

CDLXVI.

SEDUTA DI LUNEDÌ 16 LUGLIO 1956

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE **TARGETTI**

INDI

DEL VICEPRESIDENTE **RAPELLI**

INDICE

	PAG.		PAG.
Congedo	27607	GATTO	27722
Disegno di legge (<i>Seguito della discussione</i>):		CACCURI	27723
Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1956-57. (2248 e 2248-bis)	27608	FOSCHINI	27724
PRESIDENTE	27608	GORINI	27725
SAVIO EMANUELA	27608	Proposte di legge (<i>Svolgimento</i>):	
ALICATA	27612	PRESIDENTE	27607
GALATI	27619	VIOLA	27608
GRASSO NICOLOSI ANNA	27624	BOVETTI, <i>Sottosegretario di Stato per la difesa</i>	27608
TRABUCCHI	27630	Corte costituzionale (<i>Trasmissione di sentenza</i>)	27630
VISCHIA	27643	Interrogazioni (<i>Annunzio</i>)	27725
NICOSIA	27649		
FANELLI	27656	La seduta comincia alle 10.	
MARZANO	27661	GIOLITTI, <i>Segretario</i> , legge il processo verbale della seduta del 14 luglio 1956. (<i>È approvato</i>).	
DELLA SETA	27665	Congedo.	
DI GIACOMO	27672	PRESIDENTE. Ha chiesto congedo il deputato Dosi. (<i>È concesso</i>).	
SORGI	27680	Svolgimento di proposte di legge.	
DE TOTTO	27688	PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca lo svolgimento di due proposte di legge. La prima è quella di iniziativa dei deputati Viola, Musotto e La Spada:	
ROSSI, <i>Ministro della pubblica istruzione</i>	27691, 27692, 27697	« Determinazione della data unica di sfollamento per gli ufficiali e sottufficiali delle	
TARGETTI	27700		
PERDONÀ	27704		
SCIORILLI BORRELLI	27707		
PITZALIS	27712		
BADALONI MARIA	27713		
FRANCESCHINI FRANCESCO	27714		
SENSI	27717		
VIOLA	27719		
POLANO	27720		

tre forze armate, sfollati anteriormente al 30 aprile 1950 e ripristino della posizione di aspettativa per riduzione quadri » (2251).

L'onorevole Viola ha facoltà di svolgerla.

VIOLA. Mi rimetto alla relazione scritta. In sede di esame della proposta di legge in Commissione proporrò un emendamento a favore degli ufficiali che anteriormente al 1° luglio 1947 cessarono dal servizio permanente effettivo, per aver superato i limiti di età in seguito al blocco delle promozioni.

Chiedo l'urgenza.

PRESIDENTE. Il Governo ha dichiarazioni da fare ?

BOVETTI, *Sottosegretario di Stato per la difesa*. Il Governo, con le consuete riserve, nulla oppone alla presa in considerazione.

PRESIDENTE. Pongo in votazione la presa in considerazione della proposta di legge Viola.

(È approvata).

Pongo in votazione la richiesta d'urgenza.

(È approvata).

La seconda proposta di legge è quella di iniziativa dei deputati Viola, La Spada e Lenoci:

« Riliquidazione del trattamento di quiescenza ad alcune categorie di ufficiali » (2252).

L'onorevole Viola ha facoltà di svolgerla.

VIOLA. Mi rimetto alla relazione scritta e chiedo l'urgenza.

PRESIDENTE. Il Governo ha dichiarazioni da fare ?

BOVETTI, *Sottosegretario di Stato per la difesa*. Il Governo, con le consuete riserve, nulla oppone alla presa in considerazione.

PRESIDENTE. Pongo in votazione la presa in considerazione della proposta di legge Viola.

(È approvata).

Pongo in votazione la richiesta d'urgenza.

(È approvata).

Le due proposte di legge oggi svolte saranno trasmesse alla Commissione competente, con riserva di stabilirne la sede.

Sospendo la seduta per 5 minuti.

(La seduta, sospesa alle 10,5, è ripresa alle 10,10).

Seguito della discussione del bilancio del Ministero della pubblica istruzione (2248 e 2248-bis).

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

È iscritta a parlare la onorevole Savio Emanuela. Ne ha facoltà.

SAVIO EMANUELA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, se è vero che l'esame del bilancio di un ministero è un atto politico importante, l'esame del bilancio della scuola è senza dubbio per tutti noi il più impegnativo. Riconoscere questa priorità vuol dire dare atto non solo in questa aula, ma, attraverso quest'aula, all'opinione pubblica, della insostituibile funzione della scuola nella vita del paese. Ecco perché vorremmo (e forse in questo trapela l'attaccamento di chi, come noi, nella scuola ha vissuto ed operato) che approfondito fosse l'esame dei vari complessi aspetti del bilancio della pubblica istruzione perché dalla ricerca comune possano scaturire indirizzi, indicazioni, suggerimenti per il miglioramento della nostra scuola, che in questo decennio di vita democratica, sia pure con l'alternarsi di luci e di ombre, ha cercato di adattare metodi e strutture alle esigenze di una società nuova.

L'onorevole Romanato ci ha dato una pregevole relazione, permeata di calore e di fede. Né poteva essere altrimenti: chi come me gli è stata collega nelle aule universitarie può testimoniare della sua fede nei valori della cultura e dello spirito. Ebbene, io sono grata al relatore di avere premesso al commento sui vari aspetti del bilancio delle considerazioni generali sulla politica scolastica, di avere posto a se stesso ed a noi alcuni interrogativi. Risponde la scuola italiana — si è chiesto il relatore — alle necessità del momento ? Lo Stato ha adempiuto ai suoi doveri in materia di istruzione ? Qual è il livello culturale raggiunto dal popolo italiano ? Ad una di queste domande l'osservatore affrettato potrebbe rispondere — e potremmo farlo anche noi — con il linguaggio delle cifre e dei dati che sono a nostra conoscenza; ricordare come il 10 per cento delle spese dello Stato vada alla pubblica istruzione, ricordare come le spese per la pubblica istruzione siano 130 volte più quelle dell'anteguerra (e si aggiungano ancora la spesa sostenuta dai comuni, dalle province, dagli enti locali). Potremmo citare le numerose leggi (ben 1.250) con cui il Parlamento è intervenuto in tema di politica scolastica. Potremmo ricordare gli sforzi del Governo per aprire scuole, per combattere le

evasioni all'obbligo scolastico. Questa analisi la possiamo fare. L'hanno fatta i colleghi che sono intervenuti nella discussione del bilancio, la faranno ancora altri colleghi oggi, la fa il paese. Anzi la tentazione è grande per tutti noi di aggiungere qualche richiesta, di richiedere nuovi aiuti, perché i vuoti sono tanti e bisogna colmarli.

Pare a me importante chiederci invece, con il relatore, se la scuola di oggi sia veramente una scuola in crisi, una scuola malata. Ce lo dobbiamo chiedere perché l'interrogativo ce lo pone l'opinione pubblica, ce lo pongono le famiglie, non sempre esattamente informate sui problemi di fondo della scuola italiana. È aumentata, è vero, la simpatia nei confronti della scuola, c'è interesse, lo dobbiamo ricordare in questa discussione. Molto si è scritto in questi anni e si scrive sulla scuola, e, come ho detto prima, non sempre in termini esatti, ma l'interesse c'è, e questo è bene. Giornali di tiratura nazionale in questi giorni hanno trattato diffusamente degli esami, e non solo in termini cronistici. Condivido l'opinione di coloro i quali affermano che la scuola è malata, ma di una malattia di crescita.

Però delicato, onorevoli colleghi, è il periodo di adeguamento degli indirizzi scolastici alle nuove necessità della nazione. Tutta la scuola secondaria, ad esempio, potrà migliorarsi nelle sue strutture, nei suoi indirizzi solo quando la scuola di base sia veramente quale la esige la Costituzione. Un primo passo è stato fatto con i nuovi programmi della scuola elementare; ma le mete costituzionali vanno raggiunte con organicità e non con provvedimenti frammentari e contrastanti; con una armonica visione d'insieme. Da parte di tutti si richiede collaborazione e chiarezza.

Ho voluto ricordare la collaborazione della stampa, dell'opinione pubblica, delle famiglie. Insisto su questo, perché mi pare che per troppo tempo la scuola sia stata una grande isolata nel paese.

Ma l'opinione pubblica deve conoscere di più i nostri orientamenti, i nostri indirizzi su alcuni problemi di fondo della scuola, se vogliamo che essa ci segua e condivida quelle che sono le nostre aspirazioni.

Giorni fa su un grande giornale torinese è apparso un articolo di Paolo Serini dal titolo: «L'indegna povertà della nostra scuola». Era una elencazione a noi ben nota: su 38 mila scuole elementari 10 mila senza corsi completi, l'insufficienza dell'assistenza scolastica, 30 mila aule mancanti: un amaro bilancio che si chiudeva però con nuove

richieste di interventi dello Stato. Mi è spiaciuto non notare alcun accenno, anche breve, alle pagine positive della ricostruzione scolastica.

È diffusa, anche in mezzo a noi, la tendenza di dare allo Stato compiti ancora maggiori, gravandolo di servizi e funzioni eccessive, e pretendendo che intervenga dappertutto e sempre. Ci sono dei punti perciò, a mio avviso, che vanno chiariti; ne cito uno, senza però entrare nel merito del problema: l'istruzione professionale. Affermava un senatore, durante la discussione di questo bilancio davanti al Senato, che essa dovrebbe essere avocata allo Stato. Voci contrastanti noi ascoltiamo invece da parte di altri settori. Io aggiungo che auspichiamo tutti un controllo, un coordinamento tra i diversi ministeri che si occupano di questo settore: l'istruzione professionale; però occorre chiarire esattamente il problema: non sono questi gli istituti, le scuole che dovrebbero sorgere con il concorso e per la volontà di industrie, di privati, di enti locali, perché più rispondenti alle necessità economiche e sociali dell'ambiente?

Ho voluto citare questa affermazione per dimostrare come alcuni problemi di fondo della scuola italiana debbano trovare una loro soluzione, e come occorra che l'opinione pubblica sia indirizzata, sia guidata a comprendere questi nostri problemi, perché le contraddizioni non fanno mai bene, non aiutano alla risoluzione delle questioni, in quanto generano confusione, e qualche volta disordine; soprattutto fanno sorgere incertezze sulla strada da percorrere.

Ma non è di questo problema, sia pure urgente, che mi voglio occupare in questa seconda parte del mio intervento. Anzitutto anche per fugare tante incomprensioni, è bene dire che la scuola vive e si sviluppa per merito del maestro, dei docenti, del personale direttivo e amministrativo, di quell'esercito della scuola che è quotidianamente mobilitato al servizio dell'azione educativa.

Ci pare di poter affermare che nessuna riforma è possibile se non viene sistemata la scuola primaria, la scuola dell'obbligo. In essa ci sono dei fermenti nuovi che vanno messi in luce. Due sono le mete: il completamento dell'obbligo scolastico, il potenziamento della lotta contro l'analfabetismo.

Onorevole ministro, quasi tutti i colleghi hanno affermato: occorre l'applicazione integrale del principio costituzionale; ci vogliono gli otto anni di scuola obbligatoria. In Italia questa è la grande meta da raggiungere.

Qui veramente lo Stato è chiamato ad assolvere interamente ai suoi doveri. Da dieci anni si discute; si sono fatte esperienze felici, si sono aperte scuole. Il ciclo della scuola primaria deve essere completato dappertutto, nelle grandi città come nei più piccoli centri rurali e montani.

E qui sarei tentata di aprire una parentesi e di soffermarmi ancora una volta — l'ho fatto altre volte in quest'aula — sulla situazione scolastica di certe zone depresse, non soltanto meridionali. Una mia proposta di legge sulla sistemazione della scuola in montagna, sui convitti alpini, attende il vaglio delle Commissioni legislative. Onorevole ministro, io mi auguro che il Governo appoggi l'esame di questa proposta di legge. Essa è attesa, molto attesa dalle popolazioni montane, dalle famiglie della montagna.

Il problema l'abbiamo già dibattuto in quest'aula in altra sede. Noi sappiamo benissimo che cosa ha fatto, quali benefici ha recato la legge sulla montagna, la n. 991; ma è inutile che continuiamo ad intervenire nel settore artigianale o economico in genere, senza preparare una riforma spirituale, culturale, delle popolazioni montane, anche per gli sviluppi che potremmo ottenere nel campo dell'istruzione professionale. Dobbiamo formare i montanari, gli allevatori, i boscaioli, la gente dell'economia montana.

E chiudo la parentesi, perché non era questo l'argomento che avrei voluto trattare. Post-elementare: io non ho alcuna prevenzione contro la post-elementare. Questo esperimento, buono soprattutto nei centri privi di scuola media o di scuola di avviamento professionale, dovrà avere però una sua collocazione. Saremo chiamati a pronunciarsi su questo tipo di scuola? Scuola per il ricco, scuola per il povero, scuola chiusa, scuola aperta? Lasciamo da parte questa polemica. Dovrà essere una scuola che dovrà presentare una unità didattica e dovrà essere pre-orientativa. Per ora l'esperimento è buono e va diffuso in attesa che il problema trovi una sua soluzione.

Ma, onorevoli colleghi, v'è un settore della scuola italiana che va ricordato: la scuola popolare.

L'aumento di 194 milioni rispetto al precedente esercizio pare a tutta prima un aumento salutare, ma così non è: buona parte è assorbito dal miglioramento delle retribuzioni degli insegnanti. Non sempre l'opinione pubblica è informata di questa nuova conquista della scuola democratica. Sono i corsi A per semi-analfabeti, sono i corsi B

per coloro che vogliono aggiornare la loro cultura, sono i corsi C pre-professionali e i centri di lettura per rieducare il popolo con il libro.

Il libro, onorevoli colleghi, combatte oggi una dura battaglia con la radio, il cinema, la televisione, lo sport e non sempre ne esce vittorioso.

Il buon libro, naturalmente. Il problema della diffusione del libro e della lettura tra i ceti popolari, e non solo tra quelli, in Italia è assai grave. Ci sono in Italia tre organismi dipendenti dalla pubblica amministrazione, che si occupano della diffusione del libro: l'Ente nazionale per le biblioteche scolastiche e popolari, i centri di lettura, le reti provinciali di prestito.

Vi è necessità di maggior coordinamento fra questi enti e per il risparmio di pubblico denaro e per evitare ingorghi e lacune nella diffusione del libro. Non esiste in Italia una media cultura. Non so se questa sia una affermazione troppo drastica, ma mi pare che sia così. So che le difficoltà sono enormi, prima fra tutte la mancanza di mezzi, poi una scarsa coscienza del problema.

Occorre che fin dalla scuola primaria il bimbo venga educato alla lettura se non vorrà da giovane, da adulto essere fatalmente travolto da superficiale e diseducative fonti di informazioni.

Più di un milione di libri circolano nei centri di lettura. Vi sono i *bibliobus* che si spostano di zona in zona e vivo è l'interesse delle popolazioni. È sicuramente questo un terreno da dissodare. Bisogna continuare per questa strada. Mi è tanto piaciuta una definizione del compianto professore Stefanini: « L'educazione popolare è volere contemporaneamente che la cultura riscatti il popolo e che il popolo — quello che non sia stato corrotto dalla falsa cultura — riscatti la cultura richiamandola ai suoi doveri umani ».

Tredicimila corsi popolari, 5.500 corsi di richiamo, 3.750 centri di lettura, poi vi sono i corsi itineranti, i corsi per famiglia. Sono tanti, onorevole ministro, ma dovrebbero essere di più.

Nel 1931 contavamo 7 milioni di analfabeti, nel 1951 ne abbiamo 5 milioni. Il recupero vi è stato ed anche in un'età la più delicata per la vita dell'uomo: da 14 ai 30 anni.

Non mancano i critici che non hanno compreso la funzione sociale di questa scuola. Il Codignola in un articolo su *Scuola e città* dell'aprile scorso ha definito « barzellette fantasiose » i richiami scolastici, gli insegnanti pellegrini, i *bibliobus*.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

La scuola popolare non tende solo al recupero degli analfabeti. Anche quando il compimento dell'obbligo riducesse ovunque la schiera degli analfabeti, la scuola popolare dovrebbe continuare ad intensificare l'opera intrapresa di educazione sociale dei più umili. La lotta per il recupero è un aspetto dell'educazione popolare, ma non è l'educazione stessa. Non è neppure — ed è bene riaffermarlo — cultura popolare che è forma di propaganda.

È l'educazione dei più umili che trova sempre nuove formule, che si adatta all'ambiente.

Nei corsi di famiglia, attuati nel sud e non ancora nel nord (bisogna istituirli, onorevole ministro, nelle zone più isolate delle nostre montagne, nei centri rurali), l'insegnante va nella casa e non insegna solo a leggere, a scrivere, a fare di conto. Diventa l'amica, la consigliera, a volte la samaritana della famiglia.

Entrate in un centro di lettura, e vi è l'operaio, il contadino, alla ricerca di un mondo nuovo, un tempo a lui negato. La buona lettura è un richiamo alla conversazione, alla riflessione, alla meditazione.

Non mi pare perciò che siano « fantasiose barzellette » questi moderni e fecondi mezzi educativi che mi auguro il ministero sviluppi e potenzi sempre di più. Due osservazioni desidero fare prima di concludere.

Conosciamo la cura che il professor Padelaro mette nello sviluppo di questo importante settore della scuola italiana. Sappiamo che i provveditori sono unanimi e concordi sulla validità dell'educazione popolare. Occorre, però, che perifericamente venga attentamente studiato il piano per le diverse zone. Non sempre viene fatto alla luce delle necessità ambientali. Il nord e il sud hanno esigenze diverse, sono più utili per il nord i corsi C, i corsi di aggiornamento culturale, di aggiornamento tecnico per categorie di professioni e di orientamento professionale. Mi pare che sia necessario che l'autorità scolastica porti a conoscenza degli amministratori, dell'opinione pubblica, delle popolazioni questi mezzi educativi.

Secondo rilievo: i docenti. L'insegnamento della scuola popolare è un insegnamento difficile. I giovani maestri lo hanno compiuto sempre con fede e con entusiasmo; ma si richiede un maggior abbandono di un certo schematismo scolastico, una viva cultura pedagogica e amministrativa, una maggior conoscenza delle relazioni umane.

Si aumentino i corsi specializzati e si crei — perché no? — un ruolo speciale. Ben

venga perciò, onorevole ministro, quel disegno di legge che ella ha annunciato, che guarderà alla preparazione dei docenti di questa speciale attività educativa e alla loro sistemazione giuridica.

Onorevoli colleghi, non ha forse la scuola di questo decennio democratico scritto una bella pagina in questo settore, guardando all'uomo non solo nell'età scolastica, occupandosi della sua elevazione morale e civile?

Mettendo in luce brevemente le conquiste di uno dei settori più vivi della nostra scuola, non so se sono riuscita a rispondere, sia pure in parte, ad una delle domande che col relatore mi ero posta all'inizio di questo intervento. Mi pare di poter concludere con un augurio: che gli altri complessi problemi della scuola italiana trovino la loro soluzione attraverso un'esperienza viva come è quella che io ho ricordato. La scuola non è soltanto un fatto organizzativo, e su questo siamo tutti d'accordo; le buone riforme non nascono a tavolino, ma sgorgano dalle esperienze, dai ripensamenti ed anche dagli errori della vita di ogni giorno. Lo Stato deve dare agli insegnanti di ogni grado la possibilità di esplicitare dignitosamente la loro azione educativa; gli insegnanti e le famiglie daranno il meglio di loro stessi per il bene della scuola, che è il bene di tutti.

Sono sicura, perciò, che la scuola italiana saprà con questo spirito, sia pur faticosamente ma sicuramente, percorrere la strada del suo rinnovamento. (*Applausi al centro — Congratulazioni*).

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

« La Camera,

ritenendo che la cessazione dal 1° luglio 1956 della « soluzione ponte » ha messo in crudo rilievo lo stato di inferiorità in cui il personale della scuola è venuto a trovarsi in seguito all'entrata in vigore di provvedimenti delegati,

impegna il Governo

a prorogare sollecitamente l'erogazione delle indennità previste dalla « soluzione-ponte », magari attraverso l'emanazione di un decreto-legge, in attesa che sia rivista l'intera materia del trattamento economico del personale della scuola ».

L'onorevole Alicata ha facoltà di parlare e di svolgere quest'ordine del giorno.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ALICATA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, credo che le condizioni non certo soddisfacenti in cui questo dibattito — del resto, non a differenza di altri dibattiti sui nostri bilanci — si va svolgendo, non debbano farci sottovalutarne la particolare importanza, in quanto tale discussione — è innegabile — si svolge in un momento in cui particolarmente viva è l'attenzione del paese intorno ai problemi scolastici.

Basti pensare quanto ampio sia stato nei mesi scorsi il dibattito sui problemi della scuola, che ha investito partiti, associazioni culturali e i più larghi strati della pubblica opinione e che ha avuto momenti di grande interesse. Nel giro di un anno, sia da riunioni molto qualificate dedicate al problema della scuola da alcuni partiti (e fra queste, mi piace citare anche la riunione del comitato centrale del partito al quale ho l'onore di appartenere), sia i convegni convocati da *Il Mondo*, e da *Scuola e Città*, sia il congresso dell'Associazione per la difesa della scuola nazionale, ecc., mostrano come sarebbe sbagliato non accorgersi che il problema della scuola di oggi è entrato in una fase di avanzata maturazione, in una fase in cui fra le diverse tendenze si può, con uno sforzo di buona volontà, individuare un accordo su alcuni punti essenziali dai quali un'azione di rinnovamento e di ricostruzione effettiva della scuola potrebbe partire.

Siamo inoltre, e sarebbe sbagliato dimenticarcelo, nel corso di un'agitazione che soltanto parzialmente si può definire sindacale, perché l'agitazione ancora in corso di tutto il corpo insegnante della scuola pubblica in Italia cerca veramente di mettere in luce dalla radice i problemi essenziali della nostra scuola, e vano sarebbe dimenticarsi come all'agitazione in corso del corpo insegnante della scuola elementare e media statale si colleghi una agitazione, di altro tipo, ma ugualmente ferma, che travaglia la parte più sana e intelligente dei docenti e degli studenti universitari.

Se noi partiamo da queste considerazioni, dobbiamo ammettere con franchezza che l'unico modo per il Parlamento della Repubblica di non perdere il contatto con la situazione, è quello di accentrare la sua attenzione non sui problemi di ordinaria amministrazione ma sui problemi fondamentali della scuola italiana. E in primo luogo, se vogliamo parlare con franchezza, dobbiamo ammettere che la scuola italiana è in crisi. È inutile infatti respingere questa affermazione, come fa il collega Romanato nella sua relazione,

quando poi egli stesso, con una serie di subordinate, deve finire per ammettere che tale crisi esiste. È inutile aver paura delle parole grosse, perché non è con l'evitare di chiamare le cose col loro nome che si esce da una crisi dovuta al fatto che la scuola italiana, nel suo ordinamento e nei suoi programmi, non è più al passo con le esigenze determinate dallo sviluppo della società italiana e della cultura moderna.

La rivolta degli insegnanti, come è stata definita la recente agitazione, non è che un aspetto di questo problema più generale. Nello sciopero del corpo insegnante, infatti, è in giuoco in primo luogo il ruolo che l'insegnante deve avere nella vita di uno Stato moderno. Gli insegnanti cioè vogliono mettere in chiaro una buona volta che essi non sono dei burocrati di basso rango, ma svolgono una funzione primaria in uno Stato moderno democratico.

Da questa crisi, noi non possiamo uscire con le mezze misure; né si tratta, in questo momento, di rallegrarsi di quello che è stato fatto in questi dieci anni per la ricostruzione della scuola, limitandoci ad auspicare che si possa fare qualche cosa di più negli anni successivi. Si tratta piuttosto di fare una scelta, dicendo se si intende tirare avanti, magari migliorando qualche cosa, o se, invece, si intende compiere una riforma radicale della nostra scuola (e di questo non ho trovato, purtroppo, traccia nella relazione Romanato, per altri versi assai pregevole), riforma, dicevo, quale ci è imposta dalla Costituzione repubblicana, soprattutto se noi non ci riferiamo soltanto a quegli articoli in cui il problema della scuola è semplicemente trattato, ma se consideriamo quali conseguenze, da tutta la lettera e lo spirito della Costituzione, dobbiamo trarre per questo, che è certamente è uno degli elementi essenziali per il progresso economico e sociale, per quello sviluppo della persona umana e per quella eguaglianza dei cittadini, che sono affermati nella nostra Costituzione.

Perciò la prima, fondamentale domanda che vorrei rivolgere all'onorevole ministro, è che egli ci dicesse una parola chiara sulla questione della scelta. Dobbiamo andare avanti con l'ordinaria amministrazione, sia pure animati dalla migliore buona volontà; o vogliamo cambiare rotta, e affrontare decisamente il problema della riforma della nostra scuola, per salvarla dalla crisi da cui essa è oggi investita?

Devo dire subito che sarebbe una menzogna dettata da spirito di parte affermare

che il ministro Rossi non abbia avvertito questa esigenza. Credo che il ministro Rossi, nel corso della sua attività, abbia mostrato di comprendere che oggi, per chi vuole dirigere una politica della scuola, si tratta di muoversi dinanzi a scelte di carattere essenziale.

Però, con la stessa schiettezza e lealtà con cui ho fatto questo riconoscimento, che sarebbe sbagliato non fare, devo dire che, a mio avviso, fino a questo momento il ministro si è mosso, di fronte ai problemi della scuola, in modo contraddittorio e confuso, tale che, se si dovesse andare avanti in questo modo, credo che invece di giovare alla soluzione dei problemi di fondo della scuola, ne potrebbe risultare un aggravamento ulteriore.

Onorevole ministro, io mi riferisco in primo luogo (ed ella comprende da quali motivi è dettata la mia presa di posizione) al suo atteggiamento nei confronti delle questioni economiche degli insegnanti. Se noi siamo convinti che i nodi che stanno alla base delle odierne agitazioni sindacali sono nodi di fondo, che investono tutto il problema del posto che la scuola deve avere nella vita dello Stato italiano, io credo che ella abbia commesso due errori fondamentali e li stia ancora commettendo.

Da un lato vi è la sua eccessiva passività. So che vi è stata una polemica fra il Ministero della pubblica istruzione e il Ministero del tesoro; so che di fronte a problemi concreti, il suo atteggiamento si è differenziato da quello di altri suoi colleghi del gabinetto e che ella ha anche, in certe occasioni, sostenuto la giustizia delle rivendicazioni degli insegnanti. Ma le conclusioni quali sono state?

In primo luogo, a queste rivendicazioni non si è ancora data alcuna soddisfazione; anzi, con l'annullamento della cosiddetta « soluzione ponte » si è ritornati a un punto peggiore di prima, in quanto è stato rimesso in discussione lo stesso principio di un trattamento particolare per gli insegnanti adeguato alle loro funzioni, previsto dall'articolo 7 della legge-delega.

In secondo luogo, vi è la questione delle trattenute, che in questo caso assume un rilevante significato, perché non si tratta solo del problema generale della posizione dell'insegnante, in quanto impiegato dello Stato, nel corso delle sue vertenze sindacali, di fronte allo Stato stesso, ma perché in questa situazione si tratta di prendere posizione esplicita contro questo che è stato il grido di dolore più che il grido di ribellione

della scuola italiana: e chiunque abbia a cuore la scuola italiana e qualunque posto esso occupi, sia il posto di ministro della pubblica istruzione, sia il posto di organizzatore sindacale, sia il posto di deputato al Parlamento, non può non assumere un atteggiamento non di condanna, ma di piena solidarietà, con i protagonisti di questa agitazione.

Ed è per questo che alla fine di questo bilancio noi comunisti chiederemo a lei, onorevole ministro, e al Parlamento, di pronunciarsi sulla questione del prolungamento della « soluzione ponte » almeno fino all'inizio del prossimo bilancio statale, perché da questa presa di posizione noi non vediamo soltanto investita una questione di carattere economico, ma anche un problema di principio, di avvio di scelte essenziali di fronte al problema della scuola italiana.

Ma anche su altre questioni economiche il suo atteggiamento è stato poco chiaro. Che cosa significa infatti il « ridimensionamento » da lei apportato, onorevole ministro, ai compensi dei commissari governativi per gli esami di Stato nelle scuole pareggiate e legalmente riconosciute?

Si tratta forse di un altro espediente per svilire, in questo settore, l'azione di controllo dello Stato?

Ma occorre ora sottolineare altri aspetti contraddittori della sua azione, che per me sono molto preoccupanti. Ella, all'inizio della sua responsabilità al dicastero della pubblica istruzione, si è trovato di fronte alla questione della post-elementare. Questione grave, tanto più che questa decisione di fondo, che implicava una scelta d'indirizzo nella riforma della scuola italiana, era stata presa al di fuori del Parlamento, senza che il Parlamento avesse la possibilità di pronunciarsi.

Di fronte a questo fatto, lo riconosco, ella ha assunto un atteggiamento di cautela di cui devo darle atto; ma in contrasto con questo atteggiamento, ella ha poi dato il via con molta leggerezza a quella riforma dei programmi della scuola elementare che, per il modo stesso con cui è concepita, cioè come una riforma che prevede divisa in tre cicli l'istruzione « elementare », rappresenta una presa di posizione precisa nei confronti di quello che deve essere l'ordinamento della nostra struttura scolastica. Dirò poi brevissimamente alcune cose in merito a questi programmi, questione che investe anche il problema dell'influenza confessionale nella scuola statale italiana e della interpretazione che noi dobbiamo dare all'articolo 36 del concordato fra lo Stato e la Chiesa.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

V'è infine il suo atteggiamento in merito alla questione dell'esame di Stato, nel merito della quale non entro anche perché so che i pareri delle diverse sezioni del Consiglio superiore della pubblica istruzione sono in proposito molto contrastanti. Desidero solo metterla in guardia, onorevole ministro, su due cose. In primo luogo, che quella dell'azione di Stato è materia costituzionale, che non può in nessun modo essere sottratta alla competenza del Parlamento. In secondo luogo, sul fatto che la riforma della scuola italiana, se riforma deve essere e in armonia con le esigenze del paese e con il dettato della Costituzione, possa essere realizzata attraverso delle misure parziali da collocarsi in determinati punti nodali della vita scolastica e investire soprattutto ordini di problemi che possono essere risolti « senza spese ».

Ho in corso, a questo proposito, da molti mesi, una polemica sulla stampa col mio vecchio amico Guido Calogero. Senza dubbio, nelle istanze che il professor Calogero porta avanti vi sono molte cose giuste, sicché io sono convinto che una serie dei suoi suggerimenti, nell'ambito di una riforma delle strutture, degli ordinamenti e dei programmi della nostra scuola, potranno davvero essere presi in considerazione. Ma v'è nella sua posizione un errore di fondo. E cioè che la via per la riforma della scuola italiana possa essere la via della riforma senza spese. Questa è un'illusione che non può, a mio avviso, che aggravare i problemi stessi della scuola italiana, perché è una via che sfugge alla radice dei problemi, che sono dati proprio dal contrasto esistente oggi fra le esigenze di sviluppo culturale della nazione — quali sono poste dallo sviluppo stesso politico e sociale del paese e dallo sviluppo della società moderna, oltre che da tanti altri fattori — con quella che è attualmente la struttura e l'ordinamento della nostra scuola, concepita appunto come una scuola di élites, la quale lascia al di fuori o ai confini della scuola, in una posizione subordinata, la grande massa della popolazione del nostro paese.

Credo invece, onorevole ministro, che in questa scelta decisiva, da compiersi di fronte ai bisogni della scuola, noi dovremmo essere d'accordo nel fissare, come punti di partenza, alcuni principi essenziali, dai quali non dovremmo discostarci. E io li individuerei in questi essenzialmente.

Anzitutto noi dobbiamo avere una scuola la quale garantisca davvero l'eguaglianza, la gratuità e l'obbligatorietà dell'istruzione e dell'educazione per tutti i ragazzi italiani,

almeno fino ai quattordici anni e crei le condizioni affinché, dopo i quattordici anni, davvero sia aperta, in condizioni di eguaglianza, la scelta a tutti i ragazzi italiani fra il proseguimento degli studi e l'educazione professionale per l'esercizio di un mestiere. Questo significa creare, fin dagli anni della scuola dell'obbligo e poi via via successivamente, ordinamenti scolastici, programmi e provvidenze finanziarie che diano veramente questa possibilità non soltanto sulla carta, ma nella sostanza, nella realtà, nella pratica, a tutti, anche ai meno abbienti.

Quando però io affermo, signor ministro, che dobbiamo garantire eguaglianza, gratuità e obbligatorietà di istruzione e di educazione a tutti i ragazzi italiani almeno fino a quattordici anni, ella comprende che io pongo il problema in modo un po' diverso da come talvolta si cerca di porlo, giocando, a mio avviso, sul termine e sul significato di « scuola dell'obbligo », e sfuggendo in questo modo a quello che è un preciso dettato della Costituzione.

Noi non dobbiamo lavorare infatti a creare una scuola dell'obbligo per la classe dirigente e una scuola per il popolo. Questa è una posizione da respingere, anche se talvolta perfino i nostri avi socialisti incorsero in Italia, in questo errore, in quanto essi stessi arrivarono talvolta ad ammettere la possibilità di una educazione umanistica per la classe dirigente, e di una educazione tecnico-professionale per il popolo.

Io credo che noi dobbiamo superare questa distinzione, e che dobbiamo affermare che in uno Stato democratico avanzato — quale è quello delineato dalla nostra Costituzione — la scuola del popolo deve essere tutta la scuola. Non vi può essere, insomma, nell'ambito della scuola italiana un settore particolare della scuola del popolo, ma tutta la scuola deve essere concepita e articolata in modo da dare la possibilità al popolo, nel suo insieme, di svilupparsi fino ai più alti gradi della istruzione, proprio per aiutare anche in questo modo quella formazione di una nuova classe dirigente del nostro paese, poggiata sui lavoratori, che è, a mio avviso, uno degli obiettivi fondamentali previsti dalla nostra Costituzione repubblicana.

In secondo luogo, noi dobbiamo affermare con forza che, come base di una riforma della scuola in Italia, è necessario creare nuovi rapporti fra la spesa generale dello Stato e la spesa della pubblica istruzione.

Onorevole Romanato, sì, noi abbiamo fatto dei progressi, ma quanto lievi e soprat-

tutto quanto scarsi rispetto alle necessità! Noi non ci stancheremo di ripetere, che qui vi è qualche cosa che va al di là del destino della nostra scuola: che questo riguarda il destino stesso del nostro paese. Perché noi non potremo avere quello sviluppo della ricerca tecnica e scientifica, oggi così necessario, non potremo avere quel rinnovamento nella formazione dei quadri, lavoratori e dirigenti, richiesti dagli sviluppi tecnologici in corso, laddove non vedremo tale problema con l'audacia e l'ampiezza con cui esso, per esempio, è visto non solo in Unione Sovietica ma anche in un paese capitalistico come l'Inghilterra.

Vediamo, per esempio, anche cosa è ridotta la nostra ricerca scientifica, onorevole ministro, in quella sede che è la sede dove la ricerca scientifica si deve primariamente svolgere. (Credo infatti che non vi sia nessun specialista, nessun competente, il quale non riconosca che la ricerca scientifica non debba non avere, in Italia, il suo centro nelle università). Ma non è solo questione degli scarsi mezzi e delle scarse attrezzature per la ricerca tecnica e scientifica negli istituti superiori d'istruzione.

È tutta la questione dell'istruzione tecnica professionale, onorevole ministro, che va concepita, in uno Stato moderno, in modo diverso e per esso occorrono, in primo luogo, più mezzi. Noi non dobbiamo trovarci più nelle condizioni di assistere all'episodio, secondo me vergognoso, al quale noi abbiamo assistito al congresso di pedagogia del maggio scorso, a Padova, dove noi abbiamo inteso affermare che, essendo lo Stato incapace di provvedere da sé ai bisogni della scuola, esso deve chiamare in soccorso le forze della produzione privata, le forze del capitalismo, aggiungendo che, in compenso, la scuola deve essere ispirata alla difesa dell'ordine capitalistico, che appunto bisogna insegnare nelle scuole che non è necessaria la riforma agraria, che non sono necessari i controlli sulla attività privata e via dicendo. In altri termini, si è richiesto di trasformare la scuola italiana, in compenso di questo intervento delle forze del capitale privato, nella scuola del capitale italiano. Ora, questo non può essere... Onorevole collega, vedo che sorride, ma ella ha letto i resoconti di quel congresso?

ROMANATO, *Relatore*. Non dicono affatto quello che dice lei. Non si tratta di capitalismo...

ALICATA. Per brevità, le leggerò la frase del relatore, professor Pappafava, dove, a proposito del secondo punto...

FRANCESCHINI FRANCESCO. Il dottor Pappafava è troppo intelligente per dire sciocchezze simili.

ALICATA. Ebbene, come ella sa, il tema del convegno sul secondo punto era: corresponsabilità delle forze produttive del paese nella soluzione del problema scolastico italiano. Su questo punto il dottor Pappafava ha detto esplicitamente che, in compenso di questo intervento delle forze produttive — e noi sappiamo che cosa si intende in questo caso — è necessario che nelle scuole di ogni grado vengano schiettamente esposti i problemi relativi alle strutture economiche e sociali con particolare riferimento all'impresa, al risparmio e alla proprietà in funzione dell'agricoltura. Ha chiesto altresì che sia effettuata una più ampia inclusione di rappresentanti delle forze produttive (leggi forze capitalistiche) nelle organizzazioni scolastiche fino al Consiglio superiore della pubblica istruzione, e così via di seguito.

Ora ella, onorevole collega, mi deve ammettere, senza dubitare dell'intelligenza del dottor Pappafava (e d'altra parte l'interpretazione che io do alle sue affermazioni è convalidata dalla ribellione di tutte le riviste pedagogiche e di cultura italiana di fronte ad esse) che questo significa esigere che la scuola italiana dovrebbe avere un indirizzo tale da diventare la scuola che dovrebbe educare alla difesa delle attuali strutture economico-sociali esistenti nel nostro paese, cosa che è in aperto contrasto con la Costituzione della Repubblica e che noi quindi non possiamo assolutamente accettare.

Ma io desidero sottolineare il fatto che, se non ci decidiamo a prendere una posizione di fronte a questo problema essenziale, non vi è dubbio, onorevole ministro, che la pressione delle forze capitalistiche private sulla scuola continuerà ad aumentare. Noi dobbiamo deciderci, e presto, dobbiamo avere il coraggio di dire che il rapporto fra spese per l'istruzione e l'educazione e spesa pubblica generale deve essere mutato, perché esso non corrisponde più alle esigenze della scuola in una società moderna.

E questo collego al terzo punto, che vorrei mettere come punto base di ogni indirizzo ulteriore di politica scolastica del nostro paese. Noi, onorevole ministro, dobbiamo riaffermare con coraggio i diritti preminenti e indiscutibili dello Stato nelle questioni dell'educazione, e questo vale, come dirò, non solo per quanto riguarda il rapporto fra scuola privata confessionale e

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

scuola di Stato. Sarebbe intanto desiderabile che il Ministero della pubblica istruzione, con una sua relazione al Parlamento, informasse sulla realtà della situazione che negli ultimi anni si è creata, in maniera che, al di fuori dei sospetti di polemica di parte, si veda che cosa questi dieci anni hanno costato alla scuola pubblica nel nostro paese. Il Parlamento della Repubblica ha avuto il torto di respingere, or è qualche anno, una proposta del nostro autorevole collega Concetto Marchesi per una inchiesta sulla scuola privata. Credo che a quella proposta dovremo ritornare. Intanto sarebbe bene che il Ministero della pubblica istruzione desse i dati effettivi sulla realtà della situazione al Parlamento e all'opinione pubblica del paese.

Certo è che nel convegno degli «Amici del Mondo», per esempio, per bocca di autorevolissimi studiosi dei problemi scolastici italiani, abbiamo avuto modo di ascoltare e poi di leggere cifre e affermazioni che, se dovessero corrispondere alla realtà, non potremmo non giudicare enormemente gravi e tali da coinvolgere tutte le responsabilità di coloro che si sono susseguiti alla carica di ministri della pubblica istruzione in questi ultimi anni.

Noi dobbiamo affermare questa preminenza dello Stato nei confronti della scuola, e non soltanto, ripeto, per questo rapporto, ma anche per quanto riguarda il suo indirizzo. A mio avviso infatti la scuola di Stato nel nostro paese, è oggi sottoposta a due pressioni sulle quali io sarei lieto che ella, onorevole ministro, ci dicesse qualche cosa. La prima è una pressione da parte confessionale. Io le dico con franchezza che non importa che ella sia uno dei pochi ministri della pubblica istruzione non di parte cattolica degli ultimi dieci anni, perché purtroppo i programmi, della scuola elementare da lei sottoscritti secondo me interpretano in modo non giusto l'articolo 36 del concordato fra lo Stato italiano e la Chiesa, tanto più che io le ricordo che l'articolo 7 della Costituzione in base al quale i patti lateranensi entrano a fare parte integrante dell'ordinamento costituzionale italiano, non può essere interpretato in contrasto con tutti gli altri articoli della nostra legge fondamentale. Io sarei lieto se ella mi dimostrasse che i programmi della scuola elementare (su cui sarebbe opportuno che il Parlamento discutesse) sono in armonia con una retta interpretazione dell'articolo 36 del concordato, dove si contiene la famosa affermazione che l'insegnamento della religione deve essere considerato come fondamento e coro-

namento dell'istruzione elementare nel nostro paese.

SAVIO EMANUELA. Finché c'è la maggioranza di cattolici.

FRANCESCHINI FRANCESCO. Questo vogliono le famiglie italiane, cui appartiene il diritto primario dell'educazione. Voi capovolgete i termini del problema.

ALICATA. Noi non capovolgiamo niente. Noi abbiamo una Costituzione e dobbiamo ispirarci alla Costituzione.

FRANCESCHINI FRANCESCO. Che è democratica ed ispirata alla volontà del popolo italiano.

ALICATA. Però non è possibile fare dei programmi nella scuola italiana in contrasto con la Costituzione della Repubblica.

FRANCESCHINI FRANCESCO. Lo dice lei che sono in contrasto.

ALICATA. Io affermo che a mio avviso (ho posto il problema con estrema cautela, e vorrei che di ciò nella sua risposta, onorevole ministro, ella mi desse atto) l'interpretazione dell'articolo 36 del concordato tra la Chiesa e lo Stato italiano quale è rispecchiata nei nuovi programmi della scuola elementare, è secondo me una interpretazione troppo larga di tale articolo, e che lo pone in contrasto con altri articoli della Costituzione Repubblicana. La nostra parte, come è noto, ha concorso all'approvazione dell'articolo 7 della Costituzione.

FRANCESCHINI FRANCESCO. Lo ricordiamo...

MARCHESI. Non tutti però!

ALICATA. ...ma noi diciamo che essendo l'articolo 7 un articolo della Costituzione Repubblicana, come tale va interpretato. Su questa nostra posizione vorrei che l'onorevole Rossi si pronunciasse.

L'altra pressione cui è oggi sottoposta la scuola di Stato è quella di parte padronale, che io vedo esercitarsi pericolosamente nel settore dell'istruzione tecnica e professionale, e quando anche in virtù di quello che è oggi l'ordinamento di questo settore dell'istruzione dove i poteri del ministro dell'istruzione sono alquanto limitati, e dove nei concorsi provinciali l'intervento della parte padronale è apertamente garantito. Qui la pressione si esercita su quello che è l'indirizzo, l'impostazione dei programmi, lo spirito che circola in molte di queste scuole. Ed è per questa che quando io riaffermo la priorità dello Stato nella scuola, non la riaffermo soltanto per ciò che riguarda la questione dei rapporti con la Chiesa, ma anche (soprattutto per quanto si riferisce al settore dell'istruzione

tecnico-professionale) per il diritto che ha lo Stato di imprimere a tale settore un suo indirizzo, corrispondente alla difesa dei suoi interessi permanenti e generali e non già alla difesa degli interessi particolaristici di questo o quel settore della produzione.

Ma sulla base di questa priorità che lo Stato deve affermare e far valere, onorevole ministro, noi dobbiamo riandare effettivamente alla ricerca coraggiosa di che cosa deve essere la vita della scuola in una democrazia. Non possiamo avere una scuola non democratica in una società democratica. Nella vita della scuola, nello studio giuridico degli insegnanti, nei rapporti fra scuola e cittadini, abbiamo molte cose da rivedere; e ritengo che nella proposta di legge sullo *status* giuridico dei maestri e dei professori, presentata dai nostri colleghi De Lauro, Matera, Anna, Lozza, Natta, ed altri, siano affermati alcuni principi che potranno essere ritenuti giusti dalla grande maggioranza dei colleghi, in quanto noi non chiediamo norme evasive o stravaganti, ma l'affermazione di alcuni principi che veramente garantiscano la libertà del maestro, dell'insegnante italiano nell'esercizio della sua delicatissima funzione, la quale non può essere svolta che nella garanzia della sua piena libertà.

Ponendo in questo modo il problema, mi si presenta il dovere di dare risposta ad una domanda che naturalmente sorge per il modo con cui ho cercato di impostare la questione della scuola: da dove cominciare; perché questo è il punto terribile in cui sembra che ogni buona volontà si areni.

Le dico subito, onorevole ministro, che a mio avviso non dobbiamo cominciare da dove prese le mosse un suo illustre predecessore, l'onorevole Gonella, il quale per affrontare un programma di riforma della scuola mise in moto tante e tante cose che poi si tradussero in altrettante carte, le quali crearono la sabbia necessaria per definitivamente incagliare questo problema facendolo restare nel punto in cui era.

FRANCESCHINI FRANCESCO. Fu una inchiesta democratica!

ALICATA. Lo so, però la riforma della scuola non ha fatto un passo innanzi.

Ritengo, onorevole ministro, che sarebbe grave se affermassimo che, per affrontare il problema della riforma della scuola in Italia, abbiamo ancora bisogno di altre inchieste, di altri grandi studi, di altri fondamentali pensamenti che ci portino a rinviare di lustro in lustro quelli che sono i provvedimenti essenziali che noi dobbiamo prendere.

Certo una riforma della scuola richiede ponderazione, richiede prudenza, severità di metodo; ma non è vero, secondo me, che noi non abbiamo oggi alcuni principi sui quali esiste l'accordo unanime o quasi di specialisti e di rappresentanti dei diversi gradi della pubblica opinione, e dai quali quindi si può partire per iniziare il rinnovamento della scuola italiana. Io credo, onorevole ministro, che questo punto di partenza sia la questione della scuola d'obbligo: è di qui che bisogna partire.

Dobbiamo dire con franchezza, a questo proposito, che siamo molto indietro, onorevole ministro. Tutte le cifre e i conforti reciproci che possiamo darci non possono oscurare, onorevoli colleghi, la realtà. Negli Stati Uniti siamo ormai alla scuola unica obbligatoria fino ai 18 anni; nell'Unione Sovietica sarà entro i prossimi tre anni realizzata la scuola unica obbligatoria decennale; nel Giappone la scuola d'obbligo giunge sino ai 16 anni; in Francia, in Inghilterra, in Germania la questione della scuola d'obbligo fino ai 16 anni è quasi una realtà in via di essere effettuata.

Noi non possiamo continuare a vantare le tradizioni della nostra cultura, del nostro immortale patrimonio culturale e così via di seguito, se non incominciamo rapidamente a battere il passo con quelle che sono le questioni urgenti, perché un paese di alta civiltà come il nostro possa appunto mantenere il passo con la civiltà moderna. Nella nostra Costituzione è sancito l'obbligo scolastico fino ai 14 anni. Contentiamoci di questo. Dico contentiamoci, perché è noto che oggi, da parte di tutti gli specialisti, si è convinti che l'obbligo scolastico dovrebbe essere portato almeno fino ai 16 anni.

Ho detto dunque: contentiamoci; però realizziamo questo obiettivo. Realizzarlo significa partire da una visione unitaria, organica, e non creare delle infrastrutture che compromettano la soluzione del problema. Noi dobbiamo chiudere la porta alla scuola post-elementare, onorevole ministro e onorevoli colleghi, perché, se noi dessimo vita alla scuola post-elementare in Italia, creeremmo un altro ostacolo alla realizzazione della scuola unica obbligatoria fino ai 14 anni.

Noi, onorevoli colleghi, attraverso la scuola post-elementare non creeremmo che un'altra scuola subalterna tipo quella che è stata la scuola di avviamento professionale nei confronti della scuola cosiddetta media unica e che è un tradimento del principio stesso dell'uguaglianza, dell'obbligatorietà e gratuità dell'istruzione ed educazione sino ai 14 anni.

Noi non possiamo accettare il ragionamento semplicistico che oggi il problema più urgente sia quello di colmare lo scarto che c'è tra il numero di coloro che entrano nella prima elementare e coloro che finiscono col frequentare la quinta elementare, o la questione dello scarto che c'è tra coloro che escono dalla quinta elementare e coloro che vanno a frequentare una scuola secondaria di qualsiasi tipo.

Vi risparmio, onorevoli colleghi, le cifre che sarebbero molto facile dare, perché evidentemente questo scarto esiste, e molto forte, ed è uno scarto tragicamente preoccupante. Ma il problema va affrontato in modo organico e unitario. Noi non dobbiamo dare una scuola qualsiasi al ragazzo italiano fra i 6 e i 14 anni; noi dobbiamo dargli la scuola che esso ha il diritto di avere in armonia con la Costituzione della Repubblica e per il rispetto delle esigenze della realtà in cui noi ci muoviamo.

E se noi, onorevole ministro, non affrontiamo in questo modo il problema, tradiremo il principio della riforma della scuola in Italia, perché il problema di fondo della scuola italiana, il problema che la scuola italiana si trascina dal 1861 è quello di una scuola basata sulla discriminazione sociale e sulla cristallizzazione della società italiana in varie classi, peggio ancora in varie categorie.

Disse una volta il nostro grande compagno Antonio Gramsci che il sistema della scuola italiana, quale è uscito anche dalla riforma Gentile, tendeva a cristallizzare la società italiana nelle forme tipiche dell'antica società feudale cinese. E se voi ci pensate, la distinzione netta fra scuola media unica e tutto il settore dell'istruzione tecnico-professionale con le sue differenziazioni minute, le sue specializzazioni capillari, a questo proprio tendeva.

Noi dobbiamo, in nome della Costituzione repubblicana, dare un colpo a questo che è il vizio organico della nostra scuola e anche in nome, onorevole ministro, delle conquiste essenziali della scienza pedagogica moderna, la quale ha ormai capovolto le vecchie teorie sulla questione della psicologia dell'età evolutiva, per cui si riteneva davvero che a 11 anni vi fosse una cesura nello sviluppo psicologico del ragazzo.

Noi sappiamo oggi che così non è; noi sappiamo che dobbiamo concepire in modo unitario lo sviluppo del ragazzo almeno fino a 14 anni, e che almeno fino ai 14 anni il ragazzo deve avere una scuola unica, una scuola di base, una scuola formativa.

Questo è il punto di partenza di ogni riforma della scuola, e io credo che oggi noi abbiamo le condizioni per imboccare con coraggio questa strada. Ed è evidente che il punto più delicato di questa riforma non è tanto la sistemazione della scuola elementare, i cui programmi certamente andranno riveduti nel quadro di una riforma di questo genere, ma non credo nello spirito con cui oggi sono stati riveduti, ma il punto più delicato è quello del secondo ciclo, quello cioè della scuola media inferiore, che dovrebbe rappresentare il secondo ciclo della scuola dell'obbligo.

Credo che noi, partendo anche qui dalla realtà, dovremmo aspirare a una scuola unica di tre anni fondata su un corpo unico di insegnamenti, da ricavare dal complesso di materie che oggi si insegnano nella scuola media unica e nella scuola di avviamento, ivi compreso l'avviamento del ragazzo al lavoro. Recentemente il professor Borghi ha suggerito che di fronte a taluni insegnamenti il ragazzo potrebbe avere un diritto di opzione, di scelta. La proposta è da studiare, anche per affrontare e superare lo scoglio terribile del latino quale si è presentato nel dibattito che alle proposte sulla scuola media unica è seguito, e su cui è intervenuto anche il nostro collega e compagno Concetto Marchesi. Io credo tuttavia che non dovremmo avere timore di muoverci nella direzione dell'abolizione totale del latino nella scuola media unica, tanto più che a mio avviso, non è affatto impossibile che il latino si cominci a studiare a 14-15 anni da parte di coloro che hanno intenzione di seguire un certo *cursum* di studi.

Evidentemente, onorevole ministro e onorevoli colleghi, ben più importante e grave è il problema, cui in parte ho accennato sollevando la questione del latino, di quello che dovrebbe essere il contenuto di questa scuola.

Per quanto mi riguarda, ritengo che noi dobbiamo affermare che il contenuto di questa scuola deve essere tale da favorire la conoscenza del mondo naturale e sociale in cui il ragazzo vive, e che in questa scuola la conoscenza del mondo storico e sociale precedente dovrebbe essere vista solo come un progressivo allargarsi e approfondirsi dell'impegno del ragazzo verso il mondo della sua esperienza reale. Dire questo, onorevole ministro e onorevoli colleghi, significa — a mio avviso — non tradire lo spirito umanistico tradizionale della scuola italiana, ma fondare la nuova scuola italiana su un umanesimo vivente, moderno, effettivo, su un umanesimo

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

il quale non sia eredità di vecchie formule cristallizzate, ma modo razionale e non metafisico, di concepire la vita, modo critico, e non edificante, di accostarsi alle cose, tale insomma da stare al passo con le esigenze e gli sviluppi della scienza moderna.

Ed è in armonia con questa nuova scuola, con la scuola dell'obbligo, che noi dobbiamo poi affrontare i problemi delle riforme degli altri settori della scuola italiana, a cominciare dalla riforma del settore della istruzione tecnica professionale, che dovrebbe cominciare dopo i 14 anni e in collegamento con tutta una nuova sistemazione dell'apprendistato, e, successivamente, la riforma della istruzione media superiore non tecnico-professionale e dell'istruzione universitaria.

Onorevole ministro, porre in tal modo la questione della scuola dell'obbligo, significa certamente porsi anche nello stesso tempo la questione del corpo docente di tale scuola. Cosa che ci dovrebbe portare ad affrontare subito il problema dei nostri istituti magistrali, del magistero e di alcune facoltà universitarie. E forse, onorevole ministro, troveremo qui la chiave di quella riforma delle università di cui tanto oggi si discute e che, a mio avviso, non può essere cercata che in quella distinzione fra istituti universitari per la formazione professionale e istituzioni universitari per la preparazione scientifica, che è ormai alla base della vita universitaria di quasi tutti i paesi civili e avanzati d'Europa e del mondo, e che non vedo perché non dovrebbe essere posta come punto di partenza per lo studio di una nostra riforma universitaria.

Onorevole ministro e onorevoli colleghi, poiché ho terminato, mi corre l'obbligo di dare una risposta ad un ultimo interrogativo: che senso può avere questo discorso? È la manifestazione di un'utopia? La manifestazione di un sogno? Io credo invece che esso abbia un senso molto politico, onorevole ministro e onorevoli colleghi. Ritengo, cioè, che noi dobbiamo oggi riportare tutti i complessi problemi della scuola a quello centrale della riforma, affrontando coraggiosamente e rapidamente il problema della istituzione (perché di questo si tratta) della scuola dell'obbligo fino ai 14 anni. Certo noi non ci nascondiamo che concepire la riforma della scuola in un senso così democratico e avanzato, al di fuori dei problemi dello sviluppo economico e sociale del paese e della democratizzazione piena ed intera della vita italiana, potrebbe apparire, nonostante tutto, irrealistico e utopistico. Ma proprio perché crediamo nella possibilità di portare avanti nel nostro

paese un grande movimento di rinnovamento democratico che realizzi il dettato della Costituzione, noi crediamo al tempo stesso nella possibilità di portare avanti un movimento per il rinnovamento della scuola italiana, che del rinnovamento delle strutture del paese rappresenta appunto un aspetto essenziale.

Io penso cioè che noi dobbiamo riportare la discussione sul problema della scuola italiana al punto giusto, convinti che il Parlamento repubblicano non può fare soltanto della ordinaria amministrazione in questo e in altri campi, ma ha il dovere di assolvere al compito primario che per alcuni anni gli spetta: quello di realizzare la Costituzione.

Dal Parlamento repubblicano perciò anche la scuola non aspetta questo o quel provvedimento, ma una riforma che la faccia uscire dalla crisi in cui essa si dibatte e la metta al passo con le esigenze di sviluppo della società italiana e cultura moderna.

Nel paese e nel Parlamento ci sono oggi le forze necessarie per costituire una maggioranza decisa a dare all'Italia la scuola che essa aspetta, una scuola in armonia con le sue esigenze di progresso economico e sociale e rispettosa dei principi della Costituzione repubblicana. (*Applausi a sinistra — Congratulazioni*).

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

GALATI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, confesso che i due principali documenti su cui si svolge la nostra discussione hanno suscitato in me considerevoli perplessità, approfondendo il mio dubbio per il fatto che le difficoltose condizioni in cui si muove la scuola italiana da un decennio, non solo non sono state modificate, ma anzi, per alcuni aspetti, si sono notevolmente aggravate. Lo stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione rivela, ancora una volta, la quasi staticità dei mezzi di cui si dispone per un compito che è certamente fondamentale per la vita della nazione. Ed è certamente illusione volersi consolare affermando che dal 5,3 per cento del totale delle spese statali del 1945 si è passati al 10,4 nel 1956-57, perché le cifre, nel nostro caso, valgono in rapporto al tempo e alla funzione e non rispetto ad astratte entità matematiche.

Una siffatta staticità, che nell'ultimo sessennio ha avuto anche le sue oscillazioni peggiorative, è indubbiamente la causa dei più gravi inconvenienti e delle disfunzioni che travagliano la vita scolastica e resta quindi alla

base del dibattito nazionale, cioè non solo parlamentare, della cosiddetta crisi della scuola.

Ma non meno preoccupante (mi si consenta la massima lealtà nel pieno rispetto delle intenzioni della VI Commissione della Camera) è la relazione sul conto della spesa, perché essa, oltre a considerare se i mezzi finanziari a disposizione siano utilizzati convenientemente, ha anche lo scopo di contribuire a segnare le linee programmatiche ritenute opportune dall'organo specifico della Camera in materia di istruzione. L'onorevole Romanato, che pure ha assolto il suo compito con manifesto entusiasmo, dimostrando il suo attaccamento alla scuola ci ha presentato un documento in cui si riflette come in uno specchio lo stato di incertezza della scuola, restando cioè nel travaglio scolastico senza dominarlo, indicandone le cause e suggerendo gli adeguati rimedi.

È evidente che io non intendo fare alcuna censura al collega Romanato, al quale rivolgo esplicita lode per la premura con cui si è sobbarcato a tanto lavoro. Ma sarebbe atto di insincerità non rilevare le contraddizioni con cui si svolge la sua relazione, contraddizioni d'altronde che riguardano l'atteggiamento collettivo, cioè nostro, rispetto al problema della scuola. Perché, in sostanza, si tratta di vedere qual è l'orientamento dei partiti attraverso la sesta Commissione rispetto alle condizioni della scuola; se cioè essi hanno coscienza non solo del modo di amministrare i fondi destinati al suo funzionamento, ma anche la volontà di guidare verso il rinnovamento un organismo formatosi attraverso vicende politiche e culturali non coerenti e ora in manifesta crisi.

Il relatore, il quale, ripeto, parla a nome della sesta Commissione, è consapevole che oggi la scuola va considerata nel suo aspetto più profondo, cioè della riforma tanto invocata; e perciò non solo ha diviso — purtroppo diviso e non distinto — la sua relazione in una parte generale e in una particolare, ma, concludendola, esplicitamente ha parlato di necessaria sintesi per dedurre il panorama più chiaro possibile e coglierne i pregi e i difetti di impostazione; e ha detto che, passando all'esame dei vari capitoli, ha mirato a fissare alcuni punti fondamentali per l'attività prossima e futura del Ministero della pubblica istruzione nei vari settori d'azione.

Sintesi dunque nel problema generale, sintesi, attraverso le conseguenze dell'analisi dei capitoli per l'attività da svolgere. Ottimo il proposito; ma il risultato mi appare contraddittorio, convalidando la tesi, comune nell'opinione pubblica e negli esperti,

che la scuola, pur con tanti sforzi, resta su un piano di poco più che ordinaria amministrazione.

Bene ha fatto il relatore a porsi il problema generale della scuola, cioè il problema dei principi che devono animarla e indirizzarla. Quali, però, debbano essere tali principi, non mi pare che abbia potuto determinare. Ha ammesso e non ha ammesso che la scuola è in crisi; ha indicato argomenti per cui la crisi è evidente (basterebbero i 1.250 provvedimenti legislativi approvati ad attestarla); ma si è rasserenato considerando l'«esercito» della scuola, che è al suo posto, fa il suo dovere, custodisce i valori culturali della nazione. Tuttavia, poco dopo, ha lamentato che noi italiani abbiamo perduto il nostro «primato» artistico, scientifico, culturale; e mentre, con giusto intuito, ha richiesto una legislazione organica, cioè una riforma, non ha suggerito con quali idee debba essere conseguita. La scuola — ha detto con verità — la fanno i maestri, non la legge. Ed ha soggiunto: «Agli insegnanti, alla loro selezione, alla loro cultura, il Ministero dedica le sue cure».

Si dovrebbe concludere che la scuola va bene, se gli insegnanti sono compresi della loro missione, cioè sono soddisfatti del proprio lavoro, e il Ministero dedica ad essi le sue cure premurose: se la scuola coincide con gli insegnanti.

Ma il nostro relatore, appena dalle considerazioni generali passa a quelle più concrete del personale, si rabbuia e mette a nudo gli elementi dei vari capitoli: e il risultato è quello stesso che anch'io sottolineai qui, due anni or sono, con le varianti naturali dell'aumento delle scuole e quindi del personale.

In sintesi, la scuola materna, ancora priva di legislazione, non ha che 14.128 istituti, su 10 mila comuni, con 1 milione e 198 mila frequentanti e con sussidi pressoché irrisonanti dello Stato. La scuola elementare, nel suo complesso — dice il relatore — «va veramente bene e i problemi annosi si avviano rapidamente a soluzione»; anzi è la scuola che ha compiuto «passi giganteschi.» Sono però in numero considerevole i corsi che giungono soltanto alla terza classe; si rendono necessari 1.200 circoli didattici; e la esenzione dall'obbligo scolastico raggiunge l'indice del 30 per cento. La scuola popolare — giudica sempre il relatore — «procura profonda soddisfazione» per la lotta contro l'analfabetismo e l'occupazione dei maestri. Però le cifre dei frequentanti dal 1947 al 1955 sono discontinue, sino a discendere, dal

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

1953 al 1955 da 342.051 maschi a 184.535 nel 1954, a 186.865 nel 1955; e per le femmine, da 137.554 nel 1953 a 67.671 nel 1954, a 76.376 nel 1955.

ROMANATO, *Relatore*. Vi sono tutte le nuove forme di corsi di itineranti.

GALATI. Sarebbe stato certamente opportuno darci gli elementi, in modo che noi potessimo dare un giudizio preciso.

E il relatore tace sul trattamento fatto ai maestri di questo tipo improvvisato di scuola.

ROMANATO, *Relatore*. No, lo dico.

GALATI. Ed è un trattamento non certo generoso, su cui è opportuna la considerazione più attenta del ministro.

Né molta soddisfazione danno le cifre dell'analfabetismo. Da 7 milioni e mezzo — secondo indici del 1931 — siamo discesi a 5.308.942 analfabeti nel 1951; senza calcolare, come dice il relatore, sei province di cui si ignorano i dati.

La scuola dell'ordine secondario continua a svilupparsi, ma il relatore enumera una serie di elementi (e fa bene) che non possono non preoccupare, di cui cito una cifra che due anni fa indicai qui come più espressiva di uno stato di malattia cronica della scuola secondaria: i professori di ruolo, infatti, sono 20.255 e i non di ruolo 24.677. Si impone la eliminazione del supplente, ripete con noi il relatore; e, aggiungo io, lo Stato compie un atto moralmente deplorabile esigendo dai supplenti uguale lavoro rispetto ai titolari e retribuendoli in misura tanto diversa da farli discendere al livello dei braccianti.

E, intanto, molti sono i supplenti che attendono la cattedra per deficienza di posti a concorso, pur raggiungendo alta votazione nelle prove; sicché si imporrebbe l'aumento delle cattedre di tutti i concorsi in via di espletamento.

Ma non senza mia sorpresa, su uno dei più tormentosi problemi della vita, per così dire, fisica della scuola — l'edilizia scolastica — la relazione si limita a dire che il tema esorbita in gran parte dalla competenza specifica di di questo bilancio, e tuttavia ritiene che le cifre siano di per sé eloquenti a conferma del lavoro compiuto e a impegno di quello che resta ancora da fare.

Il problema invece andava esaminato in rapporto ai risultati della legge ultima per l'edilizia, alle osservazioni del Presidente Segni e alle mie, più volte citate anche dal ministero; così come andava esaminato rispetto all'applicazione del secondo comma dell'articolo 2, riguardante la distribuzione

regionale dei fondi in proporzione delle aule mancanti. E su questo punto sarei grato all'onorevole ministro di una risposta.

Né occorre proseguire in questo esame per dimostrare che il paterno ottimismo sul piano della scuola può avere ripercussioni fortemente nocive, in quanto aggrava gli stessi problemi che turbano profondamente la vita scolastica italiana. E se io mi sono soffermato su questo interno contrasto della relazione, è stato nella speranza di contribuire a quella più approfondita consapevolezza della gravità dei problemi scolastici, che non è uno *slogan*, ma una realtà finalmente sentita — come non mai nella nostra storia — dall'intera nazione.

La scuola è, nella sua parte più vitale, il corpo insegnante, e questi lavoratori silenziosi sino all'eroismo, li abbiamo visti, per la prima volta, in sciopero: segno che in questa nobile categoria si sono già inseriti elementi, mai prima presenti, di eccezionale turbamento morale, e non soltanto economico.

Bisogna dunque avere coscienza che se gli educatori si rivoltano allo Stato, la scuola non è l'isola tranquilla che si insiste a considerare secondo uno schema retorico; e conseguentemente agitata è anche nell'altro elemento fondamentale: gli alunni e le famiglie degli alunni; e bisogna finalmente convincersi che anche quando lo Stato avrà dato più pane ai suoi maestri di ogni grado (e specialmente della scuola secondaria), non avrà risolto il problema della scuola, che è di più complessa natura, cioè di natura spirituale, culturale, politico sociale, ed ha assunto caratteri di crisi storica, e in forme così manifeste che non hanno paragone che in epoche salienti della vita dei popoli civili.

Questo è il vero problema della scuola, che abbiamo eluso in questi ultimi dieci anni, pur con le promesse fatte alla nazione.

Ecco perché ripropongo in quest'aula la domanda se si vuole continuare a eludere il problema, nell'illusione di poterlo risolvere con provvedimenti che sono peggiori dei restauri mal fatti; e, comunque, non scaturendo da un ordine di idee consapevolmente maturate in unità di organismo, si inseriscono nel vecchio sistema e ne intralciano il funzionamento, senza tuttavia concorrere ad un sistema in formazione, perché inesistente sul piano giuridico.

Preoccupazioni politiche, tra cui il desiderio di non aggravare la già troppo pesante lotta dei partiti, hanno consigliato un rinvio del problema della scuola. Ma la causa più profonda e vera è che una riforma è possibile

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

quando sono maturate le condizioni nuove e prevalenti di una cultura, in un clima anche politicamente favorevole. E, invece, è sembrato che sia quelle condizioni che l'ambiente politico fossero sfavorevoli, perché in forte tensione, anzi in urto le forze operanti nel paese. Per ciò, dopo l'inefficace tentativo della riforma Gonella, non abbiamo avuto che ministri intenti ad amministrare nella convinzione di giovare alla scuola affrontando i suoi problemi marginali, ma lasciando intatta la struttura fondamentale.

Incertezza, dunque, che sostanzialmente vuole essere un rinvio a tempi più propri, o speranza che la nuova scuola sorga da se stessa sì che il legislatore non abbia che da intervenire per legalizzarla *post factum*. Ma, nell'uno o nell'altro caso, è un errore che si sconta, perché una classe dirigente non può senza danno collettivo eludere i suoi compiti storici. E, del resto, sottrarsi ad interpretare il nostro tempo, pur con eventuali errori e pericoli, è un modo ingannevole per tradire noi stessi. Bisogna, dunque, riacquistare la coscienza dell'attualità del problema, alla cui soluzione oramai due vie logiche, in rapporto alla situazione politico-sociale in cui viviamo, si prospettano con possibilità di affrontarlo seriamente.

La prima è quella di una riforma adeguata, da attuare nella sua totalità; la seconda è quella di innovazioni progressive nei settori vitali, ma secondo un piano elaborato e definito nei suoi aspetti sostanziali, e quindi sempre con le prospettive di una riforma.

La parola riforma suscita ormai timori e avversioni in molti ambienti, ma la definizione di essa dovrebbe calmare quanti si lasciano guidare dalla ragione e dall'esperienza. Riforma della scuola non significa sconvolgimento di essa, ma il suo riordinamento secondo i criteri suggeriti dai vari rami della scienza e delle arti coordinate con le più vitali idee della pedagogia moderna, in modo da rendere operoso e formativo l'ideale di vita che la civiltà nazionale in cammino prefigura alla nostra generazione e, ipoteticamente, a quelle future. Si tratta di un compito impegnativo, ma non straordinario e tanto meno pauroso. È il compito delle generazioni che camminano con le idee che vanno elaborando, ingrandito, nelle conseguenze negative, dalla immaginazione dei quietisti, dei sodisfatti e di quei conservatori, ricchi o poveri che siano, i quali non cambiano i cardini dell'uscio se l'uscio non crolla. Ed è il compito di chi ha capacità sintetica, cioè forza per distinguere il valore e la fun-

zione di un sistema di idee e di una società che le idee interpretano e che mirano a rendere più dinamica e produttiva. Io comprendo, dinanzi a questa enunciazione, l'obiezione della paura, quella dei timidi e le altre, molto più pericolose, dei grandi partiti, ciascuno preoccupato di fare la parte del vittorioso e non quella dello sconfitto, così come comprendo l'urto delle dottrine, non solo politiche, ma anche scientifiche. Molti di questi timori e pericoli possono però, scomparire, se si considerano con obiettività sia il potere che deve operare il rinnovamento della scuola, sia le finalità morali, scientifiche e civili del rinnovamento. Il potere è quello legislativo, che rappresenta il popolo italiano, e che non può non assolvere un impegno che ha tante volte dichiarato e promesso di assolvere dinanzi al corpo elettorale. Quale partito ha evitato di promettere la riforma della scuola nelle elezioni del 1946, del 1948 e del 1953? Certamente nessuno dei partiti di massa, dal democratico cristiano al comunista e socialista che formano la parte maggiore del Parlamento. E se l'impegno esiste, esso è parte moralmente costitutiva del programma di questi e di altri partiti, che non hanno mancato di assumerselo.

Ma anche le vie per conseguire questo risultato sono indicate da elementi fondamentali della nostra vita costituzionale dall'esperienza democratica. Le idee generali, che ci tormentano nella nostra inquieta ricerca, sono già sommariamente poste dal documento su cui si regge e di cui vive lo Stato italiano: la Costituzione. È nella carta costituzionale che vanno ricercate e non nei programmi dei partiti: perché la scuola non può vivere che su un complesso di idee comuni alla società nazionale; e la carta costituzionale — documento storico, certamente, ma anche espressione ideologica, cioè teorica, di una società che si autogoverna — pone e custodisce il patrimonio ideale e integrale del popolo italiano. Da questo documento della nostra vita di popolo, giuridicamente organizzato in Stato, dobbiamo enucleare anche le idee generali della riforma della scuola. Ed esse sono la libertà, democraticamente intesa; il lavoro, su cui la Repubblica è fondata; l'uguaglianza dei diritti dei cittadini di fronte allo Stato e alla sua legge; il diritto all'educazione e l'obbligo di educarsi; la scienza e l'arte, libere forze dell'istruzione educativa. Nessuna scuola può prescindere in Italia — e in una Italia collegata con le civiltà progredite sul ceppo ideologico europeo — da queste idee vive della Costituzione: esse

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

devono costituire come i pilastri d'un edificio su cui si distendono e si innalzano le varie strutture, nelle quali vive la società scolastica e si prepara ai compiti sociali.

Si può osservare che, così enunciate, queste sono idee generiche — mentre nella Costituzione sono fatte concrete dalle leggi particolari — e rispondo che, appunto, la riforma della scuola deve essere una di queste leggi, e perciò informate ai principi costituzionali; per eliminare il paradosso di uno degli organi fondamentali della vita collettiva e statale, che continua ad essere governato con leggi di uno Stato diverso: lo Stato albertino e lo Stato fascista, che, almeno in questo, fu coerente. E, infatti, sotto un titolo della carta costituzionale sono raggruppati i principi specifici per la scuola in cui è chiaro che i principi generali di libertà, lavoro, eguaglianza, diritto e dovere educativo, ecc., acquistano figura più concreta e specifica, sì che nessuna riforma della scuola può essere possibile non osservando quelle norme.

Ma è ovvio che l'intelaiatura costituzionale non è ancora additata dalla Costituzione. Qui deve intervenire l'opera del legislatore provveduto di sapere pedagogico; perché la scuola nasce quando si sa che cosa una scuola deve essere. Ed è — a mio parere — questa conoscenza che può anche eliminare o attenuare e far superare le difficoltà inerenti all'interpretazione dei principi costituzionali. Si obietta infatti da quei timidi e paurosi, a cui mi sono riferito, che non basta richiamarsi alla libertà perché la libertà si realizzi rettamente nella scuola, dove quel principio può diventare pericoloso fomite di disordine. Il legislatore però sa che la libertà è razionalità e che tutto va adeguato al sapere storico e non astratto, cioè alla civiltà in cui si vive. E così può dirsi degli altri principi se si conosce la natura e funzione della scuola. La scuola, infatti, non è il luogo del litigio scientifico e tanto meno di quello politico; e neppure del contrasto religioso. Essa è palestra dove si forma la gioventù di una società storicamente determinata, e si forma non per servire ad alcuna parte, ma per formare l'uomo consapevole di sé e dei suoi doveri e diritti nella società in cui è chiamato a vivere.

Perciò la scuola non può non essere libera, se scuola vuol essere; e non può non essere scientifica, cioè obiettiva nella ricerca e nell'uso della verità. Per questo, la scuola non è scuola di partito, ma scuola di una comunità civile considerata nella integrità

del suo conoscere e volere. Non è astratta attività istruttiva ed educativa, ma concreta attività che acquista e comunica la scienza e le altre attitudini secondo il grado del sapere e del fare artistico e tecnico della società e civiltà in cui opera.

Ebbene, questa scuola, viva perché razionalmente storica, non può che essere la scuola di tutti, dello Stato italiano e repubblicano. Dello Stato, cioè, che non esclude nella libertà la scuola ispirata a determinati indirizzi filosofici e persino di partito; e per questo, accanto alla scuola di Stato, sorge, con pieno diritto di svolgersi, la scuola « non governativa » o privata: segno, non già, come dicono i laicisti di una sola idea, di decadenza della statale, ma di vigore dello Stato, che vive veramente e soltanto nella libertà.

Questa vera scuola di Stato, però, non può non essere educativa, e perciò fondata su chiare idee morali. Ma non è tutto; una scuola ha esigenze sue proprie, cioè pedagogico-didattiche; e tutti sentiamo, molti sappiamo per diretta esperienza, che un sistema pedagogico forse non è mai esistito in Italia; anche perché gli insegnanti di ogni tipo di scuola sono sfornati dalle università e da istituti secondari professionali, appunto, senza pedagogia. Ora l'idea pedagogica — da cui può discendere, in forme le più svariate ma unitarie, la didattica più efficace e perfetta — è l'idea di lavoro.

Si tratta, tuttavia, non di un principio già chiarito e univoco, ma di un principio che ha dato molteplici interpretazioni e persino scuole. Ma qui la saggezza italiana può dar misura della sua penetrazione e profondità; perché è ormai certo che l'articolazione originariamente viva di una scuola rinnovata non può sorgere che su questo principio, che non è il principio empirico e superficiale del lavoro manuale, ma un principio filosofico che interpreta l'attività dello spirito — e quindi tutto l'uomo — come concreto lavoro.

Né io posso qui addentrarmi in una discussione su questo tema. Ma da quanto ho detto mi pare di aver dato qualche suggerimento dimostrativo su questi argomenti: 1°) un'attività puramente amministrativa nella scuola italiana è un errore che si sconta con la stasi della scuola e i disordini che prepara; 2°) la riforma della scuola può trovare la via di un progressivo rinnovamento in base ad un piano di riforma da applicare in tempi diversi; 3°) il rinnovamento della scuola ha le sue indicazioni fondamentali nella Carta costituzionale; 4°) una scuola pedagogicamente con-

cepita come formativa, e quindi con metodo scientifico, aderisce all'ideale comune di uno Stato democratico, che vive e fa progredire la civiltà del suo popolo; 5°) l'idea di lavoro, da determinare nella totalità del suo valore, è l'idea pedagogicamente più fondata dalla scienza dell'educazione.

Onorevoli colleghi, bisogna considerare il problema della scuola secondo il suo singolare carattere; e la singolarità sua non è di essere particolare, meno ancora unilaterale, ma universale, perché riguarda la formazione dell'uomo nel momento più difficile dell'esistenza. Tale è stato sempre il problema di ogni vera scuola, con le differenze specifiche delle epoche e le deviazioni più o meno gravi degli indirizzi che considerano l'educando a fini particolari — aristocratici o politici in senso lato — mentre l'individuo tanto più è soggetto umano quanto maggiormente vive nella relazione con gli altri soggetti, immerso nella legge profonda che fa umani gli uomini.

Il problema della scuola sfugge — oggi più che mai — a quanti restano sul piano empirico, perché ritengono che basti aumentare il numero delle scuole e farle frequentare, migliorare il trattamento economico degli insegnanti, perfezionare i servizi per risolverlo, come se l'educazione fosse un fatto amministrativo e non spirituale. Certo, questi ed altri problemi amministrativi sono l'estrinseco, mezzo su cui si innesta il problema vero della scuola; ma senza idee educative la scuola non esiste, e le idee educative invecchiano e divengono forze che distruggono se prive dell'attualità della ragione e della vita morale.

Ecco perché, nel considerevole disorientamento della scuola, che è una realtà la quale riguarda l'intera società italiana e non i soli insegnanti, io devo ripetere al ministro Rossi la domanda che invano rivolsi al ministro Martino due anni or sono: Con quali idee si propone di governare la scuola italiana? In altre parole: si propone di risolvere i problemi amministrativi, oppure di avviare anche il problema della edificazione della scuola del tempo nuovo — del nostro e del prossimo futuro — inserendo il fatto scolastico nel ciclo di una nuova storia? Questa volta, onorevole ministro, spero di ottenere una risposta chiara e concreta. E questa mia speranza è espressione di fiducia. (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. È iscritta a parlare la onorevole Grasso Nicolosi Anna. Ne ha facoltà.

GRASSO NICOLOSI ANNA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, in questo dibattito, anche se velocissimo, sul bilancio della

pubblica istruzione sono stati affrontati problemi di fondo ed anche taluni problemi particolari della nostra scuola. Io mi soffermerò su uno di quest'ultimi, relativo ad un determinato settore: quello dell'istruzione professionale femminile, sul quale finora non ho sentito alcun accenno.

In genere, la nostra scuola professionale è concepita come la scuola rivolta alla preparazione ai mestieri, alle professioni minori, ed agli impieghi detti esecutivi, una specie di sottoprodotto di scuola, una scuola per i poveri. Ma la scuola professionale femminile non prepara neanche ai mestieri, non è una scuola professionale nel senso che generalmente vien dato a questo settore della istruzione, ma piuttosto una scuola domestica, come in genere è definita in molti altri paesi dell'Europa (*écoles ménagères, domestic training schools, haushaltungsschulen*), cioè una scuola che ha il compito di preparare le alunne che la frequentano al governo della casa, ad essere delle buone madri di famiglia. Però in questi paesi, accanto alle scuole domestiche, esistono, e in numero superiore, le scuole veramente professionali.

Se noi esaminiamo la legge istitutiva della scuola professionale in Italia, quella del 15 giugno 1931, n. 889, nell'articolo 7 troviamo espressa con inequivocabile chiarezza la funzione che alla scuola professionale femminile destina il legislatore: «preparare le giovinette all'esercizio delle professioni proprie della donna ed al buon governo della casa». Questa la funzione assegnatale dal fascismo: né può meravigliarci se ricordiamo che nei programmi dei fasci femminili si assegnava alle donne: «educazione fisica in vista dell'esigenza fondamentale di prevenire il decadimento della razza irrobustendola alla radice; ricostruzione della famiglia; ripresa delle piccole industrie e dell'artigianato femminile, ecc.»

Quello che invece ci stupisce è che una simile impostazione sia valida e presente ancor oggi nell'ordinamento della nostra scuola, che si possa mantenere ancora in vita una scuola che abbia lo scopo di assolvere soltanto a questi compiti, che non si senta l'inderogabile esigenza di trasformarla da scuola domestica in scuola professionale.

Signor ministro, nel 1948 ebbe luogo a Firenze un convegno nazionale sull'istruzione professionale femminile, promosso dal Ministero della pubblica istruzione e preparato attraverso un questionario. In genere, quasi tutti gli intervenuti, nelle relazioni, nelle risposte al questionario, nella discus-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

sione generale furono costretti ad ammettere che questo tipo di scuola era in dedacenza, che si andava spopolando. Strano però che, mentre da un lato si faceva questa amara constatazione, dall'altro non se ne ricercavano le cause ed i rimedi, ma anzi si affermava che bisognava insistere nel vecchio orientamento e nei vecchi programmi.

Ho voluto esaminare attentamente gli atti di questo convegno per conoscere cosa con precisione pensassero di questa scuola le dirigenti, le insegnanti, le ispettrici, quelle persone cioè, che, vivendo giorno per giorno nella realtà di questa scuola, a contatto con le scolaresche, avrebbero dovuto e potuto più facilmente individuarne i mali e indicare i mezzi per superarli. Purtroppo, ho dovuto constatare che solo in qualche intervento, con timidezza, quasi a mezza voce si richiedeva un nuovo più moderno indirizzo. Stupisce che nella relazione di apertura dei lavori del convegno il professore Devoto dell'Università di Firenze, mentre constatava come la scuola professionale femminile fosse in decadenza, ne attribuisse le cause al fatto che le donne « non amano più l'ago, non amano più il ricamo e che il lavoro femminile è destinato a scomparire, come in America ». Ma subito dopo, fatta questa constatazione non ne traeva le logiche inevitabili conseguenze, se affermava che solo determinate attività sono proprie delle donne e che bisogna fare amare loro questo tipo di educazione rivedendo un poco l'impostazione dell'insegnamento dell'economia domestica perché fosse più aderente ai bisogni e all'esperienza quotidiana di vita delle donne italiane. E precisava che bisognava insegnare una « economia domestica più progredita, la quale considerasse le questioni delle bollette della luce, del gas e del telefono, del costo dei servizi pubblici e del peso che questi rappresentano sull'economia familiare; una economia domestica che rendesse capaci le donne di capire che gli interessi legittimi dei fornitori devono trovare una contropartita dall'altra parte che li limiti e li corregga ».

Sembrirebbe quasi che il relatore, convinto che le donne debbono essere strumento di conservazione sociale e che a questo fine debba rispondere la loro istruzione, voglia servirsi dell'economia domestica per convincerle che l'alto costo della vita sia da attribuirsi alla ingordigia e disonestà dei fornitori e non di alcuni grandi capitalisti del nostro paese. Senza mettere che simili paradossi pseudo scientifici non renderebbero più interessante e concreta la materia, perché di per

sè tali da non ingannare la più semplice massaia, la quale sa bene che l'aumento del costo della vita non dipende certo dai fornitori, ma da una serie di cause molto più complesse e pericolose per la tranquillità e il benessere della sua famiglia.

Il convegno non riusciva a indicare una via di uscita per salvare la scuola professionale dalla stagnazione e dal decadimento se in molti interventi si ribadiva: « ... bisogna insegnare il lavoro femminile. Noi della donna facciamo di tutto fuorché una donna; bisogna che essa conosca principalmente quale è il suo compito: il lavoro femminile... »; « ...il fine fondamentale della scuola professionale è proprio quello di formare la madre di famiglia... »; « ...formare le future madri di famiglia che sappiano veramente governare la loro casa, che sappiano ricavare da un vestito vecchio un vestito da bambina... ».

E mentre si era così ancorati a queste vecchie e superate concezioni, si riconosceva che le scuole professionali si spopolano, che è difficile da parte di chi le dirige convincere le madri di famiglia a iscriverci le loro figlie quando esse sanno che chi le frequenta al termine degli studi non è in grado né di lavorare in proprio né di trovare un impiego. E si riconosceva legittima la scelta di quelle madri che preferiscono mandare le figlie ad imparare il mestiere in una sartoria, o in un laboratorio, o in una scuola privata di dattilografia, perché vie più conducenti e più sicure per trovare il lavoro.

Del resto, il Ministero della pubblica istruzione nell'organizzare questo convegno nazionale aveva posto alcuni quesiti precisi sulla funzionalità della scuola professionale a tutti gli insegnanti ad essa interessati. E uno dei quesiti era questo: « se la scuola professionale femminile risponde, così come è oggi, alla sua duplice finalità di addestrare alle attività lavorative caratteristiche della donna e di fornire la preparazione necessaria per il proseguimento degli studi nel magistero ».

La maggior parte dei professori interpellati rispose che la preparazione specifica ai mestieri femminili era scarsa e che insufficiente era d'altro lato la formazione culturale delle aspiranti al magistero femminile. In definitiva era un giudizio che riconosceva il superamento, nella realtà delle esigenze delle donne e della società dei nostri tempi, delle finalità assegnate a questa scuola.

Un'inchiesta fatta, proprio in quel periodo, tra le alunne di una scuola professionale di Roma confermò le risposte date al questionario. Questa inchiesta — a mio avviso — è lo

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

specchio della situazione e soprattutto dello scarso interesse che l'attuale scuola professionale suscita in chi la frequenta. Il 29 per cento delle alunne di questa scuola professionale rispose di frequentarla per potere continuare gli studi nel magistero e il 92 per cento di questo 92 per cento disse che se, finito il magistero, non avesse trovato lavoro come insegnante di economia domestica o di lavoro nella scuola, avrebbe ripiegato sul mestiere, purché la scuola professionale la preparasse meglio ad esercitare un mestiere. Tra tutte le alunne interrogate soltanto l'1 per cento dichiarò di frequentarla per imparare ed esercitare un mestiere. Ma ancora più interessante, a me sembra, la risposta a questo quesito: «Frequentate questa scuola per diventare buone madri di famiglia?» L'86 per cento delle alunne rispose di no e il rimanente 14 per cento disse che la considerava come finalità di natura secondaria, non finalità di natura secondaria il fatto di diventare buone madri di famiglia, ma la possibilità di divenirlo attraverso l'insegnamento impartito nella scuola professionale femminile. Del resto, se pensassimo che tutte le buone madri di famiglia debbano aver frequentato, per esserlo, le scuole professionali dovremmo concludere che la maggior parte delle madri italiane sono pessime madri perché la maggior parte di esse non ha mai frequentato questo tipo di scuola.

V'è da stupirsi se diminuisce il numero delle alunne che si scrivono in essa quando sanno che alla fine degli studi conseguiranno un titolo, che non è riconosciuto né dai datori di lavoro, né dagli uffici di collocamento?

La diplomata sarta o ricamatrice di una scuola professionale quando fa la richiesta di lavoro, non ha un titolo preferenziale rispetto ad un'altra che ha conseguito una qualifica professionale fuori della scuola. La diplomata della scuola professionale sa bene che, se riesce ad essere assunta in una fabbrica o in un laboratorio deve sostenere un periodo di tirocinio e di apprendistato veramente lungo, alla fine del quale diventerà aiutante di terza o di seconda categoria. È, dunque, una scuola che non prepara seriamente alle professioni, che non dà alcun titolo preferenziale, che non mette in condizioni di vantaggio o di maggior sicurezza per l'avvenire e il lavoro.

La caratteristica della scuola che dovrebbe, secondo il nostro ordinamento scolastico, impartire un insegnamento tecnico professionale alle donne — dalle scuole di avviamento (che dovrebbero rientrare nella scuola del-

l'obbligo, ma che purtroppo ancora oggi mantengono l'indirizzo pre-professionale), alla scuola professionale femminile a quella di magistero per la donna, agli istituti tecnici femminili — è quella datale dal fascismo con la ricordata legge del 1931 e, di conseguenza, diplomare candidate non al lavoro ma alla disoccupazione. Basti pensare che le diplomate dal magistero femminile, le quali hanno compiuto otto anni di studi dopo le elementari per diventare insegnanti di economia domestica o di lavoro, appena nella misura del 10 per cento riescono a trovare posto nelle scuole di avviamento o nelle scuole medie.

A mio avviso, occorre impostare su criteri nuovi tutta la nostra scuola professionale femminile, intendendoci però sul suo significato e sulle sue finalità.

Quante sono in Italia le ragazze che seguono questo indirizzo di studi?

Ho cercato di sapere attraverso le statistiche (ho consultato quelle del 1952-53) quante fossero le alunne complessivamente o per settore e, a dire il vero, mi sono trovata di fronte ad un numero che non credevo fosse così esiguo.

Per esempio, nell'avviamento di tipo agrario su 71.165 alunni, 23.457 sono alunne; nell'avviamento di tipo commerciale, su 146.879 alunni, 76.409 sono alunne; in quello di tipo industriale, su 160.153 alunni, 36.959 sono alunne.

Seguono le alunne della scuola di avviamento di tipo industriale o agrario, un corso di studi identico a quello degli alunni? Niente affatto. Le esercitazioni pratiche sono diverse: le alunne di una scuola agraria o industriale non avranno contatti con gli strumenti di lavoro, faranno soltanto esercitazioni di economia domestica. Ecco il motivo per il quale più numerose sono le alunne iscritte nell'avviamento di tipo commerciale: in fondo una bambina che si iscrive ad una scuola di avviamento industriale o agrario lo fa quasi sempre perché nel suo paese manca una scuola di avviamento di tipo commerciale.

Vogliamo continuare a mantenere questa discriminazione? In un paese in cui milioni di donne sono occupate nell'industria e nell'agricoltura, è lecito pensare che la professione della donna sia soltanto il ricamare o il cucire o lo sferruzzare, o l'accudire alle faccende domestiche?

Al convegno di Firenze, si arrivò isolatamente e timidamente a suggerire da qualche intervenuto che nelle scuole di avviamento agrario le ragazze potevano esercitarsi nel

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

giardinaggio e magari nell'allevamento del bestiame. Niente altro.

Nelle scuole commerciali su 19.947 alunni 9.505 sono alunne: nelle tecniche industriali su 20.561 alunni, 2.561 sono alunne. Ma la sorpresa più grossa ci è riservata allorché esaminiamo i dati statistici relativi alle scuole professionali femminili vere e proprie. Secondo questi dati nel 1952-53 esistevano in Italia 59 scuole professionali femminili statali e 51 non statali, frequentate complessivamente da 6.930 alunne; 41 scuole di magistero femminile statali e 31 non statali, frequentate complessivamente da 2.060 alunne. Vi sono, inoltre, gli istituti tecnici femminili la cui popolazione scolastica non c'è fornita dalle statistiche citate: inoltre i corsi liberi di istruzione tecnica, con le seguenti frequenze relative alle donne: nei corsi di tipo agrario 113 alunne, in quelli di tipo commerciale 1.042 alunne, in quelli di tipo artigiano 6.143 alunne, in quelle di tipo industriale 419 alunne, per un totale di 7.717 alunne, di contro ai 21.770 alunni che li frequentano. Sommando i totali dei vari tipi di scuole citate, si apprende che in Italia 150 mila ragazze circa seguono un indirizzo di studi tecnico professionale: cifra veramente esigua se si mette in rapporto con il numero delle donne attive nella produzione, che si aggira intorno ai 6 milioni.

Mi si potrà obiettare che accanto a questa attività del Ministero della pubblica istruzione vi è quella convergente allo stesso fine, del Ministero del lavoro e della previdenza sociale, e in misura più ridotta anche quella dei Ministeri dell'industria e dell'agricoltura.

Arrivati a questo punto dobbiamo confessare che in materia di istruzione professionale esiste nel nostro paese una specie di società in compartecipazione tra diversi ministeri, enti, privati, dove però regna il disordine più spaventoso, in quanto nessuno dei compartecipanti sa quello che fa l'altro, e spesso le iniziative si accavallano le une in contrasto con le altre, senza alcun coordinamento, senza alcuna direttiva valida per tutti. Tra i due ministeri più direttamente interessati alla questione, pubblica istruzione e lavoro, si è determinata più che collaborazione ad uno stesso fine, concorrenza disorganica, orientamenti talvolta in aperto contrasto. E spesso sono corse delle parole grosse per definire questo stato di cose: si è parlato di guerra fredda e di successivi stati di tregua, e di riapertura di ostilità fra i due Ministeri. Credo di dire cose note a tutti i settori della Camera e credo che in tutti sia viva la

esigenza di porre termine a questo deprecabile attrito che nuoce a un settore tanto delicato dell'istruzione e che da questa esigenza nasca la proposta di legge dell'onorevole Franceschini per la creazione di un alto commissariato per l'istruzione tecnica professionale, sul cui merito non posso esprimere, però, un parere, non essendo ancora questa proposta disponibile al nostro esame.

Occorre al più presto arrivare ad una soluzione, definire le competenze, stabilire un orientamento, e gradiremmo che il ministro ci facesse conoscere il suo pensiero in proposito.

Comunque, quanto all'attività svolta dal Ministero del lavoro in questo settore, posso fare alcune osservazioni che dimostrano come l'impostazione che il Ministero segue nella sua attività per la qualificazione professionale sia dettata da motivi contingenti, e spesso di bassa natura clientelistica ed elettoralistica.

Esaminando i tipi di corsi di qualificazione di manodopera femminile, si rileva che il 70 e più per cento di essi sono corsi di taglio o cucito (e la percentuale è ancora più alta nel Mezzogiorno e nelle isole).

Ritiene forse il ministro del lavoro che nel nostro paese possano trovare occupazione tante sarte e cucitrici?

Vorrei chiedere all'onorevole ministro se è informato sui corsi di qualificazione che si fecero a Montelepre, uno dei 14 paesi dell'esperimento della massima occupazione. Tra questi costituirono una novità i corsi destinati alla qualificazione di cravattaie. L'anno scorso io rivolsi una interrogazione al ministro del lavoro, onorevole Vigorelli, per sapere se alla fine dei corsi era prevista la creazione di cravattifici a Montelepre, nei quali potessero trovare lavoro le donne qualificate cravattaie. Devo confessare che la risposta del ministro, dichiarante che non vi era alcuna intenzione di fare un cravattificio a Montelepre, mi turbò meno della notizia appresa dalle alunne stesse dei corsi che, anche se si fosse fatto un cravattificio, loro non avrebbero potuto essere le cravattaie. E perché? Si pensi che dopo tre giorni dall'inizio di questi corsi, che durarono circa un anno, mancava anche la carta per le esercitazioni e che le allieve, per impiegare le ore che dovevano trascorrere nella scuola, rammendavano calze o rattoppavano calzoni che avevano portato dalle loro case!

La verità è che questi corsi non qualificavano né vogliono qualificare nessuno: fioriscono soprattutto durante le campagne elettorali e quasi sempre sono strumento di ricatto politico; la loro direzione è affidata a gente incompetente, dalla quale si richiede non

tanto capacità professionale quanto quella di far votare gli allievi e le loro famiglie in un determinato modo. Potremmo giustificare questi corsi sotto un profilo assistenziale e solo per periodi di emergenza, se essi non avessero il marchio di assistenza faziosa e corruttrice. Sappiamo, ad esempio, che a Montelepre i corsi costituirono un piccolo sollievo economico, data l'enorme miseria di quelle popolazioni, ma sappiamo anche con quali criteri discriminatori furono scelte le allieve: non possiamo accettare un'assistenza che si informi a questi principi.

Anche i corsi di riqualificazione presso le aziende rappresentano una forma assistenziale. Essi vengono fatti quando una fabbrica è in crisi e sull'orlo della chiusura, sotto la minaccia della fame per centinaia e migliaia di lavoratori e lavoratrici.

Con questi corsi si vuole dare loro la possibilità di guadagnare qualche cosa per alcuni mesi mentre cercano altra occupazione. Nessuno di noi però ignora che non si tratta né di corsi di qualificazione né di riqualificazione.

Vi sono poi le scuole aziendali nelle quali gli industriali italiani si preparano ubbidienti limitate maestranze qualificate con l'obiettivo di assicurarsi anche per l'avvenire il più tranquillo, sicuro, largo profitto.

Prendiamo, ad esempio, il settore dell'industria tessile, dove l'80 per cento delle maestranze è formato dalle donne. Ebbene, nelle scuole aziendali di questo settore le donne, fino a qualche anno fa, rappresentavano appena il 3 per cento degli alunni. Conosciamo le lotte che hanno sostenuto le operaie della Olivetti per essere ammesse alle scuole aziendali: lotte tenacissime e dure per la resistenza del datore di lavoro il quale preferisce avere come margine di sicurezza per lo sfruttamento una disponibilità di mano d'opera generica, soprattutto fra le donne, per ricattare e lavoratrici e lavoratori.

Abbiamo una legge sull'apprendistato, di cui manca ancora il regolamento. Però questa legge non risolverà il problema della qualifica professionale sin quando sarà arbitro di darla il datore di lavoro e non la scuola e fin quando la qualifica conseguita nell'azienda avrà più valore, nella realtà, di quella concepita nella scuola.

I corsi previsti dalla legge sull'apprendistato, a mezzadria tra i Ministeri del lavoro e della pubblica istruzione, non risolveranno niente se non ne sarà eliminato l'inconveniente che ho lamentato prima. È

molto più avanzata in questo campo la legislazione francese di quanto non lo sia la legge che ci apprestiamo ad applicare nel nostro paese, perché in quella la qualifica è obbligatoria per il datore di lavoro al momento dell'assunzione, mentre non lo è nella nostra.

E un problema, che credo stia a cuore anche alle colleghe della maggioranza che mi ascoltano, il problema della parità salariale tra lavoratori e lavoratrici non si avvierà a soluzione fin quando non si avrà una legge democratica che dia alla scuola tutta la competenza sulla qualificazione professionale. E probabilmente resterà inoperante la convenzione di Ginevra, n. 100, sulla parità salariale tra lavoratori e lavoratrici di uguale qualifica, convenzione ratificata dal nostro paese, come inoperante è rimasto il corrispondente articolo della nostra Costituzione.

La onorevole Savio, nata in una delle regioni dove più alta è la percentuale di donne occupate nella produzione, sa bene che in genere da parte dei datori di lavoro non si fanno molte obiezioni sulla giustezza del principio della parità, ma che da essi si trova la scappatoia nell'affermazione che gli scarti salariali a danno delle donne non nascono da una discriminazione di sessi, ma da una differenza obiettiva di rendimento e di qualifica.

In realtà la qualifica spesso è la stessa tra lavoratori e lavoratrici, ma il datore di lavoro si serve di una differenza da lui determinata per mantenere a suo vantaggio uno scarto salariale, e ciò contro lo spirito e la lettera della nostra Costituzione.

SAVIO EMANUELA. La battaglia è in sede sindacale.

GRASSO NICOLOSI ANNA. Ma soprattutto in sede politica. Onorevole Savio, o siamo veramente convinti che la parità di diritti sancita dalla nostra Costituzione deve diventare legge operante nel nostro paese e ci adoperiamo in tal senso, o altrimenti lasceremo via libera a chi con trucchi e con pretesti falsi vuol lasciarla soltanto sulla carta. Secondo me il problema è squisitamente politico, è problema di democrazia e di uguaglianza di tutti i cittadini.

SAVIO EMANUELA. Non si risolve con una legge.

GRASSO NICOLOSI ANNA. Onorevole Savio, può accettare per esempio che nel settore dell'industria alimentare, dove sono impiegate donne molto più che uomini, vi sia a sfavore delle donne uno scarto salariale del 20-21 per cento; in quello chimico, del

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

17-18 per cento; in quello tessile, del 17-25 per cento; in quello dell'abbigliamento, del 24-28 per cento; in quello meccanico, del 20-28 per cento, ecc. ?

Vorrei richiamare all'attenzione della maggioranza quanto su questo problema ha scritto in modo obiettivo e pregevole la professoressa Maria Federici in una monografia che trova posto nel volume IV dell'inchiesta parlamentare sulla disoccupazione: « Le caratteristiche e i problemi della occupazione e della disoccupazione femminile ».

Maria Federici scrive: « Il particolare grado di sfruttamento a cui è sottoposta la donna lavoratrice in numerose attività, attraverso il più basso salario che le viene corrisposto indipendentemente da considerazioni di minore produttività e attraverso la maggiore affluenza del lavoro a domicilio: è causa di riduzione dei salari di fatto anche dei lavoratori, in quanto determina una sempre più forte concorrenza dalla quale i datori di lavoro cercano di trarre i maggiori vantaggi; provoca un minore assorbimento di mano d'opera maschile, per l'interesse dei datori di lavoro ad assumere dipendenti con più basse retribuzioni; accentua la situazione di grave disagio economico di notevoli masse lavoratrici di entrambi i sessi, e quindi di milioni di famiglie italiane ».

Sulla necessità di dare una qualifica professionale alle donne lavoratrici attraverso scuole professionali, la stessa onorevole Federici così si esprime: « A facilitare la redistribuzione del lavoro dell'uno e dell'altro sesso sarebbe particolarmente utile l'organizzazione di corsi di qualificazione professionale delle donne. È interessante rilevare a tale proposito che dalle statistiche degli iscritti agli uffici di collocamento, risulta che nella maggior parte delle regioni (12 su 18), la mano d'opera generica è proporzionalmente meno rappresentata fra gli uomini che non fra le donne, mentre è certo che queste ultime sono assai meno adatte allo svolgimento di lavori non specifici, sia perché questi richiedono, nella maggior parte dei casi, un notevole sforzo fisico, sia perché le attitudini caratteristiche della donna (diligenza, accuratezza, pazienza) possono essere più proficuamente utilizzate in particolari attività per le quali, però, occorre una preparazione professionale. Una efficiente organizzazione di corsi opportunamente differenziati nelle diverse regioni, consentirebbe di avviare le forze di lavoro femminile nei settori dove l'opera della donna è più adatta e maggiormente richiesta; facilitando, così, indirettamente anche un più ele-

vato assorbimento del lavoro maschile in altri settori ».

Concordo su questi concetti, e credo che concordiate anche voi, onorevoli colleghi. Ma se riconosciamo esatte le affermazioni della Federici, possiamo continuare a pensare che rientrino nelle attitudini professionali delle donne soltanto il cucito, il ricamo, l'insegnamento dell'economia domestica e del lavoro; possiamo non agire perché ci sia una scuola professionale basata su criteri nuovi, quando sappiamo che su 344 professioni, solo in 39 non figurano le donne e che non vi figurano perché vi sono leggi o situazioni di fatto che lo impediscono; quando sappiamo che in alcuni settori di attività esse sono più numerose degli uomini e che con la loro opera contribuiscono largamente alla creazione della ricchezza nazionale ?

Si impone la necessità di dar vita ad una vera scuola tecnica professionale aperta alle donne; una scuola che in moltissimi rami può essere comune a donne e uomini, e in altri può essere invece riservata soltanto alle donne. A mio avviso, non si può procedere con leggine o con provvedimenti tamponatori di situazioni contingenti che non modificano quella generale, ma bisogna dare al più presto vita ad una legge istitutiva generale della scuola professionale che ne trasformi il volto.

Ma in attesa di simili provvedimenti penso che anche l'attuale scuola professionale femminile, le scuole di magistero, gli istituti tecnici femminili, cui non molto tempo fa abbiamo dato una legge regolatrice insufficiente nella VI Commissione, possano subito cominciare a trasformarsi, ad adeguarsi alle esigenze e al posto che la donna occupa nella nostra vita sociale ed economica.

Non possiamo restare oltre ancorati a concessioni e leggi che portano il marchio fascista.

Perché in questi istituti tecnici femminili, in queste scuole professionali e di magistero, anche in via sperimentale, non istituiamo corsi speciali più rispondenti alle esigenze della nostra società, corsi, ad esempio, per la preparazione delle assistenti sociali, delle insegnanti di scuola materna, del personale domestico, del personale d'albergo, come in Svizzera, Olanda, Danimarca ? Perché non diamo vita ad alcune specializzazioni ausiliarie della medicina ?

Mi risulta, ad esempio, che a Milano vi è un corso professionale femminile molto frequentato, anche se non molto fortunato nei riguardi del suo Ministero, onorevole

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Rossi: è un corso per estetiste, per donne cioè che si dedicano alle cure di bellezza. Questo corso è sotto la direzione del professore Foà, dell'istituto di dermatologia dell'università di Milano, clinico illustre. Le alunne frequentano il corso, ma non hanno nessuna possibilità di conseguire un titolo perché il corso non è giuridicamente riconosciuto, mentre altre ragazze che frequentano corsi di tre mesi presso case di bellezza, in realtà ditte produttrici di cosmetici, dove non imparano nulla perché scopo di queste ditte è farle propagandiste e piazziste dei loro prodotti, trovano più facilmente lavoro delle alunne della scuola di cui ho parlato. Queste frequentano un corso biennale, sostengono esami sia teorici che pratici, ma non hanno alcuna qualifica professionale riconosciuta e che dia un titolo preferenziale rispetto alle estetiste sfornate in gran numero dalle ditte produttrici di cosmetici in corsi che durano in tutto tre mesi.

Ho voluto accennare a qualcuno dei possibili nuovi settori di specializzazione per dire che anche le attuali scuole professionali femminili possono senza spese e capovolgimenti rinnovarsi.

Cerchiamo di fare in modo che la scuola italiana risponda, nel modo più ampio, alle esigenze di una società in rapidissimo sviluppo. Adoperiamoci perché la scuola professionale non continui a licenziare candidate alla disoccupazione. In Italia, per esempio, secondo informazioni attendibili, attraverso la qualificazione potrebbero trovare lavoro dalle 3 alle 4 mila estetiste. Quante altre troverebbero più facilmente lavoro come assistenti sociali, maestre di scuole materne, personale domestico e di albergo, ecc. più che come insegnanti di economia domestica, o sarte, o cucitrici, ecc. ?

Nel concludere, onorevole ministro, vorrei rivolgerle una viva raccomandazione: nella previsione che si istituiscano nel prossimo decennio le 2 mila scuole professionali previste dal piano Vanoni, che queste non siano le scuole per i poveri, le scuole che servano soltanto a « cristallizzare in forme cinesi le differenze sociali », che non nascano con una impostazione classista. Da questa impostazione è nata una scuola professionale chiusa, soffocata, isolata, ancora di più quella destinata alle donne, cui si è voluto fare assolvere alla funzione di isolare le donne dalla società, di fare in modo che vi si immettessero solo in attività marginali e limitate.

Noi vogliamo una scuola nuova, una scuola aperta a tutto il popolo e per tutto il

popolo, uomini e donne. La scuola professionale deve improntarsi a questi principi e non ai vecchi principi discriminatori e classisti che fuori dubbio hanno nociuto a tutti e alle donne in particolare. E nel dire questo sono convinta di non difendere il diritto soltanto delle donne di partecipare all'istruzione, ma dell'intera società nazionale, che ha bisogno dell'opera consapevole di tutti i cittadini, uomini e donne, che ha bisogno di sviluppare l'istruzione e di potenziarla in tutti i settori, specialmente in quello tecnico professionale se vuole adeguarsi all'impetuoso progresso della scienza e della tecnica e se vuole coglierne i migliori frutti. (*Applausi a sinistra*).

PRESIDENTE. Sospendo la seduta fino alle 16.

(*La seduta, sospesa alle 12.50. è ripresa alle 16*).

Trasmissione di sentenza della Corte costituzionale.

PRESIDENTE. Comunico che, a norma dell'articolo 30 della legge 11 marzo 1953, n. 87, il presidente della Corte costituzionale, con lettera del 16 luglio 1956, ha trasmesso copia della sentenza, depositata in pari data in cancelleria, con la quale la Corte stessa ha dichiarato la illegittimità costituzionale degli articoli 1, primo comma; 11, lettere a), c), d); 19, 20 e 44 del decreto del Presidente della Repubblica 19 maggio 1949, n. 250, contenente norme di attuazione dello statuto speciale per la Sardegna.

Si riprende la discussione.

PRESIDENTE. È iscritta a parlare la onorevole De Lauro Matera Anna. Poiché non è presente, si intende che abbia rinunciato.

È iscritto a parlare l'onorevole Trabucchi. Ne ha facoltà.

TRABUCCHI. Parlerò unicamente dei problemi dell'università.

Mi è sembrato più volte di capire che per molti di voi, onorevoli colleghi, l'università rappresenti, con tutti i suoi intricati problemi, qualche cosa di lontano: uno strumento irto di ingranaggi difficili per i non iniziati: un ente ad ogni modo che, per l'autorità stessa dei suoi componenti, dovrebbe riuscire a governarsi da sé, come ente che vive di vita autonoma, e non richiede, o non dovrebbe richiedere, da chi come voi siete i depositari della volontà e delle speranze del popolo

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

italiano, nessuno zelo per norme legislative a carattere di urgenza.

La maggior parte di voi penserà semmai: all'università provveda il ministro!

E io ritengo davvero che in poche occasioni, come nella attuale, un siffatto atteggiamento, seppure a carattere rinunciatario, potrebbe essere più legittimo e giustificato. Al punto che anch'io sono stato in dubbio se dovessi parlare o no: tanta è la mia stima per la saggezza e l'equilibrio, e insieme per la larghezza di idee e per la volontà fattiva, del ministro Paolo Rossi. Ma, per quanto grandi possano essere le doti di un ministro, la funzione della Camera democratica rimane ugualmente quella di collaborare con lui e di sollecitarne le iniziative. Dirò anzi di più: se, come nel caso nostro, il ministro è ottimo, anche maggiore diventa il nostro obbligo di far sì che il suo periodo di governo — auguriamoci lungo! — diventi efficiente al massimo.

Sentiamo così il bisogno, serio e concreto, di affrontare insieme dei problemi che sono, va detto subito, di una gravità eccezionale.

Se i problemi dell'università sono tanto gravi da far porre subito il quesito se possano o no trovare una qualche soluzione, io vi dico subito, cari colleghi, che in uno Stato moderno tutto ciò che riguarda l'alta cultura e l'organizzazione della ricerca deve essere presente, sempre, all'attenzione di chi si occupa della cosa pubblica. Il « viver bene » del popolo, il supremo obiettivo della nostra opera di uomini politici, oggi si fonda in buona parte sulla scienza e sulla tecnica. Non soltanto la produzione, ma la stessa distribuzione della ricchezza è oggi — come in nessun periodo delle antiche e delle recenti civiltà — fondamentalmente un problema di scienza.

Io spero bene di non essere frainteso.

Non vorrei che qualcuno di voi, onorevoli colleghi, pensasse dentro di sé: « se questo uomo potesse... ci manderebbe a spasso e porrebbe al nostro posto delle commissioni di scienziati e di tecnici ».

Nessuna concezione più lontana dal mio modo di pensare!

Il Parlamento è la espressione viva e insostituibile della volontà di progresso del popolo. Oggi, dopo venti secoli di cristianesimo, da tutti i partiti si insiste per annunziare analoghi programmi volti a un massimo incremento in senso sociale. Ma fino a che la annunciata uguaglianza dei cittadini sarà soltanto una parvenza di uguaglianza e si limiterà ai diritti dei singoli di fronte alla legge, e non sarà invece una effettiva loro

uguaglianza anche nello stato economico e nel prestigio sostanziale di ciascuno, il Parlamento avrà il compito di suggerire le formule concrete per il laborioso divenire della società umana verso la giustizia. La scienza da sola può suggerire i mezzi più idonei, ma non può avere, per attuarli, quella forza che si fonda sulla concorde aspirazione delle masse popolari.

Il Parlamento dunque deve tener conto di tutto quello che la scienza e la tecnica possono dare nel campo della economia, e non potremo noi allo stato attuale delle cose prescindere dalla interdipendenza che deve esistere tra progresso scientifico e università.

A questo punto si impone una domanda: offre oggi l'università italiana un effettivo contributo al progresso scientifico internazionale?

Credo sia onesto affermare subito no.

Eppure le nostre università hanno avuto grande parte nello sviluppo del pensiero. Eppure nessuna nazione al mondo può contare, come l'Italia, tanti uomini che hanno contribuito con il loro genio all'incremento della civiltà: a fare più grande il patrimonio intellettuale comune, a fare più bello il comune deposito delle rivelazioni artistiche.

Ma oggi non contano le glorie del passato. Dante direbbe che si tratta di un manto destinato rapidamente ad accorciarsi, « tal che se non si appon di die in die lo tempo va intorno con le forze ».

L'accampare dei diritti che si fondano sul prestigio del nostro passato assomiglierebbe un poco al modo di ragionare di chi sostenesse per gli italiani dei diritti di *relevance* su tutto quello che l'America produce... in quanto il merito di avere portato le Americhe a contatto con la civiltà europea sarebbe di un nostro antenato!

Oggi poi la scienza non è più opera individuale ma collettiva.

Si può sentire una specie di disappunto romantico di fronte a tale constatazione: ma i fatti rimangono come sono! Anche nel campo comune della produzione meccanica si è fatto un passo analogo: si è passati da un campo di produzione artigianale a un sempre maggior prevalere delle esigenze del lavoro organizzato in senso industriale. E la scienza come *opus multorum* ha bisogno di una organizzazione particolarmente delicata. Non che si voglia con questo sminuire, nella scienza odierna, l'apporto originale dell'individuo. Che nessuno confonda la scienza, come ricerca organizzata di singoli specialisti, in settori di indagini che divengono di necessità

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

sempre maggiormente ristretti, come una specie di mostro che annulli l'individuo. Che nessuno la immagini come un nuovo genere di *robot*, munito nel suo mastodontico complesso, di così meravigliosi ingranaggi da poter lavorare e produrre facendo a meno del lume intellettuale, inventivo e critico, di coloro che ne formano le strutture differenziate. Tutt'altro: la intelligenza dei singoli, nel delicato strumento della ricerca coordinata è, per usare un paragone di freschezza evangelica, come il sale della terra, come il lievito in una massa che deve fermentare.

Ma l'altra realtà resta intatta: la realtà cioè che oggi non si fa scienza senza una vasta opera di organizzazione collettiva, senza un lavoro coordinato di molti. E di questa realtà non può essere ignaro uno Stato moderno. Né lo può essere lo Stato italiano, che nella sua Costituzione si riconosce il compito di promuovere la ricerca scientifica.

Insisto su questi concetti che l'evoluzione delle cose pone di giorno in giorno sempre più in evidenza. Non bastano, voglio dire ancora, gli episodi isolati. Nel mio istituto, per esempio, si lavora con tale rigore, e tale fervore, e in così stretta collaborazione con illustri laboratori stranieri di ricerca, da sentirci a un livello soddisfacente anche sul piano internazionale. Lo dico con un senso di fierezza pensando al sacrificio, pur gioioso, dei miei valorosi collaboratori, quasi un centinaio di giovani medici, e alle molte rinunzie che il lavorare a un tale livello impone loro. E quando dico rinunzie intendo riferirmi soprattutto al fatto che ciascuno di questi miei collaboratori lavora per anni e anni in un limitato settore di indagini, dove può meglio sfruttare la sua differenziatissima specializzazione.

D'altra parte tutto questo, nel nostro mondo universitario, ha valore soltanto negativo agli effetti « carrieristici ».

Indubbiamente in Italia non mancano altri esempi di lavoro serio e fecondo. Ma è necessario che quanto oggi è soltanto episodico si generalizzi. Che si crei un clima nuovo, per cui la ricerca, fatta con dignità di scienza, si diffonda. Per cui ci si persuada che uno studioso non è per nulla sminuito anche se lavora per molti anni in un campo seppure ristretto di indagini. Che il motto « provando e riprovando » ridiventi espressione di una esigenza rinnovata e moltiplicata. Che ai risultati che si annunciano si possa prestar fede. Che la sobrietà della esposizione dei molti dati sperimentali sia specchio dell'amore per le cose concrete.

Troppi echi mi sembra di risentire in questo momento di una mentalità superficiale, che dovrebbe essere sorpassata ed è tuttora invece presso di noi dominante, la quale sarebbe pronta a ripetere a molti ricercatori la critica di essersi « limitati » nella loro produzione a pochi argomenti.

Né d'altra parte, torno a dirlo, la scienza organizzata su di un piano collettivo potrebbe sminuire le grandi figure degli uomini particolarmente dotati. Io penso alla intensità con la quale il genio universale di Leonardo potrebbe godere dei continui odierni progressi condizionati da una organizzazione collettiva nella ricerca. L'uomo di genio può dare alla scienza, insieme con quello della propria opera paziente, il larghissimo contributo delle sue ipotesi e del suo consiglio e potrà personalmente godere in modo particolare della ampiezza sempre maggiore delle nuove conquiste. Perché la scienza, come conquista della mente umana, ha questo di caratteristico: di poter essere di tutti e di ciascuno e di potersi offrire senza preclusioni a chiunque abbia la capacità e il desiderio di arrivarne al possesso.

Del resto molte analogie si potrebbero trovare tra questi mutamenti che si avverano nel piano della scienza e quanto è possibile che si realizzi anche nel campo della proprietà in generale, non più intesa in un senso classico, ma in un senso maggiormente aderente alla situazione di un più o meno lontano domani: quando, ce lo auguriamo, una organizzazione scientifica di tutti i settori della produzione e della economia permetterà un così diffuso benessere, e una così sentita liberazione dallo spettro secolare del bisogno, che gli uomini saranno invitati a comprendere, con san Francesco, che la vera ricchezza sta nel saper godere dei beni che, per dono di natura, o per umana conquista, costituiscono, e sono destinati sempre meglio a costituire, la immensa, la inesauribile riserva della proprietà comune! E chi ne saprà maggiormente godere avrà tutti i privilegi della vera distinzione nella ricchezza: e anzi tutto quello di farne dono agli ignari.

Il problema della organizzazione collettiva della scienza va affrontato da un governo responsabile con serietà e con urgenza.

Io penso, come ho già detto, che la ricerca vada per ora potenziata soprattutto nell'ambito delle università.

Bisogna disporre di un disegno da concepirsi e da attuarsi con molta larghezza di vedute. Un piano decennale, per esempio, che preveda uno stanziamento progressivo di fondi, fino a salire a una spesa annua che

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

si aggiri sulla cinquantina di miliardi, al posto dei 15 miliardi di oggi.

Si domanda un sacrificio a tutto il popolo italiano. Ma si tratta di seguire una idea che può toccare la sensibilità del nostro popolo. Una Italia che si muova per riconquistare il suo posto nel mondo del progresso!

Mi si potrebbe chiedere subito da dove il nostro bilancio potrebbe trovare alimento per la maggiore spesa.

Mi auguro che nessuno mi voglia fraintendere se dico che oggi il prestigio di uno Stato in campo internazionale poggia soprattutto sulla sua organizzazione scientifica.

In un recente discorso, forse ingiustamente criticato, Kruscev avrebbe detto che oggi i piccoli Stati, e tra questi citava l'Italia, non contano più. Certo nella concezione di Kruscev l'Italia vale meno, per esempio, della Svezia, della Norvegia, della Danimarca e dell'Olanda insieme riunite, pur avendo una popolazione superiore a quella di quei quattro paesi. La misura di « grande o piccolo » non dipende tanto dal numero degli abitanti, ma si basa assai più su di una valutazione del peso che uno Stato possa avere nel campo della scienza e della ricerca e nel campo, che sotto un certo aspetto vi può stare molto vicino, della organizzazione industriale.

Riassumiamo: se togliessimo 35 miliardi all'anno al Ministero della difesa e li passassimo alle nostre università per potenziarne la efficienza nella ricerca, indubbiamente quei 35 miliardi potrebbero rendere assai più forte la nostra nazione di fronte al mondo, e potrebbero in qualche modo continuare a servire, ma con moltiplicata efficacia, alla « difesa » del popolo italiano.

In un secondo tempo, dietro l'esempio dello Stato, si potrebbe avere, come accade negli Stati Uniti, una mobilitazione si può dire di tutto il paese verso la ricerca. E già si prevede la opportunità in questo senso che anche in Italia si arrivi a predisporre uno sgravio fiscale in rapporto con le somme versate ad istituti di ricerca.

Da noi fino ad oggi non si è riusciti nemmeno a varare una legge che sgravi dai dazi doganali il materiale scientifico destinato alle università.

Nelle nazioni più progredite ci si è già convinti che per l'economia degli Stati moderni non è più l'oro che conta: né il vecchio oro, né il così detto oro liquido. L'oro di oggi è dato dalla organizzazione scientifica. E si tratta di un oro più potente e più umano

dell'antico, anche perché i benefici che apporta sono più diffusivi.

Naturalmente il piano di un potenziamento delle università nel settore della ricerca comporterebbe una maggiore spesa per aumento di professori, di assistenti, di personale tecnico e subalterno, di apparecchiature, di libri, di mezzi normali di lavoro.

Che non si ripeta mai l'errore del fascismo che ha profuso grandi mezzi per l'edilizia universitaria: e ha creato dei grandi laboratori vuoti, senza vita. Semmai sarebbe da adattarsi al nostro caso la formula politico-demografica del fascismo: creare prima robuste ed esuberanti folle di ricercatori: e lasciare poi che queste esigano un posto... riparato dal sole!

Nel campo della edilizia universitaria, sollecito l'interessamento del ministro affinché si tolga la incongruenza attuale per cui, in rapporto con l'autonomia amministrativa delle università, il Ministero dei lavori pubblici non potrebbe costruire edifici per le università o eseguire lavori di una qualche importanza in edifici appartenenti alle università.

Ho detto prima che è necessario aumentare il personale universitario. Su questo punto ho intenzione di soffermarmi con una certa ampiezza.

Vediamo anzi tutto il problema dei professori di ruolo.

Nella sua brillante e lucida relazione, l'onorevole Romanato mette in rilievo che, di fronte a una popolazione studentesca universitaria aumentata del 300 per cento rispetto all'anteguerra, il numero dei professori in organico è aumentato soltanto da 1.525 a 1.943: cioè neppure del 30 per cento. Il rilievo è indubbiamente di grande efficacia. Ma è tuttavia ancora inadeguato perché si riferisce a un solo aspetto della realtà. Poggia su un equivoco che è profondamente radicato perché trae origine da una antica tradizione. Si pensa cioè ancora diffusamente che il professore universitario abbia per compito essenzialmente quello di insegnare. Da questo equivoco, lasciatemelo dire, deriva la solita rettorica dei professori che sono « anche troppo pagati per le poche lezioni che debbono tenere », la « farsa » dei cosiddetti registri delle lezioni, dove il professore dovrebbe di volta in volta segnare la lezione fatta, la monotonia delle critiche, spesso ingiustificate, perché i professori troppo di frequente si farebbero sostituire nell'insegnamento dai loro assistenti, ecc.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Se nelle cosiddette discipline morali possiamo per un momento ammettere, salvo analizzare meglio il problema più tardi, che il numero dei professori debba essere fondamentalmente in proporzione con il numero degli studenti, nel campo invece delle discipline scientifiche il numero dei professori va oggi soprattutto considerato in rapporto al continuo immenso sviluppo che va assumendo la ricerca.

Quando ho occasione — assai frequente occasione — di fare visitare il mio istituto a colleghi stranieri e mostro loro anche la grande aula delle lezioni, scorgo sui loro volti e intuisco dalle loro frasi invariabilmente lo stesso tipo di reazione. Ritengo che essi ne ricevano una impressione analoga a quella che può suscitare in noi la vista, che so io, del teatro anatomico del Morgagni. Una istituzione anche apprezzabile e pregevole, ma che ha fatto il suo tempo.

E io invece spiego a quegli ospiti stranieri che, secondo la nostra mentalità latina, la grande lezione pubblica ha sempre la sua ragione di essere: e anche per le materie scientifiche.

Ma si deve trattare di lezioni che muovano delle idee, che siano aggiornatissime, così che il professore non debba arrossire di tenerle in presenza anche dei suoi assistenti; delle lezioni che poi, se possibile, vengano seguite da una pubblica discussione. Altrimenti, qualora si tratti di semplici lezioni istituzionali, che si ripetano tutti gli anni nello stesso modo, qualora ci si avvicini a quell'episodio estremo per cui un professore, che io ho conosciuto, arrivava a fare proiettare il testo delle sue dispense: in questo caso davvero verrebbe fatto di pensare che la lezione rappresenti qualche cosa di sorpassato, ben sostituibile, e anzi sostituibile con vantaggio, da una lezione ripresa da un disco o trasmessa per televisione.

L'insegnamento universitario deve essere qualche cosa di continuo e di vivo: qualche cosa che si trasmetta dal maestro ai discepoli, siano essi assistenti o studenti. E la pubblica lezione non rappresenti che un momento, sia pur importante, di questo flusso di sapere, di questa comunicazione di ansia di conoscere, e di fervore di ipotesi, di questo scambio critico di contatti con la realtà, di queste elevazioni di pensiero.

Non credo che Enrico Fermi tenesse molte lezioni dottrinali nel laboratorio della Columbia *University* dove egli svolgeva il suo lavoro: ma chi potrebbe dubitare del suo prestigio di maestro nei riguardi dei suoi

collaboratori, l'ultimo dei quali si poteva sempre rivolgere a lui, chiamandolo amichevolmente Enrico, per qualsiasi schiarimento?

E del resto io ricordo quante volte nelle sedute della nostra facoltà milanese il grande chirurgo Fasiani si rifiutasse di precisare il numero delle lezioni tenute agli specializzandi di chirurgia: egli anzi insisteva perché si ponesse a verbale — anche se la cosa poteva portare ad inconvenienti amministrativi — che egli non aveva fatto e non intendeva fare nessuna lezione. Quando egli era in clinica, o che visitasse nelle corsie, o che operasse, o che si intrattenesse con i suoi assistenti: egli insegnava sempre. Eppure nessuno, per mia esperienza, avrebbe saputo tenere lezione, in senso tradizionale, con maggior fascino e con maggior efficacia del professor Gian Maria Fasiani.

Con questi miei rilievi non voglio, torno a ripeterlo, sminuire la importanza delle lezioni classicamente intese: voglio soltanto porre il problema del compito didattico dei professori universitari su di un piano di maggiore dignità.

Che il professore universitario possa apparire sempre meglio anche agli occhi di coloro che vivono fuori dalle università, ma che seguono con interesse il mondo del sapere, assai più come un maestro che come un semplice dispensatore di lezioni standardizzate. Quanto maggiormente elevata il professore universitario sentirà l'attesa dell'ambiente che lo attornia e che lo giudica, tanto più vivo sentirà l'impegno di portarsi all'altezza di quanto si attende da lui.

Necessario dunque un aumento del numero dei professori, in rapporto con l'accresciuto numero degli studenti, ma — soprattutto per le materie scientifiche — in rapporto con le moltiplicate esigenze della ricerca.

Aumento di cattedre; sdoppiamento di cattedre; creazione di nuove figure di incarichi di insegnamento e di responsabilità di ricerca che stiano quasi di mezzo tra l'assistente e la cattedra vera e propria.

Penso sarebbe utile che in tutte le facoltà il numero dei posti di ruolo fosse almeno portato a corrispondere a quello degli insegnamenti fondamentali: e questo, sia per le facoltà morali, sia per le facoltà scientifiche.

Nelle grandi sedi poi è giusto che si arrivi a uno sdoppiamento delle cattedre. Non si dovrebbe ammettere che un professore avesse più di 100-200 (secondo il tipo della materia insegnata) iscritti ai suoi corsi. Non si vedrebbe perché in una stessa facoltà non potessero esistere, che so io, due o

anche tre professori di diritto civile o di letteratura italiana.

Nel campo più strettamente scientifico invece lo sdoppiamento delle cattedre porterebbe a uno sdoppiamento degli istituti specializzati di ricerca. In questo caso forse non converrebbe suddividere troppo, creare troppe autonomie: con la necessità di moltiplicare anche quei mezzi di indagine — spesso molto costosi — che potrebbero invece servire insieme, in un ampio istituto bene organizzato, a differenti gruppi di studiosi.

Qui si potrebbe discutere subito la opportunità di creare, intorno alla cattedra riferentesi all'insegnamento di maggiore significato o di maggiore tradizione, e il cui titolare dovrebbe avere anche superiori compiti direttivi, una serie di cattedre sussidiarie, a ciascuna delle quali fosse destinata una figura nuova di « professore aggiunto », o di « professore aggregato », come lo si voglia chiamare, che stesse a capo di singole sezioni specializzate. Faccio un paio di esempi per la facoltà di medicina. Intorno alla cattedra di clinica medica, si potrebbe concepire una cattedra sussidiaria di cardiologia, una di reumatologia, una di endocrinologia clinica, una di malattie del ricambio, ecc. Analogamente, accanto alla cattedra di farmacologia, vi potrebbe essere una cattedra sussidiaria di chemioterapia, una di endocrinologia sperimentale, una di enzimologia e di vitaminologia, una di farmacologia degli isotopi, una di anesthesiologia.

E queste cattedre sussidiarie, per i cui titolari si potrebbe prevedere la necessità di una conferma periodica da parte delle singole facoltà dopo un determinato numero di anni (cattedre sussidiarie che potrebbero essere diverse, nelle singole facoltà, anche in dipendenza di eventuali diverse circostanze locali) dovrebbero avere anche una qualche autonomia amministrativa, e dovrebbero disporre di un determinato numero di assistenti, di tecnici, di inservienti.

Cattedre sussidiarie, destinate soprattutto alla ricerca, ma che potrebbero avere un significato anche per ciò che riguarda l'insegnamento. Vi si potrebbero organizzare dei corsi di esercitazioni o meglio di internato, e anche delle lezioni integrative o sostitutive del corso principale.

Anche più importante dell'aumento dei professori, agli effetti dell'auspicato piano organizzativo di potenziamento della nostra ricerca, sarebbe l'aumento del numero degli assistenti. Nel caso degli assistenti dovremmo ripetere, anche con maggior rilievo di quanto

non abbiamo fatto per i professori, che il loro numero va moltiplicato.

Se anche nel campo delle scienze morali un insegnamento che voglia essere efficace non può oggi prescindere dall'opera integrativa degli assistenti, nel campo degli istituti di ricerca: « l'assistente è tutto »!

Un largo numero di assistenti, volenterosi e ben preparati, assicurerà non soltanto la efficienza del lavoro di indagine, ma rappresenterà il ricco vivaio dove scegliere, con maggiori possibilità, i maestri di domani.

Un aumento del numero degli assistenti avrebbe anche il vantaggio di allontanare la idea « carrieristica », come è oggi comunemente intesa, dalla maggior parte di essi.

Gli assistenti dovrebbero essere dati da quei giovani laureati che vogliono approfondirsi nello studio e nella ricerca prima di sfruttare nella pratica la maggiore competenza raggiunta. Essi poi dovrebbero essere scelti tra coloro che hanno maggiori attitudini e maggiore simpatia per la vita intellettuale e non, come oggi accade, tra coloro che hanno beni di fortuna o tra quei pochi disposti, con vero eroismo, a sacrificare ogni più elementare esigenza di vita pur di non abbandonare la università.

Una esigenza essenziale dei nostri laboratori di ricerca è anche quella di avere un buon gruppo di tecnici. Nella nostra odierna organizzazione universitaria si può dire che i tecnici manchino del tutto. Nel piano, di cui stiamo occupandoci, per una nostra ripresa scientifica, il problema dei tecnici diventa di primissimo ordine.

Alle spese previste per il personale andranno aggiunte altre, anche più cospicue, per acquisto di apparecchi e soprattutto dei mezzi comuni di lavoro.

Si dovrebbe anzi anche prevedere una nuova direzione generale per il rinnovamento scientifico.

Senonché io temo che questo progetto di poter fare qualche cosa di veramente concreto e organico per sollevare l'Italia dalle sue attuali condizioni di proletariato scientifico rappresenti soltanto un lontano miraggio! Troppo immatura è la nostra cosiddetta classe dirigente. Troppo scarsamente illuminata per vedere i problemi nella loro dinamica realtà. Troppo disposta a « vivere alla giornata ».

Ma ancora più grave appare la situazione se guardiamo a coloro che oggi tengono i posti più elevati nel campo della cosiddetta alta cultura e dovrebbero essere i solleciti sostenitori della riforma. Questi uomini evi-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

dentemente sentono la loro incapacità ad avere una funzione direttiva, qualora si dovesse tentare sul serio la via della ripresa. Ma essi non hanno neppure la grandezza d'animo di riconoscere la loro inettitudine e di sentire il bisogno di cedere il passo a quella schiera di giovani, seri e preparati, i quali potrebbero con assai maggiori energie portare innanzi la grande impresa.

La constatazione purtroppo dolorosa e pessimistica, è questa: l'Italia non ha oggi al vertice dei posti di responsabilità in campo scientifico molti uomini adatti per la iniziativa di una ripresa; né possiede la forza per sgomberare da sé molteplici « dannose some », come le chiamerebbe il Petrarca.

Volesse il cielo che il mio pessimismo fosse eccessivo: e che invece bastasse la larghezza di idee e la costanza di propositi del nostro ministro e la consapevole e lungimirante collaborazione di questa eletta assemblea legislativa per far sì che prendesse nome e forma il sogno patriottico di una ripresa scientifica dell'Italia: sogno che non è soltanto mio, ma di alcuni uomini pensosi del destino del nostro paese e di un più largo stuolo di giovani di grande valore.

Vorrei citare qui una mia osservazione che poggia ormai su una lunga esperienza.

Ho visto più volte miei allievi, che giudicavo modesti, e certo non tra i migliori, i quali, una volta andati all'estero, in laboratori di larga fama, vi hanno trovato molta stima e l'offerta di posti di responsabilità. Non dunque l'ingegno ci manca! E allora che cosa? La deficienza è sul piano morale. Che altri possano, osservava fino da allora il Petrarca, « vincerne di intelletto peccato è nostro e non natural cosa! ».

Ma se, allo stato attuale dei fatti, un progetto organico per ottenere una nostra ripresa sul piano scientifico non fosse realizzabile, è necessario almeno che si adottino dei provvedimenti legislativi capaci di frenare, anzi di arrestare, il continuo arretramento verso il peggio delle nostre istituzioni universitarie.

E prima di tutto parliamo dei concorsi per le cattedre.

Sono in cattedra ormai da 20 anni. Ho assistito anche alle cosiddette soperchierie del fascismo. Ma vi posso testimoniare che non ho mai neppure pensato che si potesse giungere alla situazione attuale. Il merito dei candidati, in alcuni concorsi, non entra neppure tra gli elementi di giudizio. Molto spesso i cosiddetti competenti delle singole materie,

uomini che da anni sono rimasti lontani dal movimento scientifico, non sono neppure in grado di dare un giudizio comparativo di merito. Ma ancora più grave è il fatto che essi neppure sentano il disagio della loro impreparazione. Lontani da ogni interesse per la scienza (hanno anzi spesso in odio un progresso che non riescono a seguire!) essi mostrano ugualmente la frenesia di avere degli allievi in cattedra, per il prestigio esteriore che ne può loro derivare e per trovare facilitata la loro meschina politica di intrigo universitario.

È chiaro che da questi uomini impreparati saranno prescelti coloro che non danno ombra, che non hanno personalità: ispirati invece a quella che Tacito chiamerebbe la *libido servendi*, graditissima sempre a chi detiene inadeguatamente il potere!

La organizzazione attuale dei concorsi, d'altra parte, sembra fatta apposta per favorire tutti i più ignobili mercati. I professori si accordano in 3 o in 4 per fare la propaganda elettorale. Nelle lettere che si scrivono, per detta propaganda, non si ha più neppure il ritegno di salvare la forma. Se le nostre magistrature di controllo funzionassero, penso che basterebbe la pubblicazione di tali lettere per fare annullare la maggior parte dei recenti concorsi. Una volta che tre professori, precedentemente accordatisi, abbiano raggiunto i voti per entrare in commissione, il concorso è fatto. La minoranza della commissione praticamente non ha modo per far sentire la sua voce di dissenso o di critica. La cosiddetta relazione di minoranza ha perduto ogni valore. Il consiglio superiore, da cui detta relazione va esaminata, e il ministro non possono entrare nel merito delle cose. Quando non risultino vizi di forma, il concorso è approvato.

Neppure qualora risultasse, per esempio, e si potesse dimostrare, che uno dei ternati non avesse una normale capacità di intendere e di volere, né il consiglio superiore né il ministro potrebbero andare contro il parere della commissione che avesse giudicato quel poveretto degno della terna.

Sembra strano, in queste circostanze, che la università italiana non abbia ancora ricevuto qualche omaggio simile a quello che Caligola fece al Senato romano!

Ma si deve in tutti i sensi parlare di rovina. Si deve dire che il costume dei concorsi *ruit per vetitum nefas!* In tanta desolazione, alcuni giorni fa l'onorevole professore Marchesi ci ricordava il precetto che *intra animum medendum*.

Ma si deve anche cercare un qualche aiuto per una ripresa nel rinnovamento delle leggi.

Non volendo allontanarsi troppo dalle disposizioni legislative attuali, i suggerimenti che proporrei sarebbero i seguenti:

1°) Il concorso si faccia, non per una terna di vincitori, ma per un solo vincitore. In questo caso, dovendo prevalere uno solo dei candidati, e dovendo egli ottenere la designazione da almeno tre dei commissari, è probabile che nella scelta possa entrare anche una valutazione obiettiva.

Qualora si volesse inantenere il sistema della terna, si elevi almeno a 7 il numero dei commissari, in modo che uno di questi possa determinare la maggioranza della commissione senza avere un immediato interesse diretto.

Lasciando la commissione di 5 membri, si esiga almeno una maggioranza qualificata di 4 commissari.

2°) Che la designazione dei membri delle commissioni provenga da organi tecnici diversi: non, come ora, soltanto da parte dei professori delle facoltà a cui la materia appartiene, ma anche da parte del ministro, del consiglio superiore, della facoltà che ha chiesto il concorso.

3°) Che il ministro possa avere maggiori possibilità di intervento e di controllo nei riguardi della commissione esaminatrice: che egli possa, per esempio, nominare e presiedere delle commissioni di tecnici le quali siano autorizzate a giudicare in merito alle eventuali relazioni di minoranza.

Qualora si avesse più iniziativa e si avesse il coraggio di mutare con maggiore energia le disposizioni legislative attuali, penso che ci si potrebbe meglio avvicinare al sistema di scelta che vige oggi in altri paesi a sviluppo scientifico e culturale molto progredito, lasciando una decisa possibilità di intervento alle facoltà interessate.

In occasione di ogni vacanza di cattedra, una commissione di tecnici, composta per esempio di sei professori della materia e di un professore di materia affine, la cui designazione, analogamente a quanto abbiamo prima prospettato, provenisse da fonti diverse e indipendenti tra loro, dovrebbe proporre a maggioranza un elenco di idonei.

In tali elenchi le facoltà interessate potrebbero scegliere il candidato preferito. Con questa legge si avrebbe il vantaggio di far leva sul desiderio che spesso le facoltà dimostrano di salvaguardare e potenziare il proprio prestigio.

Una formula analoga era stata suggerita dal Pascoli già più di una cinquantina di anni fa. Osservava fin da allora il poeta, con il suo acuto spirito di indagatore: « Non dovranno essere giudici dei meriti di uno scienziato quelli che professano la stessa scienza ». « Noi siamo abbastanza equanimi quando si tratti di portare avanti, e, magari di glorificare, quelli che sappiamo o crediamo nostri inferiori. Ma, quando si tratta di pari?! Quando si tratta di superiori?! Eh, via: allora non ci sentiamo provvisti di tanta virtù, e ci sentiamo propensi con tutto il cuore, tanto da essere ingannati sulla vera natura del nostro sentimento, ci sentiamo propensi per il « discreto » ingegno e per l'attività « discreta ».

Purtroppo la visione del Pascoli, paragonata alla realtà odierna, si deve dire anche troppo ottimistica. Assai meno che discreti, oggi, spesso, i prescelti! O forse fin da allora il Pascoli, che sentì come pochi altri lo spirito di Dante, considerava come la condanna più triste per la università italiana quella di giungere ad un aspetto di piena mediocrità!?

La legge del 1925, che adottava una formula analoga a quella proposta dal Pascoli, portò innanzi alcuni uomini veramente insigni. Ma poi venne abbandonata.

Il criterio della scelta da parte delle facoltà avrebbe anche il merito di valorizzare gli incarichi.

Oggi il problema degli incarichi è problema aperto. Molto spesso i nostri giovani migliori rifiutano gli incarichi nelle piccole sedi, anche perché le commissioni giudicatrici non tengono nessun conto di quel tirocinio, né dei giudizi delle facoltà. Eppure l'incarico, come periodo di prova delle doti reali di chi è destinato alla cattedra, dovrebbe avere il suo valore. Io anzi sto meditando se non sia opportuno proporre un disegno di legge destinato a ridar prestigio agli incarichi.

Mi auguro che il ministro voglia prendere in benevola considerazione le proposte di riforma che ho prospettato.

Frattanto, fino a che dette riforme più sostanziali non saranno portate innanzi, un disegno di legge, presentato dall'onorevole Caronia e da me, vorrebbe annullare alcuni grossi difetti della legislazione attuale. Secondo tale legislazione, un professore non può far parte di commissioni giudicatrici per più di due concorsi successivi. In apparenza la legge si direbbe opportuna e adatta contro un eccessivo prevalere delle scuole maggiori.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

In realtà essa invece sembra fatta apposta per favorire il malcostume.

Qualora, infatti, un professore entri in commissione, sarà fortemen tentato di fare tutto il possibile per agevolare i suoi allievi anche indipendentemente dal loro merito, sapendo che successivamente egli non potrà più essere commissario. Inoltre, mentre i professori delle grandi scuole possono semplicemente farsi sostituire dai propri allievi, è possibile che un professore con minori capacità di manovra sia entrato per due volte di seguito, sia rimasto ingiustamente l'una e l'altra volta in minoranza, e si veda poi precludere la via a far parte del concorso successivo. Il danno e le beffe, o, meglio: punizione per ingiustizia subita!

A suo tempo avevo previsto l'incongruenza denunciata e avevo proposto che almeno la esclusione non riguardasse i professori che avessero presentato relazioni di minoranza. Il mio emendamento è stato respinto perché si diceva che sarebbe stato un incentivo a far sì che i professori soccombenti facessero sempre relazioni di minoranza. Un evento, a dire il vero, non certo molto preoccupante: qualche pezzo di carta in più destinato ad essere buttato nei cestini del consiglio superiore!

A prove fatte, oggi tutti coloro, che vivono con interesse e con saggezza i problemi universitari, riconoscono la irrazionalità di quella esclusione.

La proposta di legge Caronia-Trabucchi tende a riparare un altro grave inconveniente della legislazione attuale. Oggi si prevede la possibilità che il ministro possa sostituire ed escludere da due concorsi successivi quei commissari che, dopo avere iniziato il loro lavoro in una commissione di concorso, si rifiutano di continuare.

Rimedio veramente paradossale! Si arriverebbe così a poter punire dei commissari che cercano soltanto di opporsi ai soprusi della maggioranza! Visto che le cose vanno male, si tenta di imporre il silenzio con la minaccia!

Su di una eventuale convenienza pratica di poter sostituire il professore che, per dissenso con la maggioranza dei commissari, si rifiutasse di partecipare ulteriormente ai lavori di commissione, si potrebbe anche essere d'accordo: ed infatti tale possibilità è ammessa anche nel progetto di legge Caronia. Ma quello che è addirittura offensivo per la dignità universitaria è che un professore, il quale combatta per la sua idea con tutti i mezzi che oggi gli sono a

disposizione, possa subire una condanna tra le più gravi: la esclusione cioè dall'elettorato passivo.

È certo che nessun ministro giungerebbe mai ad applicare una così grossolana e donchisciottesca disposizione legislativa. Ma ci è sembrato ugualmente opportuno il sopprimerla in quanto essa porta a sminuire quel prestigio universitario di cui tutti vorremmo poter essere gelosi!

Ho tanto insistito su questi problemi dei concorsi perché dalla risoluzione di essi può dipendere l'inizio di una ripresa per la vita universitaria italiana.

I danni o viceversa i vantaggi di un concorso che abbia portato innanzi degli inetti o degli uomini capaci possono farsi sentire molto a lungo, per generazioni successive di studiosi. Non sarebbe fuori luogo fare dei paragoni con la genetica. È certo che un maestro inetto crea degli inetti e tende a portare avanti degli inetti.

Per questo tante volte non si riesce a giustificare quella tendenza formalistica del nostro Ministero che vuole sempre chiudere in fretta la partita anche di quei concorsi che, sia pure in apparenza condotti in maniera legittima, suscitano tuttavia pubbliche proteste da parte di elementi responsabili, e trovano poi resistenza nelle stesse facoltà che dovrebbero accogliere i nuovi temi. Sarebbe invece necessario, di fronte a un concorso sospetto, che si avessero gli stessi riguardi come di fronte al pericolo di introdurre nell'organismo universitario una malattia trasmissibile! Di più, siffatta malattia non riguarderebbe soltanto l'organismo concepito isolatamente, ma, poiché detto organismo tende sempre maggiormente a inserirsi nella vita sociale, il danno si allargherebbe anche al di fuori.

Non è il caso neppure di insistere sullo svantaggio economico che potrebbe derivare a tutta la nazione qualora in alcuni settori delicati di produzione venisse a mancare la possibilità di una consulenza universitaria per palese incapacità degli esperti della materia. In particolari settori ne potrebbe derivare un elemento di sfiducia per il prestigio di alcune funzioni dello Stato. Si ritiene in generale che, in tema di perizie tecniche, la università possa dire una parola sicura per illuminare la giustizia. Ora io vi assicuro che, se aveste avuto occasione, come io ho avuto, di leggere alcune perizie, pure eseguite in istituti universitari, avreste una differente considerazione sulla efficienza della nostra giustizia! Si giunge alle volte da parte del

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

perito universitario ad un tale livello di ignoranza da non averne neppure la consapevolezza, così che viene a mancare anche la possibilità di un certo ritegno per scrupolo di coscienza!

Si tratta in questi casi di una responsabilità collettiva!

Ecco perché ho ritenuto mio dovere soffermarmi tanto a lungo su questi argomenti.

L'università ha indubbiamente tanti altri problemi, sui quali ora mi intratterò in misura assai più breve.

Sottolineo anzi tutto che gli insegnanti universitari sono giustamente molto sensibili a tutto ciò che può accrescere il loro prestigio.

Per merito del ministro Gonella i passi innanzi nella nostra carriera sono stati rilevanti. Il ministro Gonella ha anche creato quella figura, particolarmente indovinata, del professore fuori ruolo che ha consentito ai nostri maestri di non sentirsi ai settanta anni allontanati per sempre dalla scuola. Come fuori ruolo, essi possono ancora dettare dei corsi, far parte di commissioni giudicatrici, intervenire alle sedute di facoltà.

Spero che il ministro Rossi voglia acquistarsi un merito ulteriore, e voglia appoggiare quel disegno di legge, che andrà in discussione tra breve, e che prevede per i professori universitari di poter rimanere nella posizione di fuori ruolo non soltanto, come è oggi, fino ai 75 anni, ma per tutta la vita.

Mi sembra che ai professori universitari non vada rifiutato questo riguardo, non debba mancare questo riconoscimento per una attività, che è diversa da quella di tutti gli altri ufficiali dello Stato.

Faccio un esempio: Papini. Si può dire che egli abbia continuato ad insegnare fino all'ultimo istante; ogni altra attività gli era preclusa, ma non quella di continuare a dispensare i doni della sua mente.

Sullo stesso ordine di idee, sulla convenienza cioè di sempre meglio avvalorare, anche di fronte alla nazione, l'importanza di tutto quello che si muove nell'ambito della scienza, io vedrei volentieri costituita *ex novo* l'accademia. Una accademia senza troppe feluche, senza troppo rispetto per l'anzianità, ma con dei compiti vivi e ben differenziati.

Per non sembrare poi troppo conformista... aggiungo subito che molti seggi della preconizzata accademia per ora li lascerei vuoti, e che, per la scelta degli uomini da nominare nel settore scientifico, vedrei la opportunità che il Presidente della Repubblica dovesse prima interrogare una commissione

di premi Nobel: cioè, per essere chiari, una commissione di studiosi stranieri e particolarmente eminenti!

Per quanto riguarda gli assistenti, vi sono tuttora dei problemi di indole economica e di rafforzamento nella carriera. Io vedrei anche la possibilità di organizzare delle «case per assistenti», e di prevedere addirittura che un assistente potesse anche pensare ad una famiglia!

Ma vi sono dei problemi a cui i nostri assistenti migliori mostrano di essere anche maggiormente sensibili. È necessario assicurare a loro la possibilità di lavorare scientificamente con una certa larghezza. Moltiplicare le loro possibilità di permanenza in istituti di ricerca fuori d'Italia. Togliere l'attuale regime schiavistico. Permettere loro una maggiore affermazione della propria personalità. Dimostrare con i fatti che esiste una libertà anche nella scuola universitaria. Lasciar loro legittimamente sperare che il proprio contributo scientifico possa essere esaminato da uomini competenti ed onesti!

Sembra chiedere poco. Ma quanto siamo lontani oggi da tutto questo! Ancora una volta conviene ripetere: *intra animum medendum!*

Ma io ho desiderato che dal Parlamento partisse per i nostri assistenti una voce di cordiale comprensione e di simpatia!

Non parlerò a lungo neppure del problema delle docenze. Il Senato ha da poco approvato un disegno di legge che non modifica, se non in qualche dettaglio, le altre norme oggi in vigore ma [porta una sola innovazione importante: quella del numero aperto.

Si potrebbe discutere se questa novità (ammesso che si voglia considerarla tale!) sia opportuna o no. Ancora in questo caso: *intra animum medendum!* Se le commissioni giudicassero soltanto in base al merito dei candidati, e si rendessero conto della necessità di conservare efficiente un istituto, che ha valore soltanto in quanto conservi il proprio prestigio, nulla di meglio del numero aperto! Allo stato attuale delle cose, io penso però che offra maggiori garanzie una legge sul tipo di quella che avevo proposto di recente, e che poi passò (ma del tutto modificata) come legge Trabucchi. Io ritengo cioè che, fino a che le commissioni sono quelle che sono, sia opportuno mantenere il numero chiuso. Ma il limite dovrebbe essere fissato dal consiglio superiore con un qualche criterio, e non con «nessun criterio», come è stato fatto fino ad oggi. Inoltre le commissioni giudicatrici che sole posseggono l'elemento

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

obiettivo di maggior importanza — il grado di preparazione cioè degli aspiranti — dovrebbero avere la possibilità di allargare, fino ad una determinata proporzione massima, il limite fissato dal consiglio superiore. Io proponevo, nella mia legge ricordata, una possibilità di allargamento fino ad un massimo del 25 per cento.

Debbo anche dire che, con molta compiacenza, ho ammirato il tono molto elevato con il quale, nell'altro ramo del Parlamento, si è discusso delle docenze. Mi sembra che si vada modificando quello stato d'animo, contro cui da tanti anni sto combattendo, per il quale si vuol fare apparire l'aspirante alla libera docenza come un bieco affarista che cerca di arraffare un titolo che poi dovrà servirgli a scopo di sfruttamento professionale.

Le maggiori colpe attribuite alla libera docenza riguarderebbero la facoltà di medicina. Ma queste presunte colpe della docenza non rappresenterebbero semmai che il rivelarsi all'esterno di un male che trova radici assai più profonde.

Si dice anzi tutto che la docenza degrada la nostra produzione scientifica, perché stimola a produrre molto, senza che si badi alla qualità.

Ma chi sono i giudici che costituiscono le commissioni? Chi sono coloro che spesso sono costretti a giudicare a numero ed a peso le pubblicazioni, perché non sarebbero in grado di giudicarne il contenuto? Chi sono coloro che hanno concesso la intestazione della loro clinica o del loro istituto a pubblicazioni che appaiono di grave disdoro per la scienza?

Il male è un male profondo. Sta nella scarsa severità scientifica dei nostri attuali centri universitari di studio.

La constatazione è dura, ma feale.

Qualora si soppressero le docenze, come si sente spesso invocare nel nostro ambiente universitario, non si arriverebbe che ad un maggiore sterilirsi dei nostri laboratori e delle nostre cliniche.

Che cosa diamo spesso a chi si sacrifica per anni ed anni, quasi sempre gratuitamente, nelle corsie di una clinica e nei faticosi laboratori dei nostri istituti di ricerca, se non quel tanto sospirato, e tanto conteso, titolo di « prof. »?

Ma il mio discorso deve farsi ancora più aspro. Siete voi convinti che quei professori di ruolo, i quali tanto protestano contro il dilagare del titolo di professore, siano sempre molto lontani dall'essere mossi dal timore di una concorrenza, proprio sul piano professio-

nale, al privilegio di cui vorrebbero essere i soli detentori?

Attraverso il famoso titolo di « prof. », il nostro buon popolo si orienta a distinguere i medici che si sono più a lungo soffermati nel campo degli studi. E le amministrazioni della magnifica rete dei nostri ospedali di provincia desiderano che i loro primari siano insigniti della distinzione accademica che conserva tuttora un buon prestigio.

Sia pure attraverso l'attrattiva di raggiungere il titolo di « prof. » a scopo professionale, molti medici continuano a frequentare per anni i nostri istituti e le nostre cliniche dopo ultimati i loro studi universitari. E il livello medio culturale dei professionisti si innalza. O proprio noi professori vorremmo negare la capacità formativa delle nostre scuole?

Occorre si modificare: ma non distruggere.

Ritengo utile, per esempio, che la docenza venga sempre più strettamente legata al suo carattere accademico. Mi sembra opportuno esigere da chi aspira alla docenza un sufficiente tirocinio universitario, sul cui valore dovrebbero dare un giudizio preventivo le facoltà, esaminando caso per caso il *curriculum* dei singoli aspiranti.

Propongo cioè che le prove di docenza continuino ad essere fatte di fronte a una sola commissione centrale; ma che ciascun candidato debba avere preventivamente la designazione di una facoltà.

Indubbiamente poi la docenza andrebbe valorizzata in maniera più organica nell'ambito della università. Nel campo medico, per esempio, dato che i primari ospedalieri sono in generale tutti liberi docenti, l'esercizio della docenza potrebbe rappresentare un aspetto di quel lavoro di integrazione tra università ed ospedali che è necessario venga potenziato per una migliore preparazione pratica dei nostri futuri medici.

Parliamo ora di programmi e di studenti.

Abbiamo già detto come andrebbe riformato a fondo, soprattutto per le facoltà scientifiche, il metodo di insegnamento: moltiplicare gli internati e le esercitazioni; far sì che gli assistenti alternino, per esempio di semestre in semestre, la loro attività diretta più verso la ricerca o più verso la guida degli studenti.

Va considerata anche la eventualità di servirsi di squadre di studenti particolarmente meritevoli degli ultimi anni per assistere gli studenti più giovani.

Ma poi alcune facoltà stesse andrebbero modificate. Faccio soltanto l'esempio della

facoltà di scienze, dove è chiaro che si deve arrivare ad uno sdoppiamento tra il gruppo dei matematici ed il gruppo dei naturalisti.

Ed inoltre per moltissime delle nostre facoltà scientifiche andrebbero profondamente aggiornati i programmi e le materie di insegnamento. Molte materie, già importanti, sono venute a perdere di valore. Nuove materie si sono venute quasi imponendo di forza!

La legge Segni che prevede per le singole facoltà la possibilità di modificare a piacimento i propri statuti, per le materie complementari non ha dato buoni frutti. Si sono viste proporre, e spesso approvare dal consiglio superiore, le materie più impensate. Si sono create così delle notevoli differenze di insegnamento tra facoltà e facoltà. Ma ancora più gravi sono i peccati di omissione. Alcune facoltà non si sono affatto preoccupate di inserire nei loro statuti delle materie divenute di importanza fondamentale. È il caso di ripetere che gli uomini, che dovrebbero avere un massimo di responsabilità e di competenza nel campo della organizzazione degli studi, possono dimostrarsi incapaci di un autogoverno!

Potrei citarvi una prova molto significativa in proposito. L'anno scorso in Senato, per intervento del senatore Paolucci, venne respinta una proposta di legge, già approvata dalla Camera, che tendeva ad inserire l'insegnamento della cancerologia tra i corsi delle facoltà di medicina. Probabilmente la legge sarebbe stata accolta favorevolmente dal Senato se non ci fosse stata la opposizione dell'uomo più qualificato. Il professore Paolucci disse essenzialmente che di cancerologia sappiamo ancora troppo poco per istituire in proposito un insegnamento specializzato.

Ho troppa stima del professore Paolucci per non dubitare neppure che oggi egli consideri paradossale la opinione sostenuta in quella pur recente occasione!

Sembra opportuno che si torni all'antico: nel senso cioè che le materie di insegnamento complementare siano identiche per le facoltà interessate di tutta Italia, e siano comprese in tabelle nazionali ben riordinate.

Tra le materie stesse ciascuna facoltà potrà scegliere quelle da affidare ad un incarico effettivo.

Per le facoltà di medicina, io ho intenzione di proporre un disegno di legge che apporti all'elenco di insegnamenti oggi in vigore alcuni mutamenti che rispondano alle nuove esigenze che sono connesse con le profonde modificazioni subite dalla scienza medica negli ultimi tempi.

Riterrei giusto invece lasciare agli studenti una qualche libertà di iniziativa, maggiore delle attuale, nello stabilire il piano dei loro studi.

La riforma Gentile aveva forse fatto troppo affidamento della maturità degli studenti universitari e aveva lasciato loro troppa indipendenza. Riforma più adatta per una *élite* che per la massa.

Tuttavia anche tutto l'ulteriore progressivo cammino a ritroso, a base di restrizioni, verso un regime sempre più controllato, non è fatto certo per alimentare nei nostri studenti uno spirito di gioiosa conquista personale! L'ordine prefissato nella sequenza degli esami, gli sbarramenti, il breve tempo concesso per le due sessioni di esame, il periodico stracciarsi di vesti nell'immane rinfacciarsi di anno in anno della sessione di febbraio, la limitazione rigorosa nei trasferimenti da una università all'altra: tutto questo, anche se spesso in parte giustificato, è espressione di uno stato d'animo meschino e di sospetto che va radicalmente mutato.

Non si creda di camuffare per serietà quello che è soltanto ristrettezza di idee.

Ho potuto più volte constatare che, quanto più infelice è la preparazione di un professore universitario, e quanto più secondaria è la materia che egli insegna, tanto più feroce diventa il suo formalismo e tanto più arido e fastidioso diventa il suo pignoleggiare nelle cose inutili! Alle volte alcuni professori divengono un autentico elemento di disordine nell'equilibrio delle singole discipline di una facoltà, esigendo, per una materia di scarso momento, una preparazione minutissima di dettagli superflui che va a scapito di una più solida preparazione generale dei nostri studenti. A questi inconvenienti si deve poter riparare.

Ma tutta la impostazione del nostro insegnamento va mutata su di un piano più generale. Bisogna partire dal concetto che i professori, in quanto insegnanti, sono in funzione dei loro studenti. Se il professore si sentisse al servizio dello studente, e sentisse la grandezza di questo servizio che ha nello sfondo la continuazione e il progresso della nostra civiltà, tante piccole meschinerie verrebbero a cadere. Minori cavillosità, e maggior desiderio di comprensione e di amore!

Penso a quello che potrebbe rappresentare nella vita della nazione, e per lo sviluppo futuro del nostro paese, una preparazione universitaria ben guidata e sorretta. Indubbiamente il popolo italiano è popolo di grandi risorse per i doni della intelligenza; e se gli

studenti universitari rappresentassero quanto di meglio questo popolo è capace di dare in senso intellettuale e in senso morale, ne deriverebbe una grande elevazione per tutta la vita collettiva.

Si osserva poi giustamente che nei paesi della vecchia Europa, a ispirazione liberale, esiste un certo immobilismo nelle classi sociali. Qualora la scuola universitaria fosse davvero aperta a tutti e fosse una scuola formatrice in senso integrale, si potrebbe sperare in un continuo flusso di rinnovamento dalle classi meno agiate a quelle che tengono una posizione di privilegio.

Non desidero insistere sulla opportunità, evidente di per sé, di potenziare e [moltiplicare i collegi universitari e le case dello studente. L'universitario poi, che sia di valore e non abbia mezzi, deve avere dallo Stato mantenimento e assistenza. E anche questo mentirebbe nelle provvidenze da attuare affinché venga a recedere e a scomparire la anacronistica, ingiusta e pericolosa stratificazione delle classi: da tutti deprecata, ma da moltissimi tollerata e ritenuta come un male necessario nella nostra organizzazione sociale.

Lo studente universitario ha bisogno di vivere in un ambiente di fiducia.

Ritengo che gli organismi rappresentativi degli studenti dovrebbero essere maggiormente valorizzati ed assumere una posizione più ben definita anche sotto l'aspetto giuridico. Attualmente dette organizzazioni rappresentative non hanno che scarsi mezzi. Eppure il campo delle loro attività dovrebbe essere assai esteso. A giudicare dal molto che gli studenti riescono a fare, anche nella difficile situazione attuale, si dovrebbe pensare che essi meritino appieno il nostro appoggio nel campo delle organizzazioni da affidare alle loro cure. Lo sport, il teatro, le varie manifestazioni artistiche, le opere assistenziali, tutta una serie di attività, soltanto in apparenza accessorie per formare la personalità dello studente universitario, dovrebbe essere affidata alla iniziativa, naturalmente sorretta dai rettori, degli studenti stessi.

Infine lo studente universitario ha bisogno di qualche ideale in cui credere e in cui sperare. Ha bisogno anzitutto di poter avere fiducia nei propri maestri e ha bisogno di sentirli vicini a tutti i suoi problemi.

Ha bisogno ancora di avere fiducia negli uomini che reggono la cosa pubblica o che sono i rappresentanti della volontà popolare.

In questo senso si potrebbe dire che anche noi deputati abbiamo delle responsabilità di insegnamento!

Oggi una sconfinata era di progresso si apre davanti allo sguardo delle giovani generazioni! A noi il compito di portare il nostro, sia pure modesto, contributo affinché tale progresso non debba incontrare ostacoli.

Progresso nel campo tecnico. Progresso nel campo morale. Mi sembra giusto riconoscere che all'Italia, per la gentilezza del suo popolo e per la nobiltà delle sue tradizioni, debba spettare un ufficio di particolare importanza per «umanizzare», per dire così, la nuova civiltà meccanica.

È certo che, se l'Italia fosse in grado di dire la sua parola anche nel mondo attuale della scienza, la saprebbe accompagnare da uno spirito magnanimo. Anche per questo è doloroso che una avversa serie di eventi ci impedisca di poter dare oggi un effettivo contributo al progresso scientifico. Ma qualche cosa possiamo fare ugualmente, per virtù del nostro popolo.

Anche la scienza ha i suoi pericoli e il suo «peso negativo», come direbbe Eschilo. Sembrirebbe paradossale che coloro i quali si dedicano alla scienza non portassero dentro di sé, e non imprimevano alla loro creatura, una elevata superiorità morale. Invece abbiamo visto in questi ultimi anni spettacoli che mai avremmo immaginato di poter vedere: la scienza messa a servizio di leggi antiumane e gli stessi scienziati rendersi partecipi di iniquità organizzate.

Per questo si può considerare che sia meritevole della scienza non soltanto chi ne fa procedere il cammino ma chi si adopera perché questo cammino progredisca verso mete di giustizia. Per questo penso che a pochi uomini vada la gratitudine della scienza come a colui che sa parlare a tutti gli scienziati — con magnificenza veramente pentecostale — il loro linguaggio e insieme dà loro l'alimento della vera sapienza: il nostro grande Papa Pio XII.

Ma io penso pure, e continuo a ripetere con profonda convinzione, che l'Italia, per il suo grande popolo generoso, sia degna del posto affidatole dalla Provvidenza di essere il centro della cristianità.

Da nessun paese, forse, come dall'Italia, può partire l'invito a far sì che i progressi nel campo scientifico trovino eco in un senso sempre più profondo di solidarietà e di fraternità umana: così che sorga alta, dall'anima comune dei diversi popoli, quella voce di amore che pur oggi diffusamente risuona nelle

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

tacite coscienze. (*Applausi al centro — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Lozza. Poiché non è presente, si intende che abbia rinunciato.

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

« La Camera.

invita il Governo

a prendere gli opportuni provvedimenti per il ripristino dell'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole elementari, in osservanza alle norme e ai programmi vigenti che prescrivono l'obbligatorietà di tale insegnamento;

a dare esecuzione al decreto legislativo 2 agosto 1943, n. 704, che prevede la ripartizione dei beni della ex G. I. L. fra il Ministero della pubblica istruzione e quello della difesa (ex-guerra), e, comunque, lo invita a provvedere alla definitiva sistemazione dell'ente dei beni e del personale relativo, tenendo presente soprattutto le esigenze della scuola, a servizio della quale il patrimonio dello stesso ente era stato destinato fin dalla sua costituzione;

a disporre che fin dal prossimo anno scolastico siano messe a disposizione del Ministero della pubblica istruzione le palestre e gli impianti sportivi già in dotazione della ex G. I. L.;

a provvedere — richiamandosi anche a precedenti, analoghi voti — con nota di variazione del capitolo 111 del bilancio del Ministero della pubblica istruzione, perché l'anzidetto Ministero sia in grado di assicurare il normale funzionamento dei servizi di educazione fisica con particolare riguardo alle dotazioni per le attrezzature e per gli impianti sportivi scolastici ».

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

VISCHIA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, ho letto con estremo interesse la relazione del collega Romanato. Essa meriterebbe un lungo commento, ma io mi fermerò a prendere in considerazione soltanto alcuni argomenti che non sono stati trattati da altri colleghi.

L'onorevole Romanato si è preoccupato dell'istituzione del medico scolastico. È questo un tema veramente entusiasmante ed allettante. Chi potrebbe dubitare infatti dell'importanza di una funzione così alta come quella che può esercitare il medico nella scuola?

Ricordo di aver letto una relazione dell'istituto di odontoiatria di una grande università italiana che aveva avuto occasione di visitare durante l'anno scolastico un ingente numero di ragazzi ed aveva riscontrato che molti di essi erano affetti da tubercolosi, che altri erano degli eredo-luetici e che altri erano affetti da forme psicopatiche che pur potevano essere curate e di cui nessuno si occupava. Metteva soprattutto in evidenza questa relazione la necessità di stabilire un rapporto di collaborazione strettissima fra il maestro e il medico. E a questo proposito citava il caso di un bambino il quale sedeva nei primi banchi della scuola ed era particolarmente irrequieto; non c'era verso di tenerlo buono: quel povero maestro interveniva continuamente, ma questo bambino non voleva star fermo.

Alla fine il maestro per punirlo lo mise in fondo all'aula, negli ultimi banchi. Peggio che mai. Sottoposto a visita medica, risultò che quel bambino aveva dei difetti auricolari. Curato, ritornò tranquillo a scuola, attese allo studio e diventò uno dei migliori della classe.

Quindi dell'importanza dell'assistenza sanitaria, soprattutto nei grandi complessi scolastici, a me sembra che non si possa dubitare e che l'esperimento da parte del Ministero della pubblica istruzione vada fatto, perché in quelle città dove i comuni hanno istituito degli uffici sanitari per la scuola i risultati sono stati ottimi sotto ogni punto di vista.

Strettamente connessa con la funzione del medico scolastico è l'opera dell'insegnante di educazione fisica. E anche su questo punto non mi pare che vi possano essere dubbi: l'uno completa l'opera dell'altro.

Nella relazione dell'onorevole Romanato voi avete visto che gli insegnanti di educazione fisica attualmente di ruolo sono 2.292, gli incaricati 2.400, quelli con orario ridotto 1.200, i supplenti 2.000. In complesso gli incaricati e i supplenti sono 5.600 contro appena 2.300 effettivi. È questo degli insegnanti non di ruolo indubbiamente un problema veramente grave, perché si riferisce soprattutto alla loro vocazione e preparazione. Molte volte, non è per colpa loro, si tratta di elementi scadenti e impreparati professionalmente, ma altre volte il problema riguarda dei giovani valorosi, i quali hanno compiuto tutti gli studi, hanno frequentato anche l'accademia e non trovano ancora il modo di andare a posto. Noi speriamo che il disegno di legge che attualmente è davanti alla VI Commissione serva a far entrare finalmente nei ruoli dopo tanti anni questi giovani

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

che avendo interrotto gli studi per gli eventi bellici li hanno completati in virtù della legge 3 giugno 1950, n. 415.

Ma il problema dell'educazione fisica non è soltanto problema di insegnanti, è un problema più vasto. Il relatore ha notato tutta l'importanza che ha l'educazione fisica, però mette in guardia contro il pericolo di trasformare questa disciplina in una scuola di atleti. Ora, caro collega Romanato, questo è il discorso che fanno tutti coloro che sono « favorevolmente contrari » all'educazione fisica nella scuola, perché con due ore alla settimana di lezione non si fanno degli atleti, specie poi se l'insegnamento è affidato a certi insegnanti come quelli di cui ho fatto cenno.

L'altro giorno è venuto alla Camera a raccomandarsi un povero vecchio settantenne, cadente, già insegnante di educazione fisica, collocato a riposo durante il periodo fascista a 55 anni, il quale desiderava di essere riassunto in servizio di ruolo. Con lui, era pure un'altra povera insegnante di educazione fisica, anche essa in condizioni tutt'altro che prestanti. Come volete che insegnanti siffatti facciano degli atleti?

D'altro canto nella scuola italiana nessuno ha mai pensato di fare degli atleti. Anche nella recente riforma con la quale fu introdotto lo sport nella scuola, attraverso razionali programmi di atletica leggera, furono proprio tenute presenti le esigenze segnalate dal relatore, tendenti appunto a « quella sana educazione ginnico-sportiva che serve a sviluppare il fisico con l'intelletto ».

A tale scopo i nuovi programmi, assecondando l'aspirazione agonistica dei giovani, prevedono fra l'altro, facili gare interscolastiche, mentre per le ragazze comprendono l'insegnamento della ginnastica ritmica moderna, secondo l'indirizzo seguito dall'Istituto superiore di educazione fisica di Roma.

Programmi, come vedete, aggiornati alle esigenze dei tempi e in perfetta consonanza con quelli dei paesi più progrediti. Programmi che avrebbero potuto dare migliori risultati, se il Governo avesse messo a disposizione della scuola i mezzi necessari.

Ma a 13 anni dalla devoluzione al Ministero della pubblica istruzione dei compiti già attribuiti alla ex G.I.L. in materia di assistenza di educazione fisica e morale della gioventù, il bilancio complessivo di questo lungo lasso di tempo appare sotto molti aspetti deficitario. Nel campo normativo è mancata finora una regolamentazione generale della materia, atta a colmare il vuoto determinato dalla abrogazione espressa o dalla decadenza delle norme

emanate durante il ventennio compreso fra il 1923 ed il 1943 dagli enti che si sono succeduti nella gestione dei servizi dell'educazione fisica. L'articolo 10 del decreto luogotenenziale 7 settembre 1945 è l'unica norma che attenga all'insegnamento dell'educazione fisica, di cui ho confermato la obbligatorietà, statuendo tuttavia che il voto di educazione fisica non concorre alla formazione della media dei punti ai fini della ammissione agli esami e della dispensa dalle tasse.

Il principio della piena purificazione della educazione fisica agli altri insegnamenti, tradizionale nella legislazione italiana anche anteriore al 1923, ha subito così una attenuazione che, pur avendo in sé scarsa rilevanza pratica, non ha mancato di influire negativamente sul prestigio della materia, scosso da una naturale reazione psicologica agli indirizzi seguiti sotto il passato regime. Ad aggravare la menomazione concorsero talune deliberate omissioni, le cui conseguenze pesano tuttora sullo stato dell'insegnamento nella scuola elementare e denotano sul piano generale della politica dell'educazione fisica una riserva mentale che è in manifesto contrasto con le acquisizioni della pedagogia moderna. Il decreto ministeriale 9 febbraio 1945 che approvò i nuovi programmi di ammissione alla scuola media omise ogni riferimento alla prova di educazione fisica, che restò così abolita. Il decreto ministeriale 28 febbraio 1946, omise l'educazione fisica dalle prove dei concorsi magistrali. Furono così costituite le premesse per la virtuale soppressione dell'insegnamento dell'educazione fisica nella scuola elementare: il che costituisce l'aspetto indubbiamente più grave dell'attuale situazione.

Lo stesso decreto legislativo n. 704, il quale con la ripartizione delle attribuzioni dell'ex G.I.L. tra il Ministero della pubblica istruzione e quello della difesa prevedeva anche la ripartizione dell'ingente patrimonio dei due dicasteri, è rimasto inattuato. Può darsi che quella spartizione del patrimonio non fosse la soluzione più idonea, ma nessun'altra soluzione alternativa è stata presa in considerazione nei programmi dei governi che si sono succeduti dalla liberazione in poi. Il che non sarebbe gran male se le cose fossero rimaste al punto di prima. Ma è a tutti noto che l'ingente patrimonio della ex G.I.L. non è convenientemente utilizzato e va progressivamente dissolvendosi. Persistendo questo stato di cose, si può anzi prevedere non lontano il giorno dell'annientamento totale.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Intanto la scuola soffre della rottura dell'equilibrio che si è determinata fra la massa degli alunni e la disponibilità di impianti per l'educazione fisica, per effetto sia della sottrazione all'insegnamento di quella parte notevole del patrimonio della ex G.I.L. costituito originariamente senza vincolo legale di destinazione ad uso scolastico, sia per il forte incremento della popolazione scolastica verificatosi nel frattempo e al quale non ha fatto riscontro un adeguato numero di nuove costruzioni.

Nelle difficoltà generali dell'edilizia scolastica si è anzi affermata la tendenza a stralciare la palestra dai progetti di costruzione di nuovi edifici o a differirne la realizzazione a futuri ed incerti lotti di lavori: deprecabile tendenza che va energicamente infrenata se non si vuole che l'Italia si popoli di edifici più adatti a prigioni che a scuole.

Non è superfluo accennare alle difficoltà che si oppongono alla utilizzazione a fini scolastici di questo gruppo di beni della ex G.I.L. Il commissariato pretende giustamente, per mantenere il personale tuttora a suo carico e virtualmente inutilizzato, canoni d'uso che gli enti locali si rifiutano generalmente di corrispondere perché troppo elevati. Non è infrequente il caso che gli stessi enti contestino di essere tenuti legalmente a somministrare alle scuole locali per l'educazione fisica, opponendo che il vigente testo unico della legge comunale e provinciale pone a carico dei comuni (e non anche delle province) il limitato onere di provvedere alla « custodia, illuminazione e riscaldamento delle palestre e degli stadi di proprietà dell' « opera nazionale Balilla » (articolo 91, lettera f).

Non pochi di tali impianti avrebbero d'altra parte bisogno di opere di completamento, di restauro o di ripristino, in difetto delle quali sono inutilizzati e votati al progressivo deperimento.

Un altro aspetto del problema investe l'organizzazione centrale e periferica del Ministero. L'espletamento di nuovi compiti esige una organizzazione adeguata. È stato istituito, di fatto, cioè con un provvedimento interno del Ministero, un servizio centrale per l'educazione fisica e sportiva. Pure in via di fatto, i provveditori agli studi, in periferia, sono coadiuvati da un coordinatore dei servizi di educazione fisica, scelto fra gli insegnanti della materia. Siffatta organizzazione che ha dato sino ad ora risultati veramente encomiabili, viene talora criticata in base a considerazioni alquanto superficiali,

tratte da presunte analogie con gli altri insegnamenti.

La necessità di una organizzazione *ad hoc* per l'educazione fisica appare tuttavia evidente se si vuole evitare che questo importante aspetto dell'attività educativa resti oggetto di preoccupazioni meno che marginali nel complesso e pesante organismo del Ministero e dei suoi organi periferici.

Come si potrebbe, in difetto di una sia pur minima organizzazione, garantire, con l'ordinato svolgimento delle esercitazioni, l'utilizzazione dei limitati impianti disponibili da parte di più scuole e lo svolgimento delle attività complementari, come i corsi differenziali per alunni affetti da anomalie ridicibili, la preparazione ai brevetti, l'organizzazione e il controllo della attività sportiva che, come è noto, costituisce l'unico apporto positivo di questo dopoguerra all'educazione fisica della gioventù?

Questa struttura, embrionale e di fatto, deve essere legalmente integrata nell'ordinamento dei servizi del ministero ed avere rango adeguato alle attribuzioni che vanno pure chiaramente definite sotto il profilo della competenza funzionale. In diversi paesi con ordinamento scolastico analogo al nostro, i servizi di educazione fisica e le attività educative ed assistenziali che materialmente o idealmente vi si collegano fanno capo ad apposite direzioni generali, come la direzione generale *de la jeunesse et des sports* in Francia, quella dell'educazione fisica, degli sports e dell'igiene scolastica in Portogallo e in Turchia.

Con quali mezzi finanziari il ministero della pubblica istruzione ha sostenuto l'azione di questa sua embrionale struttura di fatto che fa capo all'attuale servizio centrale per l'educazione fisica e sportiva? Per oltre un decennio, nonostante le più assidue insistenze, lo stanziamento per tutti i servizi di educazione fisica è stato contenuto nella cifra irrisoria di un milione di lire.

Precisi ordini del giorno della Camera — l'ultimo accolto come raccomandazione dal Governo nella seduta del 13 luglio 1954 reca la firma dell'attuale capo del Governo e di chi vi parla — sono caduti sistematicamente nel vuoto.

Solo in sede di discussione del bilancio per l'esercizio 1955-56, per iniziativa del relatore, lo stanziamento venne elevato a 60 milioni mediante trasposizione di fondi da altro capitolo. Una cifra ancora molto modesta, ma che tuttavia consentiva il finanziamento almeno parziale di diverse attività ufficiali

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

già avviate, grazie all'aiuto del « Coni »; spese per il funzionamento dell'istituto superiore, sussidi per l'attrezzatura e per gli impianti sportivi nelle scuole, propine ai componenti delle commissioni per i brevetti, corsi di educazione fisica per insegnanti elementari e medi, spese di manutenzione dei campi sportivi scolastici, ecc. Per il resto la relazione al bilancio concludeva testualmente: « Non è inutile aggiungere che questa rubrica esigerà inevitabilmente nuovi e più ampi stanziamenti per l'esercizio futuro; ma si può ritenere che il Ministero della pubblica istruzione avrà per allora predisposto un piano organico per assicurare un servizio completo ed efficiente con i minimi mezzi di bilancio ».

Purtroppo fu inutile. Io so che il Ministero non ha mancato, a tempo opportuno, di reiterare la richiesta di uno stanziamento di almeno 150 milioni, ritenuto indispensabile per assicurare fra l'altro il pagamento delle propine alle commissioni per i brevetti, che importa da solo un onere di 35 milioni e per fronteggiare i maggiori oneri derivanti dalla gestione di una nuova serie di campi sportivi scolastici costruiti a spese del « Coni ».

Non solo il Ministero del tesoro non ha accolto la richiesta, ma ha ridotto da 60 a 50 milioni l'esiguo stanziamento di cui i servizi di educazione fisica hanno potuto fruire nell'esercizio testé scaduto.

Per colmo d'ironia, una annotazione in calce al capitolo 111 giustifica disinvoltamente la diminuzione come « derivante da previste minori esigenze ».

Ora ci si può anche assuefare alla necessità che per soddisfare più imperiosi bisogni lo Stato si astenga dal costruire palestre e campi di giuoco per gli alunni che frequentano le sue scuole e tolleri che sorgano nuovi edifici scolastici mutilati di parti che solo una mentalità retriva può ritenere accessorie e perfino superflue; ma è difficile rassegnarsi all'idea che la scuola debba rinunciare al dono che le viene generosamente elargito di una serie di modernissimi e costosi impianti sportivi, perché il Tesoro, il quale opera in termini di centinaia di miliardi, lesina i pochi milioni che occorrono per mantenerli.

Dopo l'assurda decurtazione dello stanziamento c'è da pensare se non sia opportuno invitare il « Coni » a sospendere la costruzione di nuovi campi sportivi scolastici e a smobilitare quelli esistenti.

Il piano del Ministero per dare a tutti i servizi di educazione fisica un assetto soddisfacente prevede un onere di soli 150 milioni. Se si confronta questa cifra con i 5 miliardi

che si spendono per assegni e oneri diversi relativi al personale insegnante si ottiene una percentuale del 3 per cento. Percentuale molto modesta e notevolmente inferiore alla media generale, che è del 4,7 per cento.

Il rapporto attuale fra spesa per il personale di educazione fisica e spese per i servizi è solo dell'1 per cento.

Poiché la disponibilità di un minimo di mezzi strumentali ha per l'educazione fisica valore essenziale e non già soltanto sussidiario, come per gli altri insegnamenti, vien fatto di chiedersi se valga la pena di spendere oltre 5 miliardi all'anno per stipendi ed oneri diversi di personale per un insegnamento che non può essere svolto completamente come sarebbe desiderabile e necessario.

La risposta è evidente.

Ed ora consentitemi, onorevoli colleghi, di passare ad un altro argomento, quello cioè dei rapporti culturali con l'estero e con le zone di confine. Tutta questa materia dal Ministero della pubblica istruzione è affidata ad un ottimo e degnissimo funzionario. Ma che cosa si possa pretendere da questo funzionario che in tutto dispone, se non vado errato, di 35 milioni, vi prego di dirmelo.

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE RAPELLI

VISCHIA. Per intensificare i rapporti culturali con l'estero occorre anzitutto — a mio modesto avviso e credo che anche voi siate d'accordo con me — diffondere in Italia la conoscenza delle lingue straniere e, all'estero la conoscenza della lingua italiana.

Bisogna insegnare ai nostri ragazzi a parlare una lingua straniera, magari sgrammaticando, ma parlarla. Invece purtroppo tutti i giovani diplomati dalle nostre scuole hanno studiato una lingua straniera, ma nessuno è in grado di parlarla.

Il problema è grave, ma è soprattutto un problema di metodo. A questo proposito io ho fatto un'esperienza personale, che mi sembra decisiva. La mia figliola a quattro anni, in tre mesi, parlando, ha imparato il tedesco e non lo ha più dimenticato. Perciò penso che sarebbe opportuno introdurre anche in Italia il lettore di lingua straniera, come si fa in Francia, dove un gruppo di studenti o di laureati in lettere vanno per un paio d'anni a insegnare nelle scuole medie (accanto al titolare di lingue straniere) a leggere e a parlare in italiano.

Se anche noi avessimo nelle nostre scuole un gruppo di lettori francesi, inglesi o tedeschi, il risultato dell'insegnamento delle lingue

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

straniere sarebbe assai diverso; non solo avremmo la possibilità di mettere i nostri giovani in condizione di parlare una lingua diversa dalla propria, ma daremmo la possibilità a molti giovani intellettuali stranieri di conoscere il nostro paese e di venire in contatto con i nostri giovani.

Per l'insegnamento della lingua italiana, esistono all'estero degli istituti di cultura e delle scuole italiane, ma, per gli eventi bellici che ci sono piombati addosso nell'ultimo trentennio e per difetto di mezzi, questi istituti e queste scuole non sono assolutamente in grado di vincere la concorrenza di scuole e di istituti di altri paesi, attrezzati più del nostro, anche se più poveri di noi (la povertà è il discorso che serve molte volte a giustificare le cose più assurde e spesso impossibili).

Dove, invece, si sono ottenuti dei risultati notevoli è nell'insegnamento per gli stranieri fatto in Italia.

A questo riguardo voi dovete consentirmi che io vi parli di un istituto che mi sta particolarmente a cuore: l'università italiana per stranieri di Perugia.

Questo istituto trae origine dai corsi estivi di cultura superiore che ebbero inizio a Perugia nel 1921 e furono trasformati in università italiana per stranieri con legge 29 ottobre 1926, n. 1925, e con i successivi decreti 25 marzo 1926, n. 680, e 9 luglio 1936, n. 1436.

Ha lo scopo di diffondere all'estero la conoscenza del nostro paese in tutte le sue manifestazioni passate e presenti: la lingua, la letteratura, le arti figurative, la musica, la storia, i costumi; le istituzioni politiche, culturali, economiche e il suo pensiero attraverso i secoli.

L'università è aperta nel periodo 1° aprile-23 dicembre di ogni anno per gli stranieri di ogni nazionalità.

Vi si svolgono corsi di alta cultura, riflettenti le istituzioni italiane, la letteratura italiana, la storia dell'arte (pittura, scultura, architettura, musica, arti applicate) la geografia d'Italia, la storia d'Italia, il pensiero italiano attraverso i secoli (religione, diritto, scienze, estetica, storia della filosofia, ecc.), la pedagogia; le antichità italiane; vi si svolge anche un corso di etruscologia con diritto di conseguire un diploma in tale disciplina. Tutti i corsi sono tenuti da professori delle università d'Italia e da altre persone e maestri nel campo politico, scientifico e letterario.

Nel medesimo periodo si tengono tre corsi trimestrali di lingua e letteratura italiana, di storia civile e dell'arte e di storia della filoso-

fia italiana, divisi ciascuno in tre sezioni: preparatoria, media e superiore, con rilascio, previo esame, di attestati di conoscenza della lingua italiana per i corsi preparatorio e medio e del diploma di abilitazione all'insegnamento della lingua italiana all'estero per il corso superiore.

Ma il merito maggiore di questo istituto è quello dell'insegnamento della lingua italiana agli stranieri.

Infatti esso si avvale di un suo metodo particolare (metodo che potrebbe servire anche per l'insegnamento delle lingue straniere in Italia) mediante il quale allievi di tutte le età e di tutti i paesi, anche se non conoscono una parola del nostro idioma, in quaranta giorni sono messi in condizione di capire e di parlare l'italiano.

Dal 1921 al 1955 l'università ha avuto circa 20.000 iscritti stranieri di 84 nazionalità e la sua importanza può essere confermata dal fatto che il numero degli iscritti dal 1921 al 1938 e dal 1946 al 1955 è stato sempre crescente.

Va anche rilevato il fatto che, recentemente sono stati istituiti corsi per stranieri nelle università di Vienna e di Varsavia, nonché in vari altri centri culturali e che i programmi, i metodi di insegnamento e la organizzazione di tali corsi sono del tutto identici ai nostri.

È necessario che il Governo concentri la sua attenzione su tale istituzione, che — è universalmente riconosciuto all'estero — fa onore all'Italia e la potenzi sempre maggiormente con l'assegnarle i migliori professori ed i mezzi necessari a svolgere una funzione di tanta importanza culturale verso gli amici della cultura italiana all'estero, onde questi crescano sempre più di numero e si diffondano maggiormente in tutti i continenti, con conseguente beneficio, anche politico, nella considerazione del buon nome dell'Italia nel mondo.

È necessario anche che il Governo non disperda i mezzi, le attrezzature, i fondi in molteplici corsi per stranieri, che spesso sono d'incerta serietà e che danneggiano la considerazione che all'estero si va formando sulla serietà dello studio in Italia; corsi che troppo spesso sono sorti per motivi locali o personali, che nulla o poco hanno a che fare con la diffusione della cultura italiana all'estero.

È passo ora ad un ultimo argomento che mi sembra doveroso trattare: alle belle arti.

L'anno scorso, dopo la discussione del bilancio della pubblica istruzione, in seguito

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

all'approvazione di un ordine del giorno, proposto dall'onorevole Marangone, da me e da altri, fu costituita una Commissione interparlamentare per la tutela del patrimonio artistico nazionale e per la difesa del panorama.

Questa Commissione, che ha davanti a sé un compito veramente immane, pur avendo a sua disposizione mezzi scarsissimi, ha già iniziato il suo lavoro e si propone di portarlo rapidamente a buon fine.

Infatti sono state già raccolte da tutta Italia notizie sulle condizioni del nostro patrimonio artistico e si è anche iniziata una raccolta di fotografie di opere d'arte, che saranno messe a disposizione del Parlamento, del Governo e del pubblico perché tutti si rendano conto della gravità e della vastità del problema da risolvere.

Io ho veduto fotografie eseguite dall'Ah-nari vent'anni fa su tavole del 300 e del 400 in ottimo stato di conservazione, mentre fotografie delle stesse tavole fatte recentemente dimostrano come quei dipinti siano ormai ridotti in uno stato di completa rovina.

Signor ministro, bisogna correre ai ripari e trovare i fondi necessari a qualunque costo.

Bisogna anche salvare molti monumenti caduti e abbandonati. E fra questi i numerosi castelli, che, salvo qualcuno adibito ad uso carcerario, sono in condizioni veramente pietose.

E a questo proposito mi corre l'obbligo di parlarvi del problema del restauro.

Come voi sapete il restauro dei monumenti è affidato quasi sempre al genio civile.

Questo fatto provoca inconvenienti gravissimi perché il genio civile non solo difetta di personale specializzato, ma perché è costretto a seguire dei sistemi di lavoro standardizzato.

Occorre quindi affidare questi lavori alle sovrintendenze ai monumenti o quanto meno farli eseguire sotto la loro sorveglianza.

Per quanto riguarda invece il restauro delle opere di scultura o di pittura bisogna guardarsi dall'empirismo di alcuni restauratori e cercare invece di valorizzare l'opera dell'Istituto centrale del restauro, al quale dovrebbero essere affidati dei corsi per la preparazione dei restauratori, nonché la vigilanza e il controllo sui restauri eseguiti in periferia.

Bisogna inoltre trovare i mezzi per meglio attrezzare i gabinetti fotografici delle sovrintendenze e per dotare di mezzi di trasporto i funzionari addetti a questo settore se non si

vuole che essi rimangano inchiodati nei loro uffici senza nulla vedere e senza nulla controllare.

Qualcuno per avere la possibilità di muoversi si accontenterebbe perfino di una di quelle macchine di tipo militare che vanno sotto il nome di « campagnole ».

In questi ultimi dieci anni il Ministero della pubblica istruzione ha fatto moltissimo per le nostre gallerie e per i nostri musei. Ma rimane ancora molto da fare.

Bisogna che la campagna per gli scavi non vada abbandonata. Però a questo riguardo occorre provvedere alla raccolta e alla custodia delle cose ritrovate, e se vogliamo avere la collaborazione degli scopritori privati dobbiamo migliorare i premi che per essi la legge prevede.

Vi è poi un altro problema, che urge risolvere, ed è quello delle chiese e delle opere d'arte appartenenti ai privati. A questo proposito possiamo essere tutti d'accordo: il clero italiano è estremamente povero e non è assolutamente in grado di provvedere a restaurare le proprie chiese. D'altra parte vi sono moltissimi privati che si trovano nelle stesse condizioni.

Lo Stato deve perciò sostituirsi al clero e ai privati e provvedere a restaurare quella opere d'arte, che, senza il suo intervento, sarebbero destinate a sicura rovina.

E a proposito di privati, spesse volte io mi domando perché non si riesca a esentare da gravami fiscali i collezionisti di opere d'arte e coloro che le importano dall'estero. Questo viene fatto in tutti i paesi civili e più specialmente nell'America del nord.

Da ultimo, onorevole ministro, vorrei pregarla d'intervenire presso il suo collega della difesa perché si decida a restituire al suo Ministero dopo 13 anni dalla fine della guerra antichi conventi, chiese ed edifici monumentali tuttora occupati da militari.

Per tutti ricordo quello che è avvenuto a Venezia nell'Isola di San Giorgio, che pur essendo situata a pochi metri da piazza San Marco era stata trasformata in un arsenale militare.

Ora che per merito del ministro onorevole Pacciardi i militari se ne sono andati, tutti gli edifici monumentali e le opere d'arte dell'isola sono stati restaurati ed è vanto del Conte Cini l'averne a sue spese restituito all'ammirazione del mondo intero uno dei monumenti più insigni del nostro patrimonio nazionale.

Ma in questa materia il problema fondamentale è quello dei fondi che sono necessari

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

per il restauro e la conservazione delle nostre opere d'arte.

Bisogna trovare le vie del cuore del nostro caro ministro del tesoro, il quale deve mettere il suo collega della pubblica istruzione in condizione di fare quello che io penso desidero fare.

E a questo proposito consentitemi la stranezza delle nostre discussioni sui bilanci. Noi continuiamo a muovere critiche o a dare dei suggerimenti a dei ministri che sono perfettamente d'accordo con noi, mentre quelle critiche e quei suggerimenti dovrebbero essere diretti al ministro del tesoro, il quale è l'unico ministro che dispone dei mezzi necessari per provvedere all'esecuzione di opere che sono assolutamente indilazionabili.

Se interpellassi a questo riguardo il ministro Rossi io sono certo che egli mi risponderebbe: sono pienamente d'accordo con l'onorevole Vischia. Quando avremo trovato i fondi necessari, tutte le bellissime cose di cui voi avete parlato, saranno fatte. È vero onorevole ministro?

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione.*
D'accordo.

VISCHIA. Ma c'è qualche cosa che si può fare anche senza fondi. Intendo riferirmi alla difesa del paesaggio.

Bisogna affrettare la legge che sistemi l'intervento delle sovrintendenze e quindi del Ministero della pubblica istruzione, nella formazione dei piani regolatori e bisogna assolutamente farla finita con la pubblicità stradale.

Di questo problema si parla da molto tempo, ma non si è concluso nulla, perciò ho preparato un progetto di legge, che porta la mia firma e quello di altri parlamentari. È mia intenzione presentarlo nei prossimi giorni subito dopo l'approvazione di questo bilancio.

In fatto di pubblicità stradale ci prendono in giro, specie in America, che pure è il paese delle più ossessionanti forme di pubblicità.

In America la pubblicità stradale occupa uno spazio di un milione di metri quadrati.

Volete sapere quanto spazio occupa nella sola Italia centro-settentrionale? 490 mila metri quadrati!

Siamo arrivati a questa cifra senza l'Italia meridionale e le isole. Se andiamo avanti di questo passo, in Italia, fra qualche anno sarà impossibile circolare. Ed è vano sperare sugli interventi amministrativi.

Infatti so che il Ministero della pubblica istruzione, ad un certo momento, d'accordo

con l'«Anas», tentò di imporre delle autorizzazioni limitative della pubblicità stradale, ma poco dopo dovette convincersi che le cose andavano peggio di prima.

Non rimane quindi che adottare un provvedimento drastico! Vietare nel modo più assoluto la pubblicità in parola.

Tutt'al più potrebbero essere consentiti dei cartelli nelle curve pericolose in cui si dicesse: «Vai piano, se non vuoi ammazzarti!»

Ma all'infuori di questi cartelli o degli indicatori stradali, tutti gli altri debbono essere vietati se vogliamo restituire al nostro paese il suo volto naturale.

Che vale tutta la nostra letteratura che parla della bellezza dei nostri monti e dei nostri piani quando andiamo in giro per le strade del nostro paese e non vediamo che pubblicità di pessimo gusto? Una peggiore dell'altra?

Un collega mi ha interrotto per ricordare gli utili che lo Stato ricava dalla pubblicità stradale. Non so che cosa renda in questo momento, ma ricordo che due anni fa rendeva all'«Anas» 150 milioni.

Di fronte a questa cifra, vale proprio la pena di insistervi?

Io credo che convenga dire una volta per tutte: basta!

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione.*
Ha ragione.

VISCHIA. Signor ministro, ho finito. Spero che le poche cose alle quali ho accennato trovino il suo consenso e la sua adesione. E che insieme con lei io possa dire di aver anche in questa occasione servito il nostro paese. (*Applausi al centro — Congratulazioni*).

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

NICOSIA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, signor ministro, a me pare che la discussione del bilancio della pubblica istruzione quest'anno abbia dimostrato come il processo di maturazione del grosso problema della politica scolastica italiana sia molto avanzato.

Condivido i rilievi dell'onorevole Vischia, allorché chiama in causa il ministro del tesoro. Ma al di là delle cifre di un bilancio più o meno rigido, mi sembra che vi sia una cosa che occorra aver chiara, ed è la politica della scuola.

Noi abbiamo la sensazione che una vera e propria politica della scuola non vi sia in Italia da parecchio tempo. E questo è il

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

quarto bilancio che si discute nella seconda legislatura del Parlamento repubblicano. Ora, signor ministro, bisogna decidersi: o si sceglie la via della riforma, o si sceglie la via del riordinamento amministrativo, pedagogico, didattico. Bisogna uscire dal vicolo chiuso in cui si è posto tutto il problema della scuola italiana.

Noi non possiamo più oltre continuare in una sterile discussione che lo stesso onorevole Romanato ha definito, nella sua relazione in un modo pittoresco, allorché ha parlato dei « lamenti » dei deputati sui problemi scolastici.

È innegabile che il disagio in questo campo è dovuto alla fretta nell'attività dei vari ministri. Onorevole Rossi, l'anno scorso noi le abbiamo posto un preciso quesito: che cosa sceglie lei, essendo socialista prima, democratico poi. Ella succedeva a un liberale, il quale era venuto dopo un democristiano, confermando solennemente i lineamenti di una generica politica che non è mai riuscita ad esprimersi in termini concreti.

È di sabato la notizia, apparsa sui giornali, che ella si vuole dimettere. È vero che ella l'ha smentita, ma la notizia evidentemente crea un certo disagio. In sostanza noi abbiamo avuto la successione dei ministri facenti parte di un centro che si dice democratico, e di diversa origine: il democristiano è generalmente cattolico, o almeno dovrebbe essere tale: il socialdemocratico è un socialista, quindi un marxista; il liberale è un liberale, successione quindi di impostazioni ideologiche diverse e contrarie con la conclusione risultante negativa. Ma noi abbiamo chiesto e chiediamo una politica della scuola, anche perché ormai l'attuale non politica richiama un settore che prima non si era mosso o lo aveva fatto con molta circospezione: il settore, del radicalismo — anche se velleitario — italiano. Nell'inverno scorso si è tenuto un convegno organizzato dalla rivista *Il mondo*. In questo convegno sono state trattate questioni veramente importanti dal punto di vista politico. Il professor Raffaele Morghen ha posto in termini drastici il rapporto fra lo Stato e la Chiesa, fra la scuola statale e la scuola non statale. Si è riaperta, dunque, una polemica che noi ritenevamo chiusa non soltanto dalla riforma Gentile, ma dal Concordato. È chiaro, dopo anche avere ascoltato anche su questo argomento l'onorevole Alicata, che le idee debbono essere precise in proposito. Se si vuole fare la grande riforma, onorevole Rossi, bisogna lasciare stare tutti quei piccoli provvedimenti che ogni anno il ministro si preoccupa di annunciare al Senato e alla Camera,

provvedimenti che non giungono poi alla loro approvazione.

Ricordo che l'onorevole Ermini aveva annunciato, non so con quanta convinzione, di inserire nell'insegnamento scolastico i famosi *tests*, ma anche questa iniziativa non ha avuto seguito. Ella stessa, onorevole ministro, l'anno scorso ha condotto una battaglia notevole contro una buona parte del Parlamento circa la scuola post-elementare. Quest'anno, ci si presenta la riforma dell'esame di maturità, dell'esame di stato. Ma, onorevole ministro, noi non possiamo più confondere le idee, non solo nostre, ma quelle degli alunni, delle famiglie, dei partiti. Bisogna avere il coraggio che ha avuto, almeno inizialmente, l'onorevole Gonella, (noi lo rivalutiamo per la sua intenzione), il quale si era messo in testa di attuare una grande riforma, di applicare l'articolo 33 e l'articolo 34 della Costituzione, di dare norme nuove alla luce di quella che era stata l'azione politica del regime fascista, terminata alla carta della scuola del 1940, attuando la scuola media unica. Ora, l'onorevole Gonella ha raccolto in tutta Italia materiale notevole che può essere molto utile per l'esame obiettivo dei problemi della scuola italiana.

È chiaro che noi non possiamo andare più avanti così, onorevole ministro. Con le minacciate dimissioni, che non so se confermerà ad ottobre, noi non possiamo più contare neanche su quelli che sono i suoi orientamenti, sulle proposte che ella ha presentato al Senato.

Ora, questa situazione veramente sismica che sta al vertice della scuola italiana, ci pone in condizione, prima di tutto, di discutere in termini politici; anche perché, onorevole ministro, se noi andiamo a fare un esame particolareggiato del bilancio, cosa che abbiamo sempre fatta con particolare diligenza e talvolta con sacrificio (perché si sono presentati problemi sconosciuti), riscontriamo che dopo 3 anni il bilancio è rimasto rigido anche se è aumentato di 47 miliardi; e non rifarò le critiche degli anni precedenti.

Abbiamo ricevuto, con un atto veramente cortese da parte del ministro, un opuscolo contenente il resoconto della situazione dell'edilizia scolastica italiana. Ebbene, a due anni di distanza, dopo che anche l'onorevole Romita aveva affermato che la legge del 9 agosto 1954 avrebbe operato per la rinascita dell'edilizia scolastica specie nel Mezzogiorno, praticamente si è rimasti molto indietro ed il Mezzogiorno è ancora senza scuole sufficienti o decenti.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Ora, se non scegliete la via della riforma scolastica, perché non volete affrontare il problema di fondo, e non sapete coprire la soluzione di continuità che vi è stata nella scuola italiana, affrontate la via del riordinamento amministrativo.

Onorevole ministro, l'onorevole Romano giustamente e con acutezza — ciò che non è stato fatto in nessuna altra relazione — riferisce quanti progetti di legge e leggi sono nati nel Parlamento in questi anni: 1.250, e non uno che ha dato assetto stabile ad un particolare settore. Questa è la verità. Noi avremmo desiderato che nel dopoguerra — non nel periodo 1945-48, perché vi era la Costituente — particolarmente dal 1948 in poi, si fosse sistemato, in due o tre anni, qualche settore della pubblica istruzione: per esempio, il settore delle abilitazioni, quello dell'esame di Stato, quello del corpo insegnante, pur senza affrontare un ordinamento nuovo nel campo pedagogico e didattico.

Vi è un'altra via che il Governo può scegliere, ed è quella di concludere in pochi anni, per esempio, la lotta contro l'analfabetismo. Onorevole ministro, fate la coscrizione obbligatoria, dite che i ragazzi da 6 anni a 14 anni debbono andare a scuola, come a 21 anni si fa il militare. Si costituisca presso il Ministero della pubblica istruzione un vero e proprio servizio di leva scolastica; i carabinieri si metteranno in azione presso i genitori. Vi è una vecchia legge che stabilisce l'obbligo...

BUBBIO. Già nel 1877 Michele Coppino diceva le stesse cose.

NICOSIA. Un ministro che realizzasse tale obbligo passerebbe senz'altro alla storia.

FORMICHELLA. Quello è passato alla storia.

NICOSIA. Comunque, anche quella che io ho indicato è una strada. Si può seguire quella di dare a tutti i paesi, a tutti i piccoli comuni d'Italia un edificio scolastico. È d'altra parte convergente alla precedente nella lotta contro l'analfabetismo. Circoscrivete la vostra azione. Se causa della crisi della scuola italiana è la mancanza di edifici scolastici, facciamoli; se causa è l'analfabetismo, lottiamo contro l'analfabetismo; se la crisi è di carattere politico ed ideologico, affrontiamola e chiariamola in termini politici ed ideologici.

La verità è che questo Governo non può per intima contraddizione fare una vera e propria politica della scuola. Il centro democratico, il quadripartito, è una specie di minestrone dove vi sono idee liberali cattoliche,

e marxiste, e non si riuscirà a trovare una reale e vera convergenza politica. Proviamo a portare in Parlamento in precisi termini politici il problema della scuola; le convergenze che si riveleranno non saranno quelle che si sono rivelate durante la discussione, per esempio, del disegno di legge sugli idrocarburi. Noi siamo convinti che la scuola italiana non abbia bisogno — e lo ripetiamo da anni — di una grande riforma.

La riforma della scuola italiana è stata fatta da Gentile, dal punto di vista amministrativo, didattico e pedagogico. Poi vi sono stati dei provvedimenti che hanno modificato, ritoccato e assestato nel 1933, la scuola italiana; nel 1938 vi è stato il regolamento degli istituti di istruzione superiore. Un assetto definitivo della scuola italiana come piano l'abbiamo avuto con la carta della scuola, con cui si cercava di trarre le conclusioni di un grande movimento storico che si era determinato fin dalla fine dell'ottocento. Non desidero fare una dissertazione di carattere politico, storico, dottrinario. Desidero però dire che il suffragio universale aprì le porte ad una concezione totalitaria dello Stato sia esso democratico o no; concezione che vede, cioè, tutto il popolo partecipe della vita dello Stato e tenta di trovare in esso la sua organizzazione. Nascevano allora una impostazione comunista, una impostazione fascista, una interpretazione non fascista di questa « apertura » che si era creata col suffragio universale.

Nel campo della scuola quali dovevano essere le conclusioni logiche? Che l'insegnamento doveva essere obbligatorio per tutti, che doveva essere abbandonato il concetto commerciale della scuola per cui l'istruzione si compera e che bisognava mettere tutti i ragazzi d'Italia in condizioni di essere educati, di acquisire un'istruzione, un'arte e un mestiere. Voglio ripetere qui un rilievo già altre volte fatto: l'Opera Balilla ha agito così profondamente sui piccoli italiani di ogni ordine e ceto, sia pure come espressione politica di quello Stato totalitario, che è stata decisiva nella lotta contro l'analfabetismo.

Bisogna dunque decidersi: o vedere la situazione scolastica italiana, sotto il profilo di un problema di fondo, o limitarsi ad affrontare i singoli problemi. Questo diciamo, onorevole ministro, perché noi siamo preoccupati notevolmente del problema della scuola italiana.

Ed in questo abbiamo ragione tutti, onorevole Romano; non è che la scuola italiana si trovi in crisi. La crisi è della società,

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

dello Stato; si manifesta qui in questa squalida seduta parlamentare, che dimostra come gli eletti del popolo non si appassionino a questo problema vitale della nazione.

Allora cerchiamo di trovare la via d'uscita. Noi attendiamo da una grande chiarificazione politica italiana anche la risoluzione del problema della nostra scuola. Dovremo soprattutto ritrovare, applicando gli articoli 33 e 34 della Costituzione, l'esatta relazione tra la scuola di Stato e quella privata, le cui premesse sono nel Concordato del 1929. L'onorevole Alicata stamane sosteneva la necessità di rivedere i rapporti tra l'insegnamento laico e quello confessionale. Noi non desideriamo che si rompa l'equilibrio che tra di essi si è determinato col Concordato del 1929, riaffermato nell'articolo 7 della Costituzione, anche se riteniamo che questo equilibrio sia stato in parte scosso da quando la democrazia cristiana è andata al potere e da quando i vari ministri che si sono succeduti non sono riusciti a dare alla scuola di Stato quella garanzia cui ha diritto.

Se ci sono forze politiche che vogliono spezzare questo equilibrio (ce lo hanno detto ad esempio Calogero, Morghen ed altri al convegno degli « amici del Mondo »), noi chiediamo che nell'ambito della generale chiarificazione politica italiana anche questo problema della scuola trovi la sua soluzione.

A proposito della scuola privata, sarà bene che l'onorevole ministro si pronunzi chiaramente circa l'esame di Stato. Noi facciamo intanto presente che il concetto dell'esame di Stato, così come è espresso nell'articolo 33 della Costituzione, è da tempo superato. Siamo convinto che anche nell'ordinamento gentiliano l'esame di Stato non era più quello del 1923 o del 1925 (allora fu un provvedimento di garanzia della scuola di Stato nell'abito di una riforma che dava una vera libertà di insegnamento) ma è stato superato dal concetto di maturità classica, di maturità scientifica, di abilitazione magistrale e professionale, concetto che a mio parere è diverso da quello di esame di Stato. Ad esempio nel regolamento del 1938 l'abilitazione professionale è posta dopo la laurea ed il tirocinio; se invece il tirocinio concludesse la laurea, si avrebbero laurea ed abilitazione professionale insieme.

A mio parere, nell'articolo 33 della Costituzione parlandosi di esame di Stato è stata riaperta nel 1947 una polemica già superata da anni nell'ordinamento scolastico italiano. Oggi i radicali vi insistono, e si tratta proprio di una espressione del decrepito, vecchio

laicismo, che per altro non significa più nulla perché a nostro avviso clericalismo e laicismo possono essere superati in un nuovo concetto di Stato, in un nuovo concetto di società.

E precisiamo in termini politici l'azione che un Governo dovrebbe svolgere nel campo della scuola. Soprattutto si faccia attenzione alla scuola privata. Vi sono scuole private organizzate dagli istituti religiosi, quelle che vengono definite pareggiate e parificate e che nel ventennio fascista erano controllate anche da un ente di Stato.

Se prendiamo in esame tutte le scuole private del mondo, dobbiamo tenere presente che proprio in questi giorni si è aperta in Inghilterra una discussione sulla proposta di chiusura delle scuole private ed una loro eventuale riforma. Dai giornali inglesi di questi giorni abbiamo appreso che quella polizia si interessa all'attività di *gangs* di giovanissimi criminali preparati proprio in alcune scuole private. Questa è una cosa veramente enorme, ed avviene in Inghilterra nel paese del liberalismo, della borghesia, soprattutto ottocentesca, in cui è stato possibile il nascere di scuole private anche non gestite da istituti religiosi. Dobbiamo fare attenzione, dicevo, anche perché in Italia scuole private possono sorgere oltre che per iniziativa di determinati gruppi capitalistici e borghesi, anche per quella di partiti, i quali influiscono oggi decisamente nella formazione dei giovani.

Il discorso, quindi, si fa molto più ampio, perché si tratta di trovare l'equilibrio fra scuola di Stato, scuola clericale — intendo per scuola clericale quella gestita da istituti religiosi — e scuola di partito. Ed allora non si può più parlare di educazione familiare, perché questa viene soffocata dalle altre forme di educazione.

Si vigili sulla scuola privata, si esamini come essa viene condotta; perché, se è vero che esiste già una università cattolica a Milano, è anche vero che potrebbe nascere una università marxista per esempio vicino a Roma. Si stia attenti alle finalità di questa possibile università marxista. Quella cattolica la conosciamo, è nell'ordinamento dello Stato; è sì libera, autonoma, ma lo Stato interviene, l'aiuta, sta tranquillo; per quelle università che non hanno bisogno di esami di Stato né di abilitazioni professionali bisogna invece fare molta attenzione.

Il settore della scuola privata deve essere molto chiaro. Secondo noi ricostituire l'Ente nazionale istruzione media, eventualmente in forma più definita, più moderna, è l'unico

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

provvedimento serio perché si mantengono valide garanzie.

Abbiamo detto che la scuola italiana potrebbe costituire un problema che presto o tardi, posto in Parlamento, accelererebbe la chiarificazione politica tra le forze italiane.

Ora, a mio avviso, dove si può rilevare appieno la crisi della scuola italiana è l'università.

La scuola elementare ha bisogno di edifici, di un adeguato servizio di reperimento di ragazzi per avviarli all'insegnamento obbligatorio. Il problema della scuola media è un punto di passaggio, cattedre ed istituti. Vi sono edifici di scuole medie, specialmente nel meridione, in assurde condizioni; si tratta per lo più di vecchi conventi, di palazzi cadenti, per cui si sono verificati nel passato incidenti, specie nelle zone del terremoto di Reggio e di Messina.

La situazione sotto questo profilo è veramente grave. Le questioni didattiche rientrano nel quadro generale.

Ma nelle università la situazione si fa drammatica. Le università sono il centro, il fulcro della vita italiana e dal come i giovani si muovono e si esprimono negli atenei si può dedurre il grado di contentezza, di sanità stessa del popolo. Una gioventù che non ride e non canta più, è l'espressione, a mio parere, della tristezza di tutto un popolo. Le università manifestano il fenomeno più grave: mancanza di laboratori e di docenti, ma anche triste avvenire professionale, scarsa sensibilità politica della gioventù italiana.

Il problema universitario italiano va riguardato con occhio attento. Noi non parliamo di grandi riforme; non diciamo che l'università abbia bisogno di una riforma di struttura. No; noi siamo convinti che la scuola è autorità. Questa della democrazia nelle scuole è veramente una storia ridicola. Noi non possiamo acconsentire al principio che i giovani scelgano i loro docenti. La scuola è autorità. Non si può concepire che i discenti eleggano il loro docente, che la libera scelta possa essere estesa fino a questo punto. La libera scelta è valida nel campo professionale.

Ebbene questa mentalità è presente nella università italiana. Ciò accade perché l'università italiana non riesce ad essere tranquilla circa l'avvenire, non riesce più ad essere sacro tempio di venerati docenti, e di ricerca scientifica, in contatto stretto con la vita contemporanea. Eppure vi sono illustri docenti. Ma il contatto fra discenti e docenti è difficile, difficilissimo, giacché di fronte a una massa di 2-300 studenti vi è un solo docente, il quale si

preoccupa spesso di fare la politica. Vi è un distacco notevole fra docenti e discenti. Da qui il problema degli assistenti universitari e l'accoglienza dei laboratori. L'onorevole relatore ha parlato della insufficienza degli istituti.

Qual è la situazione universitaria italiana? Abbiamo in Italia 23 università statali e 3 libere, 4 istituti statali, 4 istituti universitari liberi, 5 istituti universitari di magistero pareggiati e 5 con ordinamento speciale. Grosso modo si può dire che quasi tutte le regioni d'Italia, tranne la Calabria e l'Abruzzo, hanno degli istituti universitari. La Calabria trova la sua sede universitaria a Messina e a Napoli, l'Abruzzo e il Molise lo trovano a Macerata, Camerino e Roma. Praticamente possiamo dire che l'Italia sia ben fornita di istituti universitari. Abbiamo molte facoltà, ma non abbiamo aule e laboratori; soprattutto viene meno ogni giorno di più il vero e proprio sviluppo scientifico. Noi minacciamo di diventare uno dei popoli più arretrati della terra in materia di ricerca scientifica. Non possiamo però permetterci il lusso di bloccare la gioventù italiana così.

Il Consiglio nazionale delle ricerche ha avuto stanziati 2 miliardi. Non significano niente, soprattutto nell'attività scientifica term nucleare e nella ricerca atomica. Quando si pensa che in Inghilterra e in America i processi di automazione stanno arrivando ad uno sviluppo notevole (mi fa piacere, a questo proposito, che il Ministero della pubblica istruzione ha introdotto nei suoi uffici i sistemi meccanografici) e che in altre nazioni si sta speculando verso determinati orientamenti, che in Italia siamo rimasti fermi ai laboratori del 1934-35 (perché dovete ammettere che nel 1934-35 i laboratori bastavano e che lo sviluppo scientifico atomico è avvenuto dal 1942 ad oggi), è chiaro che anche questo problema richiede immediata risoluzione. Bisogna costruire le grandi università.

Ora, come mai, onorevole ministro, in periodo fascista si sono costruite la grande città universitaria di Roma e quella di Messina (tanto per citare due esempi) e policlinici e politecnici, istituti scientifici? Si è offerto l'ambiente di ricerca ad un Enrico Fermi, il quale se non avesse avuto la possibilità scientifica datagli a Roma nel 1934 in Via Panisperna e poi negli edifici dello *Studium Urbis*, non avrebbe potuto dimostrare il suo genio?

L'onorevole relatore dice che abbiamo grandi energie umane, ma non abbiamo la possibilità di poterle sviluppare. Io domando: come è stata possibile quella grande po-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

litica? Secondo la relazione, presso il Ministero dei lavori pubblici e quello della pubblica istruzione è allo studio un piano dell'edilizia universitaria di circa 60 miliardi. Noi facciamo presente all'onorevole ministro che allora il Governo interveniva o sotto forma di mutui nei confronti dei comuni importanti, come, per esempio, Roma, o sotto forma di leggi speciali, oppure interveniva mettendo in moto l'opera universitaria.

Secondo noi il grande problema universitario italiano va risolto affrontando di peso il problema dell'ampliamento degli istituti universitari. Contemporaneamente all'ampliamento degli istituti universitari, bisogna aumentare l'organico, perché, così come dice giustamente il relatore, non si può rimanere ad un terzo dei docenti rispetto alla popolazione studentesca, mentre nell'anteguerra, fino al 1939-40, i docenti erano bastevoli. Se già si considerava difficile nel 1938 il contatto fra docente e discenti, molto più difficile è adesso, anche perché vi è ora un altro problema che l'onorevole Romano non ha sottolineato cioè quello che nelle facoltà scientifiche vi è una prevalenza studentesca maschile, mentre nel mondo delle scienze morali, per esempio, vi è una prevalenza dell'elemento femminile.

Questo aumento della popolazione studentesca femminile si è verificato nel dopoguerra: le facoltà di lettere sono molto popolate di femmine, mentre i maschi preferiscono la medicina, l'ingegneria, l'economia e commercio, il mondo della chimica.

A nostro avviso, questo riordinamento nel campo dei laboratori e del corpo insegnante dev'essere diretto veramente con decisione, altrimenti minacciamo di rimanere avulsi dalla storia di questo nuovo periodo e, soprattutto, dell'attività scientifica che si svilupperà fino all'anno 2000.

Desidererei anche sottolineare che, praticamente, il problema delle facoltà può essere affrontato e risolto anche contemporaneamente all'ampliamento dei laboratori e del corpo dei docenti.

Quando, per esempio, si parla della facoltà di giurisprudenza e le statistiche registrano il gran numero di studenti che si iscrivono, dobbiamo chiederci qual è la sorte professionale di questi giovani che si laureeranno in giurisprudenza. Più del 60 per cento andranno a fare gli impiegati dello Stato, dei comuni e, oggi, anche delle regioni. Praticamente, vanno ad aumentare il numero dei pubblici impiegati. E allora, se si deve parlare di riforma delle facoltà o di riforma dell'uni-

versità, a noi sembra logico che si potenzi la facoltà di scienze politiche, che si possa costituire un istituto particolare, quasi come una specializzazione, come un'appendice alla laurea in giurisprudenza, un istituto di scienze amministrative

Soprattutto, non comprendiamo perché oggi che abbiamo bisogno di specialisti, specialmente dopo la laurea in giurisprudenza, si possa chiudere la facoltà di scienze coloniali a Napoli, che, anche se non si può più chiamare tale, ha un obiettivo preciso: quello di fornire determinati esperti che potranno essere utili alla politica italiana nel mondo estero, specialmente quando si tratta di allacciare rapporti col mondo mediterraneo e con l'oriente.

Possiamo parlare quindi di riforma delle facoltà, riforme che possono essere, come nel campo della giurisprudenza, intese quali specializzazioni particolari della laurea, tali da garantire un deflusso dalla facoltà di giurisprudenza verso altri settori.

Ma queste riforme delle facoltà hanno un presupposto, onorevole ministro: che non si parli assolutamente di numero chiuso! Quando nei convegni come quello del *Mondo* e quando nelle dichiarazioni del ministro Martino (se non erro, ne ha parlato due anni fa) si parla di numero chiuso nelle università, noi diciamo che è impossibile sostenere la utilità di questa tesi e che ci batteremo sempre contro il numero chiuso!

BUBBIO. È contro la Costituzione!

NICOSIA. Intanto, ne hanno parlato anche dei ministri. E poi, contro la Costituzione no, perché se una legge normale non può modificare la Costituzione, può applicare però diversamente lo spirito della Costituzione. Comunque il numero chiuso non può essere introdotto e soltanto il parlare è inconcepibile. Non si può chiudere in alto, cioè a 20 o 21 anni, ma bisogna non aprire in basso, favorendo quella preparazione professionale e tecnica che metta a disposizione del nostro paese energie nuove ed assicurando ad esse un lavoro sicuro.

Necessità assoluta, come ho detto, di potenziare i laboratori e gli istituti specializzati ed anche quell'opera universitaria di cui vale la pena di occuparsi brevemente.

L'Opera universitaria non è soltanto un organismo a finalità assistenziali, in quanto essa può contribuire notevolmente allo sviluppo della attività universitaria nel campo scientifico. Costituita nel 1923 mediante la riorganizzazione delle vecchie casse universitarie, ha subito modifiche nel 1934, ha trovato

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

un assetto definitivo nel 1938 ed è stata leggermente modificata nel 1951, ma è sempre rimasta al centro delle organizzazioni universitarie italiane ed ha mantenuto sempre la sua fisionomia che non può non essere unanimemente apprezzata. Eppure succede che le amministrazioni universitarie a volte spostino somme dal fondo a disposizione dell'opera universitaria per provvedere ad esigenze senz'altro più secondarie.

ERMINI. Non tutte le università fanno così.

NICOSIA. Forse tutte, meno quella di Perugia, la sua. Comunque è un inconveniente che si verifica spesso.

Poc'anzi l'onorevole Trabucchi parlava dei movimenti studenteschi universitari, ma questi vanno presi con beneficio di inventario, in quanto alle loro istanze politiche ed ideologiche. Lo affermo io che di questi movimenti ho fatto attivamente parte. Un'altra cosa è l'Opera universitaria, che, fra l'altro, ha fatto propri quelli che erano i compiti e le funzioni dei « Guf ». Come è noto questi gruppi universitari del periodo fascista avevano inserito la vita ed i problemi studenteschi nell'ordinamento dello Stato, svolgendo anche una notevolissima attività culturale, come è dimostrato dal fatto che in questa stessa Camera siedono parecchi ex « littori » che contribuiscono ai nostri lavori con notevole preparazione.

Vi è dunque un punto fermo nella nostra vita universitaria ed è l'Opera universitaria. Democratizzate, se volete, l'Opera universitaria, trasformate il consiglio di amministrazione, ma fate entrare nell'Opera il bilancio degli organismi rappresentativi.

Non può essere taciuto che quell'attività studentesca nel mondo universitario non riesce ad essere un fatto culturale. Spesso si tratta di coprire situazioni immorali. Queste cose sono state dette da vari gruppi di studenti, che hanno assunto una posizione polemica come quelli del Fronte universitario di azione nazionale.

Bisogna poi sottolineare un fatto molto importante, cioè che nel mondo studentesco universitario italiano non vi sono dibattiti d'ordine ideologico o politico, ma solo di ordine morale.

Gli organismi rappresentativi, quando chiedono il riconoscimento giuridico, sanno benissimo che esso potrà velare determinate attività, che non possono essere più considerate come attività culturali.

Dal mondo universitario post-resistenziale non è uscita nessuna opera giovanile vera-

mente degna. Questa gioventù riesce solo a trovare il modo per fare viaggi in Italia e all'estero.

Bisogna potenziare la vita di facoltà, bisogna che queste attività studentesche rientrino nel mondo dell'Opera universitaria.

Pertanto noi, oltre ad essere contrari al progetto dell'onorevole Malagodi, fortunatamente accantonato, insistiamo su un potenziamento dell'Opera universitaria e sul suo allargamento ponendo sotto la tutela dell'istituto universitario l'attività studentesca.

Gli studenti pagano mille lire ciascuno: pertanto in una università con 10 mila iscritti l'organismo studentesco può disporre di 10 milioni. Mi sapete dire quale attività culturale non può svolgere con questa somma?

Attendiamo in proposito una chiarificazione da parte dell'onorevole ministro, anche perché queste cifre spostano il senso della assistenza universitaria. Quando il rettore sa che un organismo rappresentativo può contare su 6-7 milioni, dice: gli studenti facciano l'assistenza.

Gli articoli 107, 108 e 109 del regolamento del 1938, riguardanti l'assistenza gratuita agli studenti attraverso l'attività dell'Opera universitaria, non sono stati mai applicati, tranne in qualche università come Torino e Catania. Nelle altre università non vi è un'assistenza sanitaria gratuita. Bisogna restituire all'Opera universitaria le sue funzioni, e riprendere anche quel centro nazionale di coordinamento dell'opera universitaria. Una volta questo centro coordinava l'attività universitaria nel campo edilizio, si può ricostituirlo. Invece di fare delle inchieste parlamentari sulle case degli studenti, come è stato detto stamattina, istituimo questo comitato nazionale per vedere quale è la situazione delle case degli studenti.

Ma vi è anche un problema politico del mondo universitario. Generalmente il mondo universitario fornisce la nuova classe dirigente ad un popolo. Ma la situazione politica italiana va vista con particolare attenzione, poiché non è vero che nel mondo giovanile si è verificata quella frattura che vi è nel mondo degli « anziani » (chiedo scusa per coloro che hanno una età maggiore della mia).

Ora, nel mondo giovanile vi è la possibilità di un dialogo, di un dibattito aperto. Alcune posizioni politiche ed ideologiche che sono rigidissime nel mondo degli anziani, non lo sono nel mondo universitario giovanile: qui è la gioventù stessa che vuole il dialogo, la discussione, l'apertura.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Per colpa di alcuni insegnanti si vuol dividere il mondo giovanile italiano attraverso una educazione che non è più quella fatta sui testi, sui libri, una educazione scientifica, ma una educazione che può essere definita corruzione. Vi siete accorti, onorevoli colleghi, che la gioventù italiana non canta, che non fa più poesie, che difficilmente scrive? È una cosa molto triste. Inoltre, legge poco. Non vi chiedete se ciò sia colpa dei docenti e del mondo politico italiano?

Oggi si vuole determinare nel mondo della gioventù un senso di successione nelle cariche, nella professione. Spesso si assiste al fatto che un giovane medico cerca affannosamente di entrare all'« Inam », per avere uno stipendio fisso. Credete voi che questo non influisca notevolmente nella vita di questo giovane?

Ho detto all'inizio che proprio nell'ambiente universitario viene ad essere fotografata tutta la società italiana.

La gioventù è mortificata. Infatti, quando vengono meno gli ideali, i sentimenti che la proiettano verso il futuro, la gioventù non chiede altro che una sistemazione immediata, una soluzione immediata dei suoi problemi.

Attualmente questa gioventù vive costretta, vive in uno stato di asfissia, senza aspirazioni ed i suoi problemi li affronta in senso materialistico. Sono gli stessi docenti che la invitano ad essere conformista se vuole avere un posto. Lo stesso mondo politico offre solo un esempio di corruzione, in quanto, se non si è iscritti a un certo partito, non si riesce ad avere un posto.

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Ma a che tempo lei si riferisce?

NICOSIA. Al tempo del fascismo e al tempo dell'antifascismo. Però al tempo del fascismo tutti dovevano avere la tessera, per potere aspirare a un posto (per quanto taluno lo avesse anche senza la tessera); ora si dice che vi è la libertà, però, se non si è iscritti alla democrazia cristiana, alla socialdemocrazia o al partito liberale, non si riesce ad avere un posto.

SORGI. Comandano ancora quelli di prima.

NICOSIA. Quella che sto prospettando in termini non polemi è una situazione veramente pesante, è un problema di coscienza soprattutto per voi della classe dirigente. Del resto, questo fa parte di quell'educazione di partito alla quale accennavo prima.

Orbene, questo ambiente viene veramente a liquidare le migliori energie della gioventù italiana. Occorre creare un diverso ambiente, e lo si può fare soltanto cambiando

la struttura politica di questo Governo, attuando istituti sani, legiferando saggiamente.

Per ottenere questo vi sono tante vie: quella soprattutto della riforma costituzionale.

Vi è una via che deve essere ripresa: schiantare il materialismo come concezione, come sistema di vita.

Se questa mentalità riporteremo in Italia attraverso la vita universitaria, attraverso il mondo universitario, attraverso il corpo dei docenti; se questo mondo fatto anche di cose dello spirito viene riportato nell'ambiente della gioventù italiana e soprattutto degli studenti, allora vi è una speranza per il nostro popolo; una speranza per le istituzioni, per la storia di questo popolo. (*Applausi a destra — Congratulazioni*).

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

FANELLI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, il ritmo accelerato con cui si svolge la discussione dei bilanci consiglia a ciascuno di noi di contenersi entro certi limiti che non consentono interventi completi come, del resto, richiederebbe il problema della scuola.

D'altronde, i numerosi interventi su questo bilancio stanno, a mio avviso, a dimostrare la particolare sensibilità che la Camera dei deputati italiana ha per i problemi della scuola.

Mi sia consentito che per la prima volta nella storia parlamentare d'Italia anche i problemi scolastici della provincia di Frosinone siano portati all'attenzione della Camera.

Questa terra, in ogni tempo ricca di uomini illustri, tra cui giganteggiano nella storia i nomi di Cicerone, San Tommaso d'Aquino, Attilio Regolo, Caio Mario e tanti altri, non può seguitare a rimanere ignorata ed a essere considerata la Cenerentola del territorio nazionale.

Occorre che il Governo ed il Parlamento prendano in seria considerazione le nostre istanze in modo da poter recuperare il tempo perduto.

Ciò premesso, mi limiterò a trattare brevemente alcuni problemi della mia provincia. Mi rendo conto che si tratta di problemi particolari, ma io sono convinto che dalla somma dei problemi particolari sia possibile impostare quello di carattere generale. E dirò subito che i problemi più importanti che sono all'ordine del giorno e che chiedono un impegno solenne, ed infine, un immediato intervento da parte del Governo, sono, a mio modesto avviso: l'edilizia

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

scolastica. il completamento delle classi e la lotta senza quartiere contro l'analfabetismo.

La piaga dell'analfabetismo è ancora lontana dall'essere sanata, pur essendosi registrato un notevole progresso negli ultimi 20 anni. È ormai scontato che la pubblica istruzione è il problema essenziale di qualsiasi collettività umana, povera o ricca che sia. Eppure, a volte, di fronte ai molteplici problemi insoluti della scuola, si rimane perplessi se si tratta di dimenticanza o di assoluta carenza di una vera e propria coscienza scolastica.

Penso, onorevole ministro, che mai come in questo momento, vi siano condizioni favorevoli per dare il via a numerosi problemi insoluti della scuola italiana, per essere sia il presidente Segni, sia lei, onorevole ministro, proprio gli uomini i più qualificati della scuola italiana. Coraggio, ministro Rossi, leghi il suo nome ad un piano arduo di edilizia scolastica e che il 1956-57 segni la fine delle aule di fortuna e antigheniche.

I nostri figli non possono vivere in ambienti malsani. Io vorrei suggerire uno dei tanti accorgimenti per spronare i comuni a realizzare degli edifici scolastici rurali. Si potrebbe, ad esempio, introdurre i corsi di qualificazione per muratori, anche nella edilizia scolastica. Così moltissimi comuni potrebbero realizzare edifici idonei. Perché non fare degli esperimenti onorevole ministro? È stato suggerito anche un piano I.N.A.-scuole ottima idea anche questa. Se non erro, occorrono circa 70 mila aule scolastiche per sanare la deficienza delle aule scolastiche nel nostro paese, e di queste 70 mila aule scolastiche, il 70 per cento circa riguarda l'Italia meridionale e insulare.

Onorevole ministro, onorevoli colleghi, io penso che non si possa accusare il Governo di non aver svolto una attività atta a sanare questo problema. Certo è che i provvedimenti adottati fino ad oggi, non si sono dimostrati adeguati alle necessità. Devo dare, tuttavia, atto al Governo che è stato veramente compiuto un grande passo avanti in questo senso. Ho qui, ad esempio, alcuni dati che riguardano il numero delle aule costruite in questi ultimi anni. Infatti, nel 1949-50 sono state costruite circa 2.450 aule; nel 1950-51, 4.650 aule; nel 1951-52, 4.500 aule; nel 1952-53 6.650 aule; nel 1953-54, 5.600 aule.

Ora, da questi dati appare evidente che l'attività del Governo in questo senso vi è stata. Ma debbo lamentare un altro inconveniente che si è verificato. Vorrei richiamare

l'attenzione del Governo sulla vigente legge in materia di edilizia scolastica, perché, a mio avviso, almeno per quanto riguarda la mia provincia, questa legge non è in grado di venire incontro alle esigenze della maggior parte dei comuni, avendo questi il bilancio deficitario. Quindi, io credo che sia necessario adottare provvedimenti diversi. E desidero, qui, fare un quadro della situazione scolastica della mia provincia. Il numero degli alunni che frequentano la scuola di istruzione media è di circa 11.000; il numero degli alunni che frequentano la scuola elementare è di oltre 54.000; il numero degli alunni che frequentano la scuola popolare è di oltre 3.000; i professori di ruolo o non di ruolo sono 800; i maestri elementari in servizio 1.958; i maestri di scuole popolari 250 mila circa.

Penso che occorre concentrare tutti gli sforzi possibili per la costruzione di aule idonee, specie se si pensa all'importanza di questo settore, giacché non si può sperare ad una effettiva ripresa della mia provincia e del mezzogiorno d'Italia se prima non ci si preoccupa della formazione morale, culturale e tecnica delle nuove generazioni, il che è alla base di ogni progresso civile ed economico.

Onorevole Presidente ed onorevole ministro, ho detto che la situazione delle scuole elementari non è brillante. La mancanza di oltre 70 mila aule, lo stato deplorabile di molte scuole di campagna, la loro dislocazione estremamente scomoda, ma soprattutto le difficili condizioni economiche di tante famiglie, sono la causa di numerosissime evasioni all'obbligo scolastico e quindi di analfabetismo.

Le recenti inchieste ministeriali, nonostante l'attivissima lotta condotta in questo dopoguerra dal Ministero della pubblica istruzione, denunciano ancora l'esistenza in Italia di ben 4 milioni di analfabeti. La localizzazione di essi per tre milioni al sud e 1 milione al nord ammonisce gli organi responsabili a concentrare la loro attenzione alle scuole rurali.

Ma la cosa ancora più preoccupante è l'analfabetismo fra i ragazzi dai 6 ai 14 anni. In alcune province supera il 22 per cento.

È chiaro che a questo problema s'inserisce anche quello di conoscere se la scuola elementare sia nei suoi programmi, nei suoi metodi educativi, nei suoi sussidi didattici e nei suoi insegnamenti preparata a questo importante compito.

Non ritengo questa la sede per affrontare questo delicato problema, ma possiamo decisamente affermare che c'è molto cammino da

compiere perché la scuola elementare sia in grado di mettere salde basi alla istruzione professionale.

L'Italia è un paese eminentemente agricolo ed ha bisogno di molti giovani che studino per l'agricoltura. Pur essendo oltre il 40 per cento le forze lavorative impegnate nel settore agricolo, troviamo che su 1.300.000 allievi delle scuole medie e superiori soltanto 7.000 frequentano l'istituto agrario, mentre su 150.000 universitari solo 2.000 sono iscritti alla facoltà di agraria.

Occorre quindi incrementare le scuole soprattutto nelle campagne per invogliare gli agricoltori ad una maggiore cultura.

L'elemento più positivo che caratterizza questa nostra generazione è la vera e propria sete del sapere, specie nella categoria dei contadini.

Ad essa risponde oggi in Italia una istruzione professionale agricola fatta dalle scuole di avviamento agrario, dai corsi aggiornati tenuti dagli ispettori dell'agricoltura e dai corsi normali o per disoccupati del Ministero del lavoro fatti tramite enti ed organismi vari

Sono alcune migliaia di corsi che ogni anno vengono svolti nelle campagne italiane. Da alcune statistiche risulta che lo Stato spende per la istruzione professionale solo un decimo di quanto spende per la istruzione tecnica e commerciale.

A mio modesto avviso occorre incrementare la qualificazione facendo comprendere che dall'estero ci pervengono richieste di operai qualificati e che anche all'interno si hanno maggiori possibilità di collocamento. Il rinnovamento dell'istruzione professionale agricola va affrontata radicalmente offrendo una preparazione umana completa.

Non bisogna dimenticare, infatti, che l'istruzione agricola è l'unica strada buona per mettere in mano ai nostri contadini quegli strumenti indispensabili al progresso umano ed economico del nostro paese.

Vorrei proporre, signor ministro, per ciò che riguarda la lotta contro l'analfabetismo, un incremento delle scuole popolari, veramente necessario, e anche un incremento delle scuole estive per i paesi montani. Questa è una esigenza veramente sentita nell'intera provincia, soprattutto nei comuni montani.

Siamo ormai convinti che tutto ciò che l'uomo riesce a fare di buono nella vita e quindi nella società dipende dalla sua capacità professionale. Anche la piaga della disoccupazione dipende, a mio avviso, dalla capacità professionale e quindi dal grado di istru-

zione della collettività. Tanto più elevata è l'istruzione, tanto più efficiente il lavoro e quindi maggior reddito con migliori possibilità di investimenti.

Passo ora ad alcune considerazioni sui dati ultimi del censimento riguardanti l'analfabetismo nella mia provincia. Le cifre statistiche, che sono sempre molto più eloquenti dei tanti discorsi fioriti, stanno a dimostrare quale è la reale situazione. In quest'ultimo censimento il capitolo dell'istruzione è stato giustamente ampliato. Una volta ci si limitava a chiedere ai censiti se sapevano leggere e scrivere, anzi nel 1936 la domanda non fu nemmeno posta perché, si disse, non era bello che un grande popolo registrasse una percentuale di analfabetismo che si sapeva dai precedenti censimenti elevata, quasi che i problemi possano risolversi semplicemente con l'ignorarli. Il censimento del 1951, per contro, non solo dice quanti sono gli analfabeti e quanti gli alfabeti, ma distingue coloro che sono in età scolastica dagli altri e nell'ambito degli alfabeti precisa il titolo di studio dei censiti.

Pur dovendosi riconoscere che la piaga dell'analfabetismo è ancora lontana dall'essere sanata nella mia provincia, non si può non rilevare il progresso compiuto tra il 1931 e il 1951, cioè in vent'anni. Ecco una statistica compilata dalla camera industria e commercio della mia provincia.

Nel 1931 gli analfabeti risultarono 129 mila 966, pari al 37,8 per cento della popolazione di oltre 6 anni; nel 1951 si riducono a 90 mila 723, pari al 22,4 per cento di tale popolazione. Il miglioramento è più accentuato per i maschi, per i quali la percentuale di analfabeti è diminuita dal 26 al 12,6 per cento, che per le femmine (dal 48,2 per cento al 31,6 per cento). Qui appare evidente la sproporzione che vi è tra maschi e femmine.

La popolazione provinciale di oltre 6 anni risulta, sempre nel censimento del 1951, di 405 mila 766 unità. Di esse, come si è visto, 90 mila 723 sono analfabeti e 315 mila 43 alfabeti. Questi ultimi comprendono, però, 50 mila 302 unità prive di titoli di studio ed in età post-scolastica: sono coloro che non hanno conseguito a suo tempo nemmeno la licenza elementare inferiore e che vanno considerati, praticamente, come semi-analfabeti: tra analfabeti a semi-analfabeti si ha quindi un totale di 141 mila 25 unità, pari al 34,8 per cento della popolazione oltre 6 anni. Questa massa imponente di persone aventi un grado di cultura decisamente insufficiente non può non costituire, quanto meno, un forte attrito di

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

fronte allo spiegamento di forze che il mondo economico tenta di realizzare, con adatte combinazioni di fattori produttivi, ai fini del progresso della società.

Dotati di titoli di studio o che frequentano (alla data del censimento) scuole elementari inferiori 264 mila 741, e di questi 210 mila 228 hanno la licenza elementare, 11 mila 189 hanno il titolo di studio di licenza di scuola media inferiore, 6.700 quello di scuola media superiore e 1.947 il titolo universitario.

In sintesi, il grado di istruzione della provincia può così riassumersi: popolazione di oltre 6 anni (totale 405.766): analfabeti 90.723, percentuale 22,4; analfabeti privi di titolo di studio e in età post-scolastica 50.302, percentuale 12,4; grado di cultura insufficiente 141.025, percentuale 34,8; elementare 244.905, percentuale 60,2; media inferiore 11.189, percentuale 2,8 per cento; media superiore 6.700, percentuale 1,7; superiore 1.947, percentuale 0,5; grado di cultura sufficiente 264.741, percentuale 65,2.

Per quanto riguarda la popolazione in età scolastica la nostra provincia presenta un grado di analfabetismo non molto diverso dalle altre del Lazio per le quali si dispone di dati. È per la popolazione in età post-scolastica che la nostra provincia si trova in posizione di netta inferiorità, soprattutto per le donne: la percentuale di analfabetismo è del 36,5 a Frosinone contro il 24-25 di Latina e Rieti; di analfabeti del 12,6, contro il 12 a Latina e il 10,8 di Rieti.

Ciò è dovuto al fatto che nelle passate generazioni la frequenza scolastica, soprattutto della popolazione femminile, è stata irregolare ed inadeguata. La causa principale va ricercata nella struttura delle scuole elementari: il 55 per cento delle quali risulta dotato di corsi incompleti, cioè privi della quarta e quinta classe (contro il 37,5 di Latina ed il 42,7 di Rieti, il 27 di Viterbo).

Il problema più urgente è quindi quello del completamento dei corsi elementari, condizionato a sua volta dalla costruzione di edifici scolastici. Ma anche il problema della scuola media inferiore va risolto. Nell'era atomica non basta saper leggere e scrivere, e con una certa difficoltà come capita alla massa di coloro che hanno il solo certificato di proscioglimento e la licenza elementare. Bisogna essere in grado, anche se operai e contadini, di leggere e capire almeno i manuali tecnico-professionali necessari al lavoro moderno. E per questo non bastano le elementari. Ci vuole almeno la scuola media inferiore, che dovrebbe essere obbligatoria sul serio e non per scherzo,

come fa la legge quando stabilisce l'obbligo scolastico fino al quattordicesimo anno di età, ma poi lascia senza scuola i ragazzi che hanno conseguito la licenza elementare.

Questo secondo problema è grosso, evidentemente, ma noi, oggi, trattiamo del primo per la semplice ragione che, quando si vuol costruire, si comincia dalle fondamenta. . . e non dal secondo piano.

Che la spesa per l'istruzione scolastica sia, tra gli investimenti pubblici, quello che in definitiva darà il miglior frutto, è affermazione pacifica. Gli sforzi dello Stato nel campo dell'edilizia scolastica sono altamente meritori, e si deve riconoscere che in questi ultimi anni un passo avanti è stato compiuto. Qualcosa di buono si è cercato di fare. Ma quanta strada v'è ancora da percorrere per togliere tanti bambini e ragazzi dalle mortificanti condizioni nelle quali sono costretti a compiere i primi passi sulla via degli studi.

Presentemente i nostri 52 mila circa alunni delle elementari si ripartiscono fra le 668 scuole esistenti, le quali dispongono di 1.750 aule, 3.103 classi e 1.994 insegnanti. Troppe sono ancora le scuole e classi plurime.

Secondo i dati provvisori relativi all'anno scolastico decorso i quattro comuni con più di 20 mila abitanti (Alatri, Frosinone, Sora, Veroli) hanno in complesso 104 scuole elementari con 300 aule e 478 classi. Il rapporto è perciò di 159 classi su 100 aule. Gli 8 comuni con più di 10 mila abitanti e fino a 20 mila (Anagni, Arpino, Cassino, Ceccano, Ferentino, Isola del Liri, Monte San Giovanni Campano, Pontecorvo) dispongono di 156 scuole con 429 aule e 761 classi. Il rapporto è perciò di 177 classi su 100 aule. I comuni da 5 mila a 10 mila abitanti sono 16 ed hanno 148 scuole con 383 aule e 702 classi. Il rapporto è di 783 classi su 100 aule.

Dal ritmo dei finanziamenti di questi ultimi anni si rileva la impossibilità materiale di sanare una situazione ormai divenuta insostenibile. Basti ricordare i dati sull'analfabetismo da me citati all'inizio di questo mio dire per comprendere l'urgenza e l'importanza del problema.

Simili percentuali negli uomini giovani e validi che si affacciano alla vita del lavoro ed al compimento dei loro doveri politici e sociali, indicano per le popolazioni del Mezzogiorno i totali di analfabetismo e semi-analfabetismo assolutamente paurosi.

Appare quindi necessario dare, nel complesso dei fondi destinati ai lavori pubblici, una priorità maggiore all'edilizia scolastica,

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

incrementando altre iniziative atte alla soluzione di questo problema.

La forte corrente di emigrazione che si verifica quotidianamente nella mia provincia, rende ancora più attuale il problema, anche perché è vivo desiderio di noi tutti fare in modo che coloro che sono costretti, per motivi di lavoro, ad emigrare, siano in grado di possedere un minimo di cultura in modo da potere, anche all'estero, tenere alto il prestigio del nostro paese.

Quante volte capita nel corso delle normali visite che noi parlamentari effettuiamo nei comuni, di andare a visitare queste aule scolastiche, di vederne l'attrezzatura ed i locali nei quali sono sistemate! Tutto questo suscita veramente un senso di pena. Occorre affrontare questo problema senza ulteriore indugio e rimuovendo tutti gli intralci di ordine burocratico.

Come dicevo poc'anzi, il rapporto è di 183 classi su 100 aule: veramente un rapporto limite che supera ogni previsione. Infine i comuni minori fino a 5.000 abitanti sono 62; in essi esistono 260 scuole con 647 aule e 1.162 classi: il rapporto è di 180 classi su 100 aule.

Non essendo qui il caso di valutare il significato dei diversi rapporti — molti sono del resto gli elementi che influiscono, tra l'altro l'ampiezza demografica del capoluogo, il numero delle frazioni o borgate e conseguentemente il numero degli allievi iscritti — mi limiterò ad utilizzare le notizie raccolte di recente presso l'amministrazione provinciale del capoluogo per dimostrare quale è l'esatta situazione di carattere generale. A questo proposito aggiungerò che nella quasi totalità delle frazioni dei comuni (compresi anche quelli di maggiore ampiezza demografica) l'insegnamento scolastico elementare si svolge in locali, presi in affitto dal comune, facenti parte di fabbricati di civile abitazione; nella maggior parte dei casi un vano è sottratto alla casa abitata ed utilizzato a scuola elementare. Nello stesso vano si svolgono i vari corsi annuali.

Onorevole ministro, questa in breve la situazione scolastica della mia provincia. Non intendo dilungarmi su questo argomento, ma voglio augurarmi che l'esposizione, sia pure in cifre, di questa drammatica situazione della provincia di Frosinone serva a suggerire al Ministero della pubblica istruzione adeguati provvedimenti. Esiste da noi un problema di superpopolazione, esiste un problema scolastico veramente drammatico. Ella sa che nel nostro territorio la guerra

ha sostato per 9 lunghi mesi, e che abbiamo subito, specialmente nella zona del Cassinate, distruzioni di ogni genere; per anni abbiamo visto i nostri insegnanti ricominciare la scuola con mezzi di fortuna, abbiamo visto nelle aule dei bambini seduti su sassi o residuati di guerra; ed abbiamo compreso in quel momento che i nostri insegnanti davano veramente alla classe scolastica italiana un esempio di abnegazione senza precedenti.

Io credo che partendo da queste modeste cifre si riuscirà veramente a compiere un lavoro serio. Onorevole ministro, ho detto poc'anzi e ripeto adesso che è questa la condizione più favorevole per affrontare e risolvere i problemi della scuola. Ho già detto anche che ella e l'onorevole Segni sono uomini qualificati della scuola, per cui nessuno più di loro può sentire di questi problemi l'importanza. Mi auguro che partendo da questi miei modesti suggerimenti, possano veramente essere elaborati dei provvedimenti che servano a ridare fiducia alla nostra popolazione scolastica e soprattutto ai nostri insegnanti.

Il problema della scuola è un problema spirituale. L'ambiente nel quale si svolge l'insegnamento è la condizione prima per assicurare ai nostri insegnanti ed ai nostri figli quel fermento morale e spirituale che costituisce il presupposto di un grande popolo.

Desidero qui accennare brevemente anche ad un altro problema, quello del miglioramento economico agli insegnanti. Un giorno, mentre raggiungevo Roma in treno, ho assistito ad una discussione che si svolgeva tra alcuni professori di scuola media; una professoressa, che tutte le mattine partiva da Roma per recarsi ad insegnare nella scuola media di Frosinone, diceva ai colleghi di essersi abbandonata quel giorno ad un lusso in quanto aveva mangiato in una modesta trattoria spendendo 550 lire; comunque dal suo modesto stipendio di 1.500 lire doveva detrarre la spesa per questo pasto consumato fuori casa, oltre naturalmente alla spesa dell'abbonamento ed alle normali esigenze quotidiane della famiglia.

Comprendo che la situazione è veramente difficile, che si fa presto a criticare; giustamente è stato detto poco fa che al suo posto, onorevole ministro, dovrebbe sedere il ministro del tesoro. Ma come si può pretendere che questi insegnanti compiano fino in fondo il loro dovere quando si trovano in condizioni economiche tali da costituire una mortificazione continua per la loro vita spirituale?

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Ora, io dico, signor ministro: so che questo problema è all'ordine del giorno; voglio augurarmi che il Governo trovi una soluzione idonea e che si dia finalmente a questi insegnanti una sistemazione che li ponga in grado di esercitare la loro missione con dignità, tranquillità e serenità di spirito.

Io non debbo aggiungere altro. Sono convinto che questi modesti accenni troveranno eco nel suo cuore, onorevole ministro, poiché ella, come dianzi dicevo, è uomo di scuola, è nato e cresciuto nella scuola e quindi non può a meno di porre alla sua attenzione queste cose per una immediata soluzione.

Le raccomando soprattutto il problema dei fondi per i cantieri di lavoro e di riqualificazione. Due anni fa, parlando in questa stessa aula sul bilancio dei lavori pubblici, diedi al ministro un modesto suggerimento che è diventato oggi provvedimento di carattere nazionale. Se noi continueremo a costruire case popolari — io dissi allora al ministro dei lavori pubblici — noi correremo il rischio che coloro che dovrebbero andare ad abitarle non saranno in condizioni di affrontare l'onere della 4 o 5 mila lire di affitto che saranno loro richieste e costruiremo un numero di alloggi limitati rispetto alle disponibilità di bilancio.

Bisogna orientarsi per la costruzione di case minime in modo da realizzare un numero doppio di appartamenti con gli stessi fondi stanziati per l'edilizia popolare. Noi a Frosinone avevamo fatto a questo riguardo un esperimento. Coi cantieri di lavoro, noi avevamo realizzato appartamenti minimi con la spesa di circa 500 mila lire. Orbene, il ministro dei lavori pubblici accolse il mio suggerimento ed oggi esso è diventato provvedimento di carattere generale.

Noi abbiamo comunelli di montagna in condizioni di particolare difficoltà. Se faremo questi cantieri, occuperemo dei lavoratori, creeremo mano d'opera qualificata e allevieremo il problema della disoccupazione; noi daremo nel contempo a questi piccoli comuni la possibilità di costruire un sia pur modesto edificio scolastico da preferirsi alla stalla o ad altri locali malsani di ogni genere. Noi, in pari tempo, risolveremo questi problemi importanti senza un dissesto finanziario per i comuni.

Onorevole ministro, esamini questo problema anche nei confronti dell'I. N. A.: un I. N. A.-scuola, ad esempio. Tutte le idee sono buone, purché si risolva questo problema delle aule che è — lo abbiamo visto in questo dibattito — il problema dominante,

La ringrazio, onorevole ministro, perché sono convinto che queste mie modeste osservazioni le forniranno un contributo per la risoluzione di questi problemi nell'interesse della scuola e del popolo italiano. (*Applausi al centro*).

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

« La Camera,

considerata la opportunità e la necessità — ad integrare la cultura generale dei giovani e soddisfare, ad un tempo, le esigenze di giustizia nella scelta delle persone, cui affidare il delicato incarico di giudice conciliatore, ancor più delicato ed importante resosi con la recente aumentata competenza per valore — di inserire, per l'ultimo biennio, nelle materie di insegnamento, in ogni ordine di scuole secondarie superiori, che ne difettano, quelle delle istituzioni di diritto costituzionale, amministrativo, civile, penale e di procedura civile,

invita il Governo

a presentare un disegno di legge, avente carattere di urgenza, col quale si disponga l'inserimento, nelle materie di insegnamento, di alcune discipline giuridiche e precisamente delle istituzioni di diritto costituzionale, amministrativo, civile, penale e di procedura civile, nell'ultimo biennio dei corsi di scuole secondarie superiori, che ne difettano ».

L'onorevole Marzano ha facoltà di parlare e di svolgere quest'ordine del giorno.

MARZANO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, sarò breve, poiché il tempo urge e la stanchezza, dovuta ad un'intensa giornata di estenuante lavoro parlamentare, non consente una lunga discussione sul bilancio in esame — quello della pubblica istruzione — pur essendo uno dei più fondamentali pilastri, su cui si adagia la impalcatura dello Stato. E poi... e poi... — mi si consenta il duro rilievo — *cui prodest?* Vuota o pressoché l'aula; sordi i ministri, vani ed inutili, quindi, i nostri interventi... Con ciò — per dovere di lealtà — non ho voluto menomamente alludere a lei onorevole ministro Rossi, che ha dato e dà diuturna prova, la più ampia, non solo per il serio e profondo suo interessamento per tutti i problemi che agitano il dicastero della pubblica istruzione, ma anche — riscuotendo sentimenti di giusto plauso ed ammirazione — per l'equilibrio che ispira ogni suo atto, per la sua saggezza, per la sua obiettività e serena valutazione degli umani piati, pregena della più

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

possibile generosa comprensione e magnanimità, per la signorilità che tanto la distingue, per il senso di giustizia, che — in questi momenti di travagli politici — non è di tutti, ma solo degli eletti.

Onorevole Rossi, non è adulazione la mia; non avrei motivo di ricorrevi. È riconoscimento e prova, ad un tempo, del suo modo di sentire l'alta missione del suo altissimo e delicato incarico. Non dimenticherò mai io — pur militando in opposto settore politico — come Ella abbia risolto il caso di un preside, bersagliato da faziosità senza pari e livore politico, restituendolo — vagliate le infondate accuse con senso di serenità e di obiettività — in sede più importante, ed alle rimostranze dei suoi persecutori abbia serenamente risposto di aver compiuto un atto di giustizia.

E quest'atto dice tutta la garanzia che ella offre ai suoi moltissimi amministrati, di ogni ordine e grado.

Entro rapidamente ad affrontare alcune questioni interessanti la pubblica istruzione.

Ho letto con attenzione, come merita, la pregevole relazione del collega onorevole Romanato, stilata in una forma chiara, onesta, seria, scevra di capzioso alchimismo, a seguito di profonde meditazioni sui problemi della pubblica istruzione, dei quali è, per provata esperienza specifica, competentissimo. Relazione esauriente e meritevole di ogni elogio ed ammirazione sì... ma che — e non è colpa tua, caro amico e collega Romanato — all'incirca non fa che rispecchiare le precedenti relazioni, rimarcanti lacune e carenze mai colmate, malgrado i voti, gli ordini del giorno persino votati ed approvati, le assicurazioni dei ministri in carica, gli impegni programmatici di governi succedutisi (non pochi dal luglio 1953 ad oggi) nell'amministrazione dello Stato.

Viene da domandare, pertanto: a che i dibattiti e le discussioni dei bilanci, del nostro bilancio in esame, che si presenta con la stessa previsione, o pressoché tale, di spesa, per cui la disamina diventa un rito superfluo? I relatori dicono sempre le stesse cose, indicano le stesse deficienze e tutti debbono concludere che — ferme restando le cifre — al di là non si può andare e meglio non si può fare. Malgrado ciò, il bilancio della pubblica istruzione (come tutti gli altri bilanci anche se presentano le stesse deficienze, tipico quello della giustizia che, al pari della pubblica istruzione, può dirsi la cenerentola dell'amministrazione dello Stato) viene regolarmente approvato, mentre se è statico, insufficiente e si sono levate soltanto

amare e sterili considerazioni di immobilismo, l'unica logica conseguenza — non per preconcetta opposizione o per un mancare di fiducia e di doveroso riguardo verso la persona del ministro competente (me ne guarderei persino dal pensarlo) — dovrebbe essere la non approvazione del bilancio stesso.

Premessa questa breve e succinta considerazione di carattere generale, rivolgo una viva raccomandazione all'onorevole ministro e un invito, ad un tempo, perché voglia compiacersi di prendere in seria considerazione una mia proposta, trasfusa in un ordine del giorno, svolto nella seduta pomeridiana del 21 ottobre 1953 (pagina 2592 del resoconto stenografico), accettato come raccomandazione dal ministro della pubblica istruzione del tempo, onorevole Segni, alla cui persona mi piace porgere il mio cordiale, quanto deferente saluto. Con detto ordine del giorno, fra l'altro, chiedevo venisse inserita, nelle materie di insegnamento, quella delle istituzioni di diritto costituzionale ed amministrativo, di diritto penale, di diritto civile. Nulla si è fatto, malgrado le spiegate ragioni.

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE
TARGETTI

MARZANO. Torno, oggi, a richiamare la benevola attenzione — sperando in miglior fortuna — dell'onorevole ministro Rossi, che è, come ha detto testè l'onorevole Fanelli, uomo di scuola e di giustizia, aggiungo io. Richiamo e raccomandazione che partono da un uomo di giustizia, appartenendo io all'ordine giudiziario, e di scuola anche, sia perché laureato in lettere, sia perché appartenente a famiglia di insegnanti, sia perché, infine, componente la VI Commissione istruzione e belle arti. Richiamo e raccomandazione che traggono origine, a mio avviso, da una certa affinità di problemi per cui alcuni riguardanti l'istruzione si riflettono in altri riguardanti la giustizia, confluendo gli uni e gli altri nel supremo interesse della collettività nazionale.

L'altro giorno, nel mio intervento sul bilancio della giustizia, parlando dei giudici conciliatori (parla, in questo momento, l'uomo di giustizia), prospettavo l'enorme difficoltà che si incontra nel reclutare questi giudici che ben si potrebbero chiamare volontari pionieri della giustizia. La difficoltà maggiore, che non può non destar seria preoccupazione, onorevole ministro (ora, per me, uomo di legge o di giustizia), è questa: la carenza in chi deve essere reclutato dei

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

fondamentali lineamenti del diritto. Non sarà, onorevole ministro ed onorevoli colleghi, a voi sfuggita, nella pratica della vita, una angosciata constatazione, conversando con professionisti forniti di titolo accademico o di diploma professionale. Sono medici, farmacisti, veterinari, ingegneri, chimici, dottori in lettere, maestri elementari, ecc., che ignorano in che consistano le fondamentali istituzioni (non dico il funzionamento) dello Stato. Ignorano, ad esempio, che cosa siano Corte costituzionale, Corte di cassazione, Consiglio di Stato, Corte dei conti, ecc., organizzazione, in genere, della macchina statale e burocratica. Non si parli, poi, dei primi e fondamentali lineamenti del diritto costituzionale, amministrativo, civile e penale.

Ella ricorderà, onorevole ministro, che in tempi ormai lontani — in quinta elementare — si studiavano i diritti e doveri racchiusi in un aureo manualetto *ad hoc* — mi pare dal titolo *Sussidiario* — ed i ragazzi, così, venivano ad apprendere i primi rudimenti del diritto e, ad un tempo, dei doveri del cittadino, sì da esser messi in condizione di conoscere che il rispetto e la tutela dei propri diritti e della propria libertà sono limitati dal dovere del rispetto degli altrui diritti e della altrui libertà. Nulla di strano, adunque, (ecco la mia proposta che tradurrò in ordine del giorno) che negli ultimi due corsi delle scuole secondarie superiori sia inserito l'insegnamento di dette discipline giuridiche, nelle elementari loro istituzioni.

So bene che in certi studi secondari a tipo professionale (ragionieri, geometri, ecc.) si pratica l'insegnamento di alcune materie giuridiche (diritto civile, diritto finanziario, ecc.). È questo anche un motivo che si aggiunge agli altri che consigliano, anzi impongono l'estensione di siffatto insegnamento negli studi di quelle — quasi la totalità — scuole secondarie superiori che ne difettano.

Una eventuale obiezione di carenza di mezzi per la istituzione di nuove cattedre, o di rilevante vastità dei programmi delle numerosissime materie di insegnamento non può essere seriamente considerata, perocché può essere facilmente superabile, affidandosi l'insegnamento delle limitate discipline giuridiche ai docenti di filosofia e storia, e riducendo (ridimensionando è il vocabolo d'uso) i programmi, razionalmente sfrondata del superfluo, alla pratica e reale utilità della vita. L'insegnamento — ad esempio — del greco, della matematica è, nei licei classici, troppo pesante. Ne ho diretta esperienza

anche io, avendolo constatato con i miei figli. Tradurre 400 versi di Omero, anziché tradurre 800 in 2^a o 3^a liceale non incide sulla cultura umanistica e nulla fa perdere alla stessa. Impiegare quel tempo che si risparmia per l'auspicato insegnamento delle discipline giuridiche dianzi dette, significa integrare la cultura generale dei giovani con proficuità anche pratica per i quotidiani rapporti nella vita.

Analogamente va detto per la matematica, i cui programmi dovrebbero essere snelliti e ridotti, essendo, ripeto, attualmente troppo pesanti.

Ai miei tempi, ai nostri tempi, onorevole ministro ed onorevoli colleghi coetanei, almeno sino al 1915, anno in cui ho conseguito l'allora licenza liceale, lo studio del greco, della matematica, della filosofia era meno profondo e più limitato, e ne ricordiamo ancora le nozioni anche se in Senato, tempo fa, si è creduto di affermare il contrario.

A mio avviso, quindi, la solida preparazione umanistica, filosofica o delle scienze matematiche deve aver luogo in sede universitaria per i giovani che intraprendono siffatto ordine di studi. Lungi con ciò, naturalmente, qualsiasi dubbio sulla importanza o sulla bellezza di tali materie. Un insegnamento, però, degli elementi fondamentali del diritto pubblico e privato risponde, a mio giudizio, in misura maggiore alle esigenze moderne della vita e della società.

Il proposto insegnamento di materie giuridiche, se dal punto di vista di una integrazione culturale (parla l'uomo di scuola all'uomo di scuola) interessa da vicino la pubblica istruzione, interessa — ad un tempo — anche l'amministrazione della giustizia (parla l'uomo di legge o di giustizia all'uomo di legge o di giustizia), le cui esigenze verrebbero, se non in tutto, in parte soddisfatte.

Quando in un piccolo comune, ad esempio, si deve procedere alla nomina del giudice conciliatore, di questo volontario pioniere di giustizia la cui competenza a conoscere sta per essere aumentata con un disegno di legge già approvato dal Senato, ci si trova spessissimo in imbarazzo per carenza di uomini tecnicamente e giuridicamente idonei. E poiché siffatto incarico è bene, per ovvie ragioni, che sia affidato a notabili del paese, che offrano garanzie di serietà, di obiettività, di rettitudine, di equilibrio, ecco che — di sovente — la scelta cade sul medico o sul farmacista o sull'insegnante elementare od altro professionista del luogo, che difficilmente sarà un avvocato. Orbene, se costoro fossero forniti sia

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

pure di quelle indispensabili e limitate nozioni giuridiche, non è chi non veda come la funzione — quella della giustizia minore, che è più a contatto col popolo, che nota, apprezza e giudica — sarebbe esercitata con maggior sicurezza e maggior prestigio.

L'altro giorno, nel mio intervento sul bilancio della giustizia, lamentando la disfunzione della quasi totalità degli uffici di conciliazione dovuta, appunto, alla inidoneità dei giudici conciliatori per la ignoranza delle fondamentali cognizioni giuridiche, ho rivolto viva raccomandazione al ministro guardasigilli onorevole Moro che, interrompendomi mi diceva di essere d'accordo, perché volesse spiegare il suo autorevole interessamento verso di lei onorevole Rossi, ministro della pubblica istruzione ed uomo di legge, onde la mia proposta venisse accolta e concretata.

Sono ritornato sull'argomento in questa sede (indubbiamente la più naturale) e son certo che ella, onorevole ministro — come ho più volte ripetuto — uomo di scuola, quale ministro della pubblica istruzione, ed uomo di legge, quale emerito professore di diritto nell'università di Genova, prenderà seriamente a cuore questa mia proposta nell'interesse della cultura dei giovani e della giustizia.

Avrei da trattare — sia pure rapidamente — vari altri problemi esame di Stato — al quale, pur riconoscendone doverosa l'attuazione, ché prescritta dalla Costituzione, sono nettamente contrario, riserbandomi di svolgere i motivi in sede più opportuna —; stato giuridico e carriera dei docenti di ogni ordine e grado; riforma dell'ingresso in carriera degli stessi docenti; sistema delle loro promozioni, ecc.; ma me ne astengo, data l'ora tarda, limitandomi solo a poche osservazioni e considerazioni su due problemi: uno interessa i libri di testo e l'altro i miglioramenti economici dei professori.

Non è davvero nuova, la doglianza che muove dalle striminzite risorse e disponibilità economiche delle famiglie nella impossibilità di affrontare le esose spese annuali per l'acquisto dei libri scolastici; ma è sempre bene ripeterla in questa sede, nella certezza che, finalmente, potrà giungere un giorno in cui sia affrontata e rimossa. Problema, questo, che pure raccomando alla sua saggezza ed alla sua valutazione, onorevole ministro — gravissimo per l'economia familiare, ripeto — del quale il Governo non si è mai preoccupato, né si preoccupa, evidentemente per non turbare.. l'industria delle ditte editrici.

È veramente doloroso constatare come, all'inizio dell'anno scolastico, per la quasi

totalità delle nostre famiglie si riproponga il grave problema dell'acquisto dei libri di testo, che non soltanto variano di anno in anno, ma persino, nello stesso anno, nelle diverse sezioni della medesima classe e dello stesso Istituto.

Ricordo con nostalgia dell'età giovanile, che, prima e qualche anno dopo la guerra mondiale 1915-18, i libri di testo subivano un certo immobilismo, onde, per più anni, potevano fruirne i fratelli minori, i parenti, i piccoli amici (esempio tipico, tra i tanti, la grammatica e la sintassi latina e greca dello Zenoni). A volte, tra gli studenti medesimi, si stabiliva un vero e proprio mercatino di baratto o di compravendita dei libri di testo (volgarmente detti di seconda mano) usati nell'anno precedente. Nel ginnasio liceo Palmieri di Lecce avevo un professore di scienze naturali — Sebastiano Gullo, alla cui memoria, reverente, m'inchino con animo di riconoscente alunno — il quale, per assicurarsi dell'avvenuto acquisto, cui inesorabilmente teneva, usava, all'inizio dell'anno scolastico, apporre sulla prima pagina del libro la sua firma, preceduta dalla data. Si è riscontrato che alcuni libri di testo erano stati da lui vistati sei, sette volte, per sei sette anni di seguito: prova, questa, inconfutabile dell'immobilismo, non spiacevole davvero alla economia del bilancio domestico. Se, apparentemente e formalmente, si manifesta di difficoltosa soluzione il grave problema, nella sua pratica concretezza non dovrebbe esser tale. L'onorevole ministro — scartata un'eventuale possibilità del libro di Stato — potrebbe affidare l'incarico agli organi periferici. Ogni provveditore agli studi, per la propria circoscrizione, dovrebbe riunire, in plenaria assemblea, i capi d'istituto per la scelta dei libri di testo, da adottarsi per la durata minima di almeno tre anni.

Ed ora l'ultimo argomento, che costituisce un vero *punctum dolens* che va decisamente affrontato e risolto, e sul quale mi soffermerò pure rapidamente: il trattamento economico dei docenti.

Da quando fu constatata la necessità di adeguare le retribuzioni al costo della vita sono passati anni ed anni. Nelle more dei laboriosi dibattiti, i prezzi hanno avuto tempo di triplicarsi. Il Governo stesso ha dato il cattivo esempio maggiorando, senza scrupoli o esitazioni, tutti i settori di sua stretta pertinenza. Ma quando i funzionari hanno visto — e solo in parte — accolte le loro richieste, il beneficio era stato di gran lunga assorbito dai nuovi oneri fiscali e generali. È storia vecchia, ma è bene ripeterla a costo di essere

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

monotoni. Questo è il sistema di reciproca presa in giro, che domina la vita politica, economica e sociale in Italia. Che dire, poi, dell'altra categoria — quella dei docenti di ogni ordine e grado — cui sono affidate le sorti dell'avvenire?

Si parla tanto di gioventù perduta e di generazioni bruciate, ma nessuno, evidentemente, pensa che il massimo strumento di prevenzione è la scuola, dove le giovani anime possono essere in tempo immunizzate dalle insidie venefiche che le attendono nel primo cammino dell'esistenza in una società ove, spesso, la stessa stampa, per furore pubblicitario, esalta il delitto e trasforma i delinquenti in eroi.

Orbene, onorevole ministro ed onorevoli colleghi, la scuola, in un ambiente sociale che presenta tanti elementi negativi e che spesso determina gli orrendi delitti di cui, in questi giorni, si è avuta fosca prova nel sacro limite di una stessa famiglia (a Bari), è non solo trascurata, ma lasciata alla deriva. Mal pagati gli insegnanti, non solo, ma moralmente collocati ad un livello di gran lunga inferiore a quello cui avrebbero diritto nella considerazione di una bene ordinata società moderna. E non parliamo di privilegi, ma solo di dignità e di rispetto.

Averli ridotti allo sciopero, averli costretti a passare l'intera giornata a discutere di conglobamenti, di tabelle e di tariffe, significa — oltretutto — avere abbassato la loro missione. Ed il problema non sembra ancor chiuso. L'agitazione, un giorno o l'altro, potrà riprendere, provocando nuovi malumori, nuove insofferenze ed ancor più gravi delusioni in quanti credevano o si erano illusi di avere abbracciato una carriera di eccezionale importanza educativa e formativa. Si ponga riparo, onorevole ministro, e si vada incontro alle esigenze di questi benemeriti missionari di un'alta e nobile funzione sociale, quale quella educativa, formativa e culturale dei giovani, futuri reggitori delle sorti del nostro paese. Si reperiscano i fondi, stornandoli, magari, da altri enti — piovre delle scarse capacità contributive dei cittadini, senza distinzione — (enti riforme in ispecie, ecc.) che sperperano e sciupano miliardi e miliardi per motivi demagogici, incontrollati, attualmente passivi, improduttivi sempre per l'eternità.

Prenda a cuore le sorti dei docenti di ogni ordine e grado, onorevole Rossi, e legherà nobilmente il suo nome ad una delle quattro categorie della eroica e benemerita burocrazia dello Stato, composta dei suoi funzionari, dei

suoi professori, dei suoi ufficiali, dei suoi magistrati. (*Applausi a destra — Congratulazioni*).

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

« La Camera,

memore dei rapporti culturali che, risalenti alla rinascenza, sempre intercedettero tra l'Italia e la Polonia;

fedele alla tradizione del Risorgimento che, contro il dominio straniero, vide le due nazioni associate nel martirio e nelle speranze;

traendo gli auspici, dalle recenti onoranze comunemente tributate, nel primo centenario della morte, al grande poeta patriota Adamo Mickiewicz,

invita il Governo

a favorire ufficialmente, al disopra di ogni contingente contrasto politico, la ripresa dei rapporti culturali tra le due nazioni, che, in quanto di ordine spirituale, non può non concorrere al bene dei due popoli nella comune umanità ».

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

DELLA SETA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, in questa celerifera discussione dei bilanci, ecco, al traguardo, tra gli ultimi, il bilancio della pubblica istruzione. Non io, nell'ora tarda e nella calma della stagione, vorrò frustrare con lungo discorso le aspettative dei colleghi che, fuori dell'aula, mentre qui si discute della scuola, anelano, ansiosi, l'inizio delle meritate vacanze estive. Unico argomento nel mio intervento sarà il problema universitario. Non mi lascerò sedurre — non questa, nel momento, è la sede — da una qualsiasi preoccupazione dottrinale. Dovrei inquadrare il problema nel problema più generale della scuola. Dovrei ricollegarlo al problema particolare della funzione della scuola media superiore. Dovrei delineare i principi pedagogici basilari cui, nella fondazione, nella funzione e nella finalità, dovrebbero informarsi gli istituti dell'insegnamento superiore. Dovrei infine accennare a tutto un riordinamento delle nostre facoltà universitarie conforme ai progressi della scienza, che va ogni giorno più specializzandosi.

Nulla di tutto questo. Rimarrò sopra un terreno, non dirò empirico, ma sperimentale. Mi lascerò guidare, anzitutto, dalla mia esperienza in tanti anni di insegnamento. Accennerò ai problemi che scaturiscono dalla vita

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

universitaria così come, sotto i nostri occhi, oggi si svolge. Porterò la voce dei giovani non indifferenti, ma vivamente partecipi all'andamento della scuola superiore. Terrò conto delle ponderate proposte di taluni docenti. Non trascurerò la voce della opinione pubblica che, attraverso la stampa, ogni giorno più rivela il suo efficace interessamento alla vita dei nostri atenei.

Ma questo mio voler bandire ogni preoccupazione dottrinale non mi esime, in linea pregiudiziale, dal soffermarmi su due osservazioni. Presenterò l'una come una domanda cordialmente rivolta al relatore, onorevole Romanato; sottoporro l'altra rispettosamente all'autorità del signor ministro.

Al relatore domanderò: come mai ella che ha dettato una relazione nel complesso così serena e così obiettiva, una relazione tutta pervasa da un sano ottimismo e da una grande fede nell'avvenire della scuola, come mai ella che, con verace senso realistico, concepisce il vero insegnante come un poeta, come un poeta, sì, cioè, come un plasmatore di anime, come mai anche ella, generalizzando, ha voluto seguire la scia di certi giudizi, che, purtroppo, ancor oggi troppo si ripetono?

Ella ha scritto — sono le sue parole — che dal 1870 in poi tutti coloro che hanno affrontato il problema della scuola lo hanno affrontato sempre con la pura mentalità dei burocrati e degli economisti. La invito a meditare su quel « sempre » e su quel « pura ». Che vi siano stati coloro che abbiano affrontato il problema della scuola con una mentalità da burocrate e da economista, non lo nego. Vi sono stati e vi sono, ahimé, ancor oggi. Ma chi si sentirebbe di sottoscrivere oggi ad una affermazione così categorica ed esclusiva — specie chi, come me, appartenga alla generazione dell'ultimo ottocento e a quella del primo novecento — quando si abbia presente che ministri della pubblica istruzione furono un Francesco De Sanctis, un Pasquale Villari, un Ferdinando Martini, un Luigi Credaro, un Benedetto Croce? È con mentalità da burocrate e da economista che costoro affrontarono il problema della scuola?

ROMANATO, *Relatore*. Io parlavo del trattamento economico degli insegnanti.

DELLA SETA. Bisognava meglio precisare. Ho citato le sue parole così come sono nel testo. E riferendomi a queste parole io non le domanderò quale significato ella conferisca alla data del 1870, a quella data che ella ha preso proprio come punto di partenza, cioè a quella data che, per la maggioranza degli italiani, conserva ancora

un alto significato storico, ed averla cancellata, ufficialmente, dal calendario civile della nazione fu certo un deliberato pedagogicamente non politico o politicamente non pedagogico; ma da quelle sue parole io voglio trarre argomento — quando non lontana certo è la mia ora estrema — per rivolgere ancora una volta un pensiero grato e reverente alla memoria dei miei maestri — e non posso non pensare a quel Giovanni Bovio, che, qui, in Parlamento, sul problema della scuola pronunciò discorsi che ancora oggi rimangono come documenti preziosi della più alta saggezza civile — alla memoria, dico, di quei maestri che non mi insegnarono certo ad essere un pappagallo ripetitore e lusingatore del pensiero altrui, ma, come Emanuele Kant si proponeva, a pensare col proprio cervello, a giudicare con la propria coscienza, non certo educando al culto della personalità — contaminazione idolatrice, idiotica e pestifera, che noi dovremmo volere e saper stroncare ovunque, nelle chiese, nei governi, nei partiti, nelle assemblee, nelle accademie, nella scuola stessa, ovunque —, per educarci invece a riconoscere il valore della personalità, che nessun regime livellatore o pianificatore potrà mai sopprimere, perché non si conquista con le chiacchiere fumogene e con gli atteggiamenti istrionistici, ma con le doti dello spirito, con la virtù della mente, con la virtù del carattere, con la onestà della vita e soprattutto con la bontà e con la santità delle opere (*Applausi*).

Quanto a lei, signor ministro, mi lasci confessare che, parlando su problemi universitari con questo o con quel ministro della pubblica istruzione — non alludo a lei —, più di una volta mi son visto rispondere con una alzata di spalle, con un grande allargare di braccia, come in un gesto di impotenza, quasi per dire: io non posso nulla, vi è l'autonomia universitaria, sono le facoltà che debbono prendere l'iniziativa, sono le facoltà che debbono proporre e decidere. È questo, ella converrà, un punto molto delicato, non di semplice procedura, non di semplice ordinaria amministrazione, ma di un'alta portata al tempo stesso pedagogica e politica. Non esiterei ad affermare che, sotto un certo aspetto, è la chiave di volta per affrontare, alla radice, il problema universitario. Nessuno, certo, oserebbe oggi contestare il valore dell'autonomia; questa, in regime di democrazia, è la *conditio sine qua non* per la vita dell'ateneo; è una garanzia che, per la istruzione dei giovani, per l'incremento della scienza e per la dignità stessa della nazione,

bisogna, contro le eventuali indebite ingerenze del potere centrale, sapere sempre gelosamente custodire e strenuamente difendere, in ispecie quando questa autonomia si concretizza nella libertà dell'insegnamento. Ma credo non sia una eresia affermare che ben vi può essere un qualche momento nel quale, più che un diritto, è un dovere far presente come anche per la vita delle nostre università valga quel principio che è basilare per la democrazia, e cioè che autonomia non significa anarchia, che autonomia non è carenza di una disciplina, che libertà non è disconoscimento di ogni autorità. Il che, nella vita universitaria, può significare che chi è chiamato alla suprema direzione degli studi non è un semplice automa, non un semplice registratore ed esecutore della volontà altrui, ma che il ministro, attraverso gli organi competenti, ha ben il diritto, quando venga a mancare, di richiamare docenti e discenti alla disciplina accademica; che pur esso ha il diritto di imprimere una direttiva, di prendere una iniziativa e di avere il coraggio, in date contingenze, assumendone la piena responsabilità, di opporsi al deliberato di una facoltà, anche ad un parere dello stesso Consiglio superiore.

Chiarite le due pregiudiziali, mi si consenta ora, anzitutto, un accenno a due problemi che, estrinseci per se stessi, hanno tuttavia un grande valore strumentale. Se lo strumento non è valido, l'organismo, cioè l'ateneo, non funziona. Alludo al problema dell'edilizia, nonché a quello delle segreterie universitarie.

Quanto all'edilizia, non manca oggi, bisogna riconoscerlo, la consapevolezza della gravità del problema. E sarebbe oggi di cattivo gusto per un sistematico preconcetto spirito di opposizione insistere sulle consuete querimonie, dire che nulla si è fatto, che nulla si sta facendo e che nulla si intende fare. Per quanto, come lo stesso relatore osserva, sia da rilevare un certo squilibrio tra gli stanziamenti e il finanziamento, non si può non apprezzare il piano concordato col ministro dei lavori pubblici per circa 60 miliardi. Ma oggi come oggi il problema, nella sua gravità, permane. Non si può ripetere, lì dove si coltiva la scienza, quanto, durante la prima guerra mondiale, con accento di grande spiritualità ebbe a dire il cardinale Mercier quando la barbaria teutonica distrusse la cattedrale di Reims: crolla il tempio, ma la fede rimane. Sì, può rimanere la fede anche quando il tempio crolla. Il credente si rifugia in preghiera, silenziosamente, nel santuario della propria anima. Ma se l'ateneo — cioè il tempio della scienza,

cioè il tempio civile della nazione — non si erge, vasto e saldo, con i suoi muri e con le sue pietre — pietre e muri che debbono significare aule capaci per accogliere i giovani accorrenti ad ascoltare la parola dei maestri, e locali adatti, con tutte le attrezzature necessarie, per gli esperimenti di laboratori — se tutto questo non è, allora, come un vero dramma nella ristrettezza dei mezzi quotidianamente vissuto dai docenti e dai discepoli, allora la vita dell'ateneo declina, si affievolisce nello sconforto l'amore del sapere, compromettendo al tempo stesso l'avvenire dei giovani e l'incremento della scienza. Né si dimentichi quanto questa carenza finisce per incidere sulla stessa disciplina universitaria. È proprio di questi giorni, qui, in Roma, una agitazione studentesca e una incresciosa polemica, di cui si è fatta eco la pubblica stampa. Da un lato vi sono docenti che si rifiutano di ammettere agli esami quegli studenti di cui non risulta la firma di frequenza. Dall'altro vi sono i giovani che imperturbabilmente rispondono: siamo mille e più gli iscritti, come possiamo pigiarci in aule capaci appena per una ottantina di studenti? La risposta è data da quei docenti che si compiacciono del fatto che non tutti gli iscritti frequentano.

Questo dell'edilizia — e con esso, strettamente connesso, quello delle attrezzature — è certo, per quanto estrinseco e strumentale, un problema di importanza basilare. E se, dal punto di vista finanziario, bisognerà pur decidersi a disciplinare, come dovere inderogabile, il contributo degli enti locali che dalla vita di una università traggono lustro e decoro, non di minor rilievo è il criterio da seguire nel risollevarle le sorti dei nostri istituti universitari. Concordo pienamente con lei, onorevole ministro, che sia da seguire il criterio della gradualità. In nome di questa gradualità ben giungano, al più presto, le prannunciate provvidenze per l'Università di Firenze, ove, mi dicono, difettano persino i locali per le segreterie, ove manca persino un ufficio del rettorato, ove di vita grama vivacchiano i gabinetti scientifici. In nome di questa gradualità al più presto giungano le provvidenze a beneficio dell'*alma mater studiorum*. Il risollevarle le sorti della Università di Bologna, questo sì, sarà il più degno contributo alle celebrazioni che si preparano, solenni, nel cinquantenario della morte di Giosuè Carducci, di quel Carducci che non solo, in una orazione memoranda, rievocò la storia e le glorie dello studio bolognese, di cui egli stesso era onore e vanto, ma per questo studio egli, senatore del regno, in-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

vocò con appassionata parola in Parlamento le doverose necessarie provvidenze.

Al problema dell'edilizia è connesso, come di sfuggita ho già accennato, il problema delle segreterie universitarie. Vi è tra essi un rapporto di dipendenza. La carenza dei locali finisce per tradursi nella carenza dei servizi. Vi sono segreterie relegate in ambienti così angusti ed infelici che a mala pena le pratiche amministrative, accumulate sui tavoli, possono essere espletate come si conviene. Ma ad una ben altra carenza io intendo alludere, e su di essa richiamo la sua attenzione, onorevole ministro. E non alludo a quei casi, rari in verità, per i quali, anziché di disservizi, debbesi parlare di veri e propri reati, di malversazioni, di falsi e di frodi per parecchi milioni, come il recente processo Mollame per Modena ha rivelato. Alludo, senza generalizzare, ad una carenza che talvolta debbesi deplorare in taluni pubblici funzionari, sotto la duplice forma o di supina ignoranza delle leggi e dei regolamenti universitari o, peggio, di colpevole negligenza nell'adempimento del proprio dovere. Segnalo il fatto perché ha dato luogo in qualche università ad un qualche spiacevole incidente, per cui, per la ignoranza o per la negligenza di un qualche funzionario poco capace, un qualche studente ha corso il pericolo di non essere ammesso alla sessione estiva degli esami o di essere escluso dalla stessa prova dell'esame di laurea. Ad ovviare al male occorre non solo una maggiore consapevolezza delle proprie responsabilità nei funzionari addetti alle segreterie; quel che occorre è che una tale consapevolezza sia rafforzata da una direzione delle segreterie che dia la sensazione di un verace ed efficace controllo. A garantire poi la regolarità e la correttezza amministrativa, mi si lasci, su questo punto, concludere che sarebbe ora che, per quanto riguarda i cosiddetti diritti di segreteria, si procedesse, con criterio uniforme, ad una regolamentazione generale della materia, non senza abolire quelle molteplici e indebite parcelle che per ogni atto amministrativo si esigono e che non si sa come e dove, nel pozzo magno, abusivamente vadano a finire.

Ma l'incremento della edilizia e il retto funzionamento delle segreterie, se, pel valore strumentale, esprimono esigenze che, ad essere soddisfatte, non consentono deroghe né proroghe, non sono essi, tuttavia, i problemi nei quali il problema delle università italiane oggi si concretizza e si impone. È un problema di ordine pedagogico

e scientifico, di ordine etico e politico, di carattere tecnico e pratico, di carattere locale e nazionale. È un problema, non sembra esagerato il dirlo, che ha anche i suoi riflessi nell'ordine internazionale.

Il problema dell'università è un problema complesso, intessuto di tanti particolari problemi che assommano nella suprema esigenza pedagogica di celebrare quella che, nel senso spirituale della parola, si chiama la scuola. Oggi si va sempre più affievolendo, nelle nostre università, quella platonica corrispondenza di amorosi sensi che, nell'amore più alto, nell'amore del sapere, nella indagine e nel culto della verità dovrebbe sempre intercorrere tra chi insegna e chi apprende. Troppo sovente si innalza, ahimè, una barriera tra due mondi che, in un'opera di collaborazione, dovrebbero costituire invece una feconda unità. Da un lato si ha un docente che pontifica dalla cattedra, per travasare un suo sapere, poi polverizzato in pillole in talune cartacee dispense universitarie; dall'altro un discente che, come un imbuto, sta lì a trangugiare quanto, non sempre digeribile, gli viene travasato. Unico punto d'incontro l'esame, ridotto ad un meccanicismo formale, un esame non di rado falsato o da un rigorismo inopportuno, fonte, nei giovani, di amari rancori, o da una lassativa indulgenza complice di una supina ignoranza. Tutto questo non è la scuola. Bisogna ridonar vita alla scuola: questa, oggi, la prima esigenza pedagogica delle nostre università. E per ricostruirla non bastano i muri e le pietre. La scuola crolla se nei docenti e nei discepoli non esiste la consapevolezza della missione civile dell'ateneo.

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE

RAPELLI

DELLA SETA. Non parlo in sede di riforma universitaria. Non troppo perciò mi soffermerò sul fatto, più volte deprecato, della eccessiva popolazione studentesca che batte alla porta delle nostre università. Per quanto, come il relatore osserva, si abbia oggi a constatare una certa diminuzione, quasi una stabilizzazione, sta il fatto che una tale popolazione — a prescindere dall'eccesso scandaloso dei fuori corso — ascende ad una cifra annuale di circa 37.000 studenti, cioè una popolazione tre volte maggiore rispetto all'anteguerra. Se della relativa diminuzione non è da dolersi per la piaga dilagante della disoccupazione intellettuale, è da preoccuparsi

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

parsi invece per il fatto dell'aumento rispetto all'anteguerra. Un tale aumento non è indice di un maggiore diffuso desiderio dell'alta cultura, di una maggiore elevazione, per così dire, nel tono spirituale della nazione. Del che non avremmo che da allietarci. Ma l'aumento è il documento di una falsa, deformata concezione della scuola superiore, considerata non come la fucina del sapere, ma, a scopo utilitario o per la vacua ostentazione di un titolo accademico, come una fabbrica di diplomati, anche se l'ambito titolo di dottore sta a consacrare non quella consapevole dotta ignoranza di cui Socrate e Nicolò Cusano parlavano, ma quella ignoranza crassa e ciarlona alla quale, in ragione diretta, corrisponde, con la boria, la presunzione. Il male esiste ed è da estirpare alla radice, non certo con mezzi artificiosi, più dannosi del male stesso. Un artificio il *numerus clausus* che, in democrazia, significherebbe, pel cittadino, una menomazione del diritto alla libera scelta di una carriera; un artificio l'inasprimento delle tasse che, in democrazia, significherebbe fare della cultura un privilegio del censo; un artificio, anzi, una colpa un premeditato insidioso rigorismo negli esami che, con il danno e lo sconforto del giovane, comprometterebbe la stessa dignità del docente e della scuola. Una selezione oculata, imparziale dovrebbe, di anno in anno, iniziarsi dalla scuola media superiore, allontanando dall'accesso alle università quelli tra i giovani che per gli studi superiori non rivelino alcuna vocazione, per avviarli invece alle scuole tecnico-professionali. Un altro accorgimento sarebbe quello di tornare all'antico, cioè — tranne il caso nel quale sia richiesta una speciale capacità tecnica — non richiedere il diploma di laurea per accedere ai pubblici impieghi nelle pubbliche amministrazioni. Né sarà mai raccomandata abbastanza, entro lo stesso ambito delle università, una duplice basilare preliminare distinzione tra i due tipi di laurea: tra la laurea che deve abilitare all'esercizio di una professione e la laurea che non può segnare che l'inizio per chi intende proseguire una carriera, in stretto senso, scientifica.

Quando vi giungano, pur se relativa, con quella sana preparazione intellettuale e con quella maturità spirituale, quale la scuola media superiore potrebbe e dovrebbe impartire, allora ben si può dire che i giovani entrino nella università per la via maestra divenendo della vita universitaria i veri protagonisti. Allora per questi giovani che

sono la speranza della patria, in quanto chiamati ad essere, nel senso più democratico della parola, la futura classe dirigente della nazione, allora per questi giovani mai soverchie, da parte dello Stato, saranno le providenze e le provvidenze. Mi si consenta, quale espressa nei loro convegni, di portare qui, in quest'aula, la parola dei giovani. Mi consenta, signor ministro, di sottoporre alla sua benevola attenzione quelle che di questi giovani non vorrei chiamare rivendicazioni, ma umane, legittime aspirazioni, onde gli anni trascorsi nella severa disciplina degli studi siano vissuti con quella serenità e con quella dignità, quali, per la nobiltà del fine e per la efficacia dei risultati, si convengono alla dignità stessa dell'ateneo.

Chiedono i giovani che le case dello studente non solo siano in numero adeguato alla popolazione studentesca, ma non siano quasi un ospizio per i bisognosi, né come un albergo per turisti, bensì siano confortate di tutti i mezzi che la moderna assistenza universitaria, non esclusa la sanitaria, comporta: sia la casa ospitale che la nazione offre, non come elemosina, ma come riconoscimento del naturale diritto allo studio. Chiedono i giovani di non essere ulteriormente gravati dalle tasse universitarie, con un aggravio che va a colpire il già anemico bilancio familiare. Chiedono come un premio al merito, al giovane d'ingegno, ma di scarsa fortuna, un maggiore assegnamento e un maggiore adeguamento delle borse di studio alle attuali condizioni del mercato monetario. Chiedono, chiedono i giovani di essere sottratti alle unghie delle arpie, alla speculazione indegna che, vero mercato nel tempio, si è fatta e si continua a fare, sulla soglia delle nostre università, dei libri e soprattutto delle dispense universitarie; una speculazione che, col ricatto dell'esame, si esercita nella tacita connivenza degli editori, di taluni docenti e dei bidelli; ricatto che, alla vigilia degli esami, giunge non solo a imporre agli studenti l'intero acquisto, a cifre astronomiche, delle dispense che ancora dovranno uscire, ma ad esigere, come materia d'esame, quanto è contenuto nelle dispense sopra un argomento sul quale, durante il corso annuale, l'insegnante non ha pronunciato verbo. Tutto questo sul terreno economico.

Quanto alla disciplina scolastica, i giovani si domandano come possa avvenire che nella stessa sede universitaria, nella stessa sessione di esami della medesima facoltà vi siano docenti che concedono un secondo appello, ed altri invece che arbitrariamente e capar-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

biamente lo negano. I giovani poi si lamentano che delle borse di studio e dei concorsi a premio, nazionali e internazionali, anziché dar loro la massima pubblicità, se ne faccia quasi un mistero, col risultato o di vedere questi concorsi andare deserti, o di alimentare il sospetto che, col silenzio, si voglia favorire un già designato beniamino. Ma ciò a cui i giovani, nell'ateneo, soprattutto aspirano è di non essere considerati come pupilli in tutela, ma come parte integrante, impegnativa e rappresentativa della vita universitaria.

Non credo, mi si lasci dire, che questa vita, nel luogo destinato all'insegnamento e all'apprendimento della scienza, sia fedelmente espressa dalle scissioni e dalle passioni dei giovani divisi in partiti. I giovani non possono anch'essi non partecipare alla lotta politica, ma lo possono in seno ai partiti nei quali militano e nei quali del resto non mancano le associazioni giovanili. I giovani dall'università — e non solo da una specifica facoltà di scienze politiche — dovrebbero, questo sì, da tutto l'insegnamento poter ricevere una soda cultura e quindi una sana educazione politica. Se questa cultura esistesse, quanti giudizi idiotici non ci sarebbe dato dover ascoltare in un qualche luogo! Ma, ripeto, i giovani, per dire una loro propria parola, giustamente aspirano ad avere una loro propria degna rappresentanza nei vari atti nei quali l'università, quale alto istituto pedagogico e scientifico, si concretizza. Perché, ad esempio, i giovani non dovrebbero partecipare alla elezione del rettore? Perché, quando dei loro interessi direttamente si tratta, non dovrebbe essere richiesto e valutato un loro giudizio nel consiglio di amministrazione, nel consiglio di facoltà e — perché no? — nello stesso consiglio superiore? Non è ancora matura la cosa? Questa, ad ogni modo, non in astratto, ma in concreto, è, in questo campo, la democrazia.

Ho parlato dei giovani, dei discenti. Non posso non parlare dei docenti. Sono io il primo, signor ministro, a rendere omaggio alla dottrina, alla perizia didattica e alla diligenza con le quali, nella grande maggioranza, il corpo insegnante universitario, onorando se stesso, onora la cattedra e l'ateneo. Ma, senza generalizzare, verrei meno ad un mio dovere se, in nome di quella disciplina, la di cui carenza, come già dissi, non è a confondere con l'autonomia, io non denunciassi quanto purtroppo è a deplorare in taluni insegnanti. Non alludo soltanto alla deficienza scientifica e pedagogica di taluni

corsi, di cui i primi severi giudici sono gli stessi discepoli; alludo alla non consapevolezza dei più elementari doveri inerenti all'esercizio di una pubblica funzione. Vi sono docenti per cui l'insegnamento non rappresenta che un emolumento; per cui il far lezione altro non significa che garantirsi una pensione. Vi sono poi i peripatetici, cioè quelli che, sempre investiti di una qualche missione, vanno e vengono, e ovunque potrete trovarli fuorché nella sede naturale, nella città ove dovrebbero insegnare, nelle biblioteche ove dovrebbero studiare, nell'aula a far lezione e nelle commissioni a esaminare. L'assistenzato finisce per essere un paravento atto a ricoprire le evasioni del titolare. L'onorevole Romanato ha rilevato nella sua relazione che, incontestabile, oggi si constata un senso di disagio tra i docenti e gli studenti.

Orbene, commentando e precisando una tale constatazione, io dico che nessun disagio è maggiore e peggiore di quello nel quale può venirsi a trovare uno studente di fronte ad un insegnante che, mortificando se stesso e la scuola, si rivela non consapevole del dovere inerente alla funzione.

Quanto ai docenti mi consenta, signor ministro, che, prima di concludere, io accenni a due altre questioni di viva attualità, oggi argomento di discussione, l'una in sede legislativa in seno alla Commissione, l'altra in sede accademica in seno alle facoltà.

La prima questione concerne i docenti chiamati ad essere giudici nelle commissioni esaminatrici per i concorsi a cattedre universitarie. Dovrei, in verità, cominciare a deplorare un certo andazzo per cui, non appena approvata una legge, non si lascia a questa legge neppure un breve respiro di vita e di esperienza che, ecco, un qualche collega si fa parte diligente per annullare la legge precedente. Questo non è legiferare: è scherzare. E come con una nuova proposta di legge (n. 1788) si è chiesto il ripristino del limite di 75 anni per il collocamento a riposo annullando il disposto antecedente che il limite aveva stabilito al 70° anno di età, così, con una nuova proposta di legge (n. 1755), si mira oggi ad annullare il disposto di una legge precedente (13 luglio 1954, n. 439) che stabilisce che non possono essere chiamati a far parte delle commissioni giudicatrici dei concorsi quei commissari che abbiano già fatto parte delle commissioni di entrambi gli ultimi due concorsi. Non mi occupo dei particolari, mi preoccupo di salvare lo spirito della legge tuttora vigente.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Si è detto, facendo la voce grossa e sotto la parvenza di voler difendere la democrazia, che la suddetta legge viene a privare il cittadino di una sua prerogativa derivatagli dal voto di una maggioranza. Noi rispondiamo invece che la suddetta legge, molto democraticamente, mira a salvaguardare il diritto del cittadino candidato, il quale, anche se valentissimo, potrebbe veder frustrata la sua nobile ambizione di conseguire la cattedra dal formarsi di quelle coalizioni, di quelle camarille, che talvolta — diciamo la cruda parola — sono vere camorre accademiche, per cui, se non si è il beniamino di un qualche commissario, se non si è disposti ad accettare, dogmaticamente, un dato orientamento filosofico o scientifico, non si può nutrire alcuna speranza di giungere al coronamento delle proprie aspirazioni, la cattedra essendo ridotta al monopolio di taluni privilegiati, cioè conseguita con le male arti delle pressioni e degli intrighi, anziché essere il risultato di una nobile gara tra liberi ingegni, giudicati da giudici severi, sì, ma imparziali. Anche per le cattedre universitarie il diritto di poter essere un giudice non è il diritto di essere un feudatario della carica messa a concorso.

L'altra questione concerne il conferimento degli incarichi. Premetto che, a mio giudizio, quando una cattedra siasi resa vacante e non si intenda provvedere con un trasferimento, il bando del concorso dovrebbe aversi *ope legis*, non per un deliberato facoltativo delle facoltà. Se questo fosse, non si creerebbero in seno alle facoltà delle situazioni imbarazzanti. Avviene non di rado che, mentre nel consiglio di facoltà la maggioranza dei docenti sarebbe per il bando del concorso, vi è un qualche docente, già titolare di altra cattedra — e di una cattedra talvolta che non ha nessuna relazione con quella resa vacante — che aspira lui ad avere, per incarico, la cattedra vacante, ben sapendo che i cari colleghi non oseranno opporsi.

Mi dicono che questo scambio degli incarichi tra colleghi, come in famiglia, vada divenendo una consuetudine in talune nostre università. Ai miei tempi gli incarichi, mai stabili, ma temporanei, venivano conferiti ai liberi docenti, meritevoli per capacità didattica e per titoli scientifici. Si è voluto forse ispirare a quei tempi la recente circolare che ella ha emanato, signor ministro, e per la quale si ammonisce che dalla autorità centrale non saranno tenute in alcun conto le richieste di incarichi per docenti che abbiano superato il 60° anno di età. Ma il problema che io pongo non è di età, per quanto non

sia di poco rilievo il fatto che il mancato bando di concorso per l'avvenuto egoistico accaparramento dell'incarico finisce per compromettere le aspirazioni di tanti giovani. Il problema che io pongo è di dignità e di prestigio. Non conferisce certo prestigio alla scuola il vedere docenti che si contendono, l'un dell'altro gelosi, un incarico, non per amore dell'insegnamento, ma per la seduzione di aumentare, come appendice, un emolumento.

Detto questo, null'altro ho da aggiungere sul problema universitario. Non che io abbia esaurito e tanto meno approfondito l'argomento. Ho delibato. Ma, pur delibandolo, dovrei, per integrarlo, toccare altri argomenti. Dovrei, ad esempio, parlare degli assistenti, un tempo, tranne nei laboratori, inesistenti, ma resi oggi necessari dall'aumento della popolazione scolastica e dal moltiplicarsi delle cattedre per la maggiore specializzazione delle scienze. Ma è un corpo, questo degli assistenti, che, per rispondere al suo compito, anziché essere distinto e suddiviso in assistenti ordinari di ruolo, in incaricati, in supplenti e in straordinari, dovrebbe essere bene organizzato in un corpo unico, con tutte le garanzie giuridiche, economiche e di carriera, come un corpo scelto di giovani valenti e volenterosi, che sia al tempo stesso un valido ausilio ai titolari della cattedra e un valido tirocinio per gli iniziati alla carriera scientifica.

Dovrei parlare della libera docenza, che non può ritenersi definitivamente disciplinata con l'approvazione della recente legge e che, sgombrato il campo da inveterate prevenzioni e da deprecabili contaminazioni, dovrebbe essere ricondotta alle sue gloriose tradizioni, come la più genuina espressione della democrazia nel campo dell'insegnamento superiore.

Dovrei, infine, sia pure per accenno, delibare il problema del riordinamento, non frammentario, non saltuario, come oggi si attua, ma organico e con criterio rigidamente scientifico, delle facoltà, onde, nelle discipline umanistiche, io veggo, ad esempio, una facoltà filosofica, come coronamento del sapere; una facoltà per la scienza delle religioni, in sostituzione dell'abolita facoltà teologica; una facoltà di scienze politiche; e soprattutto una vera facoltà pedagogica, che dovrebbe sostituire quella che oggi è la ibrida facoltà di magistero, e dove da un lato, per un corso di didattica ben distinto, dovrebbero affluire quanti, per qualsiasi disciplina, intendessero darsi all'insegnamento, e dall'altro, per un corso specializzato e ben nutrito di tutti gli

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

insegnamenti che la scienza moderna esige, dovrebbero affluire i giovani che intendessero dedicarsi alla scienza vera e propria della pedagogia.

Tutto questo vorrei e dovrei dire. Ma, nell'ora tarda, non intendo varcare i limiti che mi sono imposto. Se li potessi varcare, mi intratterrei a parlare delle biblioteche, come argomento attinente al problema universitario. Su questo argomento mi limito ad esprimere la mia letizia per la recuperata rara edizione del *Sidereus Nuncius* del Galilei di recente trafugata alla Nazionale di Firenze, non senza esprimere la mia meraviglia, e con la meraviglia la deplorazione, che, senza le debite cautele, una edizione così preziosa sia stata consegnata in pubblica lettura senza poi vigilare, più che scrupolosamente, al momento della restituzione.

E concludo. Concludo, offrendo a lei, onorevole Romanato, la testimonianza che non solo un insegnante è un poeta, ma un poeta, in date ore, può anche essere un legislatore, quando, nutrito di una concreta spiritualità, voglia e sappia, nel materialismo che ne circonda, additare la santa ed eterna poesia degli ideali. Ella ha ben scritto nella relazione: «ricordiamoci che i popoli hanno una loro armonia», e in altro luogo ha suggerito di intensificare i contatti e i rapporti culturali con le migliori università straniere. Orbene, a commento e suggello di queste sue parole, mi lasci dire da quale emozione sia stata pervasa la mia anima quando nell'aprile della primavera scorsa, come presidente del comitato nazionale per le onoranze da tributarsi nel primo centenario della morte del grande poeta Adamo Mickiewicz — di quel comitato che ella, signor ministro, col Presidente Segni e col ministro degli affari esteri, ha onorato del suo nome — quando, dico, con una delegazione composta di cultori esimi di lingue e di letterature slave, mi sono recato in Polonia per presenziare, all'Accademia delle scienze in Varsavia, alle assise solenni di chiusura delle onoranze stesse. In quelle adunanze i due nomi dell'Italia e della Polonia hanno risuonato sempre, non retoricamente, come i nomi di due nazioni veramente e fraternamente sorelle. E non dico con quale emozione a Cracovia, nel castello del Wavel, nel Pantheon che racchiude le memorie e le glorie della nazione polacca, io, con le mie mani, come celebrando un sacro rito, anche a nome delle delegazioni straniere, abbia, con reverenza, deposto sulla tomba del poeta i fiori della ammirazione, della gratitudine e della rimembranza. Da

quella tomba che è un altare, come il simbolo della passione di tutto un popolo, mi è sembrato ascoltare, silenziosamente, una voce che dicesse: «Grazie fratello; ti prego, tornando in patria, in quella terra che traversai nell'esilio e nella quale e per la quale organizzai quella legione polacca che eroicamente ebbe a combattere per la emancipazione della tua patria, ricordati, ti prego, di far sentire, dove più alta può aver eco, una parola che dica che nulla, nulla, come nel passato così nell'avvenire, potrà spezzare il vincolo della fratellanza spirituale e culturale che sempre intercorse tra le due nazioni».

Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, non per un semplice atto di procedura parlamentare, ma è ascoltando ancora quella voce che, nell'ordine del giorno presentato, ho consacrato col mio sentimento il mio pensiero. Dice, testualmente, questo ordine del giorno: «La Camera, memore dei rapporti culturali che, risalenti alla Rinascenza, sempre intercedettero tra l'Italia e la Polonia; e fedele alla tradizione del Risorgimento che sempre, contro il dominio straniero, vide le due nazioni unite nel martirio e nelle speranze, e traendo gli auspici dalle recenti onoranze comunemente tributate, nel primo centenario della morte, al grande poeta polacco Adamo Mickiewicz, invita il Governo, al di sopra di ogni contingente contrasto politico, a favorire ufficialmente, la ripresa dei rapporti culturali tra le due nazioni, che, in quanto di ordine spirituale, non può non concorrere al bene dei due popoli nella comune umanità». Non dubito, signor ministro, che ella vorrà benevolmente accoglierlo. (*Applausi a sinistra — Congratulazioni*).

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

DI GIACOMO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, dopo i voti pindarici di cui il collega Della Seta ha inteso il suo discorso, il mio intervento, già arido in sé, apparirà ancora più arido; e di ciò chiedo venia alla Camera.

Io mi occuperò di due problemi particolari: il problema dell'adeguamento delle retribuzioni al personale insegnante e il problema dei direttori didattici di ruolo e non di ruolo.

Ma prima mi si consenta di fare una premessa. In chiunque intervenga nella discussione degli stati di previsione dei vari dicasteri successivamente all'approvazione dei tre bilanci finanziari, sorge spontaneo l'interrogativo se questi interventi servano a qualcosa, rispondano cioè a qualche utilità, dal

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

momento che le cifre sono contenute entro limiti già fissati; onde, quando noi lamentiamo insufficienze di stanziamenti per questa o quella voce di spesa, abbiamo coscienza di parlare a vuoto intorno a situazioni non modificabili.

Ma la sensazione più grave e scoraggiante sta non solo nella consapevolezza di essere handicappati rispetto al bilancio su cui si svolge il dibattito, ma anche nella scarsissima dose di speranza, direi nella piena sfiducia che le nostre osservazioni sortiscano un effetto favorevole per i bilanci futuri. Questo senso di scetticismo sta alla base del disinteresse delle Assemblee legislative e anche dell'opinione pubblica per queste discussioni, che sarebbe paradossale continuare a definire dibattiti, tanto pochi sono coloro che vi assistono, non solo quando prende la parola uno di noi, ma anche quando parlano i ministri e i relatori. Né i rilievi, le osservazioni, le doglianze e le critiche vengono a piena conoscenza di quei ministri che più di ogni altro dovrebbero direttamente ascoltarle e vagliarle ai fini di una migliore predisposizione dei bilanci futuri, cioè della più meditata ripartizione e assegnazione dei fondi ai vari ministeri, in una comparazione improntata alla massima saggezza e obiettività in relazione ad una graduazione dei problemi e delle istanze più importanti e più urgenti per il progresso, la prosperità della vita economica e sociale del paese.

Invece ad ascoltarci è solo il ministro di un determinato settore dell'amministrazione pubblica, il quale spesso avverte profondamente e condivide la fondatezza delle nostre critiche e delle nostre istanze; ma purtroppo non può che rispondere il più delle volte: « Non posso farci nulla, queste sono cose che dovrete dire al ministro del tesoro, il quale con me è stato avaro ».

Per chi ben riflette, infatti, i problemi di ogni settore esecutivo sono quasi sempre gli stessi problemi che si trascinano da anni, da decenni, raramente trovando una adeguata e piena soluzione, così come quasi sempre identica è la causa che vi si oppone, cioè la scarsità di stanziamenti.

Di qui il disinteresse per queste discussioni che sono diventate puramente accademiche, mentre è proprio sulla materia del bilancio che dovrebbe maggiormente esplicitarsi il mandato parlamentare. Non si è purtroppo fuori della realtà se si afferma che i poteri del Parlamento in materia di impostazione della spesa del pubblico denaro sono ridotti, e i poteri di controllo sulle spese già effettuate

sono nulli. Finché ebbe vita la Giunta generale del bilancio, era questa ad impostare la spesa in tutte le sue voci e per tutti i dicasteri, ed allora poteva veramente dirsi che la ripartizione veniva effettuata secondo gli indirizzi politici della Camera, essendo la Giunta una sua espressione. Ma da quando la Giunta generale del bilancio fu abolita, nell'anno 1928, dal fascismo, e più non è stata ripristinata, l'accentramento dei poteri in materia di spesa pubblica è nel Governo, che presenta al Parlamento gli stati di previsione compilati dalle ragionerie generali.

È vero che il Parlamento, in teoria, avrebbe il potere, in sede di discussione del bilancio del tesoro, di variare il globale delle disponibilità di un dicastero a favore di un altro, ma ciò nella pratica non accade mai; e una volta approvato il riepilogo allegato allo stato di previsione del bilancio del tesoro, resta soltanto la possibilità di piccole variazioni nei capitoli del bilancio, piccole variazioni che però vengono raramente proposte e più raramente ancora approvate.

Altro motivo che indubbiamente genera indifferenza è da attribuirsi finora alla mancata presentazione dei consuntivi. Lo studio dei consuntivi indubbiamente servirebbe di guida per giudicare della bontà dello stato di previsione; e i consuntivi dovrebbero essere presentati ogni anno a norma di Costituzione.

Il quarto motivo è da individuarsi in una riflessione posta ancora una volta in risalto qualche giorno fa da un quotidiano indipendente, in cui si leggeva: « I 2.000 e più miliardi dei bilanci statali non sono che la parte minima del pubblico denaro maneggiato da pubblici amministratori. Se noi prendiamo alcuni enti pubblici, alcuni complessi finanziari (l'I.R.I., l'E.N.I., la Federconsorzi, l'« Inail », l'« Inam », l'I.N.P.S., vedremo che essi muovono globalmente masse di miliardi di quattro o cinque volte superiori a quelle che il Parlamento esamina per modo di dire ed approva ».

Il Parlamento è estraneo alle forze economiche pubbliche, che pure sono la maggiore e certamente deprecata caratteristica del nostro paese.

Fatte queste considerazioni, non resta che formulare l'auspicio di un'opera efficiente di riforma del sistema attuale.

Se ho fatto questa lunga premessa, che non riguarda soltanto il bilancio della pubblica istruzione, in compenso, e per essere coerente con quanto ho detto, sarò breve e lungi dal fare una trattazione organica. Questa, del resto, è stata fatta in modo completo

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

nella relazione sottopostaci dalla VI Commissione, che io approvo in pieno.

Mi soffermerò su due argomenti particolari, limitandomi a parlare sommariamente del personale direttivo della scuola primaria e del tormentato problema dell'adeguamento delle retribuzioni al personale direttivo e docente.

Il problema dei direttori didattici ha due aspetti: coprire le sedi vacanti o rette da incaricati, aumentare i circoli didattici.

Mentre negli ultimi 35 anni la popolazione italiana è notevolmente cresciuta e il numero delle scuole elementari è più che raddoppiato, al contrario il numero delle direzioni didattiche è rimasto pressoché quello stabilito dall'articolo 8 del regio decreto 21 gennaio 1921, n. 127. sono cioè soltanto 2.121, con la grave conseguenza che, mentre il citato decreto fissava in 25 il numero massimo degli insegnanti dipendenti da ciascuna direzione didattica, attualmente non esiste più limite, e il numero predetto si è quasi dappertutto quadruplicato, essendo pochi i direttori didattici con meno di 80 dipendenti.

La situazione è ancor più grave nelle zone dove non esistono mezzi di comunicazione tra i vari comuni, e in cui le scuole sono sparse in frazioni e contrade di difficile accesso.

Per queste ragioni, quando lo scorso anno si seppe che il Ministero stava progettando l'aumento di 80 ispettorati scolastici e di 1.200 circoli didattici, la notizia fu appresa con soddisfazione negli ambienti scolastici, e la stampa la commentò molto favorevolmente. Poi corse voce che il provvedimento aveva incontrato resistenza nel ministro del tesoro e in quello per la riforma burocratica. A una mia interrogazione in proposito, nell'aprile scorso, l'onorevole ministro rispose che i due predetti ministeri, pur riconoscendo la fondatezza dei motivi che avevano determinato la proposta all'aumento dell'organico, avevano fatto presente che l'esame del provvedimento avrebbe dovuto trovar luogo in sede di proposte di riordinamento dei ruoli organici, in attuazione della legge delega. Ed aggiungeva che, in relazione all'articolo 5 della legge 20 dicembre 1954, il suo dicastero stava predisponendo gli atti per la formulazione di un provvedimento legislativo per un aumento di 80 posti nel ruolo degli ispettori scolastici, con effetto immediato, e 1.200 posti nei ruoli dei direttori didattici, distribuiti in tre successivi anni scolastici.

Non ho saputo se il disegno di legge in parola sia stato presentato al Parlamento. Se non lo è stato ancora, mi permetto di richia-

mare l'attenzione dell'onorevole ministro sulla urgenza di presentarlo, affinché la soluzione del problema non subisca ulteriori ritardi. Trattasi di un problema la cui importanza non può sfuggire a nessuno, e giustamente è stata posta in rilievo dal relatore.

Nelle attuali condizioni, la sorveglianza scolastica, nel vero senso della parola, non può attuarsi. L'ufficio del direttore si è ridotto, data la mole di lavoro, a un ufficio burocratico, mentre le sue funzioni dovrebbero esplicarsi quasi come una missione, nel continuo, quotidiano contatto con la scuola e con gli insegnanti, cui egli dovrebbe dare direttive, incoraggiamento, sprone, collaborazione spirituale e morale.

Non dimentichiamo che spesso non vi è la possibilità da parte dei direttori didattici di accedere agevolmente nei luoghi dove sorgono le scuole. A questo proposito, io approvo l'idea di dotare i direttori didattici di macchine utilitarie. Ciò inciderà favorevolmente sulla misura della evasione dell'obbligo scolastico, che si mantiene sulla dolorosa percentuale media del 30 per cento, e costituirà, a mio avviso, uno dei mezzi più efficaci per l'attuazione di quella sapiente iniziativa rappresentata dal piano *P*.

E, parlando delle direzioni didattiche, non posso non soffermarmi sulla triste situazione dei direttori didattici incaricati, i quali, pur avendo esercitato lodevolmente per tanti anni, talvolta per 10 e più anni, l'incarico loro conferito, potrebbero oggi correre il rischio (alcuni di essi hanno un'età dai 50 ai 60 anni) di perdere il posto mantenuto a prezzo di tanti sacrifici.

La fase di transitorietà, strettamente connessa con la situazione eccezionale causata dalla guerra e protrattasi quasi per forza di inerzia, non può più prolungarsi oltre senza pregiudizio della scuola e senza incrementare il malcontento che affiora da tutte le parti. Si impone, pertanto, una adeguata e rapida soluzione che risponda alle varie esigenze del problema, assicurando un assetto giuridico definitivo al personale con funzioni direttive.

La figura giuridica del direttore didattico incaricato fu istituita con un provvedimento legislativo, e precisamente con il decreto legislativo 4 giugno 1944, n. 158. Da quel tempo, la pubblica amministrazione si è avvalsa dell'opera di questi funzionari per il riordinamento della scuola primaria; e se, malgrado la difficile situazione del dopoguerra e nonostante l'avvenuto aumento di ben 83 mila nuove scuole, la scuola italiana ha raggiunto in pieno la sua normalizzazione e la sua funzio-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

nalità, ciò significa che i preposti alla sorveglianza della scuola si sono dimostrati all'altezza del loro compito. Si deve tenere inoltre presente che, dei 2.121 posti dell'organico, oltre 1.000 sono stati ricoperti dai direttori incaricati. Le nomine furono effettuate con saggio criterio di scelta, che offriva la garanzia di farla ricadere sui migliori elementi.

Una ulteriore cernita ebbe luogo nel tempo, alla prova pratica, giacché coloro che non corrisposero alla serietà e delicatezza del compito loro affidato, furono esonerati dall'incarico. Restarono in funzione quelli che riportarono le migliori qualifiche annuali per il servizio espletato.

Trattasi di uomini che si sono dedicati alla loro opera con duri, spesso enormi sacrifici, mossi non da un'adeguata controprestazione finanziaria (la loro retribuzione è modestissima), bensì da attaccamento alla scuola, da zelo, da quell'alto senso di lodevole amor proprio suscitato nei soggetti più responsabili dall'investitura di una nobile funzione.

Io non ritengo né opportuno, né giusto che dipendenti statali i quali abbiano esercitato per un lungo periodo di tempo (fino a 16 anni) una funzione superiore, vengano restituiti ad una inferiore, diventando per giunta dipendenti dei loro ex dipendenti, come si verificherebbe in vari casi.

Non lo ritengo giusto, perché lo Stato ripagherebbe con una dose di amarezza i vantaggi ricevuti dall'opera di chi si mise al suo servizio in un periodo difficile per la vita della scuola e dell'amministrazione scolastica, rispondendo in pieno all'aspettativa di questa. E se l'aspettativa dello Stato non andò delusa, è altrettanto giusto da parte dei suoi dipendenti l'attesa che neppure la loro aspettativa si risolva in una delusione.

Non è un diritto, ma non può neppure disconoscersi che sia un'aspettativa legittima, giustificata ancor più dai tanti provvedimenti legislativi di sanatoria susseguitisi in questi anni, anche per situazioni meno impellenti e certo non degne di maggiore attenzione.

Se poi si guarda il problema sotto il profilo dell'opportunità, viene in considerazione — ripeto — non solo l'interesse individuale dei soggetti, ma anche ed ancor più quello della scuola: ridivenire insegnanti elementari, dopo un decennio di funzione direttiva, sarebbe un fatto davvero singolare agli occhi della pubblica opinione, che lo interpreterebbe in buona fede o lo qualificerebbe in mala fede come una retrocessione; umiliante per il soggetto di fronte a se stesso, psicologicamente errato e pregiudizievole, causa di

mortificazione intima, a tutto discapito di quella serenità e di quel grado di entusiasmo indispensabili per poter attendere, col dovuto rendimento, ad un qualsiasi lavoro.

Né ha ragion d'essere una eventuale esitazione di fronte al precetto costituzionale nel caso in esame.

Dispone l'articolo 97: « agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge ».

Si osservi che la Costituzione non esige che il concorso sia esclusivamente per esame, e pertanto non esclude la forma del concorso per titoli; inoltre, il concorso, per esami o per titoli, non è uno strumento rigido, poiché la carta costituzionale ammette deroghe, consente cioè che con legge ordinaria possa stabilirsi, in determinati casi, un criterio selettivo diverso dal concorso. Questo è il mezzo normale, ma in via di eccezione è consentito il ricorso ad altri mezzi. Solo che il ricorso a tali mezzi eccezionali non rientra nei poteri discrezionali della pubblica amministrazione, bensì in quelli del legislatore ordinario. Il costituente non volle porre una norma rigida, rimettendosi alla discrezionalità del legislatore ordinario per i casi di eventuali deroghe. E ciò appunto in previsione di determinate situazioni di fatto, per la cui normalizzazione lo strumento più idoneo non apparve poter essere il concorso.

Or se della facoltà di deroga dal principio generale il Parlamento ha fatto largo uso, specie nel settore scolastico, come risulta dalla legislazione dal 1948 ad oggi, penso che la istanza di assunzione in ruolo del personale di cui tratto sia più di ogni altra meritevole di essere accolta; né si giustificherebbe una opposizione del Governo, se esso stesso ha presentato al Parlamento provvedimenti analoghi per assunzione in ruolo di personale che non aveva da far valere maggiori meriti acquisiti e più solide ragioni dei direttori didattici incaricati. E non apparirebbe neppure equa, non potendo — come per vero ritengo — il ministro della pubblica istruzione non dichiararsi soddisfatto dell'efficienza del servizio che questo personale presta da anni, a costo — giova ripeterlo — di duri sacrifici, e con una retribuzione irrisoria.

Ma mi sembra possa muoversi un'altra osservazione a chi, appellandosi al principio costituzionale, intendesse irrigidirsi sull'assoluta necessità del concorso per esami. Se è vero che per l'accesso ai pubblici impieghi la Carta costituzionale stabilisce come regola il concorso, è altrettanto esatto che la stessa non consente l'assunzione ed il mante-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

nimento in servizio per 5, 10, 15 anni, senza concorso.

Non sarebbe giusto, né umano, dichiarare risoluto, senza ragioni di demerito, un così lungo rapporto d'impiego, cui finisce di certo per informarsi ed adattarsi tutta la vita, la preparazione, il cervello ed il cuore dell'impiegato.

Con ciò intendo dire che nei riguardi del personale direttivo incaricato sussistono profonde ragioni della più diversa indole che postulano un provvedimento analogo a quelli adottati, pure in via straordinaria, per l'immissione in ruolo di altro personale.

La pretesa di assoggettare i direttori incaricati a prove di esame apparirebbe, a mio avviso, illogica, in quanto non potrebbe non vedersi un manifesto controsenso nel fatto che lo Stato, dopo averli tenuti alle sue dipendenze per tanto tempo (alcuni per 16 anni), dopo averli qualificati « ottimi » a mezzo dei suoi organi competenti, venisse poi a diffidarli col dire loro: ora basta, devo saggiarvi, devo vedere se siete capaci di servirmi; quello che finora voi avete fatto e i giudizi che io vi ho attribuiti sono una finzione, sono cose vane. Abbiamo recitato una commedia, e voi siete stati degli ottimi attori, capaci di sostenere a perfezione la vostra parte; ma, tuttavia, vi licenzio, e per riammettervi alla parte, dovete prima rifare le prove.

Strano discorso questo, che denuncia la incongruenza dell'idea di sottoporre ad esame di capacità nell'esercizio di una funzione, nel compimento di un lavoro, chi, assunto in base ad una legge, quella funzione già esercitò e quel lavoro già svolse lodevolmente per lunghi anni.

Ed ancora a proposito dell'esame, è utile ricordare quanto si legge nel parere della VI Commissione permanente della Camera al progetto di legge n. 903: « è evidente che non basta una cultura sia pure vasta ed approfondita perché chi ne è in possesso, soltanto per questo titolo debba essere considerato un ottimo insegnante. L'insegnante veramente degno di questo nome, oltre a possedere perfettamente la materia o, meglio, le nozioni che deve impartire ai suoi alunni, deve altresì ricercare il metodo migliore... ».

E nel motivare la concessione della abilitazione agli insegnanti delle scuole medie che abbiano svolto la loro opera in qualità di incaricati, anche per soli 5 anni e non continuativi, la Commissione stessa rileva che la legge « tiene conto di una situazione di fatto », e cioè che per una « dura necessità

dovuta soprattutto alla guerra, si trovano nelle scuole di ogni tipo migliaia di insegnanti sprovvisti del prescritto titolo abilitante ». Ed aggiunge: « tali insegnanti, non di altro titolo provvisti che della laurea, se hanno conservato il loro posto per almeno 5 anni, hanno già dato prova delle loro capacità didattiche, essendo sottoposti al controllo dei presidi, i quali a fine anno erano tenuti a dare ad essi una qualifica. L'abilitazione conferita in questo modo ha un valore certamente più probativo per l'accertamento delle attitudini professionali dell'esito di qualunque esame. E gli insegnanti incaricati, tra i quali ve ne sono tanti veramente ottimi, se oggi dovessero sostenere un esame di abilitazione, si troverebbero in difficoltà, poiché, nonostante tutto, l'esame si svolgerebbe su una materia che molto spesso ha ben poco a che fare con quello che il professore deve insegnare ai propri alunni ».

Questa impostazione e questi concetti, sui quali si trovarono d'accordo, come si legge nella relazione, tutti i componenti della Commissione, e poi la quasi totalità della Camera, si attagliano all'istanza dei direttori didattici incaricati ancor più che ai professori incaricati, sia perché, per il conferimento dell'incarico, non era sufficiente titolo il possesso della laurea, ma si richiedeva la vittoria in un concorso per esami in discipline affini; sia perché molti direttori incaricati hanno al loro attivo da dieci a sedici anni di servizio come tali, oltre quello prestato quali insegnanti di ruolo; sia, infine, tenendo conto che qui vertesi in un campo squisitamente tecnico in cui, più che ogni altro settore scolastico, è la pratica che affina e perfeziona.

Né vanno dimenticati tanti altri provvedimenti di collocamento in ruolo *ope legis*, tra cui è d'uopo citare il più recente: quello proposto da lei, onorevole Resta, ed approvato dalla VI Commissione permanente in sede legislativa, in virtù del quale vengono sistemati in ruolo oltre 3.000 professori idonei, cioè tutti coloro che avevano partecipato ad un concorso ed avevano riportato la valutazione minima (sei decimi), vale a dire tutti gli idonei. Nel caso nostro, ci troviamo egualmente di fronte ad idonei non vincitori, anche se taluni riportarono un punteggio non di soli sei decimi, ma superiore ad otto decimi, taluni quarantadue cinquantunesimi.

Analogia di situazioni, cui ancora una volta non si è fatto corrispondere analogia di provvedimenti.

Si ricordi poi l'immissione in ruolo, per soli titoli, di tutti i direttori incaricati delle

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

scuole di avviamento professionale, autorizzata con decreto del Capo provvisorio dello Stato 22 agosto 1947, n. 1061. Essi furono inquadrati nel gruppo *A*, anche se sprovvisti di titolo universitario.

Nel 1948 fu collocata in ruolo, con concorso per soli titoli, una forte massa di insegnanti elementari e medi.

E i dipendenti di tutte le amministrazioni pubbliche si videro aperto il ruolo speciale transitorio, istituito per sanare lo stato di profondo disagio in cui erano venuti a cadere gli impiegati a causa dello stato di guerra. Detto ruolo fu esteso, nel 1948, agli insegnanti delle scuole primarie e secondarie. Ne rimasero esclusi solo i direttori didattici.

Da quanto precede appare chiara la disparità di trattamento che il legislatore ha finora fatto al personale di cui mi occupo, nei confronti di altro personale statale, ed in specie di quello dipendente dall'amministrazione della pubblica istruzione.

Ma ancor più evidente risulterà esaminando con maggiore dettaglio quanto dirò.

Nel 1948, com'è noto, furono banditi due concorsi per soli titoli a posti di direttore didattico governativo in prova: uno (*A/1*), per 117 posti, riservato ai combattenti, mutilati e categorie assimilate; l'altro (*B/3*), per 202 posti, non riservato.

Detti concorsi (assieme agli altri denominati *A/2* e *B/4*, per titoli ed esami), erano stati autorizzati con decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 21 aprile 1947, n. 373, nell'intento di sistemare sia i reduci che alcune categorie di non reduci (idonei di precedenti concorsi, incaricati, ecc.), tenuto presente che gli uni e gli altri avevano sofferto i danni della guerra a causa della lunga sospensione dei concorsi dovuta alle contingenze belliche.

Venne, poi, emanato il decreto legislativo 16 aprile 1948, n. 830. « Concorsi a posti negli istituti medi e a posti di maestro elementare », contenente pure esso norme atte a soddisfare gli interessi sia dei reduci che dei non reduci, tali cioè da evitare che i lodevoli giusti criteri adottati in favore della prima categoria non si ritorcessero in grave danno per la seconda, la quale neppure, come si è detto, aveva potuto partecipare a concorsi, non essendone stati banditi.

Ed invero, per gli insegnanti lo scopo fu raggiunto, poiché tutti i concorrenti, combattenti e non, furono sistemati, essendo state attuate le graduatorie ad esaurimento che li posero in condizione di parità, così com'era nell'intento del legislatore.

Per i direttori didattici, invece, non fu seguito lo stesso criterio, e ciò accadde per una semplice involontaria lacuna del citato decreto legislativo n. 830 del 1948. Questo infatti, dettò norme che erano integratrici di quelle contenute nel decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato n. 373 del 1947, ma si occupò solo degli insegnanti, omettendo i direttori didattici, forse perché i concorsi per questi ultimi non erano stati ancora banditi.

Ora è evidente che non v'era e non v'è alcuna ragione per non estendere ai direttori didattici le norme del decreto legislativo n. 830, colmando così la rilevata lacuna, con saggio criterio di giustizia distributiva.

In altri termini, mi sembra logico ed equo ristabilire l'equilibrio, concedendo ai candidati non reduci del concorso di tipo *B* per direttori didattici risultati idonei, quella stessa graduatoria ad esaurimento accordata ai candidati non reduci del concorso gemello pure di tipo *B* per insegnanti risultati idonei.

Si tratta, onorevoli colleghi, di ristabilire un equilibrio nella situazione che si è venuta a creare. Al ristabilimento di tale equilibrio mira, onorevole ministro, una proposta di legge da me presentata in data 24 febbraio di quest'anno, riguardante gli idonei del *B/3*. Per gli idonei del *B/4* fu presentata una analoga proposta di legge dal collega D'Ambrosio il 24 marzo di quest'anno. È accaduto che la proposta di legge D'Ambrosio, rimessa alla Commissione in sede deliberante, è già stata approvata dai due rami del Parlamento ed è diventata legge, mentre la proposta che porta la mia firma e quelle di altri colleghi di tutti i settori della Camera è ancora pendente avanti la Commissione. La colpa è forse stata anche mia, per non aver sollecitato il presidente della Commissione.

Ma ora mi è di conforto pensare che l'onorevole Resta manterrà l'impegno di far discutere il provvedimento nella seduta di mercoledì prossimo, perché la approvazione di questa proposta è urgente, onorevole Jervolino, in quanto con l'inizio dell'anno scolastico, se non fosse approvata, quei direttori didattici dovrebbero tornarsene a casa. Sono anche certo che, valutate le ragioni che in parte ho esposto, il Governo sarà favorevole al provvedimento.

E passo al problema dell'adeguamento delle retribuzioni al personale direttivo e docente. Il problema dei miglioramenti economici è « problema della scuola » più che problema degli insegnanti, perché noi dobbiamo

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

avere riguardo non soltanto all'aspetto economico, ma anche e più agli aspetti riflessi della questione.

La crisi profonda che sta attraversando la scuola non fa onore alla civiltà e alle tradizioni del nostro popolo ed io sono certo che ella, onorevole ministro Rossi, non potrà nella sua squisita sensibilità celare un profondo senso di preoccupazione e di tristezza che è nel suo animo, e che deriva dal fatto di non essere riuscito il Governo a trovare una soluzione definitiva e neppure un compromesso. Il popolo italiano e il Parlamento conoscono la sua sensibilità, specie in quei settori che attengono ai valori ideali dello spirito e della politica sociale. Io ho il convincimento che ella concorderà con quanto ebbi l'onore di affermare in altra occasione, quando dissi che uno Stato non può pretendere di mettersi sulla strada dell'economia e del risparmio lesinando solo sulle retribuzioni dei propri dipendenti, e lesinando a costo di incidere sull'essenza stessa dello Stato e di distruggere, come nel caso della scuola, i valori educativi e i valori culturali.

Questa lesina è ancor meno comprensibile e più dannosa se si riflette che le spese fatte per la scuola sono innegabilmente spese produttive, in quanto costituiscono veri e propri investimenti, come è affermato e dimostrato anche negli atti dell'inchiesta parlamentare sulla disoccupazione e sulla miseria; ed è pertanto ingiusto limitarsi a richiamare, come spesso si è fatto, gli insegnanti alle loro responsabilità e a ricordare loro che la scuola, il loro lavoro, è una missione. Missionari quanto si voglia, ma missionari laici senza l'obbligo del voto di celibato, di povertà, del digiuno e della clausura, ma anzi chiamati, come tutti gli altri laici, a costituirsi una famiglia, col dovere di ben assisterla secondo la legge della natura, secondo il codice civile e secondo gli insegnamenti della religione ufficiale dello Stato.

Scrisse Luigi Einaudi nel 1923 che il personale insegnante era stato trattato peggio di ogni altro dalla legge sull'ordinamento degli statali. Ora io non vorrei che lo stesso trattamento e lo stesso destino si rinnovassero con quanto si sta attuando nel nuovo ordinamento burocratico. Non lo vuole la pubblica opinione, come risulta dagli organi di stampa, che della pubblica opinione sono fedeli interpreti. Non vi è giornale, non v'è organo ufficiale di un solo partito politico — ricordo gli articoli pubblicati dal giornale del suo partito, onorevole ministro, *La giustizia*, al tempo delle varie agitazioni dei professori — che

non si sia schierato in difesa della scuola e delle rivendicazioni del personale insegnante, tutti convinti che il primo presupposto perché la scuola risorga è la retribuzione adeguata di chi per la scuola lavora. In caso diverso, avremmo la fuga dei migliori, lo scadimento della cultura, l'involuzione dello spirito.

Onorevoli ministri, si parla di difficoltà di bilancio e noi tutti ce ne rendiamo conto. Ma ci rendiamo anche conto che non può protrarsi più a lungo il pericolo della malinconia delle aule deserte, con la sola presenza dello spettro del ministro del tesoro.

È necessario ed urgente che il Parlamento esprima la sua solidarietà nei confronti degli insegnanti e che ognuno di noi studi quali possano essere i possibili rimedi.

Certo è che i valori dello spirito non si pagano mai troppo cari, se è vero che su di essi poggia la democrazia, la civiltà, il costume, la morale, l'essenza stessa dello Stato.

Perciò io accolgo la calda e vibrata raccomandazione che fin d'ora ci fa il relatore, e vorrei che tutti l'accogliessero con eguale calore.

L'onorevole Romanato ha ampiamente ragione quando ammonisce che « il problema va risolto presto e bene, senza concedere a spizzico, senza negare oggi e dare domani ». Non è politico, né serio, né conveniente, poiché si alimentano alternativamente malcontenti, speranze, delusioni e richieste a non finire.

Tutti debbono convenire che è uno sforzo eccezionale quello che si richiede, sforzo che imporrà forse un sacrificio a certi settori della nostra economia, ma occorre farlo, perché solo così si saranno garantite la vita e la funzionalità della scuola, che di ogni altra attività nazionale è la premessa e il fondamento.

Se non provvederemo, il numero dei docenti che *non docent*, come diceva Della Seta, aumenterà sempre più.

Prima di concludere, desidero raccomandare all'onorevole ministro quattro cose, pregandolo di voler chiarire lo stato di esse nel suo discorso conclusivo: 1°) la proroga della soluzione ponte richiesta dai sindacati scolastici, ed in particolare dal sindacato presidi e professori di ruolo, e dal S.A.S.M.I.; 2°) la regolamentazione legislativa delle scuole per assistenti sociali, che oggi sono della più diversa specie, per programmi, per numero degli anni di durata, ecc.; 3°) l'introduzione dello studio delle materie sociali nelle scuole medie, ed in particolare nell'istituto magistrale e nel magistero professionale per la donna. Sono discipline il cui studio attrae di più ed

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

è molto più utile che non quello di alcune altre che si studiano — quando si studiano — meccanicamente, senza interesse e senza profitto, né nella scuola né per la vita, 4°) la buona disposizione da parte del ministero ad accogliere le istanze di istituzioni di licei scientifici ed istituti tecnici nell'Italia meridionale e di arricchirla di scuole professionali.

Non si può non tener presente che una delle principali cause dell'arretratezza del Mezzogiorno, della carenza di iniziative a carattere produttivistico, della scarsità di industrie, è stata individuata dagli studiosi proprio nel numero assolutamente insufficiente di scuole ad indirizzo tecnico e nella conseguente mancanza di una classe tecnico-economica dirigente.

Nell'Italia centro-meridionale esiste purtroppo una graduatoria di maggiore o minore nobiltà e dignità degli studi, di scuole di alto e scuole di basso rango, e non si pone solo una enorme distinzione fra operaio specializzato e professionista, ma anche tra professione e professione, tra indirizzo classico ed indirizzo scientifico degli studi, stoltamente ritenendo che l'indirizzo classico conferisca maggior decoro, maggiore dignità, quasi un segno di nobiliare distinzione.

La riprova di ciò è nel fatto che dei 36 mila studenti dei licei scientifici, circa 17 mila sono nell'Italia settentrionale.

Devo però aggiungere, signor ministro, che la colpa di ciò ricade in parte anche sul Governo, perché, come l'onorevole relatore fa osservare nella sua relazione, mentre nell'Italia settentrionale vi sono 70 licei scientifici, nell'Italia centro-meridionale ve ne sono appena 68. Di conseguenza, non possiamo attribuire tutta la colpa ai genitori se essi non avviano i figli, modificando appunto quella *forma mentis* di cui poco fa parlavo, verso gli studi tecnici e scientifici. Questa è la ragione per cui raccomandavo a lei, onorevole ministro, di essere ben disposto verso le domande che pervengono dall'Italia meridionale; e dico ciò perché ho trovato resistenza quando ho insistito per l'istituzione di istituti tecnici o scientifici nelle zone depresse, tra cui il Molise.

Signor Presidente, ho terminato. Al collega Romanato desidero esprimere il più vivo plauso; lo stesso plauso credo gli debba andare da tutti i settori della Camera e da tutti coloro che amano la scuola e vedono nella cultura il fondamento della grandezza dello Stato. Mi consenta di dichiarare, onorevole collega, che ho ammirato l'obiettività della sua relazione, sia per quanto concerne i ri-

lievi su quello che nella scuola è già stato fatto, sia per quanto riguarda gli altri rilievi — espressi esplicitamente o velatamente — su ciò che nel campo della scuola v'è ancora da fare, particolarmente nel campo dell'arte, della ricerca scientifica, dell'istituzione delle scuole professionali e tecniche.

A noi tutti incombe l'obbligo di avere la più profonda conoscenza di tutti i problemi che travagliano il settore scolastico ed il mondo della cultura, e l'ansia di risolverli.

Le pagine della relazione da 5 a 9, ed altre ancora, si leggono con vero diletto spirituale, ed io amerei che ad esse, a cura del ministero, venisse data la massima diffusione tra i docenti, affinché nell'esercito della scuola risorga la fiducia nel Parlamento e gli insegnanti, finora delusi e scettici, conoscano con quale animo il potere legislativo si appresta alla prossima discussione dei provvedimenti riflettenti il loro stato giuridico ed economico.

Sia il Parlamento pienamente compreso della grande verità contenuta nelle parole del relatore, in cui si coglie anche un nesso logico ideale che intercorre tra la scuola e la giustizia.

I soldi risparmiati o lesinati sul bilancio della pubblica istruzione si disperdono poi in prigioni, in istituti di rieducazione, in forme varie di sussidi, di assistenza e di beneficenza, in opere talora inutili per disoccupati, che sono tali perché non ci si è curati di farli studiare e di insegnare loro un mestiere nelle scuole popolari; si riducono, in ultima analisi, proprio sul terreno economico, nel peggiore dei risparmi, cioè nella riduzione della produzione.

Il risparmio apparente di oggi si risolverà in una spesa raddoppiata domani.

È questa una amara constatazione, più amara se pensiamo che l'eccesso di economia nella spesa per l'istruzione è spesso causa di un triste bilancio il cui prezzo non si valuta più in moneta, ma nella somma di dolori, di mali, di delitti e di miseria morale che la società paga sull'altare dell'ignoranza, della diseducazione e dell'impreparazione alla vita sociale. Ecco il triste bilancio morale di uno scarso bilancio per la pubblica istruzione. (*Applausi al centro — Congratulazioni*).

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

« La Camera,

rilevato l'ingiusto trattamento fatto alle scuole primarie parificate cui è stato tolto

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ogni contributo e alle scuole medie secondarie parificate cui si impongono oneri eccessivi con danno della loro funzionalità e decoro;

constatato che da molti padri di famiglia si percepisce un doppio contributo e cioè come cittadino il primo in qualità di contribuente e come interessato all'educazione dei figli il secondo;

ritenendo ciò in contrasto con le norme costituzionali che prescrivono libera e gratuita l'educazione e l'istruzione, demandandone allo Stato non il monopolio, ma l'obbligo di provvedere, senza costrizione, alla scelta da parte del cittadino,

invita il Governo:

1°) a riconcedere il contributo alle scuole elementari primarie parificate;

2°) a riconoscere alle scuole medie parificate il diritto ad un contributo congruo perché possano funzionare con dignità,

3°) a far sì che le scuole gestite dagli enti e per essa quella dell'E.N.E.M. (Ente nazionale educazione marinara) ottenga il richiesto contributo onde permettere che i suoi docenti posano aspirare a percepire emolumenti più adeguati ».

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

SORGI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, signor ministro, come uomo di scuola ritenni mio dovere richiamare l'attenzione di questo Parlamento sui problemi della scuola con quello che fu il primo atto della mia vita parlamentare. Quando, nell'agosto del 1953, si discuteva della fiducia al Governo Pella, io prendevo occasione da alcune dichiarazioni del Presidente del Consiglio, che mi sembrava dimostrare una sensibilità nuova ai problemi della scuola, la quale veniva considerata in tutta l'altezza della sua funzione sociale e veniva da lui proclamata, insieme all'amministrazione della giustizia, « cardine del vivere sociale ».

Presentai allora un ordine del giorno con il quale chiedevo che si restituisse alla scuola la necessaria tranquillità, onde essa potesse attendere alla propria missione educativa, ed indicavo un triplice strumento materiale quale necessaria premessa al risollevarmento delle sorti spirituali della scuola italiana: a) sopprimere alla deficienza di edifici scolastici; b) assicurare maggiore normalità e continuità didattica, stabilizzando i supplenti, che allora nella scuola media costituivano i due terzi del corpo insegnante; c) adeguare le retribuzioni degli insegnanti alla importanza della loro missione ed alle necessità della loro vita, onde

permettere loro di dedicare tutta la propria giornata alla formazione dei propri alunni.

Devo dire, onorevoli colleghi, che in questi anni si è lavorato proprio su questa triplice direttiva. Lo documentano le nuove disposizioni per una edilizia scolastica meno « imperiale » nella sua geometria, più snella nelle sue scartoffie, più pingue nei suoi finanziamenti e soprattutto in qualche modo riacquistata dal Ministero dell'istruzione. Lo documentano numerosi provvedimenti a favore del fuori ruolo delle scuole elementari e medie. Lo documentano gli sforzi fatti dal Governo per più eque retribuzioni agli uomini di scuola, sforzi che vanno conclusi col sostituire alla cosiddetta « soluzione ponte » un riconoscimento concreto del lavoro effettivamente svolto oltre l'orario d'obbligo, se proprio si teme di riconoscere la preminenza della funzione sociale dell'insegnante, che va anche oltre quella del magistrato e che non può essere considerata con la pura e fredda mentalità di burocrati e di finanziari.

Da qualche parte si è gridato allo scandalo per alcuni provvedimenti di carattere economico, che fino ad oggi non hanno fatto altro che togliere i docenti da uno stato di inferiorità in cui si trovavano di fronte agli altri statali, ai quali si offrivano tanti modi di arrotondare i loro stipendi. Ma io penso che non possa dispiacere agli statali se a quegli insegnanti, ai quali essi pure affidano i propri figliuoli, si voglia riconoscere non la semplice qualifica di impiegati di una astratta e cartacea burocrazia, ma la responsabilità delicata e pesante di forgiatori di coscienze; ed insieme a questo tremendo compito si voglia dar loro la possibilità materiale di dedicare ad esso tutta la propria vita.

È interessante, per conoscere come le altre nazioni considerano e trattano i loro insegnanti, dare uno sguardo ad una tabella che ricavo da una pubblicazione edita dal Centro didattico nazionale per la scuola secondaria in riferimento alla 17ª conferenza internazionale della pubblica istruzione, tenutasi a Ginevra nel luglio 1954. La comparazione delle retribuzioni medie annue del personale insegnante nelle scuole secondarie, calcolate per una famiglia tipica di coniugi con due figli e rilevate in 19 Stati di tutti i continenti, pone l'Italia al 15° posto, cioè fra le nazioni che retribuiscono di meno i propri insegnanti. Mentre in Italia a quella data la retribuzione era di 984 mila lire annue, in Inghilterra era di 1.277.848 lire, in Australia di 1.440.582, nella Germania ovest di 1.751.035, in Svizzera di 2.230.8000, nel Canada, che si trova al primo

posto nella graduatoria, era di ben 2.767.050 lire. È vero che, oltre a considerare la non perfetta corrispondenza fra valore delle monete al cambio ufficiale e loro rispettivo potere di acquisto, bisogna anche rilevare che per gli stessi paesi considerati ben diverso è l'orario di obbligo. Dalle 18 ore settimanali, infatti, dell'Italia si sale alle 25 ore per l'Inghilterra, Australia e Svizzera, alle 27 ore per il Canada, alle 28 ore per la Germania occidentale, perché mentre in Italia l'insegnamento si svolge in forma cattedratica, altrove il docente ha maggiori contatti con gli alunni per intratterli oltre le lezioni scolastiche con doposcuola, esercitazioni ed altre attività parascolastiche. Ma a nessun insegnante italiano dispiacerebbe un aumento di orario, quando avesse la certezza di retribuzioni a livello di quelle sopra indicate.

Per ora dovrebbe bastare il tener conto che all'orario cosiddetto d'obbligo sono connesse delle attività — preparazione delle lezioni, correzione di compiti, adunanze del collegio dei professori, studio per l'aggiornamento culturale — che non sono facoltative come un lavoro straordinario, ma sono necessaria premessa e completamento dell'ora di lezione in aula. Sembra strano che ci siano tanti signori fuori dalla scuola che, mentre sono pieni di pretese nei confronti degli insegnanti, non sono disposti a riconoscere neppure l'effettiva estensione quantitativa del loro lavoro.

Quando accenno a questa inconfessata ma esistente sorda opposizione di certi settori della società alle richieste della scuola, io denuncio una incomprensione — che per fortuna si va attenuando, ma che è tuttora ben viva — da parte della società verso la scuola. Società e scuola, queste care nemiche, sono i due termini di una tenzone amorosa in cui la seconda cerca di dare quello che può, arrabattandosi a risorgere dalle macerie materiali e soprattutto morali della guerra; e la prima ripete le antiche richieste di funzionalità, di dignità, di eccelsa cultura, di perfezione educativa, richieste che possono diventare pretese se per caso si scopra che la società — mentre tutto chiede alla scuola — ben poco ad essa vuol dare per assicurarle una vita normale nella tranquillità dei suoi insegnanti e nella adeguatezza alla vita moderna dei suoi metodi e dei suoi strumenti.

A questo punto sorge il discorso sulla crisi della scuola.

È un problema che appassiona la società intera — famiglie degli alunni, educatori, responsabili della cosa pubblica — e di cui l'onorevole Romanato si è diffusamente ed

acutamente occupato nella sua relazione, così organicamente architettata e soffusa di lirismo e materata di passione per la scuola, cantata come strumento di vita per il popolo nostro.

Qualche sfasatura però in questo strumento si avverte. E mi rifaccio proprio a quella frattura fra la scuola e la vita che lo stesso relatore denuncia e di cui indica la causa principale nell'arretratezza dei programmi. Caso mai, egli sembra dire che, se crisi vi è, è la crisi di una scuola che vive in una società la quale si va evolvendo con un ritmo troppo rapido. Insomma, una crisi di crescita. Quando accenna a questo concetto, egli mette il dito sulla piaga, poiché la crisi che travaglia la scuola, anche ora che la normalizzazione post-bellica è quasi completata, deriva dal fatto che la scuola non è riuscita a mantenere il passo con il resto della società, non ha saputo o potuto adeguarsi agli sforzi di resurrezione compiuti in questo primo decennio repubblicano dal nostro popolo, ed ha causato una serie di sfasature quantitative e qualitative fra la propria organizzazione e la vita del popolo, per cui si rende necessario accelerare al massimo l'azione di rinnovamento che è già stata iniziata.

Mi proverò a ricercare alcuni aspetti di questa crisi, ricavando gli elementi di esame dalla diretta esperienza di insegnante, vissuta per breve periodo, ma con intensità e fervore, e dal legame che nell'intimo dell'anima ho mantenuto con la meravigliosa missione dell'educatore.

Comincerò con il dire che il discorso della crisi quasi non tocca l'istruzione elementare, che può vantare un decennio di cure particolari da parte di tutti i ministri, di intelligente reggenza da parte della competente direzione generale, di intensissime esperienze didattiche e pedagogiche di tutto il corpo insegnante, di numerose e solide conquiste giuridiche ed economiche ad opera dei suoi esperti ed appassionati sindacalisti, di attenta cura e sensibilità per i propri problemi organizzativi e spirituali da parte del mondo della cultura e di tutta la società. Ampia e completa è la documentazione che di tutto ciò riporta l'onorevole relatore e che quindi è inutile ripetere, specialmente per quanto riguarda le numerose iniziative prese dal Ministero nella lotta contro l'analfabetismo e nel tentativo di continuare a curare la cultura dei lavoratori anche oltre l'età scolastica, tentativo che reputo il frutto migliore di una nuova mentalità più moderna e più democratica ed alla cui riuscita ritengo siano legate le sorti della democrazia italiana.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

In tale settore farò solo queste raccomandazioni: dare maggiori riconoscimenti agli insegnanti dei corsi popolari, ricordando che spesso essi prestano la loro opera ottenendo come sola ricompensa qualche punto per le graduatorie; non dimenticare che gli analfabeti sono ancora troppo numerosi, anche se ne sono stati recuperati vari milioni e se dal 24 per cento del 1928 sono scesi all'8 per cento attuale; dare ai direttori didattici la possibilità di seguire costantemente i singoli maestri dei loro circoli, accelerando la riduzione territoriale dei circoli stessi e fornendo i direttori di un mezzo di trasporto; nell'istituire i corsi itineranti, tener presente che vi sono migliaia di pastori transumanti che dall'Appennino scendono nella campagna romana, nella Maremma e nelle Pughe con l'intera famiglia e vivono in aperta campagna senza avere fissa dimora; studiare l'opportunità di porre un diploma di proscioglimento dall'obbligo scolastico quale requisito indispensabile per accedere a qualsiasi attività di lavoro, con riferimento soprattutto alla nuova regolamentazione dell'apprendistato; dare ai maestri la possibilità di risiedere nella località dove insegnano, per poter completare l'azione educativa con contatti extra-scolastici da esplicare specialmente con gli ambienti familiari dei propri alunni.

Concludendo sul settore dell'istruzione primaria, dirò che il Parlamento può partecipare alla soddisfazione espressa dall'onorevole relatore e può accompagnare con proprio incoraggiamento l'azione che — dal più alto funzionario del Ministero all'insegnante del più sperduto paesello d'Italia — si sta conducendo per la elevazione culturale del popolo lavoratore, per una migliore formazione delle nuove generazioni.

Il settore maggiormente interessato dalla crisi è, a mio avviso, quello dell'istruzione secondaria, la cui inadeguatezza alle esigenze attuali si fa sempre più evidente, perché non riesce a fornire la mano d'opera specializzata per le moderne attività produttive, non sa ancora indirizzare sulle vie della scienza e della tecnica i giovani della nuova classe dirigente italiana e si fa rimproverare di non saper neppure mantenere le gloriose tradizioni umanistiche di un passato non molto lontano.

La nostra scuola media, inferiore e superiore, nei suoi rami classico e tecnico, viene accusata di frattura con la vita, di non rispondenza alle esigenze della moderna società, di fronte alla quale si trova come straniera, né sa capirne l'irrequieto agitarsi, né riesce a darle l'anima di cui essa ha bisogno.

E in verità quelli che ritengono la vetustà dei programmi come la ragione fondamentale di simile frattura ne colgono l'aspetto più appariscente, ma, secondo me, non risalgono alla causa, perché vi dirò che i programmi sono quelli che i responsabili dell'istruzione vogliono che siano.

Secondo me, la causa prima dello sfasamento della scuola media e della sua insufficienza organizzativa, della sua inefficacia educativa, della sua non rispondenza alle necessità sociali contemporanee, è da indicarsi in una certa mentalità di certi settori della burocrazia ministeriale, per cui in questi anni di faticosa rinascita della nazione i problemi vivi e dolorosi delle nostre popolazioni, dei nostri giovani, dei nostri insegnanti, sono stati osservati con il freddo distacco di chi è rimasto al di là del tavolino ed ha visto il *pathos* della problematica popolare appiattito in un foglio di carta col suo numero di protocollo, a cui bisognava solo aggiungere qualche nota in margine.

Non voglio essere ingiusto, signor ministro, verso tanti valorosi funzionari che con tutto il trasporto si sono dedicati al loro lavoro in questi anni duri, rimanendo sulla breccia a sostenere pesi e responsabilità quando tutto intorno sembrava crollasse. Io non faccio colpa a nessuno di loro in particolare, ma non posso non denunciare una certa pigrizia dell'ambiente, una anacronisticità di tutta l'organizzazione centrale, uno « stile » che è del complesso e che travolge i singoli e la loro buona volontà ed intelligenza, ed ha in questi anni creato una frattura fra il corpo amministrativo e il corpo insegnante e, quindi, frattura fra gli amministrativi e la scuola.

E che vi siano queste deficienze appare da un confronto anche sommario fra la situazione della scuola secondaria e quella della scuola elementare. Non parlo degli aumenti di scuole e di classi che vi sono stati in tutti e due i settori, anche se con spirito ben diverso (essendo le nuove istituzioni delle medie imposte dall'aumento degli alunni e dalle pressioni locali, mentre per le elementari vi è stata una cura di miglioramento organizzativo, messo in atto con un piano ben preciso proprio mentre il numero degli alunni diminuiva).

Ma guardate gli organici e le condizioni del corpo insegnante. Nelle elementari trovate i maestri di ruolo che da 121 mila dell'anteguerra sono saliti a 170 mila; e fino all'anno scorso c'era solo un 5 per cento di insegnanti provvisori, tranquillizzati ormai anch'essi col ruolo soprannumerario. Trovate quindi una situazione di piena normalità, un organico

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ampliato, un personale messo in ruolo grazie al regolare svolgimento di numerosi concorsi.

Nelle medie, dopo che avrete esultato se siete riusciti ad avere elementi precisi sugli organici e sugli insegnanti, troverete che gli organici si sono mossi un pochettino solo nel 1953, uscendo quindi da un immobilismo ultra decennale che ostinatamente durava mentre tutto intorno si muoveva e centinaia di nuove scuole sorgevano e nuove folte schiere di adolescenti dei ceti popolari si accostavano alla istruzione secondaria e migliaia di laureati erano chiamati a sopperire alle necessità del momento.

Per il personale insegnante trovate che, se non più i due terzi (come tre anni or sono), almeno il 60 per cento è fuori ruolo, non avendo avuto modo gli insegnanti di acquisire la titolarità, perché dal 1942 ad oggi solo tre concorsi sono stati banditi per le scuole medie.

A dare un'altra dimostrazione della diversa mentalità che regna nei due ambienti dell'istruzione elementare e media, basta osservare come si sta risolvendo quella questione che sembrava fosse causa di rottura fra i due campi: la post-elementare. Di fronte alle difficoltà d'impostazione ed alle disquisizioni teoriche dei responsabili della scuola media, la quale avrebbe voluto far sua la post-elementare, sta una lodevole azione graduale e concreta dei responsabili della scuola elementare, la quale ha già cominciato, nel proprio ambito, l'attuazione del triennio complementare. Ci troviamo di fronte al più perfetto immobilismo di un settore il cui ordinamento si dimostra inequivocabilmente sorpassato, decrepito e privo di vita.

V'è dunque una preoccupante situazione negli ambienti che governano la scuola media. *Manca una pedagogia per i governanti della scuola*: è il titolo di un opuscolo pubblicato dal preside di un istituto magistrale e che in parte svolge l'argomento che sto trattando. E la cosa è tanto più preoccupante perché questi ambienti non solo non hanno preso loro la iniziativa di aggiornamento del settore affidato alle loro cure, ma hanno duramente reagito contro l'azione parlamentare, come è apparso anche da certi articoli riportati con grande rilievo su un giornale della sera, dalla cui colonna si cerca di additare al disprezzo dell'opinione pubblica « enti, sindacati, associazioni e oscuri parlamentari » rei di « sovrapporre la propria complessa, sotterranea e come collegata azione all'opera ministeriale di governo della scuola ».

Cosicché io ritengo che si debbano ormai prendere in seria considerazione certe pro-

poste avanzate dal campo cattolico (e mi riferisco ad un preciso indirizzo indicato dall'U.C.I.I.M.), proposte che riguardano una riforma non della scuola ma dell'ordinamento amministrativo.

Si devono stabilire giusti rapporti funzionali tra docenti e funzionari amministrativi, distinguendo i compiti pedagogico-didattici che a quelli spettano in sede didattica e in sede direttiva, sia periferica che centrale, dai compiti burocratici dei secondi, attraverso l'organizzazione di due distinti servizi collaboranti.

Ci siano espressioni organizzative dell'autogoverno tecnico della scuola con ispettorati articolati su base provinciale e regionale anche per le medie. Si provveda a dare maggiore autonomia al consiglio superiore, al quale dovrebbero essere conferiti poteri di iniziativa che gli consentano di proporre piani per l'attuazione delle norme scolastiche richieste dalle esigenze della comunità in collaborazione con corpi qualificati, come la consulta didattica. E non dovrebbe sembrare troppo ostica la richiesta fondamentale — che è esigenza fondamentale della scuola — che ai posti direttivi dell'amministrazione scolastica (provveditore agli studi, sovrintendente regionale, direttore generale) possano accedere solo uomini di scuola.

In tal modo i problemi della scuola potranno essere curati da coloro che direttamente li vivono e che si trovano a contatto immediato con la materia vivente dell'istruzione e dell'educazione. Allora si potrà condurre una politica scolastica più aderente ai bisogni dei tempi.

Qui, secondo me, è la radice della crisi e di qui dovrà aver inizio l'opera di rinnovamento.

Voglio ora accennare ai motivi della inefficacia istruttiva ed educativa della scuola secondaria, alla quale si rimprovera non solo di non saper formare i caratteri, ma anche di aver abbassato di molto il livello di coltura dei suoi docenti e dei suoi diplomati.

A disperdere l'efficacia formativa della scuola concorrono fattori esterni ed interni.

Tra i fattori esterni indicherò il trauma inferto dalla guerra alla psiche della società, con lo scompiglio di ogni ordinata attività, con la conseguenza di un turbamento profondo da cui gli animi degli adolescenti si stanno a mala pena riprendendo dopo dieci anni di travaglio post-bellico.

Si aggiunga la rapida evoluzione verificatasi nell'ambiente familiare e civico, che or-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

mai risente dappertutto del frenetico ritmo di vita della moderna società, con mille bisogni e attrattive e distrazioni che dall'esterno impediscono ai discenti e ai docenti di isolarsi e di concentrarsi nell'approfondimento delle materie di studio e dei moti del proprio spirito.

Non parlo tanto della rumorosità ed antiumana freddezza di questa cosiddetta civiltà meccanica che andiamo vivendo, quanto dei mille tentacoli che la vita ha oggi per penetrare dentro l'anima dell'adolescente. Contro di lui e cinema e radio e televisione e stampa — certa stampa! — e voci e colori della strada si avventano ogni momento con impeto tale che ormai è rotto per sempre il muro del silenzio, mentre gli aerei supersuonici hanno trionfato del muro del suono.

In simile ambiente quel poco di formazione dell'intelletto e della volontà, scaturita dal contatto con l'educatore nelle aule scolastiche, si attenua fino ad annullarsi per cedere alle impressioni violente che scarnificano l'anima dei nostri giovani ed impediscono in loro l'approfondirsi della cultura e lo sviluppo di una personalità armonica ed autonoma.

Quale potrà essere il rimedio a questo grave male, che si manifesta più pernicioso proprio nell'età in cui, dopo il momento dell'« anomia » (felice scuola del gioco), da un discreto impegno in un lavoro scolastico eteronomo il giovinetto passa nella scuola media superiore alla ricerca autonoma delle conquiste del sapere ed alla forgia del proprio « io » ?

Non vi dirò che bisogna respingere le conquiste del progresso. Dirò invece che bisogna adattare i sistemi e i programmi della nostra scuola media, specialmente del quinquennio superiore, a queste condizioni ambientali extra-scolastiche.

Bisogna ristabilire l'equilibrio tra la scuola e la società, per impedire che i giovani ne trovino lo spirito troppo dissimile e si disorientino. Bisogna piegare il progresso a servire agli scopi didattici ed educativi della scuola, che dovrebbe ormai non più esitare a servirsi largamente del cinema, della radio e di tutti gli altri ritrovati moderni per rendere più vive ed attuali le proprie lezioni, anche in sostituzione dei libri e dei quaderni. Bisogna soprattutto che la scuola diventi un ambiente fervido di attività, non ricettacolo passivo di nozioni e di esperienze disciplinari. Si trasformino i nostri licei ed istituti in modo che possano ospitare gli alunni per l'intera giornata ed il fatto scolastico si ripercuota al

di fuori, non con una mole di compiti da svolgere a casa, ma col restituire alla famiglia ed alla società il giovinetto ricco di esperienze intensamente vissute nella scuola con l'aiuto premuroso dei propri educatori.

Si richiede quindi una trasformazione sul tipo del *college* universitario americano, o comunque l'istituzione di una serie di convitti o di « case gioiose » ? Ci si cominci a pensare. E i sostenitori della scuola statale pensino anche a questo: che se una superiorità le famiglie preoccupate dei propri figli riconoscono oggi a certe scuole tenute da religiosi, lo fanno non tanto per i programmi e non sempre per i sistemi di queste scuole, ma soprattutto perché esse sottraggono il giovane all'influenza diseducatrice della vita moderna per tenerlo invece in una prolungata comunione di cultura e di vita con i propri educatori.

È un lato del problema, ed ha la sua importanza e le sue difficoltà di soluzione. Ma non bisogna dimenticare naturalmente i programmi ed i sistemi, che oggi — per quanto si scriva e si dica il contrario in belle riviste ed in applaudite conferenze — danno un insegnamento manualistico di notizie morte, ricevute senza interesse vitale per la coscienza interiore dell'educando ed elargite con pochissime preoccupazioni veramente educative, riducendosi troppo spesso l'impegno dell'insegnante a far buona figura agli esami ed allo scrutinio col lanciare qualche alunno fuori serie e trasformando per tutto il resto i registri scolastici in un cimitero di voti a... bassissima cilindrata. A questo proposito, come ricordo con piacere la mia buona preside in certi severi atteggiamenti verso alcuni insegnanti sadicamente sodisfatti della ecatombe da loro stessi provocata. Ma in lei v'è un'anima di poeta e di artista, che dovrebbe essere l'anima di chiunque si accinga al santo lavoro dell'educatore.

Per i programmi, vi sono tanti consigli in giro che non mi sento di aggiungere anche i miei. Raccomando solo dell'attenzione per la minacciata abolizione del latino, ricordando che — tra l'altro — il latino serve anche per una maggiore e più profonda padronanza dell'italiano. Se ne modifichi piuttosto il sistema di insegnamento, facendo sì che allo studio mnemonico di troppe regole ed eccezioni infinite preceda la lettura di testi facili, assistita da ampie note e dall'insegnante. E si eviti inoltre di metterlo al primo anno di scuola media, che segna per l'alunno un anno di ambientamento col passaggio troppo brusco dall'unico insegnante-educatore delle elementari

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ad una eccessiva pluralità di docenti e pletera di materie.

Per non soffermarmi in altre osservazioni, accenno solo alla proposta del relatore per l'insegnamento delle dottrine sociali, che secondo me dovrebbe integrare — se non addirittura sostituire, almeno in qualche caso — l'arido insegnamento odierno della storia della filosofia.

Portando il discorso sui metodi di insegnamento, balza alla nostra attenzione la figura dell'insegnante.

Si è detto e ripetuto che la vera riforma della scuola la può fare solo l'insegnante. Ed in realtà l'efficacia formativa dipende, sì, da fattori esterni che la possono condizionare e da fattori interni alla scuola che la possono alimentare, ma è indubitato che lo strumento primo di cui l'educando deve servirsi per lo sviluppo della propria personalità è l'insegnante.

Perciò avviene che, se le famiglie e l'opinione pubblica si lamentano di una deficienza istruttiva e formativa della scuola secondaria, ne riversano principalmente la colpa sul corpo insegnante. Ed il giudizio, anche se deve essere di molto alleggerito dalle considerazioni che ho già fatte e da quelle che in seguito farò sulle condizioni in cui gli insegnanti medi sono stati costretti a lavorare, è in gran parte esatto.

Bisogna ammettere — e i miei colleghi di scuola media non me ne vogliano — che in genere vi è una deficienza di preparazione pedagogica e didattica, che influisce negativamente su tutta l'azione scolastica dei docenti. Né i governanti delle sorti della scuola si preoccupano di dar loro quella che è una vera e propria qualificazione professionale d'insegnamento.

Essi hanno avuto finora questa unica preoccupazione: selezionare i docenti attraverso prove puramente culturali. Ora, da un lato è ben difficile che raggiungano questo loro scopo, quando si pensi che oggi i concorsi sono così pletorici e che l'equità non è neppure assicurata per la naturale difformità di giudizio derivante dall'eccessivo numero di sottocommissioni, senza parlare di quella errata e biasimevole impostazione mnemonica troppo diffusa e che finisce non col vagliare la maturazione culturale dei candidati all'insegnamento, ma col saggiare le loro qualità di « lascia o raddoppia ? ».

Da un altro lato, non si interessano affatto di accertare se il futuro insegnante posseda non solo il sapere, ma anche l'arte di saper

insegnare. Ed invece bisogna che già l'università inizi la preparazione didattico-pedagogica di coloro che si dedicheranno all'insegnamento. E i concorsi tale preparazione professionale devono accertare almeno con uguale premura che per la preparazione culturale. E per tutti quelli che già insegnano bisogna provvedere ad un continuo aggiornamento nel campo indicato, sì che anche fra gli insegnanti medi si diffonda quel fervore di impegni e di esperienze didattico-pedagogiche che nel settore magistrale è invece così evidente.

Ma, per fortuna, tale indifferenza dei reggitori della scuola e degli stessi docenti — indifferenza che è anche teorica, a causa di certi pregiudizi idealistici — è interrotta da volontari che in ogni scuola d'Italia si mettono al lavoro con sacrificio e passione immensi e rivivono nella loro piccola classe il dramma della formazione di una frazione infinitesimale delle nuove generazioni, cercando di ricordare a se stessi ed agli alunni che non per la scuola li si lavora ma per la vita e che l'istruzione è solo un mezzo per aiutare l'educazione.

I governanti della scuola secondaria, dunque, invece di irridere — come li ho visti fare in più di una occasione — al basso livello culturale e didattico degli insegnanti, soprattutto degli incaricati, cerchino di curare le opportune iniziative, sull'esempio del campo magistrale, per aiutare gli insegnanti a migliorare la propria cultura e darsi una preparazione didattica, con dei corsi che siano di facile accesso periferico e che abbiano l'incentivo di un punteggio, la cui utilità sia avvertita nei trasferimenti, nei concorsi, negli avanzamenti.

Ma non bisogna dimenticare che sul disorientamento del corpo insegnante di questo dopoguerra hanno influito diversi fattori d'ordine materiale. In primo luogo, v'è stata una troppo rapida ed imprevista dilatazione della scuola secondaria che ha costretto a disordinati arruolamenti di insegnanti. Gravissimo poi è stato il disagio vissuto dai supplenti, in seguito alla precarietà degli incarichi. I fuori ruolo hanno dovuto ogni anno risalire l'avvilente calvario delle graduatorie provinciali e consumarsi nell'ansia di avere un incarico, disperdere se stessi col cambiare continuamente classe e scuola e talvolta perfino materia di insegnamento. Difficilmente perciò sono riusciti a trovare quella tranquillità di spirito necessaria per dar vigore all'azione educativa, né hanno avuto un ambiente scolastico — di docenti e di discenti — in cui in-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

serirsi e da cui ricevere aiuto per venirsi formando appunto come docenti.

Altro grave danno è stato che questo disagio dei due terzi degli insegnanti medi è stato il disagio di uguale frazione della scuola media italiana, se si pensa che gli alunni non riuscivano ad avere per due anni consecutivi lo stesso insegnante, quando addirittura non lo vedevano cambiare nel corso dello stesso anno, con quelle conseguenze per la continuità didattica che vi lascio immaginare.

Si aggiungano i ritardi nelle nomine, che talvolta rimandavano l'inizio regolare delle lezioni ad anno ben inoltrato, accrescendo un lato negativo del nostro calendario scolastico troppo vacanziero. Si aggiungano classi troppo numerose. Si aggiunga il concentrarsi dei migliori alunni in alcune sezioni, col conseguente scadimento del livello medio culturale delle numerosissime classi collaterali. Ed avremo un quadro realistico dell'ambiente sconvolto in cui hanno dovuto lavorare gli insegnanti medi in questo decennio.

Ora finalmente pare che il tempo volga al sereno. La nostra Commissione per l'istruzione ha già varato una serie di provvedimenti tesi a stabilizzare il corpo insegnante ed a ridonare quindi maggiore tranquillità al fatto educativo. E non si scandalizzino quelli che parlano e scrivono di una combutta fra parlamentari e sindacati. Noi abbiamo compiuto il nostro dovere non tanto nei confronti degli insegnanti, quanto nei confronti della scuola italiana.

Provvedano ora quelli che certi poteri non vogliono lasciare al Parlamento, provvedano a concretare con la necessaria sollecitudine le iniziative adatte al miglioramento ed all'aggiornamento culturale e professionale degli insegnanti medi. Se non se ne dimostreranno capaci, non si scandalizzino ancora se, con voce anche più grossa, si chiederà agli insegnanti di rinsaldare le loro organizzazioni sindacali e di battersi per quella autonomia che in uno Stato democratico deve sancire il riconoscimento della particolarità e preminenza della funzione educativa della scuola di fronte ad ogni altra funzione sociale.

Prendo occasione per esortare quelli che mi sia permesso considerare ancora come miei colleghi della scuola media, perché intensifichino la loro partecipazione alla vita sindacale, che i più scrupolosi e dignitosi fra loro devono considerare non come uno strumento di materialistiche rivendicazioni economiche, ma come una via offerta dalla società perché l'individuo possa partecipare attivamente alla riorganizzazione del suo settore di attività e

concorrere in tal modo alla costruzione di una sana e moderna società. Grande conquista, io ritengo, dell'azione sindacale dell'anno scorso è stata, più che l'aver richiamata l'attenzione del Governo e della stampa e dell'intera opinione pubblica — finalmente per la prima volta sensibile alle sorti della scuola —, l'aver ottenuto la compatta partecipazione degli insegnanti medi, in altre occasioni ben meno presenti all'attività dei propri sindacati. A questi, per altro, sarebbe da raccomandare un ritorno alla primitiva unitarietà nell'ambito del pur benemerito Sindacato nazionale scuola media, che tante battaglie ha dignitosamente ed efficacemente condotte. Non bisogna dare l'impressione che si combatte per interessi particolari di singoli gruppi della stessa categoria: all'opinione pubblica deve apparire ben chiaro che certe battaglie, più che i bilanci familiari degli interessati, riguardano problemi di fondo della scuola, alla cui resurrezione i docenti sono indubbiamente lo strumento essenziale.

Questa analisi sommaria della crisi della scuola media non sarebbe completa se non accennassi ad un altro fattore di sfasamento fra la nostra istruzione secondaria e la vita: essa, ancora troppo invischiata in arcaici pregiudizi classicisti, non riesce ad indirizzare i giovani verso quelle attività produttive che sono richieste dalla situazione economica contemporanea.

L'argomento è stato diffusamente trattato da altri colleghi e dal relatore, per cui farò solo qualche accenno ad un aspetto particolare di questo problema.

Se è vero, come ormai da tutti ammesso, che l'istruzione professionale e tecnica, fornendo la necessaria qualificazione e specializzazione a lavoratori e dirigenti, incide nella soluzione del problema della disoccupazione e dell'emigrazione, ricordiamoci che tale relazione acquista un valore particolare per l'Italia meridionale. Nel resto d'Italia, infatti, dove il processo di industrializzazione si trova ad una fase ben avanzata, è stato e sarà facile istituire scuole ed istituti professionali e tecnici secondo un preciso indirizzo che l'economia locale chiaramente indica. E la scuola riceve collaborazione per la sua opera di qualificazione da parte delle aziende interessate, mentre facile è l'assorbimento di operai e di tecnici.

Nel sud, invece, la cosa è molto più difficile. E le scuole professionali potranno fallire non solo — come dice l'onorevole Romanato — se mancherà la necessaria opera di orientamento presso le famiglie e la pub-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

blica opinione, ma anche e soprattutto se non si tiene conto che esse sono condizionate nella loro vitalità dall'ambiente economico stesso, sul quale si propongono di influire.

Con sommo piacere, come uomo di scuola, ho appreso che il piano Vanoni prevede per lo sviluppo economico una cura particolare dell'istruzione professionale. Vuol dire che gli ambienti finanziari in cui quello schema è stato studiato hanno cominciato a capire che i quattrini spesi per la scuola possono anche costituire un investimento. Ma ora che il mai abbastanza compianto onorevole Vanoni non è più, io temo fortemente che possa rimanere ad animare l'attuazione del piano una mentalità non ugualmente aperta ed organica come quella del suo ideatore. Perciò metto sull'avviso tutti i responsabili affinché non avvenga che il sud rimanga trascurato o che — se qualcosa in esso si vorrà fare — si assista ad un sorgere disordinato di scuole professionali, senza che sia stato prima impostato un serio programma commisurato alla struttura economica delle singole zone del meridione. Si pensi che tale programma di istruzione professionale va ad inserirsi in un ambiente economico dal prevalente carattere agricolo; si tenga presente la necessità di dare sistemi più razionali a questa agricoltura, né si trascuri la possibilità di industrie che vivano per l'agricoltura e sui prodotti dell'agricoltura. Si tenga conto delle sviluppate attività artigianali e della incipiente organizzazione commerciale; né si trascuri di seguire da vicino il processo di industrializzazione in atto ad opera della Cassa per il Mezzogiorno.

Se il Ministero dell'istruzione non ha dati scientificamente elaborati per un piano di istruzione professionale e tecnica nel sud, non ceda ad altri le redini, ma chieda subito la collaborazione di enti ed istituti che da tempo studiano particolarmente i fenomeni economici e sociali dell'Italia meridionale, non esclusa la stessa Cassa per il Mezzogiorno, e si ponga all'opera, ricordando che si tratta non di un fatto scolastico nel senso burocratico della parola, ma di un profondo fatto sociale strettamente connesso alle strutture economiche. Se riuscirà ad interpretarle nel loro essere e nei loro orientamenti, la scuola professionale e tecnica potrà ricavarne notevole vitalità e potrà regolarne beneficamente lo sviluppo, costituendo la vera resurrezione delle genti del sud.

Di questa aderenza della scuola, di tutta la scuola, alle necessità vitali del popolo io mi preoccupo, poiché mi sembra di vedere ancora la nostra scuola rinchiusa in una torre

di avorio che la astrae dalla realtà viva ed in continua evoluzione.

Non è da approvare, ad esempio, che la gioventù lavoratrice rimanga esclusa da ogni attenzione del mondo della scuola. Ogni anno si svolgono migliaia di corsi di addestramento professionale per giovani operai dell'industria e dell'agricoltura e per giovani artigiani. In questi corsi, organizzati dai Ministeri del lavoro e dell'industria e della agricoltura, non v'è l'ombra di presenza dell'amministrazione scolastica, la quale invece, giacché non aveva avuto per prima l'idea uscendo dalle tradizionali forme scolastiche, dovrebbe almeno curare di riagganciare quei suoi ex alunni per completare le fredde nozioni di mestiere con qualcosa che le riscaldi e le sublimi con la forza del sentimento, del gusto estetico, del senso sociale e ristabilisca l'armonia spirituale del giovane lavoratore.

Un sistema educativo fondamentalmente democratico esige che si vada oltre la semplice formula della scuola popolare per il recupero degli analfabeti o delle insufficienze dell'istruzione elementare, e si provveda adeguatamente alla ulteriore e costante partecipazione del lavoratore ai valori della cultura e dello spirito.

E non so se urto eccessivamente delle suscettibilità quando mi permetto di indicare ai responsabili dell'istruzione del popolo italiano alcuni alleati o strumenti di cui lo Stato potrebbe avvalersi per questa doverosa opera di cura della gioventù non studiosa.

Oltre ai corsi sopraccennati, che dovrebbero essere tante occasioni di una ripresa di contatto fra scuola e popolo, vi sarebbe l'« Enal » a cui dare contenuto alquanto più serio che non siano i soliti cori folcloristici; V'è la gioventù italiana, col suo enorme complesso organizzativo che bisogna cominciare ad utilizzare proprio per i giovani che stanno fuori della scuola; vi sono le organizzazioni giovanili cattoliche, che non devono far paura a laicisti ed a statalisti, essendo rimaste a rappresentare l'unico sforzo che oggi si compie per l'educazione e l'istruzione dei giovani operai e contadini disinteressatamente, avendo esse il solo scopo di aiutare, alla luce degli ideali religiosi e civili, il formarsi della necessaria autonomia spirituale nelle coscienze di tanti giovani che la durezza di questa vita tormentata tiene affogati nella materialità delle necessità quotidiane.

Ad ogni modo, qualunque sia lo strumento che si voglia usare, la Repubblica italiana non può accettare il concetto della cultura come prerogativa di pochi, non può trascu-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

rare l'istruzione e l'educazione dei giovani, di qualsiasi condizione sociale essi siano, qualunque compito stiano per avere nella società di domani.

Noi combattiamo per un mondo migliore. E riteniamo che in questa battaglia — a cui siamo stati chiamati dalla nostra fede religiosa prima che dai nostri ideali politici — fra le altre libertà che urgono alle porte della coscienza popolare, abbia il suo posto in prima linea la « libertà dall'ignoranza », se è vero che essa va considerata come una sublimazione del concetto di « libertà dal bisogno ». È il pane dell'intelletto che bisogna spezzare ai figli delle classi più umili, perché possano apprendere a risolvere i problemi che riguardano il pane materiale, e diano il loro prezioso apporto alla costruzione della società nuova, di una società che con maggiore coerenza di quella attuale possa dichiarare di ispirarsi alla civiltà cristiana.

Ritorni la scuola ad inserirsi nella evoluzione in atto delle genti italiane. Riaccosti la sua anima alla gioventù studiosa ed operosa, che è l'anima fiorente della nuova Italia democratica. Scuota ogni mentalità ed impostazione di astratta istruzione e viva i concreti fatti economici, sociali, civici per improntarli della sua efficacia educativa.

Allora, potremo, col Presidente della Repubblica, anche noi vedere « in ogni edificio scolastico che sorge, una ragione per sperare che nell'avvenire la nostra democrazia diventi sempre più consapevole e più forte e sia in grado di adempiere alla sua funzione che è quella di stabilire, insieme ad un sempre maggior senso di responsabilità in tutti, una più larga ed effettiva partecipazione alla vita dello Stato, condizione per ogni progresso morale e civile e per una più effettiva giustizia sociale ». (*Applausi al centro — Congratulazioni*).

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

DE TOTTO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, certamente il più grave problema che immobilizza oggi la scuola italiana è quello già denunciato negli ultimi tempi da tutta la stampa più qualificata: la piaga della amministrazione della scuola, in questo dopoguerra, è quella della degradazione dalla politicità alla partiticità. Ed è ormai comune opinione che riusciva meno difficile la difesa della scuola nel partitismo a dimensione unica che in quello pluridimensionale.

L'alternativa cristiano-laica, evidente e immobilizzante nel quadripartito, ha fatto sì che

la scuola non diventasse confessionale o si legasse ad una ideologia di partito; ma ha ritardato una riforma in termini prevalentemente scolastici, in base ad una vera e propria politica della scuola e non ad una politica sulla scuola. Il momento culminante di tale deformazione di principio si è avuta con l'approvazione, sia che raccolse i voti contrari nostri e dei monarchici soltanto, in occasione del decimo anniversario della liberazione, della pubblicazione di un opuscolo sulla resistenza da distribuirsi agli alunni delle scuole. L'iniziativa non ha nulla a che fare con la riforma e con la scuola, e appartiene ad un genere che nessuna dittatura ha mai sognato d'imporre nella scuola stessa. Noi ci auspichiamo soltanto che, per il buon senso del ministro, tale opuscolo non si trasformi, in certe sue parti, in una vera e propria apologia di reato.

Comunque, rinvio le note di politica scolastica alla seconda parte del mio intervento; prima vorrei accennare a qualche capitolo del bilancio. Debbo notare, a questo proposito, onorevole ministro, che i nostri interventi, fatti con il sistema dei lavori forzati come quest'anno o fatti con maggiore larghezza come l'anno scorso, vengono per lo più seguiti dalle approvazioni e dai consensi del Governo; ma poi di essi non si tiene conto nella elaborazione del futuro bilancio. L'anno scorso avevo parlato a favore del potenziamento degli scambi culturali e delle zone di confine, ed avevo chiesto un aumento degli stanziamenti per il capitolo 255-*bis* da 6 milioni a 12, per il 255-*ter* da 2 a 10 milioni. Quest'anno, nel primo testo dello stato di previsione, per tali voci, con meraviglia, ho trovato una diminuzione. Eppure ella, onorevole ministro, l'anno scorso aveva approvato le mie osservazioni sugli scambi culturali e sulle zone di confine.

Per fortuna il Senato, su interessamento di chi si è occupato del problema ed ha avuto l'accortezza di far votare un ordine del giorno, ha aumentato i capitoli relativi (nell'attuale bilancio 265 e 266) rispettivamente da 6 milioni a 8 e da 2 a 4 milioni. Questa particolare vicenda vale a dimostrare come siano poco meditati ed elaborati i vari stati di previsione. Nella relazione Romanato, che io devo lodare perché fatta con grande accortezza e grande preparazione anche per quanto riguarda i punti più propriamente scolastici, viene posta con molta chiarezza la necessità di uno sviluppo degli scambi culturali; e vi si nota come essi in Italia praticamente non esistano. Afferma giustamente l'onorevole Romanato che tali rapporti si esauriscono per ora in gran parte nell'adempimento di impegni sul piano

culturale derivanti da accordi internazionali, quali l'« Unesco », il *Bureau international d'éducation*, il Consiglio d'Europa, ecc.

Ma è possibile che non sentiate la necessità di prendere anche delle iniziative in questo campo? La direzione generale competente pare abbia chiesto per questi due capitoli un aumento, per gli scambi culturali da 2 a 12 milioni, per le zone di confine da 6 a 16 milioni; e tali richieste pare siano state formulate con un criterio estremamente prudenziale. Ora, se anche il Senato ha in parte corretto la entità degli stanziamenti, le cifre rimangono assai lontane da quelle che dovrebbero essere per soddisfare le esigenze più immediate.

La seconda voce che ha avuto lo stesso destino è il capitolo 319, già 294: « Rimborso ad enti, istituti, associazioni e comitati per le prestazioni presso convitti e collegi, a favore di alunni appartenenti alle categorie previste dall'articolo 1 del decreto legislativo luogotenenziale 31 luglio 1945, n. 425, e dall'articolo 1 del decreto legislativo luogotenenziale 28 settembre 1955, n. 646, ecc. ». Si tratta cioè delle spese da sostenere a favore di minori profughi. L'anno scorso io avevo chiesto che lo stanziamento, in luogo di essere ridotto a 130 milioni, rimanesse per lo meno ai 140 del precedente esercizio.

Il relatore onorevole Vischia mi interruppe allora con una domanda: « Dove li prendiamo? »... Ma i milioni c'erano, se si sono trovati, ad esempio, per l'opuscolo sulla resistenza. Quest'anno si voleva apportare al capitolo una ulteriore riduzione di 10 milioni. Fortunatamente il Senato ha invece proposto un aumento di 5 milioni, arrivando così a 135. Si vede che nell'altro ramo del Parlamento le proposte vengono accolte con maggiore considerazione.

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Sono variazioni concordate col Governo.

DE TOTTO. Ma che dovrebbero essere inserite, più proficuamente, in sede di compilazione. Ora, se è già un certo risultato che il capitolo non sia stato diminuito ma abbia avuto invece un modesto aumento, anche così corretto lo stanziamento è ancora insufficiente. Esso era infatti due anni fa di 140 milioni; e da allora, in seguito al malaugurato *memorandum* di intesa, parecchie decine di migliaia di nuovi profughi sono affluite dalla zona B dell'Istria. È evidente che il carico, per questa voce, è aumentato, per l'aumento dei convittori.

Rendendomi conto della necessità di essere breve, trascurando di fermarmi intorno ad un problema molto importante, quello dei mezzi

audiovisivi. L'anno scorso ella, onorevole ministro, ebbe la cortesia di encomiarmi per la parte del mio intervento relativa a tale argomento. Purtroppo però non sono in grado quest'anno di usarle la stessa cortesia: in quanto da allora nessuna iniziativa si è presa in questo campo. So bene che c'è una legge per l'approvazione da parte della nostra Commissione; ma si tratta di una legge che non risolve il problema in se stesso. Essa tende a disciplinare soltanto l'organizzazione di questo servizio, non a svilupparlo in termini concreti. Non si è voluto dunque trarre profitto dei vari suggerimenti avanzati; tra l'altro del modo perché non avesse a gravare sullo Stato tutto il peso delle proposte realizzazioni.

Ma il problema di maggiore attualità, quest'anno — ed ella, onorevole ministro, ne è al centro — è quello della riforma, preannunciata in varie interviste e comunicazioni, discussa in Senato, per cui già due Commissioni sono al lavoro.

La base di tale progettata riforma riguarderebbe due questioni fondamentali: l'esame di Stato e la nota facoltà di scelta per il latino.

Io sinceramente vedo in questa accarezzata riforma una chiara posizione politica del suo partito, nel solco della tradizione della sua ideologia laica. Ed è interessante notare che sul tema della riforma della scuola l'onorevole Romanato, che io torno a lodare, prudentemente non si esprime, non assume un suo definito atteggiamento. Effettivamente non credo che l'onorevole relatore sia ad essa favorevole, perché se lo fosse stato, sia pure soltanto in parte, il suo capitolo sull'argomento sarebbe stato più chiaro. Invece, nella sua involuzione molto letteraria, mi ha fatto sorgere la convinzione che l'onorevole Romanato non sia favorevole né al mutamento dell'esame di Stato, né all'abolizione della obbligatorietà del latino nella scuola media. Infatti egli afferma: « Noi siamo perplessi di fronte alle ventilate grandi riforme, non crediamo né alla loro necessità, né alla loro utilità, proprio nel campo della scuola che ha bisogno di tempo, di tranquillità e di distensione »... E potrei continuare la lettura.

Se il ministro si fosse limitato a fare delle enunciazioni di principio, potremmo anche ritenere che egli fosse stato ispirato da preminenti interessi scolastici. Ma c'è una sua breve dichiarazione che ha deviato la sua riforma in un campo prettamente politico. Nell'intervista pubblicata nel marzo scorso sul *Resto del Carlino* egli ha detto testualmente che « tutto l'ordinamento gentiliano dell'istruzione scricchiola in più parti ». Con tale dichiarazione

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ella, onorevole ministro, ha chiaramente definito il concetto a cui si ispira la sua parte politica: quello di fare giustizia di tutto quanto nella riforma Gentile vi era di nuovo e nello stesso tempo di tradizionale, di costruttivo e di dinamico al tempo stesso.

Ma il rendere con ogni mezzo meno impegnativo il corso degli studi contrasta con tutta l'impostazione della scuola. Ad esempio il ministro nella sua intervista ha fatto un'altra affermazione che a mio parere è stata inopportuna. Egli ha detto: « Certo che la riforma apportata al sistema attuale degli esami di Stato, di maturità e abilitazione, incontrerà il favore degli studenti, oltre che degli insegnanti ». Ma è evidente, onorevole ministro, che se ella attua una riforma per cui non si fa più niente, e quindi svolge una inchiesta tipo *Doxa* tra gli studenti, tutti risponderanno che sono perfettamente d'accordo.

Il dire in un'intervista, di una riforma, che essa incontrerà il favore degli studenti, mi sembra essere veramente lontano da ogni senso di responsabilità scolastica. Ma c'è anche un'altra osservazione da fare anche se forse si tratta di una minuzia. Il dire che essa incontrerà il favore degli studenti oltre che degli insegnanti è ben diverso che dire: « degli insegnanti e degli studenti ». Siamo proprio nel clima delle grandi inchieste di tipo anglo-sassone: interpellati numero X studenti, favorevoli il 100 per cento. Ma lo saremmo stati anche noi, onorevole ministro, se ai nostri tempi, ai tempi della scuola, ci fosse stato l'uso delle inchieste e ci avessero interpellato. Ella in questo caso, sicuramente, come me, avrebbe risposto: « Siamo favorevoli; buttiamo via il latino; niente più esami ». Non c'è studente infatti che non abbia avuto le sue preoccupazioni e le sue noie con il latino o con l'esame di Stato.

Tuttavia voglio far notare che non è stato il solo Gentile — e questo è il punto che non tutta l'opinione pubblica conosce in Italia — a sentire allora la necessità di una riforma organica della scuola; in quanto Benedetto Croce, nel disegno di legge da lui presentato nel 1921 e mai discusso per la decadenza del Ministero di cui egli faceva parte, collimava con il Gentile soprattutto per quanto riguarda l'impostazione umanistica da dare alla scuola italiana. Tanto che quel disegno di legge può dirsi molto più di un preannuncio della riforma del 1923.

L'opinione pubblica non è al corrente di tali vicende, in quanto essa si limita alla considerazione di un Croce acerrimo antagonista del Gentile. Invece, circa la riforma degli

studi, anche se i due grandi filosofi erano politicamente avversi, tanto che l'uno ha saputo dare la vita per il suo ideale, si trovavano fondamentalmente d'accordo sull'indirizzo da dare alla scuola italiana. Se la vita li divise, la scuola li aveva sempre uniti.

Se anche, per motivi contingenti, la riforma Gentile fu detta « la più fascista delle riforme », in quanto tale effettivamente il « duce » la volle definire, ciò accadde perché allora si erano accese troppe lamentele e troppe critiche per la aumentata difficoltà degli studi. Per far tacere una buona volta tali opposizioni, che miravano a rendere la riforma non operante e a ritornare al provvisorio nella guida della scuola, Mussolini tagliò corto dicendo: « la più fascista delle riforme ».

Ma, in realtà, la riforma Gentile non è stata soltanto fascista; essa è stata una grande affermazione, di valore storico, del genio italico nel campo della cultura e della educazione. E vorrei leggere un giudizio che proprio allora fu pronunciato dal professor Henri Goy, capo dell'ufficio informazioni della Sorbona: « Questa riforma sorpassa i limiti di una istituzione puramente scolastica... Essa avrà conseguenze veramente incalcolabili sull'avvenire della nazione italiana... Una vigorosa disciplina interiore sta trasformando questo popolo ».

Io mi auguro, onorevole ministro Rossi, che ella possa avere dai suoi amici inglesi e francesi delle uguali dichiarazioni, ottenere testimonianze straniere altrettanto qualificate di riconoscimento e di stima. E non si può dire che il popolo francese, all'epoca delle affermazioni che io vi ho letto, fosse molto vicino ai nostri ideali e lo fosse in particolare alla ideologia fascista.

Certamente questo giudizio dell'esponente della Sorbona supera la contingenza ed è veramente di enorme importanza. Ed infatti la maggioranza della stampa qualificata (ed ella, onorevole ministro, ne è al corrente, giacché il suo Ministero pubblica una assai documentata Rassegna della stampa negli *Annali della pubblica istruzione*) si esprime tuttora con il dovuto rispetto e in termini positivi nei confronti della riforma Gentile.

Non così, al contrario, nei confronti della cosiddetta riforma attualmente in discussione.

I soli decisi consensi, onorevole ministro, le provengono dagli ambienti di sinistra, che sono gli unici a seguirla, formando così una maggioranza laico-socialcomunista, quasi insorta per la difesa del popolo lavoratore contro la scuola « aristocratica ». Sarà opportuno rileggere (credo sia ancora permesso in questa

aula) un breve brano del discorso tenuto il 15 gennaio 1922 da Giovanni Gentile alla inaugurazione della « scuola di cultura sociale » del comune di Roma. Egli allora disse: « Il lavoratore è lavoratore, a patto di essere uomo, a patto di sentire, oltre i legami con la vita particolare in cui egli si inserisce in un angusto pezzo della natura, la propria vita come vita umana, che spazia fuori dell'aiuola in cui si incatena al suo lavoro quotidiano, fuori di quei rapporti particolari che lo legano alla sua persona o alla sua classe o in generale alla classe dei lavoratori ».

Quindi, il peggiore servizio che fanno i comunisti al lavoratore italiano è proprio quello di relegarlo nell'ambito materialistico del suo lavoro; quasi che il muratore non debba conoscere altro che il muro che sta innalzando, quasi che il bracciante ed il manovale non abbiano il diritto di sentire l'umanità e l'umanesimo almeno sino ai limiti concessi dalla loro ansia di educazione culturale.

Ecco la diversità di impostazione; ma lei, onorevole ministro, evidentemente è assai più propenso a seguire il materialismo marxista che l'idealismo gentiliano.

Ma, per giungere a testimonianze più vicine, sempre in relazione ai motivi informatori delle novità progettate, mi piace leggere un articolo di Renzo Dalmasso, apparso sulla *Rassegna dell'istruzione media*: « Come è possibile instaurare la serietà degli studi e indurre i giovani ad anticipare nella scuola quei sacrifici ben più gravi che domani imporrà loro la vita, se finora si è fatto di tutto per convincerli che essi sono le vittime innocenti di una scuola superata? ».

È una esatta osservazione questa. Da 12 anni ormai si va ripetendo, non so con quale vantaggio per gli studi, che la nostra scuola non è armonizzata con i sani principi della democrazia.

Comunque, prima di affrontare i vari problemi particolari, una fondamentale esigenza è scaturita dalle molte discussioni sull'argomento nel suo complesso: e cioè che nulla si può iniziare senza un preventivo interessamento del Parlamento. Lo hanno dichiarato recentemente, tra gli altri, l'Unione cattolica italiana insegnanti medi e il Sindacato nazionale della scuola media.

Quindi, troppo presto, onorevole ministro, lei ha concesso le sue interviste; perché il Parlamento, logicamente, deve essere investito di questa questione prima di qualsiasi indiscrezione, sia pur autorevole, su eventuali modifiche. Prematura inoltre la nomina delle due commissioni; la prima composta, se non erro,

dai professori Calogero, Castiglioni, Paratore ed altri; la seconda presieduta dal professore Calò. E si ha notizia che le commissioni stesse stanno già alacremente al lavoro. Tale fatto non può essere accolto certamente con soddisfazione. E con quale criterio si è proceduto alle nomine? Il nome di Calogero, ad esempio, era l'ultimo da prendersi in considerazione. Calogero è sceso in campo in una posizione decisa e faziosa contro il latino; e non può quindi essere un giudice. Calogero, con il suo articolo su « il panlatinismo » e con i suoi successivi, si è messo completamente al di fuori della possibilità di presentarsi come elemento di equilibrio e di obiettività. Con quale criterio, ripeto, è stato prescelto?

Ma un altro principio desidero far rilevare: in questa tanto sospirata democrazia (sospirata da voi e che noi stiamo a osservare), in cui tutto è elezione, come mai commissioni di tanta importanza, che devono affrontare una riforma improntata a così vasto spirito rinnovatore e direi quasi sovvertitore, come mai non sono state elette anziché nominate dall'alto?

La stessa nomina del Calogero, infatti, fa ritenere che ella effettivamente richieda da codesta commissione un complesso di determinate conclusioni, dato che Calogero si è espresso in una determinata maniera. Ecco la ragione che mi costringe ad insistere nella mia richiesta di voler conoscere la procedura con la quale si è addivenuti alle nomine.

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Mi pare che tutti i professori di letteratura latina e di grammatica latina delle università italiane siano stati compresi nella commissione. Vi ho proprio messo tutti i cultori del latino...

DE TOTTO. Calogero è professore di filosofia.

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Vi è anche qualche pedagogista e qualche filosofo.

DE TOTTO. C'è anche Concetto Marchesi?

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Non so, mi pare anche Marchesi. O forse no. Credo che Marchesi non sia più in questo momento professore di ruolo perché ha superato i limiti di età. Se fosse stato compreso, certamente ve lo avrei incluso. Esattamente non so, dato che non ho qui l'elenco dei commissari.

DE TOTTO. Ne prendo atto. E vengo al primo punto: esami di Stato. In che consisterebbe il nuovo progetto? In un ampliamento del numero delle prove scritte fatte sul tipo dei *tests* di uso anglosassone.

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Ma no, ella mi attribuisce cose di cui non ho parlato. Scusi, sarebbe meglio che di questa riforma ella discutesse dopo averla conosciuta. Nemmeno io la conosco bene ancora. Io stesso mi riservo di correggere, di pensarci su.

DE TOTTO. Ella ha detto chiaramente al Senato che si sta studiando il modo di giungere ad esperimenti con « metodi già noti ed in uso in altri paesi ».

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Ma non col metodo dei *tests*, che è ridicolo!

DE TOTTO. Siamo lieti di questa dichiarazione, ma lei deve convenire che in un passato assai recente, a tale proposito, la polemica sui *tests* è stata amplissima.

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Io personalmente ritengo che il metodo del *test* è ridicolo! Perché me lo vuole attribuire?

DE TOTTO. Questa sua affermazione ci tranquillizza: per lo meno, non arriveremo direttamente ad abdicare alla nostra tradizione e alla nostra cultura in favore di quella anglosassone. Ci tranquillizza in parte, però, onorevole ministro, in quanto rimane il fatto fondamentale delle sue dichiarazioni relative alla possibilità di concedere la promozione in base ai soli risultati delle prove scritte. È questo il punto meno accettabile della sua progettata riforma; ed è un punto da lei ribadito senza incertezze in tutti i suoi discorsi e in tutte le sue numerose interviste. Eppure esso ha trovato ben rari consensi e, al contrario, assai frequenti disapprovazioni.

Di eccezionale importanza l'articolo recentissimo su « La scuola secondaria umanistica in Italia » di Onorato Tescari, comparso sull'*Osservatore romano*.

Dopo aver definita « iniqua » già la vigente disposizione che prevede la esclusione dalla prova orale di italiano del candidato che in quella scritta abbia rivelato una deficienza grave, l'illustre studioso così conclude: « La prova orale è la principale e più redditizia parte dell'esame ai fini della valutazione della maturità del candidato; e dovrebbe sempre iniziarsi con la discussione dello scritto, cui dovrebbe seguire la lettura del testo e finalmente il colloquio ».

Molte perplessità esprime a riguardo lo scrittore Giuseppe Villaroel; e persino l'*Unità*, mentre è d'accordo con lei per la riduzione del latino, in un corsivo afferma che con il progetto di riforma « viene negata la funzione positiva del colloquio finale fra esaminatore ed esaminando, che nella riforma Gentile era invece al centro del giudizio di maturità ». Come

vede, onorevole ministro, perfino l'*Unità* difende Gentile, su questo punto.

Gli stessi concetti rimbalzano tra le righe di tutte le rassegne scolastiche. La *Rassegna dell'istruzione media*, nel suo numero di aprile, con un articolo di Salvatore Valitutti, difende strenuamente l'esame di Stato così come Giovanni Gentile lo aveva concepito.

Come vede, lei è rimasto con pochissimi altri a sostenere che quell'ordinamento scricchiola da tutte le parti.

Scrive dunque la *Rassegna*: « Giovanni Gentile si propose di instaurare la eguaglianza della scuola, come condizione effettiva della libertà degli studi, essenziale per il progresso della cultura. L'esame finale, poi, fu concepito come un esame di maturità ed esso può esserci solo a conclusione di una vera scuola di maturazione spirituale. Non si tratta cioè di esaminare in un certo modo, ma di studiare e di insegnare nello stesso modo ».

Nelle *Cronache scolastiche*, si sostiene addirittura che, se è possibile eliminare una prova di esame, questa è la scritta e non l'orale. Ed io mi trovo, in linea di massima, d'accordo con questa tesi. Soprattutto per la garanzia di autenticità!

Chi infatti, onorevole ministro, non sia riuscito almeno una volta nel corso degli studi a copiare o a far copiare una prova scritta, scagli la prima pietra.

Naturalmente l'importante è costituire le commissioni con serietà; e non, come oggi, incaricare qualsiasi supplente alle funzioni di commissario per la maturità. (*Interruzione del sottosegretario Scaglia*).

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Ella, onorevole De Totto, continua a fare un discorso totalmente ipotetico. Io non ho detto quanto ella mi attribuisce, ma solo che, dopo cinque o sei prove scritte talmente di primo ordine da escludere ogni dubbio, la commissione potrà, se lo vorrà, dispensare l'alunno dagli orali. Nello stesso modo, qualora le prove scritte fossero così disastrose da rendere inutili gli orali, questi potranno essere evitati. Queste le sole ipotesi di eliminazione dell'esame orale.

DE TOTTO. Onorevole ministro, la ringrazio della precisazione; ma ella non ha fatto altro che confermare la validità delle mie precedenti osservazioni. Ella, anzi, mi deve perdonare se ho ecceduto nelle citazioni; ma in clima democratico la stampa libera rappresenta un elemento spesso determinante nel dibattito delle idee: e tale stampa ha negato, quasi unanimemente (ad eccezione forse della sola *Giustizia*, il giornale del suo partito), il

diritto alla commissione di escludere qualsiasi candidato dalle prove orali.

Per quanto riguarda la abolizione della sessione autunnale, la materia è più opinabile, in quanto vi concorrono vari motivi che possono creare delle situazioni diverse. Pur tuttavia, a mio avviso, la giusta via potrebbe essere ancora rappresentata dal mantenimento della sessione di riparazione, ma con l'originario limite massimo delle due materie.

Comunque, ella continua imperterrito a seguire la via segnata; anche al Senato ella ha decisamente confermato tutti gli orientamenti espressi nel corso delle interviste. Ella insiste nei suoi punti di vista, con una visione totalitaria e per nulla ossequiente alla maggioranza dell'opinione pubblica.

Sul complesso della progettata riforma, il settimanale *Candido* invita, in maniera divertente, il nostro ministro a farsi promotore di un vero e proprio « lascia o raddoppia? » della scuola. Siamo nel campo di un arguto umorismo; ma, continuando su questa strada, possiamo ben dire che il giornale di Guareschi con la sua scherzosa proposta non si trova molto lontano dalla verità!

Il tutto però non dà certamente prestigio alla scuola italiana; e le indiscrezioni ministeriali hanno autorizzato la stampa ad una polemica che, svolta proprio ora in periodo di esami, viene immancabilmente a turbare la serietà degli studi e ad incidere sulla serenità dei giudizi.

Sono argomenti, questi, di estrema importanza e di altrettanta delicatezza, da trattarsi quindi in sede opportuna: per noi parlamentari, in questa sede.

E vengo al secondo punto: la questione del latino. Essa ci riporta indiscutibilmente in un clima politico. Ella ha detto a Vittorio Zincone, nella intervista su *Il Tempo*, che senza il latino si potranno raggiungere le seguenti lauree: ingegneria, chimica, fisica, matematica, economia e commercio, agronomia, farmacia, veterinaria, probabilmente architettura e medicina. Il latino resterebbe riservato alle lauree in legge, lettere e filosofia.

Ora, è evidente che una riforma così vasta incide nella stessa storia del popolo italiano. La questione risale al 1859, dalla legge Casati in poi, ed ha avuto i suoi sostenitori e i suoi detrattori. E si è, per lo più, sempre trattato di una lotta tra le correnti laiche e quelle cattoliche. Infatti, negli scritti più accesi delle polemiche tanto frequenti nella seconda metà del secolo scorso, non sono rare le frasi di questo genere: « Basta con la lingua dei preti! ».

Non vorremmo che, nell'ambito dello stesso quadripartito, si giungesse a far proprie affermazioni di quegli autori che allora, soprattutto in Italia e in Francia, avevano sostenuto l'abolizione del latino soltanto per ragioni politico-laiche. Nelle stesse righe dei detrattori si notano infatti affermazioni che non possono negare il valore formativo, nella cultura di un popolo di origine latina, dell'antica lingua di Roma.

Nel 1885, Raoul Frary, un campione del laicismo francese, nel suo volume *La question du latin*, si poneva quattro interrogativi: se lo studio di una lingua antica è un'eccellente ginnastica per lo spirito dei fanciulli; se la conoscenza del latino è indispensabile a chi vuol conoscere bene il francese; se la conoscenza dei più grandi uomini, dei più grandi scrittori antichi, forma lo spirito e il cuore; se la civiltà moderna è figlia della civiltà greco-romana, e se quindi la migliore cultura che possiamo dare alle nuove generazioni è quella che attingiamo dai nostri maestri.

È interessante analizzare ora le risposte.

Alla prima domanda il Frary risponde:

« È vero che lo studio delle lingue conviene all'infanzia. Esso mette in giuoco soprattutto la memoria, e non è mai troppo il richiedere che questa facoltà si sviluppi nei giovani con tutta la sua forza.

« In certi paesi, molto più che in Francia, le lingue vive si apprendono presso a poco come la lingua materna; la governante straniera riceve il suo allievo dalle braccia della nutrice, e non sembra che il cervello sia oppresso da queste precoci acquisizioni.

« Non è quindi l'istruzione che produce la fatica, ma è l'attenzione prolungata. Ciò che bisogna evitare sono i lunghi circuiti di ragionamento... E le lingue viventi insegnate per l'uso e al più presto possibile per la lettura, non impongono agli allievi una fatica eccessiva.

« Non è lo stesso per il latino. Qui tutto cambia subito: le parole, le frasi, i modi stessi di pensare. La declinazione e la coniugazione impediscono l'entrata dell'idioma che bisogna apprendere, come due linee di fortificazione.

« Si va senza sforzo dal francese all'inglese, al tedesco, all'italiano: si può quasi ricalcare la traduzione sul testo. Ma non si approda al latino senza aver attraversato i pruni della grammatica; prima di poter dedicarsi alle parole, si è forzati ad impallidire sulle forme, vale a dire bisogna cominciare dalle astrazioni...

« Senza dubbio le intelligenze più spiccate resistono di solito a questo regime crudele; e

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

si attribuisce alle prove che si sono loro fatte subire il vigore che esse conservano malgrado tutto. (Ma la maggioranza degli scolari non guadagnano altro che una sorta di stanchezza morale e di incurabile deformazione ».

È evidente il sofisma nel succedersi degli argomenti: dapprima si ammette il valore selettivo dello studio del latino, e poi addirittura si giunge a parlare di stanchezza deformante!

La risposta al secondo interrogativo è decisamente puerile: « Io non nego al latino il suo posto nell'ambito dello studio storico della lingua francese, ma io nego che sia necessario sapere bene il latino per capire bene il francese... La tesi dei nostri avversari è più speciosa quando essi affermano che la conoscenza delle lettere antiche serve a farci apprezzare tutto il valore dei classici francesi... Ma il ragionamento non ha che un significato apparente. I nostri padri hanno dottamente derubato i greci e i romani, ed hanno avuto bisogno per questo di fare delle lunghe escursioni sul territorio dell'antichità. Ma, se essi ne hanno ricavato assai ricche spoliazioni, se essi hanno saputo mettere bene insieme i brani presi in prestito, se essi hanno bene scelto e bene riprodotto i loro modelli: ecco che allora noi abbiamo oggi meno bisogno dei modelli. È bene andare a scuola, ma non è bene diventare antiquato. E la letteratura francese ha già fatto le sue classi, ma ora le ha finite ».

Come si vede, il discorso fila in un succedersi di incredibili puerilità.

Al terzo quesito, sull'importanza di conoscere direttamente i grandi spiriti antichi, così risponde imperterrito il Frary: « I romani non sono giovani, e la loro letteratura non è più originale della nostra. Moliere è un creatore così come Plauto, Bousset come Cicerone, Racine come Virgilio... I romani non hanno raggiunto nessuna vetta vergine, non hanno stabilito su nessuna provincia dell'impero delle lettere il loro diritto di primi occupanti. Concediamo loro la bellezza della forma; ma essa non ha nulla da dover scoraggiare i loro successori ».

In tali affermazioni è fin troppo palese una presa di posizione antiromana e di conseguenza antitaliana; è del tutto inutile quindi volerle commentare con il metro della ragione.

Nella quarta risposta, si manifesta interamente il pensiero politico e nazionale del Frary, intriso di laicismo e di presunzione: « Noi non siamo latini altro che per la lingua e la religione. Inoltre il cristianesimo non

è di origine latina, e noi in fondo siamo assai poco cristiani... E inoltre noi non siamo latini: noi siamo francesi e niente più. Celti, italiani, germani: questi elementi dai quali si è composta la nostra unità si sono così bene amalgamati e fusi, che non vale la pena di analizzarli. I secoli ci hanno portato così lontano da Roma, che la nostra civiltà è diventata completamente differente da quanto ci hanno fatto studiare a scuola ».

Sono stato costretto, onorevole ministro, ad una così lunga citazione, soltanto perché ho dovuto fare la amara constatazione che la maggior parte dei motivi del Frary sono stati ripresi a tanti anni di distanza dal Calogero, da altri e da lei stesso nel corso della attuale infausta polemica.

E se le affermazioni conclusive del francese valgono a giustificare sul piano di un orgoglioso nazionalismo le precedenti assurdità, non so come si possano scusare le stesse incongruenze culturali e nazionali negli autori di casa nostra.

Voi oggi prendete una posizione identica a quella del Frary, dimenticando che noi siamo a Roma e quindi non possiamo ragionare su questa materia come coloro che scrivono e agiscono sul meridiano di Parigi. Quando poi, malgrado tutto, essi hanno conservato il latino nelle loro scuole. Infatti in Francia sono molti più gli alunni che studiano il latino oggi di quanti non ve ne sarebbero in Italia dopo la sua riforma, onorevole Rossi.

Praticamente il Frary, che ragiona come il 90 per cento dei francesi, diceva: noi siamo latini per modo di dire, siamo un popolo a sé. Ma possiamo noi italiani seguirlo in questo ragionamento tipicamente transalpino? A parte il nazionalismo e la retorica, noi siamo i più diretti discendenti di Roma, come esperienza politica, come consistenza etnica e come tradizione linguistica. Voglio citare, a conforto delle mie convinzioni, un breve giudizio del grande Ruggero Bonghi, espresso in quest'aula durante la discussione di un bilancio della pubblica istruzione: « Ora il greco e il latino perché si insegnano? Si insegnano perché non si sono trovati altri insegnamenti più adatti a snodare la mente del giovane che questi. È chiaro, o signori, che nessuna lingua moderna, neppure la lingua natia, può essere oggetto di riflessione tanto e così bene come una lingua morta. È una doppia utilità quella che si aspetta e si ottiene da tale studio... ».

Così il Bonghi. Ed a questo proposito, debbo osservare come, nel corso della mia indagine, ho notato che gli autori di grande li-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

vello hanno sempre difeso il latino; mentre gli autori di tono inferiore hanno cercato sempre di detrarlo.

In una sua intervista, onorevole ministro, ella ha accennato al fatto che anche in Francia si sta lavorando intorno ad una nuova riforma.

Ma noi dobbiamo fare delle riforme nostre, italiane; se i francesi pensano ad una riforma, noi possiamo seguirne gli sviluppi, ma non dobbiamo subordinare la nostra riforma a tendenze straniere, anche se inquadrate in un sistema europeo. Questo può avvenire forse nel campo delle scienze, ma non certamente nei riguardi del latino.

D'altro canto, dopo la guerra 1915-18, la Francia ebbe una sua riforma Léon Bérard, ispirata agli stessi ideali di quella Gentile; riforma che poi fu cancellata dai radicali. Una pubblicazione molto interessante, nei riguardi di questa nostra discussione, è quella edita a Londra dal Ministero della ricostruzione inglese: *I classici nell'educazione britannica*, tutta penetrata da spirito profondamente umanistico.

L'errore fondamentale della attuale ondata riformatrice democratica è quello di ridurre il latino al ruolo di materia professionale, alla stessa stregua della ragioneria per gli istituti commerciali o della topografia per gli istituti per geometri.

Il suo valore insostituibile e universalmente riconosciuto è invece soprattutto quello di materia formativa.

Non si tratta dunque tanto di saperlo parlare perfettamente negli anni della maturità o di poterlo scrivere correntemente: questa sarà cura e convenienza più che altro di coloro che scelgono come missione di vita la carriera dell'insegnamento.

Per gli altri si tratta di averlo studiato all'età della propria formazione mentale e della strutturazione del proprio stile linguistico.

Nella citata pubblicazione inglese si legge testualmente: « La nostra lingua è, come fondamento, tanto latina quanto anglo-sassone; e il francese, l'italiano e lo spagnolo sono quasi interamente latino modernizzato. Perciò, anche per la semplice comprensione dei linguaggi moderni e delle loro letterature, una ampia e diffusa conoscenza del latino è indispensabile... Ma, a parte l'intima associazione della cultura classica con la nostra, il suo positivo valore è così grande che ogni sistema di educazione che diminuisse la conoscenza e l'apprezzamento di essa, verrebbe a sminuire, ad abbassare il contenuto della nostra stessa cultura. Un terzo aspetto nel

quale il greco e il latino sono insostituibili con studi moderni di natura puramente linguistica, è quello della formazione intellettuale. Non è necessario deprezzare il francese o il tedesco in rapporto all'argomentazione che il greco e il latino come soggetti di studio, danno certi elementi di allenamento mentale che nessun linguaggio moderno può dare ».

Questa, onorevole ministro, è l'opinione ufficiale nei riguardi dello studio del latino di un paese anglosassone e democratico.

E tale opinione trova ancora più ampia conferma nella più recente edizione della *Enciclopedia britannica*, in cui si dice che « la conoscenza del latino è ancora indispensabile per una seria prosecuzione di studi ».

In Francia, malgrado le lunghe controversie, tuttora nell'insieme dell'ordinamento scolastico cosiddetto preparatorio, si hanno ben tre corsi su quattro con l'obbligatorietà del latino, e precisamente: il primo con lo studio del latino e del greco, il secondo con il binomio determinante latino-scienze ed il terzo con quello latino-lingue. Si può complessivamente calcolare che a tutt'oggi il 70 per cento dei laureati in Francia ha seguito regolari corsi di latino.

Da una recentissima pubblicazione ufficiale tedesca, risulta che, nella Germania occidentale, non soltanto in tutti i corsi delle *Grundschulen* o scuole di fondamento, ma anche in buona parte delle *Realschulen*, il latino viene insegnato con notevole ampiezza di orario.

Ma il fatto che particolarmente riguarda la nostra discussione è il recente aumentato interesse per gli studi classici negli Stati Uniti: fatto estremamente importante se si considera che nella mentalità nord-americana c'era sinora insito il deprezzamento della cultura umanistica nei confronti di quella scientifica e più ancora tecnica. Nel rapporto generale di una investigazione della Lega culturale americana, si leggono le seguenti proposizioni nei riguardi degli allievi che studiano il latino: 1°) aumentata abilità nel comprendere l'esatto significato delle parole inglesi derivate direttamente o indirettamente dal latino, e aumentata cura nel loro uso; 2°) aumentata conoscenza dei principi della grammatica inglese, e aumentata abilità a parlare e scrivere inglese correttamente; 3°) aumentata attitudine a capire le parole, le frasi e le abbreviazioni latine in uso nella letteratura inglese; 4°) aumentata attitudine a capire ed apprezzare i riferimenti e le allusioni alla mitologia; 5°) aumentata conoscenza dei fatti relativi alla vita, alla storia, alle isti-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

tuzioni e alla religione dei romani, e maggiore capacità ad intendere l'influenza della loro civiltà sullo sviluppo della civiltà occidentale; 6°) maggiore sviluppo delle positive attitudini di carattere generale: notevole attenzione, accuratezza, procedura ordinata, ragionamento, chiarezza, perseveranza, ecc.; 7°) aumentata abilità ad imparare le altre lingue straniere; 8°) aumentato sviluppo del potere di raziocinio ed aumentata abilità nei ragionamenti astratti; 9°) aumentata attitudine a parlare e scrivere con eleganza di stile l'inglese, attraverso l'abitudine di esatte traduzioni.

Nemmeno nelle relazioni che accompagnano la riforma Gentile, forse, possiamo trovare così alti ed esclusivi riconoscimenti dell'importanza dello studio del latino.

In riferimento alla citata indagine, così si esprime *l'Enciclopedia* dell'università di Chicago: « Tali concetti hanno oggi largo credito; ed il latino oggi è considerato, particolarmente nelle scuole secondarie, un elemento assai importante per la formazione della cultura americana ».

Ed ormai, negli Stati Uniti, oltre un milione di studenti seguono regolari corsi di latino.

In conclusione, onorevole ministro, con la sua progettata riforma, in Italia si giungerebbe ad insegnare meno latino che in qualsiasi altra nazione di cultura occidentale. Tenendo presente l'elenco delle facoltà universitarie che ella indica come quelle che si potranno raggiungere attraverso la scuola media senza il latino, e facendo un approssimativo calcolo, noi avremmo in un non lontano futuro circa l'80 per cento dei laureati italiani assolutamente digiuni dei più elementari principî della nostra lingua originaria.

È evidente infatti che se noi lasceremo le famiglie arbitre assolute di tale scelta, esse preferiranno sempre la via più facile per ottenere un eguale risultato. Ma siamo noi che dobbiamo prendere in considerazione i vari aspetti del problema, non tanto nei confronti degli interessi delle famiglie, quanto di quelli più elevati della dignità culturale della nazione. Nella mia esperienza scolastica, per esempio, sono stati proprio gli anni di insegnamento negli istituti tecnici a convincermi della necessità per tutti gli italiani dello studio del latino. Nelle prove scritte, è stridente il divario fra gli allievi che hanno fatto, magari non troppo bene, un po' di latino, e quelli che non lo hanno mai accostato.

Ed a questo riguardo è molto interessante rileggere oggi un lontano discorso pronun-

ciato in quest'aula e che allora ebbe i calorosi consensi di tutta l'assemblea. Mi riferisco all'intervento dell'onorevole Puppini, già sottosegretario di Stato, nella sua veste di relatore del disegno di legge sul riordinamento dell'istruzione media tecnica, nella seduta del 23 maggio 1931.

Ritengo opportuno citarne alcuni passi tra i più significativi: « L'istituto tecnico inferiore è una scuola di istruzione generale a base umanistica, scuola dunque in cui si insegna il latino. Ebbene, quando in una scuola fra le materie di insegnamento c'è il latino, il latino deve essere al primo posto, e così è giustamente nell'istituto tecnico inferiore... L'insegnamento del latino è qualche cosa di non sostituibile, non è come l'insegnamento di un'altra lingua, non è come l'insegnamento di un'altra materia, nemmeno di quelle che hanno un'apparenza di struttura più logica, come la matematica... Per quello che vedo tutti i giorni, ammirando le glorie dell'arte del passato ed ammirando gli splendori della tecnica moderna, mi sono formato un convincimento che vorrei non fosse sbagliato ed a cui mi spiacerrebbe di rinunciare, ed è questo: che mai monumento più grande, più organico, più completo è uscito dal travagliato pensiero umano di quello che è la lingua latina. È un monumento mirabile! Tenete conto, onorevoli camerati, di questo, che è giunto a noi non oscuro come la lingua etrusca o fatto tutto ruderi come un antico foro, ma è giunto a noi chiaro e completo, proprio così come era nei discorsi solenni di Cicerone e nelle liete odi di Orazio. È una lingua che la Chiesa, e questo è ben significativo, ha assunto come espressione delle sue eterne verità, è una lingua che è stata fino a poco tempo fa il linguaggio ufficiale dei dotti e che noi stessi adottiamo quando vogliamo esprimere il nostro pensiero in una forma più concisa, più austera e più solenne. Quando in una scuola il giovane si trova di fronte allo studio del latino e deve penetrare in questo studio e assimilare la struttura di questa lingua, egli è portato nella palestra più attrezzata, nel laboratorio più moderno di esercizio spirituale. Per questo dico che il latino ha una grande importanza. Una scuola dove si insegna il latino è tutt'altra scuola di una dove il latino non si insegna. Una scuola dove si insegna il francese può essere la stessa di una dove non lo si insegna: per il latino, no ».

Ho citato il giudizio del Puppini non come quello di un fascista e di un cattolico; ma come quello di uno scienziato e di un tecnico, in quanto allora il Puppini era ordinario nella

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

cattedra di idraulica nella scuola di ingegneria a Bologna.

Sotto questo aspetto, la sua commossa apologia del latino assume ancora oggi un particolare rilievo.

Ma anche l'attuale Parlamento, tra i molti detrattori, conta pure su alcuni tenaci sostenitori della obbligatorietà del latino; tra i più illustri il nostro vicepresidente Macrelli, il quale, nella discussione dello scorso anno, ha testualmente affermato: « Fisserei l'insegnamento obbligatorio del latino dall'asilo all'università ». Tra gli esponenti dell'alta cultura, quasi unanime è l'opinione su tale materia. Balbino Giuliano sostiene un concetto molto interessante, anche dal punto di vista sociale. « È troppo presto — egli dice — dopo la scuola elementare imporre una scelta tra scuola a indirizzo di cultura classica e tecnica. Il carattere essenziale della scuola media non sta nel cercare di far acquisire agli allievi una quantità più grande che sia possibile di cognizioni, ma nel dare ad essi la capacità di acquistarle, formando insomma l'intelligenza del giovinetto ».

Raffaele Resta, professore di pedagogia all'università di Genova, dichiara di ritenere che « dal punto di vista dell'uomo non sia né razionale né legittimo procedere a specializzazioni vocazionali o professionali prima del raggiungimento di un conveniente sviluppo della personalità dell'adolescente ». Dal punto di vista politico e sociale, egli sconsiglia la diversità di indirizzo della scuola media inferiore, diversità che assume in sé e quasi consacra la divisione della società in classi « mentre la scuola giustifica la sua obbligatorietà sino al quattordicesimo anno, solo in base al principio della universalità della formazione unitaria dell'uomo, senza pregiudizio di categorie e di classi ».

Confortato da così valorosi giudizi, che vengono a confermare le mie convinzioni, voglio ora riferirmi, onorevole ministro, alle sue interviste e ai suoi discorsi in relazione a quella che ella definisce la « vocazione per la cultura classica ».

Sono, le sue, dichiarazioni suggestive sul piano di una superficiale visione dilettantistica dei problemi; ma è fin troppo evidente, sul piano di una più seria valutazione psicologica ed educativa, che non si può responsabilmente parlare di vocazione in rapporto a ragazzi di 10 o al massimo di 11 anni di età.

Una autentica vocazione può manifestarsi, nella normalità dei casi, soltanto quando la personalità del giovane è sulla via del suo pieno sviluppo; cioè precisamente intorno al

quattordicesimo anno, proprio all'età conclusiva della scuola media inferiore.

Siamo noi legislatori pertanto che dobbiamo assumerci il compito di tali decisioni, senza delegare ai ragazzi o ai loro genitori il peso di una scelta prematura e di conseguenza impossibile e assurda.

Ma mi consenta, onorevole ministro, che superando tutte le varie vicende giornalistiche e parlamentari, in relazione al problema generale che è al centro della mia tesi, io rievochi una duplice esperienza della mia vita.

Trovandomi nei primi mesi del 1943, in seguito alle mie ferite riportate in combattimento nel corso delle operazioni in Africa settentrionale, degente nell'ospedale militare di La Reunion, in Algeria, insieme ad alcuni ufficiali britannici, ivi pure ricoverati per ferite o infermità di guerra, non conoscendo allora io l'inglese ed essi l'italiano, si venne a conversare, nei nostri brevi incontri, nell'unica lingua di comune nozione, il latino. Ebbene, debbo dire che, forse, fra tutti, io ero quello che conoscevo meno il latino.

ROSSI, *Ministro della pubblica istruzione*. Conseguenza della riforma Gentile. Una volta il latino si imparava sul serio e coloro che lo avevano imparato potevano anche sostenere conversazioni in questa lingua.

DE TOTTO. Ho detto « forse » con accennato sapore polemico. Comunque speriamo che, dopo la nuova riforma, non accada in Italia che si giunga al punto di dover abdicare persino alla conoscenza stessa dell'italiano! Senza dubbio, però, quegli inglesi, pur non essendo dei laureati in letteratura, avevano un'ottima preparazione umanistica.

Quando poi, sempre nel corso degli eventi bellici, mi ritrovai, alla fine dello stesso anno, in America, ebbi ad apprendere con sorpresa che all'accademia militare di West Point si studia obbligatoriamente, e bene, il latino. Ora mi sembra molto strano che oggi, in Italia, si tenda ad una riforma, attraverso la quale domani avremmo il caso normale di ufficiali di varie armi, i quali non conoscerebbero il latino per essere questo escluso dagli studi tecnici e scientifici; mentre siamo certi sin da ora che gli ufficiali di carriera, ad esempio, inglesi ed americani lo conosceranno bene per averlo obbligatoriamente studiato finanche all'accademia. Non sarebbe certo un motivo d'orgoglio, tanto più che gli stranieri in genere giustamente riconoscono a noi italiani il diritto di primogenitura nella discendenza dai romani, e come lingua e come civiltà.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Da questi semplici riferimenti, forse meglio che da lunghe disquisizioni, appare chiara la convenienza e la necessità di difendere strenuamente e in ogni caso la nostra salda tradizione umanistica, senza farci inconsapevolmente i portavoce di un ulteriore avvilitamento dei nostri valori nazionali e storici.

Lasciando i genitori esclusivi arbitri della scelta, è evidente che la grande maggioranza di essi tenderanno umanamente ad evitare per i loro figli le difficoltà insite nello studio del latino.

Sul piano di una considerazione di carattere generale, è fin troppo palese che siamo politicamente di fronte a un nuovo tentativo internazionale di alterare nel profondo le nostre più valide tradizioni. Come spiega altrimenti ella questo immediato ed appassionato consenso della parte socialcomunista per la sua smania riformatrice? Scrive Salvatore Accardo in un suo articolo molto interessante e documentato pubblicato sul quotidiano *Il Popolo*: « Il nuovo ordinamento della scuola interessa specialmente ai comunisti, che da una parte sollecitano discussioni come quella sul latino, e dall'altra parte diffondono la cultura marxista nelle scuole con i loro insegnanti ».

Risulta infatti dalla fonte attendibile di un loro periodico che « la cultura marxista nella scuola di Roma viene diffusa da oltre 600 insegnanti »; seicento soltanto nella scuola di Roma; e il tutto a spese dello Stato e del contribuente italiano !

Lo scopo essenziale che si prefiggono i socialcomunisti, nel campo della scuola, è quello di farci accogliere il marxismo come fondamentale disciplina di cultura politica, storica e sociale; e ciò in opposizione alla stessa naturale tendenza e alle stesse innate convinzioni del popolo italiano. Ecco, onorevole ministro, il lato politicamente più pericoloso e didatticamente più negativo della sua accarezzata riforma. Infatti, tutto quanto tende a facilitare ed alleggerire i programmi scolastici viene favorevolmente accolto dai marxisti, unicamente preoccupati a mettere il maggior numero possibile di ore a piena disposizione dei propagandisti del loro verbo.

È lei quindi, onorevole Rossi, che deve preventivamente fare a se stesso un rigoroso esame di coscienza: analizzare cioè se, come socialdemocratico, ella sente di condividere maggiormente i dettami del marxismo, o le responsabilità di un governo in prevalenza cattolico e al servizio di uno Stato interamente cattolico.

E la nostra tradizione culturale è tutta classica; la stessa avventura del romanticismo non lasciò solchi profondi nel nostro più genuino pensiero. E tutta classica è la nostra letteratura, interamente permeata di spirito umanistico. Non soltanto i trecentisti o i maggiori nostri cinquecentisti, ma anche gli scrittori degli altri secoli, anche i nostri autori dell'ottocento, il cui studio è obbligatorio in ogni ordine di scuole, rientrano tutti nel solco della tradizione umanistica. Il Foscolo, nel 1798, quando da parte del consiglio della Cisalpina si discusse e si progettò l'abolizione del latino, scrisse il famoso sonetto in difesa del suo mantenimento fra le discipline.

Il Leopardi, che pur non seppe mai nascondere le sue preferenze per il greco nei confronti del latino, tuttavia esalta nello *Zibaldone* la sua « proprietà e varietà della espressione adattate alle minute varietà delle cose ».

Lo stesso romantico Manzoni si indugia con compiacimento nelle sue non rare citazioni in latino e non sempre nel suo linguaggio disdegna i latinismi.

Per il Carducci, spirito paganeggiante, il classicismo ha per lo più un giovanile significato di ribellione contro le secolari forze della rinuncia e della superstizione.

Così infatti egli interpreta il Rinascimento. « Questo ritorno all'antichità contribuì più di ogni altra cosa a liberare l'Europa dai lacci della scolastica e dal carcere tenebroso del medioevo ».

Soltanto nella maturità egli seppe trovare, con inalterato ardore, la suprema armonia fra tradizione latina e civiltà cristiana ».

È classico è il Pascoli, vincitore più volte del *Certamen capitolinum* e autore dei rinomati florilegi latini; e classico D'Annunzio nel poema di *Maia*, in *Alcyone*, nei drammi, in tutta l'opera sua.

È lo stesso nostro contemporaneo Quasimodo, proveniente da studi tecnici, ha trovato la sua più limpida vena nelle squisite traduzioni di classici greci e latini.

Si tratta, quindi, o di rinnegare la quasi totalità della nostra letteratura e la maggior parte di quella europea, oppure di rientrare nel solco di quel costruttivo umanesimo moderno che era al centro degli ideali gentiliiani e che è il motivo ispiratore delle due più recenti riforme della scuola italiana: quella del 1923 e quella del 1939.

È stata sempre infatti, nel lungo corso della nostra letteratura, la tradizione latina a creare il superiore equilibrio tra le tendenze prettamente cattoliche e quelle in prevalenza

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

legate a spiriti laici o anche apertamente pagani.

Ma, per restare nel campo della scuola, io vi invito, onorevoli colleghi, a considerare lo stato davvero penoso degli studenti che, nei nostri istituti tecnici, si presentano all'esame di abilitazione senza aver seguito mai un regolare corso di latino. In realtà oggi è molto invalso l'uso di fare il corso di avviamento e di presentarsi poi all'esame di integrazione per il latino, esame che praticamente è una formalità. E non potrebbe essere diversamente, dal momento che ormai da vari anni si è diffuso nelle nostre scuole un senso di progressivo smantellamento dell'ordinamento gentiliano.

Coloro che non hanno seguito, dunque, un corso regolare di latino, sono messi nella dolorosa condizione di doversi affannare, per lo più inutilmente, su *La divina Commedia* e su *I Sepolcri*: essi studiano di solito a memoria alcuni brani, ma non riescono quasi mai a dare alla commissione la sensazione di essere penetrati nel vero significato degli episodi prescelti.

Eppure non ritengo che, malgrado le più ardite riforme, si possa immaginare di togliere dai programmi degli istituti tecnici almeno qualche pagina di Dante e del Foscolo.

Formalmente la invito, onorevole ministro, a recarsi di persona presso una qualsiasi delle commissioni di esame, anziché lasciare questo privilegio esclusivamente ai cronisti dei più disparati giornali e rotocalchi, come tuttora avviene. Si convincerà anche lei della validità delle mie asserzioni.

Ed allora, perché non procedere con maggiore cautela nei suoi entusiasmi laici e riformatori?

È vero che il latino è la lingua della liturgia cristiana, ma è pur anche vero che essa è la più genuina espressione della civiltà latina ed europea.

Concludo, onorevole ministro, rifacendomi all'inizio del mio discorso. Noi dobbiamo reagire, nella nostra azione, da un lato all'imperante partitismo, dall'altro al materialismo corruttore. Una concezione utilitaria della cultura ha invaso innegabilmente in questo dopoguerra anche le aule severe della scuola.

Ormai il titolo di studio non viene altrimenti concepito che come il cosiddetto « pezzo di carta » che apre la via alle varie carriere e di conseguenza alle diverse possibilità di guadagno.

Se questo può essere il punto di vista delle famiglie, nelle attuali condizioni di disagio

economico, esso non deve in nessun caso però diventare quello della scuola.

Ciò nonostante, oggi siamo esattamente su questa strada.

Non c'è più il predominante interesse, neppure nelle circolari ministeriali, per la funzione educatrice della scuola; ma solo la preoccupazione di non apparire troppo esigenti nei confronti degli studenti e dei loro genitori.

Un malinteso senso di democrazia ha invertito i valori stessi del diritto e dell'educazione.

È necessario ed urgente dunque ricreare quella dignità ideale che Giovanni Gentile amava definire come l'anima della scuola.

Tale moto di umana nobiltà si è in tutti questi anni a poco a poco smarrito.

Non è il caso, in questa sede, di ricercare le cause di tutto ciò; assai più importante analizzarne gli effetti. Diceva poco fa l'onorevole Nicosia che i giovani non sanno più cantare. Onorevole ministro, io voglio aggiungere alle parole dell'amico Nicosia una ben più amara considerazione: i giovani non sanno più credere.

È troppo frequente ormai il caso di ventenni i quali si dichiarano sodisfatti e lieti di essere riusciti a farsi riformare alla visita per la leva militare.

Drammatica conseguenza morale della recente esaltazione dei disertori e della giustificazione giuridica degli obiettori di coscienza.

In tempi di normale dignità nazionale il fatto stesso di venire riformato è causa per un giovane di notevole avvillimento.

Ma i tempi mutano: e con essi mutano i costumi.

Con la riforma Gentile era stato portato il Crocefisso nelle aule scolastiche: un atto di pura spiritualità. Poi, venne disposto che alle scolaresche fosse affidata la custodia ideale dei monumenti ai caduti in guerra e la cura dei parchi della rimembranza. Un giovane libero in ricordo di ogni caduto: e la sua vigilanza affidata ad una giovane vita che sui banchi della sua classe imparava giorno per giorno a credere, ad amare e a servire la Patria. Ecco l'anima della scuola. Oggi, se un alunno che ha perduto il padre in combattimento, in un momento di sconforto, narra ai compagni la sua vicenda, di solito non viene neppure compreso dai suoi più sereni e lieti condiscipoli.

Anche questo, conseguenza della moralità dei tempi, frutto del colpevole abbandono dei monumenti e dei parchi. C'è stata un'altra guerra, onorevole ministro, con altri morti,

con nuovi martiri ed eroi. Ed allora, perché cancellare i parchi della rimembranza?

Anche gli antichi amavano consacrare giovani piante ai loro caduti; e tale pratica è tuttora in onore presso alcuni popoli europei e in molti stati del nord-America.

Perché lasciar cadere, proprio da noi, questa nobile e generosa usanza?

A Roma, in una delle località più suggestive e più sacre della città, sull'altura di Villa Glori, c'è ancora oggi nominalmente il parco della rimembranza intitolato alla memoria delle migliaia di caduti romani: luogo dedicato alla riverenza e alla meditazione.

Oggi la zona è adibita, con il consenso delle autorità, a *campings* per turisti stranieri.

Qual'è, onorevole ministro, il pensiero del Governo su questa profanazione?

Lassù, dove or non sono molti anni i nostri ragazzi salivano in segno di devozione, ognuno di essi avendo affidato in cura ideale un albero offerto al nome di un caduto; lassù oggi salgono e pernottano, in frotte chiassose e irriverenti, ogni sorta di visitatori forestieri. E penso siano essi, più di ogni altro, a rendersi immediatamente conto del grado di decadenza spirituale raggiunto dall'odierna Italia, per nulla turbata di aver concesso un parco della rimembranza ad uso di *camping* turistico.

Vorrei conoscere se, recandosi a Londra, una comitiva di turisti italiani avrebbe la concessione di potersi accampare in un parco della rimembranza o anche in un qualsiasi parco pubblico.

Quindi, onorevole ministro, se vogliamo veramente ridare un'anima alla nostra scuola, prima ancora di pensare agli esami di Stato o al problema del latino, dobbiamo seriamente considerare insieme queste angosciose realtà.

Un giorno si farà la storia del nostro tormentato secolo, e si dirà allora: il fascismo educò i giovani al rispetto per il crocifisso e per la memoria dei caduti per la patria; la democrazia li istruì al disprezzo di ogni virtù nazionale, elevando il partigianesimo e fomentando l'odio civile.

Questo sarà inevitabilmente; a meno che la democrazia italiana non voglia riscattare la lunga e ininterrotta serie di suoi errori e la triste catena di iniquità.

Le posso dare, onorevole ministro, a tale riguardo un cordiale suggerimento.

Nell'atrio delle scuole italiane esistono tuttora, per lo più, due lapidi: una in memoria degli ex-alunni caduti nella guerra 1915-18, l'altra a ricordo di quelli caduti in Africa orientale. Questa seconda in molte città è stata anche cancellata o persino oltraggiata.

In alcune scuole, ad essi si è aggiunta nei primi anni del dopoguerra una nuova tavola in marmo: in omaggio dei partigiani morti nel biennio di lotta civile.

Ora, in attesa di poter ripristinare in tutta la sua originaria dignità il culto dei parchi della rimembranza, perché non si fa lei promotore di una iniziativa a favore dello scoprimiento, presso tutti i nostri istituti d'istruzione, di un'altra lapide in memoria di tutti gli ex alunni caduti, su qualsiasi fronte e su ogni barricata, nel nome della Patria, dal 1940 al 1945?

Onorevole ministro, lei fa cenno di consenso: ma perché non ci dà formale assicurazione di mettersi a questo scopo decisamente all'opera?

Noi la attendiamo al banco di tale prova.

Allora soltanto potremmo riconoscere che si sia fatto qualcosa per ridare ai giovani il senso della continuità della storia.

Allora soltanto potremmo in qualche modo mutare il nostro atteggiamento politico nei vostri confronti.

Allora soltanto potremmo considerare la eventualità di un parziale consenso alla vostra azione di Governo.

Ma a tutt'oggi, come ha già preannunciato il collega Anfuso, il nostro voto e quindi il nostro giudizio sulla attuale guida della scuola e della educazione nazionale è nettamente contrario.

Noi comunque non siamo, come la maggioranza di voi, incatenati a false posizioni di faziosità e di settarismo partitico. Siamo, ripeto, pronti e disposti a riconoscere ogni vostra buona intenzione e ad apprezzare ogni positiva realizzazione.

Nel momento presente, vi esortiamo a saper raccogliere l'essenza dell'invito gentiliano per una scuola dotata di una sua intima spiritualità.

Unicamente su questa linea siamo in grado di esserle vicini, non su quella che è stata la strada sinora battuta.

Le auguriamo buon lavoro, signor ministro, e buona fortuna per la sua opera! (*Applausi a destra — Congratulazioni*).

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

TARGETTI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, nonostante che evidenti ragioni mi potessero consigliare di rinunciare a prendere la parola, ho insistito nel prenderla non perché io abbia da dire molte cose (questo è per tranquillizzare i colleghi presenti), e neppure cose che possano avere una notevole importanza. Il significato del mio intervento

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

sta in questo: nel rompere un silenzio che, dati alcuni precedenti, avrebbe potuto avere un qualche significato non corrispondente alla realtà.

E mi spiego. Io, tacendo, temevo di correre il rischio, almeno di fronte a quelli — pochi o molti che siano — che si sono, anche nel passato, occupati di questo argomento, di esser considerato come uno che avesse preso atto che nel bilancio che stiamo discutendo v'è qualche cosa di nuovo nel campo dell'educazione musicale.

Onorevoli colleghi, il tempo passa per tutti noi inesorabilmente veloce. Sembra ieri, eppure sapete quanti anni fa io parlai di questo argomento alla Camera? Nel 1949. Ho incominciato nel 1949, insieme ad altri colleghi di questa e di altre parti della Camera, ad agitare questo problema, che a noi non pareva neppure un problema: la necessità che il bilancio della pubblica istruzione della nostra Italia soddisfacesse le esigenze, almeno quelle fondamentali ed elementari, dell'educazione musicale del popolo sulla quale esercita grande influenza l'insegnamento della musica nelle scuole medie. E ho avuto, insieme agli altri colleghi, la soddisfazione (un po' magra, però) di vedere accolte le nostre ragioni dal consenso unanime della Camera tutte le volte che tali ragioni abbiamo avanzato, e anche dal consenso dei vari ministri che si sono succeduti.

PRESIDENTE. È stato dunque un pieno concerto.

TARGETTI. Un concerto, signor Presidente, che non dava però nessun suono, perché non si è ottenuto addirittura nulla, tanto che oggi noi non ce la sentiamo di tornare a chiedere. Non chiediamo nulla, in primo luogo per non mettere in imbarazzo il ministro (e questo aspetto del nostro atteggiamento potrebbe essere umanamente simpatico), ma anche perché — e questo è un po' meno simpatico — non crediamo assolutamente alla utilità del consenso che ci potrebbe venire dal ministro, dal momento che il bilancio non contiene nessuna voce, nessuna previsione di fondi adeguata alle necessità che segnaliamo.

Stando così le cose, avrei dovuto aggiungere un altro ordine del giorno ai molti che io ho sott'occhio e che non hanno avuto alcun seguito? Francamente, ho preferito limitarmi ad esprimere il mio rammarico e l'amara riflessione che per questo bilancio, come per quello della giustizia (forse non è a caso che domani concluderemo le discussioni di entrambi questi bilanci), si continua in una

politica di assoluto assenteismo, di incorreggibile incomprendimento, rinunciando perfino a provvedere alle più elementari necessità di questi pur importantissimi rami dell'amministrazione. Continuando su questa strada anche tutti gli interventi che si sono succeduti in quest'aula (e sia detto senza diminuire il merito dei colleghi tanto valorosi che hanno parlato) rimarranno come un documento di una attività ispirata a degnissimi propositi, ma priva di ogni risultato.

Nel 1949, dunque, l'allora ministro Gonnella si impegnò a far tutto il possibile per venire incontro ai ragionevoli voti di chi ha l'onore di parlarvi. Il ministro disse che si trattava di richieste assolutamente giuste e la stessa cosa ripeté, nel 1952, il ministro Segni che approvò a sua volta anche le richieste concernenti l'insegnamento della storia della musica nelle nostre scuole.

Io infatti, onorevoli colleghi, ho sempre ritenuto e ritengo mortificante constatare l'ignoranza che domina in questa materia fra gli studenti e anche fra i professionisti che hanno terminato gli studi nelle scuole italiane. È triste vedere, per esempio, che quando si parla del « Prete rosso », l'espressione viene interpretata in senso politico, perché i nostri giovani non hanno mai sentito parlare del Vivaldi, come ignorano del tutto che sia esistito un Monteverdi o un Palestrina, anche se si tratta di giovani intelligenti e studiosi. Infatti, la storia della musica è del tutto estranea alle materie insegnate nelle nostre scuole. È mai possibile che si continui in questo modo?

Si è chiesto che venisse esteso l'insegnamento del canto corale anche nelle scuole medie. In tutti i paesi, di civiltà pari e anche inferiore alla nostra, si è fatto del canto corale uno dei fondamenti dell'istruzione ed elevazione del popolo. Se si continua a negare ai nostri ragazzi questo incontro obbligatorio con la musica, non vi sarà mai il modo di scoprire determinate attitudini e non darete mai a questi ragazzi la possibilità di affezionarsi alla musica, questa grande consolatrice delle sofferenze umane, oltre ad essere strumento prezioso di ingentilimento degli animi.

Noi abbiamo inoltre continuato a chiedere che agli istituti musicali fossero dati i mezzi necessari per assolvere degnamente alle loro funzioni. Ma se guardate lo stanziamento relativo ai conservatori musicali, avete l'impressione che si tratti del bilancio di un paese di poveri sordomuti. Si hanno stanziamenti che non tengono conto nep-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

pure del costo degli strumenti e neppure di quello delle partiture per orchestra!

Di tutto questo i nostri governanti non si sono mai accorti. Io non voglio darne tutta la responsabilità all'onorevole Rossi, il quale ha soltanto la colpa di seguire l'andazzo che ha trovato. Del resto, nemmeno l'onorevole Segni, che pure è stato l'unico ministro della pubblica istruzione che di estendere l'istruzione musicale nelle scuole si sia occupato, istituendo corsi di orientamento musicale nella scuola popolare e ripristinando l'insegnamento del canto corale nella scuola maschile d'avviamento, riuscì a cambiare indirizzo. Quindi, se all'onorevole Segni non è riuscito di far nulla di sostanziale non è da meravigliarsi se nemmeno il ministro Rossi possa fare qualche cosa. Il peggio è che non vi si è neppure provato.

A suo tempo, per riuscire nell'intento, io cercai di avere l'adesione non solo di alcuni miei compagni di partito e di colleghi comunisti, ma anche di socialdemocratici, di democristiani fra i quali ricordo la compagna onorevole Gennai Tonietti. (*Si ride*). Il lapsus è forse dovuto al gran parlare che si fa di apertura a sinistra. (*Si ride*). L'adesione anche degli onorevoli Cottone e Almirante. Ora, più in là di così, egregi colleghi, non mi era evidentemente possibile andare. (*Si ride*). Ma non è bastato neppure questo. Come può pretendere l'onorevole Rossi che io abbia ancora fiducia in queste sollecitazioni parlamentari? Più di quello che ho fatto, creda a me, non lo potevo fare! Senza nessun risultato.

Ho avuto un'assicurazione a suo tempo dall'amico Martino, che anzi accolse con uno dei suoi rassicuranti sorrisi il mio ordine del giorno approvandolo, ed anche lei, onorevole ministro, l'anno scorso ebbe delle buone parole per me. Forse me le avrebbe dette anche domani sera, ma con quale utilità pratica oltre il passeggero compiacimento di sentirsele dire?

In questa questione del canto corale, vi è anche un lato che dovrebbe persuadere della necessità di un intervento anche chi non avesse nessuna passione (ed io non lo invidierei!) per la musica. Infatti nell'istituto magistrale vi è per ragioni ovvie l'insegnamento della musica. All'istituto magistrale non si può accedere provenendo dalla scuola di avviamento industriale, ma vi si accede provenendo dalla scuola classica media triennale. Che cosa direte, onorevoli colleghi, quando saprete che l'insegnamento del canto è obbligatorio nella scuola di avviamento industriale dalla quale, come ho detto,

non si passa all'istituto magistrale, mentre non vi è l'insegnamento del canto nella scuola media triennale, dalla quale invece ci si muove per passare all'istituto magistrale?

Basterebbe riconoscere la necessità di mettere fine a questa stravagante anomalia per accogliere la nostra richiesta che, invece, è stata concordemente inascoltata dai vari ministri che si sono in questi anni succeduti all'istruzione. Inascoltata anche, fuorché dal ministro Gonella, persino la nostra modesta richiesta di richiamare i capi d'istituto all'applicazione della norma che prevede l'insegnamento del canto corale nelle scuole medie come facoltativo. Il ministro Gonella fece a suo tempo una circolare nella quale richiamava i capi di istituto ad applicare questa norma, a facilitare l'insegnamento facoltativo, contrariamente a quanto era stato fatto sin'allora. Successivamente io mi volli accertare in quanti istituti venisse impartito questo insegnamento facoltativo. Il risultato dell'indagine fu così sconcertante che quest'anno non ho avuto il coraggio di ripeterla. Non mi pare che il ministro potrebbe incontrare difficoltà ad inviare una circolare, come quella Gonella, ai capi d'istituto per incitarli a dedicare qualche ora anche a questo argomento di cui dovrebbero capire l'importanza che mostrano di ignorare.

Non avendo ottenuto nulla in un campo così ristretto, è facile immaginarsi che cosa si sia potuto ottenere nel campo più vasto delle previdenze statali per ciò che riguarda la vita dei nostri istituti musicali. Nulla, neppure per facilitare la frequenza agli alunni bisognosi di aiuto per continuare gli studi.

Se ricordo bene, l'altro giorno l'onorevole Marangone fece presente che per gli allievi degli istituti musicali lo Stato dà dei sussidi che assurgono persino alla somma di 9.000 lire l'anno! Nulla si è fatto per dare un po' di ossigeno alla vita dei nostri conservatori come nulla si è fatto per la scuola in genere. Me lo lasci osservare, onorevole Rossi: in questo bilancio, per trovare un po' di entusiasmo, un po' di fede, per trovarci l'aspirazione a qualche cosa di meglio, bisogna rifugiarsi nella relazione del collega Romanato, perché non vi è una voce sola del bilancio che ci conforti: anche una voce può essere eloquente, purché rappresenti una certezza di miglioramento, una certezza di novità.

Il relatore invece è stato persino audace in certe costatazioni, in non poche osservazioni critiche. Ella, onorevole Romanato, ha

usato un tono spregiudicato che difficilmente s'incontra in una relazione di maggioranza. Come quando, per esempio, ha scritto che le ha suscitato un senso di ilarità la lettura del capitolo relativo a premi, incoraggiamenti ad autori, enti ed istituti vari per opere di particolare pregio per la cultura e per l'industria, data l'entità addirittura irrisoria della somma.

Ma le deve esser sfuggito il capitolo 220, che contempla: « Acquisti di partiture, di carta da musica, noleggi di strumenti; spese di affitto di locali, trasporti, provvista di oggetti di cancelleria per i concorsi di assunzione di personale insegnante dei conservatori di musica delle accademie di belle arti e dei licei artistici e per concorsi ministeriali di carattere musicale; spese per la preparazione, la riproduzione e la spedizione dei temi per gli esami di maturità artistica e di diploma in composizione e di direzione di orchestra ». Noi ci si lamenta che tutto costa di più, ma il suo bilancio, onorevole ministro, con sole 200.000 lire provvede a tutte queste cose!

Mi correggo, per dovere di esattezza. Ho visto che, certamente per un certo senso di pudore, lo stanziamento quest'anno è stato aumentato di ben 100.000 lire. Questo imponente aumento, una nota temeraria lo dice suggerito dal fabbisogno!

Il fabbisogno suggerirebbe ben altri aumenti! La somma prevista desta l'ilarità, presto vinta però dalla tristezza che prende riflettendo a come si procede proprio inconsideratamente in un terreno così delicato.

L'onorevole Romanato nella sua interessante relazione ha, fra l'altro, osservato che l'eccesso di economia della spesa per l'istruzione è spesso causa di un triste bilancio, il cui prezzo non si valuta più in moneta. Ed ha, giustamente, avvertito che un principio di decadenza delle nostre arti e, quindi, anche della musica, lo si nota di già. È vero che, come il collega osserva, non è la scuola che crea il genio, ma è certamente la scuola che prepara le condizioni nelle quali gli ingegni potenti possono manifestarsi e spiccare il loro volo. Se la scuola mortifica, certo la scuola non è più uno strumento di progresso e di civiltà. Segni di decadenza anche nel campo della musica vi sono e la situazione andrà sempre peggiorando. Non bisogna illudersi. Prendete i giornali di qualche mese fa e con grande compiacimento troverete notizie concordi del grande trionfo che ha avuto l'arte lirica italiana all'estero.

Ma non facciamoci illusioni, quel trionfo è dovuto ad un'organizzazione addirittura eccezionale, insuperabile, all'organizzazione scalligera. È la Scala, badate, che trionfa all'estero! È attraverso i trionfi della Scala che trionfa ancora l'arte lirica italiana. Ma il ministro della pubblica istruzione bisogna che vada molto cauto nel farsene un merito se non vuol vestirsi delle penne del pavone, perché lo Stato non si cura di assicurare buoni concertisti, necessari agli insiemi orchestrali, nulla fa per mettere gli istituti musicali in grado di formarli. E giacché ho nominato la Scala, auguriamoci almeno che il Governo tenga sempre presente quanto il paese le deve del prestigio che l'arte lirica italiana gode ancora nel mondo.

Onorevoli colleghi, mi dovete perdonare se, trascinato dall'argomento nonché dalla vostra cortese accoglienza, ho oltrepassato i limiti di tempo entro i quali, data l'ora tarda, io mi sarei dovuto, per riguardo al nostro Presidente, al ministro, a voi tutti, egregi colleghi, mantenere.

Riferendomi alla natura dell'argomento non ho inteso richiamarmi soltanto alle sue attrattive, ma anche alla sua importanza.

Credo che non sia del tutto inutile insistere nel richiamare il Governo al suo preciso dovere di curare l'insegnamento della musica quanto finora l'ha trascurato. Insistere nel mettere in rilievo che diffondere la comprensione, la passione della musica è fare opera di civiltà.

Lasciatemi anche aggiungere, onorevoli colleghi, che al di sopra di tutte le divergenze di partito, diciamo anche al di sopra di tutte le responsabilità che uomini e partiti possono avere nell'asprezza della lotta, dei contrasti, dobbiamo trovarci concordi nel riconoscere quanta necessità c'è di fare opera di ingentilimento degli animi e dei costumi. (*Vivi applausi — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Perdonà, il quale ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dagli onorevoli Badaloni Maria, Buzzi, Franceschini Francesco e Sorgi:

« La Camera,

preso atto del grave disagio che il ritardo nella concessione di mutui da parte della Cassa depositi e prestiti porta alla realizzazione del piano relativo all'edilizia scolastica,

impegna il Governo

ad intervenire presso la Cassa depositi e prestiti perché l'istituto dia, con assoluta prece-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

denza su tutte le richieste per le altre spese, l'adesione e la concessione dei mutui per l'edilizia scolastica nello spirito della legge numero 645 ».

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

PERDONÀ. Signor Presidente, onorevoli colleghi, l'onorevole Romanato nella sua seria relazione ha toccato un po' tutti i temi più vivi del mondo della scuola, e, dobbiamo renderne atto. Pur nella necessaria sintesi, ritengo abbia interpretato sinceramente e bene i nostri sentimenti. Per ogni argomento ha esposto qualche volta la soddisfazione, più spesso, e non poteva essere diversamente, le preoccupazioni, le ansie, le aspettative e i desideri degli uomini della scuola.

Però, pur convenendo su quanto ha affermato, vorrei aggiungere qualche pensiero su alcuni punti della sua relazione.

Nelle considerazioni di carattere generale che il relatore ha premesso, per così dire, all'analisi delle principali voci del bilancio, voglio soffermarmi sul punto f): quello riguardante il trattamento economico degli insegnanti.

Mi pare che ciò sia doveroso, specie in questi giorni nei quali sembra si stiano maturando delle decisioni, con conseguente immediato riflesso nell'ambito della scuola.

Comprendiamo perfettamente tutte le difficoltà del tesoro, riconosciamo che un miglioramento vi è stato con i provvedimenti in corso, ma riteniamo che sia possibile, meglio, che si debba fare assolutamente di più. Non voglio appellarmi o commentare l'ordine del giorno Franceschini circa la particolare funzione della scuola, circa la sua preminenza come fondamento della vita dello Stato, con il conseguente trattamento economico tanto atteso dagli insegnanti. Mi sembra così ovvio il riconoscimento di questa superiorità da stimare pressoché inutile il commento.

Un popolo come il nostro, in piena fase di superamento di situazioni che ci menomavano sul piano interno e internazionale, con prospettive che si allargano sempre di più, con l'impellente necessità di adeguarsi allo sviluppo culturale oltre che tecnico raggiunto da altri popoli, non può permettersi di trascurare la scuola, e la trascura quando non sente appieno le esigenze dei suoi educatori.

E non si parli troppo di crisi della scuola. Vi è, vero, ma molto meno di quanto la... moda non faccia apparire. Diciamolo con franchezza, il problema della scuola è in Italia un problema squisitamente economico.

Diamo una equa retribuzione all'insegnante, togliamolo da penose situazioni economiche, penose, è vero, per tutti, penosissime per chi, come l'educatore, nel compito assegnatogli, deve avere quella tranquillità e quella serenità che non può concedersi quando altri problemi, e così impellenti, lo assillano.

Questi problemi lo portano inevitabilmente alle lezioni private, diventate ormai, e dolorosamente, un autentico istituto. Quando l'insegnante, e non può farne a meno, deve dare due, tre o quattro ore di lezioni private, non ha, né può avere quella freschezza, quell'entusiasmo che sono strumenti indispensabili della sua opera di educatore, ancor più che di insegnante. Logorato da tale lavoro, in molti casi diventa solo un fine dicatore. vien meno l'anima. Lentamente, da uomo consacrato alla cultura, diventa, chiamiamolo pure, un fachino del cosiddetto sapere. Non può aggiornarsi, non può studiare, non può approfondirsi, non può consultare riviste e pubblicazioni, come dovrebbe, come sente di dover fare e la scuola... va in crisi. Crisi, è vero, ma, ripeto, crisi economica, prima ancora che crisi di metodo e di programmi.

Sono la tomba della scuola le lezioni private! Ma come si possono contenere od eliminare quando sono ormai parte integrante dello stipendio familiare!

Poi, naturalmente, vengono gli abusi, alligna il malcostume! Non dimentichiamo che non sono le circolari o le ispezioni quelle che risolvono il problema della scuola; lo risolvono, per la quasi totalità, gli insegnanti con la loro cultura, con la loro passione, con la loro fede nei valori morali, nella scienza, nel progresso!

Servono anche quelle, ne conveniamo, come servono aule sufficienti e decorose, l'alleggerimento dei programmi, il rispetto scrupoloso dell'orario, la stabilizzazione degli insegnanti in modo che le lezioni regolari comincino ai primi di ottobre e non a metà o fine novembre, quando non si arrivi a dicembre.

A questo proposito auguriamoci che il Senato approvi quanto prima il disegno di legge sulla stabilità degli insegnanti in modo che gli studenti sappiano che, con il primo giorno di scuola, il loro « mestiere », per adoperare un termine duro, è quello di studiare e sodo, subito, senza quel periodo più o meno lungo, costellato di assenze varie, per « andare in forma », tanto per usare un linguaggio sportivo! (È così di moda nelle nostre scuole lo sport, quello naturalmente dei giornali e della televisione).

Servono, ripeto, tutte queste cose, ed altre, ma il punto focale del problema è l'insegnante con la sua cultura, con il suo costume, con la sua fede nella scuola. Cultura, costume, fede sono aspetti squisitamente morali, è vero, ma aspetti legati strettamente, meglio impersonati dall'insegnante-uomo. Sono ancora tanti gli educatori che in condizioni penose tengono alta la dignità e il prestigio della scuola, ma non pretendiamo l'eroismo che di per sé è un atto singolo più che di categoria e, soprattutto, ha un limite.

Se guardiamo il cammino percorso dalla democrazia in questo decennio, nel campo della scuola non possiamo che rallegrarci per quanto si riferisce al piano per così dire della quantità. Sono aumentate le scuole di ogni genere, specie le secondarie sono sorte e in moltissimi casi si sono già affermate in centri medi e qualche volta piccoli, con grandissimo vantaggio per l'elevazione culturale di più vasti ceti del nostro popolo. La percentuale delle spese del bilancio della pubblica istruzione, più che raddoppiata dall'anteguerra, lo dimostra chiaramente.

L'edilizia scolastica, poi, con la legge numero 589 prima e con la successiva n. 645, si è incamminata decisamente verso la soluzione di un problema fino a pochi anni fa, e per alcune zone ancor oggi, angosciate.

Il regime democratico può certo essere fiero di quanto ha fatto, in pochi anni, con un'eredità così pesante, nel campo dell'edilizia e dell'aumento di cattedre e scuole di ogni ordine.

Sul piano però della qualità si è fatto ben poco. Non solo, anche il settore scolastico, come ogni altro della vita nazionale, ha sentito e sente lo squilibrio che porta ogni guerra, ma i migliori elementi, quelli che hanno la vocazione per la scuola non si sentono certamente invogliati ad intraprendere la carriera scolastica con prospettive economiche di tal genere. All'esodo che c'è, nonostante tanto affollamento, si aggiunge e si aggraverà sempre più, una rarefazione di elementi che dispongono di passione, di cultura e di sapere, richiamati, nonostante l'inclinazione, verso altri settori certamente più redditizi.

E con la decadenza della scuola, la decadenza della cultura, del vigore e della forza ideale di un popolo.

Ecco perché riteniamo, anche se può sembrare paradossale, che il problema della scuola sia in Italia un problema per buona parte economico.

Altro argomento sul quale vorrei esporre brevemente il mio pensiero è quello riguar-

dante le scuole materne. Come giustamente ha rilevato il relatore, il ritmo della vita moderna porta lontano dalla famiglia la madre e per parecchie ore del giorno in numero sempre più rilevante. Non sempre ci sono parenti che possano almeno custodire i bambini in quell'età particolarmente bisognosa di assistenza e di cura. Grave dappertutto, questo problema diventa ancor più grave nelle zone agricole e nei piccoli centri industriali con comuni e con enti assistenziali di non rilevanti possibilità economiche.

Un passo notevole si è fatto con la legge n. 645 con la quale si offrono ai comuni le possibilità di costruire gli asili con il contributo del 5 per cento. Però, stante i bisogni ancora gravi dell'edilizia scolastica che, pensiamo nonostante la delicatezza del problema educativo pre-elementare, debba avere la precedenza, ben poche amministrazioni hanno finora potuto usufruire degli aiuti dello Stato per le scuole materne.

Penso che si debba dare la precedenza alla costruzione di scuole elementari perché l'obbligo scolastico con la rapida eliminazione dell'analfabetismo è ormai un capitolo che uno Stato moderno deve chiudere definitivamente e quanto prima.

Inoltre, la scuola materna, per la sua particolarità, trova molto spesso degli... chiamiamoli pure « arrangiamenti » che attutiscono se non eliminano la gravità del problema. C'è di più: sorgono con una certa facilità organismi di vario genere, enti pubblici e privati che, per la scuola materna, sono disposti ad intervenire in quanto sentono come un problema ancora d'ordine privatistico più che pubblico, la funzione così importante e delicata dell'assistenza e dell'istruzione dei bambini. In attesa che le possibilità concedano allo Stato di inquadrare tutta la materia, sarebbe opportuno che lo stanziamento (un miliardo 131 milioni) venisse elevato. Quante scuole materne potrebbero sorgere quando i vari enti sapessero che un contributo di una certa consistenza, con vari e doverosi controlli, dell'autorità tutoria, viene ad ossigenare tutte le iniziative di cui in moltissimi comuni e paesi abbiamo meravigliosi esempi!

Anche il Ministero dell'interno interviene quando può e in quanto può. Ma se alle tre o quattrocento mila lire (i casi di un milione e un milione e mezzo sono pochi) si aggiungessero altri aiuti da parte del Ministero della pubblica istruzione abbiamo motivo di ritenere che molti centri, forse, è vero, i più dinamici, perché molto spesso più provveduti di mezzi e di fantasia, cercherebbero di creare

questi piccoli centri di assistenza e di educazione di cui ogni giorno più sentiamo la mancanza o l'insufficienza! Qualcuno potrebbe obiettarci che deve essere lo Stato ad assumersi tutto l'onere. Per una certa pratica amministrativa conosciamo l'entità dell'onere cui sono sottoposti i comuni per le loro scuole materne ed è facile conteggiare quello che graverebbe sullo Stato, per cui crediamo che l'iniziativa privata, gli enti vari e i comuni siano ancora i migliori strumenti per far fermentare possibilità ed aiuti che, una volta intervenuto lo Stato, verrebbero immediatamente a cessare. E il problema è indiscutibilmente di vastissima mole per pretendere di rifiutare aiuti, allo stato attuale, semplicemente indispensabili.

Passando ad altro argomento, concordo perfettamente con il relatore quando raccomanda di coordinare, di disciplinare ma di non spegnere l'iniziativa privata per quanto si riferisce all'istruzione tecnica e, penso, più specificatamente all'istruzione professionale.

E con questo termine di iniziativa privata intendo tutte quelle attività che non sono espressione esclusiva dello Stato.

Infatti è questo un settore nel quale, se pur dobbiamo accelerare i tempi per adeguarci alla richiesta sempre più urgente del mondo del lavoro, la varietà, la dinamicità del progredire tecnico e scientifico, impongono cambiamenti, adattamenti, in altre parole quella duttilità che certamente può essere data da organismi, efficienti, è vero, ma liberi di articolarsi secondo nuove e mutevoli esigenze. Ciò è facile nell'ambito di una scuola dotata di una certa autonomia, non certo di quelle legate, naturalmente, a rigide forme burocratiche.

Con questo non vogliamo certo negare un controllo da parte dello Stato, anzi; non vogliamo certo non riconoscere lo sforzo compiuto anche in questo settore: le statistiche della relazione lo dimostrano chiaramente. Però, non essendo lo Stato nelle possibilità di soddisfare a tutte le richieste in un settore, ripeto, nel quale la deficienza è notevolissima, il sistema di aiutare le iniziative che enti ed in particolare comuni mettono o possono mettere in atto, penso sia il migliore.

Vi sono i vari ministeri che concorrono, in particolare v'è il Ministero del lavoro che, con i corsi di qualificazione e con i centri di addestramento professionale, incrementa il sorgere di scuole così attese e tanto benemerite. Ma se a questo sforzo si aggiungessero maggiori contributi da parte del consorzio dell'istruzione tecnica, tanto per citare un

nome, queste scuole si diffonderebbero in gran numero anche in centri di non rilevante importanza, con grande vantaggio per l'orientamento verso una specializzazione e per il recupero di elementi che, terminato l'obbligo elementare o l'avviamento, regrediscono e non solo sul piano per così dire culturale.

Sappiamo tutti che può essere relativamente facile istituire una scuola media, ma sappiamo tutti quanto occorra per sistemare convenientemente e per far funzionare una scuola professionale. Pensiamo soltanto al logorio del macchinario ed al materiale di esercitazione.

Diciamolo con franchezza, prima che lo Stato possa fare diffusamente e convenientemente — e l'urgenza è tanta — passeranno naturalmente parecchi anni. Appunto perché c'è questa, più che sensazione, convinzione, assistiamo ad una fioritura di scuole professionali con interventi e sussidi degli enti più vari, dai comuni alle casse di risparmio, alle camere di commercio, alle unioni artigiane, alle associazioni di categoria. Questo pullulare è l'espressione, e la più tangibile, di movimenti per così dire periferici, che cercano di risolvere l'angustante situazione della cosiddetta manovalanza, dei generici, facendo leva sull'interesse locale, sulle necessità, magari, del ristretto mondo del lavoro dei grossi comuni o della zona.

E allora si sollecitino con contributi, con aiuti di un certo peso, gli enti, i comuni, i consorzi, ed il problema della gioventù non qualificata e non preparata professionalmente perderà molto della sua virulenza. Ed il vantaggio, anche per la tranquillità del nostro mondo del lavoro, penso non sarà piccolo.

Insieme con altri colleghi ho presentato un ordine del giorno. Ho sentito qui levarsi parecchie lamentele a proposito dell'edilizia scolastica, lamentele che suonano sfiducia nei riguardi della legge n. 645. Il collega Pedini ha parlato della possibilità di istituire l'Inascuola; l'onorevole Fanelli ha parlato di scuole minime.

Io ritengo che la legge n. 645 sia sufficiente, e che essa eserciti anzi un benefico influsso. Al più si potrà cercare di accelerare il movimento aumentando lo stanziamento annuo; ma la legge soddisfa e bene. Vi sono sì delle remore burocratiche, ma una volta messa in moto la macchina, la scuola arriverà tutt'al più un anno dopo.

Piuttosto il problema è nella Cassa depositi e prestiti che già lo scorso anno, interpretando erroneamente uno degli articoli della legge con il quale si dà l'autorizzazione

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ai comuni di rivolgersi ad istituti privati, ha creduto opportuno negare i mutui ed indirizzare i comuni verso le casse di risparmio, mettendoli così in difficoltà.

Pertanto nell'ordine del giorno si impegna il Governo ad intervenire presso la Cassa depositi e prestiti perché l'istituto, con assoluta precedenza su tutte le altre opere, dia l'adesione e la concessione dei mutui all'edilizia scolastica nello spirito della legge n. 645, la quale, ripeto, mi pare possa soddisfare in pieno a quelle che sono le esigenze in atto nella edilizia scolastica. (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. Non essendovi più iscritti a parlare, dichiaro chiusa la discussione generale.

Passiamo agli ordini del giorno non ancora svolti.

Il primo è quello degli onorevoli Sciorilli Borrelli, Lozza e Natta:

« La Camera,

in considerazione dell'importanza e della funzione dei convitti nazionali,

impegna il Governo

a procedere il più rapidamente possibile al potenziamento e alla riorganizzazione dei collegi di Stato, che solo in questo modo potranno divenire validi strumenti per l'adempimento dell'obbligo scolastico e per la prosecuzione degli studi da parte dei meritevoli sprovvisti di mezzi nonché centri di una nuova educazione moderna e democratica ».

L'onorevole Sciorilli Borrelli ha facoltà di svolgerlo.

SCIORILLI BORRELLI. Vorrei attirare l'attenzione della Camera sul problema dei convitti nazionali. Al riguardo ho presentato perciò un ordine del giorno unitamente ai colleghi Lozza e Natta.

E sarà bene forse iniziare da alcuni dati riportati dal relatore allo scopo di completarli e trarne, quindi, alcune considerazioni.

A pagina 19 della relazione che accompagna il bilancio sottoposto al nostro esame il collega Romanato scrive: « I convitti sono complessivamente 45, di cui 43 maschili e 2 femminili ». Ora, per rendere più chiaro il discorso e non certo per risuscitare « l'annosa polemica tra scuola pubblica e scuola privata » a cui accenna l'onorevole Romanato, sarebbe stato utile e opportuno che il relatore avesse aggiunto che a questi 45 convitti statali con 3.424 convittori fanno riscontro 963 collegi di organizzazioni ecclesiastiche con oltre 77.000 convittori. Taleché il numero dei collegi di Stato rappresenta meno di un ventesimo

rispetto ai collegi tenuti da religiosi (45 su 1.000); e lo stesso rapporto si riscontra per quanto concerne il numero complessivo dei convittori (3.500 rispetto a 77.000). E così in questo campo fondamentale, in maniera più scoperta e macroscopica di altri settori dell'educazione, appare evidente come lo Stato rinunci alla propria funzione e non adempia ai propri compiti di predisporre gli strumenti e i mezzi per l'educazione e la formazione delle nuove generazioni, lasciando campo libero alle organizzazioni private e ai vari ordini religiosi.

D'altra parte basta consultare rapidamente il bilancio per convincersi dell'onere veramente irrisorio che lo Stato sostiene per i propri collegi. Per l'esercizio 1956-57 è prevista una spesa di mezzo miliardo per il pagamento del personale dei convitti dipendenti dallo Stato; a questa cifra vanno aggiunti 150 milioni per posti gratuiti e semigratuiti ed altri 120 milioni per sussidi e contributi ai convitti stessi. Complessivamente in questi capitoli dal 113 al 121 (« spese per gli istituti di educazione ») sono stanziati 763.200.000 lire che rappresentano esattamente la quattrecentesima parte dell'intero ammontare del bilancio della pubblica istruzione, che prevede quest'anno una spesa di 306 miliardi.

Queste cifre sono così eloquenti che ogni commento sarebbe veramente superfluo.

Ma l'indirizzo governativo, per niente favorevole ai collegi di Stato, si rivela non solo in questo *non fare* e nella irrisorietà delle somme stanziare in bilancio, ma anche in un *facere*, testardo e talora brutale, contro l'affermarsi e l'espandersi di nuovi convitti che non siano quelli gestiti da enti religiosi.

La lotta di liberazione ha portato, tra le altre cose, anche alla fioritura di nuovi convitti e di originali istituzioni educative. D'altra parte mentre la guerra era ancora in corso, dovunque sorsero delle zone libere, come per esempio il governo provvisorio dell'Ossola o il libero governo della Carnia, tra le prime maggiori preoccupazioni vi fu quella dell'ordinamento scolastico. E questo problema venne affrontato con equilibrio e ponderazione, tenendo soprattutto conto del nuovo mondo e della nuova società che lentamente e faticosamente venivano alla luce. « In molti di questi provvedimenti, nota uno dei maggiori storici della Resistenza, sono indicati i principi fondamentali che verranno sanciti nella futura Costituzione della Repubblica. Lo slancio verso il futuro, la fiducia nell'avvenire, sono al centro dell'attività dei

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

legislatori partigiani che pure sono impegnati in una lotta mortale con il nazifascismo. Questo è l'aspetto che deve essere sottolineato e che risulta ancor più evidente nel modo in cui viene impostato l'ordinamento scolastico, considerato anch'esso tra i compiti più urgenti da assolvere ».

Qual è stato l'atteggiamento del Governo verso questo nuovo ordinamento scolastico che si andava creando nel fuoco stesso della lotta? Dopo il 1945 esistevano in Italia 19 convitti Rinascita. Essi avrebbero dovuto costituire gli incunabuli e il primo nucleo di una nuova scuola, democratica e moderna, indirizzata verso una didattica operativa e che tenesse conto del tempo storico in cui viviamo. In questi convitti era fortemente sentito il problema dell'istruzione tecnica e dell'orientamento professionale non solo per dare una qualifica ed un mestiere a giovani ex combattenti e ad orfani di guerra ma quale mezzo ed espressione di tutto un nuovo e più moderno indirizzo dei nostri studi e della formazione della gioventù. E così a Milano si ebbe la prima scuola di orientamento professionale sorta nel dopoguerra in Italia, mentre a Cremona sorgeva una scuola di caseificio, a San Remo una scuola alberghiera, a Roma la prima scuola di turismo e di pubblicità e in altre cittadine d'Italia si andavano diffondendo corsi per hutai e per viticoltori, per meccanici e per falegnami. Anche in questo delicato settore dell'orientamento scolastico e dell'istruzione professionale i convitti Rinascita avrebbero potuto costituire un modello e uno stimolo per i collegi di Stato.

Ma dal 1947 in poi il governo italiano invece di incoraggiare cercò in tutti i modi di soffocare la fioritura dei convitti Rinascita, che erano espressione del nuovo orientamento e del rinnovato contenuto educativo della Italia uscita dalla Resistenza. Furono tagliati i fondi a tutti i convitti: al solo « Biancotto » di Venezia lo Stato avrebbe dovuto versare 12 milioni, cosa che mai ha fatto; per sopperire a questa mancanza e quasi per riparare a questa illegalità gli operai del Veneto e dell'Emilia hanno versato 75 milioni dal 1947 al 1954 perché non morisse il convitto intitolato al fanciullo veneziano caduto nella guerra di liberazione. E si è ricorsi a sotterfugi ed espedienti di ogni genere per impedire che questi convitti sopravvivessero; e quando gli altri mezzi si sono dimostrati inefficaci allora è intervenuta la « celere » per eseguire gli sfratti e far chiudere questi collegi. E i locali spesso sono stati ceduti a convitti di religiosi: così i Padri salesiani, che

gestiscono la fondazione Cini e che già avevano la propria sede nell'isola di San Giorgio, occuparono anche gli stabili che ospitavano i 70 ragazzi del « Biancotto », orfani di patrioti caduti nella guerra di liberazione.

Appariva così in maniera fin troppo chiara il deliberato proposito di stroncare questi nuovi germogli che avrebbero potuto rappresentare dei pericolosi concorrenti per i convitti religiosi e dei modelli troppo attraenti per i giovani, specialmente per quelli dotati di capacità ma non di mezzi finanziari e che in questi convitti Rinascita vedevano le palestre migliori per la formazione di una libera personalità e un modello di istruzione dove lo studio della storia come progresso morale e civile era strettamente legato e compenetrato all'acquisto di una specializzazione che più sicuramente potesse loro garantire un posto di lavoro nella vita.

I problemi organizzativi e didattici dei convitti nazionali sono molteplici e complessi.

Vi è anzitutto il problema del personale, sul quale ha fermato di recente la propria attenzione nell'altro ramo del Parlamento il senatore Terracini. Non starò perciò qui a ripetere quello che egli ha detto con la sua abituale acutezza. Vorrei però sottolineare un solo aspetto della questione.

Già un secolo fa il Lambruschini metteva in rilievo la funzione preminente riservata agli istituti per il miglior funzionamento dei collegi. E, parlando alla Camera dei deputati nella seduta del 29 novembre 1902, l'onorevole Credaro affermava: « I convitti sono scuola e famiglia ad un tempo: hanno in loro potere giorno e notte il giovanetto proprio negli anni in cui il carattere viene fissandosi; e ne determinano per tutta la vita la direzione morale. E quindi un riordinamento dei convitti nazionali dovrebbe incominciare dagli istituti, ai quali lo Stato deve rivolgere cure non minori di quelle che esso spende per la formazione degli ufficiali dell'esercito. Anche l'opera educativa è una milizia ».

Ora questo è il vero *punctum dolens* dei convitti dello Stato: mancano gli educatori e quei pochi che ci sono spesso vengono sottratti al loro compito fondamentale e specifico.

Nei convitti nazionali vi sono due categorie di istituti: quelli di ruolo e gli assistenti, che, come dice lo stesso nome, dovrebbero assistere e coadiuvare i primi. Gli istituti di ruolo, che ora hanno cambiato denominazione in quanto in base alla legge-delega sono diventati tutti vicerettori aggiunti, sono funzionari a carico dello Stato, mentre gli istituti assistenti dipendono dall'ammi-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

nstrazione autonoma del convitto stesso. Ora la situazione difficile e spesso anche illegale dei convitti deriva di frequente dal fatto che un gran numero di questi istituti di ruolo sono comandati al ministero e presso altri enti o distaccati all'insegnamento nelle scuole parificate annesse ai convitti stessi. Desidererei conoscere dal ministro, nella sua replica, quanti sono gli istituti di ruolo (ora vicerettori aggiunti) che attualmente svolgono le mansioni regolamentari e quanti sono invece quelli comandati al Ministero, all'insegnamento e in altri uffici. In tal modo i convitti nazionali sono privati della loro spina dorsale educativa: talché non di rado rettori e vicerettori, accanto ai delicati compiti normali a loro affidati, vedono gravare sulle proprie spalle anche le responsabilità proprie degli istituti di ruolo.

Dalla mancanza e dalla scarsezza di questi ultimi deriva anche la impossibilità, da parte degli istituti assistenti, di avere una guida sicura ed esperta nei primi passi che muovono nel difficile processo di formazione quali educatori dei giovani.

E ultimo, ma non meno grave inconveniente, ne viene dal fatto che gli istituti assistenti, chiamati a sostituire quelli di ruolo, non vengono pagati dallo Stato, bensì direttamente dalle amministrazioni dei convitti, le quali, non navigando in ottime acque, vedono sempre più aggravarsi la propria situazione economica e non sono in grado, per gli stipendi e il trattamento assai miseri, di assicurarsi sempre un personale esperto, didatticamente preparato e che sia in condizioni di prestare continuamente e con serenità la propria opera.

Lo stesso ordine di considerazioni si può ripetere a proposito degli edifici: alcuni fabbricati sono dell'ente convitto, altri dei comuni e delle province, molti sono di proprietà del demanio. Si verificano così le situazioni più diverse e difficili: alcuni convitti debbono sostenere lunghi e dispendiosi giudizi con gli enti locali per godere dell'uso dei fabbricati, mentre a Milano lo stabile del convitto nazionale, che è il convitto in cui studiarono il Manzoni e il Confalonieri e del quale fu rettore il Gabelli, è stato requisito dalla questura. Desidererei conoscere dal ministro a che punto sono le trattative con il demanio per quanto riguarda molti altri fabbricati occorrenti a convitti nazionali, i quali sono spesso costretti, tra fitti, manutenzione ordinaria e straordinaria, ad assumersi un onere annuale di 2-3 milioni su un bilancio che molto di frequente si

aggira intorno ai 12-15 milioni. Giustamente il relatore non manca di sottolineare come i convitti abbiano «fortemente risentito della dura situazione creata dalla guerra, perché si sono trovati coinvolti nella crisi post-bellica, data la svalutazione dei loro patrimoni e le enormi spese ad essi imposte dall'opera di ricostruzione e di ripresa». E ancora una volta si è potuto constatare con mano come il Governo sia stato molto generoso nell'agevolare la ricostruzione e la ripresa dei convitti privati, specialmente di quelli tenuti da religiosi, ed invece si sia dimostrato assai avaro nei confronti dei propri convitti, verso i collegi dello Stato. Questa costituisce una ennesima prova dello stato d'animo e degli indirizzi del Governo per quanto riguarda l'educazione privata e confessionale. E perché non sembrano queste mie osservazioni dettate da idee preconcepite, citerò quanto ha affermato la commissione per il riordinamento dei convitti nazionali circa la ricostruzione degli stabili danneggiati o completamente distrutti dalla lunga guerra combattuta nelle nostre città: «Si ebbe così l'assurdo che, mentre convitti comunali e provinciali, per il semplice fatto di rappresentare beni dei comuni e delle province, ed istituti privati di educazione che ebbero modo di dimostrare la loro più o meno genuina attività assistenziale, ebbero ricostruite le loro sedi in maniera decorosa, e spesso più ricca del loro passato stato, in forza del disposto dell'articolo 27 della legge 26 ottobre 1940, n. 1443, i convitti nazionali, sotto lo specioso motivo che sono da considerarsi enti autonomi forniti di propria personalità e non partecipanti di quella dello Stato (il che è tutt'altro che di pacifica accettazione), si videro negletti ed esclusi».

Una terza situazione paradossale si verifica a proposito delle scuole interne annesse ai convitti nazionali. È noto che alle soglie dell'età moderna, nel periodo dell'Umanesimo e del Rinascimento, i collegi sorsero e si affermarono, specialmente in Italia, sotto forma di convitti-scuola in quanto in questo binomio si vedeva la garanzia di una nuova educazione umanistica e sociale. Ed è sotto questa forma che all'estero i collegi si sono grandemente diffusi ed affermati. Ora è fuori dubbio che in Italia i convitti nazionali hanno perso molto della loro funzione e del loro mordente man mano che si sono visti privare delle scuole interne che assicuravano l'unità del processo educativo. Oggi, dove vi sono delle scuole medie annesse ai convitti dello Stato, queste sono considerate quali scuole parifi-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

cate e non statali. Talché si verifica l'assurdo che lo Stato tratta un proprio istituto alla pari di un qualsiasi gestore privato; e il rettore preside del convitto (che è funzionario di grado VI) viene così controllato da un commissario governativo che talvolta è anche un professore di prima nomina. Senza dire poi degli inconvenienti e delle confusioni che derivano da questa situazione veramente paradossale per cui il rettore ha spesso due padroni talora in contrasto tra di loro: il direttore generale dell'istruzione classica per quanto riguarda la direzione del convitto e l'Ispettorato delle scuole private per quanto concerne la presidenza della media. E si che il rimedio è a portata di mano: basterebbe che nelle scuole medie annesse ai convitti fosse assicurata al rettore la stessa posizione che ha attualmente nelle scuole elementari, dove egli disimpegna le funzioni di ispettore e di direttore didattico e alle quali vengono assegnati maestri di ruolo designati dai rettori stessi ai provveditori. Vorrei una assicurazione in tal senso dal ministro e non credo che sia pretendere troppo il chiedere che le scuole medie annesse ai convitti dello Stato non vengano più considerate quali scuole parificate bensì quali scuole statali, alla completa e diretta dipendenza del rettore-preside che, nella duplicità delle sue mansioni, sta quasi simbolicamente a sintetizzare l'unità ed insieme la duplice funzione chiamata a disimpegnare nella scuola-convitto, che noi vogliamo sia restituita al più presto e nella maniera più completa alla sua funzione altamente educativa.

Solo risolvendo questi fondamentali problemi di natura organizzativa, giuridica e finanziaria si potrà avviare a soluzione anche il nuovo indirizzo educativo dei convitti nazionali. Ancora oggi, purtroppo, i convitti sono considerati quali luoghi di castigo per ragazzi un po' discoli o troppo esuberanti; e questa concezione, che è tutt'altro che rara nei giovani, è in parte dovuta all'organizzazione tradizionale della vita collegiale ed in parte alla falsa valutazione che di questi istituti hanno talora le famiglie italiane. Nel migliore dei casi i convitti nazionali sono considerati dei pensionati dove i giovani possono attendere agli studi con una certa regolarità, non troppo esposti ai pericoli della vita moderna. I convitti nazionali dovrebbero invece acquistare un sempre più profondo e completo contenuto pedagogico, sì da portare alla migliore formazione della coscienza democratica delle nuove generazioni. Attraverso una educazione viva, mo-

derna ed attiva, integrata da opportune iniziative extra scolastiche, i giovani dovranno ricevere una formazione che non li porti fuori dal mondo, bensì li metta in condizioni di tenere gli occhi bene aperti per scrutare il mondo e conoscere sempre meglio la propria gente e il proprio tempo, sì che ognuno sia messo in grado di assolvere la sua parte nella società, affinché questa prosperi e sopravviva libera e felice.

Gli educatori dei collegi di Stato saranno poi nelle migliori condizioni per assolvere al difficile compito della formazione sociale della gioventù. Essi saranno agevolati in ciò dal fatto che già ora, e sempre più nel futuro, se saranno accolte le proposte che siamo per fare, i collegi non saranno più frequentati soltanto da giovani appartenenti ad una determinata classe sociale, ma da giovani invece provenienti da tutti i ceti e da ogni ambiente e che porteranno, quindi, nella vita della collettività collegiale i caratteri della complessità della civiltà moderna e dell'articolazione della nostra società nazionale.

« Uno dei vantaggi più considerevoli di questo piano di pubblica educazione » — scriveva il Filangieri — « sarebbe appunto di stringere ed invigorire col concorso della gioventù i sociali vincoli, che l'inevitabile disuguaglianza delle condizioni purtroppo tende a rilasciare ed indebolire ».

Pensiamo, anzi, che uno dei compiti più urgenti ed indilazionabili da affidare ai convitti nazionali consista proprio nel renderli strumenti efficaci ed idonei per l'adempimento dell'obbligo scolastico da parte di tutti i ragazzi. E così lo Stato avrebbe nei propri collegi i veicoli fondamentali per adempiere ad una delle funzioni essenziali che gli deriva dalle norme della Costituzione e dalla sempre più matura coscienza democratica del popolo italiano.

Il problema dell'assistenza scolastica assume una importanza sempre crescente in quanto rappresenta il presupposto sia per l'adempimento dell'obbligo scolastico che per la prosecuzione degli studi da parte dei meritevoli sprovvisti di mezzi economici. L'assistenza scolastica in Italia è insufficiente e male organizzata in quanto non ha a propria disposizione fondi adeguati alle necessità e si articola in una serie di enti ed istituti che spesso si intralciano o si ignorano a vicenda, come anche l'onorevole Romanato sottolinea a pagina 26 della sua relazione.

In questa situazione è evidente che i convitti nazionali, riorganizzati e potenziati,

potrebbero disimpegnare una funzione fondamentale, spesso unificatrice e semplificatrice, nel campo dell'assistenza scolastica. Solo con una larga diffusione dei convitti nazionali, anche nei medi e piccoli centri oltreché nelle grandi città e nei capoluoghi di provincia, si potrà rendere veramente concreto ed operante il principio dell'obbligo scolastico e si potrà offrire effettivamente la possibilità di proseguire gli studi anche ai più capaci e meritevoli ma non dotati economicamente, secondo il disposto dell'articolo 34 della Costituzione. La *Nuova Repubblica* del 24 giugno 1956 così conclude il primo di una serie di articoli sul « Piano d'azione scolastica »: « Né va taciuto che l'attuazione dell'articolo 34 della Costituzione richiede, specialmente per le zone depresse, l'istituzione di collegi di Stato gratuiti, in particolar modo nelle sedi degli istituti tecnici e professionali dei vari tipi ».

E un incremento dei convitti nazionali, con il pagamento di un'equa retta, sarebbe di grande aiuto anche per molte famiglie della media borghesia, di impiegati, commercianti, ecc., che avrebbero un luogo veramente sicuro e profondamente educativo dove inviare i propri figli, anche quali semiconvittori, oggi che le trasformazioni e le nuove esigenze della vita moderna incidono notevolmente sull'unità e la continuità della vita familiare, rendendo sempre più difficile ai genitori poter seguire i propri ragazzi nella loro formazione. « La famiglia come nucleo economico, osserva il Kilpatrick, si è grandemente trasformata e la sua influenza educativa si è ridotta di conseguenza ». E più oltre aggiunge: « Dato che i genitori sempre più escono dalla vita dei figli, la scuola ed altri centri educativi devono sempre più assumersi il dovere di vivere con i bimbi ». Ora è evidente che fra questi centri educativi ai collegi di Stato spetta una funzione di prim'ordine, specialmente se questi non saranno più considerati, come troppo spesso accade, sotto l'aspetto di comuni ed incolore pensionati bensì quali centri di completa attività educativa, capaci di soddisfare le reali esigenze delle famiglie, dei giovani e della società.

E ancora una volta noi non chiediamo che l'applicazione della Costituzione la quale, all'articolo 31, stabilisce: « La Repubblica protegge la maternità, l'infanzia e la gioventù, favorendo gli istituti necessari a tale scopo ». Fra questi istituti dovranno assumere una funzione determinante proprio i collegi di Stato, affinché alla gioventù siano

assicurate una efficiente assistenza e una educazione moderna e democratica.

E concluderemo con le stesse parole del relatore: « la Commissione fa voti affinché questi gloriosi convitti, che adempiono ad una nobilissima ed insostituibile funzione di educazione e di assistenza, siano dallo Stato maggiormente aiutati, per essere rimessi, in breve volgere di tempo, in condizioni di normalità e di efficienza pari al loro antico splendore ».

Con l'augurio che questa speranza non vada delusa, avrei da fare, onorevole ministro, un'ultima proposta. Sarebbe opportuno istituire presso il Consiglio superiore della pubblica istruzione una sezione per i convitti con il compito di provvedere alla loro riorganizzazione, rimuovendo spassionatamente quel che c'è da rimuovere e conservando quel che è bene conservare, richiamando tutti al rispetto e all'applicazione della Costituzione e delle altre leggi. Questo « consiglio dei convitti » come alla sa, onorevole ministro, già esisteva un tempo: venne successivamente abolito e fu un grave danno. Risuscitarlo oggi starebbe a significare, quasi in maniera simbolica e sintetica, il rinnovato indirizzo e il più profondo impegno dello Stato verso i propri convitti.

PRESIDENTE. L'onorevole Pitzalis ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dagli onorevoli Gotelli Angela, Franceschini Francesco, Buzzi, D'Ambrosio e Savio Emanuela:

« La Camera,

preso atto delle dichiarazioni del relatore:

convinta della improrogabile esigenza di dare al Ministero della pubblica istruzione l'organo più adatto ad esercitare le complesse funzioni inerenti ai suoi accresciuti compiti nei confronti delle scuole non statali;

tenuto conto della vasta azione quale deriva dall'opera di vigilanza nelle scuole anzidette, o quale si deduce dalla formazione degli atti relativi alla apertura, al riconoscimento legale, alla chiusura delle istituzioni scolastiche libere, al controllo delle carriere scolastiche degli alunni, all'esame degli statuti, dei regolamenti, dei bilanci di numerose fondazioni scolastiche;

ritenuta la necessità di dotare il servizio centrale per le scuole non statali di un corpo ispettivo e che il modo primo ed indispensabile di dare positiva applicazione al precetto costituzionale della parità tra la scuola statale e la scuola non statale, sia quello di allineare

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

il servizio anzidetto con gli altri importanti servizi del Ministero,

invita il Governo

a trasformare e potenziare l'attuale ispettorato dell'istruzione media non governativa, in modo che esso possa far fronte alle vaste e complesse esigenze dei servizi che gli sono demandati ».

Ha facoltà di svolgerlo.

PITZALIS. L'ordine del giorno riguarda la trasformazione e il potenziamento dell'ispettorato dell'istruzione media non governativa. Come è risaputo, esso trae la sua origine dall'« Enim », ente nazionale per l'insegnamento medio istituito nel 1938 per gestire e associare le scuole non statali alle scuole dello Stato.

I dati relativi a quella prima organizzazione di questo servizio sono i seguenti: scuole 1260, alunni 84.960, professori 3952.

Successivamente, nel 1942, l'« Enim » si trasformò in « Enims », comprendendo cioè anche le scuole medie superiori non statali. Dal 1938 al 1942, cioè in 4 anni, si verificò un aumento rilevantissimo del numero delle scuole non statali, degli alunni e dei professori. In detto periodo, le scuole furono raddoppiate: 2526: il numero degli alunni salì a 217.680 e il numero dei professori a 28.019.

L'ispettorato per l'istruzione media non governativa subentrò nel 1945 all'« Enims ». Esso diventò un ufficio di grande importanza, ma solo in certo senso, in quanto, incuneato per la sua competenza fra le varie direzioni generali (istruzione media classica, scientifica, magistrale; istruzione tecnica; istruzione artistica), si è mosso sempre con una certa difficoltà, anche se gode di una certa autonomia, difficoltà data dalla vastità dei compiti che gli sono affidati e per le molte istituzioni che deve promuovere, controllare e moderare e dai mezzi inadeguati a disposizione.

I dati più recenti sono esposti nella relazione al bilancio della pubblica istruzione a pagina 28. Il relatore è stato anche qui egregio e ha ben delineato la situazione di questa vasta attività della scuola non statale ponendone in rilievo l'importanza e in particolare evidenza la esigenza di dare a questo servizio un organo che sia adatto alle funzioni che esercita. Egli ha proposto che l'ufficio sia trasformato in direzione generale. Si tratta, infatti, tra scuole e corsi, di 4 mila e più istituzioni da controllare.

I compiti e le funzioni dell'ufficio sono, quindi, aumentati, mentre la sua struttura e

lo sviluppo sono rimasti inalterati, se non immiseriti, in rapporto a quella che era la vecchia organizzazione del cessato « Enims ». Eppure esso compie atti amministrativi di ogni genere. migliaia di relazioni da leggere, cui seguono rilievi, osservazioni, consigli, migliaia di quesiti da risolvere, di casi cui provvedere; laboriose istruttorie per quanto riguarda l'apertura, il riconoscimento, la chiusura di scuole che non funzionano e non rispettano le norme che regolano l'attività della scuola non statale; periodica revisione del funzionamento dell'attività delle scuole: ispezioni sul comportamento tecnico-didattico di esse; revisione dello stato giuridico dei professori, dei presidi, dei gestori. Insomma, un complesso di compiti per i quali si rende indispensabile l'istituzione di organi, tra i quali un ispettorato tecnico, che pongano l'ufficio alla pari con le altre direzioni generali. E se proprio non si vuol giungere alla istituzione di una vera e propria direzione generale, si dia al capo di questo ufficio il rango di direttore generale, data l'importanza dei suoi compiti.

Dicendo questo, noi ci richiamiamo all'articolo 33 della Costituzione che pone su un piede di parità la scuola statale e quella non statale. Tale parità noi chiediamo che sia intesa in tutti i sensi e in tutti i modi, sia per quanto riguarda il funzionamento e l'efficienza degli studi, sia per tutti gli altri riconoscimenti che alla scuola non statale sono dovuti in quanto esercita un servizio pubblico cui il popolo italiano non può rinunciare.

Noi pensiamo, quindi, che il problema debba essere attentamente valutato e che l'ufficio debba essere posto in condizione di esplicare i suoi compiti nel modo migliore, per la tutela di questa scuola che deve essere considerata sul piano di quella statale.

Il Senato approvò un ordine del giorno presentato dall'onorevole Di Rocco che poneva in rilievo il problema. Io e altri colleghi abbiamo voluto presentarne uno analogo anche qui, sicuri che il ministro accoglierà i nostri voti, dando alla scuola non statale il riconoscimento che essa merita e all'ufficio l'efficienza che gli assicuri la possibilità di espletare il suo incarico nella maniera più idonea.

PRESIDENTE. La onorevole Maria Badaloni ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dagli onorevoli Franceschini Francesco, Pitzalis, Buzzi, Resta, Pedini, Gui, Diecidue, Savio Emanuela, Perdonà, D'Ambrosio, Titomanlio Vittoria, Dal

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Canton Maria Pia, D'Este Ida e Gotelli Angela.

« La Camera,

in considerazione del fatto che con il 30 giugno 1956 è venuta a cessare l'efficacia del decreto del Presidente della Repubblica 6 dicembre 1955, n. 1184, avente per oggetto l'attribuzione a talune categorie del personale degli istituti di istruzione elementare, secondaria, artistica e superiore di un compenso mensile per attività connesse alle funzioni svolte oltre l'orario d'obbligo, visto il testo della legge di delega articolo 2, n. 12, che prevede il conglobamento di tutti gli assegni fissi salvo gli assegni per incarichi di famiglia, per servizio o funzione di carattere speciale e per prestazioni di carattere straordinario,

impegna il Governo

ad elaborare e presentare un disegno di legge sostitutivo del decreto del Presidente della Repubblica 6 dicembre 1955, n. 1184, che disciplini in via definitiva i compensi per lavoro straordinario da attribuirsi al personale ispettivo direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado ».

Ha facoltà di svolgerlo.

BADALONI MARIA. L'ordine del giorno è circoscritto a un argomento già noto e non richiede quindi una lunga illustrazione. Dirò pertanto brevemente del suo significato.

Occorre anzitutto ricordare l'articolo 2, n. 12, della legge di delega 20 dicembre 1954, n. 1181, il quale precisava che il conglobamento degli assegni fissi per gli impiegati civili e per gli altri dipendenti dello Stato doveva avvenire in base al criterio di una retribuzione fondamentale unica, salvi gli assegni per carichi di famiglia, per servizi o funzioni di carattere speciale e per prestazioni di lavoro straordinario.

L'articolo 7 della medesima legge riguardante il personale insegnante direttivo e ispettivo delle scuole di ogni ordine e grado stabiliva per detto personale il criterio di uno sviluppo di carriera economica e di un trattamento adeguato alla particolare natura dell'insegnamento e alle responsabilità culturali e sociali del personale. Questi i punti di partenza per il nuovo trattamento economico del personale insegnante.

Tra il punto di partenza e il punto di arrivo di cui dirò poi, sono da ricordare due provvedimenti che riguardano l'argomento: 1°) la disciplina e l'adeguamento delle indennità di lavoro straordinario per le altre

categorie degli statali in occasione del quale si chiese (da parte della Commissione speciale per il parere sui provvedimenti delegati) la disciplina particolare del compenso di lavoro straordinario per gli insegnanti; 2°) il decreto del Presidente della Repubblica 6 dicembre 1955, n. 1184, che stabiliva un compenso mensile lordo per attività connesse alle funzioni svolte oltre l'orario d'obbligo con efficacia fino al 30 giugno 1956.

L'articolo 2 di questo decreto dice esplicitamente che per tale periodo (fino al 30 giugno 1956) non si applicano le precedenti disposizioni sul lavoro straordinario al personale docente e direttivo della scuola di cui alle leggi 11 marzo 1948, n. 240, 7 gennaio 1949, n. 5, 15 giugno 1950, n. 447, e 23 aprile 1952.

Ciò faceva logicamente supporre che in attesa della sistemazione definitiva delle indennità al detto personale si volesse per intanto migliorarne la misura, senza pregiudizio delle leggi precedenti. Alla votazione del decreto presentai pertanto, insieme con gli altri colleghi della Commissione speciale, un ordine del giorno, votato e approvato anche esso, in cui, considerando il provvedimento in oggetto apportatore di un miglioramento temporaneo alle categorie interessate, si affermava che esso non doveva costituire sostituzione e prefigurazione del trattamento definitivo e del compenso di lavoro straordinario.

Il punto di arrivo, finora, della questione, è rappresentato però dal decreto del Presidente della Repubblica 11 gennaio 1956 per il conglobamento totale del trattamento economico del personale statale, il quale congloba il compenso attribuito con il decreto di cui sopra (per attività connesse alle funzioni svolte oltre l'orario d'obbligo) e non ripristina le indennità sospese durante il periodo stabilito per la sua validità, anzi sopprime il compenso di lavoro straordinario di cui agli articoli 1 e 3 del decreto legislativo 11 marzo 1948, n. 240, e successive modificazioni ed estensioni. Anche alla votazione di questo decreto non mancammo di rilevare che le tabelle predisposte, pur dando alcuni miglioramenti, non accoglievano il principio della differenziazione per la funzione insegnante e di dichiarare che consideravamo ancora aperto in proposito il problema della disciplina dei compensi per il lavoro straordinario.

Infatti le nuove tabelle di stipendio riguardano con criterio di unificazione tutte le categorie dei dipendenti pubblici, le quali, tutte, sul piano delle remunerazioni extratabellari hanno avuto rivalutati le loro indennità e i loro assegni. Solo il personale della scuola

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ha subito insieme con l'unità tabellare, la cessazione di ogni altra indennità, anche del compenso per lavoro straordinario o connesso alle funzioni svolte oltre l'orario d'obbligo in contrasto con l'articolo 2, n. 12, e con l'articolo 7 della legge di delega.

È chiaro che per criteri di coerenza legislativa e di giustizia perequativa, sempre affermando la particolare natura e responsabilità della funzione insegnante; per ragioni contingenti, in quanto con il 30 giugno è venuta a cessare la validità del decreto 6 dicembre 1955, n. 1184 (la cosiddetta soluzione ponte); per ragioni di fatto, in quanto il personale insegnante nella maniera tutta propria della sua mansione presta effettivamente lavoro straordinario, è necessario disciplinare al più presto in via definitiva il compenso extratabellare suddetto per il personale insegnante di ogni ordine e grado.

Pertanto il mio ordine del giorno impegna il Governo « ad elaborare e presentare un disegno di legge sostitutivo del decreto presidenziale 6 dicembre 1955, n. 1184, che disciplini in via definitiva i compensi per lavoro straordinario da attribuirsi al personale ispettivo, direttivo e docente delle scuole di ogni ordine e grado ».

Confido che il criterio di giustizia a cui si ispira e la considerazione della logica degli avvenimenti citati, che lo postulano di necessità, ne raccomandino di per sé l'accoglimento. Anzi alle incessanti richieste fatte dal gruppo democratico cristiano (fattosi portavoce anche delle organizzazioni sindacali in proposito), dopo i colloqui avuti con il ministro del tesoro e del bilancio, il Presidente del Consiglio ha già risposto e dichiarato di essere favorevole alla questione e di porre in elaborazione la disciplina del compenso per le prestazioni effettive di lavoro straordinario per le categorie della scuola. Sappiamo che l'onorevole Rossi, ministro della pubblica istruzione, si è dichiarato pure largamente favorevole, quindi è lecito attendere che l'ordine del giorno abbia sicuro seguito.

Devo personalmente aggiungere che anche se l'argomento circoscritto mi ha obbligato a trattare solo una questione particolare di natura sindacale, mentre la visione sempre volta ai problemi generali della scuola rende vivo il desiderio di prospettare molteplici questioni di indole più vasta e di più ampio respiro (mi sono associata per questo ad altri colleghi), considero ogni argomento e provvedimento riguardante il personale insegnante, e quindi anche quello che disciplina il lavoro straordinario, come necessaria, fe-

conda, efficace premessa ad una effettiva e concreta politica scolastica, di cui ci auguriamo poter trattare ampiamente e con rispondenza sicura in prossime occasioni. (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. L'onorevole Franceschini Francesco ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dagli onorevoli Badaloni Maria, Pitzalis, Buzzi, Resta, Pedini, Gui, Diecidue, Savio Emanuela, Perdonà, D'Ambrosio, Titomandio Vittoria, Dal Canton Maria Pia, D'Este Ida, Gotelli Angela, Sensi e Pintus:

« La Camera,

nell'intento di favorire l'elevazione ed il prestigio della scuola di ogni ordine e grado mediante il concreto riconoscimento dei meriti intellettuali e morali rivelati, nella diuturna missione educativa, dai migliori insegnanti,

invita il Governo:

a voler introdurre nel disegno di legge — in corso di preparazione — sullo stato giuridico del personale docente direttivo e ispettivo, il principio dell'avanzamento di carriera per merito distinto, disponendone altresì le opportune norme di attuazione;

a preparare un disegno di legge inteso a consentire e a disciplinare l'attribuzione del compenso per il lavoro straordinario, compiuto dal personale della scuola oltre l'orario d'obbligo ».

Ha facoltà di svolgerlo.

FRANCESCHINI FRANCESCO. La dignità e l'elevatezza del dibattito svolto in questa aula sul bilancio della pubblica istruzione hanno preparato la migliore atmosfera (se non l'ora migliore¹) per lo svolgimento dell'ordine del giorno che insieme con molti colleghi della mia parte ho sottoposto alla Camera.

Onorevole ministro, il Parlamento ha rivelato, di là dall'aspetto tecnico, giuridico, strumentale, un'unica preoccupazione di sostanza: quella cioè di contribuire in modo efficace a dare sempre maggiore estensione, serietà e prestigio alla cultura nazionale, intesa come espressione suprema di civiltà e non più in senso tradizionalmente aristocratico, ma proprio con significazione profondamente sociale ed umana.

Ogni anno di più il Parlamento dimostra il proprio interesse alla scuola — ed è questo un segno salutare di ripresa democratica — ogni anno di più dimostra di voler collaborare e quasi partecipare direttamente alla

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

soluzione dei molti e dei gravi problemi scolastici che sono rimbalzati a noi, per lungo volgere di decenni, da una mentalità pur troppo, in questo campo, incomprensiva ed avara; lo abbiamo rilevato altre volte in quest'aula.

Civiltà e cultura; cultura e scuola. L'avvenire della nazione, per qualsiasi aspetto della vita e dell'attività pubblica o privata, economica o politica, implica invariabilmente preparazione, meditazione, educazione, scuola. A questa persuasione — che non è ancora universalmente sentita in Italia, ma che però è già in fase diffusiva, vorrei dire apostolica, grazie all'opera di tanti appassionati e pensosi — deve tuttavia aggiungersene un'altra, rigorosamente conseguente: se l'organizzazione-centro della cultura e della civiltà, sorgente e foce insieme di progresso, ha da considerarsi la scuola, essa non è dunque un astratto, ma un concreto. Un concreto collettivo. Coloro che vogliono sostenere e aiutare la scuola, debbono assumere necessariamente l'impegno di promuovere e di favorire, con ogni mezzo possibile, il complesso delle qualità di preparazione, di costanza, di tono spirituale e morale dei suoi docenti, che la costituiscono per intero e senza resto. Quali i docenti, tale la scuola.

È chiaro allora che, se si vuole davvero facilitare in essa un movimento sempre più pronunciato e rigoglioso di elevazione del suo sostanziale fattore umano, bisogna agire secondo direttrici le quali tengano conto della delicata e particolare natura di un processo che deve soprattutto attuarsi dentro la scuola; e a cui pertanto non basta l'apporto di fattori esterni, vorrei dire estranei, che presumano di compierlo; dentro la scuola, come fatto spontaneo di affidamento, di selezione, di incrementi individuali, di conquiste, di sacrifici, di successi.

Chi pensi che la scuola possa migliorare soltanto per virtù di leggi o di decreti, o di circolari — anche se giuste — senza volerlo, concorre a perpetuarne i difetti, sotto il velo menzognero dei ritocchi formali. Io sostengo che anche l'aumento stesso degli stipendi, in sé e per sé, non rappresenti sicura garanzia di ripresa e di progresso. E di ciò l'opinione pubblica è persuasa: tanto è vero che è rimasta relativamente fredda di fronte alle giuste rivendicazioni economiche della categoria insegnante. Eppure l'opinione pubblica spera in un concreto miglioramento della scuola, nella sua diffusione, nella sua aderenza ai bisogni della collettività; eppure l'opinione pubblica è ben pronta a criticare,

spesso aspramente, spesso ingiustamente, le manchevolezze degli insegnanti (coi quali, a buon conto, non collabora; ed è questo, onorevole ministro, uno dei più gravi fenomeni da rilevare, uno dei più gravi pericoli da combattere).

Le remote e recenti vicende della legge di delega e dei decreti delegati per la scuola, non hanno raggiunto, nonostante gli sforzi del Governo, un approdo soddisfacente: né in sé considerato, né considerato in rapporto con altre categorie degli impiegati statali. Si dice che l'articolo 7 della legge di delega è stato tradito. Io ritengo, invece, che non sia stato inteso nel suo significato autentico, e perciò non applicato. Comunque, non voglio qui polemizzare, perché il momento sarebbe inutile e forse anche dannoso. Desidero piuttosto asserire che le inadempienze e le inadeguatezze della soluzione delegata, al 1° luglio scorso, posso ancora essere almeno in parte integrate e corrette, purché si tenga conto del nostro ordine del giorno.

Bisogna operare, onorevole ministro, nel trapasso fra il trattamento economico che è già in esecuzione e il trattamento giuridico, che si sta approntando per la categoria insegnante, direttiva ed ispettiva. Vi è ancora qualche mese di tempo, che sarà, io credo, prezioso per un riesame approfondito della materia. Per quanto concerne l'indennità di lavoro straordinario, le recentissime dichiarazioni del Governo, riconoscendone il principio di diritto, avviano ad una soluzione finalmente concreta, che va semplicemente studiata per quanto riguarda le forme e i modi, cioè la disciplina speciale che deve presiedere, data la speciale configurazione della scuola, alla erogazione dei compensi. Noi prendiamo atto col più vivo compiacimento della volontà manifestata dal Presidente del Consiglio (e, del resto, anche molte volte dal ministro della pubblica istruzione) di colmare tale lacuna, tanto più inesplicabile in quanto l'indennità di lavoro straordinario era pur riconosciuta nella precedente legislazione. E cito, a proposito, proprio il decreto presidenziale del 6 dicembre 1955, n. 1184. Abbiamo motivo di sperare, e vogliamo dirlo in quest'aula, che si provvederà a tale scopo onestamente e convenientemente; ed appunto preghiamo il ministro di porre subito allo studio la compilazione del provvedimento amministrativo.

Il lavoro straordinario nella scuola, onorevoli colleghi, c'è, ed è operante; si deve dirlo alto e chiaro a coloro che sono avvezzi a stare burocraticamente con l'orologio in mano, o a spiare sul calendario delle feste o delle

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ferie. Chi ha vera esperienza di scuola sa troppo bene che maestri, direttori, ispettori, professori e presidi non badano certo alle scadenze orarie dell'obbligo prescritto dalla legge alla scuola, per uniformarvi l'adempimento dei propri doveri. L'insegnamento è intensità di prestazione, quale neppure suppongono la più parte dei critici; ed è continuità di pensiero, di meditazione, di travaglio spirituale che involge coscienza, volontà, memoria, lettura, studio: tutto un lavoro che si compie ugualmente nell'aula e fuori dell'aula, in forme diverse e varie, ma non per questo meno riconoscibili e ricompensabili, anche se esse sfuggano agli occhi di chi è abituato a lavorare soltanto fra le pareti di un ufficio, a cui magari giunge in ritardo e da cui cerca di uscire piuttosto prima che dopo l'ora canonica.

Ma vi è l'altro aspetto del problema, onorevole ministro, non meno importante o addirittura più importante ancora, l'aspetto che vorrei dire, propriamente, di valore, al quale ho già accennato e che costituisce la prima parte del nostro ordine del giorno: l'acceleramento di carriera nei gradi.

I decreti delegati prevedono a questo proposito, scatti o passaggi interni diversi da quelli delle altre categorie, e purtroppo inferiori, anzi assai inferiori. Orbene, d'accordo con lo spirito dell'ottima relazione Romanato, noi sosteniamo strenuamente che si debbono rivedere e correggere i tempi di intervallo nello svolgimento della carriera degli insegnanti, abbreviandoli, o almeno avvicinandoli a quelli sanciti per le altre categorie. È una causa di giustizia.

Un buon mezzo, un mezzo equo ed utile che suggeriamo al ministro, sarebbe quello di tener conto degli anni, spesso molti, della supplenza e dell'incarico che hanno preceduto l'ingresso nei ruoli. Noi sappiamo che la maggioranza degli insegnanti è costretta dalla penuria delle cattedre messe a concorso a rimanere anni ed anni fuori ruolo. Di questo dovrebbe ricordarsi il Governo nella compilazione del disegno di legge che la Camera attende; certamente di questo si ricorderà la Camera quando se ne discuterà.

Ma noi siamo confortati da un'altra affermazione recentissima del Presidente del Consiglio, per quanto concerne un'altra e convergente forma di valutazione e di riconoscimento; e cioè dalla sua espressa intenzione di voler esaminare la possibilità dell'avanzamento nei gradi per concorso di merito distinto. È un notevole passo avanti, onorevoli colleghi, che la scuola saluterà con gioia, per-

ché destinato proprio al suo miglioramento intrinseco, al suo maggiore prestigio, inteso a suscitare e a favorire dal di dentro di essa quella sana gara di emulazione che in ultima analisi deve spronare i mediocri, incitare l'afflusso dei migliori e scoraggiare coloro che abbiano concepito la scuola come qualunque altro impiego, anziché come una missione di altissimo valore.

L'introduzione del merito distinto è da noi considerata come il più salutare apporto che il Governo e il Parlamento possano attribuire alla scuola; il segno della loro considerazione, del loro rispetto, della loro speranza, della loro fiducia. I non benevoli critici ignorano o non ricordano il tesoro spirituale e morale, la somma dei sacrifici e delle rinunzie, lo slancio generoso, che contrassegnano l'opera dei migliori insegnanti. E sono molti, onorevoli colleghi, molti che alla scuola danno se stessi, senza riserve e senza ambizioni. Furono e sono la luce della scuola italiana, dalle classi elementari all'università; la sostennero e la sostengono, mantenendole intorno quell'alone di serietà, di intelligenza, di bontà, di disinteresse, che conquista e persuade il popolo e gli ispira fiducia e deferenza.

Stiamo pur sicuri, onorevoli colleghi, che la scuola eliminerà le sue proprie manchevolezze quando noi avremo onorato concretamente, valorizzato e posto in risalto i suoi autentici pregi. L'acceleramento di carriera per merito distinto, che noi invitiamo il ministro a voler introdurre e disciplinare nella prossima legge sul trattamento giuridico, avrà l'effetto di colmare le lacune eventualmente rimaste nella commisurazione degli scatti automatici d'avanzamento; ed agirà insieme come incentivo stabile quanto naturale a quel rapido processo di interna elevazione, dal quale soltanto è lecito attendersi la piena rispondenza ai sacrifici economici compiuti dallo Stato per la scuola.

Presentando quest'ordine del giorno alla accettazione del Governo, noi riteniamo di aver indicato le vie più efficaci e ad un tempo più conformi alla dignità della scuola, alla nobiltà della scuola. Insisteremo nella nostra tesi, perché ci sembra rappresentare in questo momento, onorevole ministro, la soluzione migliore. (*Applausi*).

PRESIDENTE. L'onorevole Sensi ha presentato il seguente ordine del giorno:

« La Camera,

considerata la grave carenza di scuole tecniche in Calabria, e segnatamente in provincia di Cosenza;

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ritenuta l'urgenza di colmare tale lacuna, accogliendosi le legittime aspettative delle popolazioni interessate;

considerata, inoltre, la opportunità di statizzare la scuola media parificata di Cassano Ionio (Cosenza),

impegna il Governo:

a promuovere quanto meno l'istituzione di un istituto tecnico industriale in Castrovillari, già assicurata dall'onorevole ministro nella seduta del 30 settembre 1955, in accoglimento di eguale ordine del giorno;

a promuovere la statizzazione della scuola media parificata di Cassano Ionio ».

Ha facoltà di svolgerlo.

SENSI. Signor Presidente, non intendendo abusare della sua... « eroica » cortesia, compirò il mio dovere con estrema rapidità, anche perché sta ormai per spuntare l'alba... di un nuovo giorno. È forse un buon auspicio: speriamo che sia più sereno e felice per la scuola italiana!

Mi permetto raccomandare alla considerazione ed alla sensibilità dell'onorevole ministro, il mio ordine del giorno, che per altro non è nuovo. Ricordo infatti che dopo varie e non fortunate sollecitazioni, nella seduta del 30 settembre ultimo scorso, discutendosi lo stato di previsione dell'esercizio 1955-56, mi onoravo di richiamare l'attenzione del Governo sulla grave carenza di scuole tecniche (e non soltanto tecniche!) in Calabria e chiedevo di istituirci almeno un istituto tecnico industriale in Castrovillari, al centro di una vasta zona densa di popolazione. Ivi, come altrove, è congestione, sia pure in senso relativo, nel settore degli studi classici di giovani che poi non trovano posto adeguato nella vita e sembrano destinati dalla infelicità del destino ad ingrossare le già nutrite schiere degli aspiranti all'impiego statale, mentre mancano nella regione tecnici e dirigenti tecnici perché mancano le scuole che li formino. Ed in quella regione, in fase di evoluzione, vi è soprattutto bisogno, più che altrove, di tecnici, in questa nostra epoca che qualcuno ha definito « un uragano tecnologico », esigenti uomini tecnicamente preparati.

L'onorevole ministro nella seduta che ho ricordato accoglieva esplicitamente il mio ordine del giorno, ed a me non restava che il piacere di ringraziarlo, con riconoscente sentimento.

Senonché l'istituto non è venuto, e vane sono risultate ulteriori sollecitazioni; sono sopraggiunte naturalmente delusioni ed impa-

zienze ulteriori che qui mi hanno raggiunto ed indotto al presente intervento.

Rispondendo a successiva mia interrogazione n. 20126 l'onorevole ministro opponeva la mancanza di fondi, e ne rinviava alla Cassa per il Mezzogiorno, la quale — se non vado errato — in questo settore di attività si occupa invero più modestamente della qualificazione delle maestranze e di scuole professionali per i lavoratori, che è cosa diversa seppure altrettanto necessaria.

Ora mi sia concesso di affermare che io intendo prestare al fatto solenne dell'accettazione del mio precedente ordine del giorno da parte dell'onorevole ministro una fede sicura ed indefettibile, come un impegno oltraché giuridico di fronte alla Camera, soprattutto morale di fronte a tutti. E chiedo che si traggano finalmente le conseguenze di quell'esplicita accettazione.

Realmente grave è nel sud la situazione dell'istruzione tecnica, specie industriale. Siamo anche in questo settore all'estrema retroguardia.

Ella ne sa qualcosa, onorevole Presidente, perché recentemente ha onorato di una sua simpatica visita la mia regione in occasione di un convegno per i centri addestramento; ed io invoco la sua alta testimonianza. Me lo consenta.

Vi è bisogno, ripeto, di giovani tecnicamente preparati, cioè di tecnici abili e di dirigenti idonei ad affrontare l'evoluzione in corso specialmente nel settore industriale. In Calabria vi è un vivaio splendido di gioventù e di intelligenze, purtroppo inoperose: una ricchezza latente di valori umani, troppo spesso inespressa per povertà e mancanza dei mezzi di cultura tecnica. Non sperperiamo, in nome di Dio, questo mirabile patrimonio che abbiamo! Facciamo, invece, tutti gli sforzi possibili per avviare questi giovani uomini verso un domani migliore, e ciò nell'interesse di tutti.

Tornando al concreto, rilevo che nel capitolo 145 dell'attuale stato di previsione vi è un incremento di 500 milioni per l'istituzione di nuove scuole. Pertanto il Governo può mantenere il suo impegno e dare al Sud, che l'invoca dalla squisita sensibilità dell'onorevole ministro, il modesto istituto che ha chiesto con tanta fiducia.

Si dice, si ripete, si conclama: occorre industrializzare l'Italia meridionale; e siamo tutti d'accordo. Ma uno degli elementi, se non determinanti, per lo meno complementari, di grande rilievo tuttavia, è e resta lo stru-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

mento educativo e culturale, cioè gli istituti professionali ad indirizzo moderno e ad elevato livello qualitativo, che contribuiscono a creare uno specifico ambiente industriale, uno spirito desideroso di innovazioni, deciso a scrollarsi di dosso le ceneri di un costume anti-industriale che tutti rimproverano alla mia regione, e ad acquisire la necessaria capacità tecnica per un balzo in avanti, perché finalmente la Calabria non sia più alla retroguardia d'Italia!

Non si è osato chiederle, onorevole ministro, una scuola universitaria di direzione di affari, di *business administration*, né un istituto di psicologia vocazionale, ma un modesto istituto tecnico industriale. Lo dia, dunque!

Nell'ordine del giorno vi è un altro punto che pure ho il dovere di raccomandare alla Camera, relativo alla piccola scuola media di Cassano Jonio, che è una zona ancora non sviluppata, malgrado le mirabili qualità di quella buona e cara gente! Ove ella non accogliesse questo punto dell'ordine del giorno, quella scuola media dovrebbe chiudersi; ed è l'unica scuola media della zona, che accoglie molti giovani, la maggior parte dei quali fa gravi sacrifici per pagare le tasse di frequenza; altri poi non possono frequentarla perché non sono in grado di pagare la tassa. D'altra parte il comune è in condizioni miserrime e non può mantenerla oltre. Riecheggia nella mia la voce di alcune centinaia di padri di famiglia calabresi. La Costituzione sancisce solennemente che la Repubblica istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi. Il Sud, che ha purtroppo il primato anche nella carenza di scuole, chiede che si faccia uno sforzo ulteriore per realizzare la Costituzione della Repubblica italiana.

La ringrazio, onorevole ministro, certo che vorrà ascoltare le voci ed accogliere le aspirazioni che ho riassunto nel mio ordine del giorno, presentato di nuovo alla sua considerazione ed alla sua sensibilità, che conosco, sempre attenta e vigile e che tanto vivamente apprezzo.

Da ultimo l'occasione mi dà modo di riformare l'attenzione della Camera sulla gravità, nel Sud, della situazione anche in punto di edilizia scolastica.

Malgrado gli sforzi e la buona volontà governativa, sta in fatto che sulle 64 mila aule mancanti, la carenza nell'Italia settentrionale è del 22 per cento, nell'Italia meridionale la percentuale sale, purtroppo, al 59,4 per cento: anche questo triste primato è per... la Calabria, nella provincia di Cosenza, la cui punta massima supera il 70 per cento!

Occorre evidentemente correggere questa sperequazione ed avvisare quei rimedi che da più parti sono stati proposti, cominciando coll'attuarli là dove vi è maggior bisogno.

E non mi resta che affidare nella consapevolezza e nella volontà governativa, cui certamente non è sfuggita e non può sfuggire la gravità della situazione.

Il problema — lo riconosco — non è semplice, né di facile soluzione, ma tuttavia è tale da doversi ormai decisamente affrontare con rimedi straordinari. Confido che lo sarà al più presto!

PRESIDENTE. L'onorevole Viola ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dai deputati Musotto, La Spada e Lenoci:

« La Camera,

considerato che a più di dieci anni dalla fine della guerra vi sono ancora problemi non risolti, sebbene siano stati molte volte affrontati, a favore degli ex combattenti e reduci insegnanti nelle scuole secondarie e primarie;

considerato che tali problemi si sintetizzano nella sistemazione nei ruoli di un non rilevante numero di insegnanti ex combattenti e reduci con vari anni di lodevole servizio nella scuola;

considerato che un notevole ritardo nell'inizio di carriera, dovuto agli eventi bellici, ha danneggiato proprio quella parte di cittadini che ha risposto alla voce della patria in armi;

considerato che la riforma della burocrazia ha creato nuovi rapporti fra lo Stato e i suoi dipendenti, e che nuovi provvedimenti sono in fase di elaborazione proprio in relazione alla stessa riforma;

considerata la necessità di rispettare quanto previsto dagli articoli 3 e 52 della Costituzione e quindi la necessità di risolvere integralmente le situazioni ancora sospese,

invita il Governo:

a predisporre un piano per l'assorbimento nei ruoli degli insegnanti ex combattenti e reduci non di ruolo, nelle scuole primarie e secondarie, che abbiano almeno cinque anni di servizio con la qualifica di buono;

a predisporre un disegno di legge tendente ad accordare agli insegnanti ex combattenti e reduci di ruolo nelle scuole primarie e secondarie assunti nei ruoli per effetto dei primi concorsi a cattedre, banditi dopo la fine della guerra 1940-45, la retrodatazione a tutti gli effetti — esclusi gli economici arretrati — alla data del 1° ottobre 1942 (decor-

renza delle nomine dei vincitori dei concorsi originari banditi durante la guerra);

a predisporre che nello stato giuridico degli insegnanti di ruolo della scuola primaria e secondaria in corso di preparazione, venga inserito, nello spirito degli ordini del giorno già a suo tempo approvati in sede di discussione della legge delega, il riconoscimento a tutti gli effetti degli anni perduti professionalmente a causa del servizio militare prestato;

a ridurre adeguatamente in favore degli insegnanti ex combattenti medi ed elementari il numero degli anni di servizio necessari per partecipare ai concorsi rispettivamente a capi d'istituto e a posti di direttore didattico ».

Ha facoltà di svolgerlo.

VIOLA. Da dieci anni mi occupo degli insegnanti ex combattenti e reduci; sono cioè dieci anni che gli onorevoli ministri della pubblica istruzione ricevono le premurose, doverose sollecitazioni del presidente dell'Associazione nazionale combattenti e reduci.

I suoi predecessori, onorevole ministro, fecero talora delle promesse alla benemerita categoria della quale mi occupo, che furono però solo molto parzialmente mantenute, che furono spesso addirittura dimenticate.

Confidiamo ora che possa essere proprio lei, onorevole ministro, a superare finalmente quel muro d'incomprensione e di ghiaccio che tanto avvilisce gli insegnanti ex combattenti e reduci, per dire una definitiva parola di rassicurazione e perciò anche di incoraggiamento, perché ci rifiutiamo di credere che a dieci anni dalla fine della guerra voglia anche lei dare l'impressione di attendere qualche altro decennio per disperdere nel tempo, e nelle conseguenti vicende naturali della vita, le giuste, sacrosante rivendicazioni di educatori che impararono la lezione prima sui libri, come tutti gli altri, e poi sui campi di battaglia o nella lunga e sfibrante prigionia, come pochi altri, e che in seguito si videro invece costretti a subire umiliazioni e ingiustizie di fronte a colleghi vissuti in ben altre condizioni, lontani da ogni pericolo.

Si tratta, come ella sa, onorevole ministro, di un numero non rilevante di insegnanti delle scuole secondarie e primarie, i quali attendono una loro sistemazione nei ruoli, dopo vari anni di lodevole servizio nella scuola; i quali attendono la retrodatazione della reclamata loro sistemazione nei ruoli, retrodatazione a tutti gli effetti, ad esclusione di quelli economici, perché quando cominciò a decorrere, col 1° ottobre 1942, l'anzianità dei loro in un certo

senso più fortunati colleghi, vincitori dei concorsi originari, essi combattevano ancora in Europa o in Africa per scrivere col sangue quelle che erano in quel particolare momento considerate le ultime pagine dell'incomparabile e insostituibile libro contenuto nell'ambito dei doveri più che dei diritti — ma anche dei diritti, dei buoni, dei migliori italiani — libro che dovrebbe più che mai essere letto, studiato e meditato da tutti e particolarmente dalle nuove generazioni.

D'altra parte, non vediamo come i provvedimenti attualmente in fase di elaborazione — a seguito della riforma della burocrazia — potrebbero non riguardare anche e soprattutto la soluzione dei problemi della benemerita categoria della quale ci occupiamo; non vediamo la ragione per cui nello stato giuridico degli insegnanti di ruolo della scuola di Stato e nei provvedimenti ad esso collegati non dovrebbero essere inserite le norme riguardanti l'assorbimento nei ruoli degli insegnanti ex combattenti e reduci non di ruolo delle scuole primarie e secondarie che abbiano almeno cinque anni di servizio con la qualifica di buono; non vediamo la ragione per cui non dovrebbe essere inserita la norma riguardante la retrodatazione al 1° ottobre 1942 (arretrati esclusi).

Non le sembra, onorevole ministro, che tutto ciò, che tutte queste logiche, naturali e giustificate richieste possano trovare un fondamento morale e giuridico anche nell'articolo 3 della Costituzione, che vuole tutti i cittadini, con pari dignità sociale, uguali davanti alla legge; e nell'articolo 52 della stessa Costituzione della Repubblica che afferma essere la difesa della patria un dovere sacro del cittadino, e che non possa l'adempimento del servizio militare pregiudicare la posizione di lavoro dello stesso cittadino?

L'ordine del giorno che ho l'onore di svolgere, chiede altresì, e conseguentemente, che nello stato giuridico degli insegnanti di ruolo della scuola primaria e secondaria, in corso di preparazione, sia inserito — nello spirito degli ordini del giorno già a suo tempo approvati dal Parlamento in sede di discussione della legge-delega — il riconoscimento, a tutti gli effetti, degli anni perduti professionalmente a causa del servizio militare prestato; e chiede, infine, che sia ridotto adeguatamente, a favore degli insegnanti ex combattenti, medi ed elementari, il numero degli anni di servizio necessari per partecipare, rispettivamente, ai concorsi per capi di istituto e per direttori didattici.

A questo punto aggiungerò solo che le sarò grato, e più di me le saranno grati gli insegnanti interessati, se ella, onorevole ministro,

vorrà accogliere senza riserve l'ordine del giorno che abbiamo presentato con il nobile e patriottico fine di restituire un po' di tranquillità a uomini, non più tanto giovani, che hanno già fin troppo tribolato per compiere gravosi doveri nell'interesse dell'intera collettività nazionale. (*Applausi a destra*).

PRESIDENTE. L'onorevole Polano ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dal deputato Laconi:

« La Camera,

considerata la grave situazione dell'edilizia scolastica esistente nelle tre provincie della Sardegna, per cui:

1°) la scuola elementare con 167.665 alunni al 1° gennaio 1955 avrebbe avuto bisogno di 5261 aule — corrispondenti al numero dei posti ruolo — mentre ne aveva invece solamente 2176 (di cui 1917 appositamente costruite e 259 adattate), occorrendo pertanto ancora in tutta l'isola 3085 aule (ossia il 56,8 per cento del fabbisogno), delle quali appena 178 sono state costruite nel corso del 1955, il che denota una estrema lentezza nella edilizia scolastica elementare per l'isola,

2°) la scuola secondaria inferiore e superiore aveva al 1° gennaio 1955 un fabbisogno di 1212 aule mentre ne esistevano solamente 723 e ne mancavano ancora 489 (ossia il 40 per cento del fabbisogno), senza che si sia verificata alcuna nuova costruzione nel 1955,

invita il Governo

ad accelerare i tempi ed a destinare maggiori stanziamenti per la costruzione delle 3400 aule ancora mancanti in Sardegna per le scuole elementari e medie (inferiori e superiori), rimuovendo in tal modo uno dei principali ostacoli alla espansione della istruzione elementare e media in Sardegna ».

Ha facoltà di svolgerlo.

POLANO. Con l'ordine del giorno intendiamo richiamare l'attenzione del Parlamento e dell'onorevole ministro della pubblica istruzione sulla grave situazione in cui si trova l'edilizia scolastica elementare e quella delle scuole medie inferiori e superiori.

Quando, tempo addietro, la stampa di tutto il paese si è commossa ad avvenimenti gravi che ebbero luogo in Sardegna con atti malvagi di banditismo (e la questione fu trattata al Senato e alla Camera), tutti convennero nel riconoscere che la lotta contro il banditismo sardo non fosse soltanto un problema di polizia, quanto fossero invece necessari provvedimenti di larga portata che dessero al po-

polo sardo lavoro, istruzione, prospettive di benessere per l'avvenire e la sicurezza del domani.

Uno dei fondamentali problemi per sollevare la popolazione dell'isola dalle condizioni di arretratezza in cui si trova è appunto il problema dell'istruzione. Attirare le giovani generazioni alla scuola, creare le migliori condizioni perché esse possano frequentare la scuola, affezionarsi alla scuola, profittare della scuola. Questo è un problema sociale. Tanto più importante in quanto in questi ultimi tempi si nota in Sardegna un certo aumento della delinquenza minorile.

Se noi ci riferiamo ai dati che ci ha fornito il quaderno n. 4 edito dall'ufficio stampa del Ministero della pubblica istruzione riguardante la seconda rilevazione nazionale sullo stato dell'edilizia scolastica al 1° gennaio 1955, quaderno che l'onorevole ministro ha avuto la cortesia di inviarci (ed io qui esprimo il ringraziamento per questa sua cortesia), si deduce che particolarmente nel Mezzogiorno e nelle isole la situazione dell'istruzione pubblica è gravissima per la mancanza delle aule necessarie tanto per le scuole elementari quanto per le scuole medie. Nel gennaio 1955 il Ministero della pubblica istruzione ha promosso in sei province-pilota una rilevazione capillare della situazione e delle necessità della scuola elementare: operazione preliminare del piano P.

Delle sei province una è proprio la mia provincia di Sassari. Sono nato a Sassari, vivo a Sassari, conosco bene la mia città, la mia provincia ed il resto della Sardegna. Ora posso dire che le rilevazioni fatte in provincia di Sassari confermano quanto ho avuto altre volte occasione di segnalare alla Camera ed al Governo sulla gravità particolare del problema dell'istruzione pubblica in Sardegna.

Se ci basiamo sui dati forniti dalle rilevazioni del Ministero della pubblica istruzione per quanto riguarda l'evasione all'obbligo scolastico e relative cause (pagina 15 dell'« Informazione sul piano di miglioramento della scuola elementare — piano P — » che ci è stata inviata a cura della direzione generale dell'istruzione elementare), rileviamo come le inadempienze all'obbligo scolastico abbiano una delle più alte percentuali proprio nella provincia di Sassari. In quale fra le sei province-pilota, con 6256 inadempienti all'obbligo scolastico, viene al secondo posto precisamente subito dopo Catanzaro che conta 7.815 inadempienti, molto distante da Rieti che fra le sei province considerate ha il minimo di inadempienti con solo 739 unità.

Quali sono le principali cause di queste evasioni? La prima causa di inadempienza è la mancanza di scuole: in provincia di Sassari 862 inadempienti all'obbligo scolastico, sono tali perché manca la scuola. Questo è uno dei dati più alti fra le sei province prese in esame: anche in questo caso Sassari viene subito dopo Catanzaro. Altra causa di inadempienze è il prematuro impiego in lavori (e qui Sassari ha il primato degli inadempienti con 1.572 unità). Infine altro primato lo ha la provincia di Sassari circa gli inadempienti per negligenza delle famiglie con 1952 unità.

Che cosa ci dicono questi dati? Che queste altissime evasioni all'obbligo scolastico nella provincia di Sassari (e la situazione è presso a poco la stessa nelle province di Nuoro e di Cagliari) sono dovute anzitutto alla miseria ed alla necessità che hanno le famiglie povere di mandare al lavoro i ragazzi ancora in tenera età: o non mandandoli affatto a scuola o ritirandoli da scuola appena si presenta la possibilità di impiegarli al lavoro. Ma altra causa è la mancanza di scuole, o — dove c'è la scuola — la penuria di aule, per cui l'insegnamento si riduce a due ore al giorno, i ragazzi ne ricavano scarso profitto, ed i genitori finiscono per ritenere più utile mandare i ragazzi a lavorare.

Vediamo quale è la situazione della scuola elementare in Sardegna. In tutta la regione abbiamo 167 mila alunni sempre con i dati al 1° gennaio 1955. Occorrevano per questi 5621 aule, corrispondenti al numero dei posti di ruolo. Le aule esistenti al 1° gennaio 1955 erano invece 2176, di cui 1917 costruite appositamente e 259 adattate. Queste aule adattate sono molto spesso in pessime condizioni, da non poter servire per lo scopo cui sono destinate. Bisogna vedere in certi comuni ed in certe frazioni in che stato sono queste aule cosiddette adattate, dove tuttavia si fa scuola!

Il relatore dice che la percentuale di carenza rispetto alle aule necessarie per la scuola elementare in tutta Italia è del 41,9 per cento: orbene per la Sardegna tale percentuale di carenza è del 56,8 per cento: una delle percentuali più alte nel Mezzogiorno! Mancano cioè 3.085 aule! E la situazione appare aggravata: perché al 1° gennaio 1952 il numero delle aule mancanti era di 2906, mentre al 1° gennaio 1955 era — come ho detto — di 3089. Il che vuol dire che in due anni il numero delle aule mancanti è aumentato.

È vero che durante il 1955 sono state costruite in Sardegna 178 aule. Ma se le costruzioni continuassero con questo ritmo, oc-

correndo ora 3000 aule — e più ancora negli anni prossimi per l'aumento continuo della popolazione scolastica — ci vorrebbero 15-20 anni per avere le aule corrispondenti al fabbisogno e ad un normale funzionamento della scuola elementare.

Questo stato di cose determina l'abbandono della scuola da parte di molti ragazzi: sia perché questa spesso è molto lontana, sia perché il profitto è minimo, dal momento che le elezioni sono ora ridotte — come ho detto — nella maggior parte delle scuole a sole due ore giornaliera.

Le 178 aule costruite in un anno dicono della estrema lentezza con cui procede l'edilizia scolastica, lentezza dovuta anzitutto alla insufficienza di stanziamenti, ed in secondo luogo alla complessa ed ingombrante procedura burocratica. Richiamo appunto su questo l'attenzione del Governo, onde si aumentino gli stanziamenti e si accelerino i tempi delle nuove costruzioni snellendo al massimo la procedura per l'approvazione e la esecuzione delle pratiche e dei progetti.

Per quanto riguarda la scuola secondaria, inferiore e superiore, il fabbisogno al 1° gennaio 1955 era di 1212 aule e poiché le aule esistenti erano 723, quelle mancanti erano 489, cioè il 40,3 per cento del fabbisogno totale, mentre la percentuale di carenza per tutta l'Italia è del 34,6 per cento. Anche qui si è avuto un aumento nella percentuale delle aule mancanti, in quanto al 1° gennaio 1952 mancavano 321 aule contro le 489 mancanti nel 1955. Percentualmente si è saliti dal 36,5 al 40,3 per cento. E si noti che nel 1955 non vi è stata alcuna nuova costruzione in Sardegna per le scuole medie.

Nelle rilevazioni fatte in Sardegna, parlando della provincia di Sassari, si dice che essa è una delle più grandi d'Italia. Infatti con i suoi 7519 chilometri quadrati di superficie essa è la seconda d'Italia. In questa vasta provincia con oltre 100 centri abitati (75 comuni e una trentina di frazioni), molto spesso le frazioni distano dai comuni 40-50 chilometri; come avviene per le frazioni dei comuni di Tempio, di Olbia e dello stesso capoluogo. Molto spesso in queste frazioni così lontane o non vi sono scuole o vi sono aule assolutamente inadeguate alla bisogna.

Occorre dunque accelerare i tempi di costruzione delle aule scolastiche mancanti: e chiediamo perciò maggiori stanziamenti all'edilizia scolastica in generale, per la Sardegna in particolare. Bisogna tener conto che questa è un'esigenza fondamentale per il rinnovamento della vita sarda.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Per questi motivi raccomando l'ordine del giorno che ho illustrato all'attenzione della Camera e del Governo, confidando nella comprensione dell'onorevole ministro che spero lo vorrà accogliere, e nella comprensione dei colleghi che vorranno approvarlo con il loro voto.

PRESIDENTE. L'onorevole Gatto ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dalla onorevole D'Este Ida:

« La Camera,

affermata l'utilità dei corsi post-universitari di magistero, di economia e diritto e di economia aziendale che si tengono a Ca' Foscari a Venezia,

invita il Governo

a dare le opportune disposizioni affinché detti corsi abbiano a continuare regolarmente nei prossimi anni accademici ».

Ha facoltà di svolgerlo.

GATTO. Onorevole ministro, il suo Ministero sta per dare un grosso dispiacere a Venezia. con circolare 16 aprile vorrebbe che « facessero » i corsi di magistero, di economia e diritto e di economia aziendale di Ca' Foscari. La formula è veramente cortese; ma noi temiamo che questo « tacere » sia la morte dei corsi: e questo è quello che vorremmo assolutamente che ella evitasse.

Ella sa che questi corsi sono sorti in seguito alla soppressione delle lauree di dottore in economia e diritto e di dottore in ragioneria, che una volta si conseguivano a Ca' Foscari.

Non vi è necessità alcuna di abolire anche queste due specializzazioni e forse non è neppure possibile, perché questi corsi sono stati istituiti con una legge, per cui è necessaria una altra legge per farli tacere, e non una circolare o una istruzione ministeriale.

D'altra parte il consiglio di facoltà insiste per effettuare tali corsi, perché essi anche sotto l'aspetto dell'opportunità hanno una loro ragione di essere. Si dice che non sono molto frequentati, ma questo è dovuto al fatto che sono dei corsi post-universitari; ancora si dice che sono costosi, e non è vero, perché costano la somma non notevole di 5 milioni.

Bisognerà, se mai, provvedere a renderli adeguati alla situazione, e in questo senso vi è già un voto del consiglio di facoltà. Bisogna migliorarli, quindi, ma non abolirli.

Si danno tanti dispiaceri a Venezia in questi giorni: si abolisce l'arsenale, si trasferisce il comando dell'Alto Adriatico, ecc.

Ella non ci dia, signor ministro, anche questo grosso dispiacere. I veneziani sono affezionati alla cultura, e alla loro Ca' Foscari, che ha fama anche all'estero di università ove si studia seriamente.

Per questo la prego di accettare l'ordine del giorno e di dirci che non farà « tacere » questi corsi. (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. L'onorevole Caccuri ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dagli onorevoli De Capua, Del Vescovo, Amatucci, Murdaca e Lombardi:

« La Camera,

rilevata la necessità di coordinare le varie iniziative in materia d'istruzione tecnica ed addestramento professionale;

ritenuta l'opportunità di una più organica ed unitaria funzionalità dei comitati di coordinamento;

ritenuta la necessità di ovviare al più presto alle incertezze, alla confusione e alle manchevolezze dell'attuale legislazione sulla istruzione professionale;

ritenuta la necessità di potenziare i consorzi provinciali d'istruzione tecnica professionale e di fornire ad essi i mezzi economici adeguati;

ritenuta l'urgenza di provvedere con un organico provvedimento legislativo alle necessità più impellenti che si riferiscono all'insegnamento dell'educazione fisica ed all'ordinamento del relativo personale insegnante nonché all'ordinamento dell'istituto superiore di educazione fisica;

fa voti

perché:

a) siano congruamente coordinate le varie iniziative in modo da rendere l'istruzione tecnica e quella professionale in genere veramente efficaci e rispondenti al loro scopo;

b) sia eliminata la confusione nelle fonti di produzione dell'istruzione tecnica professionale e sia ricostituita l'unità di indirizzo tecnico didattico;

c) siano emanate opportune disposizioni al fine di rendere l'azione dei comitati di coordinamento effettivamente la premessa indispensabile di qualsiasi attività svolta nel settore dell'istruzione tecnica e professionale;

d) siano potenziati i consorzi provinciali dell'istruzione tecnica professionale, rendendo concreta la collaborazione di tutti gli organismi pubblici e privati, specie delle camere di commercio, interessati alla soluzione del problema;

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

e) sia al più presto provveduto al completo riordinamento dell'insegnamento della educazione fisica e relativo personale insegnante, nonché dell'istituto superiore di educazione fisica, che tanti soddisfacenti risultati ha dato nella preparazione dell'insegnamento;

f) siano al più presto ricostituiti gli impianti e le attrezzature necessarie allo svolgimento dell'educazione fisica ».

Ha facoltà di svolgerlo.

CACCURI. Desidero richiamare la particolare attenzione del ministro sulla necessità di coordinare le varie iniziative in materia di istruzione tecnica e professionale, sulla necessità di potenziare i consorzi provinciali di istruzione tecnica e soprattutto sulla necessità di rendere concreta ed effettiva la collaborazione degli altri enti interessati alla istruzione professionale specie le camere di commercio. Dico « specie le camere di commercio » perché qualcuna, come ad esempio quella di Bari, non solo non dà alcuna effettiva collaborazione ma si rifiuta finanche di fornire al consorzio idonei locali. Pensi, onorevole ministro, che il consorzio istruzione tecnica di Bari, nonostante le più vive sollecitazioni fatte anche dal suo Ministero, è riuscito ad ottenere una sola stanza, fra l'altro assai indecorosamente arredata, ove devono lavorare e ricevere il pubblico il commissario, il direttore e tre impiegati del consorzio. Non solo, ma la giunta camerale, incredibile a dirsi, si rifiuta perfino di fornire il fattorino custode che per legge deve fare carico alle camere di commercio.

Ritengo perciò che, d'intesa col Ministero dell'industria, sarebbe opportuno richiamare le camere di commercio all'adempimento degli obblighi di legge e ad una più schietta collaborazione con il consorzio d'istruzione tecnico-professionale.

Per quanto poi riguarda l'educazione fisica non devo che auspicare la sollecita approvazione del disegno di legge n. 2011, recentemente presentato alla Camera e che non so per quale ragione è rimasto accantonato presso la VI Commissione. S'impone, in vero, innanzi tutto, onorevoli colleghi, che sia al più presto istituito il ruolo permanente degli insegnanti di educazione fisica e siano determinate le condizioni per la costituzione delle cattedre di ruolo, in relazione al carattere permanente dell'insegnamento nelle scuole secondarie ed artistiche. Deve essere poi determinato il titolo richiesto per concorrere al conferimento delle cattedre; titolo che, come è precisato nell'articolo 5 del disegno di legge, non può che essere il diploma che si consegue presso l'istituto su-

periore di educazione fisica. Parimenti, va data veste definitivamente legale all'ordinamento di tale istituto superiore, che — attualmente autorizzato dal Ministero della pubblica istruzione, sotto la illuminante presidenza del professor Virno e la saggia direzione del professor Selba, egregiamente collaborati dal professor Demasomma e da valorosi docenti come i professori Zauli e Correnti — ha dato in questi quattro anni risultati veramente brillanti. Il suddetto istituto va riconosciuto come istituto di grado universitario dotato di autonomia amministrativa, didattica e disciplinare, mentre è chiaro che hanno piena validità legale i corsi triennali svolti dall'anno accademico 1952-53.

Il disegno di legge certo va emendato. Va emendato agli articoli 4, 7, 10, 13, 23, 24, ma occorre soprattutto compiere un'azione di giustizia riparatrice nei confronti di quei giovani che hanno sostenuto una serie di concorsi per essere ammessi all'istituto superiore di educazione fisica, che ne hanno seguito assiduamente per tre anni i corsi di studio e che, superati anche difficoltosi esami teorico-pratici, ed ottenuto il relativo diploma di abilitazione, si sono visti oggi posti alla pari di quegli insegnanti incaricati di educazione fisica che senza un titolo di studio idoneo, solo per avere seguito un corso di appena quaranta giorni, possono ottenere e otterranno, purtroppo, in virtù della legge recentemente approvata, anche essi la regolare abilitazione.

Per riparare a tale incongruenza perciò, onorevole ministro, occorrerebbe almeno disporre che i giovani entrati nell'Istituto superiore di educazione fisica in seguito a regolare concorso e regolarmente diplomati dopo il corso di studi triennali, siano senz'altro immessi nei ruoli organici alla pari degli ex accademisti. Sarebbe, oltre tutto, onorevole ministro, un atto di doverosa giustizia.

PRESIDENTE. L'onorevole Foschini ha presentato il seguente ordine del giorno, firmato anche dall'onorevole Angioy:

« La Camera,

in considerazione degli alti fini educativi e sociali dell'Ente nazionale educazione marinara (ente morale) il quale attraverso le sue scuole educa i giovani privi di mezzi economici alla vita sul mare facendo loro conseguire titoli professionali per la marina mercantile e quella da pesca;

esaminata la precaria attuale situazione economica per la quale l'Ente dovrebbe sopprimere alcune delle sue 32 scuole professionali attualmente in esercizio, limitando così

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

ai figli del popolo la possibilità di trovare sul mare un lavoro ed un sicuro avvenire,

invita il Governo:

a) ad esaminare l'opportunità di migliorare le attrezzature didattiche dell'Ente per permettere una istruzione più proficua e più tecnica su navigli mercantili alcuni dei quali già in possesso dell'Ente;

b) ad erogare in via di urgenza un contributo straordinario di almeno cento milioni al fine di evitare la chiusura di alcune delle scuole attualmente in esercizio e nel contempo a studiare la possibilità di aumentare il contributo ordinario onde consentire all'Ente di adempiere ai suoi compiti di istituto ».

Ha facoltà di svolgerlo.

FOSCHINI. Voglio sperare che l'onorevole ministro sarà sensibile a questo ordine del giorno che io ripresento e che ha per oggetto l'Ente nazionale educazione marinara.

Desidero accennare alla drammatica situazione nella quale si trova questo ente, che adempie a fini non soltanto educativi ma anche sociali. Il nostro paese per tre quarti del suo territorio ha confini sul mare. Questo ente dota le classi giovanili meno abbienti di un titolo preferenziale di assunzione nella marina mercantile e da pesca. Il commissario testé nominato ha fatto studiare un progetto per una trasformazione di carattere didattico che comporterebbe l'opportunità di esaminare la concessione a questo ente di naviglio mercantile (parte del quale è già in possesso di detto ente) su cui questi giovani possano addestrarsi per la loro futura carriera.

Ma la situazione particolare sulla quale io richiamo tutta la sua attenzione e invoco il suo intervento, è che l'ente si trova oggi a dover vivere con una erogazione che ascende — fra contributo ministeriale ed alcune contribuzioni di enti locali — a 170 milioni, assolutamente insufficienti a pagare lo stesso personale dell'ente — circa 420 unità — remunerato con un trattamento economico inferiore di circa il 10 per cento a quello stabilito con la legge 8 marzo 1951, n. 212 per gli statali, senza avere quindi alcuna possibilità di aggiornare gli stipendi né di distogliere alcuna somma, sia per le attrezzature, sia per l'esercizio e la manutenzione dei natanti.

Io so che forse il commissario sarà costretto a chiudere qualcuna delle 32 scuole che l'ente mantiene, se ella, onorevole ministro, oltre a esaminare l'opportunità di aumentare il contributo, non interverrà con un contributo di carattere straordinario.

Pensi, signor ministro, che si tratta di un istituto avente uno scopo profondamente sociale, cioè quello di fornire personale alla nostra marina mercantile e alla nostra marina da pesca, attività queste che vanno sempre più tecnicizzandosi. D'altronde, è conosciuta la deficienza che specialmente nell'Italia meridionale vi è di una manodopera qualificata, con una contemporanea abbondanza di manovalanza generica, di giovani in cerca di primo impiego. Si può quindi comprendere la necessità di questa scuola, che permetta a queste giovani leve di poter trovare il loro avvenire sul mare.

Mi permetto di ricordare, come riferimento di carattere immediato, che vi è tanta penuria di elementi muniti del titolo professionale, che si è resa necessaria l'emanazione di circolari da parte delle capitanerie di porto, per autorizzare l'imbarco anche di personale non regolarmente licenziato, e formatosi a mezzo di brevi corsi provvisori.

In sostanza, è l'avvenire dei giovani, dei figli del popolo, che vuole affrontare l'ordine del giorno che io affido alla sua considerazione.

PRESIDENTE. Segue l'ordine del giorno Gorini:

« La Camera,

considerato che da un triennio in Valle Pega, presso Comacchio, in provincia di Ferrara, si sta attuando una delle più importanti campagne di scavo della metropoli della città greco-etrusca di Spina;

che la eccezionale impresa archeologica, la quale ha portato al ricupero di oggetti di raro valore e di alta importanza storica con la esplorazione di ben 800 tombe dal V al III secolo avanti Cristo, si svolge tra considerevoli difficoltà tecniche procedendo il lavoro scientifico in un terreno non ancora del tutto prosciugato e tra difficoltà, ancor più gravi, di carattere finanziario;

che d'altra parte per ovviare ai danni della predetta zona archeologica dai continui tentativi di furto, nonostante l'attiva sorveglianza eseguita con vero spirito di sacrificio dalla guardia di finanza, e per non ostacolare lo sviluppo dei lavori di bonifica in corso occorre accelerare l'opera di esplorazione intrapresa,

invita il Governo

a porre allo studio il problema dell'auspicato completamento degli scavi stessi e conseguentemente del restauro, riordino ed esposizione al pubblico — anche mediante la creazione di altro museo in Comacchio alle dipendenze di quello ormai celebre di Ferrara nel palazzo

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

di Lodovico il Moro — delle migliaia di oggetti reperiti che hanno arricchito il patrimonio artistico dello Stato, disponendo un aumento di almeno 10 milioni nel bilancio della direzione generale delle antichità e belle arti da destinarsi agli scavi di Spina, per un congruo periodo, allo scopo di realizzare e a completare le opere più sopra indicate ».

L'onorevole Gorini ha facoltà di svolgerlo.

GORINI. Il mio ordine del giorno contiene una viva raccomandazione all'onorevole ministro ed ha riferimento ai lavori che si stanno compiendo in Valle Pega, nei pressi di Comacchio, in ordine alla esplorazione della necropoli dell'antichissima città greco-etrusca di Spina.

Sono 3 anni che si stanno volgendo questi lavori, in condizioni difficilissime, sia perché gli scavi si effettuano in un terreno non ancora del tutto prosciugato, sia per le difficoltà di ordine finanziario.

Il Governo ha fatto qualche cosa; la stessa città di Ferrara si è dimostrata sensibilissima alla necessità di affiancarsi agli organi statali, sostenendo quasi per intero la spesa del 1955. In quest'anno, allo scopo di svolgere un'opera tempestiva e costante, anche in ordine alla vastità sempre crescente dei lavori, è sorto a Ferrara l'ente « Pro-Spina ».

Contemporaneamente, presso l'università degli studi di Ferrara sta sorgendo un centro di studi su Spina, con il compito di approfondire sul piano scientifico tutto ciò che si acquisirà dai ritrovamenti in corso tanto grandiosi.

Signor ministro, ci troviamo in una situazione particolare, in dipendenza del fatto che è necessario portare a termine la bonifica e la trasformazione agraria nei terreni sui quali si svolgono gli scavi. Inoltre, occorre anche accentuare la difesa dal pericolo dei furti, che sono all'ordine del giorno, nonostante che la sorveglianza della guardia di finanza sia molto attiva ed efficace.

Bisogna tener presente che si tratta di ben 800 tombe — dal V al III secolo avanti Cristo — che sono state esplorate in questi ultimi tempi, e le migliaia degli oggetti reperiti hanno un notevole valore artistico. La stessa città di Comacchio reclama che una parte degli oggetti che non possono trovare adeguata sistemazione nel grande museo di Ferrara nel palazzo di Lodovico il Moro, fosse destinata ad altro museo da costituirsi nella stessa Comacchio, pur dipendente, s'intende, da quello di Ferrara. Si tratta di una aspirazione lodevolissima che non possiamo non accogliere e

non incoraggiare senza compiere un atto d'ingiustizia. Ma ciò che ora mi preoccupa, ed io su questo richiamo l'attenzione del Governo, è l'insufficienza dei fondi messi a disposizione della sovrintendenza competente, ragione per cui aggiungo che se si vuole effettivamente portare a compimento l'opera di recupero di questi tesori artistici è necessario intervenire con mezzi finanziari adeguati. Per il prossimo anno sono assolutamente indispensabili 10 milioni. Negli anni successivi forse questa spesa potrebbe essere ridotta.

Il mio ordine del giorno rivolge appunto al Governo viva istanza per ottenere questo stanziamento almeno per il prossimo esercizio 1957-58. Poiché tale mia richiesta riguarda la risoluzione di un problema che ha un alto valore storico e artistico, ho fiducia che il mio ordine del giorno venga accolto dall'onorevole ministro.

PRESIDENTE. Poiché i presentatori dei rimanenti ordini del giorno non sono presenti, si intende che abbiano rinunciato a svolgerli.

È così esaurito lo svolgimento degli ordini del giorno.

Rinvio ad altra seduta le repliche del relatore e del ministro.

Annunzio di interrogazioni.

PRESIDENTE. Si dia lettura delle interrogazioni pervenute alla Presidenza.

GIOLITTI, *Segretario*, legge:

Interrogazione a risposta orale.

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'interno, per conoscere i veri motivi che hanno indotto il questore di Bari a proibire un comizio indetto dal P.N.M. a Terlizzi, per il giorno 15 luglio 1956.

« Ciò perché debbono apparire pretestuosi i motivi di ordine pubblico, in quanto sarebbe davvero triste che il questore di Bari non fosse in condizione di mantenere l'ordine pubblico in occasione di un comizio, in un piccolo paese.

« L'interrogante chiede di sapere, inoltre, fino a quando dureranno i motivi addotti dal predetto questore.

(2783)

« CAVALIERE STEFANO ».

Interrogazioni a risposta scritta.

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'interno, per conoscere se risulti al prefetto di Caserta che il nuovo sindaco di

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Dragonì (Caserta) abbia creduto di proporre nella prima seduta del consiglio comunale la vendita del legname del bosco (comunale) San Vincenzo: proposta avanzata, come il sindaco asseriva, per esigenza di bilancio, e pertanto approvata dalla maggioranza. Giova rilevare che a richiesta del consigliere di minoranza professore D'Argenzio di esporre al consiglio le addotte esigenze di bilancio, il sindaco rispondeva di non poterlo fare non conoscendo nei suoi esatti termini la situazione di bilancio in quanto non ancora effettuata la verifica di cassa.

« L'interrogante domanda se non sussistano altri motivi che abbiano indotto il sindaco alla intempestiva proposta, il che potrebbe essere accertato dal prefetto di Caserta con una tempestiva inchiesta. E quali provvedimenti, nel caso, siano per essere adottati in proposito.

(21394)

« SPAMPANATO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del tesoro, circa la richiesta inoltrata dalla signora Rosa Capobianco in Rossi alla Cassa previdenza impiegati e salariati comunali, e pertanto alla Direzione generale istituti previdenza, Ministero tesoro.

« La Capobianco, in seguito a dispensa dal servizio per totale e permanente inabilità al lavoro del marito Rossi Giuseppe, già dipendente del comune di Alvignano (Caserta), aveva chiesto la pensione privilegiata a detta cassa, motivando e documentando la causa di servizio.

« In vista del lungo ritardo frapposto nella definizione della pratica, in piedi da circa dieci anni, l'interrogante chiede se non sia possibile corrispondere per intanto alla Capobianco un acconto mensile calcolato almeno in base alla pensione normale che il marito avrebbe percepito dopo circa diciannove anni di servizio durante i quali versò sempre regolarmente i contributi previdenziali.

(21395)

« SPAMPANATO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del tesoro, per conoscere a quale punto si trovi la pratica di pensione concernente Bonfanti Emilia fu Mansueto, in quanto vedova di Gusmini Angelo, appartenente alle forze armate della R.S.I., e come tale caduto a Nord. La pensione stessa, per essere la Bonfanti passata a seconde nozze, va attribuita ai figli Gusmini Sebastiano fu Angelo e Gusmini Fiorella. La pratica ha avuto il numero di posizione 489228/G.

(21396)

« SPAMPANATO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del tesoro, per conoscere a che punto si trovi la pratica di reversibilità di pensione per cui Ferrari Antonietta fu Innocente, residente in Azzano San Paolo (Bergamo), via Roma 48, rivolgeva istanza alla direzione generale Istituti di previdenza, Ministero del tesoro, quale vedova di Ceresoli Angelo fu Giacomo, morto il 12 febbraio 1956, e al quale competeva pensione privilegiata.

(21397)

« SPAMPANATO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del tesoro, per conoscere a che punto si trovi la pratica di pensione di guerra per Gabbiadini Batista, posizione n. 1803598/M.N.

« In data 20 giugno 1955, il Gabbiadini ebbe riconosciuta una pensione di seconda categoria dall'ospedale militare di Brescia, che gli riscontrò l'amputazione della coscia sinistra. Successivamente, in data 16 aprile 1956, la direzione generale pensioni di guerra gli comunicava che con elenco 20304 del 31 marzo 1956 era stato compilato schema di provvedimento e trasmesso al comitato competente, dopo di che all'interessato nessuna notizia è venuta in merito alla pratica la cui definizione è da lui attesa con viva ansia anche per le condizioni di ristrettezza economica in cui versa.

(21398)

« SPAMPANATO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro della difesa, per conoscere a che punto si trovi la pratica di pensione concernente Venditti Livio, per il quale già il distretto militare di Caserta in data 28 dicembre 1955, con nota di accompagnamento 5/4/4681, ebbe ad inviare il relativo fascicolo di atti medico-legali all'Ispettorato pensioni, seconda divisione P.P.O., del Ministero difesa (esercito).

(21399)

« SPAMPANATO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro della pubblica istruzione, per essere informato circa l'esistenza e le precise finalità di una cosiddetta Associazione internazionale « Amici di Pompei » che, come si è letto nei giornali, si proporrebbe di contribuire (*sic!*) con quote sociali e con altri non meglio specificati proventi alla conservazione della città degli scavi.

« L'interrogante chiede al ministro se tali attribuzioni non siano devolute esclusivamente allo Stato, e assegnate pertanto al bilancio della pubblica istruzione.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

« Chiede anche l'interrogante di conoscere se il ministro non ravvisi nell'attività di detta associazione l'illiceità e l'inopportunità di un intervento privato, oltre tutto poco confacente alla dignità dello Stato e delle sue funzioni: e ciò anche di fronte agli stranieri da cui l'associazione incasserebbe contributi senza alcun serio controllo statale, mentre il fatto di sovvenire alle esigenze di un'attività rientrante nell'ambito dello Stato — come l'Associazione pretende di fare — potrebbe rappresentare proprio per gli stranieri una garanzia in realtà inesistente.

« L'interrogante domanda infine a iniziativa di chi sia stato conferito pubblico riconoscimento alla suddetta associazione, e se ne facciano parte funzionari dello Stato; nel qual caso l'interrogante domanda al ministro se non ritenga di doverli diffidare a ritirare la propria adesione, o peggio il proprio impegnante e responsabile patrocinio.

(21400)

« SPAMPANATO ».

« I sottoscritti chiedono d'interrogare i ministri dei trasporti, del commercio con l'estero e dell'agricoltura e foreste, per conoscere quali provvedimenti intendano adottare per evitare che siano apportati aumenti alle tariffe di trasporto dei prodotti ortofrutticoli ed agrumari sia in carri normali sia in carri refrigeranti.

« Al riguardo essi rilevano come gli aumenti proposti dai progetti, attualmente all'esame del C.I.P., colpirebbero più gravemente l'esportazione dei prodotti in questione in partenza da tutte le regioni produttive e particolarmente dall'Italia meridionale ed insulare, e prospettano la impossibilità di sottoporre detti prodotti a nuovi oneri senza perturbare gravemente l'instabile e pericolante equilibrio dei nostri costi rispetto ai prezzi internazionali.

« Gli interroganti ritengono, pertanto, che la questione debba essere considerata non già alla stregua dei criteri strettamente aziendali dell'amministrazione delle ferrovie, ma come un problema vitale di un settore estremamente delicato dell'economia del paese che non gode di aiuti e di premi all'esportazione, non fruisce di agevolazioni fiscali e sociali, è soggetto ad infinite difficoltà dovute alla stessa povertà e deperibilità dei prodotti, alle molteplici limitazioni di contingenti, di chiusure stagionali, di divieti d'importazione che ostacolano il collocamento e deve, inoltre, sopportare sui mercati di sbocco il peso di una concorrenza massiccia e qualificata la quale, come è noto, si

avvale di una politica di facilitazioni, anche nel campo dei trasporti ferroviari, e di premi all'esportazione praticati dai Governi di altri paesi.

« Gli interroganti debbono infine mettere in rilievo la inopportunità dei provvedimenti in questione tenuto conto anche che le nostre produzioni, a causa di condizioni atmosferiche avverse, hanno subito danni rilevantissimi i quali si vanno riflettendo sull'andamento delle relative esportazioni.

Per tutte le considerazioni sopra esposte, deficitario della nostra bilancia commerciale, per non aggravare, attraverso un così drastico aumento degli oneri di trasporto, i danni che l'andamento stagionale ha già arrecato a questo delicato e vitale settore dell'attività economica del paese, gli interroganti ritengono indispensabile che le attuali tariffe di trasporto dei prodotti ortofrutticoli ed agrumari, sia con carri normali sia con carri refrigeranti, restino invariate.

(21401) « DE' COCCI, ANTONIOZZI, BARBERI, BERNARDINETTI, BERSANI, BERRY, BERZANTI, BOLLA, CALASSO, CARONIA, COLASANTO, COTELLESA, CHIARAMELLO, CREMASCHI, DE BIAGI, DE CAPUA, DI NARDO, JANNELLI, MARZANO, ROMUALDI. ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il Presidente del Consiglio dei ministri e i ministri dell'agricoltura e foreste e delle finanze, per conoscere quali provvedimenti si intendano adottare per venire incontro agli agricoltori della zona di Chieri, e in particolare dei comuni di Arignano, Mombello, Moriondo Torinese e Castelnuovo Don Bosco, duramente colpiti da una grandinata, che ha distrutto i raccolti.

(21402)

« RAPELLI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro per la riforma burocratica, per sapere a che punto si trovino i lavori per la preparazione dello schema di legge riguardante la sistemazione di 51 impiegati del Comitato centrale della Croce rossa italiana comandati presso la Direzione generale delle pensioni di guerra.

(21403)

« NICOLETTO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'interno, per conoscere se sono state date le opportune disposizioni per dare ai consiglieri comunali di Napoli ed ai parla-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

mentari napoletani una copia della relazione Pierro sulla situazione del comune di Napoli.
(21404) « MAGLIETTA ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'interno, per sapere se non ritenga di dover sollecitamente intervenire per sanare la anormale ed assurda situazione esistente nel comune di Sora, dove non si è ancora proceduto alla convocazione del consiglio comunale, eletto il 27 maggio 1956, per la elezione del sindaco e della giunta comunale, in dispregio della legge e con grave danno agli interessi della cittadinanza.
(21405) « SILVESTRI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del tesoro, per sapere se non intenda sanare la disparità di trattamento attualmente esistente tra i cantonieri e dipendenti dell'A.N.A.S. di pari grado ed anzianità, ma collocati a riposo con decorrenza o precedente o susseguente al 1° gennaio 1952.
(21406) « BIVA ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del tesoro, per conoscere lo stato della pratica relativa alla domanda di pensione privilegiata di guerra, diretta nuova guerra, presentata dall'invalido D'Aloisio Pietro fu Michele, da Liscia (Chieti), e quando la pratica stessa distinta dal n. 2058669 potrà essere definita.
(21407) « GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro del tesoro, per conoscere le cause che hanno sino ad oggi impedita la definizione della pratica relativa alla domanda di pensione privilegiata diretta vecchia guerra presentata da Di Santo Giuseppe di Giovanni, da Liscia (Chieti), distinta dal n. 495738/D e quando la pratica stessa potrà essere definita.
(21408) « GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro della difesa, per sapere — in relazione ad analoga interrogazione già inoltrata nel 1954 — le ragioni per cui ai graduati e ai militari di truppa della Croce rossa italiana in servizio per conto dello Stato ancora non siano stati concessi i miglioramenti con decorrenza 1° luglio 1948-1° settembre 1949, aumenti concessi agli statali; e ciò nonostante la risposta che il Ministero della difesa ha dato in data 4 maggio 1954 all'interrogante, risposta con la

quale si dava precisa assicurazione per l'estensione di detti miglioramenti economici.
(21409) « NICOLETTO ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dei lavori pubblici, per conoscere se non ritenga opportuno disporre che nel piano delle opere che saranno realizzate con i fondi dell'esercizio in corso sia compresa la ricostruzione della chiesa parrocchiale Sant'Antonio nel comune di Torricella Peligna (Chieti).
« La ricostruzione della suddetta chiesa, che interessa uno dei comuni più sinistrati d'Italia, si appalesa, a 12 anni dalla fine della guerra, di inderogabile urgenza per permettere alla popolazione di circa 5000 abitanti di assistere in condizioni normali alle funzioni religiose.
(21410) « GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dei lavori pubblici, per conoscere se non ritenga opportuno disporre il sollecito finanziamento della costruzione degli acquedotti per le frazioni Tomassuoli, San Tommaso, Crocetta, Fandolfi, Quadroni, Impicciaturo e Maligni del comune di Perano (Chieti) per il complessivo importo di lire 25 milioni.
« La realizzazione dei suddetti acquedotti si rende necessaria per venire incontro alle necessità delle popolazioni di una zona assai vasta della Valle del Sangro assolutamente priva di acqua potabile.
(21411) « GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dei lavori pubblici, per conoscere se non ritenga opportuno disporre che nel piano di finanziamenti di opere con la legge n. 589, sia compresa la costruzione degli acquedotti rurali delle frazioni Corridori, Luzio, Selva, Scosse, Sant'Angelo, Vriccioli, Fonte, Lago, Mandrella, Rio Secco, del comune di Altino (Chieti), per un complessivo importo di lire 35 milioni.
« La costruzione dei suddetti acquedotti toglierebbe da uno stato di gravissimo disagio le popolazioni rurali del comune montano di Altino che vivono tuttora privi delle più elementari opere igieniche.
(21412) « GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dei lavori pubblici, per conoscere se non ritenga opportuno disporre l'accoglimento della domanda del comune di Archi (Chieti) relativa al finanziamento della costruzione dell'acquedotto per le frazioni Sant'Amico,

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

Stazione d'Archi, Valle Franceschelli, Rascitti, venendo incontro ad una sentitissima aspirazione delle popolazioni interessate.

« Infatti la suddetta opera servirà a portare il rifornimento idrico in alcune frazioni molto sviluppate e popolate ancora oggi incredibilmente prive delle più elementari opere igieniche.

(21413)

« GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'agricoltura e delle foreste, per conoscere lo stato della pratica relativa al finanziamento dell'acquedotto rurale per le frazioni del comune di Gissi (Chieti) il cui progetto esecutivo, tramite il Consorzio di bonifica montana del Trigno e del Sinello, è stato rimesso ai competenti organi tecnici da oltre un anno.

(21414)

« GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'agricoltura e delle foreste, per conoscere lo stato della pratica relativa alla costruzione degli acquedotti rurali per le frazioni Lami, Fico San Martino, Vaccarde, Pianimarini, Pater noster, del comune di Lama dei Peligni (Chieti).

« Il finanziamento dei suddetti acquedotti è stato richiesto dall'amministrazione comunale interessata con i benefici della legge 25 luglio 1952, n. 991, e la loro sollecita esecuzione rappresenta la più viva e sentita aspirazione delle popolazioni rurali di una delle zone più duramente colpite dalla guerra.

(21415)

« GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro presidente del Comitato dei ministri per la Cassa del Mezzogiorno, per conoscere se non ritenga opportuno disporre il finanziamento della strada di bonifica detta della « Gargheta » in territorio di San Salvo (Chieti).

« La suddetta opera è ritenuta vitale per lo sviluppo economico di gran parte del vasto agro del comune di San Salvo ed è stata compresa nel programma di opere da eseguire da parte del Consorzio di bonifica in sinistra del Trigno.

(21416)

« GASPARI ».

« Il sottoscritto chiede d'interrogare il ministro dell'interno, per conoscere se non ritenga, di fronte all'insistenza delle pubbliche voci, di disporre di urgenza un'inchiesta sull'amministrazione comunale di Venafro (Campobasso) per quanto specificamente si attiene al periodo di commissariato prefettizio

del consigliere di prefettura dottor Cantone Alfonso, dal febbraio 1954 al maggio 1956.

« Tali voci pubbliche attribuiscono al dottor Cantone fama di venalità: e più propriamente si riferiscono a donativi di vario genere che il predetto, quale commissario prefettizio del comune di Venafro, avrebbe più volte in quel tempo ricevuti per favori fatti in relazione al suo ufficio.

« Aggiungono sempre tali voci pubbliche che per varie facilitazioni nel disbrigo e rilascio di passaporti gli interessati avrebbero offerto concreti segni di gratitudine allo stesso dottor Cantone e insieme con lui a tale Verrecchia Vincenzo, da Venafro, nonché al dottor Zocca, commissario di pubblica sicurezza presso la questura di Campobasso: costoro appunto si sarebbero occupati di queste pratiche.

« Corre anche voce che il dottor Cantone ricevesse omaggi presso tale Palazzo, a Venafro.

« Sempre la pubblica opinione avrebbe avuto a criticare che il dottor Cantone e il dottor Zocca, già senza beni di fortuna, siano diventati rapidamente proprietari di case: e propriamente il Cantone di una casa costruitasi nella vicina Capriati al Volturmo e lo Zocca di una casa acquistata a Campobasso a quanto pare per 5 milioni.

« Su tanto l'interrogante chiede di essere informato augurandosi che l'inchiesta valga seriamente a smentire quanto su riferito, perché se a ciò non si giungesse tocca all'interrogante di chiedere al ministro i provvedimenti che intenda prendere, e anche come consideri l'indifferente inerzia del prefetto di Campobasso di fronte all'insistenza delle gravi voci qui riportate.

(21417)

« SPAMPANATO ».

PRESIDENTE. La prima delle interrogazioni ora lette sarà iscritta all'ordine del giorno e svolta a suo turno, trasmettendosi ai ministri competenti le altre, per le quali si chiede la risposta scritta.

La seduta termina alle 1,10 di martedì 17 luglio 1956.

Ordine del giorno per le sedute di domani.

Alle ore 10 e 16:

1. — *Discussione dei disegni di legge*

Ratifica ed esecuzione dell'Accordo commerciale e finanziario tra la Repubblica ita-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 16 LUGLIO 1956

liana e la Repubblica Argentina, concluso a Roma il 25 giugno 1952 (*Approvato dal Senato*) (1876) — *Relatore*: Martino Edoardo;

Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 6 giugno 1956, n. 476, concernente nuove norme valutarie e istituzione di un mercato libero di biglietti di Stato e di banca esteri (*Approvato dal Senato*) (2370) — *Relatore*: Zerbi.

2. — *Seguito della discussione dei disegni di legge:*

Stato di previsione della spesa del Ministero di grazia e giustizia per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1956 al 30 giugno 1957 (*Approvato dal Senato*) (2303) — *Relatore*: Breganze;

Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1956 al 30 giugno 1957 (*Approvato dal Senato*) (2248 e 2248-bis) — *Relatore*: Romanato.

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

Stato di previsione della spesa del Ministero dei lavori pubblici per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1956 al 30 giugno 1957 (*Approvato dal Senato*) (2294 e 2294-bis).

4. — *Discussione dei disegni di legge.*

Stato di previsione della spesa del Ministero del lavoro e della previdenza sociale per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1956 al 30 giugno 1957 (*Approvato dal Senato*) (2317) — *Relatore*: Rubinacci;

Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 15 giugno 1956, n. 521, concernente la proroga delle disposizioni degli articoli 12, 13, 14 e 15 della legge 12 maggio 1950, n. 230, e dell'esenzione dall'imposta di bollo prevista dall'articolo 3 della legge 18 maggio 1951, n. 333, e successive integrazioni (*Approvato dal Senato*) (2376) — *Relatore*: Germani;

Ratifica dei decreti legislativi 22 settembre 1947, n. 1105, e 22 dicembre 1947, n. 1575, concernenti modificazioni all'ordinamento dell'Istituto Poligrafico dello Stato (377-bis) — *Relatori*: Pedini, *per la maggioranza*; Bima, *di minoranza*;

Soppressione e messa in liquidazione di enti di diritto pubblico e di altri enti sotto qualsiasi forma costituiti, soggetti a vigilanza dello Stato e comunque interessanti la finanza

statale (*Approvato dal Senato*) (2038) — *Relatore*: Scoa.

5. — *Discussione delle proposte di legge:*

FABRIANI ed altri: Prolungamento da tre a cinque anni dei termini stabiliti dall'articolo 5 del decreto legislativo 14 dicembre 1947, n. 1598 (299) — *Relatore*: Cavallaro Nicola,

FABRIANI: Modificazione del 2° comma dell'articolo 53 del testo unico 11 dicembre 1933, n. 1775, delle leggi sulle acque e sugli impianti elettrici (*Urgenza*) (1110) — *Relatore*: Veronesi;

Senatore BRASCHI: Disciplina delle locazioni di immobili adibiti ad uso di albergo, pensione o locanda, e del vincolo alberghiero (*Approvato dal Senato*) (1932) — *Relatori*: Rocchetti, *per la maggioranza*; Capalozza e Murdaca, *di minoranza*;

Senatore TRABUCCHI: Modificazioni alle norme del Codice civile relative al minimo di capitale delle società per azioni e a responsabilità limitata (*Approvato dal Senato*) (1094) — *Relatore*: Roselli;

DI GIACOMO ed altri: Istituzione della provincia di Isernia (1119) — *Relatore*: Elkan;

TRUZZI: Modifica delle norme concernenti l'imposta generale sull'entrata per il commercio delle acque minerali naturali medicinali o da tavola (1767);

COLITTO: Modificazione all'articolo 3 della legge 4 marzo 1952, n. 110 (1826);

— *Relatore*: Vicentini,

MARTUSCELLI ed altri: Norme di adeguamento alle esigenze delle autonomie locali (669).

6. — *Votazione per l'elezione di sei rappresentanti nella Assemblea della Comunità europea del carbone e dell'acciaio.*

Discussione del disegno di legge:

Ratifica ed esecuzione dell'Accordo integrativo del trattato di amicizia, commercio e navigazione tra la Repubblica italiana e gli Stati Uniti d'America del 2 febbraio 1948, concluso a Washington il 26 settembre 1951 (378) — *Relatori*: Di Bernardo, *per la maggioranza*, Lombardi Riccardo, *di minoranza*.

IL DIRETTORE DELL'UFFICIO DEI RESOCONTI
Dott. VITTORIO FALZONE

TIPOGRAFIA DELLA CAMERA DEI DEPUTATI