa, sul piano internazionale, su alcuni punti essenziali. La base è il riconoscimento della validità di principio di quel primo internazionalismo figurativo, che comincia col cubismo e si conclude con Mondrian; e, ad un tempo, della insufficienza della sua problematica, limitata ai fatti di visione e praticamente indifferente alla necessità della comunicazione».

Pensate, onorevoli colleghi: il pubblico danaro, un milione di lire, è stato dato a questo signore, perché, come si afferma in questo scritto, per un'opera «limitata ai fatti di visione e praticamente indifferente alla necessità della comunicazione». Ciò che significa nulla!

Prosegue lo scritto: «Il risultato di questa revisione critica del più recente passato è la rinuncia a fissare principi di visione di validità generale e la ricerca, nell'ambito delle attuali concezioni dello spazio e del tempo, di un comune atteggiamento umano di fronte alla realtà come un tutto».

In quest'aula vi saranno sicuramente dei professori di filosofia, ai quali poi io, in via privata, domanderò spiegazioni sui «principi» ai quali si fa riferimento nello scritto.

«Entro questa linea comune — continua l'Argan — Santomaso ha una sua posizione precisa. L'umanità che lo interessa» (un milione di lire!) «ed alla quale si rivolge, non è una astratta e ipotetica, ma una storica umanità: possiede delle nozioni, dei sentimenti, delle capacità di emozioni, che sarebbe assurdo distruggere o paralizzare. Perciò la pittura di Santomaso tende a superare la strutturalità *a priori* nell'apparizione spaziale, lo spazio come principio nello

spazio, come fenomeno; riammette una nozione dell'oggetto, un'apertura paesistica, una tematica di contenuti; e non teme di riproporre, con un angolo visuale che va da Leger ad Hartung, la necessità di un carattere decorativo della pittura. Non si tratta di trovare un compromesso tra astrattismo e naturalismo: Santomaso mira solamente a determinare i limiti di quella che ritiene l'inevitabile funzione sociale dell'arte».

Questo lo capisco. Siamo nella patria di Michelangelo, di Raffaello, di Leonardo, i quali, quando ci hanno lasciato quelle opere che tutti ammiriamo, non pensavano certo di lasciare la politica dei loro padri, non pensavano alla funzione sociale dell'arte. Questa funzione — lo dico ai colleghi della estrema sinistra — è nata con il materialismo dialettico. L'arte non ha nessuna funzione sociale. L'arte che vediamo nelle nostre chiese, le Madonne che ammiriamo nelle nostre basiliche hanno una funzione religiosa, ma non possono avere una funzione sociale.

Dirò di più. Mi viene in mente che il patriarca di Venezia, che dev'essere uomo illuminato, abbia vietato ai suoi parrocchiani di andare a vedere queste cose, non perché i parrocchiani si potessero offendere, perché là nudi se ne vedono pochini, mentre abbondanti sono le curve spaziali e le bottiglie; ma perché il cardinale di Venezia pensa che lo spirito dei suoi parrocchiani si possa pervertire. Egh deve aver pensato che essi certamente in una mostra inaugurata dal Capo dello Stato debbono pensare di trovare la proiezione, l'espressione del genio anche politico di un paese, mentre viceversa fanno dei chilometri con dei buchi nel muro in cui è scritto...

MARTINO EDOARDO. Il patriarca di Venezia ha condannato la pittura di Delvaux, non la Biennale in blocco.

ANFUSO. Ha tentato di strappare i suoi parrocchiani da questa aberrazione dello spirito ed io non posso dargli torto. «Esistono incontestabilmente — continua Argan — dati di un'esperienza comune: accettarli o rifiutarli integralmente significa abbandonare ogni possibilità di rinnovamento. E la pittura, per i contenuti e le forme di visione che ha elaborato negli ultimi decenni, è in grado di selezionare, ravvivare, aggiornare quell'esperienza comune; d'inscriverla in uno spazio» (quando si tratta di scrivere in uno spazio, bisogna riferirci a qualche cosa: l'unico spazio è il milione di lire che ha dato il comune di Venezia) «e in un tempo più rapidi e più strettamente complementari, di permetterle

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

così di rinnovarsi senza distruggersi. Sul piano figurativo, questa ricerca si traduce nell'individuazione, non dialettica ma fenomenologica, delle fasi di transito dalla terza alla quarta dimensione: cioè nella dimostrazione, fuori del campo chiuso della sperimentazione, di come realmente si attui quel passaggio, nella coscienza collettiva» (sottolineo, questo concetto di coscienza collettiva, che evidentemente è un dato desunto da quello che si chiama grosso modo materialismo dialettico) «e di come si trasformino, il quel transito, le nozioni, le emozioni e i contenuti sentimentali tradizionali. È implicito che, in quel trasformarsi e aggiornarsi, i contenuti di coscienza non possono che allinearsi sul piano della più assoluta attualità storica, cioè di quella internazionalità che costituisce l'obiettivo ideologico della ricerca».

Ora, vedete, di fronte ad un fenomeno di questo genere, di fronte alla constatazione che il pubblico denaro è stato speso in questo modo — io non vengo qui a fare critica d'arte — mi domando: il professor Argan è un funzionario dello Stato, è un professore? Naturalmente i professori possono insegnare quello che vogliono. Il contribuente italiano ha intanto pagato il professor Argan perché maturi e ponga sulla carta questi concetti; poi non solo ha fatto del professor Argan il relatore — anzi non è relatore, perché nella concessione del premio è semplicemente il cicerone, l'imbonitore, colui che addita al pubblico le opere della Biennale nel catalogo della mostra (tra parentesi, questo ha nella sua copertina una figura di Brogne, tanto per cambiare) — ma paga anche un premio di un milione, al Santomaso.

Il professor Argan prenda la responsabilità di questo scritto, ed io vorrei, onorevole ministro, che nella sua relazione finale ella potesse darmi chiarimenti su queste affermazioni del professor Argan. Glielo domando, perché non ho capito assolutamente niente. Se ella, che appartiene ad un partito che si chiama liberale e che perciò anche in arte ripudia certamente questi cosiddetti principi di coscienza collettiva, ecc., e soprattutto il transito della coscienza collettiva dell'arte e simili enormità, sentirà il bisogno di dividere la sua responsabilità da quella del suo funzionario. È vero che il denaro che è andato al pittore Santomaso (il quale ha indubbiamente delle eminenti qualità funzionali e pragmatistiche, se riesce a prendere un milione di lire dipingendo una bottiglia e aggiungendoci due losanghe) è stato dato dal

comune di Venezia e che in ogni caso lei mi domanderà che cosa possa fare lo Stato. Ma io le rispondo che lo Stato può fare moltissimo, non intervenendo in quella che si chiama la coscienza non collettiva dei suoi funzionari, ma parlando ai suoi professori di storia dell'arte. È un fenomeno molto triste che alla mostra di Venezia si siano distribuiti dei milioni a dei provinciali — lo dico senza significato offensivo — a dei provinciali, ripeto, di queste mode ultramontane.

Quando leggo su giornali francesi, signor ministro, che a Venezia si parla francese, constato con tristezza che si intende il linguaggio pittorico della provincia francese dell'800. E quando apprendo che a Venezia si è arrivati al punto di scomodare un principe della Chiesa per impedire ai diocesani di visitare le opere di un determinato pittore, non posso che rattristarmi come italiano per la esposizione di queste opere alla Biennale, anche se l'illustre presule ha peccato di ingenuità, dal momento che nessun cattolico può essere sconcertato guardando delle linee ammucchiate su una parete.

Tutto questo, onorevoli colleghi, urta contro il nostro sentimento di italiani, tanto più che esistono pittori connazionali di assoluto valore. La nostra galleria d'arte moderna ospita proprio in questi giorni una delle più belle mostre che gli europei possano ammirare al presente, quella del pittore Scipione, che ci ha dato grandi opere pittoriche.

Lungi da me, naturalmente, l'idea di fare del nazionalismo: io intendo fare soltanto una questione di buon senso e di buon gusto. A Venezia sono stati premiati dei pittori ermetici che io non capisco, ma che certamente hanno una loro formula, ma, per carità, fermiamoci lì, non vogliamo premiare gli stranieri solo perché tali, trascurando di proposito gli italiani. Vi sono quadri di Carena e di Guidi davvero eccellenti, che sono stati dimenticati in spregio a quella che è la logica comune e alle regole della convivenza artistica.

A questa mostra è andato il Presidente della Repubblica ed essa costituisce attualmente il centro turistico di questa estate italiana veramente declassando il buon gusto della classe dirigente che dovrebbe tenere al rispetto dei pittori italiani, non in virtù del nazionalismo o di pretesi valori ideali cui non mi richiamo in proposito, ma in virtù del rispetto di un prezioso patrimonio nazionale e per il buon uso del pubblico denaro, anche per non ridurre l'Italia ad una piccola provincia, mentre la pittura contemporanea

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

italiana ha tutti i requisiti per essere manifestazione di quella grande nazione di artisti che l'Italia è sempre stata e continua ad essere nel tempo e... nello spazio, per usare l'espressione del professore Argan. (*Applausi a destra — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Sciorilli Borrelli. Ne ha facoltà.

SCIORILLI BORRELLI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, nel mio intervento cercherò di fare un raffronto fra i risultati dell'inchiesta sulla miseria e la disoccupazione per quanto riguarda la scuola, gli studi e la gioventù e il bilancio sottoposto alla nostra attenzione: cercherò cioè di vedere quanto i dati del bilancio stesso rispondano, almeno in parte, alle esigenze che le inchieste parlamentari hanno messo in luce. L'onorevole ministro è un illustre fisiologo: io voglio appunto vedere se dopo la diagnosi o meglio lo studio di anatomia patologica, operato dalla inchiesta, vi è stata la terapia con lo scopo di superare i difetti che si erano palesati.

L'inchiesta parlamentare ha messo anzitutto in rilievo la disoccupazione magistrale veramente enorme.

È noto come il numero dei maestri senza occupazione si aggiri, in Italia, intorno ai 100.000. Questo dato, di dominio pubblico, è confermato anche dalle relazioni illustrative del bilancio sottoposto al nostro esame. Il relatore al Senato, onorevole Giardina, così si esprime al riguardo: « Ai recenti concorsi hanno preso parte circa centomila concorrenti per 8.000 posti. Dal che risulta quanto grave sia l'entità della disoccupazione magistrale. Va considerato, con preoccupazione, che i posti che si rendono attualmente disponibili per effetto di collocamento a riposo ed altre cause di cessazione dal servizio, nonché per nuove istituzioni di scuole, sono in numero molto minore di quello dei giovani che annualmente conseguono l'abilitazione magistrale ».

Si sente talora ripetere che questa così alta percentuale di maestri disoccupati è una conseguenza del troppo elevato numero di giovani che frequentano gli istituti magistrali e conseguono la relativa abilitazione. Ora una affermazione di questo genere è nettamente contraddetta dai dati forniti dall'inchiesta parlamentare sulla disoccupazione. Risulta, infatti, che mentre nel decennio 1940-41 1950-51 vi è stato un notevole incremento nel numero degli alunni che frequentano il liceo scientifico (da 16.093 a 39.859) e le scuole e gli istituti tecnici (da

104.200 a 152.279) oppure una lieve flessione tra gli iscritti ai licei classici (da 136.683 a 119.680), si è verificato, invece, un vero e proprio esodo dagli istituti magistrali, che sono passati da 104.219 alunni nell'anno scolastico 1940-41 a 71.405 nell'anno scolastico 1950-51. Se si tiene presente che nell'anno 1949-50 risultavano iscritti nei detti istituti 59.561 allievi, possiamo concludere che nel giro dell'ultimo decennio i frequentanti degli istituti magistrali si sono ridotti circa alla metà, passando da 105.000 a 59.000.

Se veniamo poi a considerare il numero degli alunni che hanno conseguito la maturità e l'abilitazione durante l'ultimo lustro, troviamo un'ulteriore conferma della verità di questa affermazione. Mentre, infatti, si verifica un incremento nel numero dei licenziati e degli abilitati di tutti gli altri ordini di scuola, si nota una flessione soltanto per quanto riguarda l'abilitazione magistrale.

« Tra il 1945-46 e il 1948-49 si riscontrano variazioni assolute di rilievo soltanto nell'abilitazione magistrale che diminuisce gli abilitati da 17.072 a 14.910 » (Inchiesta disoccupazione, volume IV, tomo II, pagina 230).

La prima conclusione, quindi alla quale si può senz'altro giungere è che l'elevato numero dei maestri disoccupati non dipende affatto dall'eccessivo affollamento dei nostri istituti magistrali e dai troppi giovani che conseguono l'abilitazione all'insegnamento elementare. La verità è che detti istituti risentono, in maniera più sensibile ed immediata, le profonde fluttuazioni e i gravi squilibri economici e sociali che sono alla base di questa malattia cronica della società italiana: la disoccupazione. Ciò non è sfuggito ai compilatori dell'inchiesta parlamentare. A pagina 218 del volume IV, tomo II si legge:

« Dalle cifre contenute in detta tavola si vede immediatamente che, nel quarto di secolo considerato, la dinamica più variabile è presentata dagli istituti magistrali: da 13.800 nel 1926-27 a 104.200 nel 1940-41; successiva caduta ad una cifra per quasi la metà nel 1947-48 e sensibile ripresa nel 1950-51. Si può dire che questo istituto sia a soffietto. Le cause sono molteplici. Da una parte esso raccoglie molte ragazze del ceto medio desiderose di un titolo di studio considerato di riserva per le contingenze della vita e, dall'altra, esso impartisce un insegnamento di cultura pratica e varia ritenuto più utile degli altri per i bisogni di una ragazza. Questa massa di ragazze risente molto l'influenza delle condizioni economico-sociali generali determinando fluttuazioni sensibili ».

Quest'ultima osservazione ci dà modo di soffermarci su un secondo ordine di considerazioni: l'incidenza fra le donne nella disoccupazione magistrale. E ciò allo scopo di confermare ulteriormente, come i centomila maestri disoccupati in Italia, costituiti in maggioranza da donne, non rappresentino un fenomeno superficiale e transitorio, legato ad una pleora di ragazze che frequentano gli istituti magistrali oppure a un non giusto orientamento professionale rispetto alle necessità nazionali, bensì un sintomo caratteristico ed una condanna insieme, fin troppo eloquente, di tutta la struttura economico-sociale e dell'indirizzo politico generale della nostra classe dirigente.

« La disoccupazione femminile costituirebbe pertanto, assai più che non quella maschile, un fenomeno di fondo, piuttosto legato a caratteristiche permanenti della struttura economica che non a fattori periodici connessi col ciclo stagionale o congiunturale » (Inchiesta disoccupazione, volume IV, tomo V, pagina 101) ».

E, infatti, la proporzione di donne sul complesso di popolazione attiva non solo non ha subito in Italia alcun aumento nella prima metà di questo secolo, come è accaduto in moltissime altre nazioni, ma anzi s'è andata progressivamente riducendo passando dal 32,4 per cento nel 1901 al 27,9 per cento nel 1936. Anche da questo punto di vista appare la maggiore arretratezza e il più accentuato squilibrio della nostra economia rispetto a quella di altri paesi i quali, in maniera più o meno accentuata, hanno invece visto aumentare la percentuale di donne occupate sulla complessiva popolazione attiva.

Perciò nell'inchiesta parlamentare si osserva come: « La tendenza alla trasformazione qualitativa del lavoro femminile, che quasi ovunque si è venuta operando attraverso aggiustamenti ed oscillazioni che hanno consentito un assorbimento relativo globale di donne pressoché costante o gradualmente crescente, ha determinato, invece, in Italia, una sua contrazione continua. La situazione italiana appare veramente particolare rispetto a quella di altri Stati. Essa denota, quindi, l'esistenza di fattori di squilibrio della struttura economica tanto più grave per i loro effetti sociali in quanto il basso tenore di vita della popolazione italiana non consente certo che la diminuita partecipazione, delle donne alle attività produttive si operi senza provocare profonde ripercussioni sui bilanci familiari di una larga massa di categorie lavoratrici » (volume IV, tomo V, pagina 99).

Questo fenomeno si verifica in maniera ancora più accentuata e drammatica proprio nel campo della disoccupazione intellettuale in genere e magistrale in particolare. Infatti in Italia gli occupati intellettuali sono costituiti per il 7,84 per cento da donne e per il 92,16 per cento da maschi; mentre nelle rimanenti forze di lavoro dette proporzioni sono del 24,98 per cento (donne) e del 75,02 per cento (maschi) e nonostante il potenziale di lavoro femminile superi quello maschile, (52 per cento).

« Le forze femminili occupate nel settore intellettuale sono ancora poche (7,38 per cento intellettuali, contro 23,33 per cento delle rimanenti forze). È noto che in Italia la carriera direttiva è preclusa alle donne in molti rami professionali. È estremamente difficile infatti per la donna entrare nella categoria dei dirigenti. Solo pochissime (0,13 per cento del totale) assolvono mansioni direttive: 6 su ogni 100 dirigenti. È il caso di affermare, pertanto, che, respinte dalle carriere direttive, piuttosto che rientrare fra le mura domestiche o adattarsi a lavori di secondo ordine, le più intraprendenti ed istruite tentano la carriera professionale, i lavori indipendenti » (volume IV, tomo V, pagina 246, e tomo II, pagina 190).

Tra queste carriere una delle più comuni che la donna sceglie è quella dell'insegnamento, sia perché, come abbiamo visto, la legislazione italiana e tutto l'indirizzo generale della nostra vita nazionale pongono ancora una notevole remora all'effettiva eguaglianza della donna e al suo ingresso nei diversi campi di attività, sia perché la donna è considerata particolarmente adatta all'insegnamento, specialmente elementare, come concordemente hanno ribadito la pedagogia romantica e la moderna psicologia pedagogica. Nell'insegnamento il rapporto donne-uomini è di 2-3 a 1 e perciò la disoccupazione, in questo campo, si fa sentire proporzionalmente in maniera più accentuata tra l'elemento femminile. Perciò si può notare come gli istituti magistrali siano frequentati in maggioranza da alunne, sebbene in questi ultimi anni si noti un certo incremento dell'elemento maschile. È dato quindi osservare fra le decine e decine di migliaia di maestri in cerca di occupazione la presenza di un gran numero di donne, molto spesso provenienti dalla piccola e media borghesia. Dopo che le famiglie hanno affrontato non pochi sacrifici, queste ragazze non hanno la possibilità di occuparsi e di aiutare i propri cari, rendendosi quindi economicamente autonome; alcune sono costrette a prestare la loro

opera nelle scuole popolari o sussidiarie o carcerarie per poche migliaia di lire al mese, nella chimerica illusione di accumulare al proprio attivo dei punti per la conquista di un posto stabile, che inutilmente attendono da molti anni. Ci piace concludere questa parte con le osservazioni finali di uno dei saggi più interessanti dell'inchiesta parlamentare:

« Nello stato attuale (che potrebbe definirsi di semioccupazione di una larga parte della popolazione lavoratrice italiana) nessun miglioramento sostanziale della situazione sarebbe da attendersi da misure intese a limitare il lavoro femminile e che molti, in Italia, caldegiano. A parte il fatto che tali misure sarebbero in assoluto contrasto con la Costituzione italiana nella sua lettera e nel suo spirito, non si può dimenticare che il lavoro costituisce una necessità di vita sia per le donne che — sole o con persone a carico — sono capo-famiglia, sia per quelle che con le loro attività extra-domestiche contribuiscono ad integrare gli insufficienti redditi familiari. Non c'è dubbio che vi siano anche casi nei quali il lavoro della donna non costituisce una necessità di vita per la famiglia, ma certo tali casi non sono così numerosi da pesare apprezzabilmente sulla situazione generale » (Volume IV, tomo V, pagine 81-152).

La conseguenza di tutto ciò è che molti maestri e molte maestre senza posto, nell'impossibilità di entrare nell'insegnamento, ripiegano su mansioni inferiori pur di uscire dall'inferno della disoccupazione. Non è una eccezione il caso di concorsi ai quali si presentano candidati muniti di laurea o diploma quando basterebbe come titolo di studio la semplice licenza elementare. Un esempio per tutti: « Al Ministero delle finanze sono stati espletati nel dopoguerra 4 concorsi per inserimenti per un complessivo numero di 209 posti. Il titolo di studio richiesto era la licenza elementare. Su 10.567 concorrenti, i candidati con licenza media inferiore sono stati il 13,86 per cento, quelli con diploma l'1,18 per cento, quelli con la laurea lo 0,10 per cento » (Volume IV tomo II, pagina 198).

È questa anche una conseguenza dell'enorme divario esistente tra il numero dei posti messi a concorso e il numero delle domande. Questo divario si presenta in maniera ancora più acuta proprio nei concorsi espletati dal Ministero della pubblica istruzione; nel settennio 1945-1952 il rapporto tra posti disponibili e il numero degli aspiranti è stato il seguente: gruppo A 5.860 e 115.500; gruppo B 637 e 3.646; gruppo C 779 e 9.319; subalterni 1.520 e 11.259. E, inoltre, la disoc-

cupazione e il declassamento intellettuale si presentano in maniera più acuta proprio nel Mezzogiorno e nelle isole. Talché si crea un vero e proprio circolo chiuso, per cui nelle regioni più arretrate, meno industrializzate e nelle quali maggiore è la percentuale dell'analfabetismo, incontriamo anche il maggior numero di intellettuali disoccupati o costretti a disimpegnare mansioni inferiori a quelle che comporterebbe il titolo di studio di cui sono in possesso. *Abissus abissum invocat*. Perciò appare a tal proposito molto calzante ed aderente alla realtà la seguente considerazione che si legge nell'inchiesta:

« Così, sia il basso livello di istruzione, sia il fenomeno inverso della pletera degli intellettuali sono dei termini equivalenti delle difficoltà nel ricambio direttivo del paese e possono ugualmente ricollegarsi alla stentata evoluzione del reddito nazionale e alla parallela mortificazione di quelle energie che potrebbero concorrere ad elevarle sempre più » (Volume IV, tomo 5, pagina 199).

Non è raro il caso di un diplomato o laureato che, come denunciava anche un collega democristiano in seno alla nostra Commissione, venga assunto in qualità di bidello e magari disimpegni poi, di fatto, le funzioni di segretario in quella determinata scuola. In una rivista scolastica di intonazione governativa possiamo leggere: « Poco tempo fa si è appreso dai quotidiani che nelle tragiche miniere di carbone del Belgio, tra i nostri lavoratori non mancano giovani che hanno compiuto studi secondari anche superiori e che vanno a cercare nel duro mestiere del minatore il pane che non hanno trovato nel titolo scolastico » (*Scuola e vita* 1954 - n. 1, pag. 2). E, per mia esperienza personale, potrei ricordare la richiesta di giovani maestri disoccupati della mia provincia, specialmente dei paesi montani, che chiedono insistentemente di poter essere occupati in lavori manuali nella costruzione delle centrali idroelettriche del Sangro o presso altre imprese di costruzioni. Mentre alcuni giovani, che sono stati miei allievi ed hanno avuto la disgrazia di restare mutilati e menomati quando passò il ciclone della guerra ed essi erano ancora bambini, chiedono di poter entrare come uscieri e commessi in qualche ufficio o presso qualche azienda. Sarà superfluo notare come tutto ciò porti ad uno stato di abbattimento e di scoraggiamento e venga a sconvolgere profondamente tutti i rapporti ed ogni tavola di valori.

« L'afflusso dei laureati (e potremo aggiungere dei diplomati) nelle forze manvali

e non intellettuali è una realtà di cui le cifre non hanno ancora mai messo in chiaro gli aspetti umani, economici e sociali nei confronti dei singoli e del paese » (Volume V, tomo II, pagina 198).

Un collega che ha fatto parte dell'ufficio di Presidenza della Commissione parlamentare di inchiesta sulla disoccupazione, sottolinea come « questa gravissima sproporzione tra domanda e offerta di lavoro nel campo intellettuale deve determinare un processo di declassamento nelle schiere di coloro che rimangono esclusi dalla professione cui aspirano: ma a questo riguardo l'inchiesta parlamentare non fornisce dati che consentano di valutare l'entità del fenomeno ».

Passo ora a trattare dell'analfabetismo e dell'evasione all'obbligo scolastico.

In Italia ancora molti ragazzi non possono frequentare la scuola per le loro condizioni economiche familiari, per la necessità di aiutare anzi tempo nel lavoro i propri parenti, per la mancanza di libri e vestiti, per la deficienza di assistenza e di scuole. Si tratta di un numero imponente di bambini — un milione e forse più — dinanzi ai quali mai più si apriranno le porte della scuola. Se si tiene conto che nell'anno scolastico 1952-53 gli iscritti nelle scuole elementari ammontavano complessivamente a 4 milioni e mezzo (esattamente 4.445.300) si può concludere che un quinto circa dei bambini italiani non disimpegna l'obbligo scolastico. Al riguardo così si esprime l'inchiesta parlamentare sulla disoccupazione:

« Alle poco buone condizioni economiche di questo secondo dopoguerra, alla deficienza di aule scolastiche e all'attesa della riforma scolastica in progetto si deve se poco sia stato fatto per rendere efficiente una disposizione sancita anche nella nuova Costituzione del 1948. Difatti, seppure con le riserve provenienti dalla valutazione fatta della popolazione nel 1949, circa 1.000.000 di ragazzi tra 6 e 14 anni, pari a circa il 16 per cento, non adempie l'obbligo sancito dalla Costituzione. Detta situazione è particolarmente più grave nel Mezzogiorno d'Italia. Quindi è soprattutto nel Mezzogiorno che occorre cercare di rendere più efficiente l'obbligo scolastico, per fare sì che tanti ragazzi siano tolti dalla strada, dall'ozio e dal mercato del lavoro per essere condotti nella scuola » (Volume IV, tomo II, pagina 209).

E anche di recente ci è venuto un grido accorato e sincero circa la situazione dell'infanzia nel Mezzogiorno, con l'invocazione a « fare presto (e bene) perché si muore », per-

ché troppi bambini muoiono nell'Italia del Sud e nelle isole. « Io, con i miei occhi, scrive Danilo Dolci, ho visto morire un bambino di fame. Ho visto con i miei occhi, e li vedo tutti i giorni, tanti, tanti, tanti bambini deformi per la fame e per la mancanza di cure ». E come un ritornello, triste e monotono, che fa quasi da sfondo all'amara documentazione, troviamo costantemente ripetuto, a proposito dei componenti delle singole famiglie prese in esame: « Non è mai andato a scuola », « Non sa leggere né scrivere »; « A scuola niente proprio, mai, perché ho sempre dovuto travagliare con le vacche »; « Analfabeta completamente il padre »; « Nessuno della famiglia è mai andato a scuola: sono tutti analfabeti »; « Non ha continuato gli studi perché aveva bisogno di lavorare in campagna »; « Non è andato a scuola per mancanza di mezzi ». E nell'ultima pagina del libro così viene sintetizzato questo stato di cose: « Gli anziani sono quasi tutti analfabeti; i più giovani sono spesso analfabeti, raramente hanno terminato le elementari; anche ora i più piccoli sono sovente costretti ad andare a raccogliere i piselli od altro invece di andare a scuola. Nessuno compra libri e giornali ».

Eppure questi analfabeti, giovani o vecchi che siano, dimostrano un gran desiderio di conoscere le cose del mondo e manifestano tutta la propria tristezza per non essersi potuti istruire. Una donna di 21 anni, T. Grazia, già madre di due bambini, afferma: « Mi sarebbe piaciuto studiare e ci riuscivo, ma non avevo mezzi ». M. Salvatore di anni 47, « Quando qualcuno legge, ascolto quello che avviene nel mondo perché mi piace ». Un'altra donna di 44 anni N. Filippa, madre di sette figli, con nostalgia ricorda: « Ero la prima della classe e mi volevano fare maestra e non potei studiare perché eravamo poveri ». Giuseppe C. di 28 anni, sempre di Trappeto, « è andata a scuola un mese e le piaceva tanto e piangeva per andarci ancora ma la mamma rispondeva: « Figlia mia, come vuoi fa' ? ».

Qualcuno ricorda con piacere di aver fatto il militare o addirittura di essere stato prigioniero, proprio perché gli fu così offerta l'occasione di imparare a leggere e a scrivere. Vincenzo C. di Partinico, che essendo stato prigioniero per sette anni ha imparato a leggere e scrivere e ha visto l'India, l'Egitto e l'Australia esclama: « Meno male, quasi, che sono stato, prigioniero ». E quando Danilo Dolci gli domanda: « Perché ti interessi di quanto capita sulla terra ? » egli risponde: « Per il benessere di tutti, vivere umanamente, per poter vivere ». È questo il desiderio comune

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

che in una maniera o nell'altra esprimono queste donne e questi uomini dei quali il mondo non s'interessa: per essi tutti i giorni sono uguali, ugualmente miseri e tristi, e non aspirano che a vivere umanamente. « Possiamo evitare che questi bambini siano costretti a lasciare le scuole a sette o otto anni per aiutare il padre nel lavoro. Possiamo evitare che in gran parte le galere si riempiano. Possiamo evitare che la morte spadroneggi ». Per evitare tutto questo Dolci e i suoi collaboratori hanno dato vita al « Borgo di Dio » nella zona di Trappeto. Ma il Governo e il prefetto di Palermo invece di incoraggiare quest'opera hanno tentato di stroncarla. Già di fronte ad iniziative simili si era assunto un atteggiamento analogo, quasi che governo e classe dirigente vi vedessero qualcosa di rivoluzionario o forse una condanna, troppo esplicita ed amara, di ciò che essi dovrebbero fare e trascurano di fare. Perciò pensiamo che l'Accademia dei Lincei, nell'assegnare di recente il premio Feltrinelli all'Associazione nazionale per gli interessi del Mezzogiorno, abbia fatto bene a sottolineare, tra le altre benemeritenze di questo ente, quella di essersi assunta l'eredità dell'iniziativa del Dolci. « È stato rilevato, si legge nella relazione, che ultimamente l'Associazione ha salvato una iniziativa privata degna di particolare encomio, l'asilo e centro di coltura sorto a Trappeto, presso Parlinico, in una delle zone più depresse della Sicilia, iniziativa privata che senza questo intervento rischiava di perire ».

E quando analizziamo alcuni gravi fenomeni, per esempio il banditismo siciliano o quello sardo, vediamo come l'analfabetismo costituisca nello stesso tempo causa ed effetto del determinarsi di simili situazioni. Non dimentichiamo che l'analisi del Dolci si concentra proprio nella zona del banditismo e il suo libro si inizia con questi due interrogativi: « Quando si faranno documentari perché tutti sappiano come vive la zona in cui nasce il banditismo ora in Sicilia? Quando si prenderanno iniziative esatte per aiutare questa nostra gente a poter vivere da uomini? » Analoghe testimonianze hanno portato di recente il Serafini intorno all'analfabetismo in Sardegna e il Tumiatì in una pregevole inchiesta circa le condizioni della scuola in Calabria, in Molise ed in altre regioni meridionali. « Chi non scrive non sa quanto sia bello scrivere; in passato, rimpiangevo sempre di non saper disegnare, ma ora sono felicissima di saper almeno scrivere. Scrivendo dimentico tutti i miei guai, mi rianimo e la mia tri-

stozza svanisce ». Con queste parole esaltava i benefici del saper leggere e scrivere una ragazza ebrea di 15 anni, Anne Frank, mentre era rinchiusa con la propria famiglia ed altri conoscenti nell'« alloggio segreto » ad Amsterdam, pochi mesi prima di essere catturata dai nazisti e di morire nel campo di concentramento di Bergen-Belsen.

Si comprende, allora, come siano veramente ridicole alcune circolari, anche recenti, che mirano a rendere effettiva la frequenza della scuola, aggravando le pene nei confronti dei genitori degli inadempienti. Ci troviamo dinanzi ad un problema di fondo che può essere avviato a soluzione soltanto attraverso provvedimenti radicali e profondi. Bisogna avere il coraggio di mettere il dito sulla piaga. Lo Stato e la società debbono sentire sempre più urgente l'obbligo di mettere tutti i bambini italiani in condizioni di frequentare la scuola.

Senza dubbio, come abbiamo già accennato, tra le cause principali che contribuiscono a mantenere centinaia di migliaia di bambini lontani della scuola vi è quella della necessità, per molti di essi, di avviarsi al lavoro anzitempo. Anche qui, però, rileveremo come non si comprende quale beneficio possa ottenersi dall'elevare l'età minima per lavorare dal 14° al 15° anno di età, come è stato di recente stabilito. Ci troviamo di fronte ad una situazione di fatto perché molti bambini tra i sette ed i quattordici anni sono costretti a lavorare nell'ambito della propria famiglia oppure fuori, nelle botteghe, nei campi, nei negozi, in altre attività, allo scopo di guadagnare poche centinaia di lire al giorno o di procurarsi un po' di vitto. È illusorio pensare di risolvere così grosse questioni con ritocchi legislativi piuttosto che con effettivi e radicali provvedimenti che mirino ad arrivare alla radice del male. Anche intorno a questo problema l'inchiesta parlamentare parla molto chiaro:

« Altra conferma della scarsa osservanza della legge sull'obbligo scolastico si ha guardando il numero dei ragazzi dai 10 ai 14 anni addetti ad un lavoro, secondo i risultati dei censimenti. Al 10 giugno del 1911 risultarono occupati 1.556.317 ragazzi, pari al 42 per cento dei coetanei. Al 21 aprile 1931 tale numero scende a 696.899 pari al 22 per cento in relazione alla forte disoccupazione operaia di questo periodo e al minore contingente di censiti tra 11 e 15 anni a causa della scarsa natalità degli anni 1917-19. Gli occupati dai 10 ai 14 anni risalgono a 5 anni di distanza, a 1.002.291, pari al 23 per cento dei

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

coetanei. Si tratta dunque di una massa sensibile che invece di essere trattenuta a scuola per istruirsi viene immessa prematuramente nei lavori con svantaggio per la futura efficienza e capacità» (volume IV, tomo II, pagina 207).

Questo argomento viene fatto anche oggetto di uno specifico e pregevole studio sull'«utilizzazione delle forze minorili in Italia». Dall'approfondimento del problema emergono parecchie caratteristiche, che cercheremo di sintetizzare brevemente.

Anzitutto i bambini e gli adolescenti vengono molto spesso adoperati nei lavori più gravosi, incerti e meno retribuiti, con le conseguenze di ordine fisico e psichico che si possono facilmente immaginare.

«Le incidenze — si legge nell'inchiesta — sono più alte in quelle categorie come i coadiuvanti, i lavoratori a domicilio, e il personale di fatica, dove lo sfruttamento è più ampio e i rapporti di produzione non sono in genere, capitalistici. Sia come lavoranti nella bottega o nel campo dei propri parenti (ove per la crisi continua che travaglia la piccola proprietà le condizioni di lavoro divengono sempre più difficili e precarie) sia come personale disseminato in tante piccole unità a svolgere i lavori più umili e più pesanti propri al personale di fatica, sia come lavoratori nella propria casa, i fanciulli e i giovani impiegati in tali occupazioni sono i più esposti e non hanno innanzi un ampio orizzonte per la propria ulteriore qualificazione.

Oggi come allora la mano d'opera minore, come in genere la totalità di quella femminile, è principalmente accentrata nei settori di produzione a carattere artigiano e semi-artigiano, e dove prevale un tipo di produzione prettamente stagionale e che in genere non richiede una particolare qualificazione. È superfluo aggiungere che sono proprio questi i settori ove prevalgono gli orari più prolungati (nei periodi di prima lavorazione) e nello stesso più ridotti (nei periodi di stasi) e ove i salari sono più bassi e più incontrollate risultano le evasioni ai contratti collettivi ed alle leggi sociali.

In sintesi si può dire solo che la mano d'opera minorile in agricoltura è utilizzata con maggiore frequenza nelle occupazioni più aleatorie e riveste un carattere di mera ausiliarità nei confronti dell'impiego dell'intera mano d'opera bracciantile, e proprio per questo si trova in condizioni di lavoro molto più pesanti e svantaggiose» (Volume IV, tomo V, pagine 186, 191 e 196).

Un secondo elemento, che chiaramente emerge dall'indagine è che questo sfruttamento del lavoro minorile si manifesta in maniera più acuta proprio nel Mezzogiorno. Ciò s'intuisce facilmente se si tiene conto che proprio il sud d'Italia è meno sviluppato dal punto di vista capitalistico e vi sopravvivono quindi forme di produzione dove più facile è l'impiego del lavoro dei ragazzi:

«Sia nella fase crescente di utilizzazione dei fanciulli, come in quella decrescente, sono le regioni più arretrate nello sviluppo capitalistico a segnalare un più largo impiego di mano d'opera in giovanissima età, e a dimostrare con in esse sia stato sempre quantitativamente più ampio lo sfruttamento operaio.

«Come poi in genere tutte le citate condizioni prendono degli aspetti più aspri nelle regioni meridionali è dimostrato dalla più alta utilizzazione dei fanciulli nei settori fondamentali di impiego propri a tale classe di età, secondo il censimento demografico del 1931 che ha riportato dati molto dettagliati in merito. Infatti, su 100 addetti totali al settore agricolo, mentre la media totale per tutto il territorio dava 0,3 maschi e 0,5 femmine in età dai 6 ai 9 anni e 4,6 maschi e 7,7 femmine, in età dai 10 ai 14 anni, l'Italia meridionale dava invece, per la prima classe di età 0,6 maschi e 0,8 femmine e per la seconda classe 5,8 maschi e 7,4 femmine. Tali percentuali erano rispettivamente, per il settore dell'industria: 0,1 e 0,1 e 3,5 e 5,9 per tutto il territorio; e poi 0,2 e 0,2, 5,0 e 8,6 per l'Italia meridionale. Per i servizi domestici: 9,4 e 0,4 4,4 e 5,6 per tutto il territorio; e poi 10,0 e 1,7, 6,1 e 11,4 per l'Italia meridionale». (Volume IV, tomo V, pagine 186-87).

Questi dati sono così eloquenti ed incontrovertibili da non aver bisogno di commenti. L'Italia meridionale, dove maggiore è l'analfabetismo e dove l'evasione all'obbligo scolastico raggiunge le punte più elevate, è anche il teatro del maggior sfruttamento del lavoro dei bambini e dei ragazzi. «La sopravvivenza ai nostri giorni di questa forma di utilizzazione dei fanciulli è solo indice di uno stentato sviluppo capitalistico. Non a caso esso permane in maniera più marcata proprio nelle aree più arretrate del nostro paese».

Infine — ed è questa la terza ed ultima osservazione — anche quello che sembra a prima vista e ad un superficiale esame un aspetto positivo, rivela invece in definitiva, il suo vero volto ad una analisi più appro-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

fondita e penetrante. Abbiamo visto, infatti, che l'occupazione dei bambini è scesa dalla percentuale del 42 per cento dei coetanei nel 1911 al 22-23 per cento in questi ultimi lustri: ma, perché questa diminuzione percentuale della mano d'opera minorile avesse potuto avere un significato positivo, sarebbe stato necessario che fosse stato contemporaneamente accompagnato da un'analoga diminuzione della disoccupazione minorile. Invece proprio in questo periodo, in maniera più accentuata negli ultimi anni, la disoccupazione minorile è andata aumentando. « Infatti, secondo le liste di collocamento, gli iscritti in cerca di prima occupazione o mobilitati sono passati, dal 1950 al 1951, da 427.700 a 508.600 unità con un incremento del 20 per cento. Per di più tale particolare disoccupazione non è aumentata solo in maniera assoluta, ma anche in maniera relativa, perché l'incidenza dei giovani sul totale degli iscritti è passata dal 22,8 per cento del 1950 al 26,2 per cento del 1951. In generale, poi, sembra che sia stata l'Italia meridionale a registrare l'incidenza più alta (dal 24,5 per cento, al 28,3 per cento), seguita dall'Italia settentrionale (dal 24,1 per cento al 26,2 per cento); dall'Italia centrale (dal 18,9 al 23,6 per cento) e dall'Italia insulare (dal 17,2 per cento al 21,8 per cento). Tale esame dimostra come nel quadriennio 1949-52 è stata sempre l'Italia meridionale a detenere il primato della più alta incidenza della disoccupazione minorile ». (Volume IV, tomo V, pagine 177-179).

Si completa così il quadro della situazione meridionale, dove ci imbattiamo contemporaneamente nelle più alte percentuali di analfabetismo e di evasione all'obbligo fiscale, di supersfruttamento del lavoro dei ragazzi e di disoccupazione minorile, di mortalità infantile e di delinquenza minorile. Si tratta di fenomeni fra loro concomitanti ed interdipendenti, che sono stati ripetutamente esaminati dalla letteratura meridionalistica e che potranno essere avviati a soluzione soltanto scavando a fondo e ricercando l'*humus* strutturale in queste manifestazioni affondano le proprie radici. Il mezzogiorno d'Italia comprende quelle regioni dove esiste ancora il latifondo e lo sfruttamento dei monopoli si esercita nella maniera più opprimente, dove lo sviluppo industriale si trova ancora ad un livello molto basso e i sistemi di coltivazione della terra sono molto arretrati, dove il sottoconsumo delle popolazioni è impressionante e la insensibilità ed incapacità delle classi dirigenti sono proverbiali.

Mai forse, come in questo caso, si può vedere come una giusta e sana politica scolastica non possa che rappresentare un aspetto di una sana e giusta politica generale, che si ispiri ai principi della Costituzione e agli interessi, ai bisogni ed alle aspirazioni dei cittadini.

Molti ragazzi e giovanetti, che non riescono a trovare lavoro in patria, cercano nell'emigrazione la soluzione ai propri problemi.

« Comunque, — si legge nell'inchiesta — l'elevato grado di emigrazione definitiva minorile sta a significare proprio l'esuberanza endemica di tale forza lavoro nei limiti imposti da uno sviluppo capitalistico stentato allo stesso mercato di lavoro e quindi alla continuità dell'elevatezza del livello della disoccupazione minorile. E tutto ciò dimostra in definitiva la scarsa efficienza del nostro sistema economico ad assorbire le nuove leve di lavoro » (Volume IV, tomo V, pag. 176).

E concluderemo su questo terzo aspetto del problema con le stesse osservazioni riassuntive dell'inchiesta:

« Se la diminuzione dell'utilizzazione relativa delle forze di lavoro minorili fosse frutto di un determinato progresso sociale e cioè proveniente dall'applicazione delle leggi sul lavoro dei fanciulli e sull'istruzione obbligatoria, ed in genere, da un intensivo allargamento della popolazione scolastica e da un conseguente miglioramento qualitativo nella qualificazione delle forze di lavoro stesso, di fronte ad un declino della domanda di forza di lavoro minorile dovrebbe accompagnarsi una flessione sensibile nell'offerta di questa forza di lavoro. Ma la realtà della situazione italiana non sembra convalidare tale ipotesi.

« Nella nostra esposizione abbiamo tentato di dare una spiegazione al fatto apparentemente contraddittorio della tenace sopravvivenza, nel nostro paese, di una determinata utilizzazione dei fanciulli in vari processi lavorativi, unita alla continua decrescenza, in modo relativo, della occupazione minorile. Ciò induce a ritenere che profonde contraddizioni, rimaste insuperate dall'unità italiana d'oggi, non abbiano permesso un rapido e coerente sviluppo della nostra economia ». (Volume IV, tomo V, pagina 172 e 198).

Le disagiate condizioni economiche e l'ambiente familiare, che determinano molto spesso l'evasione all'obbligo scolastico, sono anche alla base di un'altra serie di fenomeni, che attanagliano la vita dell'infanzia e della

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

gioventù: dall'accattonaggio alla mortalità infantile, dalla prostituzione alla delinquenza minorile.

Per quanto riguarda la mortalità infantile è inserito nell'inchiesta sulla miseria un saggio dal titolo molto significativo e che ne riassume tutto il contenuto: « La mortalità infantile in Sicilia quale indice delle condizioni economico-sociali della popolazione ». Le conclusioni alle quali si giunge per la Sicilia si possono facilmente estendere ad altre regioni, specialmente meridionali. Dopo aver divisa la popolazione in tre categorie: la categoria economico-sociale inferiore, la categoria media e quella superiore, si passa allo spoglio dei nati vivi e dei morti tra 0 a 1 anno. E così si conclude al riguardo:

« Tale analisi farebbe concludere, tra l'altro che se la mortalità infantile della Sicilia fosse pari a quella dei professionisti proprietari e benestanti (categoria superiore) i morti del primo anno di vita si ridurrebbero del 70 per cento. Sarebbe, quindi, da dedurre che nelle classi economico-sociali inferiori, un'altra causa di morte, oltre a quella prospettata dalla scienza medica (e ignorata dalle classi economico-sociali superiori), opererebbe una intensa falcidia sulle fragili vite, a poca distanza dalla nascita. Quale quest'altra causa di morte, che sembrerebbe un triste privilegio delle classi inferiori? La miseria, l'indigenza, l'arretratezza dei costumi; tali fattori causali, ovviamente, non interessano la scienza medica, la diagnostica, la terapia. Essi purtroppo, dominano nel quadro dei decessi dei miseri a favore dei quali s'invoca una equa politica economica » (Volume IX, pagina 133).

Non può, senza dubbio, definirsi giusta ed umana una società nella quale per ogni bambino ricco muoiono da 8 a 10 bambini appartenenti alle classi più povere e diseredate. Naturalmente, quanto più si scende nella scala sociale, tanto più la mortalità infantile aumenta, ed anche in questo campo i braccianti e i lavoratori agricoli forniscono la più alta percentuale di contributo al dolore e alla morte: « Posta uguale a 100 la mortalità infantile dei professionisti proprietari e benestanti, la mortalità infantile dei lavoratori agricoli risulta pari a 793 nella provincia di Messina a 769 nella provincia di Caltanissetta, a 519 nella provincia di Agrigento a 473 nella provincia di Siracusa, ecc. Ciò vuol dire che in conseguenza degli attuali squilibri economico-sociali per ogni bambino appartenente alla classe dei proprietari e benestanti che muore nei primi 12 mesi di vita, nella stessa provincia

ne muoiono, nella classe dei lavoratori agricoli, otto a Messina e Caltanissetta, cinque ad Agrigento e Siracusa e così via ». (Volume IX, pagina, 141).

Le conclusioni alle quali giunge l'autore del saggio, il professore D'Elia, docente di statistica sanitaria presso l'università di Palermo sono le seguenti:

« Invero in tal campo l'analisi della mortalità infantile si presenta particolarmente espressiva per il contributo che essa apporta alla conoscenza indiretta delle condizioni di vita delle varie categorie economico sociali. Gli indici della predetta mortalità per cause assumono, infatti, uno stretto significato sociale, talchè essi apportano preziosi elementi conoscitivi che sono di ausilio per la soluzione dei problemi cui è conseguente l'odierno fermento sociale. Le considerazioni esposte nella presente trattazione fanno inoltre concludere che nella regione siciliana notevolmente elevate sono le differenziazioni della mortalità infantile tra le varie categorie economico-sociali della popolazione. Il predetto fenomeno, infatti, in forma troppo grave si presenta nelle classi basse rispetto alle categorie superiori; se si tiene presente che la forte differenziazione cui si accenna è sinonimo di notevoli squilibri economici tra i vari gruppi demografici, di sensibile eterogeneità nel tenore di vita, deve convenirsi che nella regione siciliana vige ancora oggi un assetto sociale non adeguato alle attuali esigenze e, quindi, abbisognevole di essere profondamente modificato mediante opportune direttive intese, soprattutto, ad alleviare i disagi della categoria inferiore » (Volume IX, pagine 152, 157, 158).

Cosa fanno il Governo e la classe dirigente per modificare l'attuale assetto sociale ed assicurare, così, la sopravvivenza di tanti bambini? È questo l'interrogativo al quale dovrà rispondere qualsiasi governo che voglia qualificarsi veramente democratico e che voglia tenere effettivamente conto dei risultati delle recenti inchieste parlamentari.

Se passiamo ad analizzare un altro grave fenomeno sociale, la delinquenza minorile, constatiamo come le deficienti scolarità dei travati costituisca spesso una delle cause principali del loro comportamento anormale. Dall'indagine sull'etiologia della delinquenza minorile, risulta infatti, che a Palermo i ragazzi e giovanetti che hanno commesso un delitto sono risultati per la metà circa (44 per cento) analfabeti e semi analfabeti mentre un altro terzo (29 per cento) aveva un'istruzione rudimentale; a Roma un terzo (32,5 per cento)

di questi minorenni delinquenti aveva una parvenza d'istruzione e più di un quarto (26,5 per cento) sono risultati analfabeti o semi analfabeti. Al riguardo si osserva nell'inchiesta parlamentare:

«Negare un'influenza all'educazione scolastica nella prevenzione della delinquenza minorile equivarrebbe a negare la funzione sociale della scuola. Il disagio economico che priva il minore della necessaria educazione apre il varco a molti fattori che, a loro volta, potranno determinare una irregolare formazione della personalità.

«La scuola, infatti, sottrae i fanciulli al vagabondaggio e ai rischi che ne derivano, crea nuovi interessi, nuovi vincoli di socialità e nuove barriere contro la suggestione dell'ambiente; consente all'educatore di individuare precocemente le anomalie del carattere infantile che se non corrette in tempo, potrebbero preparare il terreno a successivi atteggiamenti antisociali.

«Sta di fatto che le statistiche ricavate dalle indagini dei centri distrettuali rilevano in molti minorenni delinquenti o traviati una scolarità fortemente irregolare. L'alto numero di analfabeti, semianalfabeti e rudimentalmente istruiti denota una scarsa applicazione delle leggi sull'istruzione obbligatoria che è tanto più grave quanto più dipende dalla incomprendimento dei genitori. L'interruzione o la irregolarità degli studi rappresenta spesso una delusione per il minore. Quando egli avrebbe voluto studiare e ha dovuto rinunziarvi per la necessità di lavorare e per concorrere al mantenimento della famiglia, non c'è da sorprendersi se ad un certo punto il suo comportamento si fa irregolare » (Volume IX, pagina 101)

Tra i coefficienti che influenzano maggiormente la delinquenza minorile c'è anche la mancanza di occupazione dei giovani traviati (il 40 per cento a Roma e il 34,3 per cento a Palermo sono risultati senza occupazione) o l'appartenenza a famiglie di disoccupati. «A questo proposito si deve tener conto tanto della disoccupazione del minore quanto della disoccupazione dei suoi familiari, e soprattutto del padre: molti conflitti riscontrati nella famiglia di un minore traviato sono risultati connessi alla insofferenza di un minore che concorre, col suo guadagno, al mantenimento della casa e che non vuole sottostare all'autorità del padre disoccupato » (volume IX, pag. 102).

Arriviamo così alla matrice comune di tutti i fenomeni che stiamo passando rapidamente in rassegna; la miseria e la disoccupazio-

zione. La deficienza di alloggio e di alimentazione, la mancanza di scuola e di lavoro, le suggestioni di un ambiente diseredato, e l'assenza di attività ricreativa costituiscono altrettante cause della delinquenza minorile.

«Anche senza commenti, i dati fin qui riportati mostrano con sufficiente evidenza, in quale ambiente siano cresciuti i minori, che con la loro condotta hanno reso necessario un intervento dell'autorità giudiziaria. Si tratta di un ambiente caratterizzato troppe volte da gravi ristrettezze economiche per non addebitare almeno in parte l'inadattamento sociale di quei minori al disagio in cui sono vissuti. Come già si è detto, le statistiche utilizzate per la presente indagine mostrano che una larga percentuale dei minori delinquenti e traviati appartiene a famiglie che dispongono di risorse economiche inferiori a ciò che abitualmente si considera «un minimo vitale» (Volume IX, pagine 96-98).

Basta osservare, d'altra parte, qual'è la natura dei reati nei quali più frequentemente cadono questi giovani per convincersi come i fattori economici ambientali abbiano una influenza determinante. I reati contro la proprietà costituiscono, infatti, l'84 per cento a Roma e il 52 per cento a Palermo dei delitti complessivi commessi da minorenni: «A Roma, fra i reati contro la proprietà, il furto primeggia in modo nettissimo».

Ed anche gli altri reati sono legati, in maniera più o meno diretta, alla ricerca da parte del minorenne di ciò di cui egli manca e che cerca di procurarsi per via illegale.

«È facile dunque constatare — si osserva nell'inchiesta — che, tra i reati commessi dai minori, prevalgono quelli a sfondo economico. Tale prevalenza appare anche più sensibile se si consideri che molti reati contro la persona rivelano il fine di lucro, specialmente quando si ricollegano, direttamente o indirettamente, a fatti di natura sessuale». (Volume IX, pagina 95). Ciò non vuol dire, naturalmente, che i fattori economici siano gli unici a determinare la delinquenza minorile. D'altra parte sarebbe assai semplicistico e superficiale ridurre ad una sola causa il manifestarsi di fenomeni così complessi e profondi, ed infatti anche in famiglie benestanti si possono riscontrare casi di delinquenza minorile dovuti a cause ereditarie, ad una cattiva educazione e ad una falsa concezione del mondo, della vita e dei rapporti sociali. Anche in questo campo si può notare una diversità di posizione e una situazione di privilegio tra il minorenne traviato appartenente a famiglia

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

agiata e il minorenni delinquente proveniente da famiglia povera.

« Le statistiche — si osserva giustamente nell'inchiesta — non tengono conto di quei delinquenti che, appartenendo a famiglie agiate, non vengono segnalati al tribunale dei minorenni per un eventuale ricovero in casa di rieducazione ».

Perciò si può affermare che l'alta percentuale della delinquenza minorile in Italia costituisce una severa condanna dell'attuale struttura economico-sociale sotto un duplice punto di vista: perché la classe dirigente non sa creare le condizioni necessarie affinché tanti ragazzi siano messi in condizioni di non cadere nel delitto e perché non sa impartire ai propri figli una educazione sana e non riesce più a fornir loro una speranza che li tenga lontani da reati, talora anche gravi.

Una conseguenza del diffuso e ancora persistente fenomeno dell'evasione all'obbligo scolastico è l'alta percentuale di analfabeti che vi sono ancora in Italia, specialmente nel Mezzogiorno. Nell'inchiesta sulla miseria (volume I, pagine 48-51) viene riportata una indagine fatta sulle giovani reclute del 1932 che si sono presentate presso 94 distretti militari per la selezione psico-attitudinale.

È risultato che i giovani militari di leva analfabeti e semianalfabeti oscillano tra l'uno e il dieci per cento nelle province settentrionali e centrali per giungere al 40 per cento ed anche al 50 per cento nelle regioni meridionali e nelle isole (40,1 per cento a Caltanissetta; 48 per cento ad Enna, 41,1 per cento a Teramo, 53 per cento a Cagliari). Nella mia provincia, Chieti, detta percentuale oscilla intorno al 30 per cento; e i miei alunni dell'ultimo anno dell'istituto magistrale ed io, che assistemmo a dette prove attitudinali, potemmo constatare *de visu* la grande quantità di analfabeti e semianalfabeti che si presentavano a visita di selezione. Se ora si tiene conto che tra le donne, specialmente nelle campagne, l'analfabetismo è maggiormente diffuso che tra gli uomini; che la percentuale di analfabeti e semianalfabeti è più elevata tra le classi più anziane e tra coloro che non vengono fatti abili e sottoposti a selezione; se a tutto ciò si aggiunge che l'analfabetismo di ritorno è diffusissimo tra coloro che hanno frequentato sino alla seconda e terza elementare e successivamente non hanno più preso in mano una penna oppure un libro o un giornale, si può concludere che in molte regioni d'Italia, specialmente meridionale ed insulare, ancora un terzo e talora la metà della popola-

zione non sa praticamente né leggere né scrivere. Di recente un noto pedagogista osservava: « Se è vero che non risultano iscritti nel ciclo elementare 1.005.761 alunni, che 1.790.000 altri ragazzi non continuano oltre la terza elementare — vale a dire che due quinti dei ragazzi dai sei agli undici anni non ricevono una istruzione elementare o la ricevono incompleta — se è vero inoltre che meno di un terzo (31,9 per cento) dei ragazzi dagli undici al quattordici anni continua nel ciclo dell'istruzione secondaria e che meno del 13 per cento dei giovani dai 14 ai 18 anni è iscritto agli istituti dell'istruzione media superiore, noi veramente manchiamo delle condizioni indispensabili ad uno sviluppo democratico della nostra società. Le nostre scuole rispecchiano e perpetuano le stratificazioni della nostra popolazione lungi dal favorire la caduta delle barriere sociali e lo sviluppo pieno di ogni ragazzo nella misura delle sue attitudini e capacità ».

Da parte dei diseredati della cultura e degli esclusi da ogni istruzione si crea inevitabilmente un senso di risentimento, di ribellione e talora di vero e proprio odio verso chi ha la possibilità di istruirsi e di andare a scuola. Un recente episodio accaduto a Torino, pur nel suo aspetto patologico e di caso limite, ha giustamente richiamato l'attenzione della stampa per il suo carattere indicativo. Il trentaseienne Rolando Muccigare ha assalito ed insultato un gruppo di studenti al grido di « Io sono analfabeta » « Viva l'ignoranza » « Viva l'analfabetismo » « Per me tutti quelli che sanno leggere e scrivere sono delle bestie ». Il Muccigare già in precedenza era stato condannato per aver aggredito un maestro e schiaffeggiato un professore. Si tratta senza dubbio, come dicevamo, di un caso estremo, che però sta quasi a rappresentare, sia pure in maniera rumorosa e drammatica, quasi il simbolo e la sintesi della rivolta e del risentimento di centinaia e centinaia di migliaia di uomini e donne, di giovani ed anziani privati per sempre del bene inestimabile della cultura e dell'istruzione.

Nell'inchiesta sulla miseria si osserva: « L'analfabetismo priva l'individuo delle possibilità di una comunicazione con il mondo esterno attraverso la parola scritta e letta, lo pone in una condizione di inferiorità rispetto a chi invece di quei mezzi sa servirsi. L'analfabeta non soltanto non potrà diventare un operaio specializzato, ma nemmeno avere la possibilità della utilizzazione di mezzi meccanici nella lavorazione della terra,

né la possibilità di intrecciare quei maggiori scambi con il mondo esterno che codesti progressi tecnici rendono inevitabili e necessari». (Volume I, pagina 60)

Con ciò si tocca un punto assai importante delle deleterie conseguenze dell'analfabetismo, sotto un profilo anche sociale, in quanto esso rappresenta uno ostacolo insormontabile per l'acquisizione di una precisa qualifica professionale. Tutto questo si ripercuote negativamente sull'efficienza e la produttività della intera economia nazionale e sulla situazione dei singoli lavoratori, e specialmente dei giovani in cerca di prima occupazione. Il *Mondo economico* del 29 maggio ultimo scorso sottolineava la « necessità e l'urgenza di avviare a soluzione i grandi problemi della scuola italiana — propagatrice prima, se non unica, della cultura — nell'interesse del progresso economico generale ». A questo tema dell'orientamento e della qualificazione professionale sono dedicati, nell'inchiesta sulla miseria, due saggi di Bauer e Marzi. Anzitutto viene ripetutamente ribadito il concetto che la scuola di base già di per sé rappresenta la prima grande palestra di selezione e di orientamento. Si comprende allora come costituisca una vera beffa parlare di qualificazione o di orientamento professionale allorché vi sono ancora milioni di ragazzi che non vanno a scuola eppure si arrestano alle prime due o tre classi elementari.

« Già la scuola di per sé determina, se non nei primissimi anni di educazione di base, una grossa selezione. Alla soglia della scuola secondaria la schiera delle future reclute del lavoro si divide grosso modo in tre sezioni: quella di coloro che con la scuola primaria cessano ogni sforzo culturale, quella di coloro che nella scuola secondaria si avviano verso studi superiori di vario grado per una minoranza destinata a sfociare nell'università. La prima sezione è tallonata da quella, purtroppo non esigua, di coloro che la scuola anche elementare ignorano completamente o hanno solo parzialmente frequentato.

« È proprio nel corso della carriera scolastica che il ragazzo deve ricevere un'istruzione la quale, impostata su un criterio di utilità oltreché di preparazione per le attività alle quali può essere chiamato in futuro, concorra ad uno sviluppo armonico e ben inquadrato della sua personalità e ad un rilevamento delle di lui attitudini. L'applicazione concreta della legge in materia di obbligo scolastico costituisce uno dei punti basilari per la soluzione del problema, non solo nel senso dell'obbligo di frequenza, ma anche

in quello di « continuità » della scuola primaria senza bivi e senza arresti che costituiscono spesso il primo ostacolo ad un effettivo orientamento e sono causa dei primi sbandamenti scolastici e professionali ». (Volume VIII, pagine 50-51, pagine 109-117).

Un secondo elemento che emerge dall'indagine, quale conseguenza diretta della prima affermazione, è la necessità e l'urgenza di una riforma degli istituti magistrali. Infatti, perché la scuola elementare possa adempiere al suo compito di primo orientamento, è indispensabile che i maestri siano messi in condizioni, per la loro preparazione, di poter assolvere degnamente questa incombenza. Il problema della riforma del corso di studio, dei programmi e di tutta l'impostazione degli istituti magistrali è ormai già maturo per una concreta soluzione, dopo che è stato ampiamente dibattuto sulla stampa, non solo scolastica, in convegni ed anche in seno alla nostra Commissione. Sull'argomento richiamiamo perciò ancora una volta l'attenzione del ministro.

« L'ignoranza tecnologica dell'insegnante elementare — si legge nell'inchiesta — è radicale e deriva dall'indirizzo stesso dei loro studi preparatori. Non dovrebbe però essere difficile dare ad essi, nel corso della loro preparazione didattica e pedagogica, eventualmente in corsi speciali di perfezionamento, una sufficiente erudizione che li metta in grado di farsi guida intelligente dei propri allievi verso il mondo del lavoro in cui dovranno entrare.

« Bisogna evidentemente rivedere i programmi delle scuole magistrali; e nulla di male se queste acquisteranno un indirizzo più concretamente aderente al mondo ideale e non astratto cui devono aggirarsi gli allievi dei futuri insegnanti se costoro saranno nutriti di più ricche nozioni tecnologiche magari a scapito delle letterarie. Le loro lezioni diventeranno tanto più interessanti e vive per i giovani scolari i quali nei primi passi hanno bisogno di un insegnamento obiettivo e sostanziato di fatti e concrete nozioni.

« È necessaria un'opportuna preparazione dei maestri. Questi devono diventare i preparatori intelligenti dei lavoratori sin dai loro primi anni. Ma ciò introduce un nuovo e forse più arduo problema. Il maestro diventa realmente il fattore fondamentale delle premesse atte a risolvere il problema che ci interessa, solo se messo in grado di assolvere il suo compito. Anzitutto avendo ricevuto una adeguata preparazione; in se-

condo luogo avendo scolaresche più piccole da curare diligentemente; in terzo luogo essendo liberati da pedanteschi, arretrati e rozzi programmi scolastici esistenti. Si tratta di riformare la scuola magistrale legata a concezioni pedagogiche e psicologiche arretrate e insufficienti; di potenziare la scuola di base con adeguati mezzi finanziari che realmente ne facciano una efficiente base per l'ulteriore gradino del processo attraverso il quale si forma e svolge la personalità del giovane ». (Volume VIII, pagine 52-53).

In terzo luogo si può constatare l'intimo legame e il reciproco influsso esistenti tra la miseria ed il disorientamento professionale. Si viene così a creare un vero e proprio circolo chiuso e una specie di moltiplicatore permanente della miseria, in quanto le cattive condizioni economiche impediscono di frequentare la scuola e di acquistare quindi una precisa qualificazione professionale mentre, a sua volta, detto disorientamento diventa esso stesso causa di miseria sia individuale, rendendo più difficile ogni possibilità di occupazione, sia sociale, impedendo il miglioramento della produzione generale di beni e di servizi.

« Lo stato di povertà, cronico o momentaneo, porta logicamente i soggetti alla ricerca di una qualsiasi attività che possa procurare del beneficio economico senza possibilità di ricerca di settori nei quali le particolari attribuzioni del soggetto possano trovare adeguata valorizzazione. Il povero ha, come primo, più urgente e a volte unico problema quello del proprio sostentamento e spesso nelle persone afflitte da impotenza economica subentra uno stato di desiderio massimo di ogni possibilità di guadagno immediato con esclusione di attività in funzione di un miglioramento futuro. A questa categoria di persone il problema di orientamento professionale non si prospetta neanche; tutto è assorbito dall'urgenza di una immediata realizzazione economica ». (Volume VIII pagine 110-111).

E il saggio del Marzi dal titolo significativo « La miseria come causa e conseguenza di disorientamento professionale », si inizia con questa affermazione: « Scopo del presente lavoro è quello di mostrare come la miseria sia spesso causa di disorientamento professionale e come questo possa essere, a sua volta causa di miseria. I due aspetti del problema non sono facilmente separabili e costituiscono spesso una situazione unitaria di fatto che potremmo definire « circolo vizioso ».

Ma, avviandoci alla conclusione, metteremo in rilievo quella che è la deficienza principale in questo campo: la mancanza in Italia di scuole professionali adeguate e ben apprezzate.

« Non mancano in Italia — si legge nell'inchiesta — le scuole professionali di ogni grado anche se non sempre didatticamente molto efficienti. Ma in gran parte sono scuole sussidiarie per chi ha già un posto nell'industria. Finite le elementari, tranne che nelle scuole di avviamento al lavoro — insufficienti ed inefficaci, — i ragazzi non hanno generalmente modo di ricevere una educazione professionale seria. Se la scuola professionale fosse realmente efficiente e capace di dare all'allievo una compiuta personalità essa giustificherebbe ogni sacrificio e il sacrificio sarebbe certamente affrontato da molti che oggi sfiduciati lo sfuggono ». (volume VIII, pagine 53-54).

D'altra parte, le cifre sono così eloquenti al riguardo che basta enunciarle per rendersi conto di come stanno esattamente le cose. Si verifica la situazione, veramente paradossale, per cui si equivalgono gli alunni scritti alla scuola media unica e quelli che frequentano scuole e corsi di avviamento professionale. V'è da notare che le scuole di avviamento costituiscono ancora scuole dell'obbligo. Nell'anno scolastico 1950-51 gli alunni scritti nelle scuole secondarie inferiori (statali) erano infatti così distribuiti: scuola media unica 373.395; scuole e corsi di avviamento professionale 345.209. E, nello stesso anno scolastico, gli scritti al primo anno della scuola media sono stati 134.965 di contro ai 144.451 iscritti nelle scuole di avviamento. Nel commentare questi dati una rivista economica causticamente osserva: « Sarebbe come se un paese contasse nelle sue scuole militari per ufficiali e sottufficiali un numero di allievi uguale a quello dei co-scritti di leva ». Secondo dati recenti oltre i tre quarti dei comuni italiani (esattamente 78 per cento) sono sprovvisti di scuole di avviamento. Anche omettendo dal computo i comuni piccoli e piccolissimi con meno di 3.000 abitanti la situazione non è molto più brillante; infatti ben 2.320 comuni su 3.570 appartenenti a tale categoria (ossia il 65 per cento) non possedevano nel 1951 alcuna scuola o alcun corso di avviamento professionale. Non possiamo perciò che sottoscrivere quanto afferma la citata rivista: « Ancor oggi la scuola di avviamento professionale è la cenerentola dell'ordinamento scolastico: locali di ripiego, insegnanti di

ripiego (il numero dei fuori ruolo sfiora il 90 per cento del totale!), scolari talora essi pure di ripiego, in quanto reduci da una o più bocciature nella scuola media unica. Per secoli, si può dire dal 600 in poi, la scuola secondaria della società italiana è stata per definizione il ginnasio - liceo ispirato alle concezioni pedagogiche del formalismo umanistico gesuita ».

La situazione di abbandono in cui si trova oggi la scuola professionale in Italia è una diretta conseguenza della mentalità operante della classe dirigente, dell'arretratezza delle nostre strutture economiche, del modo come si è realizzata l'unità nazionale. Questo problema si presenta in maniera più acuta proprio nel Mezzogiorno, dove maggiormente pesano le contraddizioni e le deficienze sopra ricordate. Infatti gli iscritti nelle scuole di avviamento sono così distribuiti: il 73,6 per cento nel nord e nell'Italia centrale e il 26,4 per cento nel Mezzogiorno. E in una sede non sospetta, nel recente convegno della Cassa per il Mezzogiorno tenuto il novembre scorso, il rettore dell'università di Napoli poteva affermare come « le condizioni della scuola tecnico-professionale nel mezzogiorno d'Italia non sono, davvero, confortanti; le scuole di avviamento al lavoro, come quelle tecnico-professionali, non corrispondono, oggi, al programma di trasformazione economico-sociale che con sentimento concorde tutti auspichiamo per il nostro Mezzogiorno ». E aggiungeva: « Ma più che ogni altra cosa, occorre modificare la mentalità dominante, direi le prevenzioni con cui queste scuole vengono considerate nelle nostre parti ».

Naturalmente il Mezzogiorno, dato il suo carattere preminentemente e talora esclusivamente agricolo, risente più delle altre regioni le conseguenze del fatto, che, se in altri campi le scuole professionali sono deficienti, nel campo agricolo si può dire quasi che manchino completamente.

« Mentre in Italia numerosi sono gli istituti scolastici professionali per le attività industriali, assolutamente insufficienti per non dire inesistenti sono le scuole destinate ad una razionale educazione professionale per contadini. Comunque, l'educazione specifica del contadino è stata invece ed è trascurata e ciò concorre probabilmente in notevole misura a mantenere la nostra agricoltura ad un livello tecnico tra i più bassi in Europa. La maggior parte della popolazione italiana - all'incirca il 50 per cento - è dedita all'agricoltura, ma ad essa sono offerte ben scarse possibilità di

un perfezionamento professionale sistematico attraverso sufficienti iniziative scolastiche. Par si ritenga che il futuro contadino può agevolmente impadronirsi del mestiere per semplice tradizione, e poi ci si meraviglia dell'impossibilità di applicare nelle nostre campagne certi procedimenti tecnici destinati ad aumentarne l'efficienza. Impossibilità che si imputa alla aperta o larvata ostilità di lavoratori la cui mente però nessuno si è occupato di aprire ». (volume VIII, pagine 54-55).

In un recente rapporto dell'«Unesco» si legge: « Secondo la fosca previsione di un illustre tecnico della alimentazione, Sir John Boyd Orr, se nei prossimi 25 anni non riusciremo a raddoppiare la produzione delle derrate alimentari, il mondo soffrirà di una carestia davanti a cui sarà impotente. Tenuto conto di ciò il problema dell'educazione di base nelle campagne si configura nettamente come problema di elevazione tecnica dei contadini e di introduzione di nuovi metodi di cultura e di organizzazione cooperativa per la produzione, la raccolta e la vendita dei prodotti ».

Ugualmente il Mezzogiorno, dove è maggiormente diffuso l'artigianato, risente in modo deleterio le conseguenze della mancanza di una legislazione efficiente sull'apprendistato e di scuole professionali per artigiani:

« La funzione pratica della scuola trova una prima realizzazione nella scuola secondaria e particolarmente nelle scuole di avviamento a tipo professionale. Se tutti i giovani, come vorrebbe la legge, potrebbero frequentare questi corsi, probabilmente la piaga del disorientamento professionale potrebbe essere in parte sanata e non si assisterebbe al triste spettacolo di ragazzi in tenera età costretti a lunghi e talora penosi apprendistati presso botteghe che solo raramente hanno una vera funzione di « maestri del lavoro ». Ma, nonostante gli interventi ministeriali a favore dell'orientamento e le proposte di legge, sul bilancio del Ministero della pubblica istruzione per l'anno finanziario 1950-51 lo stanziamento proposto a questo scopo è stato solo di 2.000.000 ». (Volume VIII, pagina 114-118).

E ci piace concludere con le stesse parole con cui si chiude il saggio, spesso citato, di *Mondo economico*: « Per recuperare almeno una parte del gigantesco arretrato, non si potrà mai cominciare abbastanza presto ».

Se ora passiamo, invece, ad analizzare il bilancio del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1954-55, possiamo facilmente constatare come l'attuale Governo non solo non abbia mostrato alcuna intenzione di voler cominciare a far presto

qualcosa per fronteggiare una così grave situazione della scuola e della gioventù, ma abbia compiuto anzi dei passi indietro rispetto alle pur limitate ed insufficienti provvidenze degli anni precedenti. Il bilancio dell'istruzione prevede una spesa, per l'esercizio finanziario in corso, di 242 miliardi (esattamente 242.098.409.570). Sul totale della spesa generale dello Stato le spese dell'istruzione incidono per il 9,9 per cento, mentre nel precedente esercizio detta percentuale era dell'11,1 per cento. Già questo dato sta ad indicare come, di fronte alle crescenti necessità della scuola, quali emergono, tra l'altro, anche dalle recenti inchieste parlamentari, il Governo non sa fare di meglio che diminuire la percentuale delle spese riservate all'istruzione pubblica. Rispetto all'esercizio precedente 1953-54 il bilancio dell'istruzione presenta un incremento di meno di 3 miliardi (2.942.357.000). Osserva al riguardo la relazione Resta: « Se si confronta tale aumento con l'aumento del bilancio 1953-54 rispetto al bilancio 1952-53, non si rimane molto edificati, perché nel bilancio 1953-54 c'era stato, rispetto al precedente, un aumento di lire 33.436.546.800 ». Ma la cosa appare ancora più grave se si tiene presente che nell'attuale bilancio generale dello Stato sono previste maggiori spese di 202,1 miliardi rispetto all'anno precedente; ciò vuol dire che meno dell'1,50 per cento di queste maggiori spese sono destinate all'istruzione pubblica.

Rileveremo, infine, come la gran parte del bilancio, e cioè il 95,05 per cento, sia assorbito dalle spese di personale, mentre soltanto il 4,95 per cento è destinato ai servizi ed acquisti. Nella relazione che accompagna il bilancio sottoposto al nostro esame, si osserva come « queste cifre siano sufficientemente indicative del basso livello delle spese per la ricerca scientifica, per le attrezzature tecniche, per l'educazione fisica, ecc. ».

Ma un indice di raffronto molto interessante è fornito dalle spese militari, per le quali sono previsti circa 500 miliardi, cioè il doppio di quelle della pubblica istruzione. Se al bilancio del Ministero della difesa aggiungiamo le spese per le forze di polizia ed altre analoghe disseminate in differenti bilanci, possiamo osservare come oltre un quarto dell'intero bilancio sia assorbito da spese militari, mentre meno di un decimo è destinato invece all'istruzione. Qui è il nocciolo della questione: *hic Rhodus, hic salta*. Dall'indirizzo di politica generale del-

l'attuale Governo derivano tutte le insufficienze e le deficienze nel campo della scuola.

È facile assegnare dei compiti sulla C. E. D. agli alunni, invitandoli a procurarsi il materiale occorrente presso i consolati americani e cercare di convincerli che l'esercito europeo dovrebbe servire per difenderci dall'attacco russo, ma è più difficile spiegare loro come mai la nazione che ci vuole assalire destini, al contrario di noi, la maggior parte del bilancio all'istruzione, all'assistenza e ai compiti sociali e non alle spese militari. Il bilancio dell'U. R. S. S., approvato dal Soviet Supremo lo scorso aprile, destina, infatti, oltre un quarto di tutte le spese (il 25,1 per cento) all'istruzione e all'assistenza, mentre noi destiniamo all'istruzione meno del 10 per cento del bilancio e stanziamenti assolutamente insufficienti per l'assistenza. Nella relazione Resta si osserva perciò giustamente: « Se si considerano le spese per l'istruzione nei bilanci degli Stati civili del mondo, si nota subito che molta strada c'è ancora da compiere ». Le spese militari incidono nell'Unione Sovietica per il 17,8 per cento sul bilancio generale, nonostante il ruolo di primissimo piano che essa ha nella politica internazionale, mentre da noi esse assorbono circa un quarto di tutta la spesa. Questi fatti, nella loro incisività sono così eloquenti da smentire tutte le facilonerie che, in buona o malafede, circolano in proposito.

E qui appaiono le contraddizioni e i limiti insieme della politica dell'attuale ministro dell'istruzione. Provvedimenti lodevoli per regolarizzare la vita della scuola sono stati senza dubbio presi dal nuovo ministro liberale in questi ultimi mesi: dalla celebrazione della Resistenza nelle scuole all'invito ai presidi a non ostacolare le organizzazioni studentesche e i giornali degli alunni, dalla proibizione della raccolta di danaro e delle vendite di propaganda nelle classi al richiamo all'osservanza delle norme che regolano la scelta dei libri di testo; dal richiamo alla funzione e ai limiti dei centri didattici alla circolare sulle scuole di istituti non statali. In tutto questo non vi è certo nulla di rivoluzionario o di profondamente innovativo, ma solo un richiamo alla legalità e all'ordine. « Chi conosca — osserva il Serini sulla *Stampa* — la natura di certi abusi e deviazioni avvenuti negli ultimi anni intenderà il valore e il significato concreto di queste istruzioni. Le quali non apportano, del resto, nessuna innovazione alle norme legislative esistenti, ma si limitano a richia-

marle e farle valere. Sicché non appare giustificato l'allarme suscitato dalla circolare sulle scuole non statali in taluni ambienti: dove si è parlato di minaccia alla libertà d'insegnamento o, addirittura (dacché la maggior parte delle scuole non statali sono gestite da enti od ordini religiosi), di tacita offensiva contro le scuole confessionali. Mentre è evidente che il ministro ha voluto semplicemente mettere fine, anche in questo settore, a un periodo di pericolosa rilassatezza ed incertezza del diritto ».

Perciò delle reazioni ingiustificate ed anche clamorose da parte di alcuni ambienti (per esempio, delle associazioni ex alunni scuole cattoliche italiane riunite a convegno a Milano lo scorso maggio) ci forniscono quasi la controprova delle condizioni di favoritismo ed illegalismo in cui è vissuta la scuola italiana in questi ultimi anni. Ma se per questo lato va dato certamente lode al ministro per i provvedimenti presi, anche se ancora timidi e talora contraddittori, non si comprende invece come possa conciliarsi una politica che miri all'effettivo miglioramento della scuola con la politica generale seguita dal governo Scelba-Saragat, di cui l'onorevole Martino è *magna pars*.

Il ministro ha compreso subito, per esempio, che una delle prime cose da fare perché la scuola possa funzionare è quella di costruire le 64.000 aule mancanti per le elementari e di sostituire con locali decenti gli altri 25-30 mila vani antigienici e di ripiego. Perciò egli ha varato un piano decennale, in aggiunta ad analoghi piani di uguale ed anche di maggior durata, in quanto l'onorevole Martino fa parte di un governo in cui la fede nell'eternità è fortemente radicata. Ma, quando si viene alla soluzione del problema, non si sa fare di meglio che addossare il 95 oppure il 94 per cento della spesa ai comuni, quasi ignorando o dimenticando che proprio le condizioni disastrose degli enti locali, specialmente dei piccoli comuni del Mezzogiorno, hanno impedito sinora la soluzione del grave problema dell'edilizia scolastica. (*Interruzione del Ministro Martino*). E quando si passa poi a determinare le fonti di finanziamento dei 15 miliardi che lo Stato dovrebbe spendere in 10 anni, in aggiunta ai 285 miliardi da attingersi alle casse comunali, non si sa fare di meglio che aumentare le tasse scolastiche per le scuole secondarie. E così i ceti medi, la cui situazione si aggrava ogni giorno più, vedranno aumentare, accanto al prezzo del pane e del latte e alle tariffe ferroviarie, anche le tasse per mandare a scuola i propri

figli. Con questo piano lo Stato incasserà, attraverso l'inasprimento delle tasse scolastiche, 20 miliardi in 10 anni e ne spenderà 15 per costruire le scuole elementari che mancano. Ma questa non è una cosa né seria né giusta. I fondi per fare le scuole dovranno essere reperiti facendo pagare le imposte ad alcuni contribuenti, i cui nomi sono sulle bocche di tutti; riducendo le spese improduttive; modificando tutta la politica generale. Forse più che in ogni altro campo appare evidente come una politica in difesa della scuola e dell'infanzia sia indivisibile da una politica di pace e di progresso sociale.

La scuola elementare assorbe esattamente la metà del bilancio del Ministero della pubblica istruzione 121.401.500.500. Ciò non meraviglia tenendo presente che « la scuola elementare è la prima, e la più importante, delle scuole rese obbligatorie dalla Costituzione » (relazione Resta). La spesa ha subito l'incremento di un miliardo appena rispetto allo scorso anno. Se andiamo però a vedere più da vicino com'è distribuito questo miliardo di aumento per la scuola elementare, è facile constatare come la maggior parte (850.000.000) sia assorbita da aumenti di stipendi e assegni a favore del personale ispettivo, direttivo ed insegnante della scuola elementare (capitoli 36 e 43). La rimanente somma è così suddivisa: 50 milioni di contributi per il mantenimento di scuole elementari parificate e 100 milioni per assegni e premi a scuole materne ed asili e giardini d'infanzia. Ora è facile vedere come questi 150 milioni vadano in gran parte a beneficio della scuola privata confessionale, in quanto non è un mistero per nessuno che le scuole elementari parificate e gli asili d'infanzia sono per lo più gestiti dal clero o da ordini religiosi. Nella stessa relazione che accompagna il bilancio si nota come « il Ministero, rispetto alle scuole materne, che sono fuori dell'ordinamento delle scuole di Stato, viene a trovarsi nella identica posizione in cui si trova di fronte alle scuole medie e secondarie non statali. Con la differenza che, mentre per queste ultime v'è un organo apposito d'ispezione cioè l'ispettorato governativo per le scuole non statali, per le prime c'è appena una sezione della quarta divisione della direzione generale delle scuole elementari ».

Ancora una volta così fa capolino l'indirizzo dell'attuale Governo che deprime la scuola di Stato seguendo una doppia strada: non incrementando le spese per l'istruzione pubblica e destinando una parte degli irrisolti aumenti alla scuola privata. Senza dubbio

lo stanziamento di 1 miliardo e 100 milioni per la scuola materna è assolutamente insufficiente, ma è pur tempo che lo Stato si decida una buona volta a creare, incrementare e porre alle sue dirette dipendenze gli asili e i giardini d'infanzia dei quali i bambini d'Italia hanno tanto bisogno, specialmente in alcune zone. « Bisogna considerare — si nota nella relazione — che la scuola materna in Italia manca ancora di una legge organica, cioè una legge che ne regoli l'istituzione, l'ordinamento e il funzionamento. Lo Stato si decida ad ordinare legislativamente questa materia ».

In base al bilancio sottoposto al nostro esame non potrà essere aperta una nuova scuola elementare né sistemato un maestro disoccupato nel prossimo anno scolastico e finanziario. Nella relazione Giardina al Senato si legge: « Il capitolo 43 non porta nel bilancio in discussione alcun aumento per istituzione di nuove classi. È il primo anno che ciò si verifica dal 1946 in poi ».

La deficienza della previsione per il 1954-55 è tanto più grave in quanto è ormai noto che in Italia esistono ancora in alcune regioni meridionali classi super-affollate che attendono lo sdoppiamento e soprattutto non si è ancora giunti al completamento delle cinque classi elementari in tutti i plessi scolastici. La scuola elementare statale conta infatti in Italia 34.987 plessi scolastici (computo dell'anno scolastico 1951-52). Di essi ben 9.255 non hanno il corso completo, 5.372 plessi hanno semplicemente la prima, la seconda e la terza classe; 3.883 mancano della quinta classe. È facile rilevare come questa situazione sia in contrasto con le norme costituzionali che stabiliscono l'obbligo scolastico dal sesto al quattordicesimo anno di età (in luogo di 8 anni di scuola molti « obbligati » possono frequentarne solo 3 o 4) e come contribuisca a stabilizzare il fenomeno dell'analfabetismo e del semianalfabetismo. Nonostante ciò sullo stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'anno 1954-55 non risulta alcuno stanziamento per l'istituzione di nuove classi elementari né per il completamento del corso elementare né per lo sdoppiamento di classi affollate come da disposizioni legislative vigenti. L'omissione è assai grave. Nella relazione Resta si ribadisce: « Un fatto che colpisce dolorosamente nel bilancio attuale è che il capitolo 43 non porta alcun aumento rispetto al precedente bilancio, per la istituzione di nuove classi elementari ».

E così, mentre un milione di bambini non adempie all'obbligo scolastico, mentre la mortalità scolastica è ancora elevatissima per cui

una esigua minoranza degli iscritti alla prima consegue dopo 5 anni la licenza elementare, mentre l'analfabetismo mantiene ancora delle punte molto elevate, mentre circa 100 mila maestri sono senza posto, nulla si fa per rimediare a questo stato di cose. È evidente che si tratta di fenomeni gravi, che affondano le loro radici in tutta la storia precedente alla società italiana, e non chiediamo perciò che essi siano risolti di un sol colpo. Ma ciò che deve essere denunciato energicamente è che non si muova un passo, non si faccia niente, proprio niente per incominciare a rimediare a questo stato di cose.

Restano così ugualmente insoluti tutti gli altri problemi della scuola elementare, dalla sistemazione dei maestri disoccupati all'assistenza scolastica ai bambini. È noto che la maggior parte degli insegnanti elementari sono di ruolo ordinario o speciale transitorio. Infatti dall'allegato 7 al bilancio dell'istruzione risulta che su 163.558 maestri elementari oltre 146 mila sono di ruolo mentre gli altri 17 mila sono non di ruolo o insegnanti presso scuole carcerarie, ecc. Ora è evidente che, senza l'istituzione di nuove classi, nessuno dei 100 mila maestri senza posto potrà trovare una sistemazione.

Questa è la via maestra per risolvere il problema; le altre soluzioni costituiscono soltanto dei palliativi, a cominciare dalla scuola popolare.

Né la situazione è migliore per quanto riguarda il personale direttivo ed ispettivo. Dall'allegato 4 si apprende che su 281 posti d'ispettore scolastico in organico ne erano coperti 253 al 1° ottobre 1953 e su 2.121 posti di direttore didattico appena 982 erano i posti coperti alla stessa data. È noto come la deficienza numerica del personale ispettivo e direttivo costituisca una delle cause principali del non sempre lodevole funzionamento della scuola elementare. Si verifica spesso il caso di direzioni didattiche con 100-150 e talora sino 175 maestri per ogni circolo: si comprende facilmente quale efficacia possa avere in queste circostanze l'azione del direttore didattico, specialmente in alcune zone, come nel Mezzogiorno, dove le scuole sono disseminate in numerosi borghi e in contrade non sempre facilmente accessibili.

« Per quanto concerne i quadri direttivi ed ispettivi della scuola elementare, è nota la grave deficienza che in essi si verifica. Nonostante l'aumentato numero dei maestri — si osserva sempre nella relazione Resta — il personale direttivo ed ispettivo è ancora assai lontano dall'essere adeguato alle esi-

genze della scuola d'oggi». È stato calcolato che è necessaria la istituzione di altre 3 mila direzioni didattiche, in aggiunta alle 2 mila in organico, per dare ordine e funzionalità alla scuola. Anche in questo caso le obiezioni vengono dal Ministero del tesoro e le difficoltà derivano dai scarsi stanziamenti del bilancio. In merito a questo argomento noteremo anche come vivo allarme e risentimento non sempre ingiustificato abbiano suscitato i criteri seguiti per la promozione degli ispettori scolastici o nei concorsi per direttori didattici. L'essere stato incaricato della funzione ispettiva o direttiva costituisce talora un elemento così assorbente rispetto alla valutazione degli altri titoli, per cui al concorso o alla scelta per merito comparativo, si viene a sostituire, nei fatti, una vera e propria chiamata diretta. È necessario, anche in questo campo, fugare ogni sospetto di discriminazione e di favoritismo e seguire una obiettiva e serena valutazione dei meriti e delle qualità di uomini chiamati ad assolvere la delicata funzione di quadri dirigenti della scuola elementare, cioè della scuola di tutti, della scuola del popolo italiano.

Nel bilancio, al capitolo 256, sono previsti appena 700 milioni per i patronati scolastici; la somma, stanziata nella parte straordinaria del bilancio, appare tanto più insufficiente in quanto si tenga presente che i comuni sono tenuti a un contributo obbligatorio per i patronati nella misura di appena 2 lire per abitante e che sono 4.700.000 gli alunni che frequentano le elementari e molti di essi hanno bisogno di assistenza.

Nella relazione Giardina si nota al riguardo: « Per rendere efficiente l'assistenza scolastica non si può che aumentare le entrate dei patronati attraverso più sostanziali contributi dello Stato che dovrebbero essere almeno dell'ordine di alcuni miliardi ». Verrebbe così ad essere superato uno degli ostacoli principali che si oppone al soddisfacimento dell'obbligo scolastico mediante la fornitura di libri e quaderni, di indumenti e di medicinali. Nello stesso tempo, con l'incremento della refezione scolastica, del doposcuola e delle colonie climatiche, si mostrerebbe di avere veramente a cuore la salute e l'avvenire della nostra infanzia. A tal riguardo è anche urgente addivenire, dopo un decennio, ad una sistemazione degli ingenti beni dell'ex G. I. L. valutati a circa 200 miliardi secondo la stima di alcuni anni or sono. Questi beni debbono tornare ai patronati scolastici, ai quali in gran parte appartenevano originariamente.

Il commissariato della gioventù italiana ha suscitato molti sospetti e diffidenze tutt'altro che ingiustificate, specialmente dopo la convenzione stipulata il 5 giugno 1952 tra il commissariato gioventù italiana e la pontificia commissione assistenza, per la cessione a quest'ultima di tutte le colonie temporanee e permanenti ex G. I. L. E intanto il Ministero dell'interno, contravvenendo a una precisa disposizione di legge, invece di incrementare i patronati scolastici concede forti contributi alla pontificia commissione e ad altri enti similari. Nel penultimo volume dell'inchiesta sulla miseria si legge: « L'articolo 9 del decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 24 gennaio 1947, n. 457, prevede tra i mezzi del patronato anche i contributi del Ministero dell'interno: a tutt'oggi però nessun capitolo di spesa è stato iscritto a questo titolo sul bilancio del Ministero in parola che provvede alla concessione eccezionale di qualche modesto contributo ai patronati solo con i fondi extra-bilancio del soccorso invernale » (Volume XIII, pagina 302, nota).

Solo da una politica generale di pace e di correttezza, aliena da favoritismi e da settarismi, si potrà attendere una soluzione dei gravi problemi dell'infanzia e della scuola quale risultano dalle recenti inchieste parlamentari. « I densi volumi pubblicati, si legge nel n. 1 del 1954 di *Scuola e vita*, offrono un ampio materiale di informazione e di meditazione. Da essi si potrà trarre motivi per una approfondita discussione che vada oltre le conclusioni puntuali dei singoli contributi per elaborare più vaste indicazioni utili ad una attiva politica scolastica ». Questa nuova ed attiva politica scolastica manca totalmente nel bilancio sottoposto al nostro esame. Notava di recente un collega senatore, appartenente al mio stesso gruppo, come « un regime che si dimostra incapace di risolvere i problemi della vita e dell'avvenire della gioventù è un regime storicamente condannato, perché i giovani rappresentano il futuro, la vita stessa di tutta la nazione ». (*Vivi applausi a sinistra*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Galati. Ne ha facoltà.

GALATI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, lo stato della scuola italiana — su cui dovrò fare molti rilievi — non è certo da attribuirsi, nei suoi aspetti più gravi, ai vari governi della Repubblica e tanto meno all'attuale ministro, che da pochi mesi è alla direzione del dicastero della pubblica istruzione.

È una vecchia e dura realtà, fatta più pesante dalla guerra e resa più onerosa dalle nuove condizioni dell'Italia, che cresce numericamente nel suo popolo e cresce anche in proporzione di nuovi bisogni delle classi sino a ieri ai margini dello Stato e ora prementi in tutte le direzioni della vita economica, intellettuale e morale.

Ai miei rilievi non si dia, quindi, alcun carattere di critica che non sia diretta ad altro che al richiamo a un lavoro più organico, meno provvisorio, e più vivamente consapevole della gravità dei problemi della scuola.

All'onorevole ministro do atto del suo fervore nell'azione intrapresa, ma lo prego di ascoltare e interpretare, se gli sembrano giuste, le ansie non solo dell'uomo politico, ma dell'uomo di scuola, che ebbe l'onore di reggere negli anni fortuosi dell'immediato dopoguerra la Federazione italiana dei sindacati della scuola.

Sono convinto — e il rimarcarlo mi pare un dovere di coscienza — che le complesse e contraddittorie vicende della scuola dal 1946 a oggi impongano, ormai, alla Camera almeno un esame più impegnativo di quello che non comportino indicazioni, suggerimenti e richieste su particolari problemi o settori scolastici: o noi non prepareremo condizioni diverse e più propizie per un'azione adeguata alle esigenze culturali, pedagogiche, e civili della nazione.

Soltanto durante la Costituente, e in quella sede, furono espresse preoccupazioni e vennero avanzate piuttosto timide prospettive per nuovi orientamenti scolastici, ma in realtà quei dibattiti, anche se rumorosi, si esaurirono in una modesta polemica, aperta o sottintesa, tra generici sostenitori della scuola laica e assertori di una più coerente libertà dell'insegnamento. A considerarle oggi, quelle discussioni appaiono anche come preludi o avvisi di un minacciato temporale, anziché come manifestazione di una presa di posizioni ben definite e da difendere con l'energica volontà di una battaglia fortemente impegnativa e praticamente orientata.

Alla battaglia vera e propria parve che si volesse rinviare le parti politiche in contesa con il sottinteso di un « Ci rivedremo alla riforma ». Giacché di una riforma della scuola, come di uno dei pilastri fondamentali del nuovo Stato italiano, si era discusso anche prima della Costituzione, e, come ha ricordato e rimproverato in un suo recente saggio l'onorevole Calosso, la riforma venne inclusa fra le promesse elettorali della democrazia cristiana, e, aggiungo, anche di altri partiti.

L'opera della Costituente sulla scuola si concluse negli articoli 33 e 34 della Costituzione, due articoli molto onerosi, perché riguardanti la libertà di insegnamento (e la non inutile affermazione della libertà dell'arte e della scienza), la libertà di enti e di privati a istituire scuole, il diritto di chiedere la « parità » e il trattamento di « equipollenza » degli alunni delle scuole non statali, l'esame di Stato, il diritto delle istituzioni di alta cultura, università ed accademie, di darsi ordinamenti autonomi, l'istruzione inferiore obbligatoria, per almeno otto anni, garantita per tutti, e, finalmente, la promessa ai più capaci e meritevoli, « anche se privi di mezzi », di poter raggiungere « i gradi più alti degli studi », con l'aiuto — si noti — « effettivo » della Repubblica.

Questo complesso di norme, tranne il diritto degli istituti universitari di darsi ordinamenti autonomi, è ancora da attuare, perché il diritto di enti e di privati di istituire scuole esisteva già ed era in atto; ma non è stato ancora definito dal Parlamento che cosa si debba intendere per « parità » tra scuola statale e non statale e per equipollente trattamento degli alunni delle scuole private. L'obbligo degli otto anni di scuola gratuita è ben lontano dall'essere attuato, e la promessa ai giovani poveri di raggiungere gli alti gradi della cultura e degli studi è soltanto una speranza, considerando il numero degli studenti privi di mezzi e l'entità delle borse di studio, gli assegni alle famiglie e « le altre provvidenze » della Repubblica, che ignoriamo completamente.

Quanto all'attuale stato del personale, dei servizi e dei mezzi finanziari, la situazione della scuola è stata riassunta in cifre dal relatore, onorevole Resta, ed al Senato dal senatore Giardina. Mentre i bisogni crescono — e per un organismo in costante divenire debbono aumentare, se la nazione è viva e vitale, — l'esercizio finanziario che discutiamo è alleggerito di mezzi di circa 3 miliardi rispetto all'esercizio finanziario 1953-54, il che significa che le lodevoli dichiarazioni dell'onorevole Presidente del Consiglio sulla volontà di attuare tutti gli essenziali impegni costituzionali non hanno possibilità di attuazione con un bilancio impoverito.

Del tutto inadeguata, anzi irrisoria, è la spesa per i servizi di un'attività che esige attrezzature almeno non inferiori a quelle di una bottega di artigiano. Ma ben più grave è un rilievo del relatore, il quale scrive: « Un fatto che colpisce dolorosamente nel bilancio attuale è che il capitolo n. 43 non porta

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

alcun aumento rispetto al precedente bilancio, per l'istituzione di nuove classi elementari ». Fatto veramente nuovo nei bilanci della Repubblica, che non solo non si riesce a giustificare, ma neppure a spiegare, considerato il proposito di continuare la lotta contro l'analfabetismo e di far osservare l'obbligo scolastico. Evidentemente all'obbligo scolastico viene meno lo Stato, che, mentre esige la frequenza degli obbligati, non dà scuole da frequentare.

Il relatore rileva che su 34.987 plessi scolastici esistenti in Italia (cifre relative all'anno scolastico 1951-52), solo 16.477 hanno le cinque classi elementari al completo; 9.255 non hanno il corso completo sino alla quinta classe; 5.372 si fermano alla terza e 3.883 alla quarta.

Non meno preoccupante è la situazione del personale della scuola media, che il concorso per 10 mila cattedre, bandito dall'attuale ministro, a parte che sarà espletato tra due anni...

LOZZA. È stato bandito dall'onorevole Segni prima delle elezioni!

GALATI. Da chi sia stato bandito e per quali motivi non ci interessa. Ci interessa, invece, immettere 10 mila nuovi insegnanti attraverso questo concorso.

Tuttavia, tale concorso non può nè pretendere di risolvere il grave problema del personale, essendo ben 45.811 — di fronte a 19.057 di ruolo — gli insegnanti non di ruolo; sì che il supplentato, con tutte le sue negative conseguenze didattiche, morali ed economiche, sembra ormai in Italia un istituto insopprimibile, espressione del tormento costante cui la scuola e gli insegnanti devono essere sottoposti.

Migliore si presenta la situazione universitaria. Nelle università, infatti, il problema che urge maggiormente è quello dell'adeguazione delle cattedre di ruolo, proporzionalmente al numero degli iscritti, e quello dell'assistentato; problemi che vanno affrontati con celerità, anche perchè i mezzi finanziari necessari non raggiungono cifre elevate.

A questi aspetti di grave carenza si aggiunge quello, non meno impressionante, dell'edilizia scolastica, cioè della stessa possibilità materiale dell'esercizio dell'insegnamento, che, costante piaga italiana, fatta più profonda dalla guerra, ha assunto le forme più pericolose se mancano almeno 64 mila aule scolastiche. Sono veramente rammaricato di vedere come il diligente relatore, pur riferendosi a questo tema, abbia circoscritto i suoi

rilievi in generiche raccomandazioni, senza approfondirli ed additare qualche soluzione più aderente alla drammatica realtà della scuola, soprattutto elementare, limitandosi anzi a sollecitare che il piano poliennale, approvato dal Consiglio dei Ministri, sia iniziato al più presto; piano, amico onorevole Resta, che non risolverà, anzi, a mio parere, aggraverà sotto alcuni aspetti la situazione dell'edilizia della scuola italiana, e specialmente del sud d'Italia.

Io ebbi già occasione di presentare statistiche, indagini e proposte ad un convegno di studi di professori medi (presente l'onorevole Segni, allora ministro della pubblica istruzione, che approvò le mie conclusioni) circa l'edilizia scolastica nel Mezzogiorno, dimostrando che il criterio seguito dalla legge De Santis del 1887 al « testo unico sull'istruzione elementare » del 1928, sino alle provvidenze del 1952, basandosi soltanto sul contributo dello Stato negli interessi per i mutui contratti dai comuni e dagli enti provinciali, con finanziamenti che ebbero la loro massima punta con le leggi del 1906 (n. 383) e del 1911 (n. 487), non dettero che lievissimi risultati che per la sola Italia meridionale e le isole, si riassumono in queste paurose cifre: per la scuola elementare, aule mancanti 44.223; per la scuola media, 5.373 (e queste cifre sono già aumentate. È però da rilevare che la regione siciliana ha già avviato a soluzione, con i propri mezzi, il grave problema).

Con un piano decennale (se le notizie dei giornali sono esatte) che comporterebbe il contributo statale di 15 miliardi, elevando al 6 per cento il contributo stesso sugli interessi, si viene a gravare sui comuni e sugli altri enti interessati una spesa di circa 300 miliardi, che specialmente gli enti locali del Mezzogiorno, per la loro enorme quota, non possono sostenere. Si verificheranno, così, i medesimi inconvenienti, registrati dal 1887 sino a noi, dell'astensione dei comuni a valersi dell'erogazione statale, perpetuando una situazione che, per l'aumento inevitabile delle scuole, diverrà, al termine del decennio nella ipotesi migliore, pressappoco identica all'attuale. A meno che lo Stato non voglia imporre agli enti locali di contrarre mutui: ma anche in questo caso, lesivo della libertà di quegli enti, sarà lo Stato a dover integrare i bilanci comunali.

Il problema dell'edilizia nel Mezzogiorno è di tali proporzioni che, se si vuol risolverlo, occorre un intervento massiccio dello Stato, della misura straordinaria e con i criteri straordinari adottati nella legge istitutiva

della Cassa per il Mezzogiorno; o si rimarrà in una situazione insostenibile, perché il piano decennale annunciato — allontanando l'idea di interventi eccezionali, sul tipo di quelli per le bonifiche, la viabilità e gli acquedotti meridionali — causerà alla scuola del sud la più pericolosa condizione: quella cioè di far perdere anche la speranza di un intervento giusto risanatore e urgente.

L'onorevole Martino, che è meridionale come il Presidente del Consiglio, consideri queste sommarie osservazioni e le altre connesse, largamente esposte nella mia relazione del 1952. Tanto più che l'attuale progetto, se approvato, risulterebbe anche inferiore a quello annunciato dall'onorevole Fanfani quando presentò alla Camera il suo ministero.

Il relatore ha messo in giusta evidenza l'abbandono quasi totale da parte dello Stato della scuola materna, settore anche pedagogicamente fra i più importanti, nel quale l'Italia, non solo ha il merito di aver dato vita a un tipo di scuola ormai universale, ma di aver anche in quest'ultimo cinquantennio elaborato una pedagogia fra le più importanti e originali, specialmente attraverso l'opera della Montessori. Eppure l'Italia è praticamente fra le nazioni meno progredite in questo campo. Non esiste infatti alcuna legislazione sulla scuola materna, la quale è marginalmente entrata in ordinanze ministeriali e leggi di indole varia. Persino la denominazione non è uniforme. E inutilmente si cercherebbero le idee dello Stato circa questa scuola giacché scuola è, anche se, come credo, deve rimanere staccata dalla scuola elementare. Del resto, sono soprattutto enti e privati e non lo Stato che hanno svolto l'opera più considerevole in questo settore. E cito, con lode, l'Associazione per gli interessi del Mezzogiorno, l'Associazione per gli orfani del Mezzogiorno e l'Ente meridionale di cultura professionale già pugliese, che ha istituito sinora 87 asili.

Secondo le statistiche della relazione, a 12.995 ascende il numero delle scuole materne; ed io spero che le cifre siano esatte. Dal 1945 al 1951, l'aumento sarebbe dunque di 2.530. Ma non conosciamo la dislocazione regionale e provinciale di tali scuole; e sarebbe interessante conoscerla, perché avremmo un'altra prova della condizione di inferiorità del Mezzogiorno rispetto al centro-nord d'Italia.

Studiando questo problema, invano io chiesi al Ministero dati statistici: mi furono forniti quelli sulle scuole elementari e medie, non quelli sugli asili d'infanzia; e noto che nella relazione dell'onorevole Resta non si fa

alcun cenno all'edilizia degli asili esistenti e da istituire.

Sarebbe d'altra parte ingenuità ritenere che basti l'edificio perché l'asilo d'infanzia viva: sono indispensabili sussidi adeguati e anch'essi coordinati. Non esiste, attualmente, un piano per tale assistenza: più generoso è il Ministero dell'interno, assai meno (ma ora più degli scorsi anni) il Ministero dell'istruzione. Alcuni istituti — ad esempio quello della previdenza sociale — danno saltuariamente qualche contributo. Ma si è ancora nel provvisorio e casuale. Urge, invece, un programma di assistenza che eviti sperequazioni e dimenticanze, che dev'essere elaborato con criteri anche risanatori, di concerto tra i ministri predetti.

Tuttavia, dove la casa esiste, l'amorevole cura del clero o di benemeriti privati moltiplica l'ingegnosità e il sacrificio per sostenere un così vitale organismo educativo. Il più duro ostacolo allo sviluppo di questa scuola resta però sempre il problema dell'edificio. L'invocazione più insistente che dai premurosi dell'educazione prescolastica giunge oggi dall'Italia meridionale è infatti questa: dateci la possibilità di costruire un piccolo edificio per asilo d'infanzia e qualche aiuto per il suo mantenimento: al resto provvederemo noi.

Occorre, dunque, aderire alle richieste del relatore, preparando, attraverso commissioni di esperti, un piano che definisca le attribuzioni dello Stato sulla scuola materna, le condizioni economico-giuridiche del personale (che vive di miseria), lasciando aperta a tutte le iniziative questa attività educativa, elevata però sul piano pedagogico, morale e civile, che deve animare tutta la scuola.

Siamo dunque di fronte a due ordini di problemi che urgono e premono con la forza inesorabile della necessità di risanare e di far progredire la scuola: il primo dell'attuazione, sia pure graduale, delle norme costituzionali; il secondo dell'adeguazione delle scuole, con personale numericamente e qualitativamente idoneo e con servizi sufficienti. Ma come intende l'onorevole ministro affrontare così complessi e, vorrei dire, decisivi problemi, in cui la vita stessa della nazione è immersa in tutte le direzioni del suo divenire, cioè nella formazione morale, intellettuale e professionale degli italiani, i valori che assumono la loro forma essenziale nella scuola e non altrove, giacché il lavoro stesso, in tutte le sue espressioni, trova il primo alimento etico, intellettuale e, in parte, anche tecnico, nella scuola medesima? È possibile l'applicazione delle norme costituzionali

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

— di alcune almeno — senza un ordine di idee ben definito? Sono domande che io rivolgo, non già come rimprovero al ministro, che, ripeto, ha trovato questa situazione, ma come stimolo perché si esca da una condizione molto imbarazzante per la scuola e pericolosa per la nazione.

La riforma di struttura, tentata in più di quattro anni di inchieste e lavoro di commissioni e persino di una consulta, è scomparsa nei facili canali della « decadenza » procedurale: era, del resto, la manifestazione di uno sforzo che risentiva ancora dell'irrequieto spirito innovatore della Costituente e della speranza che la scuola costituisse il centro motore dello spirito collettivo, in cui, oltre la politica, oltre le contrastanti filosofie, la cultura rifluisce con le sue energie essenziali a formare l'uomo libero, che si autodisciplina acquistando conoscenza di sé e del mondo in cui vive.

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE
TARGETTI

GALATI. Ed è finita così poco felicemente non solo perché l'allora ministro Gonella non considerò sufficientemente il peso finanziario che importava, ma soprattutto perché non misurò il cedimento della volontà dei partiti politici, timorosi di aggiungere ai molti motivi di dissenso e urto anche il tema impegnativo della scuola; né riuscì a determinare nel paese quella vibrazione interiore che travolge tutti gli ostacoli, suscitando cioè la coscienza collettiva della inderogabilità del rinnovamento scolastico. Anzi (e nelle mie parole non suona alcun rimprovero, ben consapevole della fatica dell'onorevole Gonella, fatica che spero possa essere utilizzata) la vastità e i modi della inchiesta finirono per disorientare gran parte del corpo insegnante.

D'altronde, se non tutta la scuola né il Parlamento ascoltarono l'appello, è segno che una riforma scolastica non era matura nel paese, o lo era solo in parte, perché una riforma nasce da un nuovo indirizzo culturale, che si incarna in un'idea nuova, la quale circola nelle coscienze e si esprime in opere di orientamento ben preciso. Così sempre è accaduto, come fanno pedagogisti e politici; così è stata possibile la riforma Gentile, quando la vecchia mentalità laicista, ferma ai principi di un liberalismo impegnato ancora in una sterile lotta contro la Chiesa, si illudeva di essere vitale ed era già tramontata,

col positivismo e con lo pseudo spiritualismo — vago, superficiale e infruttuoso.

E la stessa riforma del Gentile — intonata al neo-idealismo italiano e politicamente giustificata in nome di un neoliberalismo attualistico — giunse forse alquanto in ritardo se, prima che potesse fare un adeguato esperimento, fu sottoposta a temperamenti e modifiche che ne sformarono i caratteri, trasferendone su altro piano le finalità. La crisi della scuola italiana, come crisi di cultura, era già evidente nel contrasto fra idealismo gentiliano e nuove contraddittorie istanze, implicite ed esplicite nella politica e nello spirito del ventennio fascista: concluso il quale, l'Italia si trovò in un clima politico-sociale esplosivo, che la tormentata Costituzione repubblicana ha tentato di contenere in un equilibrio di cui non erano soddisfatti né i democristiani né gli altri partiti. L'idea democratica non precisata — anzi fatta campo di contesa non composta sinora, né, forse, per lungo tempo componibile in una visione omogenea e concorde — non era sufficiente a creare una scuola nuova: e gli aspetti formali e i problemi specifici sull'ordinamento estrinseco dei vari tipi di scuola e gli stessi problemi giuridici non danno vita a una riforma, che, ripeto, è idea che decide e degli ordinamenti scolastici e della finalità della scuola.

L'idea di una società diversa — che ritrova concretamente nella propria libertà l'autorità del dovere da compiere — si va però maturando, ed è l'idea di lavoro, inteso come fatto dello spirito, che deve porre su basi diverse nuove relazioni: individuo-società, individuo-Stato, pensiero-azione, compresi il pensiero e l'azione della scuola.

Ed è nella stessa nostra Costituzione idea incerta come l'espressione di risveglio dell'*Aurora* di Michelangelo, che attende di uscire alla pienezza della luce. Bisogna incanalare il nostro pensiero verso questa idea dell'avvenire, che pedagogicamente possiede la sua vasta letteratura, non già per opera di pedagogisti del comunismo e del socialismo, ma d'ogni sfumatura filosofica. E questa, a mio parere, è la prima innovazione sostanziale, capace di portare l'insegnamento italiano all'altezza delle idee pedagogiche vive e feconde, smantellando, senza tumulto ma decisamente, quella pedagogia sterile, che si trascina specialmente nella scuola media, e, mi pare, non meno nelle nostre università. Giacché singolare è il fatto che gli esperimenti innovatori — circoscritti, spesso incompresi, ma qua e là risorgenti con la tenacia della verità conquistata — sono stati iniziati non dallo

Stato ma da insegnanti innamorati del proprio lavoro nella scuola elementare e nella scuola materna, mentre chiuse, ben gelosamente chiuse restano la scuola media e l'universitaria.

E, intanto, estranea a questa ondata di rinnovamento rimane la burocrazia ministeriale, e lo stesso ministro, forse preoccupato di non so quali anomalie, si è affrettato a porre dei freni legali ai centri didattici, che l'iniziativa di libere associazioni ha fatto nascere e operare: i soli vivai, benché appena iniziali, dei nuovi fermenti della didattica italiana.

E, se questo è lo stato della cultura e della società italiana, d'una cultura che cerca la sua nuova via, che non ha ancora spicco decisamente marcato neppure nelle forze intellettuali della nazione, che decidono delle forme di pensiero, mi permetta l'onorevole Martino di ridomandargli con quale indirizzo si propone di governare la scuola italiana.

Con l'amministrazione, sia pure oculata, circospetta e, occorrendo, più energicamente legalitaria? Ebbene, tale politica, cui tutti possiamo aderire, non basta. Può essere anche la politica che i giornali definiscono della normalizzazione della scuola, che piace ad alcuni e dispiace ad altri, che può eliminare inconvenienti, far sentire di più la mano pesante su certa scuola privata, non in tutto ordinata e consapevole dei suoi doveri, con il pericolo di coinvolgere in un ingiusto e irricognoscente giudizio tutta la scuola non governativa, sostanzialmente benemerita perché supplisce onorevolmente all'assenza della statale.

Politica, questa, che può dare la soddisfazione di formare le commissioni di maturità e di abilitazione nelle province anziché a Roma, che correggerà alcuni abusi, stimolerà qualche iniziativa particolare, ma che sarà sempre una politica di ordinaria amministrazione, intonata al tranquillo e felice decennio giolittiano, non a questi nostri tempi duri, che impongono ovunque preveggenza, consapevole audacia e, nel settore della scuola, iniziative che preparino le giovani generazioni ai compiti di domani, che sono diversi e ben più complessi che non i compiti di ieri.

Occorre, onorevole ministro, un aggiornamento delle idee e dei metodi pedagogici — senza incomodare il Tesoro per l'articolo 81 della Costituzione — utilizzando le nuove idee e i nuovi metodi, i quali, del resto, non sono che il prodotto delle revisioni critiche e degli

approfondimenti della cultura, risultato di quella vecchia polemica fra scuola classica e tecnica, fra umanesimo tradizionale e umanesimo più moderno, visti in prospettive rinnovate, senza più i logori pregiudizi fra libertà col visto liberale e libertà vera, intesa come spontaneità razionale, che di ogni uomo fa un centro spirituale in attività per la conquista della personalità e l'acquisto del giusto e degno posto nella vita del lavoro.

Ma il problema che sta al centro della scuola resta sempre quello degli insegnanti: problema di preparazione pedagogica, che impone una impostazione anche didattica dei corsi universitari, problema di elevazione economica degli insegnanti in servizio, problema di valorizzazione della funzione dell'insegnante nell'opinione nazionale.

L'onorevole ministro ha detto che bisogna ridare fiducia alla scuola: la scuola ne ha veramente bisogno. E la fiducia va data agli insegnanti, i quali hanno coscienza della propria condizione di categoria proletaria senza le armi del proletariato.

Gli insegnanti comprendono che la loro funzione non può né deve essere di parte o di classe ma viva espressione della cultura e dell'educazione di tutto il popolo; e il loro tormento maggiore consiste appunto nel vedersi costretti, anzi spinti dalle necessità quotidiane, a riversarsi nelle assemblee sindacali, forse nelle piazze, se non si provvederà in tempo a evitare, non alla categoria soltanto, ma al paese, questo errore di trasformare chi deve plasmare le coscienze agli alti fini del lavoro e dei valori civici in massa tumultuante per ottenere quel minimo vitale corrispondente alla funzione che svolge.

Ormai gli insegnanti costituiscono la « grande proletaria » della nazione. Bisogna evitare, onorevole ministro, che essa si muova con forme e spiriti non fiduciosi nei poteri dello Stato! (*Applausi al centro*).

LOZZA. Ce ne è voluta per far dire questa! Ci son voluti degli anni!

GALATI. Cosa sa lei del mio travaglio e della mia opera? Tutti i miei scritti del resto parlano chiaro!

LOZZA. Ma è una lode la mia!

GALATI. Non è una lode piena, perché contiene anche un rimprovero.

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Natta, il quale ha presentato il seguente ordine del giorno:

« La Camera,

considerando improrogabile ed urgente il potenziamento delle iniziative per l'assi-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

stenza scolastica, che ha nel patronato il suo normale e legittimo strumento;

ravvisando altresì l'esigenza di porre finalmente termine alle gestioni commissariali che in diversi settori hanno determinato situazioni incerte e paradossali,

impegna il Governo:

a compiere gli sforzi necessari perchè i patronati scolastici siano effettivamente messi in grado di svolgere il loro compito, in senso completo;

e a sciogliere la gestione commissariale dei beni della ex G.I.L. e a disporre i provvedimenti opportuni perchè tale patrimonio sia messo a disposizione dei patronati scolastici ».

L'onorevole Natta ha facoltà di parlare e di svolgere questo ordine del giorno.

NATTA. Onorevoli colleghi, onorevole ministro, nella precedente discussione sul bilancio dell'istruzione, nell'ottobre scorso, noi avevamo visto nell'accantonamento della riforma una ragione ben diversa dalla immaturità dei tempi di cui or ora ha parlato l'onorevole Galati. Noi denunciavamo in quella rinuncia al tentativo che aveva per anni impegnato il partito di maggioranza il fallimento di una prova che una eccezionale occasione storica aveva offerto ai cattolici: di saggiare cioè in una società moderna la validità del loro programma scolastico.

Si trattava — dicemmo allora — di essere capaci di riportare all'altezza, alla dignità del proprio compito un organismo che era stato sconvolto dalla rovina materiale e morale del fascismo e della guerra; si trattava di aprirgli delle prospettive audaci di rinnovamento in modo che si potessero fugare delle vecchie prevenzioni, diffidenze, sospetti nei confronti dei cattolici da una parte e che, dall'altra, si potesse costituire la scuola della Repubblica democratica.

È un fatto che per sette anni la democrazia cristiana non è riuscita a portar fuori la scuola italiana da un regime provvisorio in cui venivano naufragando le esigenze e le speranze d'un rinnovamento per il quale — a nostro giudizio — si sono rivelati impari forse non tanto le capacità degli uomini e gli stessi mezzi finanziari, quanto piuttosto l'indirizzo generale di conservazione timorosa, pavida, l'incapacità di mutare un programma che aveva fatto le sue valide prove quando si trattava di lottare per rivendicare certe libertà di fronte allo Stato del liberalismo prefascista, ma che non aveva trovato la passione, la forza di mutarsi in un programma costruttivo di Governo, sì che spesso noi avevamo avuto

l'impressione che si ripiegasse, in sostanza, nella fedeltà equivoca, contraddittoria, pericolosa alla scuola del ventennio che potremmo definire « la scuola del clerico-fascismo ».

Non abbiamo taciuto che la crisi intima della scuola italiana, di cui tanto si è parlato e di cui ancora oggi si parla, trovava la sua origine proprio nella incapacità delle correnti cattoliche di realizzare nel campo della cultura e della scuola una funzione, che fosse legittima e che legittima apparisse, di guida e di egemonia, e nella resistenza, dall'altra parte, sempre più larga nel Paese e nella scuola, di fronte ad un tentativo di monopolio, esercitatosi soprattutto sul terreno amministrativo, e che, mancando proprio quella premessa di cui ho detto, appariva ingiusto, illecito, non legittimo.

Allora noi chiedevamo, onorevoli colleghi, un esame di coscienza al partito di maggioranza ed un mutamento della politica nel campo della scuola. È mutato il ministro della pubblica istruzione. Non crediamo che l'assunzione di un liberale al Ministero della pubblica istruzione sia stato il riconoscimento schietto da parte della democrazia cristiana del fallimento di una prova, la rinuncia spontanea ad un dicastero che era stato tenuto e difeso dal 1946 con tanta tenacia; ma è certo che così il mutamento è stato inteso da molti, nel Paese e nella scuola: è stato inteso come il segno evidente della conclusione di un esperimento, che, a torto o a ragione, veniva giudicato infelice e sostanzialmente negativo. Donde il senso di sollievo e di favore che ha salutato lei, onorevole Martino, sperandosi che il mutamento nella responsabilità significasse anche un mutamento di indirizzo e di costume, l'aprirsi di un periodo nuovo per la scuola italiana, qualcosa di più di un accorgimento politico e di uno scotto pagato ad una collaborazione di Governo.

Ad avvalorare tale stato d'animo della pubblica opinione del nostro paese, è venuta anche la confessione della stessa democrazia cristiana, del Presidente del Consiglio, se non erro, che era stato compiuto un grosso sacrificio. Il sacrificio vale, come è ovvio, solo nel presupposto che il ministro liberale avrebbe fatto qualcosa di diverso dai suoi predecessori, perché altrimenti quel termine non avrebbe nascosto che una sottile ipocrisia. È venuta anche da parte liberale l'affermazione della gravità e del rischio che il compito assunto importava. « Questa lotta — ha scritto una rivista liberale — può costare assai cara, ma è di quelle che non si perdono ».

È venuto anche l'intervento della stampa italiana, anche quella quotidiana, che dei problemi e dei mali della scuola ha fatto oggetto di una attenzione più larga del consueto, direi, quasi a sottolineare il fatto che il mutamento poteva ridare la fiducia che valesse la pena di spendere qualche parola. È pur vero che a lei, onorevole Martino, non è stata chiesta in generale una riforma della scuola. Il termine è anche screditato, logorato dall'uso, ma non si sbaglia certamente, ad affermare che le speranze da una parte e i timori dall'altra che accompagnarono i primi passi della sua attività, si appuntavano proprio sui problemi di fondo della scuola italiana, sui problemi di indirizzo, sulla necessità cioè — per parlar chiaro — di una battuta d'arresto nell'opera di clericalizzazione della scuola italiana. Perché, in definitiva, il regime provvisorio che cosa ha significato se non un decadimento progressivo del compito proprio dello Stato nel campo dell'istruzione e dell'educazione, l'alienazione di una funzione fondamentale che è diritto e dovere dello Stato non smarrire assolutamente? I problemi primi che la Costituzione ha posto a fondamento della nostra scuola, quello dell'esame di stato, della parità, dello sviluppo della scuola elementare e le conseguenti questioni delle strutture di essa, dall'edilizia scolastica all'assistenza, allo stato degli insegnanti, vengono ad incidere proprio in quella necessaria e preliminare determinazione di un indirizzo generale.

Certo, le è stato chiesto anche altro; direi che le è stato chiesto di nuovo tutto ciò che non è ancora risolto sul terreno della pubblica istruzione e della scuola nel nostro paese. Le è stato chiesto anche altro di minor rilievo, da varie e diverse parti: che il terreno fosse sgombrato da abusi, da consuetudini arbitrarie e dannose, da errori che hanno quasi assunto autorità di legge; che la scuola fosse liberata da una certa atmosfera di paura, di pressione, o di discriminazione politica sorda, insidiosa.

Si è chiesto, insomma, un indirizzo democratico nei metodi, nei programmi, nell'amministrazione e nell'insegnamento, che valesse anche ad eliminare un male diffuso e grave che tanto attedia la scuola nel nostro paese, e non solo la scuola: lo scetticismo, direi, nei valori stessi della cultura e della democrazia, la mancanza di passione, di ideali, di coraggio, di fiducia e di serietà. E lascio da parte altri particolari richieste.

Ho già detto che tutto è stato rimesso sul tappeto, come era inevitabile e come era giusto; e ciò non crea in noi nessuna meraviglia.

È certo tuttavia che si tratta di un compito che non è semplice e che non è agevole, che è irto di difficoltà e di pericoli, di una prova e un rischio per lei e per il partito liberale ben diversi da quelli del 1945-46 e ben più gravi certamente, anche se meno vistosi, di quelli affrontati con l'inchiesta del suo collega onorevole De Caro.

È legittimo perciò, onorevole ministro, e direi anche necessario che noi ci chiediamo innanzi tutto se quel programma che l'opinione pubblica più consapevole del nostro paese attribuisce oggi al ministro liberale costituisca davvero il suo impegno di governo, l'oggetto dell'eventuale lotta del partito liberale, e in secondo luogo se, ammessa una tale precisa, chiara volontà, il partito liberale e lei, onorevole Martino, abbiano l'autorità e la forza di vincere una prova al cui successo non si può legittimamente affermare che sia sempre e completamente interessato il più forte partito del Governo. I nostri dubbi e le nostre diffidenze, che non sarebbe onesto da parte nostra nascondere in questo momento, anche dinanzi a lei, onorevole ministro; i nostri dubbi, le nostre diffidenze sono rese legittime dalle ripetute esperienze, compiute anche in settori meno delicati, dei partiti minori, del partito liberale stesso; e che essi siano ritornati ad un amplesso pericoloso non è una buona ragione perché noi si abbia una pregiudiziale fiducia nei frutti che ne potranno derivare.

Il primo limite che noi vediamo nelle possibilità che oggi sono offerte nel campo della scuola all'onorevole Martino, ci sembra sia proprio nella politica generale del Governo: quale posto alla scuola nell'attività di questo Governo può essere riservato?

È vero, vi è stato un maggiore spazio nelle dichiarazioni programmatiche dell'onorevole Scelba, una serie di impegni più larga che non nelle dichiarazioni dei precedenti Presidenti del consiglio — e in questo la collaborazione dei liberali si è avvertita e non vogliamo negarla — ma la realtà è che ci troviamo di fronte a questo fatto: che una politica, la quale è fondata su un programma chiaramente, esplicitamente enunciato di divisione del paese, di lacerazione, a nostro parere impedisce non solo un effettivo rinnovamento della scuola, ma ne mina già in partenza l'autorità e la forza che sono presupposti fondamentali della sua funzione.

Non è pensabile, d'altra parte, di poter avere una scuola-oasi, una scuola in cui non giungano le esigenze, le battaglie vive della società; perché sappiamo tutti che la scuola

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

vive nella società, da essa attinge prospettive ed indirizzi e per essa, per il suo sviluppo, per il suo progresso, si impegna. Non riteniamo che sia neppure pensabile una soluzione effettiva, seria dei problemi della pubblica istruzione con un Governo che bandisce una teoria secondo la quale sarebbero da mettere ai margini, se non al bando, milioni di cittadini del nostro paese.

Questo pare a noi il primo ostacolo, il primo limite che l'onorevole ministro della pubblica istruzione incontrerà nella sua opera.

E possiamo noi credere che l'attuale ministro riuscirà ad ottenere dall'avarato tesoro i mezzi che non ebbero i ministri democristiani? Che nell'imperante maccartismo egli riuscirà ad affermare l'uguaglianza degli insegnanti, nella libertà della scuola e dell'insegnamento? Che una legge, come quella che attendiamo, sull'esame di Stato potrà trovare facile via per essere approvata? Che i patronati scolastici riusciranno ad assumere e a svolgere in pieno il loro compito assistenziale, con tante illecite e parassitarie concorrenze? Che sarà consentito di sopprimere o trasformare almeno i centri didattici, di revocare, ad esempio, il riconoscimento legale alle scuole private che non siano serie, che non diano effettive garanzie? E in quell'opera stessa più modesta di normalizzazione, di ripristino della legge, di cui l'onorevole Martino ha parlato e a cui si è impegnato, riuscirà egli a vincere le chiare ed individuate resistenze?

Intanto il ministro della pubblica istruzione ha accettato di governare la scuola con un bilancio identico, anzi un po' peggiore di quello dello scorso esercizio (e l'osservazione già è stata fatta dall'onorevole Sciorilli-Borrelli) venendosi così a trovare in una situazione di fatto che blocca ogni possibilità di costruire in questo esercizio qualcosa di nuovo, e nel momento stesso, si badi, in cui le esigenze della scuola vengono trovando riconoscimento concorde, anche se non sempre conseguente, e le richieste di più larghi mezzi acquistano la forza dell'urgenza e dell'improrogabilità.

Proprio per questo noi non siamo d'accordo — e lo abbiamo detto in altre occasioni — sul fatto che non si potesse mutare nulla, che fosse da lasciare sfuggire l'occasione offerta nel dibattito sul bilancio del tesoro di un miglioramento degli stanziamenti a favore della pubblica istruzione, strappare non una promessa, ma qualche cosa di più, anche qualcosa di modesto, io credo che

sarebbe servito a superare il troppo lungo periodo delle geremiadi, a dare in concreto il senso e la fiducia della novità, a provocare quell'interesse e quella passione nell'opinione pubblica che pure si invoca e che ministri e parlamentari hanno anche il dovere di sollecitare.

Credo che l'esempio della Francia, dove in un anno si sono visti respinti quattro bilanci della pubblica istruzione, ci insegnino il coraggio che dovrebbero avere i parlamentari; credo che l'esempio della Francia, dove si son visti in un anno tre scioperi unanimi degli insegnanti dovrebbe insegnare qualcosa anche nel nostro paese. Esisterà in Francia una crisi anche più grave nell'ambito della scuola di quella che non sia nel nostro paese; esisteranno forse problemi anche più urgenti e più profondi di quelli che non siano i nostri, ma noi abbiamo avuto degli episodi che rivelano una passione, un impegno, un coraggio di fronte al paese, mentre nel caso nostro il dibattito sul bilancio del tesoro ha rivelato i limiti del coraggio e delle possibilità del ministro e della Camera. Ella mi scuserà, onorevole Martino, se vengo così facendo alcune osservazioni dalle quali mi sforzo di trarre una qualche indicazione per quella che potrà essere nel futuro la sua attività e la sua opera.

Così quando il ministro, dopo avere annunciato nel suo discorso al Senato i termini di una riforma dell'esame di Stato, ha caldeggiato il rinnovo puro e semplice del vecchio decreto, a noi è parso che più che di una questione di tempo, dell'impossibilità di avere tempestivamente una nuova legge, si trattasse di un'altra difficoltà, di una difficoltà scaturita da una contraddizione iniziale, di ritenere cioè che sia possibile la realizzazione di misure non gradite alla democrazia cristiana anche se, putacaso, fossero state scritte nel patto di collaborazione. Vorremmo sbagliare, ma questa nostra impressione non possiamo e non dobbiamo tacerla.

E quando ancora, nonostante il sostanziale parere contrario del ministro, la maggioranza della Commissione istruzione del Senato ha varato il principio dell'abilitazione cosiddetta didattica, si è visto essere sufficiente che i propositi di normalizzazione e di serietà del ministro vengano ad urtare contro gli interessi, o meglio (dato che questo non è il mio punto di vista), contro ciò che a torto si presume siano gli interessi della scuola privata, della scuola confessionale, perché il ministro abbia perduto di colpo la sua maggioranza.

Il ministro della pubblica istruzione ha svolto un'opera che egli ha definito di normalizzazione e di moralizzazione, affidata a una serie di circolari, di richiami, di divieti contro abusi, illeciti, piaghe, che affliggono la scuola, ed anche alcuni provvedimenti legislativi che portano il suo nome credo si possa dire che hanno mirato all'identico scopo: di riportare la scuola a una situazione di normalità, di correttezza, di serietà.

Nessuno ha negato, onorevole Martimo, la necessità di distruggere — come ella ha detto — un costume e una prassi deprecabile per ciò che riguarda le troppe vacanze, le sottoscrizioni, i doni — che non sono più i fiori, oggi, neppure nelle elementari — le gite, le rappresentazioni teatrali, gli incontri sportivi, ed aggiungo, nei limiti in cui ha parlato l'onorevole Lozza, anche i comandi degli insegnanti. E nessuno, a dire il vero, ha fiatato finché il ministro si è proposto di colpire concessioni, tolleranze, espedienti ed arbitrî che venivano attribuiti alla scuola statale. Ma è bastato che il richiamo della legge, la volontà di far rispettare la legge venisse a toccare qualche interesse della scuola privata, qualche creazione cara al partito di maggioranza o ai clericali, perchè si levassero alti clamori ed allarmi e l'operato del ministro dovesse essere confermato dal Presidente del Consiglio!

A noi, onorevole Martino, il suo compito sembra non solo difficile, ma disperato, e possiamo antivedere (vorremmo essere — glielo auguriamo di cuore — dei cattivi profeti!) la sorte che le sarà riservata quando ella vorrà muovere passi più impegnativi che non siano quelli limitati alle circolari sui centri didattici o sugli esami di licenza media per i privatisti.

Ma questi passi li vorrà muovere, onorevole ministro? Questo è il secondo e più grosso problema che impegna la sua responsabilità e la sua attività.

Noi le abbiamo dato atto (e possiamo ancora una volta ribadirlo) della saggezza e dell'onestà di alcuni dei propositi da lei enunciati nel suo discorso al Senato e nel discorso al convegno dei Provveditori, nonché di alcune misure prese per ristabilire l'imperio della legge. Ma ci sarà consentito di osservare che siamo ancora da una parte, in una fase di enunciazioni generali, e dall'altra nel campo di interventi in questioni che hanno, nonostante la loro importanza, un carattere marginale.

Veniamo ai fatti di maggiore rilievo. Ella nel suo discorso, onorevole ministro, ha insistito sulla necessità, nella riaffermata libertà dell'istruzione, del rispetto della legge nel campo della scuola non statale, e noi siamo d'accordo.

Lo abbiamo affermato in altre circostanze e desideriamo ripeterlo brevemente anche stasera: noi siamo d'accordo che non vi debba essere altra discriminazione nell'autorizzazione all'apertura di scuole private se non quella della serietà, e del rispetto delle norme che regolano la materia. Lo Stato non deve avere alcun timore, alcuna preoccupazione, alcun sospetto della concorrenza della scuola privata, quando da una parte esso non rinunci minimamente al suo compito costituzionale di istituire scuole per tutti gli ordini e gradi nella misura necessaria, e dall'altra gli istituti privati osservino le condizioni ed i limiti entro i quali deve svolgersi la loro attività.

Ma esiste, al di là del diritto del privato ad istituire scuole, il problema del riconoscimento legale delle scuole non statali. Ricorderò all'onorevole ministro ed agli onorevoli colleghi, che noi abbiamo espresso l'anno scorso il nostro parere, chiedendo che fosse posto un argine a quello che c'era apparso un diluvio di riconoscimenti, fino a quando non fosse stato definito per legge l'istituto della parità, così come è previsto dalla Costituzione.

Noi pensavamo che la nostra fosse una proposta onesta, perchè non mirava a colpire pregiudizialmente e indiscriminatamente le scuole private, ma mirava a richiamare il Governo ed il Parlamento al rispetto dei loro doveri: e cioè che prima di concedere alle scuole private il diritto di rilasciare titoli di studio pari a quelli delle scuole statali, era necessario stabilire le condizioni e i limiti della parità.

Non credo che sia necessario ricordare ai colleghi la risposta che è stata data a quella nostra proposta: che la legge sulla parità non c'era, che esisteva invece una legge del 1942 sui riconoscimenti legali, che non si poteva far subire alla scuola privata la carenza del Governo e del Parlamento, che un blocco nei riguardi delle parificazioni sarebbe stato illegittimo. Io non discuto sulla logica di osservazioni di questo genere; anche se le accettassimo per buone, dovremmo constatare che esiste una carenza, che è esistita fino ad oggi e che continua ad esistere e che essa è servita e serve largamente, in definitiva, a far vigoreggiare la scuola privata e a metterla, in sostanza, in condizioni di favore.

Io non ho che da richiamarmi ai dati ed alle cifre che allora ebbi occasione di citare per documentare ancora una volta, dinanzi ai colleghi, che la scuola privata è diventata un fenomeno imponente nel nostro paese, un fenomeno di cui noi non vogliamo la-

gnarci, ma che desideriamo sia regolato dalla legge. Nel 1953, noi siamo arrivati ad avere 5.016 scuole private con 34 mila insegnanti e 247 mila alunni. Si tratta, dunque, di un problema grosso, e non ci spaventa tanto il largo metro usato nelle autorizzazioni quanto quello usato nei confronti dei riconoscimenti legali. Dobbiamo ricordarci che dal 1946 al 1953 su 3.360 richieste di autorizzazione, ne sono state accolte 3.021, e su 3.044 domande di parificazione ne sono state accolte ben 2.255; e, in sette anni, solo otto istituti sono stati chiusi e solo nove si sono visti revocare il riconoscimento già concesso. È un fenomeno impressionante, specialmente nell'ordine classico, la maggior parte degli istituti privati essendo costituita da ginnasi, da licei, da istituti magistrali, da scuole medie, perché attraverso tali istituti si formano, o si dovrebbero formare, i gruppi dirigenti, ed anche perché dette scuole rendono di più, economicamente, che non quelle tecniche o professionali.

Ebbene, lo scorso anno noi avevamo fatto quella richiesta di un blocco o almeno avevamo prospettata la necessità di una maggiore cautela e di una maggiore prudenza. Avevamo anche protestato contro l'onorevole Segni, che ci pareva avesse esagerato firmando in un solo giorno del maggio 1953, non so quante centinaia di decreti di riconoscimento legale. Noi avevamo protestato non tanto perché a leggere i nomi di quegli istituti che avevano chiesto ed ottenuto la parificazione vi era da far impallidire il calendario più dotato di santi e di beati, si da desumere chiaramente l'indirizzo e il significato di quei riconoscimenti; quanto soprattutto perché quella ci sembrava la via preoccupante per affermare non la libertà della scuola, ma il predominio della scuola privata o, meglio, il tramite per giungere alla « libertà sussidiata », principio che può essere anche caro ad una parte di questa Camera, ma che non è quello della Costituzione italiana.

Onorevole ministro, quest'anno anche ella ha continuato sulla strada dei riconoscimenti legali alle scuole private! Si potrà dire che non si poteva fare altrimenti: che la legge sulla parità non vi è ancora; che le proposte di iniziativa parlamentare al riguardo sono giunte tardi e che ci vorrà del tempo per discuterle. Esatto, ma il fatto è che noi siamo press'a poco nella situazione degli anni scorsi ed il processo di incremento e di sviluppo della scuola privata (che, a nostro giudizio, si trova in condizioni di illegittimo favore)

continua, anche se è mutata la persona che dirige il Ministero.

Così, quando si è affrontato il primo problema di rilievo, quello dell'edilizia scolastica, la soluzione prospettata e alla quale dovrebbe legare la sua responsabilità o il suo nome non so se l'onorevole Martino o il ministro dei lavori pubblici, è una soluzione che ci sembra rechi il segno di una concezione inadeguata alla realtà ed alle necessità dei tempi. Farò delle osservazioni che, forse, non corrispondano completamente alla realtà, dato che debbo attenermi ai comunicati che sono apparsi in merito al piano decennale per l'edilizia scolastica e può darsi che la nostra interpretazione sia non del tutto conforme alla realtà delle cose.

Abbiamo discusso per anni il problema dell'edilizia scolastica, che è stato al centro dei dibattiti sulla pubblica istruzione svoltisi sia alla Camera che al Senato. Vi è stata in proposito l'inchiesta ufficiale del Ministero della pubblica istruzione; vi sono stati i risultati delle inchieste parlamentari sulla disoccupazione e sulla miseria.

E si può dire che alcuni fatti siano divenuti chiari per tutti noi e che rappresentino dei fondamentali dati di partenza. Il primo è che l'edilizia scolastica, come l'assistenza, come la condizione economica e giuridica degli insegnanti, condiziona la possibilità di sviluppo dell'istruzione elementare, della scuola d'obbligo, che è non solo il problema numero uno della scuola italiana, ma è — si può dire — uno dei punti nodali della vita civile del nostro paese. Credo che al riguardo non vi sia discrepanza di giudizi e ritengo sia inutile ripetere in questo momento cifre che tutti conoscono.

Il secondo fatto, che è chiaro per tutti noi e che abbiamo spesso ripetuto in Assemblea ed in Commissione, è che la legislazione vigente in materia non serve più proprio perché gli enti locali, soprattutto i piccoli comuni e particolarmente nel mezzogiorno d'Italia, non hanno la forza necessaria non per costruire delle aule, ma nemmeno per usufruire del contributo statale. Credo che il risultato positivo cui noi eravamo pervenuti nei precedenti dibattiti sui bilanci dell'istruzione era stato appunto quello di mettere in rilievo questi due aspetti: 1°) che l'edilizia scolastica era un problema di struttura della scuola, e non solo della scuola, del nostro paese; 2°) che occorreva in questo campo una legislazione che innovasse profondamente quella precedente.

Da questo punto di vista vi sono stati pure degli impegni; come l'ordine del giorno

del senatore Zanotti Bianco che stabiliva l'impegno che nei comuni al di sotto dei 3 mila abitanti vi sarebbe stato l'intervento completo dello Stato per la costruzione delle aule scolastiche.

Ora, non dirò che tutto questo non vi sia nel piano decennale; dirò che, da quello che si è saputo, abbiamo l'impressione che questo piano non corrisponda all'attesa, né per l'entità delle cifre che lo Stato metterebbe a disposizione nel giro dei dieci anni (15 miliardi di contributi), né dal punto di vista del funzionamento del piano, perché, se non abbiamo compreso male, si tratterebbe in sostanza di un miglioramento del contributo statale restando tuttavia sempre agli enti locali, ai comuni, in grande parte, l'impegno e il carico effettivo per la soluzione del problema dell'edilizia scolastica.

Pare a noi che così si venga a ricadere nel cerchio della situazione nella quale ci siamo dibattuti fino ad oggi. È forse possibile che nel nostro paese gli enti locali riescano a trovare circa 300 miliardi per risolvere il problema dell'edilizia? È possibile che con il piano decennale riusciamo a dare alla scuola elementare italiana le 60 mila aule necessarie?

Pensiamo che in questo modo il nodo non verrà sciolto. Qualcuno, onorevole Martino, ha ricordato la legge Credaro del 1911. Non abbiamo alcuna esitazione ad affermare che si trattava in quel caso di un provvedimento avanzato, in senso democratico, della legislazione scolastica liberale. E, chi ha fatto il paragone fra quel provvedimento e questo, ha avuto buon gioco nel mettere in luce la sproporzione fra l'una e l'altra soluzione: quella che, pure con i suoi difetti ed inconvenienti, rispondeva allo stato e alle concezioni dei tempi, e questa che, a nostro giudizio, non si adegua né ai bisogni, né alle impostazioni tipiche del mondo contemporaneo.

E che piano è questo che si affida, in sostanza, agli enti locali e al contributo, attraverso l'aumento delle tasse nelle scuole secondarie, delle famiglie degli scolari?

Noi siamo preoccupati, onorevole ministro, proprio per considerazioni di carattere generale. Conosciamo gli argomenti con i quali si vorrà giustificare il fatto che lo Stato spenda 15 miliardi per le aule e ne ricavi, dall'aumento delle tasse, 20; gli altri 5 miliardi sarebbero destinati a borse di studio. Questa notizia è apparsa su tutta la stampa del nostro paese. Sarà opportuno, onorevole ministro, se le cose non stanno in questo modo...

MARTINO, *Ministro della pubblica istruzione*. Poi chiarirò.

NATTA. ...che ella le smentisca recisamente, perché noi siamo fortemente preoccupati.

MARTINO, *Ministro della pubblica istruzione*. Lo Stato spende 15 miliardi all'anno, per 35 anni. Come vede, la cosa cambia notevolmente.

NATTA. Sì, cambia notevolmente. Non so, poi, se in questo piano sia considerato anche un aumento delle tasse scolastiche per la scuola secondaria.

MARTINO, *Ministro della pubblica istruzione*. Preciserò anche questo.

NATTA. Se così è, mi permetto di esporre alcune nostre considerazioni, già immaginando gli argomenti che saranno avanzati a difesa dell'aumento: che le tasse cioè sono inadeguate, sono rimaste ferme al 1938, come si dice, che la scuola è un servizio che deve essere pagato, che l'aumento è lieve (si dovrebbe arrivare, secondo le notizie, ad una media di 5 mila lire l'anno dopo i diversi scatti). Si dirà ancora che per i meritevoli in condizioni di disagio vi sono delle esenzioni, delle borse di studio. Tutto ciò non toglie tuttavia che noi avremo un aumento delle tasse, un rincredersi del fiscalismo; soprattutto per alcune categorie di cittadini, in particolare per le categorie medie; e che d'altra parte gli ostacoli anche per la parte più umile della popolazione sulla strada della conquista dell'istruzione non diminuiranno certamente con misure di questo genere.

Vi è stato chi ha voluto vedere in questo piano una volontà di risolvere, attraverso l'aumento delle tasse, ad un tempo il problema edilizio ed il problema dell'affollamento della scuola. Ma di quel progetto avremo modo, io credo, di discutere tra breve.

Ciò che oggi ci preme è di osservare che noi non vorremmo che questa fosse la via scelta per rimediare alla crisi di crescita della scuola di cui l'onorevole ministro ha parlato. Non ci faccia dire, onorevole Martino, che ella ridimensiona la scuola secondaria allo stesso modo che il suo collega Villabruna ridimensiona l'industria dello Stato nel nostro paese! Il termine che pur ella ha usato, « ridimensionamento », è non solo brutto ma ha anche un suono sinistro nel nostro paese: quello del licenziamento, della miseria di migliaia e migliaia di lavoratori; della liquidazione e della alienazione di un patrimonio prezioso per tutta la nazione.

Noi non intendiamo naturalmente attribuire all'onorevole Martino delle intenzioni

malvage. Ma dopo l'annuncio di questo piano per l'edilizia e l'aumento previsto (già qualche tempo fa, credo, era stata fatta una specie di lancio da parte dell'onorevole Vigorelli) delle tasse scolastiche, sarà bene che l'onorevole Martino, assieme al problema dell'edilizia e dell'aumento delle tasse scolastiche chianca, così come già da qualcuno gli è stato chiesto, il significato di alcuni concetti da lui espressi e che possono creare proprio quella impressione di cui ho detto.

Il ministro ha parlato, in rapporto ad una « forse troppo rapida crescita della scuola », della necessità di un adattamento e di una graduale trasformazione e ridimensionamento degli ordinamenti; ha parlato di « normalizzazione », e nessuno vuol fare delle obiezioni finché si tratta di intendere la normalizzazione come opera di moralizzazione, di imperio della legge, di creazione di un costume di serietà, di operosità, di dignità: quella che qualcuno ha definito normalizzazione amministrativa e didattica. Ma non si potrebbe più essere d'accordo se la normalizzazione fosse intesa, proprio per riparare a quella troppo rapida crescita della scuola, come una serie di misure intese ad arrestare il fenomeno di sviluppo della scuola secondaria così come può apparire ed essere effettivamente l'aumento delle tasse scolastiche.

Il problema non è di contrarre con qualche artificio la popolazione scolastica e di limitare in particolare l'accesso alle scuole secondarie. Questo è un fenomeno naturale di sviluppo fecondo, positivo, nel nostro paese. Il problema è, invece, di sapere approntare in tempo i mezzi necessari perché la scuola possa accogliere tutti coloro che vogliono e debbono entrarvi. Non è che possiamo risolvere un problema così imponente come quello dell'aumentata popolazione nella scuola secondaria o nella stessa università con delle soluzioni meccaniche, con delle barriere, siano quelle dell'aumento delle tasse, siano quelle dei numeri chiusi o altri accorgimenti di tale natura.

Quando si afferma l'esistenza di troppi studenti, comunque l'affermazione sia presentata o colorata, essa è reazionaria, e uno Stato che assumesse come proprio un indirizzo di questo genere si condannerebbe alla più grave prospettiva, quella di avversare il progresso civile e culturale del paese, di abdicare ad un dovere fondamentale. Il fenomeno dell'aumento della popolazione scolastica può anche impressionare certi settori dell'opinione pubblica e anche qualche gruppo dirigente del nostro paese.

L'onorevole Resta ha messo nella sua relazione una tabella dalla quale è agevole vedere come è stato imponente un tale sviluppo: basti dire che siamo passati dai 379 mila alunni del 1931-32 nelle scuole secondarie a un milione e 205 mila nel 1951-52, naturalmente comprendendo gli istituti privati e quelli statali. Ma non lasciamoci impressionare da questo fatto, perché in realtà noi siamo ancora indietro e arrestare un tale movimento non significherebbe difendere la dignità, l'altezza e la nobiltà della cultura e dell'istruzione, perché tutto ciò noi avvertiamo oggi non più come un privilegio di pochi, ma un diritto di tutti.

Aprire dunque la scuola, darle modo di espandersi, adeguare e rinnovare i suoi ordinamenti e la sua struttura: questo impone la Costituzione e questo vuole la società italiana e io mi auguro che l'onorevole Martino vorrà in questo senso chiarire alcuni suoi concetti che possono prestarsi ad equivoci.

Lascerò da parte il problema dell'assistenza scolastica su cui già altri si è intrattenuto. Anche su questo abbiamo avuto un lungo dibattito ed una lunga polemica ed abbiamo fatto tanti sforzi per far funzionare i patronati, per aumentare gli stanziamenti necessari per fare dei patronati, come disse in un suo discorso l'onorevole Gonella, un centro propulsore della assistenza completa nella scuola, quella assistenza che è necessaria se si vuole avere uno sviluppo della istruzione elementare.

A questo proposito potremmo compiacerci di alcune dichiarazioni dell'onorevole Martino che sostanzialmente condividiamo. Siamo d'accordo che debba esserci un impulso nelle iniziative dell'assistenza scolastica, che i fondi del patronato debbano essere accresciuti, che il funzionamento di esso condiziona l'efficienza didattica e il rendimento della scuola, che il patronato non può né deve limitarsi alla fornitura di libri, ma dovrebbe invece riuscire a fornire agli scolari in condizioni di necessità anche le cure mediche, i medicinali, gli indumenti, la refezione e, infine, che i patronati debbano essere organi della scuola, a essa intimamente legati. Noi proponiamo, al di là di alcune proposte che sono dinanzi alle Commissioni parlamentari e di cui più volte abbiamo discusso e che ci auguriamo riescano a un certo momento a trovare la via della soluzione, le proposte dell'onorevole Marchesi e dello stesso onorevole Martino quando ancora non aveva assunto il dicastero della pubblica istruzione, attraverso un nostro ordine del giorno, un

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

aiuto che ci sembra sostanziale in questo momento e realizzabile: il passaggio, cioè, ai patronati del patrimonio della ex G. I. L. attraverso lo scioglimento della gestione commissariale. E non aggiunto nulla alle considerazioni che altri colleghi — questa mane l'onorevole Colitto — hanno fatto a proposito di quella gestione commissariale.

E, giunto a questo punto, posso concludere, onorevoli colleghi, affermando che i rilievi che ci siamo permessi di fare vogliono sostanzialmente dire che temiamo che l'onorevole Martino non riesca a sbloccare la situazione, a darci qualcosa di sostanzialmente diverso dal precedente regime provvisorio, che al più egli finisca per paralizzare, come qualcuno ha scritto, un conflitto, consentendo così alla democrazia cristiana di riprendere fiato e di rivendicare la prova di appello.

Il fatto è che, a nostro giudizio, si può, sì, nel campo della scuola e della cultura, fare appello e valersi anche di alcuni principi del liberalismo, del laicismo liberale, come si vuol dire, ma questi principi sono poi quelli divenuti patrimonio comune e forza comune nel nostro paese ed essi possono servire, sì, a un tentativo di normalizzazione, di moralizzazione della scuola, ma non possono servire più a risolvere i problemi che questa nostra società oggi pone e vuol vedere risolti nel campo dell'istruzione e della cultura.

Classi sociali nuove, masse innumerevoli urgono alle porte della scuola italiana e di questa scuola le strutture, gli ordinamenti, i programmi, gli indirizzi appaiono, di fronte alle esigenze di soddisfare questo crescente bisogno di istruzione, arretrati di anni, vecchi cadenti, insufficienti sotto tutti i punti di vista. Altro che ridimensionamento! Bisogna avere il coraggio di una larga, audace espansione. Vecchio e pericoloso ci sembra l'atteggiamento stesso che distingue i gruppi dirigenti italiani, compresi gli uomini del partito liberale, di fronte alle classi lavoratrici del nostro paese con cui bisogna anche fare i conti sul terreno dell'istruzione e della cultura.

Le condanne, le discriminazioni, le censure con cui si tenta di respingerle ai margini non crediate che non abbiano un qualche peso sulla possibilità di dare al nostro paese una scuola nuova: ho già detto e ripeto che la politica di divisione insidia e distrugge la forza e l'autorità della scuola! Incongruo ci si rivela il concetto stesso della funzione dello Stato di fronte a compiti così poderosi e illanguidita infine la fede nei valori democratici della civiltà moderna.

Non vale, onorevoli colleghi, obiettarcì che il metro che noi usiamo per misurare la politica del Governo, in generale, e quella dell'attuale ministro nel campo della scuola, in particolare, non può essere ritenuto valido, non può essere generalmente accolto. No, noi non usiamo un metro illegittimo. Voghiamo porre a fondamento della scuola italiana i principi stessi che la Costituzione ha posto a fondamento della società italiana: principi di unità e di giustizia, di avvento di nuove classi alla direzione della vita politica e sociale della nazione, avvento di nuove classi che la scuola deve agevolare e preparare nel nostro paese; di trasformazione, dunque, delle strutture stesse economiche e culturali della nazione.

E da questo punto di vista che ci siamo sforzati di cogliere il senso dell'azione dell'onorevole Martino; è da questo punto di vista che chiediamo in quel nostro ordine del giorno (misura modesta, ma di indirizzo) il potenziamento effettivo dei patronati e il passaggio ad essi dei beni della ex G. I. L.; che vogliamo giungere ad una legge sulla parità, dichiarandoci insoddisfatti non soltanto dell'azione del ministro, in questo periodo, per il numero rilevante dei riconoscimenti legali, ma insoddisfatti anche perché riteniamo che questo problema, e per lo Stato e per la scuola privata, debba essere risolto con onestà, con giustizia, sulla base dei principi costituzionali.

È da questo punto di vista, infine, che noi non ci stancheremo di agire e di lottare (ed è possibile trovare il terreno d'intesa, il terreno comune, così come abbiamo sentito oggi nelle parole dell'onorevole Valandro Ghigliola); che non ci stancheremo di lottare perché a base dell'insegnamento e dell'istruzione dei giovani, nel nostro paese, siano i valori di libertà e di progresso su cui la Repubblica — attraverso la Resistenza — ha fondato la sua legittimità e il suo diritto. (*Applausi a sinistra*).

PRESIDENTE. Il seguito della discussione è rinviato a lunedì.

Annunzio di interrogazioni, di una interpellanza e di una mozione.

PRESIDENTE. Si dia lettura delle interrogazioni, della interpellanza e della mozione pervenute alla Presidenza.

NENNI GIULIANA, *Segretario*, legge:

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'agricoltura e delle foreste, per conoscere se non ravvisi l'opportunità di di-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

sporre le urgenti e necessarie provvidenze al fine di alleviare le disagiate condizioni in cui sono venuti a trovarsi gli agricoltori della zona di Rionero in Vulture (Potenza), compresa tra Fontana Maruccia, l'alta montagna del Vulture, Serro del Capraio, Serra del Palo, Monticchio Bagni e Sgarroni, a causa delle recenti grandinate che hanno distrutto quasi completamente il raccolto.

« Per conoscere, in fine, se non ritenga opportuno studiare l'eventualità di concedere uno sgravio fiscale agli agricoltori di cui sopra onde metterli in grado di superare in qualche modo la grave congiuntura. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6305)

« SPADAZZI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dei lavori pubblici, per conoscere se non ritenga opportuno provvedere, con gli opportuni interventi statali, alla inderogabile necessità di sistemare le fognature di Rionero in Vulture, Ripacandida, Atella (Potenza), nel quadro dei provvedimenti per il Mezzogiorno d'Italia e delle necessità igienico-sanitarie della regione. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6306)

« SPADAZZI ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare il Presidente del Consiglio dei ministri, per sapere se non ritenga che la consuetudine di dare la qualifica di ottimo a quasi tutti i dipendenti statali, e di non servirsi delle note annuali di qualifica per graduare seriamente la capacità e il rendimento degli impiegati, non sia gravemente pregiudizievole alla funzionalità degli uffici statali e non concorra a generale l'opinione che lo Stato non sa ottenere un adeguato rendimento dal proprio personale né stimolarne il senso della responsabilità. (*Gli interroganti chiedono la risposta scritta*).

(6307)

« CASTELLARIN, BONFANTINI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'interno, per sapere quale sia il suo pensiero e quali gli intendimenti sulla crisi che da tempo travaglia l'Amministrazione comunale di Gaggi (Messina), ed in particolare se risponde a verità:

1°) che il comportamento del sindaco sia stato tale da determinare una frattura in seno a quella stessa maggioranza che attraverso una coalizione fittizia conquistò nel 1952 il comune per poche decine di voti;

2°) che lo stesso sindaco, rimasto nettamente in minoranza, di fronte alle reiterate attestazioni di sfiducia non ha avuto la sensibilità di dimettersi, ed è giunto persino a negare la convocazione straordinaria del Consiglio. Tanto che, in data 6 agosto 1953, fu fatto ricorso alla notifica di un atto extra-giudiziale e ad una serie di passi presso il prefetto, e soltanto in seguito a questi nel gennaio 1954 poté essere tenuta una seduta consiliare nella quale ancora una volta fu ribadita la sfiducia al sindaco;

3°) che malgrado tale delibera il sindaco suddetto abbia continuato a rimanere in carica in dispregio di ogni legge, fra il crescente sdegno e sfiducia dei cittadini. Intanto viene dissestata e sconvolta sempre più la vita amministrativa del comune;

4°) che numerose sono le rappresaglie cui è sottoposta l'opposizione consiliare e cittadina da parte del sindaco, il quale millanta autorevoli protezioni;

5°) che lo stesso, negli ultimi tempi, abbia subito con esito positivo diversi procedimenti penali (fra cui uno per omissione di atti di ufficio con conseguente condanna a lire 16.000 di multa), e diverse ispezioni prefettizie, le quali avrebbero riscontrato irregolarità rilevanti.

« Nel caso affermativo, l'interrogante chiede di conoscere se il ministro, fatti i debiti accertamenti, sia disposto ad intervenire sollecitamente dando attuazione agli invocati provvedimenti riparatori. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6308)

« PINO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del lavoro e della previdenza sociale, per conoscere i motivi per i quali, a distanza ormai di oltre 18 mesi, non sia stato ancora finanziato il cantiere di lavoro per il completamento della strada di allacciamento Spine Sante-Calderà del comune di Barcellona Pozzo di Gotto (Messina). La relativa spesa, prevista nel progetto elaborato da quel comune, era di lire 6.214.205, di cui lire 4.264.205 a carico del Ministero per mano d'opera e lire 1.950.000 a carico del comune, ente gestore del cantiere. Secondo quanto risulta all'interrogante tale progetto è stato approvato dal Genio civile di Messina, previa riduzione a lire 3.078.102 della spesa a carico del Ministero, e così modificato è stato trasmesso al Ministero del lavoro e della previdenza sociale con foglio n. 1106 del 9 gennaio 1953 da parte dell'Assessorato regionale del lavoro.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

« E se e quali provvedimenti il ministro intende adottare. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6309)

« PINO ».

« Il sottoscritto chiede di interrogare i ministri dell'industria e commercio e del commercio con l'estero, per sapere se siano a conoscenza della comparsa sui mercati di un tipo di vino di produzione americana, venduto arbitrariamente sotto il nome di « Marsala », e della comprensibile preoccupazione che ne è conseguentemente derivata negli ambienti interessati. Nel caso affermativo l'interrogante chiede di sapere:

1°) se siano stati adottati provvedimenti intesi a proibire l'importazione di tale sedicente « Marsala » americano, e di quali entità essi siano;

2°) se e quali passi siano stati effettuati al fine di impedire l'ulteriore patente abuso di un termine che è denominazione di un vino tipico di esclusiva produzione siciliana. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6310)

« PINO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'agricoltura e delle foreste, per sapere quali provvedimenti abbia adottato o sia per adottare onde venga finalmente definita la posizione dei talassografici. Ed in particolare se sia disposto intervenire onde venga frattanto risolta, mediante l'assegnazione di una pensione od almeno di una liquidazione, la penosa situazione in cui versa la signora Bonanno Giuseppe da Messina (Fondo Pugliatti, 105). Costei, vedova del capotecnico Crisafi Paolo, dipendente dell'Istituto talassografico di Messina, deceduto nel 1948 dopo 30 anni di buono e lodevole servizio, attende tutt'oggi un provvedimento di giustizia che sancisca il riconoscimento di questo elementare diritto. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6311)

« PINO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro presidente del Comitato dei ministri per la Cassa del Mezzogiorno e il ministro dei lavori pubblici, ciascuno per la parte di propria competenza, per conoscere se non ritengano opportuno emanare disposizioni, affinché per i lavori da eseguire nelle zone depresse, dove più abbonda la disoccupazione, venga limitato allo stretto indispen-

sabile l'uso dei mezzi meccanizzati, Buldozer, escavatori, ecc., da parte delle ditte appaltatrici.

« L'interrogante chiede inoltre una stretta sorveglianza sulla preparazione di capitolati, lo svolgimento delle aste ed il rispetto dei capitolati stessi allo scopo di evitare che si preveda un compenso di lire 700 a metro cubo di sbancamento in vista dell'impiego di mano d'opera, e poi si eseguono i lavori con le macchine, consentendo così un margine troppo elevato di guadagno alle ditte.

« Né vale la giustificazione dei ribassi, in quanto l'impiego massiccio dei mezzi moderni che per noi, malauguratamente, rappresentano non mezzi di evoluzione ma fonti di miseria e di agitazioni tra le masse disoccupate, lascia sempre un margine vistoso di guadagno.

« L'interrogante prega in ultimo che la risposta non venga dagli organi burocratici, i quali hanno sempre un mondo di spiegazioni e di ragioni senza dubbio accettabili, ma formi oggetto di studio e di meditazione, poiché quanto richiesto attiene strettamente alla evoluzione della libertà dal bisogno che non può essere subordinata all'avanzare della tecnica. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6312)

« BUFFONE ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro della difesa, per conoscere come egli intenda tutelare il diritto alla ricostruzione della carriera e alla liquidazione degli anni di servizio effettivamente prestati dai dipendenti salariati dall'arsenale di Napoli, i quali al momento della promulgazione della legge n. 1079 erano stati dimessi per raggiunti limiti di età.

« I dipendenti di cui sopra fanno parte della aliquota di 540 unità riassunte in data 1° settembre 1948 e che per effetto della legge sopracitata ebbero riconosciuta la continuità del servizio con tutte le conseguenze da ciò derivate. La pratica relativa si trova dal maggio 1951 in istruttoria presso la competente Direzione generale personale civile e affari generali, divisione salariati del Ministero difesa esercito. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6313)

« CAPRARA ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del lavoro e della previdenza sociale, sul cantiere scuola di Pimonte (Napoli)

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

n. 14375/2 gestito dalla Curia di Castellammare che, da un mese, non paga i lavoratori. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6314)

« MAGLIETTA ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'interno, per sapere se corrisponde a verità la notizia che il segretario generale dell'ospedale psichiatrico di Palermo, onorevole Di Stefano Genova, pur non prestando alcuna attività da oltre un anno (se non quella di intimidazione nei confronti del personale iscritto ai sindacati aderenti alla C.G.I.L. ed alla C.I.S.L. per costringerlo a costituire un sindacato fascista) percepirebbe lo stipendio con tutte le indennità e addirittura una indennità forfettaria mensile per « lavoro straordinario »; che il Di Stefano continuerebbe ad usufruire dell'alloggio di servizio e che, con provvedimento speciale, avrebbe avuto liquidati arretrati per un importo di lire 500 mila per il « lavoro straordinario » del 1953.

« Per sapere, altresì, perché, se le notizie di cui sopra sono esatte, nessuna osservazione è stata sollevata dagli organi di tutela dell'ospedale. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6315)

« DI MAURO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dei trasporti, per conoscere quali criteri abbiano determinato la variazione recente degli orari delle linee automobilistiche Agnone-Napoli e Castel di Sangro-Isernia, nel Molise, che non consentono più le coincidenze con i treni utili sulla linea ferroviaria Campobasso-Isernia-Varano, in particolare per sapere perché non sia più possibile ai viaggiatori delle predette autolinee servirsi della ferrovia dalla stazione di Carpinone per Campobasso, Roma e Napoli. È evidente infatti che:

a) i viaggiatori dell'autolinea Agnone-Napoli, in partenza dal capolinea alle cinque, non sono più in grado di prendere a Carpinone il diretto A 691 in partenza da Campobasso per Napoli e Roma alle 5,35, ivi transitante alle 6,31;

b) i viaggiatori del treno A 693, in partenza da Campobasso alle 6,28 e in arrivo a Carpinone alle 7,37, non sono più in grado di prendere quivi la coincidenza automobilistica della linea Isernia-Castel di Sangro.

« Se, pertanto, non ritenga doversi autorizzare la ditta esercente i summenzionati servizi di linea a disporre gli orari in ma-

niera da consentire alle popolazioni dell'alto Sangro e dell'alto Molise di servirsi del mezzo ferroviario, il cui ripristino è stato voto ardente di tutte le popolazioni stesse ed ha rappresentato un segno validissimo della solidarietà del Governo verso quelle popolazioni di alta montagna, costrette da stenti e disagi che non si misurano. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6316)

« SAMMARTINO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il Presidente del Consiglio dei ministri e i ministri del tesoro e degli affari esteri, per sapere se siano a conoscenza che:

a) con l'occupazione britannica dell'Eritrea (aprile 1941), buona parte del personale amministrativo italiano (oltre ad aliquote della guardia di finanza, carabinieri e P.A.I.) fu conservato ai suoi posti e continuò a prestare servizio alle dipendenze dell'amministrazione occupante percependo dalla stessa emolumenti pagati con la nuova valuta corrente nel territorio (scellini E.A.);

b) ristabilite le comunicazioni con la madre Patria il Governo italiano fece sapere a detto personale che il servizio prestato alle dipendenze dell'occupante non pregiudicava il rapporto d'impiego che il personale aveva in atto con l'Amministrazione italiana e che anzi doveva ritenersi che tale servizio veniva prestato con suo assenso e gradimento. (Nota verbale n. 35154/503 del 10 novembre 1947 del Ministero affari esteri);

c) gran parte del personale suddetto è andato man mano rimpatriando, mentre un certo numero di dipendenti della pubblica amministrazione è tuttora in Eritrea e presta attualmente servizio alle dipendenze del Governo federale istituito in quel territorio con decorrenza dal 15 settembre 1952.

« Per conoscere altresì quali criteri abbia seguito l'amministrazione dello Stato addebitando, in sede di liquidazione delle spettanze arretrate al personale in oggetto, quanto esso aveva percepito dall'amministrazione britannica di occupazione, operando il diffalco calcolando lo scellino E.A. al tasso di cambio di lire 24 ed operando l'addebito per alcuni dipendenti con decorrenza dal 1° aprile 1941 al 15 settembre 1945 e per altri dal 15 settembre 1945 al 30 giugno 1949, mentre, dopo tale data, al personale rimasto a prestare servizio in Eritrea sono stati corrisposti — e vengono corrisposti — integralmente gli assegni metropolitani e nessun addebito è stato più operato per quanto essi hanno percepito, e con-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

tinuano a percepire, dall'amministrazione che in realtà si giova della loro opera.

« Tutto questo tenendo presente che né per il primo criterio e tanto meno per il secondo esiste una norma di legge che legittimi l'operato della pubblica amministrazione. *(L'interrogante chiede la risposta scritta).*

(6317) « LOPARDI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro di grazia e giustizia, per sapere se non ritenga giusto e doveroso estendere l'indennità di profilassi antitubercolare, prevista dalla legge 9 aprile 1953, n. 310, a tutto il personale penitenziario in servizio presso istituti carcerari con annesse sezioni sanatoriali.

« L'interrogante fa rilevare che ogni esclusione è, a norma della citata legge, del tutto ingiustificata, dal momento che i reparti sanatoriali sono siti nei recinti dei complessi penitenziari, coi quali hanno tutti i servizi in comune: ingresso, cortili, corridoi, cucine, magazzini, uffici di direzione, di ragioneria, di cassa, di matricola, di conti correnti, le caserme degli agenti, ecc., per cui tutti coloro che prestano la loro attività continuativa nell'interno del carcere devono essere considerati come addetti al reparto sanatoriale e quindi con diritto all'indennità. *(L'interrogante chiede la risposta scritta).*

(6318) « SPALLONE ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare il Governo, per conoscere, in vista della prossima campagna olearia e del perdurare di una situazione instabile e preoccupante del mercato dell'olio di oliva, quali provvedimenti intende adottare per assicurare all'olio di oliva un prezzo equo e remunerativo in relazione agli aumentati costi di produzione.

« Gli interroganti fanno presente che l'ammasso volontario dell'olio di oliva, attuato con molto ritardo nella corrente campagna olearia con il contributo dello Stato nella misura di lire 1500 al quintale, non ha potuto conseguire tutti gli effetti desiderati a tutela del mercato alla produzione a causa del perdurare di una instabile situazione economica nel settore degli olii e dei grassi dovuta alle incomplete disposizioni atte a tutelare in forma organica ed efficiente il settore stesso.

« Gli interroganti sono convinti che per la tutela economica del mercato dell'olio di oliva l'unico strumento idoneo è quello dell'ammasso per contingente, che a nome degli oli-

vicoltori interessati viene richiesto. *(Gli interroganti chiedono la risposta scritta).*

(6319) « BONOMI, TRUZZI, STELLA, GEREMIA, ZANIBELLI, BUCCIARELLI DUCCI, GERMANI ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare i ministri del commercio con l'estero e dell'agricoltura e foreste, per conoscere quali provvedimenti si intendono adottare al fine di ridurre le importazioni dei formaggi che hanno raggiunto notevoli proporzioni e sono in continuo aumento.

« Infatti nel 1953 sono stati complessivamente importati quintali 231.439 di formaggi, contro i quintali 46.375 d'importazione nell'anno 1938. Si è avuto così un incremento del 399 per cento, mentre la nostra esportazione dei formaggi nello stesso anno 1953 ha subito una riduzione percentuale del 30,5 rispetto al 1938, passando da quintali 245.340 a quintali 170.489.

« Nel primo quadrimestre del 1954 la lamentata situazione si è notevolmente peggiorata perché, rispetto al 1953, le importazioni di formaggio sono aumentate del 35,4 per cento, mentre le esportazioni sono diminuite del 16,5 per cento.

« Poiché negli scambi con l'estero particolare importanza rivestono i dazi doganali, gli interroganti richiamano l'attenzione dei ministri interessati sull'attuale divario esistente tra il dazio generale e quello d'uso per i formaggi. Tale divario è attualmente del 5 per cento per i formaggi a pasta molle e del 10 per cento per i formaggi a pasta dura e semidura, che rappresentano la quasi totalità delle importazioni. *(Gli interroganti chiedono la risposta scritta).*

(6320) « BONOMI, TRUZZI, ZANIBELLI, BUCCIARELLI DUCCI, STELLA, GEREMIA, GERMANI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro della difesa, per conoscere i motivi che hanno determinato la progettata soppressione di numerosi distretti militari e la modifica delle loro circoscrizioni.

« Nell'emanare tali disposizioni non si tenne conto di non pochi elementi essenziali quali, col resto, le distanze dai centri distrettuali, la importanza e le tradizioni delle città sino ad ora ospitanti i distretti, il disagio procurato alle popolazioni.

« Sono poi molto problematici i vantaggi della progettata riforma sotto il profilo tecnico ed organico e sono ovvie le preoccupa-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

zioni afferenti alla costituzione di centri pletorici inadatti ad assolvere con la dovuta tempestività i delicati compiti che ai distretti incombono.

« Si invoca poi l'intervento del Ministero perché sia, quantomeno, evitato ogni provvedimento nei confronti delle città di Pinerolo ed Ivrea.

« Le ragioni prospettate in tesi generale valgono principalmente per queste due città piemontesi che vantano tante insigni tradizioni militari e civiche, che furono private di reparti militari che per lunghi anni degnamente ospitarono, e per le quali, come per le valli che ad esse fanno capo, la progettata soppressione del distretto militare arrecherebbe ingenti danni. (*L'interrogante chiede la risposta scritta*).

(6321)

« BOVETTI ».

« Il sottoscritto chiede d'interpellare il Presidente del Consiglio dei ministri e i ministri dell'industria e commercio e del tesoro, per sapere quali provvedimenti intendono prendere per evitare che la grave e pericolosa situazione delle miniere del Valdarno (Ente ligniti e Carpinete) possa provocare, oltretutto lo stato insopportabile di miseria per oltre 1800 famiglie di lavoratori, già in atto da lungo tempo, luttuosi disastri nel sottosuolo, stante le esigue possibilità finanziarie delle due gestioni sopra nominate, le quali situazioni finanziarie non consentendo di corrispondere che parte dei salari maturati dai lavoratori, questi son portati a spingere l'economia di materiali occorrenti per garantirsi l'incolumità fisica oltre ogni limite, sapendo che il danaro impiegato per il necessario acquisto dei materiali occorrenti nel sottosuolo ridurrebbe ancora la parziale corresponsione delle paghe.

« Chiede inoltre ai rispettivi ministri interpellati, di conoscere a quali conclusioni siano giunti, dopo il lungo periodo di studio per la sistemazione del giacimento lignitifero del Valdarno, anche in conseguenza dei ripetuti voti della Camera, la quale ha impegnato il Governo alla soluzione del problema, fornendogli l'indirizzo programmatico.

(161)

« BIGIANDI ».

« La Camera,

nel fermo convincimento che le aziende industriali e commerciali nelle quali lo Stato ha la totalità o la maggioranza del capitale sociale costituiscono uno strumento fonda-

mentale per lo sviluppo del nostro sistema economico ed un elemento di guida dell'apparato produttivo del Paese;

nel rilevare che lo Stato, mediante tali aziende, può realizzare una efficiente politica industriale aperta alle innovazioni della tecnica, capace di inserirsi validamente per modificare la struttura dei mercati, pronta ad accogliere le forme più progredite di politica del lavoro e pertanto in modo particolare a contribuire a sostenere ed elevare il livello di occupazione; migliorare le capacità tecniche e professionali dei dirigenti, degli impiegati e delle maestranze; introdurre un sistema coordinato di relazioni umane; promuovere la partecipazione del lavoro ai vari aspetti della vita produttiva, il tutto nel quadro di una sana gestione economica;

invita il Governo ad accelerare l'azione di potenziamento produttivo di dette aziende e a promuovere una associazione autonoma tra di esse anche ai fini sindacali.

(24) « PASTORE, MORELLI, CAPPUGI, SCALIA VITO, BIAGGI, DE BIAGI, COLLEONI, PAVAN, DE MEIO, CAVALLARI NERINO, BUZZI, BUTTÈ, COLASANTO, PENAZZATO, MENOTTI, ZACCAGNINI, DRIUSSI, ZANIBELLI, CALVI, GITTI, GUI, ROSELLI, GALLI, GRAZIOSI, REPOSSI, SARTOR, CIBOTTO, GOZZI, BUFFONE, ROSATI, BERLOFFA ».

PRESIDENTE. Le interrogazioni ora lette, per le quali si chiede la risposta scritta, saranno trasmesse ai ministri competenti.

Così pure l'interpellanza sarà iscritta all'ordine del giorno, qualora i ministri interessati non vi si oppongano nel termine regolamentare.

Per la mozione, sarà fissato in seguito il giorno della discussione.

La seduta termina alle 20.

*Ordine del giorno
per la seduta di lunedì 12 luglio 1954.*

Alle ore 16:

1. — *Svolgimento delle proposte di legge:*

DE' COCCI ed altri: Estensione all'Istituto nazionale autonomo delle case popolari per i mutilati e gli invalidi per servizio dei benefici concessi dal testo unico 28 aprile 1938, n. 1165, e garanzia dello Stato per i mutui

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA POMERIDIANA DEL 9 LUGLIO 1954

concessi dalla Cassa depositi e prestiti all'Istituto stesso (806);

GORRERI ed altri: Provvedimenti di carattere eccezionale per la costruzione in Parma su terreno comunale di case popolari in sostituzione dei « Capannoni » (Case malsane) (904).

2. — *Seguito della discussione del disegno di legge:*

Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1954 al 30 giugno 1955 (*Approvato dal Senato*) (797 e 797-bis) — *Relatore:* Resta.

3. — *Votazione a scrutinio segreto del disegno di legge:*

Ratifica ed esecuzione della Convenzione tra l'Italia e la Svizzera concernente la rettificazione di confine al passo di Cornera o Kriegalpass, conclusa a Martigny il 4 luglio 1952 (*Approvato dal Senato*) (874).

IL DIRETTORE *Ø.* DELL'UFFICIO DEI RESOCONTI

Dott. VITTORIO FALZONE

Vicedirettore

TIPOGRAFIA DELLA CAMERA DEI DEPUTATI