

DCXLVII.

SEDUTA ANTIMERIDIANA DI MERCOLEDÌ 16 OTTOBRE 1957

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE RAPELLI

INDI

DEL VICEPRESIDENTE MACRELLI

INDICE

	PAG.
Congedi	36549
Disegni di legge (<i>Deferimento a Commissioni</i>)	36549
Disegno di legge (<i>Discussione</i>):	
Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario 1957-58 (2688).	36550
PRESIDENTE	36550
COLITTO	36550
DELLA SETA	36555
SCIORILLI BORRELLI	36564
DAL CANTON MARIA PIA	36581
COTELLESA	36583
PITZALIS	36588
Proposte di legge (<i>Deferimento a Commissioni</i>)	36549
Proposta di legge (<i>Svolgimento</i>):	
PRESIDENTE	36550
MACRELLI	36550
MORO, <i>Ministro della pubblica istruzione</i>	36550

La seduta comincia alle 10.

GUADALUPI, *Segretario*, legge il processo verbale della seduta antimeridiana di ieri.
(È approvato).

Congedi.

PRESIDENTE. Hanno chiesto congedo i deputati Marzotto e Tosi.
(I congedi sono concessi).

Deferimento a Commissioni.

PRESIDENTE. Sciogliendo la riserva fatta, ritengo che i seguenti provvedimenti possano essere deferiti in sede legislativa:

alla III Commissione (Giustizia):

« Modificazioni all'articolo 5 del decreto legislativo luogotenenziale 26 luglio 1944, n. 210, recante norme sulla promozione ad aggiunto giudiziario degli attuali uditori giudiziari » (*Approvato dalla II Commissione del Senato*) (3212);

alla IV Commissione (Finanze e tesoro):

« Riforma del trattamento di quiescenza della Cassa per le pensioni ai sanitari e modifiche agli ordinamenti degli istituti di previdenza presso il Ministero del tesoro » (3206) (*Con parere della I e della XI Commissione*);

« Varianti alle vigenti norme sull'imposta generale sull'entrata » (*Approvato dalla V Commissione del Senato*) (3213);

Senatori RODA ed altri: « Agevolazioni tributarie per la costruzione della ferrovia metropolitana nelle città di Milano e Genova » (*Approvato dalla V Commissione del Senato*) (3214);

COGGIOLA ed altri: « Integrazione della legge 20 febbraio 1956, n. 68, riguardante il collocamento a riposo dei sanitari ospedalieri » (3216) (*Con parere della I e della XI Commissione*);

alla VIII Commissione (Trasporti):

« Rimborso all'Amministrazione delle ferrovie dello Stato degli oneri e delle spese da

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

questa sostenuti per motivi non attinenti all'esercizio ferroviario » (*Approvato dalla VII Commissione del Senato*) (3217) (*Con parere della IV Commissione*);

alla XI Commissione (Lavoro):

Senatori SAMEK LODOVICI ed altri: « Concessione di un contributo straordinario di lire 30.000.000 per l'organizzazione in Roma del 7° congresso della Società internazionale della trasfusione del sangue » (*Approvato dalla XI Commissione del Senato*) (3215) (*Con parere della IV Commissione*).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(Così rimane stabilito).

I seguenti altri provvedimenti sono deferiti in sede referente:

alla I Commissione (Interni):

BARONTINI ed altri: « Istituzione del ruolo aperto per le qualifiche rispettivamente di consigliere di prima classe, segretario, archivist, usciere capo ed agente tecnico capo » (2952) (*Con parere della IV Commissione*);

alla VI Commissione (Istruzione):

MARENGHI ed altri: « Modifica del ruolo organico dei viceprovveditori agli studi » (3017) (*Con parere della I e della IV Commissione*).

Svolgimento di una proposta di legge.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca lo svolgimento della proposta di legge di iniziativa del deputato Macrelli:

« Istituzione della qualifica di archivista principale nella carriera esecutiva delle amministrazioni dello Stato » (2694).

L'onorevole Macrelli ha facoltà di svolgerla.

MACRELLI. L'argomento oggetto della mia proposta di legge è conosciuto ormai per essere stato ampiamente dibattuto, anzi proprio in questi giorni ha avuto il conforto di alcune lettere pervenute dai vari dicasteri interessati. Quindi, anche per non far perdere del tempo prezioso all'Assemblea, ritengo non sia il caso di addentrarmi nella illustrazione della proposta di legge, rimettendomi completamente alla relazione scritta, chiedendo alla Camera di volerla prendere in considerazione. Chiedo l'urgenza.

PRESIDENTE. Il Governo ha dichiarazioni da fare?

MORO, *Ministro della pubblica istruzione*. Il Governo, con le consuete riserve, nulla oppone alla presa in considerazione.

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

(È approvata).

Pongo in votazione la richiesta d'urgenza.

(È approvata).

La proposta sarà trasmessa alla Commissione competente, con riserva di stabilirne la sede.

Discussione del disegno di legge: Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1957 al 30 giugno 1958. (2688).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca la discussione del disegno di legge: Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione, per l'esercizio finanziario 1957-58.

Dichiaro aperta la discussione generale.

Il primo iscritto a parlare è l'onorevole Pintus. Poiché non è presente, s'intende che abbia rinunciato.

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

COLITTO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, esiste qui in Roma una scuola tecnica commerciale statale, intitolata a Marianna Dionigi nata Candidi, la nota gentildonna vissuta nella Roma del settecento, nei confronti della quale il Missilini scrisse: « Fu la sua casa un ornamento della capitale, avvegnaché illustri stranieri nonché suoi concittadini come in un dolce ospizio delle muse ivi sempre a gara convenivano ».

La scuola predetta va ricordata, perché fu la prima scuola tecnica femminile nel 1884 istituita in Italia. Il 1° ottobre 1923, a seguito della riforma Gentile, venne trasformata in scuola complementare femminile, il 1° ottobre 1930 in scuola di avviamento al lavoro mista, ed il 1° ottobre 1932 in scuola secondaria di avviamento professionale commerciale. Il 1° ottobre 1942 venne aggiunta la scuola tecnica biennale per la licenza di computista.

Ricordo tale scuola, perché dall'anno scolastico 1953-54 si effettuano in essa due corsi di specializzazione: 1°) tecnica dei trasporti

merci; 2°) tecnica commerciale abbigliamento e moda. Trattasi di corsi approvati dal Ministero della pubblica istruzione, autorizzati dal consorzio per l'istruzione tecnica di Roma e che si svolgono sotto gli auspici della Confederazione del traffico e dei trasporti e della camera di commercio, industria ed agricoltura di Roma. Il primo corso (tecnica dei trasporti merci) mira alla formazione di elementi specializzati per le grandi organizzazioni statali e private di trasporti ed il secondo (tecnica commerciale dell'abbigliamento e moda) alla formazione di elementi modernamente specializzati per la vendita e l'amministrazione delle grandi imprese commerciali del settore.

Essendo quest'anno intervenuto alla manifestazione, che ha avuto luogo in detta scuola il 5 maggio scorso, quando anche lì si è iniziata la settimana della istruzione tecnica professionale, durante la quale personalità del Governo, della politica e della scuola si sono incontrate con i rappresentanti dei vari settori economici per promuovere lo sviluppo degli istituti e dei corsi professionali, pensieri molteplici si sono nella mia mente affollati a proposito di quella istruzione tecnico-professionale, che è ormai una esigenza indiscutibile dei tempi moderni, perché fattore essenziale di progresso, come è dimostrato dal fatto che proprio in virtù di essa popoli e nazioni hanno raggiunto un alto livello di benessere economico e sociale. Così, mentre lo Stato attraverso i suoi organi compie ogni sforzo per aprire nuovi sbocchi alla produzione, al commercio ed al lavoro, anche la scuola assume, nel quadro delle nuove esigenze, nuovi aspetti e nuove responsabilità per corrispondere idoneamente ai compiti formativi ed addestrativi che le vengono affidati.

È su questo argomento che desidero per brevi istanti, intervenendo sul bilancio della pubblica istruzione, richiamare l'attenzione della Camera.

L'industria, come è noto, superato il periodo post-bellico di assestamento, si è incamminata decisamente verso un progresso qualitativo e quantitativo, che richiede sempre più manodopera altamente qualificata. Ogni giorno, poi, si registrano perfezionamenti tecnici, che consentono la sostituzione del lavoro manuale con quello meccanico ed automatizzato, donde la necessità che vi sia personale specializzato capace di far funzionare e controllare i nuovi macchinari.

Con il progredire delle attrezzature non è più, quindi, l'aspetto strumentale dell'industria che suscita interrogativi, ma il suo aspetto vorrei dire umano. Si è detto che da

principio lavorava l'uomo con le sue mani, poi l'uomo con i suoi arnesi, quindi l'uomo con le sue macchine, e che ora si hanno le macchine che fanno lavorare altre macchine. Ma tali macchine saranno pur sempre messe in azione e regolate da uomini, che dovranno, perciò, avere preparazione tecnica e specializzazione professionale.

Quando parlo di aspetto umano, intendo riferirmi a tutti i problemi umani che nel campo del lavoro sorgono e che mi sembrano strettamente interdipendenti tra di loro. Il problema del costo del lavoro nelle industrie, anche in rapporto alla diminuzione generale dei costi di produzione, il problema della riduzione delle ore di lavoro, e cioè del maggiore rendimento economico, il problema della maggiore produttività del lavoratore anche in rapporto al sistema di produzione, sono tutti problemi umani, che in un tempo di crescente progressiva efficienza e complessità delle attrezzature sono, a mio avviso, interdipendenti; e la loro soluzione parmi che sia strettamente legata alla preparazione tecnica, all'esperienza, alla maturità degli uomini.

Potrà sembrare strano; ma in Italia, paese sovrabbondante di popolazione e, quindi, con un problema sempre crescente e vivo di assorbimento delle forze lavorative, mancano i tecnici. È strano, ma è così. Si lamenta oggi una carenza rilevante di due categorie diverse di prestatori di lavoro: di manodopera qualificata e specializzata con funzioni esecutive, e di tecnici dirigenti diplomati e laureati. Preoccupa addirittura la penuria dei tecnici altamente qualificati. Vi sono 348 ingegneri minerari e simili, 153 ingegneri geografi e geodeti, 437 ingegneri e periti navali. Scarseggiano anche gli ingegneri industriali, essendo solo 10.342.

Nel settore del lavoro esecutivo parzialmente manuale si ha, poi, una proporzione schiacciante di senzamestieri, di analfabeti o quasi, e tra le categorie che dovrebbero fornire i quadri, sui tecnici prevalgono i generici, muniti di diplomi e licenze attestanti il possesso teorico di nozioni utili, semmai, ad una ristretta classe-guida di intellettuali, ma zavorra o quasi per chi, dotato di media intelligenza, ha bisogno di lavorare e guadagnare al più presto.

È così nel nostro mercato di lavoro, di fronte alla carenza di cui ho parlato, si ha una duplice eccedenza: alla base di manovali e braccianti, ed al vertice di diplomati delle scuole classiche e di dottori: eccedenza alla base di chi non ha studiato ed al vertice di

chi ha scelto male la sua strada scolastica. È fin troppo noto che una delle ragioni per cui l'Italia non riesce a vincere la sua disoccupazione è da ricercare proprio nella composizione dell'offerta di lavoro, per cui vien fatto di domandarci se disporremo domani degli uomini specificamente qualificati che occorreranno in tutti i gradi della gerarchia industriale per muovere, guidati da adeguate conoscenze tecniche, i congegni strumentali della complessa attrezzatura di lavoro, quale è quella di un paese moderno.

Che cosa si deve fare perché tali quadri vengano a formarsi e giungano tempestivamente a perfezionarsi? Come bisogna agire, perché in tutti i settori della società italiana le più capaci individualità possano esprimersi e maturare alla luce dello studio e dell'esperienza ai fini della loro più efficiente utilizzazione tecnica?

Storici, pedagogisti, scienziati, politici, economisti, imprenditori hanno già fatto il processo alla scuola, la cui struttura si è arrestata a quando il suo compito era di alimentare delle élites con il sapido miele della cultura classica e non di preparare masse di cittadini ad inserirsi rapidamente in un mondo, di cui il ritmo del divenire è stato esasperato dall'avvento della macchina. Lentamente, vincendo l'attrito della tradizione, dell'incomprensione, dell'indifferenza, delle difficoltà finanziarie, della lentezza burocratica, si è iniziato il processo di trasformazione dello strumento per riequilibrarlo ed adeguarlo alle esigenze del progresso economico e tecnico del paese.

Esistono in Italia veramente ottime scuole di istruzione secondaria o superiore, dove si preparano tecnici idonei sotto ogni aspetto: periti industriali, periti edili, periti agrari.

Come ampiamente risulta dalla relazione del collega onorevole Francesco Franceschini, che, libera ed agile, come la scuola che egli auspica, è tutta piena di speranze e di voti, per l'istruzione professionale e tecnica sono state prese numerose iniziative. Il bilancio del Ministero della pubblica istruzione prevede per tale attività uno stanziamento di 55 miliardi (capitoli del bilancio dal n. 126 al n. 155). Altri due miliardi figurano stanziati nella nota preliminare al bilancio generale dello Stato.

Ma soltanto per le sedi e le attrezzature occorrerebbero stanziamenti di gran lunga superiori. Con i mezzi a disposizione del Ministero funzionano in Italia 77 istituti professionali per l'industria e l'artigianato (più 16 in via di esperimento), 95 scuole tecniche

industriali, 19 istituti professionali femminili alberghieri per il turismo e per il commercio, 159 scuole tecniche commerciali, 24 istituti professionali per l'agricoltura e 16 scuole tecniche agrarie, 69 istituti industriali, 16 scuole di magistero professionale per la donna, 20 istituti nautici, 91 istituti tecnici commerciali, 36 istituti tecnici agrari.

Ognuno di essi comprende più specializzazioni, particolarmente numerose nel settore industriale, dagli elettrotecnici agli elettronici, dai conciatori ai grafici, dai meccanici ai minerari, ai chimici industriali, ai chimici tintori, ai tessili. Altre specializzazioni vengono attuate mediante corsi come quello per i metanisti a Rovigo, per gli idrocarburi all'Aquila, per le lavorazioni plastiche e la fonderia a Milano, per l'installazione degli apparati motori marini a Castellammare di Stabia.

Gli istituti professionali sono veri e propri politecnici del lavoro, chiamati a provvedere all'istruzione dei lavoratori per l'industria, per l'agricoltura, per l'artigianato, per il commercio e gli impieghi di ordine esecutivo, per la navigazione, per il turismo, per i lavori femminili e in genere per tutte le forme esecutive di produzione e di servizi della vita economica moderna. La durata dei corsi varia dai due ai cinque anni. Per esservi ammessi si può prescindere dalla licenza di scuola media o di avviamento; è sufficiente aver compiuto 14 anni ed aver superato un esame di ammissione. Questi istituti hanno la possibilità di modificare la propria attività in relazione alle esigenze del mercato e sono a contatto con i settori economici. Si appoggiano molto ai comitati di coordinamento per la istruzione professionale, funzionanti presso le camere di commercio. Alcuni, oltre ad essere ben attrezzati, dispongono di insegnanti capaci, provenienti dalle industrie, ma molti difettano di mezzi e di docenti per le materie tecniche. Quelli esistenti nei grandi centri, per esempio a Milano, Torino, Genova, Roma e Firenze, si sono rivelati i più efficienti. Gli istituti si articolano in scuole per l'industria meccanica, dei trasporti, per la lavorazione del legno, per le industrie elettriche, per le telecomunicazioni, per fotografi, orologiai riparatori, vetrinisti decoratori, odontotecnici, tappezziere in stoffa, modellisti di calzatura, stampisti di materie plastiche, per attività idro-termo-sanitarie, ecc.

L'istituto professionale di Genova-Cornigliano vanta scuole per l'industria meccanica, che comprendono sezioni per riparatori di automezzi e per elettrauto, i cui allievi trovano immediata occupazione presso numerose

officine-scuole, per l'industria elettrica, con sezioni per elettricisti installatori in bassa tensione; per radoriparatori qualificati alla manutenzione degli apparecchi televisivi. La sezione per tecnici telefonici ha avuto un notevole successo e tutti i suoi diplomati sono stati immediatamente assorbiti dalle aziende del ramo. Al termine del ciclo scolastico gli allievi vengono inviati per un periodo variabile da 2 a 4 mesi presso le officine o i laboratori delle ditte industriali per compiere un tirocinio pratico e durante detto periodo conservano la veste di alunni di scuola statale; le ditte vengono esonerate da qualsiasi responsabilità per eventuali infortuni sul lavoro, dato che ogni allievo è coperto da assicurazione presso l'« Inail » a cura del Ministero della pubblica istruzione. I risultati raggiunti si sono rivelati superiori ad ogni aspettativa e la grande maggioranza dei giovani, compiuto il periodo di tirocinio, viene assunta.

Mi risulta che, nel campo dell'industria professionale vera e propria, il Ministero della pubblica istruzione ha di recente creato uno degli strumenti più efficienti del settore e cioè l'istituto professionale per i giovani dal quattordicesimo anno di età in poi, che, superando il problema del titolo di studio e ponendosi risolutamente come scuola di concreto apprendimento di un « fare » intelligente e consapevole, sta dando un contributo importante alla soluzione del problema della preparazione delle maestranze e all'avviamento dei giovani al lavoro.

Qualche cosa, adunque, si è fatta; ma non è molto. Altro, molto altro bisogna fare.

« Dinanzi alle prospettive — scrive il relatore — della automazione, che avanza oggi bruciando i tempi in tutto il fronte della produttività, all'estero e in Italia, il nostro paese è ancora paurosamente impreparato », ed esso è « altresì impreparato » — continua il relatore ed io sono d'accordo con lui — « al compito di corrispondere alle esigenze ed alle richieste del mercato comune, pur essendo potenzialmente destinato a costituire in esso la fonte maggiore di manodopera disponibile e mobile ». Occorre fare molto di più, senza mezze misure (dice il relatore, ed io sottoscrivo) e presto.

Per sbloccare la situazione si sono date da più parti le seguenti direttive:

1°) Adeguare i programmi di studio al progresso tecnico, d'intesa con le categorie economiche, e snellire l'ordinamento scolastico. Tutte le discipline sussidiarie devono essere abbandonate nell'ultimo anno o, meglio, nell'ultimo biennio. Lo studente non deve

avere, al momento degli esami, altra preoccupazione oltre quella rappresentata dalle materie professionali. Vi sono allievi periti agrari, i quali, pur avendo superato anche brillantemente gli esami sulle materie professionali, non ottengono il diploma per una insufficienza in italiano.

Come è stato rilevato recentemente nel convegno della tecnica per il settore industriale, la preparazione dei licenziati non appare all'altezza delle attuali esigenze, perché, salvo eccezioni, i programmi d'insegnamento risultano spesso troppo arretrati rispetto al progresso delle industrie, mentre l'accentramento burocratico impedisce che l'insegnamento della scuola sia armonizzato con la pratica nell'ambiente produttivo.

Nel settore commerciale è stato lamentato che i giovani licenziati dagli istituti tecnici non conoscono la legislazione fiscale, né quella previdenziale, né le disposizioni relative al commercio con l'estero, e tanto meno le lingue.

Occorre lavorare per arrivare ad una vera scuola professionale, lavorare per arrivare ad un vero addestramento professionale con istituzioni adeguate (nella didattica, nel metodo e nella durata dell'insegnamento e del tirocinio) alle esigenze della produzione e della produttività.

2°) Occorre aumentare il numero delle specializzazioni e renderle maggiormente specifiche.

Il mercato del lavoro richiede oggi una elevata specializzazione e non sa che farsene di tecnici tutt'fare, che sanno un po' di tutto senza sapere in definitiva nulla.

3°) Bisogna assicurare agli insegnanti di materie tecniche un trattamento economico differenziato.

4°) Occorre stanziare maggiori somme nel bilancio della pubblica istruzione e distribuirle meglio.

Il relatore giustamente rileva che un bilancio, che segna nel suo preventivo la somma di lire 379 miliardi, è un bilancio imponente. Eppure esso è di gran lunga il bilancio più povero, se lo si commisuri comparativamente alla somma degli scopi da raggiungere ed alla responsabilità che il conseguimento di tali scopi impone al Parlamento, al Governo, al paese. E ancor più appare povero, aggiungo io, quando si considerino le somme stanziare per l'istruzione tecnica e professionale. Eppure tanti e tanti miliardi (è il relatore, non io, che lo afferma) fluiscono verso non regolari e poco proficue iniziative.

Gli stanziamenti per l'istruzione classica devono essere dirottati verso l'istruzione tecnica, in gran parte almeno. Le scuole devono possedere quanto di meglio esiste in fatto di attrezzatura.

MORO, *Ministro della pubblica istruzione*. Non mi chiedete poi nuove scuole medie. Sono anni che non si crea una scuola classica.

COLITTO. Scuole tecniche occorrono ora.

Occorre muoversi e presto, perché camminare con il passo di oggi vuol dire raggiungere la meta fra parecchio tempo.

Per accelerare il moto verso la meta, occorre che tutta l'opinione pubblica prenda coscienza della necessità che i giovani siano incoraggiati ad affluire alle specializzazioni tecniche nella sicurezza che a loro appartiene l'avvenire.

Occorre sensibilizzare — come si usa dire — l'opinione pubblica sulla questione della preparazione professionale.

Quello dell'istruzione tecnica e della formazione o educazione dei giovani è, oltre che un problema scolastico, un problema — lo ripeto — economico e sociale. È non poco meritevole, quindi, il proposito di far convergere in tutti i modi l'attenzione e l'interesse dei cittadini su di esso, sulla situazione che lo determina, sulle prospettive che sono legate alla sua soluzione.

Il relatore parla di una scuola che sia all'altezza dei tempi per concorrere con l'elevazione degli italiani alla elevazione della dignità della patria. E io chioso questa sua giusta affermazione, rilevando che una scuola all'altezza dei tempi è proprio la scuola destinata a creare gli elementi tecnici. E occorre che il Parlamento e il Governo abbiano la netta sensazione che il paese attende che la scuola tecnico-professionale divenga, e subito, da cenerentola regina della nostra struttura scolastica. Non è, questa, retorica. Si parla spesso, tanto spesso, delle gloriose tradizioni di civiltà del nostro paese che un maggiore calore nel richiamare l'attenzione sui problemi del nostro futuro davvero non guasta.

Il problema è stato dovunque affrontato con decisione e con ampiezza di mezzi: in America ed anche nei più importanti paesi europei. Il relatore ricorda la Svizzera, la Danimarca, la Norvegia, di cui la massa della popolazione e degli occupati in particolare risulta generalmente aver compiuto almeno otto anni di studi inferiori, e gli Stati Uniti, in cui il 98 per cento dei ragazzi tra gli 11 e i 14 anni va a scuola. Ricordo il libro bianco presentato al Parlamento inglese dal ministro dell'educazione nel febbraio 1956, nel quale il problema della preparazione

dei tecnici e degli operai qualificati è impostata con visione ampia e sicura nei rapporti intercedenti fra la scuola e azienda, tra preparazione integrale e preparazione complementare nelle maestranze, con largo campo alle iniziative locali.

Il governo inglese riduce la spesa pubblica complessiva, ma aumenta quella per l'istruzione tecnica; riduce la spesa pubblica complessiva come misura antecrisi ed aumenta ad un tempo la spesa per l'istruzione tecnica come un coefficiente della sua risoluzione. Finanza contraddittoria e armonia economica. La concorrenza fra le nazioni e la loro potenza, anche politica e difensiva, sono collegate alla concorrenza delle qualificazioni tecniche di massa.

Quanto sia, poi, urgente da noi la soluzione del medesimo problema non è da dire, perché a tutti perfettamente noto. Debbo riconoscere che soprattutto nel mezzogiorno d'Italia — come ebbe a rilevare alcuni anni fa il nostro collega onorevole Gaetano Martino — la istruzione, per antica radicata tradizione, è considerata essenzialmente come un fatto di cultura; e di cultura, si badi bene, nelle più varie accezioni di tale concetto, fino al suo stesso contrario, alla non-cultura, cioè, all'analfabetismo. È antica e nobile tradizione di tanti spiriti meridionali quel restar come attratti, suggestionati dal fatto culturale, al punto che una nobiltà di vita è quasi impensabile se disgiunta da una mente affinata da rigorosi e profondi studi; e l'innunerevole serie di grandi pensatori meridionali, che, per altezza di mente, hanno onorato la patria, non è per moltissimi uomini del Mezzogiorno solo un invidiato patrimonio da conservare rispettosamente, ma è anche una fonte di aspirazioni attuali, una somma di esempi da seguire.

Da ciò deriva anche, per converso, che molti, troppi meridionali, restano come schiacciati da quella identificazione del problema dell'istruzione con il problema della cultura, al punto che, qualora si resti fuori dalle suggestioni nobilissime, di cui ho detto, la resistenza alla cultura, alla « inutile » cultura (inutile secondo certo modo di considerare, di subire quasi la vita) si trasforma in resistenza all'istruzione stessa, e genera insieme con tante altre cose, l'analfabetismo.

Di qui, altresì, il rilievo che le suggestioni del lavoro qualificato ed anche delle remunerazioni che ne conseguono hanno poca presa. La qualificazione professionale raggiunta attraverso un certo ciclo di studi minori non appare una meta allettante, perché lo studio

ad altro deve e può portare, mentre per quella qualificazione sembra, a volte, pienamente sufficiente l'esperienza pratica.

Non mi pare, però, che si debba da ciò ricavare la conseguenza della impossibilità di arrivare ad un rivolgimento della situazione attuale.

Non è detto, infatti, che, se manca un sentimento atto a guidare verso una certa soluzione, non si possa, per il raggiungimento del fine ultimo, a quel sentimento sostituire un interesse. E l'interesse può ben nascere dalla certezza che il miglioramento del tono di vita ed il maggiore benessere si ottengono proprio dall'aver raggiunta quella specifica maggiore qualificazione lavorativa e dall'averla raggiunta nella scuola.

Sono sicuro che il giorno in cui tutta la fervida opera di industrializzazione nel Mezzogiorno avrà conseguito un notevole sviluppo, il giorno in cui il licenziato delle nostre scuole professionali avrà avuto la prova concreta dell'utilità personale di quei tali studi, una questione dell'istruzione professionale del Mezzogiorno scomparirà d'incanto, perché il problema della istruzione si sarà configurato direttamente come problema sociale, tangibilmente e beneficamente risolto.

Lo Stato deve, perciò, operare congiuntamente nei tre campi, della creazione, cioè, del lavoro, delle fonti del benessere e insieme della creazione e del mantenimento (anche se vuote!) di quelle scuole, che stanno lì quasi ad imprigionare ogni anche pavido tentativo di evasione dalla vita dell'analfabetismo.

L'una cosa senza l'altra non potrebbe mai produrre risultati cospicui, così come, del resto, la nostra esperienza dimostra.

Auspico anche che si moltiplichino e si stringano i legami del mondo della produzione con la scuola, perché da esso potranno alla scuola provenire le indicazioni più precise sugli orientamenti tecnici, sul bisogno di lavoratori e di quadri, in termini qualitativi e quantitativi, suggerimenti sui metodi di preparazione dei giovani. È anche interesse di quel mondo che vi sia una cospicua attività diretta alla formazione di maestranze specializzate.

Con grande piacere ho appreso, perciò, che l'associazione armatori liberi di Genova ha creato cospicue borse di studio per permettere ai giovani di frequentare la scuola professionale di Camogli per tecnici navali e diventare motoristi e turbinisti, elettricisti o frigoristi di bordo. Nella zona di Ruta, a carico dell'armamento sta anche sorgendo un pensionato-convitto, che permetterà la fre-

quenza dell'istituto ai giovani anche di altre province, giovani che saranno ospitati dagli armatori stessi con confortevoli borse biennali.

La Fiat ha creato una scuola con corsi triennali di qualificazione per operai e corsi biennali di tirocinio per laureati e diplomati; 650 giovani già vengono educati da 82 insegnanti a vari rami di specializzazione: meccanica, radio, elettrotecnica e sono pagati per imparare: 28 lire l'ora nel primo anno, 55 nel secondo, 80 nel terzo con varie altre provvidenze, che vanno dall'assistenza mutualistica a viaggi in Italia ed all'estero. Alla fine, ultimati i corsi, ottenuti i diplomi del Ministero del lavoro e della Fiat, l'allievo è libero: può restare, se lo vuole, alla Fiat, nell'azienda che lo ha preparato; ma, se lo desidera, può anche andare altrove.

La Fiat sta preparando altra scuola, dalla quale usciranno ogni anno tremila operai generici, ma che saranno in grado di combattere meglio la loro battaglia per la vita.

Occorre anche potenziare la istruzione detta complementare, che si rivolge ai lavoratori già occupati per migliorarne la preparazione culturale e condurre ad una precisa qualifica. Questo tipo di istruzione fa leva anche sul binomio azienda-scuola. Il lavoratore che nella sua azienda ha già compiuto un tirocinio pratico va a scuola in ore serali o festive per completare la sua preparazione teorica.

Onorevoli colleghi, non ho altro da aggiungere. Formulo fervido il voto che queste iniziative si moltiplichino ad opera dei produttori e ad opera dello Stato, sotto la vigile guida del ministro della pubblica istruzione, che noi tutti ammiriamo per la sua competenza e la sua saggezza. Avremo così un paese civile e prospero, perché a questo soprattutto si deve tendere: a creare un paese prospero e civile. (*Approvazioni*).

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

DELLA SETA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, questa discussione sul bilancio della pubblica istruzione, per l'esercizio finanziario 1957-58, si differenzia dagli altri dibattiti sui precedenti bilanci per talune note che, a titolo di chiarezza e per le opportune deduzioni, è bene, in linea pregiudiziale, porre in particolare rilievo.

Prima nota. Noi discutiamo alla presenza di un ministro che, pur possedendo due attributi apprezzabilissimi, quale quello di essere un uomo della scuola, quale quello di aver fatto parte della stessa nostra VI Commis-

sione, non può essere chiamato a rispondere personalmente dell'operato di una amministrazione, che solo di recente è stato chiamato a presiedere dopo la laboriosissima crisi governativa della primavera scorsa. Ella, signor ministro, ci riporta al passato solo per giudicare l'operato del partito di maggioranza. Ella per noi oggi è un presente che fa convergere il nostro giudizio sull'immediato prossimo futuro. Ci consenta perciò di interpretare il suo passaggio dal dicastero della giustizia a quello della pubblica istruzione come la espressione di una esigenza incontestabile e cioè che risolvere taluni problemi della scuola altro non può e non deve significare che attuare un principio di giustizia.

Seconda nota. Noi discutiamo quando presso al termine è la seconda legislatura. Si vive, come sotto un fato incombente, sotto la preoccupazione della prossima lotta elettorale. Tutto assume il carattere del contingente, del provvisorio, del non impegnativo. Ed allora, signor ministro — picché ella fa parte di un ministero che, nelle dichiarazioni programmatiche, esplicitamente e lodevolmente, tenne ad affermare di non voler essere considerato come un ministero di affari, un ministero di semplice ordinaria amministrazione, ma invece come un ministero che intendeva molto, molto lavorare — può ella dirci, in termini precisi, quali, a suo giudizio, con carattere impegnativo, sono i provvedimenti che, nell'interesse della scuola, ella giudica poter condurre in porto prima che la seconda legislatura abbia termine?

Terza nota, la più significativa. Noi discutiamo questo bilancio, quando, come non mai, si è accesa viva nel paese la polemica sulla scuola. Non sono soltanto i corpi tecnici qualificati che ne discutono. Ne discute la stampa come espressione della pubblica opinione. È difficile, oggi, prendere un periodo, un quotidiano dove non si debba fermare lo sguardo sopra un articolo concernente la scuola. Il problema della scuola, si può dire, è all'ordine del giorno della nazione. Non starò a polemizzare con certi organi di stampa, ufficiali od ufficiosi, che, tra l'ironico e il supercritico, a svalutare la polemica, affermano che si sta facendo il processo alla scuola. No, o signori, quando la pubblica stampa denuncia, nella vita della scuola, certe carenze, quando reclama, come urgenti, certi provvedimenti, essa vuol lanciare tempestivamente un grido di allarme onde le cose non giungano al punto non

da dover fare il processo alla scuola, ma da dovere della scuola registrare il decesso.

Ma se non intendo polemizzare con la stampa ufficiale od ufficiosa non posso lasciar passare sotto silenzio un giudizio consacrato nella relazione. Ella, onorevole Franceschini, con quei suoi sottili argomenti, che mi fanno pensare a quei sillogismi sottilissimamente distillati come Galilei si esprimeva alludendo agli scolastici del suo tempo, ella afferma, distinguendo, che la crisi non è nella scuola, ma nella coscienza nazionale in ordine ai problemi della educazione e della scuola; ella dice che la crisi è nella mancanza della fiducia piena nel valore del fatto educativo come elemento di progresso nella vita della società. Confesso che, dopo aver letto, mi sono toccato gli occhi per assicurarmi se dormivo o ero desto. A quali fonti ella ha attinto per desumere un così pessimistico giudizio? Forse da questa aula deserta, muta testimone dell'assenteismo dei colleghi, del loro disinteresse per i problemi della scuola?

FRANCESCHINI FRANCESCO, *Relatore*.
Lo desumo anche da questo!

DELLA SETA. Su questo potrei essere d'accordo. Però, malgrado questo, rispondo, non sono d'accordo nel conferire una così gratuita immeritata patente di analfabetismo pedagogico alla nazione italiana.

Sono mancate forse, nella tradizione del pensiero nazionale, voci autorevoli richiamanti alla importanza del problema educativo? Le figure più rappresentative del nostro Risorgimento, pur divergendo negli orientamenti, non concordano nella esigenza spirituale che, per rinnovare la nazione, bisogna anzitutto rinnovare, rieducare le coscienze? Debbo ricordare Rosmini, Gioberti, Lambruschini, Capponi e quel Giuseppe Mazzini — qui dentro tante volte citato e tante volte frainteso — che, in tutta la sua vita, tormentò la sua anima esagitata col suo *delenda Carthago*: il problema vitale dei tempi nostri è un problema di educazione? O vuole forse ella, onorevole Franceschini, riferirsi al mondo della cultura? Mai come oggi le discipline pedagogiche sono tanto coltivate. E crede ella che questi studiosi del problema educativo non abbiano la coscienza del valore che il fatto educativo ha come elemento di progresso nella vita sociale? O vuole invece riferirsi al personale insegnante? Ella sa che questi insegnanti se sono costretti ad agitarsi sindacalmente non è per la sola materialità di avere una retribuzione maggiore, ma è appunto per garantirsi quella dignità di vita che loro consenta di esplicare

dignitosamente il compito cui sono vocati e di cui comprendono e sentono tutta la eticità, tutta la spiritualità. Se poi, generalizzando, questa non-coscienza del valore del fatto educativo ella vuole attribuire all'intera nazione, allora io le rispondo che, se v'è purtroppo, specie nel Mezzogiorno, una Italia mortificata dalla piaga dell'analfabetismo, v'è una Italia che pensa, che soffre e che lavora, una Italia che sta risalendo faticosamente l'erta per giungere dal pelago alla riva, una Italia che, senza offesa, non può essere raffigurata come una nazione cui manchi la coscienza del valore del fatto educativo. La crisi vi è ed è, sì, nella nazione, ma non in una nazione ignara, come si è detto, del valore del fatto educativo, ma in una nazione che, proprio perché di questo valore consapevolissima, soffre di una constatazione amara, delusa nelle sue aspettative.

La nazione ha visto dapprima un vasto disegno di riforma della scuola, superbamente concepimento e per elefantiasi tramontato. La nazione ha visto e vede, senza un criterio organico, un susseguirsi e un moltiplicarsi di leggi e leggine tutte convergenti alla sistemazione del personale, sistemazione certo necessaria, ma di ordine contingente. Ma la nazione, oggi, dopo un decennio, ha il diritto e il dovere di domandarsi: dove è, strutturalmente, con segno inconfondibile, differenziatesi dalla precedente scuola, la nuova scuola, la scuola della Repubblica democratica del lavoro? Mutato il nome, mutato l'obiettivo, la mentalità dei reggitori non è rimasta, in fondo, la medesima? Non si tende ancora oggi a disciplinare la scuola con un dogmatismo totalitario? Al dogmatismo politico del passato regime non si tende ogni giorno più a sostituire un dogmatismo teologale, un dogmatismo, non fa bisogno di rilevarlo, che non è a confondere, specie in materia scolastica, con il sentimento religioso pienamente rispettabile e con quello che è il magistero spirituale, di una chiesa?

Ma su tutto ciò, per maggior precisione, tornerò nell'ultima parte del mio discorso. Non senza invitarla, onorevole relatore, a fare ammenda del suo ereticale giudizio, vengo ora ai problemi particolari della scuola.

Certo, se discutere un bilancio solo dovesse significare discutere di materia contabile e tutto ridursi a spostare una qualche cifra, in più o in meno, a vantaggio o a decurtazione di una qualche voce di un qualche capitolo; se la valutazione di un bilancio dovesse solo consistere nel denunciare una ca-

renza finanziaria, nel rilevare la sproporzione tra la esiguità degli stanziamenti e la urgenza inderogabile e improrogabile dei bisogni, nel deprecare la scure del Tesoro con le sue spietate falciidie, nell'avanzare al Governo suggerimenti, proponimenti e incitamenti, se tutto questo fosse — cioè inquadrata nella cornice di una rigida e fredda esposizione finanziaria — già per questo, non esito a dichiararlo, la relazione dell'onorevole Franceschini è degna di ammirazione ed a lui non solo dirò che su molti punti — salvo una qualche irriducibile riserva per quanto è problema di struttura — sono pienamente con lui d'accordo, ma a lui, che, indifferenziati ha tributato elogi a tutti i ministri della pubblica istruzione, nonché ai relatori che lo hanno preceduto, a lui non voglio essere avaro del mio plauso per quanto, nella sua relazione, è ampiezza di trattazione, organicità di esposizione e ricchezza di dati statistici e garbata misura nel giudizio e purezza e chiarezza nello stile, sicché, signor ministro, io mi permetto di dirle: le saremo grati se, nella sua obiettività, vorrà tener conto dei modesti rilievi che da questi banchi provengono, ma, nell'interesse della scuola, tenga, tenga nel debito conto quanto, con tanta competenza, l'onorevole Franceschini ha consacrato nella sua relazione.

MORO, *Ministro della pubblica istruzione*. L'ho letta attentamente, onorevole Della Seta.

DELLA SETA. Non è facile, signor ministro e onorevoli colleghi, nell'ora che incalza e nei limiti di un discorso, accennare, sia pure in una visione panoramica, agli assillanti problemi della scuola, che, con tanto acume, sono stati dal relatore analizzati.

Bisogna, anzitutto, dare alla scuola una casa. Lo si ripete sempre. Dobbiamo ripeterlo ancora. Non intendiamo disconoscere quanto in materia di edilizia scolastica è stato fatto, si fa e si intende fare. Ed apprezziamo il lavoro di indagine che presso il Ministero viene compiuto dal Servizio centrale della edilizia scolastica. Ma il problema, connesso con quello della viabilità, è di una preoccupante attualità. E se preoccupante è per le scuole di avviamento, per le scuole elementari e per le scuole secondarie inferiori e superiori, è drammatico, è mortificante per le scuole delle zone rurali e montane. Ciò che impressiona non è tanto apprendere dalla relazione che sono 5.815 le aule mancanti per le scuole di avviamento e 5.564 quelle per le scuole medie quanto lo aver presente quali locali in certe zone rurali fungono, dovrei dire fingono, da scuole. Sono stamberghie in cui tra i muri

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

sconnessi filtra l'acqua e dove mancano i più elementari servizi igienici per le insegnanti e per gli alunni. Sono stalle — stalle nel nome e nel fatto — donde, al mattino, debbono prima uscire le bestie per farvi entrare gli alunni e donde, al tramonto, debbono uscire gli alunni per ricoverarvi le bestie. E non accenno, a proposito di ricovero, a quale problema angoscioso si riduca, in queste zone rurali, per le giovani insegnanti il problema dell'alloggio, che deve ridursi assai spesso ad un adattamento di fortuna. Occorre, come ben suggerisce il relatore, occorre in tutta questa materia bene organizzare i provvedimenti necessari al bisogno, occorre un coacervo comune, un impegno nazionalizzato.

Ho accennato alle giovani insegnanti. Quante di queste giovani prestano la loro opera alla scuola materna! Quante sono maestre giardiniere! Non abbandoniamo questa scuola! Non dobbiamo essere ingrati verso queste maestre! La scuola materna, frequentata da due milioni di alunni, versa in ristrettezze indicibili. Tranne gli enti religiosi, gli enti pubblici — enti locali e lo Stato — si sono rivelati, se non assenti, avari. Non si tratta, come per un atto di carità, di sovvenzionare con semplici sussidi. Le 700.000 lire stanziare, come sussidio, per ciascuna scuola sono una irrisione. E più che mai sentita, in questa materia, la esigenza di una programmazione, di un ordine nelle sovvenzioni. Si pensi al compito altamente pedagogico, religioso direi quasi, che queste scuole — i veri istituti superiori — esplicano, cioè quello (assolto con quell'arte che nessun libro insegna, perchè fatta di intuizione e di amore) di dischiudere le ingenue anime infantili ai primi apprendimenti del buono, del bello, del vero. E non solo si curino le scuole, ma sia considerata come parte integrante di questa cura la adeguata retribuzione alle insegnanti che gli anni della fiorente giovinezza dedicano alla loro santa missione. La retribuzione che va dalle 10 alle 12 mila lire mensili rappresenta — come con rude giudizio, recisamente, si esprime il relatore — una vergogna nazionale. Bisogna, io aggiungo, estirpare questa vergogna non solo per un atto di giustizia, ma per non lasciare un documento di idiozia pedagogica.

Dovrei parlare della scuola elementare. Dovrei confortarmi nell'apprendere dalle statistiche che, con l'aumentato numero delle aule, è anche aumentata la frequenza degli alunni. Dovrei raccomandare di incrementare, di meglio organizzare l'opera del patronato scolastico, il di cui beneficio, oggi, a giudizio dello stesso relatore, è una goccia d'acqua.

Dovrei anch'io spezzare una lancia per perorare la causa dei maestri, non ancora adeguatamente retribuiti per l'opera pedagogica che essi esplicano di alto valore nazionale e sociale. Non ne parlerò, perchè non amo ripetere me stesso, perchè non amo ripetere quanto, nella scuola e fuori della scuola viene da altri ogni giorno autorevolmente ripetuto. Solo desidero soffermarmi sopra un punto registrato nella relazione. È lì dove la funzione della scuola elementare, come scuola d'obbligo e gratuita, è valutata come valido strumento di lotta contro l'analfabetismo, quale si manifesta, sia sotto la forma di diserzione scolastica, cioè di quelli che, dopo aver frequentato la prima, non arrivano a frequentare la quinta classe elementare, sia sotto la forma del piano *P*, cioè di quelli che mai andarono alla scuola.

Certo, per l'Italia nostra, specie per il Mezzogiorno, è mortificante il primato che ancora essa ha nella piaga dell'analfabetismo. Certo, su questo problema angoscioso non poca luce può apportare quello che, secondo la logica formale, il relatore chiama circolo vizioso e che io, secondo la logica reale, chiamerei rapporto di reciprocità causale, essere cioè l'analfabetismo a determinare la depressione economica ed essere questa depressione a determinare l'analfabetismo. Certo, come suggerimento empirico può aver valore il consiglio del relatore di rompere il vizioso circolo in più punti, di combattere su diversi fronti, sul fronte agricolo, sul fronte industriale e su quello edilizio. Ma il problema è il come rompere e quale, soprattutto, tra i punti da rompere sia, secondo le contingenze, il preminente, il più determinante. Senza dimenticare che, a favorire artificiosamente l'analfabetismo hanno anche operato nel passato ragioni di bassa speculazione politica, oggi come oggi la radice vera della piaga è da ricercare nella depressione economica. Dove manca il pane, dove anche i giovinetti sono necessari al lavoro dei campi, non sorge una coscienza scolastica; è una ironia parlare della scuola obbligatoria e nessuna seduzione esercita la gratuità della scuola stessa. Redimete economicamente le zone depresse ed allora l'Italia sarà redenta dal mortificante primato, allora pel Mezzogiorno l'alfabeto non sarà un segno indecifrabile, allora dalla terra di Bernardino Telesio, di Bruno e di Campanella, allora dalla terra di Vico tornerà ad irradiarsi nuova luce di arte e di pensiero.

Quanto alla scuola media non pronunzierò verbo. Mi limito a domandare a lei, signor

ministro, se non ritenga opportuno che, prima che questa legislatura abbia termine, debba essere condotta in porto quella legge che, disciplinando in termini non equivoci lo stato giuridico e il trattamento economico del corpo insegnante, garantisca a questo quella serenità e dignità di vita, che si risolve nella stessa serenità e nella dignità della scuola, sicché questa possa assolvere pienamente il compito pedagogico cui è chiamata. Ed ella mi insegna, signor ministro, che per un insegnante vivere non è solo avere assicurati una casa, un cibo o delle vesti, vivere è partecipare al mondo della cultura, è perfezionare questa cultura, è essere messo in grado di potere acquistare quelli che, per un uomo di studio, sono gli strumenti del lavoro.

Tutto questo, *mutatis mutandis*, potrebbe, più o meno, essere ripetuto per quanto riguarda le nostre università. Non è stata certo una pagina edificante quella che in questi giorni in Italia si è dovuta scrivere nella storia dei nostri atenei, in quell'ateneo che Giovanni Bovio definiva il tempio civile della nazione. Come rimanere sordi all'appello accorato che in questi giorni, dai più gloriosi atenei, da Torino, da Padova, da Milano, da Palermo, è partito per chiedere allo Stato il dovuto, cioè il rimborso di spese anticipate, per poter retribuire il lavoro dei professori incaricati e degli assistenti, nessuna altra soluzione altrimenti prospettandosi, se non quella di un bivio inconcepibile o di chiudere i battenti e così arrestare la vita delle nostre università o di inasprire le già aspre tasse universitarie, di nuovo così riducendo l'alta cultura ad un antidemocratico privilegio delle classi abbienti? Non si deve ripetere questo triste episodio che andrebbe ad avvalorare il giudizio di quelli che, come il relatore, ritengono che manchi in Italia una vera coscienza scolastica.

Lascio ad altri colleghi il trattare di altri problemi che, pur non essendo, in stretto senso, scolastici, sono sempre scuola perché è scuola quanto concorre alla educazione dello spirito. Accenno ai problemi concernenti il nostro inestimabile patrimonio artistico, ai monumenti, agli scavi, ai musei, alle gallerie, all'arte moderna, nonché, potremmo aggiungere, anche a quelli concernenti le accademie e le biblioteche.

Torno sulla mia strada, alla scuola. Alludo ad una scuola sulla quale, quasi inserendo una relazione nella relazione, si è in particolarissimo modo soffermato, con molta competenza, il nostro relatore. Alludo

alla scuola tecnico-professionale. Qui, pur senza escluderlo, non ci troviamo solo innanzi ad un problema di stanziamenti. È un problema di struttura. È una istruzione che vuol essere un nuovo orientamento, una vera nuova costruzione nella scuola nazionale. Non si può non concordare col profilo che di questa scuola ha tracciato il relatore. Questa scuola — che, tra parentesi, non deve essere confusa con la scuola di avviamento, la quale solo vale come scuola di suggerimento — questa scuola tecnico-professionale non può essere giudicata, anzitutto, come una scuola che, per avversione preconcepita, si ponga in antitesi con la scuola classica, umanistica, tradizionale. Se mai, si può dire, essa concorre, per via indiretta, a valorizzarla, nel senso che viene ad esprimere la esigenza che a tale scuola debbano affluire quelli che per essa siano veramente vocati. La scuola classica non può convertirsi in una fucina di giovani che, per la boria di un titolo accademico finiscono, con tanto di laurea, a costituire nella società una classe di incolti, di spostati e di malcontenti. La nuova scuola deve orientarsi lì dove la vita moderna la chiama. Siamo nel periodo della tecnica, nel periodo delle industrie e dei commerci, siamo nel mondo del lavoro che pulsa nei campi, nelle fabbriche e nelle officine. E quando si dice scuola tecnico-professionale non si deve pensare ad una scuola dove gli alunni siano dispensati dal possedere le nozioni più elementari del sapere.

No, questa istruzione, sia pure elementare, vi deve essere. Sotto questo aspetto anzi una tale scuola viene già ad essere un valido strumento di lotta contro l'analfabetismo. Né bisogna pensare che la istruzione professionale debba ridursi al semplice apprendimento di una pratica tutta empirica. No, contro l'analfabetismo professionale, si tratta di una vera e propria istruzione specializzata, avvalentesi di tutti i progressi della scienza e della tecnica. Il relatore ha tale una fiducia nella virtù pedagogica e sociale di questa scuola, già valido rimedio, per se stessa, alla piaga della disoccupazione, che quasi non vede ostacoli alla sua funzione, disciplinata, com'egli afferma, dall'imperativo categorico kantiano: «devi, dunque tu puoi». È vero che lo stesso relatore condiziona il «puoi» ad una duplice collaborazione, alla collaborazione delle stesse Università, sempre più da adeguarsi al processo tecnico, nonché alla collaborazione con lo Stato delle aziende private, delle risorse

non statali. Noi in tutta questa materia ci permettiamo solo una osservazione. La funzione della scuola professionale non è in stretti rapporti con le condizioni di una data zona? Nelle zone depresse dove non fioriscono le industrie come può fiorire ed essere efficiente l'opera della scuola professionale? Il rapporto è di una palmare evidenza.

Questa scuola tecnico-professionale che, conforme allo spirito dei nuovi tempi, vuole, per una necessità sociale inderogabile, segnare un nuovo orientamento strutturale nel nostro ordinamento scolastico, mi porta, prima di concludere, per una associazione di idee, a talune considerazioni sulla stessa nostra attività legislativa. Più che una considerazione la mia è una constatazione, una constatazione dalla quale emerge una confessione, una confessione che molti tra noi colleghi, senza distenzione di parte, ci scambiamo reciprocamente nell'uscire dall'aula della sesta Commissione.

Mi si intenda e non mi si fraintenda. Niuno più di me apprezza l'opera che si svolge in seno alla sesta Commissione. Sono leggi e leggi che da un decennio piovono e si discutono e si modificano e si votano: leggi tutte, più o meno, tendenti alla sistemazione del personale. Non si parla che di abilitati e di idonei, di abilitati che debbono diventare idonei, di idonei che dal ruolo transitorio debbono trapassare al ruolo permanente, e del ruolo *A* e del ruolo *B*, e di giovani e di anziani, e di concorsi e di punteggi e di graduatorie e di invalidi e di perseguitati politici e razziali.

Tutto bello, tutto giusto, tutto provvidenziale. E, per ognuna di queste leggi, articolo per articolo, parola per parola, tutto un lavoro di cesello dal quale emerge, degna di ogni elogio, la perizia di taluni nostri colleghi, come l'onorevole Lozza e l'onorevole Franceschini. Ma, sia detto senza reticenza, con rude franchezza, molte volte, in uno stato di disagio, si ha la sensazione di pestare l'acqua nel mortaio. Ma quando, ma quando — più uno di noi si domanda — quando, anziché rimanere ai margini del problema, quando, per iniziativa governativa, una legge di struttura, una legge che porti il segno indefettibile della scuola democratica, una legge che, non di nome, ma con norme concrete, sia pervasa davvero dallo spirito repubblicano? Questa legge è ancora nel mondo iperboreo. Valga un esempio: la legge che dovrebbe disciplinare l'esame di maturità. Non v'è stato anno che, all'approssimarsi della sessione estiva di questo esame, il ministro non abbia dovuto emanare una circolare con la quale avvertire che per

gli esami imminenti sarebbero rimaste in vigore le disposizioni dell'anno precedente. Di anno in anno si potrebbe risalire all'arca di Noè.

Ma non v'è stato ministro che, con gran lusso di interviste e di *réclame* giornalistica, non abbia preannunciato di avere egli pronto, nella propria fucina, un nuovo disegno di legge, tutto bello, tutto organico, arrecante luce nella controversa materia. Ma ecco, quando il parto è imminente, intervenire, fenomeno patologico intermittente, la crisi governativa. Il ministro se ne va e col ministro è congedato il disegno di legge per ricominciare col successore il medesimo giuoco: uno scherzo, in verità, di cattivo genere. La scuola, un organismo così delicato, viene a perdere ciò di cui ha massimo bisogno per funzionare, la continuità. Questa continuità è compromessa da questo susseguirsi ininterrotto di ministri, quando invece esige una mente direttiva che domini la materia e con criterio organico la disciplini. La scuola non può vivere in uno stato di perenne incertezza; non può, tra gli istituti civili, continuare ad essere la cenerentola; non deve sembrare l'inferma che con dar volta suo dolore scherma, dato che a mezzo novembre non giunge quel che in ottobre si fila.

Bisogna dunque, onorevole ministro, non fermarsi, per la scuola, ai problemi contingenti. È, questo della scuola, ormai un problema di fondo, di struttura. Bisogna prenderlo alla radice. D'accordo che nel legiferare bisogna ben ponderare. Innovare non è sovvertire. Ma non è a confondere la prudenza legislativa con la evasione legislativa. Quanti problemi, sino ad oggi, sono evasi! E quali provvedimenti, prima che la legislatura abbia termine, potrebbero, con la buona volontà, essere condotti in porto!

V'è, anzitutto, signor ministro, il problema della scuola paritaria. Se ne parla sempre, non si affronta mai. Non entro nel merito, esprimo la esigenza. È la esigenza logica che, se una scuola non statale nell'ambito dello Stato deve funzionare, essa deve avere una legge, una norma giuridica che la disciplini. È la esigenza pedagogica che questa scuola per funzionare deve dare una garanzia per la sua attrezzatura e per il personale insegnante. Come talvolta per procedere in una via bisogna togliere un ostacolo che si frapponga, così disciplinare giuridicamente la scuola paritaria è fugare un rapporto di diffidenza che, per le antitetiche ideologie, ostacola molte volte il poter discutere e condurre in porto una legge.

V'è poi, signor ministro, il problema dell'esame di maturità. Non si creda innovare il non far tesoro di quanto l'esperienza pedagogica ha insegnato. Il miglior giudice del candidato è l'insegnante stesso che conosce l'alunno avendolo seguito nel suo tirocinio e nel suo profitto annuale. Sia ad ogni modo l'esame informato ad un giudizio equo. Non una eccessiva indulgenza, che svaluterebbe l'esame, ma neppure una eccessiva severità, che finirebbe per far odiare la scuola e lo studio. Vi sono esami che, se rivelano una carenza, non la rivelano negli esaminandi, bensì negli esaminatori. Bocciare un giovane con domande da pedante è un crimine scolastico, dice il relatore. Può, io aggiungo, divenire un fattore determinante di quella criminalità giovanile, di cui purtroppo la cronaca nera deve non troppo di rado occuparsi.

Bisogna, signor ministro — altro attualissimo e disputatissimo problema — bisogna meglio disciplinare, con più giusto criterio, la materia dei pubblici concorsi. Non alludo ai concorsi per le cattedre universitarie con speciali criteri disciplinabili; alludo ai concorsi per le scuole elementari; alludo ai concorsi per le cattedre delle scuole secondarie; alludo ai concorsi per taluni posti direttivi. È bene fissare come criterio direttivo inderogabile che, a fissare nel punteggio il posto nella graduatoria, dei titoli sussidiari, in linea del tutto secondaria, si possa tener conto solo a parità di merito: ma che il criterio primo, preminente e determinante, non può essere che uno, quello del merito, del merito che il candidato ha documentato attraverso la prova d'esame comprovante la solida cultura e la capacità didattica. È interesse supremo della nazione avere una scuola con un personale insegnante altamente qualificato che possa assolvere come si conviene il suo compito pedagogico. Se vi sono cittadini benemeriti verso la patria dia la patria a questi cittadini il massimo segno della riconoscenza nazionale: ma tra questi segni non vi può essere il segno, tecnicissimo, di una cattedra.

La scuola non è un ospizio di carità, né una agenzia di collocamento. Essere stato un combattente, essere un invalido e, sia pure un eroe, una medaglia d'oro, non è per sé un titolo adeguato per conquistare una cattedra. La cattedra si conquista per merito, con le doti dell'intelletto. Lo esige la dignità della scuola, la serietà degli esami, il rispetto dovuto agli esaminatori e soprattutto il dovere di non deludere le legittime aspettative dei concorrenti. Aggiungo che altro criterio di incontestabile correttezza nei concorsi è quello,

mentre i concorsi si stanno espletando, di non interferire con insidiosi disegni di legge che mirano, in precedenza, a pregiudicare, se non ad annullare, il giudizio degli esaminatori e il risultato stesso dei concorsi, con danno evidente dei candidati che vedono sovvertiti i criteri con i quali il concorso fu bandito. Alludo, senza reticenza, all'attuale concorso per i direttori didattici. Proporre che tutti i dichiarati idonei, anche se con punteggio inferiore, debbano, oltre il numero stabilito dal bando di concorso, essere senz'altro nominati direttori didattici, è precludere il passo a quei più giovani candidati che, in un prossimo eventuale concorso, potrebbero, per maggior merito, aspirare legittimamente alla nomina.

Per quanto riguarda l'università bisogna, onorevole ministro, affrontare il problema dell'assistentato. Anche questo è un problema di struttura. Come oggi funziona, esso è un istituto ibrido. Bisogna renderlo non simile ad una larva, ma efficiente. Concordo col relatore che questo istituto non costituisca una carriera, ma un tirocinio, traverso il quale i giovani che intendono dedicarsi alla scienza e al superiore insegnamento possono, come primo gradino, aspirare alla libera docenza e ad un insegnamento per incarico. Ma tutto questo non toglie che, per rispondere al fine pedagogico cui è chiamato, l'istituto non debba, con tassative norme, essere disciplinato. Si provveda anche che, per essere assistente, non basti la compiacente indicazione del titolare della cattedra; si condiziona anche la nomina ad una prova di esame, onde le facoltà non rigurgitino di un numero indiscriminato di assistenti, che, pur pavoneggiandosi di un titolo, nulla rappresentano, perché nulla sono e nulla fanno. Ma non si faccia dei giovani assistenti la classe dei paria negli istituti universitari. Vi sono giovani valentissimi che vivono veramente la vita della università; che assistono, veramente, il titolare della cattedra; che impartiscono, regolarmente, le lezioni settimanali, che partecipano realmente alle sessioni di esami. Orbene, vi sono giovani che per tutto questo lavoro non percepiscono un centesimo di retribuzione. Il che non sarebbe concepibile e tollerabile per uno spazzino addetto alla pulizia della strada. Non bisogna scoraggiare questi giovani costringendoli ad allontanarsi dalla scuola per trovare altrove, in altro defadigante lavoro, la garanzia di un pane nella tormentata giovinezza.

Signor Presidente, onorevoli colleghi, signor ministro, con questa rapida rassegna di quelli che a me sembrano i più urgenti pro-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

blemi di struttura da affrontare con la impro-rogabile recisa volontà di risolverli, pongo fine al mio discorso. Ma non potrei concludere senza talune considerazioni a me suggerite dallo stesso relatore e che, riallacciandomi a quanto dissi all'inizio del mio intervento, mi riportano, per la scuola, all'aspetto politico del problema.

V'è nella relazione una nota che serpeggia ora in sordina, ora in tono maggiore; v'è un motivo che ritorna, ora latente, ora fin troppo eloquente: è la parola statalismo. Lo statalismo è per il relatore e per la sua parte la bestia nera; è quello che, per il toro, è il drappo rosso. Di tutti i mali di cui oggi soffre la scuola la colpa è da attribuire allo statalismo; se la scuola è pletorica si deve allo statalismo; se la scuola è anemica si deve allo statalismo. Non credo che il relatore si dorrebbe se la scuola non statale fosse affollatissima: e se per rinvigorisca il tesoro dello Stato allargasse i cordoni della borsa.

ERMINI. Queste sono supposizioni superate.

DELLA SETA. Onorevole Franceschini, io la conosco come una natura così delicata, gentile e pacata che non so raffigurarmela come un toro che si scaglia, violento, contro il drappo rosso. Io piuttosto, con quegli argomenti sottili, la paragono — non si offenda — ad una termite che scava e scava, rode e corrode, sino a che dell'oggetto — dell'albero, del tavolo, del libro — non rimane se non la veste esteriore, dentro non rimanendo che il vuoto. Ella, onorevole Franceschini, mi sta svuotando lo Stato della sua eticità.

Ella, onorevole Franceschini, ricorrendo alla nota immagine della *pars destruens* del metodo baconiano proclama e reclama che bisogna sbarazzarsi di certi idoli esiziali. L'idolo, naturalmente, per lei è lo statalismo. Se sapesse quanti idoli io vorrei abbattere dai loro piedistalli, a piè dei quali, bruciando incenso, i turiferari si genuflettono! Forse, trattandosi della scuola, la esigenza meglio sarebbe espressa nel titolo di un celebre dialogo bruniano «Lo spaccio della bestia trionfante». Quante bestie dovremmo spacciare, bestie i cui esemplari zoologici — bisce, camaleonti, anguille, ruminanti e pappagalli ammaestrati — è dato trovare non solo nella scuola, tra i discenti e tra i docenti, ma anche nei pubblici uffici e nei partiti e anche, per ipotesi, in un qualche ambulacro di un qualche parlamento!

Alla regola metodologica baconiana io contrappongo, in questa controversia, un'altra regola, quella del metodo cartesiano. Per

ben giudicare bisogna salvarsi dalla prevenzione e dalla precipitazione; e ben conoscere una cosa è avere della cosa una idea chiara e distinta. In tanto caos nella terminologia siamo noi ben sicuri di avere l'idea chiara e distinta di quanto va sotto il nome di individualismo e di statalismo, di Stato laico e di Stato confessionale, di clericalismo e di anticlericalismo, di democrazia e di antidemocrazia?

Devesi intendere per statalismo uno Stato il quale, presumendo di essere esso il depositario di una qualche verità assoluta, morale, giuridica e politica, si ritenga in diritto di imporre questa sua verità alla scuola per informare ad essa i cervelli dei giovani? Oh! noi per un ventennio abbiamo conosciuto questa scuola quando nei programmi di filosofia, debitamente espurgati dei nomi eretici di un Bruno, di uno Spinoza, di uno Hegel, veniva imposta la esposizione della dottrina di colui che aveva sempre ragione e per la quale i giovani dovevano apprendere a ripetere come giaculatoria la formula magica: nulla contro lo Stato, nulla al di fuori dello Stato, nulla al di sopra dello Stato! Contro questo dogmatismo antipedagogico noi ci siamo sempre ribellati e ci ribelleremo perché siamo per la libertà dello spirito, per la libertà dell'insegnamento. E onorata sia sempre la memoria di quei docenti che, come Gaetano De Sanctis, preferirono discendere dalla cattedra piuttosto che pronunciare un giuramento contrario alla propria coscienza!

Devesi intendere per statalismo uno Stato, il quale, presumendo di dover possedere esso, solo esso, il monopolio della educazione nazionale, non intenda permettere ai privati cittadini o ad altri enti privati la facoltà di aprire una scuola per svolgervi una propria opera educativa? Contro questo monopolio statale noi ci siamo schierati sempre e, a onor del vero, contro di esso si sono sempre schierati gli esponenti più rappresentativi della scuola liberale e democratica. I due nomi che ella stessa cita, onorevole Franceschini, del De Ruggiero e del Villari stanno a provarlo. Contro il monopolio statale milita, per così dire, non solo una ragione tutta empirica e utilitaria nel senso che la scuola privata può provvidenzialmente funzionare come una scuola a sgravio dei tanti oneri che lo Stato ha e che non sempre, come la stessa relazione comprova, riesce a sostenere per la propria scuola con i propri stanziamenti, ma soprattutto per una istanza politica perché non vi è democrazia dove

non vi è libertà della scuola e ancor più per una istanza pedagogica, perché, quando la scuola funziona come deve funzionare, è non dalla rivalità, ma dalla gara feconda delle diverse scuole che l'azione educativa, per il bene della nazione, può essere efficacemente svolta. Libera scuola in libero Stato: questa è la nostra formula, la formula della democrazia, della democrazia senza aggettivi qualificativi.

Orbene, a voi della democrazia cristiana, che per maggior precisione dovrebbe denominarsi cattolica, mi sia consentito, per la esigenza delle idee chiare e distinte, rivolgere una domanda in attesa di una esplicita non reticente risposta.

Come noi ammettiamo la coesistenza di una scuola di Stato con le scuole non statali, purché aventi una disciplina giuridica inderogabile, siete voi disposti con la scuola paritaria ad ammettere la coesistenza di una scuola di Stato; ammettere, dico, non per una semplice contingente tattica compiacente, ma con pieno riconoscimento che, di fronte al grande problema della educazione nazionale, lo Stato, istituto etico, non può, non deve, senza abdicare ad una massima tra le sue funzioni, rimanere, di fronte a tale problema, indifferente, agnostico?

Non intendo generalizzare. Ma debbo constatare che, fra il sì e il no, su questo punto la maggioranza tra voi mantiene una posizione che rasenta la reticenza.

Non giova, onorevole Franceschini, addurre, come ella adduce, l'esempio degli Stati Uniti e della Svizzera, ricordando di questi paesi i comitati locali per la educazione. Non dirò che in quei paesi di più larga democrazia la stessa mentalità del cattolico è diversa dalla mentalità del cattolico dei paesi latini. Dirò che in quei paesi non c'è una religione di Stato, non c'è, nella costituzione, un articolo 7 per il quale sono stati incuneati nella legislazione scolastica gli articoli 36 e 5 del Concordato. Per il Concordato, ella sa, è stabilito che tutta la istruzione — tutta, non il solo insegnamento religioso, tutta, cioè anche nella scuola secondaria — questa istruzione deve essere informata allo spirito della tradizione cattolico-romana, onde, nella scuola di Stato ove, come discenti e come docenti, hanno il diritto di apprendere e di insegnare anche cittadini acattolici, si dovrà parlare di una filosofia, di una storia, di una letteratura, di una scienza informate allo spirito della tradizione cattolica. Per il Concordato, ella sa, ad un cittadino pur di specchiata moralità, pur di altissimo

ingegno, per il solo fatto di essere un interprete, per il solo fatto di essere addivenuto, onestamente e sinceramente, nelle sue indagini scientifiche a conclusioni, a giudizio della Chiesa, non ortodosse, è precluso il diritto di aspirare al pubblico insegnamento, comminando quella interdizione perpetua dai pubblici uffici, cioè quella pena più grave che il codice penale aggiunge per i reati di natura infamante. È questa la democrazia? È questa la conclamata, rivendicata libertà dell'insegnamento? Giorni or sono, discutendosi il bilancio di grazia e giustizia, dovetti in quest'aula denunciare il confessionnalismo tuttora imperante, con talune anacronistiche norme, nel codice penale vigente. Oggi non posso ancora una volta non denunciare il confessionnalismo nella vigente legislazione scolastica.

Tutto questo non si chiama ammettere una scuola di Stato. Noi, dello Stato, quale istituto etico, abbiamo la concezione positiva. Voi, voi, i più almeno, voi della democrazia cristiana, un concetto negativo. Per voi, come nella politica interna, lo Stato altra funzione non dovrebbe avere se non quella del gendarme, del tutore dell'ordine, così nella politica scolastica lo Stato altra funzione non dovrebbe avere se non quella di gran tesoriere per sovvenzionare, per via diretta o indiretta, le scuole non statali e per fare della scuola statale una appendice disciplinata della Chiesa e dalla Chiesa di ispirazione e di propaganda confessionale. Lasciando piena libertà alla scuola privata di impartire quell'insegnamento religioso che essa crede, per noi la scuola di Stato è la scuola nazionale, la quale, pure educando i giovani al massimo rispetto del sentimento religioso e pure istruendo a fare apprendere e comprendere il valore spirituale che le varie religioni hanno avuto nella storia dell'umano incivilimento, sia però una scuola che, per un più alto senso di religiosità, si ponga nelle sue direttive al disopra delle barriere dogmatiche teologali, per far sentire ai giovani ciò che unisce, non ciò che divide, come figli tutti della gran madre, la patria, tutti fratelli di una stessa famiglia, la nazione.

Questa è la scuola che noi chiamiamo laica che solo una grande ignoranza e una pervicace mala fede possono identificare con la scuola atea, areligiosa e tanto meno antireligiosa. Vogliamo una scuola — quante volte lo si ripete! — che miri non solo a informare le menti, ma a formare le coscienze; una scuola nella quale la luce emancipatrice della

ragione non valga a spegnere, nei suoi più nobili impulsi, la voce del cuore; una scuola la quale abbia la virtù di trasfondere la convinzione che nessun significato ha la vita senza una grande fede che la riscaldi, senza un grande ideale che la illumini; una scuola nella quale si educi non al culto della personalità, ma a riconoscere, nelle virtù fondamentali, il valore della personalità, nella dignità del pensiero, nella fermezza del carattere; una scuola nella quale i giovani possano, sì, apprendere ad ammirare il satellite che gira attorno al globo, ma dalle pagine della storia civile essere soprattutto virilmente educati a più ammirare i popoli, che, nella dignità del sentimento nazionale, non intendono sacrificare la propria autonomia, non intendono umiliarsi a satelliti di nessun astro, né maggiore, né minore.

FRANCESCHINI FRANCESCO, *Relatore*. Bene!

ERMINI. Siamo d'accordo.

DELLA SETA. Con l'avanzare degli anni più si è portati a risalire nel tempo, a rifugiarsi e a confortarsi nella religione dei ricordi. Oh come ricordo la mia scuola, oh come, con senso di gratitudine, rivedo ancora le paterne sembianze del mio insegnante quando, commentando Dante e ripetendo estasiato il verso del *Paradiso*: « luce intellettual piena d'amore », « Non lo dimenticate, ragazzi — ci diceva — questo verso è norma di vita, questo è il più bel verso della *Divina Commedia*, vale tutto un trattato di psicologia, di filosofia e di pedagogia ».

« Luce intellettual piena d'amore ». Prima che l'anno si chiuda, l'anno nel quale è stato celebrato il cinquantenario della morte, permettete, o colleghi, che a me stesso ed a voi, io ripeta, con reverenza grande, il verso immortale quale omaggio alla memoria dell'uomo, di Giosuè Carducci io dico, cioè di colui che non è stato solo il poeta civile della patria, che della patria, con alta ispirazione, ha cantato le glorie e le memorie, ma è stato anche, dalla cattedra di Bologna, uno dei maestri più insigni che abbiano onorato la scuola italiana. (*Applausi — Congratulazioni*).

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

SCIORILLI BORRELLI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, il mio intervento sarà molto delimitato in quanto si concentrerà su una questione specifica; sarà delimitato dal punto di vista direi territoriale ed anche dal punto di vista sostanziale, perché mi occuperò della scuola

nel mezzogiorno d'Italia, e non di tutti gli aspetti della scuola del mezzogiorno d'Italia, ma di un aspetto che noi riteniamo fondamentale. Cioè, per enunciare quella che sarà la trama, il filo di questo mio intervento, ci ripromettiamo di vedere che cosa ha significato per l'Italia meridionale non aver realizzato l'articolo 34 della Costituzione, non aver creato una scuola d'obbligo di otto anni per tutti i ragazzi italiani. E più che esporre mie idee o miei giudizi, farò parlare statistiche, cifre, relazioni, osservazioni intorno alla scuola di pedagogisti, di scrittori e di studiosi che, nella stragrande maggioranza dei casi, non appartengono alla mia parte politica o non sono vicini ad essa.

Circa la prima domanda alla quale intendo rispondere, credo che non sarà necessario tediare i colleghi che conoscono a fondo queste questioni, che sono anche molto diffusamente trattate nella stampa: qual è la situazione della scuola oggi nell'Italia meridionale?

L'*Annuario statistico dell'istruzione italiana*, uscito nel giugno 1956, e che riporta i dati relativi alla scuola per l'anno 1953-54, rappresenta una fonte autorevole, analitica ed abbastanza recente per studiare la situazione della nostra scuola. In questa importante pubblicazione dell'Istituto centrale di statistica si ha l'ennesima testimonianza del profondo divario che, anche nel campo dell'istruzione, corre ancora tra nord e sud. Questo stato di cose è confermato anche dalle tabelle, dai dati e dalle osservazioni contenuti nella relazione che accompagna il bilancio sottoposto al nostro esame. Ci limiteremo perciò a sottolineare tre o quattro ordini di fenomeni tra i più significativi al riguardo.

Per quanto concerne l'edilizia scolastica è da osservare che nel triennio 1952-55 la situazione si è ulteriormente aggravata: la percentuale delle aule mancanti per le scuole elementari è salita, nelle province meridionali, dal 59,4 al 63,6 per cento. E si è anche aggravata la sperequazione fra le regioni settentrionali e quelle meridionali: di fronte al 13,7 per cento di carenza della Lombardia e al 18,1 del Piemonte, stanno il 61,5 degli Abruzzi e Molise, il 65,2 della Basilicata, il 67 della Campania e il 77,2 della Calabria!

Nonostante le amare esperienze dei decenni successivi all'unificazione, si è voluto perseverare sulla medesima strada e perciò, purtroppo, non si potevano che avere i medesimi risultati. Quante volte non era stato denunziato che, proprio a causa della situazione in cui versano, i comuni meridionali vengono a trovarsi nelle peggiori condizioni per utilizzare

1 contributi statali? Basterebbe ricordare al riguardo le appassionate e documentate denunce di oltre mezzo secolo fa ad opera del Donati, del Salvemini, del Corradini, dello Zanotti-Bianco e di altri. E così, leggendo l'ultima relazione sull'edilizia scolastica, si trova ancora una volta documentato il fatto che, negli ultimi anni, mentre in Piemonte si è utilizzato il 70 e in Lombardia il 68 per cento dei contributi statali concessi per la costruzione di edifici scolastici, la percentuale scende al 32 per cento in Campania, al 23 per cento in Basilicata e addirittura al 15 per cento in Calabria. Talché senza un impegno diretto, massiccio e responsabile da parte dello Stato, la situazione della edilizia scolastica tenderà sempre più ad aggravarsi nel Mezzogiorno: *abissus abissum invocat*.

L'onorevole Franceschini non manca di rilevare, a pagina 57 della sua relazione, come: « il problema dell'edilizia scolastica si connette strettamente a quello più vasto dello sviluppo della scuola italiana, costituendone la condizione necessaria e determinante. Esso si pone come problema di quantità ed insieme di qualità; ma soprattutto come impegno finanziario fondamentale da parte dello Stato ». Anche noi riteniamo che in quest'ultimo richiamo stia la chiave per avviare a soluzione questo secolare problema.

Nè sarà inutile soffermarsi su un altro aspetto del fenomeno. Di fronte a una media di 21 alunni per aula in Piemonte, ne fanno riscontro 33 in Basilicata, 38 in Calabria, 39 in Campania, 43 in Sicilia e 53 in Sardegna.

Per ovviare a questo stato di cose bisogna ricorrere di frequente, specialmente nel sud, o ai turni e agli orari ridotti oppure alle classi pletoriche. Non credo sia necessario soffermarsi sugli aspetti deleteri dei turni e degli orari scomodi nei confronti di ragazzi in tenera età, che non di rado debbono percorrere un itinerario lungo e scabroso prima di arrivare alla propria scuola.

Per quanto attiene alle classi troppo numerose, penso che abbia fatto molto bene il relatore a richiamare la nostra attenzione su questo non ultimo aspetto patologico della scuola italiana, da cui poi germogliano tanti altri mali. Nell'elencare i provvedimenti più urgenti ed indilazionabili per la normalizzazione e il buon andamento della scuola, l'onorevole Franceschini sottolinea anzitutto « la necessità della riduzione del numero degli alunni per classe. Non è neppure concepibile — didatticamente — che un insegnante primario possa avere più di 35 scolari, o che

un insegnante medio-superiore abbia classi che eccedono 20-25 allievi. È in questo difetto (che affatica i docenti e sommerge la personalità degli alunni) buona parte delle cause di bocciatura e di ripetenza: due crimini scolastici, come diremo più innanzi ». E già trenta anni or sono, scrivendo nel carcere, il Gramsci insisteva su quest'aspetto fondamentale del problema scolastico; egli affermava: « Il corpo insegnante specialmente dovrebbe essere aumentato, perché la efficienza della scuola è tanto maggiore e intensa quanto più piccolo è il rapporto tra maestro e allievi ».

È da notare che questi « crimini scolastici » della bocciatura e della ripetenza, secondo la forte espressione del relatore, vengono perpetrati con maggiore gravità e frequenza proprio nel mezzogiorno d'Italia. In Italia, in base ad una media nazionale, solo il 62 per cento dei bambini che entrano nella prima elementare giungono sino alla quinta classe dopo cinque anni: gli alunni iscritti alla prima classe nel 1950-51 erano 1.057.512 e di essi giunsero in quinta elementare nel 1954-55 soltanto 655.658. Ma il fenomeno della dispersione degli alunni dalla prima alla quinta elementare è particolarmente grave nel Mezzogiorno: gli iscritti in quinta su 100 alunni già iscritti in prima ammontano ad 89 in Piemonte, 85 in Lombardia, 91 in Liguria e 99 nel Trentino Alto Adige; ma, precipitano a 46 in Campania e in Lucania, a 43 in Sicilia e addirittura a 34 in Calabria.

« Questi dati — osserva il relatore — sono purtroppo di impressionante eloquenza. Circa il 38 per cento degli alunni che hanno frequentato la prima classe non giunge, dunque, in Italia, alla quinta classe elementare. E risulta evidente il pauroso scarto fra le cifre che riguardano il nord (dove soltanto il Veneto appare depresso) e quelle che luneggiano le tristi condizioni del sud, dove abbiamo punte di diserzioni del 64 per cento (Catanzaro), del 65 per cento, (Caltanissetta) del 66 per cento (Reggio Calabria) e del 67 per cento (Cosenza e Agrigento). Le cause di questo doloroso fenomeno vanno addebitate solo in parte alla scarsa coscienza scolastica delle famiglie; in sostanza esse risalgono alle condizioni sociali ed economiche in cui le famiglie stesse versano, alla penuria e alla incompletezza di scuole limitrofe ai plessi abitati di campagna e di montagna ed alla insufficiente assistenza ».

Come per la mortalità infantile, così per quella scolastica, il Mezzogiorno continua in tal modo a dare il maggiore e più doloroso contributo. Lo stesso si constata per il feno-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

meno della ripetenza. Cifre alla mano, apprendiamo che i ripetenti della prima classe elementare che costituiscono il 15 per cento in Piemonte e il 16 per cento in Lombardia, salgono al 24 per cento in Campania e Basilicata e al 44 per cento in Calabria.

Se a tutto ciò si aggiungono le diecimila scuole (9.607) con corsi incompleti e le dodicimila (11.818) a «classi plurime», specialmente le prime molto diffuse nel sud, non ci si può meravigliare se troppi ragazzi non riescono nemmeno a conseguire il certificato di proscioglimento (licenza di terza elementare).

Quest'ultimi, privi di ogni titolo di studio, nell'*Annuario statistico*, sono indicati quali semianalfabeti ed ammontano, in tutta Italia a 7.581.622 (censimento del 1951); mentre gli alfabeti risultano 5.456.005.

Talché circa un terzo della popolazione italiana è costituito di analfabeti e semianalfabeti. Inutile dire che gran parte di essi sono concentrati nel Mezzogiorno e nelle isole. Il totale degli analfabeti e semianalfabeti rappresenta, nel Mezzogiorno e nelle isole, il 55,6 per cento del contingente nazionale. Notevole appare, ancora una volta, il divario tra nord e sud: gli analfabeti ammontano, nell'Italia meridionale e insulare, a 3.718.531, talché il tasso di analfabetismo — inteso come rapporto fra il numero degli analfabeti e la popolazione di sei anni e oltre — è in queste regioni di oltre il 24 per cento; lo stesso tasso, invece, scende all'11,47 nell'Italia centrale e al 4,28 nell'Italia settentrionale. Le stesse proporzioni si ritrovano, *grosso modo*, per quanto riguarda i privi di titoli di studio, cioè i semianalfabeti.

Al riguardo è da osservare come le distanze tra nord e sud tendono, nel tempo, ad accentuarsi anziché ad attutirsi. Nell'Italia settentrionale l'analfabetismo, che era del 19 per cento nel 1911, è sceso ora al 4,38; nell'Italia meridionale, invece, nello stesso periodo, è sceso dal 58,80 per cento al 24,56. Eguagliando a 100 la media italiana dell'analfabetismo, si hanno, nel 1901, per il Piemonte, (dove il livello è minimo), e per la Calabria (dove è massimo), i seguenti numeri indici: Piemonte 34,46; Calabria 162,30; a mezzo secolo di distanza, nel 1951 il distacco relativo tra le due regioni appare notevolmente superiore, come risulta dai seguenti numeri indici: Piemonte 19,77; Calabria 246,82.

Il Bergonzini, che ha dedicato un importante e documentato saggio al problema

dell'analfabetismo in Italia, osserva a tal proposito:

«La tendenza storica ad un aumento delle distanze fra il livello dell'analfabetismo nelle regioni del nord e del sud appare evidente nella tavola (seguito), dove sono trascritti i tassi di analfabetismo nelle ripartizioni geografiche alla data di censimenti demografici del 1911, 1931 e 1951:

Anni	Italia setten- trionale	Centrale	Meri- dionale	Isole
1911	19,00	40,30	58,80	58,—
1931	8,20	20,60	38,70	39,—
1951	4,38	11,47	24,56	24,—

«L'indicazione fondamentale che si può trarre consiste nel fatto che il processo di eliminazione dell'analfabetismo procede più lentamente nelle ripartizioni del sud che in quelle del centro-nord; essa può essere accolta come la conferma di una tendenza sfavorevole per le regioni del Mezzogiorno anche riguardo a questo non secondario aspetto della vita moderna».

In 103 comuni d'Italia gli analfabeti e semianalfabeti superano, complessivamente, il 75 per cento rispetto alla popolazione in età scolastica; ebbene, 94 di questi 103 comuni appartengono alle regioni meridionali.

Parlando qualche anno fa al convegno sulle aree depresse, l'onorevole Vigorelli dichiarava, che mentre a Milano la percentuale degli analfabeti è dello 0,3 per cento, a Cagliari sale al 53 per cento. «Queste due cifre estreme — commenta Nina Ruffini — sono indice di una situazione di cui ciascuno di noi dovrebbe arrossire». E ancora più dobbiamo arrossire osservando il posto che occupa l'Italia nella tabella dell'«Unesco» sull'analfabetismo nel mondo, che raggiunge la cifra spettacolare di oltre un miliardo. In questa statistica l'Italia occupa uno dei primi posti tra i paesi europei, con una proporzione di analfabeti del 22 per cento della popolazione di oltre sei anni di età. Quella tabella prende come base il censimento del 1931 e da allora la situazione è, senza dubbio, migliorata. Ma ciò che è importante rilevare è che proprio la forte incidenza dell'analfabetismo e del semianalfabetismo nel sud pone l'Italia in una «posizione che non è degna di una grande nazione», come scrive il Tagliacarne, il quale, sulla base di dati recenti, mette in rilievo come dal 4-5 per cento di analfabeti nella provincia di Cremona si sale al 25 per

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

cento in provincia di Siracusa e al 32 per cento in quella di Enna: in quest'ultima provincia vi è quindi un analfabeta per ogni due persone che sanno leggere.

Commentando questi dati del recente *Annuario dell'istruzione*, un'autorevole rivista scolastica così conclude: « Ritroviamo, in fatto di azione scolastica, quattro Italie: due geografiche e due sociali. Nord e sud si differenziano in ordine alla diversa capacità economica, organizzativa e sociale; la forte incidenza dell'analfabetismo e della ripetenza del sud è l'indice più autorevole di una situazione di grave disagio. Esiste poi una frattura all'interno della nostra società, tanto che l'accesso ai beni di cultura è patrimonio quasi esclusivo di ben determinati ceti sociali ».

E a sua volta l'onorevole Franceschini osserva a pagina 44 della sua relazione: « Domina nel sud un tragico circolo vizioso: la depressione economica ha prodotto e mantiene l'analfabetismo; e l'analfabetismo a sua volta mantiene ed aggrava la depressione economica. Da questo non si può uscire se non rompendo contemporaneamente in più punti ». Rompere in più punti, colleghi della maggioranza, vuol dire realizzare, contemporaneamente, la riforma fondiaria generale e l'inserzione della giusta causa permanente nei contratti agrari; l'industrializzazione del sud e la nazionalizzazione dei monopoli; la riforma tributaria e le regioni: tutto ciò significa — in sintesi — realizzare la Costituzione.

Una delle non ultime contraddizioni nel Mezzogiorno consiste nel fatto che, mentre da un lato vi sono milioni e milioni di analfabeti e semianalfabeti, dall'altro sono senza lavoro decine e decine di migliaia di insegnanti.

Non sarà possibile avviare a soluzione la « questione meridionale » senza superare, anche in questo campo, il divario profondo che corre ancora tra il nord e il sud. Le popolazioni meridionali si vogliono scuotere da dosso, tra i molti fardelli, anche quello pesante e mortificante dell'ignoranza.

Nelle inchieste parlamentari, antiche e recenti, nelle statistiche e nelle indagini di ogni genere viene sempre con insistenza sottolineato il fatto che la soluzione del problema della scuola costituisce uno degli aspetti fondamentali per affrontare concretamente e a fondo la « questione meridionale ». Nell'inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle province meridionali, eseguita alla vigilia della prima guerra mondiale, tra il 1909 e 1911 (Volume II, Tomo II), si legge tra l'altro: « Dopo più di 30 anni da che la istru-

zione obbligatoria è stata ordinata per legge dello Stato non ci possiamo certo chiamare soddisfatti dei risultati ottenuti: il numero spaventoso di analfabeti che risulta dalle statistiche raccolte nella relazione tecnica non può non impressionare il legislatore; e quantunque si notino sintomi che accennano ad un miglioramento, specialmente nelle città, tutti coloro i quali paragonano la istruzione popolare dei paesi veramente civili con quella nostra ed in specie con quella della provincia del Mezzogiorno, non possono non essere presi da un senso di sconcerto e di vergogna ». E si è pervasi dal medesimo senso di sconcerto e di vergogna, leggendo, a quaranta anni di distanza, le recenti inchieste parlamentari sulla disoccupazione e la miseria nelle parti dedicate alla scuola del Mezzogiorno. E nel corso degli ultimi anni e degli ultimi mesi le opere di Danilo Dolci e di Rocco Scodellaro, dello Sciascia e della Giacobbe hanno profondamente impressionato l'opinione pubblica, richiamando ancora una volta l'attenzione sulle drammatiche condizioni della istruzione e della scuola nel Mezzogiorno e nelle isole.

Chi abbia la pazienza di sfogliare le annate delle riviste, di diversa ispirazione, che si occupano di problemi meridionali: da *Nord e Sud* a *Il Mezzogiorno*, da *Cronache meridionali* a *Prospettive meridionali*, troverà, al di sopra delle differenti sfumature ed accentuazioni, una comune denuncia delle condizioni intollerabili della scuola nel mezzogiorno d'Italia.

Sul primo numero di *Nord e Sud*, del dicembre 1954, Nina Ruffini scriveva: « Anche quest'anno come ogni altro da dieci anni a questa parte l'apertura delle scuole è stata accompagnata da un coro di lagnanze per la persistente mancanza di aule scolastiche. Non è esatto che in Italia, specie in quella meridionale, i genitori cerchino, appena possibile, di evadere l'obbligo scolastico trattando i figli a casa per impiegarli in non si sa quali lavori. La verità è che oggi ancora, a dieci anni dalla fine della guerra, mancano in Italia, per esplicita dichiarazione del ministro della pubblica istruzione, 72.000 aule, per la maggior parte di scuole elementari e materne ». E la collega Maria Jervolino, sottosegretario di Stato alla pubblica istruzione, si mostra al riguardo ancora più pessimista scrivendo su *Prospettive meridionali* del maggio 1956: « L'obiettivo che si presenta con carattere di maggiore urgenza è la costruzione di 100 mila aule; tante, infatti, ne occorrono se si consideri che oltre le 64.000 aule del tutto inesistenti, bisogna sostituire con urgenza

oltre 35.000 aule in pessime condizioni di abitabilità. Le carenze effettive accertate sono in media del 40 per cento in tutta Italia: la rilevazione, però, ha posto in evidenza le punte paurose raggiunte da questa mancanza di locali scolastici nell'Italia meridionale e nelle isole, dove si è giunti persino al 68,5 per cento di Napoli, al 70,1 di Cosenza, al 72,7 di Avellino ».

E così conclude: « Bisogna riconoscere realisticamente che la situazione della nostra scuola nell'Italia meridionale è ancora grave e che in conseguenza molto bisogna ancora lavorare ».

E una delle tante riprove di questa situazione drammatica si ha proprio leggendo il numero precedente di *Prospettive meridionali* (aprile 1956), dove vengono riportati i dati della rilevazione eseguita nelle sei province pilota (Benevento, Catanzaro, Foggia, Matera, Rieti, Sassari) per la prima applicazione del piano *P* di miglioramento della scuola elementare.

È risultato così che, in queste sole cinque province, su 261.115 iscritti nelle scuole elementari, gli evasori dall'obbligo scolastico erano ben 24.671, cioè circa il 10 per cento degli obbligati. E vi è da notare anche che questa rilevazione, eseguita nella primavera del 1955, ha fotografato, come in un'istantanea, la situazione colta nel suo momento statico ed immediato, in relazione cioè ad un solo anno scolastico; poiché altrimenti in una considerazione più generale, dinamica e complessiva, di gran lunga maggiore si sarebbe rivelata la percentuale degli inadempienti. Lo stesso direttore generale dell'istruzione elementare, Frasese, ritiene questo dato del 10 per cento, che già sarebbe molto preoccupante, assai inferiore alla realtà colta nel suo complesso. « Si rileva — egli scrive — che l'indagine riguarda l'evasione dall'obbligo scolastico nel solo anno della rilevazione (nati nel 1948 non iscritti in prima classe, assottigliamento delle classi nel proseguimento degli studi dall'anno scolastico 1953-54 a quello 1954-55, abbandono definitivo della scuola durante l'anno scolastico), mentre sulla situazione complessiva della scuola elementare in un dato momento grava l'evasione dall'obbligo durante cinque o più anni scolastici ». Questa evasione complessiva raggiunge nel sud la cifra del 25 per cento.

Scriva al riguardo Lamberto Borghi: « Molti ragazzi italiani evadono ancora dall'obbligo scolastico non iscrivendosi alla scuola o non frequentandola. È stato calcolato che la media di tale evasione per tutto il Mezzo-

giorno si aggira intorno al 25 per cento degli obbligati ».

Talchè suona veramente irrisione e beffa parlare dell'obbligatorietà e universalità della scuola nel mezzogiorno d'Italia, dove l'inadempienza scolastica colpisce un quarto della popolazione obbligata.

Ed è interessante scendere ora ad una indagine analitica sulle cause di una così diffusa inadempienza. Si apprende, in tal modo, che questi 25.000 inadempienti sono così distribuiti:

Inadempienti per miseria, 7.966; per malattia o minorazione, 4.583; per negligenza, 4.106; per lavoro prematuro, 3.676; per mancanza di scuole, 4.340; totale, 24.671.

Questi dati, mentre confermano in gran parte le considerazioni della Ruffini, riportate precedentemente, costituiscono, insieme, l'indice, la sintesi e lo specchio di tutta la « questione meridionale ». Appare chiaro, allora, come il fenomeno della scuola e dell'analfabetismo nel Mezzogiorno non possono essere risolti se non affrontando contemporaneamente gli altri fenomeni che alimentano l'arretratezza culturale del sud e che stanno alla base e al fondo del dolore e della miseria delle popolazioni meridionali.

Perciò giustamente scrive il Petronio su *Cronache meridionali* (marzo 1955): « Così come essa è oggi, la scuola nel Mezzogiorno è lo specchio della società meridionale quale questa si è formata e mantenuta per secoli: una società di tipo feudale, articolata in una classe dirigente di grossi agrari, in una massa contadina e, in mezzo, in una borghesia intellettuale tradizionalmente al servizio della classe dirigente. Oggi che ci sarebbe bisogno di altro, e occorrerebbero ingegneri e tecnici, il Mezzogiorno non ha che le solite scuole classiche, non può formare che medici, avvocati e professori, i quali restano disoccupati diventando talvolta oggettivamente un elemento di disgregazione sociale e di confusione politica ».

Ed è interessante notare come la stessa impressione, desolata ed amara, ha riportato una missione di educazione popolare nel Mezzogiorno, venuta dall'estero e che si è trattenuta quattro mesi in Italia alla fine del 1955, visitando attentamente le provincie del sud sotto la sapiente guida dei dirigenti dell'Unione per la lotta contro l'analfabetismo. Alla fine di questa indagine Joseph Rovin ha scritto un importante rapporto pubblicato sul n. 33 del bollettino mensile di *Peuples et culture* (Parigi 1956).

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

In questo rapporto si può leggere tra l'altro: « Si dovrebbe poter descrivere ai nostri lettori di *Peuples et culture* il clima dei poveri villaggi del sud, la loro arretratezza materiale, la lenta penetrazione del mondo moderno, la persistenza del potere amministrativo e poliziesco ereditato dal fascismo, la pressione, ancor viva, dei proprietari e dei loro alleati piccoli borghesi, la disoccupazione, la sete di terra dei braccianti e dei piccoli coltivatori, la speranza della emigrazione, in America, in Argentina, in Francia che fa loro brillare gli occhi ».

Ma sempre più difficile e precaria si va facendo, nel Mezzogiorno, anche la situazione della piccola e media borghesia intellettuale. Se ne ha un riflesso nelle statistiche riguardanti la vita delle nostre università. Spesso si lamenta l'eccessivo affollamento delle università, trascurando altri fenomeni importanti, quali un più equilibrato rapporto tra le varie facoltà, il problema dei fuori corso, le difficoltà degli studenti che non possono seguire regolarmente gli studi, gli ostacoli e le delusioni che s'incontrano nella sistemazione una volta che si sia laureati, la situazione grave delle università, specialmente meridionali, per quanto riguarda attrezzature e personale, ecc.

Ma, anche per quanto riguarda il problema dell'affollamento delle università, risulta che dall'anno 1950-51 all'anno 1951-52 la popolazione universitaria è diminuita dell'1,7 per cento. Però, anche qui, se dal dato generale passiamo ad uno studio analitico, si può constatare come siano diversi e contrastanti gli indici, se esaminati separatamente per quanto riguarda il nord e il sud. Difatti, nelle università settentrionali si registra una variazione in aumento dell'1,9 per cento, mentre nelle università meridionali si è verificata, invece, una variazione in diminuzione del 7,8 per cento.

« Poiché — osserva il Maiello — la rilevante contraddizione si è verificata limitatamente alle università meridionali come conseguenza dell'adeguamento delle tasse universitarie, risulta evidente il significato di un tale decongestionamento ... il disagio economico in cui versano gran parte degli studenti universitari e, in particolar modo, gli studenti meridionali. Se quindi la diminuzione della popolazione universitaria può risultare benefica sotto taluni aspetti, naturalmente essa non dovrebbe risolversi in una ingiusta rinuncia da parte dei non abbienti ». E, soffermandosi ad analizzare questo stesso fenomeno, il rettore dell'università di Bari os-

servava in una sua relazione di qualche anno fa: « Tale diminuzione non deve essere, a mio avviso, riguardata semplicisticamente con un senso quasi di sollievo, perché, determinata com'è dalle condizioni del nostro paese, minaccia di compromettere, dato il nostro sistema di studi e la limitatissima assistenza che possiamo offrire, l'avvenire di giovani veramente egregi e meritevoli di elevazione ».

E così delle energie preziose vengono mortificate e la cupa situazione del Mezzogiorno pesa ugualmente sui contadini analfabeti e sugli operai non qualificati, sulle donne e sulla gioventù intellettuale della piccola e media borghesia.

Questi diversi strati e queste varie categorie sono tutti ugualmente colpiti da una situazione di fatto e da uno stato di cose, contro cui debbono reagire concordi e coscienti per creare, così, le premesse dello sviluppo culturale, economico e civile del Mezzogiorno. Solo in questo rinnovato ambiente potranno trovare il loro posto e un migliore destino le forze meridionali, tutt'altro che trascurabili nella loro quantità e qualità. E solo in tal modo queste forze potranno divenire veramente elemento di stimolo e di progresso per l'intera comunità nazionale.

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE

MACRELLI

SCIORILLI BORRELLI. Non sarebbe rispondente alla realtà e, prima che essere ingiusto nei vostri e nei nostri confronti, sarebbe offensivo per il popolo meridionale dire che nulla si sia fatto di fronte a questa così grave situazione della scuola nel sud. Come sarebbe assai generico e sfocato l'affermare che si sarebbe potuto fare di più e di meglio. Il problema, a nostro giudizio, è un altro.

Dieci anni or sono, con la istituzione della scuola popolare, si mirava da un lato a combattere l'analfabetismo e dall'altro all'educazione degli adulti. È evidente che la maggiori cure, specialmente per debellare l'analfabetismo, furono rivolte proprio al Mezzogiorno. Così nel 1947-48, primo anno di istituzione della scuola popolare, su 12.283 corsi complessivi ne furono assegnati 5.962 al Mezzogiorno; nel 1953-54 si contano 23.983 corsi di cui 15.972 nel sud. L'anno successivo si ha una notevolissima riduzione di questi corsi, sia per la scarsità di stanziamenti che per le nuove forme e i nuovi indirizzi assunti dalla lotta per debellare questa antica piaga; e così, nel 1954-55, i corsi popolari, da circa 24 mila

dell'anno precedente, precipitarono a 13.574, di cui 10.272 nel Mezzogiorno.

Non staremo qui ad indagare i risultati ottenuti dalla scuola popolare per quanto concerne i corsi di aggiornamento e completamento per adulti già in possesso della licenza elementare; al riguardo ci sembra, però, di poter dire che questa scuola non sempre ha corrisposto alle necessità vive e concrete e alle aspettative di coloro che volevano completare ed aggiornare la propria cultura, evitando così di ripiombare nell'analfabetismo di ritorno. Come anche nell'assunzione e nel trattamento del personale, nei programmi e nell'organizzazione dei corsi, si sono riscontrate discriminazioni, incertezze ed insufficienze di ogni genere.

Ma dove, credo, possiamo essere tutti d'accordo è nel riconoscere che ben poco è servita la scuola popolare nella lotta contro l'analfabetismo. In fondo lo stesso relatore, dopo aver affermato che la scuola popolare « ha dimostrato di essere un validissimo strumento di lotta contro l'analfabetismo », si accorge, facendo i conti, che ci troviamo veramente di fronte alla montagna che ha partorito il topolino. Infatti, nel decennio 1947-57 si è speso, complessivamente, 14 miliardi; in media meno di un miliardo e mezzo l'anno; credo che questa cifra dica tutto e non abbia bisogno di molti commenti. Dopo gli osanna precedenti, il relatore è costretto malinconicamente a confessare: « Tutto questo imponente complesso di decennale attività è costato finora circa 14 miliardi; cifra ragguardevole in sé, ma assai modesta se confrontata col numero delle persone assistite dalla scuola popolare in tutte le sue ramificazioni » (pagina 39).

Qualche ministro, negli anni scorsi, proprio in occasione della discussione del bilancio della pubblica istruzione, per comprovarci i successi della scuola popolare, ci ha citato i casi di vecchi che, prima di chiudere gli occhi sulla scena del mondo, sono riusciti a scrivere il proprio nome o a leggere i titoli di un giornale, cosa di cui mai erano stati capaci, lungo tutto il corso della loro esistenza. Non saremo, noi, certo a trascurare questi fatti o ad irridere a questi successi. Ma, se dagli aspetti sentimentali, sporadici e marginali, passiamo al duro linguaggio delle cifre e delle statistiche allora ci accorgiamo come le cose stiano in maniera un po' diversa.

È noto come i corsi di scuola popolare si distinguono in tre tipi: di tipo *A* per analfabeti, di tipo *B* per semianalfabeti, di tipo *C* per il completamento dell'obbligo scolastico da parte di coloro che già posseggono la

licenza elementare. « Agli effetti del fenomeno dell'analfabetismo strumentale (mancanza del saper leggere e scrivere) — nota Tommaso Salvemini — è evidente che i dati che maggiormente interessano sono quelli dei corsi *A*. Da essi deduciamo che nel mezzogiorno d'Italia (comprese le isole) circa 890 mila adulti (dei quali poco più di un terzo donne) hanno frequentato questi corsi nell'ottennio 1947-1954. Tale cifra può apparire di scarsa entità in confronto ai tre milioni e più di analfabeti esistenti nel 1951 in detta zona. Ma dobbiamo tener conto che la recuperabilità avviene prevalentemente negli adulti al disotto di 30 anni. L'esperienza italiana, ove si tenga conto della distribuzione dei frequentanti la scuola popolare secondo l'età, mostra che sono ben pochi (circa il 5 per cento) coloro che riescono a frequentare detti corsi aventi un'età superiore ai 30 anni ».

Perciò, pur non negando che ci siano stati casi sporadici ed isolati di recuperabilità in età anche un po' avanzata, bisogna essere molto meno ottimisti circa i risultati ottenuti allorché si consideri il fenomeno nel suo complesso e sulla scorsa di dati statistici.

E sebbene i paragoni siano sempre odiosi, specialmente se fatti nei confronti di paesi contro i quali si preferisce scagliare insulti e calunnie invece di concentrare su di essi una serena indagine, non sarà superfluo ricordare ciò che si è fatto al riguardo nell'U. R. S. S.

Il professore Musatti, studioso di psicologia, dopo aver direttamente e a lungo osservato l'organizzazione scolastica nell'Unione Sovietica, giunge, tra l'altro, a queste conclusioni: « Ma è stato debellato anche l'analfabetismo adulto; pure alle persone anziane è stato imposto di apprendere a leggere e scrivere. Si sa a che cosa si riduce da noi l'opera di recupero degli analfabeti adulti. Costoro, quando a mala pena riescono a distinguere le lettere, si limitano a compilare le lettere dei negozi e i maggiori titoli dei giornali. Nell'Unione Sovietica il recupero è effettivo. E la gente tutta legge: legge in una misura assolutamente incomprensibile per noi ».

E ancora più recentemente il professore Ugo Spirito, dopo un viaggio nell'U. R. S. S., scriveva: « Le osservazioni fatte mi hanno confermato nella convinzione che una riforma effettiva della scuola è possibile soltanto se si rinnovano le condizioni sociali e politiche del paese. Nell'Unione Sovietica la scuola obbligatoria è unica per tutti ed ha ormai la durata di dieci anni. Ogni città-

dino sovietico, perciò, deve conseguire un titolo di studio corrispondente alla nostra maturità classica e scientifica. Cadono con ciò tutti i problemi di differenziazione classica che sono impliciti nel nostro ordinamento e viene a mancare la necessità di una scelta arbitraria nella carriera scolastica in un'età in cui le attitudini e le vocazioni non sono ancora chiarite». Se si tiene conto che 40 anni or sono, prima della rivoluzione d'ottobre, sullo sterminato territorio russo l'analfabetismo raggiungeva, complessivamente, una media del 70-80 per cento rispetto all'intera popolazione, non si può che restare ammirati e meravigliati di fronte allo sforzo fatto, ai risultati ottenuti e alle prospettive che si aprono dinanzi alla gioventù sovietica. E proprio questa diffusa cultura e la molteplice ed articolata specializzazione sono alla base dei recenti, grandiosi progressi scientifici e tecnici realizzati nell'U. R. S. S.

Ritornando al nostro paese, si può osservare come ancora più chiara appaia la situazione del Mezzogiorno allorché concentriamo la nostra attenzione su un solo anno scolastico dei corsi popolari, il 1953-54, ed analizziamo ed interpretiamo i dati quali risultano dall'ultimo annuario statistico della istruzione italiana. Anzitutto si può constatare, ancora una volta, l'intimo ed indissolubile legame che corre tra analfabetismo e disoccupazione, fenomeno, quest'ultimo, che si andrà sempre più aggravando con lo sviluppo della tecnica moderna. Mentre in Piemonte, su 113 iscritti ai corsi A, per adulti analfabeti, solo cinque risultavano disoccupati e in Lombardia 39 su 388, in Campania, invece, vi erano 4.297 disoccupati su 26.199 iscritti.

In secondo luogo, anche nella scuola popolare, il Mezzogiorno ha il primato per quanto riguarda la mortalità scolastica. Nel 1953-54 i frequentanti le scuole popolari sono stati complessivamente 479.605; i promossi risultano 364.976, pari al 76 per cento. Ora la percentuale del 24 per cento dei bocciati risulta tutt'altro che trascurabile; ma il fenomeno acquista una sua più marcata rilevanza se, dall'indice generale e nazionale, passiamo alle statistiche regionali. Le percentuali degli alunni delle scuole popolari che, per diversi motivi non risultavano promossi o scrutinati alla fine dell'anno, sono stati del 16 per cento in Piemonte e del 17 per cento in Lombardia, ma sono salite al 26 per cento in Calabria e in Puglia, al 29 per cento in Campania e Basilicata ed al 34 per cento in Sardegna. «Cifre queste,

osserva il Fornaca, che si commentano da sole e dimostrano come certe situazioni scolastiche vanno affrontate non in modo unilaterale, e cioè solo dal lato educativo, ma soprattutto da quello economico e sociale».

Ma questa considerazione ci apre la strada per vedere sino in fondo come stanno le cose e ci fa toccare con mano il fallimento della scuola popolare nel campo della lotta contro l'analfabetismo. Su 5.456.005 di analfabeti solo 137.590 seguirono i corsi A nel 1953-54; ma questa percentuale, già così scoraggiante, diviene insignificante quando passiamo alle regioni meridionali con le sue altissime punte di analfabeti. Si pensi che in Campania, su 858.377 analfabeti parteciparono ai relativi corsi 25.199 persone; in Puglia, su 661.922 analfabeti solo 25.281; in Basilicata su 157.023 solo 5.737; in Calabria su 552.757 solo 20.154; in Sicilia su 959.305 solo 40.476; in Sardegna su 241.226 solo 6.889.

Il quadro si completa in tutti i suoi aspetti quando consideriamo che dei 7.581.622 semianalfabeti (censimento del 1951) si iscrissero, sempre nel 1953-54, ai corsi specifici di tipo B solo 195.575 elementi (di cui 150.788 promossi). Queste cifre ci dicono, con tragica eloquenza, come la scuola popolare non sia stata né poteva essere, per il modo com'era ideata, organizzata ed articolata, strumento idoneo a debellare l'analfabetismo.

Ma, approfondendo ulteriormente la nostra analisi, giungiamo proprio al cuore della questione. La scuola popolare si rivelava una vera tela di Pelenope, in quanto mirava non a combattere un fenomeno in fase di esaurimento ma una malattia ricorrente, una deficienza che ogni giorno risorgeva e che trovava la sua espressione e il proprio alimento in una realtà da cui zampillavano, a getto continuo, sempre nuovi «clienti» ai corsi per analfabeti organizzati dalle scuole popolari. Si creava così un drammatico ed insuperabile circolo vizioso, un nodo gordiano che non si riusciva assolutamente a spezzare. Infatti risulta che ogni anno 30.000 ragazzi, dai sei ai quattordici anni di età, sfuggono all'obbligo scolastico e rappresentano, perciò, l'apporto annuo di analfabeti: una specie di «leva annua di analfabeti», come icasticamente si esprime il professore Tommaso Salvemini. Ed ancora una volta di fronte a questo grave fenomeno riappare il profondo divario tra nord e sud. Infatti la percentuale di analfabeti in età tra i sei e quattordici anni, che si aggira complessivamente intorno al 2 per cento ai coetanei nelle regioni setten-

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

trionali (Piemonte 2,17, Lombardia, 2, 15 per cento, Liguria 2,56 ecc.) sale al 12-13 per cento di media nelle regioni meridionali (Puglie 11,95; Lucania 12,12; Calabria 15,14, ecc.).

Già ottant'anni or sono un grande pensatore meridionale, Antonio Labriola, in un suo importante saggio pedagogico, metteva in rilievo come abbia una scarsa efficacia una scuola popolare che non trovi il proprio supporto in una scuola di base, che non solo stonchi *ab imis* il fenomeno dell'analfabetismo, ma sia in grado di garantire un minimo di cultura completa a tutti. Così egli si esprimeva nel 1876: « Di fatti è cosa del tutto priva di significato il parlare della cultura popolare, quando non si è ancora in grado di ordinare le scuole in maniera da ingenerare in tutti i giovanetti l'attitudine ad esaminare con occhio sicuro le cose del mondo interiore ed esteriore; di ordinarle, cioè, in guisa che l'istruzione produca una orientazione certa dell'intelligenza ed un regolato moto dell'anima nell'apprezzare i beni della vita ».

Qui è il nocciolo della questione: è evidente, infatti, che solo estirpando il male alle radici si potrà veramente combattere l'analfabetismo, altrimenti si corre il rischio di raccogliere l'acqua col cesto.

Solo cioè se lo Stato italiano saprà adempiere al suo dovere costituzionale di creare la scuola dell'obbligo di 8 anni, che riesca a soddisfare le esigenze di tutti gli interessati, allora potrà dire di essersi messo sulla buona strada, l'unica perchè non abbia a perpetuarsi il fenomeno dell'analfabetismo. Su *Scuola e Città* del febbraio 1957 veniva posto un dilemma che, in maniera drastica ma aderente ai risultati ottenuti, ci sembra sintetizzi felicemente quanto siamo venuti dicendo sulla scuola popolare: « O la scuola popolare ha bene assolto il suo compito istituzionale (debellare l'analfabetismo) e allora in nove anni deve aver finito l'opera sua e va depennata dai quadri del Ministero, oppure quel compito non ha assolto (e tuttora l'analfabetismo vive, si alimenta, prospera e si riproduce) e allora è più urgente che mai seguire un'altra via e piantare quella senza uscita della scuola popolare ».

Ed infatti lo stesso Governo, in conseguenza di questi inconvenienti e di queste deficienze, ha imboccato due anni or sono una nuova strada con il piano di miglioramento della scuola elementare: il piano *P*, limitato inizialmente a sei province-pilota e che ora si va estendendo ad altre 21 province.

Lo stesso direttore generale dell'istruzione elementare, illustrando le finalità del piano, scriveva: « Ma se il problema del recupero degli analfabeti adulti non dà più motivo di preoccupazione grave a causa del buon funzionamento della scuola popolare, non altrettanto può dirsi del problema dell'analfabetismo nell'età compresa tra i sei e i quattordici anni di età. Solo estirpando dalle radici il doloroso fenomeno si può infatti risolvere *in toto* il complesso problema: l'istruzione elementare deve cioè fare ogni sforzo per togliere futuri « clienti » analfabeti alla scuola popolare. Una semplice occhiata a tali cifre (che indicano le percentuali dei ragazzi analfabeti dai 6 a 14 anni distribuiti nelle diverse province) mostra che si tratta di un fenomeno meridionale davvero impressionante: andando dall'Italia centrale verso il sud la percentuale va decisamente aumentando, pur con qualche attenuazione ed eccezione ».

E il relatore, a sua volta, osserva: « Il piano *P* è partito dalla constatazione che circa 30.000 ragazzi superano in Italia il 14° anno di età senza che siano mai andati a scuola; di questi, il 24 per cento appartengono alle regioni del centro e del nord, e ben il 76 per cento a quelle meridionali ed insulari » (pagina 44).

Senza dubbio il piano *P* ha rappresentato un utile esperimento per la vivacità e tempestività delle iniziative, per una visione più organica e complessiva del fenomeno dell'analfabetismo nel sud e nelle isole e perché è riuscito, qua e là, a risvegliare e galvanizzare le forze più vive della scuola. Ma, dopo questo doveroso riconoscimento, come non sottolineare il fatto che il piano *P* può rappresentare un utile piano d'emergenza per far fronte ad alcune gravi situazioni, che si vanno sempre più deteriorando, ma non può certo sostituire l'impegno fondamentale dello Stato di dar vita ad una scuola unica ed obbligatoria per tutti i bambini italiani dai 6 ai 14 anni? E se andiamo a stringere, cifre alla mano, a che cosa si è ridotto e si riduce il piano *P*?

Nel primo anno di attuazione è stata affrontata, per ogni provincia-pilota, una spesa straordinaria di 100 milioni di lire in aggiunta alla spesa ordinaria: quindi, complessivamente 600 milioni. Non si può dire certo eccessiva una spesa di poco più di mezzo miliardo per incominciare ad affrontare, sia pure inizialmente e su un'area limitata, un problema così grave ed annoso come quello dell'analfabetismo nel mezzogiorno d'Italia. Ma, purtroppo, quando si è voluto estendere l'espe-

rimento anche ad altre province, non si è riusciti nemmeno a mantenere lo scarsissimo ritmo di partenza e le non certo astronomiche percentuali degli stanziamenti iniziali.

Lo stesso ministro della pubblica istruzione, in una conferenza stampa del 21 marzo 1956 sui risultati e le prospettive del piano di miglioramento della scuola elementare, notava malinconicamente; « Questi nuovi mezzi purtroppo non sono, in dipendenza delle pressanti difficoltà dell'erario, nella stessa proporzione di quelli che già fu possibile reperire — senza alcun nuovo carico — per le province minori.

E quando il relatore, tirando le somme, calcola che l'aumento globale del bilancio della pubblica istruzione negli esercizi 1955-56 e 1956-57, impiegato per l'attuazione del piano *P*, ammonta complessivamente a meno di un miliardo (986.000.000), ci dà la prova più concreta della profonda inadeguatezza di mezzi per evitare il perpetuarsi dell'analfabetismo nel sud. È da notare, anche, che questo scarso miliardo non costituisce che un po' di ossigeno dato ad alcuni dei capitoli più insufficienti del normale bilancio.

E tutto questo accade mentre non appare certo invidiabile la posizione dell'Italia, confrontata con quella di altre nazioni, nel campo della lotta per l'eliminazione dell'analfabetismo. Tenendo, infatti, presenti i due censimenti del 1931-51 e calcolando i tassi decennali di diminuzione dell'analfabetismo in 12 paesi vediamo come, purtroppo, l'Italia occupi il terz'ultimo posto, con l'indice 22, seguito solo dal Messico e dal Portogallo, e preceduta, fra gli altri stati, anche dalla Spagna e dall'Argentina.

E perciò Rocco Scotellaro, redigendo un rapporto sulle scuole in Basilicata in seguito all'inchiesta eseguita da un gruppo di studiosi presieduto da Manlio Rossi-Doria, poteva giustamente scrivere alcuni anni or sono: « È però altrettanto certo, come è evidente da quelle stesse statistiche, che perdurarono e si aggravarono nel periodo del regime le condizioni di inferiorità nelle regioni meridionali nei riflessi della scuola e che, in generale, la burocratizzazione della scuola nocque ai sani criteri didattici per non dire che le riforme contribuirono a rimescolare la confusione ».

E quando oggi voi, colleghi democristiani, vi alleate con la destra economica e politica, non potete che perpetuare questo stato di cose e preparare frutti amari, anche nel campo della scuola, per il popolo italiano e per quello meridionale in particolare.

E, se dalla scuola popolare e dal piano *P* passiamo all'edilizia scolastica, le conclusioni sono analoghe. Dopo l'entrata in vigore della nuova legge sull'edilizia scolastica dell'agosto 1954, calcolando il numero delle opere costruite ed iniziate, rispetto a quelle finanziate al 1° marzo 1955, vediamo che la percentuale è nel nord del 47,5 per cento e nel sud del 23,8 per cento; né sarà superfluo aggiungere che il nord, con 4.372 comuni, ha presentato 6.636 domande, cioè l'1,51 per cento, e il Mezzogiorno con 1.751 comuni, ha avanzato 5.929 domande, cioè una percentuale del 3,38 per cento superiore a quella del nord. Ancora una volta i comuni meridionali, per la grave situazione in cui versano, quale indice e specchio di tutta la miseria del sud, non sono in grado nemmeno di utilizzare i fondi messi a loro disposizione.

Quando i colleghi democristiani, a conferma del loro interessamento per la scuola, citano l'aumento percentuale delle spese dedicate alla pubblica istruzione rispetto a quelle complessive di tutto il bilancio dello Stato, non possiamo che rispondere con le osservazioni di un meridionalista appassionato dei problemi della scuola. « Si può anche immaginare — scrive lo Zanotti-Bianco — una spesa relativamente modesta in Stati che abbiano già risolto tutti i problemi fondamentali: edilizia, biblioteche, scuole magistrali, ecc. Ma per comprendere appieno la vergogna di questo 22° posto (l'Italia figura al 22° posto nelle statistiche dell'Unesco nelle quali si fa un calcolo di tutte le spese sostenute da ogni Stato per l'istruzione pubblica, divise per ogni abitante) bisogna ricordare quale era lo stato dell'edilizia scolastica al momento dell'unificazione del regno, soprattutto nelle province meridionali, e il relativamente poco che è stato fatto fino ad oggi ».

Il bilancio di previsione per il 1957-58, sottoposto al nostro esame, costituisce l'ultima squalida e documentata testimonianza delle condizioni in cui versa oggi la scuola italiana. Con queste tristi osservazioni conclude l'onorevole Franceschini la propria relazione: « È sommamente difficile e assai penoso stabilire una graduatoria della povertà fra le varie branche del Ministero della pubblica istruzione, molte delle quali sono ridotte a disputarsene — amara consolazione — il triste primato. Ma è certo che l'amministrazione delle belle arti, per dirla con usato termine agonistico, è entrata in finale. E non da ora soltanto ».

Ma analizzando le condizioni di tutti i vari ordini e gradi della scuola italiana, dagli

asili alle università, ci troviamo veramente di fronte a un cimitero di speranze. Accennando agli stanziamenti per la scuola materna, il relatore scrive: « Da ogni città, come da ogni villaggio d'Italia, si levano voci supplichevoli che sia almeno triplicato tale sussidio (che è attualmente di 1.231.000.000), non bastando esso quasi neppure a coprire le spese del solo riscaldamento » (pag. 38).

Delle condizioni delle nostre università non è il caso nemmeno fare cenno, dato che, in seguito ai recenti avvenimenti il problema è stato posto drammaticamente dinanzi a tutta l'opinione pubblica.

Lo sciopero dei professori e la pubblicazione delle statistiche degli analfabeti e semianalfabeti in Italia, l'andamento degli esami di Stato e la crisi universitaria hanno costituito i quattro avvenimenti che, per la loro acutezza, hanno vivamente impressionato ed appassionato l'opinione pubblica durante l'ultimo biennio, denunciando la situazione veramente allarmante in cui oggi versa la scuola italiana. E per far fronte a questa situazione non può certo bastare l'ordinaria amministrazione.

« La scura dei preposti al bilancio generale dello Stato, osserva il relatore, ha imposto di ripiegare sull'ordinaria amministrazione », rinviando ancora una volta la soluzione di problemi che di anno in anno si rendono più pressanti e vorremmo dire più angosciosi ».

Per risolvere questa situazione angosciata è necessario invece, per dirla con Gramsci, che il bilancio dell'istruzione sia « trasformato da cima a fondo, estendendolo in modo inaudito e complicandolo ». E, alla luce della situazione attuale le stesse considerazioni ritroviamo nella mozione generale approvata dal consiglio nazionale dell'U. N. U. R. I. nel settembre scorso. « Se consideriamo — si legge in questa mozione — la grave situazione di carenza in cui versano tutti i settori dell'ordinamento scolastico, dall'istruzione elementare obbligatoria, all'istruzione tecnica e professionale a quella universitaria, appare largamente negativa la politica scolastica sinora seguita e, per quanto riguarda il finanziamento, questo non è neppure sufficiente a coprire le necessità di una « ordinaria amministrazione ». D'altra parte, le deficienze della scuola italiana sono ormai da decenni tali da esigere, per essere superate, un massiccio intervento finanziario che richiede, da parte del Governo, una serie di scelte politiche che testimonino una presa di coscienza del problema della scuola come una strozza-

tura fondamentale dello sviluppo del nostro paese ».

E, invece, la relazione al bilancio dell'istruzione per il 1957-58 si apre con questa onesta ma assai poco confortante constatazione: « Eppure esso è di gran lunga il bilancio più povero, se lo si commisuri comparativamente alla somma degli scopi da raggiungere e alle responsabilità che il conseguimento di tali scopi impone al Parlamento, al Governo, a tutto il paese. Questa considerazione, che ancora troppo lentamente va affiorando all'opinione pubblica nazionale, rende ormai inderogabile ed urgente il richiamare l'attenzione dei supremi organi dello Stato sulla necessità di una politica dell'istruzione pubblica che ben più decisamente e in forma più organica, adeguata e massiccia intervenga nel processo di elevazione morale, sociale ed economica del nostro popolo, affrontando di petto, con sacrificio meditato e consapevole. l'immenso problema posto alla nostra generazione dalla Carta costituzionale: non soltanto negli articoli 30, 33, 34, ma sostanzialmente in tutti i suoi principi ed i suoi titoli, e nel suo stesso spirito riformatore ».

Il richiamo alla Costituzione, fatto dal relatore, ci apre la strada alla terza ed ultima parte del nostro intervento. Sotto qualsiasi punto di vista si consideri la questione, è certo che i risultati ottenuti sono veramente negativi e deludenti, nonostante le cose che si sono fatte, bene o male, poche o molte che esse siano.

Come mai è potuto accadere tutto questo? Perché la scuola si trova ancora in questa situazione in Italia e in particolare nel Mezzogiorno? Questo resta il problema centrale da analizzare. E la risposta, ci sembra anche, balzi fuori assai evidente da tutto quanto siamo andati dicendo in precedenza.

Siamo giunti a questo punto perché, anche nel campo della scuola, non si è rispettata e applicata la Costituzione. Qui è la colpa del Governo, qui è la grave responsabilità della maggioranza democristiana di fronte al paese e alle nuove generazioni. E senza dubbio vi è anche una parte di nostra responsabilità nel non aver sempre sufficientemente e tempestivamente lavorato e lottato per imporre il problema della scuola del sud quale uno degli aspetti fondamentali della soluzione della questione meridionale. Tutto ciò avrebbe contribuito a spingere la maggioranza democristiana non solo a fare più e meglio ma, soprattutto, ad imboccare la via giusta: quella della leale ed integrale applicazione della Costituzione repubblicana.

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

Più in particolare l'applicazione della Costituzione avrebbe dovuto significare la creazione in Italia di una scuola unica di otto anni accessibile a tutti, secondo il dettato dell'articolo 34: « La scuola è aperta a tutti. L'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita ». È evidente che ciò non si sarebbe potuto realizzare da un giorno all'altro, ma avrebbe richiesto un certo lasso di tempo, un lustro e forse anche due: ma l'importante era, dopo aver impostato la questione, di avviarla concretamente e rapidamente a soluzione con dovizia di mezzi e con fermezza di propositi. È stato calcolato che occorrerebbero 66.000 aule nuove e 136.000 nuovi insegnanti per soddisfare il precetto costituzionale nei confronti di tutti i ragazzi tra gli 11 e 14 anni, che ammontano ad 1.656.000.

« È un problema colossale — lo riconosce onestamente anche un insigne pedagoga: Lamberto Borghi. Eppure, egli aggiunge, alla radice il problema è questo, volendo lo Stato italiano assolvere il suo obbligo di fornire un'educazione fino al quattordicesimo anno di età a tutti i ragazzi del nostro popolo. E non si dimentichi soprattutto che il problema della scuola e dell'istruzione elementare in Italia è una faccia del problema della miseria di notevole parte della nostra popolazione, specialmente nel Mezzogiorno e nelle isole, del problema sociale in Italia ».

E non solo non si è avviato a soluzione questo aspetto fondamentale della democratizzazione della vita nazionale, voluta solennemente e tassativamente dalla Costituzione, ma si è cercato e si tenta testardamente d'interpretare e applicare in maniera tortuosa, capziosa, monca e talora addirittura anticonstituzionale gli altri aspetti essenziali della riforma della scuola, contemplati dagli articoli 33 e 34, e che vanno dalla parità agli esami di Stato, dalle borse di studio all'assistenza scolastica. Ognuno di questi argomenti richiederebbe un lungo discorso, ma qui ci interessa solo mettere in luce come, anche nel campo della scuola, la non applicazione e la distorsione della Costituzione non potevano che dare questi frutti amari. Molte sono state le conseguenze di questa inadempienza costituzionale, ma ci soffermeremo sui tre aspetti essenziali della questione, per vedere, più in particolare, come ciò abbia contribuito ad impedire il progresso della scuola, della cultura e di tutta la vita nel mezzogiorno d'Italia.

Anzitutto la mancanza d'istruzione ha impedito ed impedisce a milioni e milioni di

meridionali di divenire cittadini consapevoli della comunità nazionale e di partecipare, così, attivamente e concretamente, al rinnovo e alla circolazione delle classi dirigenti, cosa che costituisce uno degli aspetti fondamentali di un regime democratico. In uno dei suoi ultimi scritti, fra i più profondi ed accorati, scriveva Piero Calamandrei: « Il « diritto alla scuola », di cui parla l'articolo 34, diventa in certe regioni una irrisione. Non si può dire che, dove resta ancora da organizzare la istruzione elementare, prima base di ogni riforma della scuola, sia possibile un sistema scolastico, come dovrebbe essere quello previsto dalla Costituzione, che garantisca in condizioni di uguaglianza ai figli di tutti i ceti sociali la possibilità pratica di mettere in valore attraverso la scuola le loro attitudini allo studio, e di salire di grado in grado, quando siano capaci e meritevoli, alle scuole superiori dove dovrebbero formarsi i futuri dirigenti della società. Prima di dare la scuola ai figli, bisogna dare il pane alle famiglie, da cui i figli dovrebbero uscire per indirizzarsi agli studi ».

Ma è evidente che il « diritto alla scuola » da parte di tutti i cittadini non costituisce e non può costituire un diritto isolato, un fungo o un fiore nel deserto. Solo uno Stato che tuteli ed incrementi « tutti i diritti » dei cittadini, potrà fornire loro una scuola democratica e moderna per otto anni. La Costituzione è un organismo, un'opera d'arte, che si regge o cade tutt'insieme per l'intima e solidale connessione che lega tra loro le varie parti. E, a nostro giudizio, proprio la mancata visione d'insieme di questo groviglio e di questa intima compenetrazione ed interdipendenza di problemi costituisce il tallone d'Achille della relazione Franceschini.

Ora la responsabilità storica del Governo democratico consiste proprio nella sistematica inadempienza e violazione della Costituzione repubblicana, per cui sono restati di nessuno o di scarso effetto anche alcune buone iniziative prese nel campo della scuola.

Solo mettendosi da questo punto di vista e guardando francamente e con coraggio la realtà, si può comprendere perché siano così poco entusiasmanti i risultati ottenuti, nell'ultimo decennio, nel campo della scuola, specialmente nel Mezzogiorno, dove restano aperti ed insoluti tutti i vecchi e secolari problemi e dove tende sempre più a prevalere un'atmosfera di stanchezza e di sfiducia.

I cosiddetti governi del centro democratico, e in linea principale la democrazia cristiana, nel corso degli ultimi anni, hanno siste-

maticamente misconosciuto e calpestato la Costituzione nelle sue disposizioni fondamentali: dall'eguaglianza di tutti i cittadini di fronte allo Stato (articolo 3) alla libertà religiosa e di culto (articolo 19); dall'imparzialità dell'amministrazione nei confronti della generalità dei cittadini (articolo 97) alla difesa dell'autonomia degli enti locali e all'attuazione dell'ordinamento regionale (titolo V della seconda parte della Costituzione).

Come meravigliarsi se in una situazione di questo genere, in un clima di sistematica inadempienza costituzionale, non sia stato applicato e rispettato l'articolo 34, che garantisce l'istruzione gratuita, per almeno otto anni, a tutti i ragazzi italiani? Ma, agendo in tal modo, il Governo democristiano ha mostrato anche chiaramente di agire per conto e nell'interesse delle classi privilegiate, per le quali la Costituzione rappresenta come il fumo negli occhi.

Già alla fine del 1700 il Necker osservava: « Nella disuguaglianza delle fortune, effetto dell'ordine sociale, l'istruzione è interdetta a tutti gli uomini nati senza proprietà. È infine proprio certo che questa disuguaglianza di conoscenze non sia divenuta necessaria al mantenimento di tutte le disuguaglianze sociali che l'hanno generata? ».

La classe privilegiata ha difeso e continua a difendere strenuamente in Italia il privilegio e il monopolio dell'istruzione quale presupposto per continuare a godere indisturbatamente di tutti gli altri privilegi e monopoli. Sono stati, per dirla col relatore, proprio « l'egoismo e la mancanza di sensibilità delle classi abbienti » che hanno impedito in Italia la soluzione del problema dell'istruzione e della scuola. E il Governo democristiano, non realizzando quella scuola democratica voluta dalla Costituzione, ha mostrato chiaramente e scopertamente di agire nell'interesse di pochi ricchi e non della maggioranza del popolo italiano.

E qui si comprende anche la ragione di fondo dell'opposizione alla Costituzione da parte dei ceti dominanti.

« Si aggiunga — continua acutamente il Calamandrei — che il completamento della Costituzione nei suoi organi ancora mancanti e nelle sue garanzie di legalità avrebbe perfezionato lo strumento politico meglio idoneo da aprire alle classi lavoratrici la via verso un graduale ma radicale rinnovamento dei rapporti sociali ed economici: si capisce quindi come le classi abbienti, fondamentalmente avverse ad una Costituzione che prometteva la perequazione tributaria, il frazionamento

del latifondo, la riduzione dei monopoli e la statizzazione per le grandi imprese di interesse generale, facessero di tutto per evitare che questo strumento potesse essere messo a punto di modo da entrare in funzione per il raggiungimento legalitario di quei fini sostanzialmente rivoluzionari che la Costituzione aveva segnato ». E qui si comprende anche come la discriminazione tra i cittadini e l'anticomunismo abbiano costituito lo strumento principale nelle mani del Governo e delle classi privilegiate per non attuare la Costituzione. « Ma la realtà è — continua sempre il Calamandrei — che come avvenne nel 1921, quando il pericolo « bolscevico » fu il pretesto sfruttato dalle forze conservatrici per instaurare la dittatura fascista allo scopo di chiudere il varco a quel rinnovamento sociale verso il quale era indirizzata la strada legalitaria delle libertà democratiche, così oggi il pericolo del totalitarismo comunista è sventolato allo scopo di chiudere ancora una volta le vie aperte dalla Costituzione verso una più equa ripartizione della ricchezza. La vera causa della mancata attuazione della Costituzione è questa: il timore di quell'articolo 3 che si propone di eliminare le sperequazioni sociali e di sostituire la dignità del lavoro al privilegio della ricchezza. Quello che conta, per chi ragiona così, è di rimanere al governo e di impedire che si formi una maggioranza democratica disposta ad attuare quell'articolo e per impedirlo tutti i mezzi sono buoni. Per salvare la democrazia dai pericoli di domani, questa brava gente si dà cura di distruggerla oggi ».

In quest'atmosfera che si è venuta creando non fa troppa meraviglia se, alcuni mesi or sono, un'associazione clericale, presieduta da un deputato democristiano, l'Associazione nazionale per la scuola italiana, abbia potuto inviare delle lettere alle massime autorità dello Stato per chiedere che « siano allontanati dalla scuola coloro che per le loro idee sovversive, o per altre gravi deviazioni, si rendessero indegni di svolgere la nobile missione dell'educatore ».

« Due lettere e tanti illustri uomini e tante belle parole — commenta *Il Mondo* del 1° gennaio 1957 — per chiedere una cosa così semplice: tutti gli insegnanti democristiani ». La discriminazione, imperante nelle fabbriche e nelle campagne, negli arsenali e negli uffici presso gli enti di riforma e gli uffici di collocamento, in occasione di trasferimenti e di promozioni, divenuta ad un certo momento la legge fondamentale e dominante di tutta l'attività statale, non poteva che investire

anche la scuola, soffocandola, così, nel suo anelito di progresso e di rinnovamento.

A conclusione di un'approfondita analisi riguardante i più recenti dati statistici intorno alla scuola, osservava il Fornaca: « Difettano in Italia non solo la democrazia politica e la democrazia economica ma anche e soprattutto la democrazia scolastica. Mentre da un lato si predica la necessità obiettiva dell'inserimento delle forze contadine ed operaie nella vita democratica della società, dall'altro si stenta a fornire gli strumenti indispensabili per rendere tale inserimento veramente effettivo ed operante ».

Questo stato di cose, se fa sentire i propri effetti in tutta la nazione, si ripercuote in maniera più pesante e drammatica specialmente nel mezzogiorno d'Italia. Sono i contadini, le donne e i giovani del Sud le prime vittime di questa situazione. Nell'inchiesta sulle scuole della sua regione, notava lapidariamente Rocco Scotellaro: « L'analfabetismo, più ancora che nelle altre regioni d'Italia, resta in Basilicata un fatto contadino. Quanto all'analfabetismo femminile, esso è più diffuso di quello maschile ».

Solo un governo che abbia sinceramente a cuore gli interessi delle classi più umili e diseredate potrà avviare a soluzione il grave e secolare problema della scuola e dell'istruzione nel mezzogiorno d'Italia. E solo in un nuovo indirizzo generale di tutta la nostra vita politica, solo nell'applicazione leale ed integrale della Costituzione il Mezzogiorno potrà trovare la strada maestra del proprio rinnovamento culturale e civile.

La seconda conseguenza di questo stato dell'istruzione nel Mezzogiorno riguarda la difficoltà di un lavoro qualificato. È evidente che è impossibile parlare di specializzazione o di qualificazione professionale in zone nelle quali l'analfabetismo strumentale e di ritorno e il semianalfabetismo, nelle sue molteplici forme, assumono manifestazioni così diffuse e preoccupanti. « Perciò, osservava il Pistolese sulla *Rivista di politica economica* (luglio-agosto 1955), al primo posto, e quale condizione preliminare per lo sviluppo civile ed economico del Mezzogiorno si pone la soluzione del problema dell'istruzione, nella sua scala interessante i corsi elementari e quelli di natura professionale. Purtroppo in questo campo i risultati e le iniziative non sono ancora della consistenza che sarebbe necessaria, considerate, oltre che le suddette percentuali, le vaste lacune che si presentano sia in campo agricolo che in campo industriale ».

Non è azzardato dire che tutti i principali problemi del Mezzogiorno sono e saranno sempre più influenzati dalla diffusione dell'istruzione professionale: dal problema della disoccupazione a quello dell'industrializzazione, dall'emigrazione alla diffusione delle nuove tecniche produttive.

Ciò spiega perché anche nello schema Vanoni, in relazione al problema della soluzione della disoccupazione, viene accentuata l'importanza della qualificazione professionale, specialmente tra le maestranze meridionali.

Questo giustifica il grande e crescente interesse che in convegni, congressi e discussioni di ogni genere va acquistando sempre più questa questione. E perciò riteniamo che abbia fatto assai bene il collega onorevole Franceschini a porre quale centro e fulcro della relazione al bilancio proprio il problema dell'istruzione tecnica e della formazione professionale, a cui ha dedicato tutta la prima parte della relazione.

Ma qui credo stia anche, come già dicevo, il punto debole di tutta la relazione Franceschini. Egli sembra non avvedersi che il problema dell'istruzione professionale, e *a fortiori*, quello più ampio della riforma della scuola, postula una serie di scelte politiche senza le quali non è possibile alcun serio rinnovamento della nostra scuola. « In altri termini — osservava lo Iaja sulla *Nuova Repubblica* dello scorso giugno — non si affronta e non si risolve il problema oggi fondamentale dell'istruzione e dell'addestramento delle nostre forze di lavoro senza operare delle scelte politiche di fondo. Ostinarsi nell'immobilismo e nel rifiuto delle scelte vuol dire condannarsi a uno stato di perpetua subordinazione. Quando si ricorda che negli U. S. A. il 15 per cento delle forze di lavoro possiede la licenza elementare e l'85 per cento un titolo di studio superiore mentre da noi, al contrario, il solo 15 per cento dispone di un titolo superiore e l'85 per cento o non ha titolo di studio o appena le elementari (esattamente poco più del 10 per cento di quell'85 ha la licenza elementare) si ha un raffronto eloquentissimo. In tutti i paesi che si propongono di superare in un certo senso il proprio stato di arretratezza economico-sociale il problema dell'elevamento dell'istruzione generica e del suo completamento con quella professionale viene posto in primo piano. In Cina, tra il 1953 e il 1957, sono stati ammessi alle scuole di istruzione superiore più di 550 mila studenti dei quali un buon 30-40 per cento nelle scuole superiori indu-

striali; ciò mentre le scuole secondarie preparano il materiale umano da fornire a quelle superiori per il secondo piano quinquennale con un totale di più di un milione di iscritti tra il 1953 e il 1957 ».

Qual è, invece, al riguardo la situazione del Mezzogiorno? Parlando al « Circolo della riforma » di Milano l'ingegnere Gino Martinoli cercava di giustificare la differenza di salari tra nord e sud con le seguenti considerazioni: « Per contrapposto, tale parità di condizioni non è giustificata da un punto di vista produttivistico; il livello culturale degli operai non è affatto lo stesso: l'analfabetismo, che al nord si è ridotto al 6,4 per cento, è ancora, al sud, del 22,8 per cento. Ma questo dato va integrato con la percentuale di coloro che non hanno raggiunto la licenza elementare: 12,4 per cento al nord, contro il 50 per cento al sud. E poiché, come è noto, chi non ha nemmeno raggiunto la licenza elementare può nella maggior parte dei casi considerarsi, fattosi adulto, come un « analfabeta di ritorno », cioè come un individuo che ha disimparato anche quel poco che gli ha dato la scuola, occorre ammettere che al sud si riscontra circa un analfabeta ogni due persone in età di lavoro. Anche questo, naturalmente, non può non influire negativamente sullo sviluppo dell'industria; particolarmente l'industria moderna, che ha bisogno di operai sempre più specializzati, non può prosperare in un simile ambiente ». E, avviandosi alla conclusione della sua conferenza, osservava l'ingegnere Martinoli: « Venendo ora a considerare la situazione italiana in genere e del sud in particolare, non possiamo fare a meno di rilevare come vi sia una grande penuria di capitali, ma quel che è ben peggio di uomini preparati ai nuovi compiti che ci attendono. Ciò è da mettere in stretta relazione con la grave situazione dell'istruzione pubblica. Su questa citiamo alcuni dati, tratti dall'*Annuario di statistica*. Su 100 ragazzi dai 6 agli 11 anni, 16 non si iscrivono alla prima elementare. Degli 84 che si iscrivono ben 39 non raggiungono la quinta elementare (46 per cento di perdita). Dei 45 che superano la quinta elementare ben 30 si perdono tra detta classe e la terza media, di modo che solo 15 superano la terza media. Di questi 15, nove si perdono prima di giungere alla maturità, di modo che solo sei superano tale esame. Di questi sei, solo 1,5 giunge alla laurea. È inutile sottolineare il significato di queste cifre, quando si pensi quale somma di cognizioni specializzate si richiede, da un lato, per condurre o sorvegliare, e dall'altro —

più grave — per progettare delle macchine moderne ».

E sarà inutile, aggiungiamo noi, sottolineare come queste cifre e queste percentuali nazionali assumano un andamento ancora più accentuatamente antidemocratico e più drammaticamente eloquente proprio nel Mezzogiorno, rappresentando uno dei non ultimi ostacoli alla sua industrializzazione. Prendendo in esame questi stessi dati sulla istruzione pubblica in Italia, osservava il Borghi al convegno degli « Amici del mondo » sul problema della scuola: « La configurazione piramidale del nostro sistema di istruzione secondaria appare evidente da questi dati ». E più oltre aggiungeva: « L'impoverimento continuo della nostra società, determinato dallo spreco delle capacità intellettuali della nostra gioventù che per due terzi è privata di ogni istruzione media e per quasi nove decimi è privata di ogni istruzione media superiore, è uno degli indici più significativi della nostra situazione culturale e sociale e della distanza che ci separa dal traguardo di una società democratica ».

Ecco i due diritti che oggi, con sempre maggiore urgenza, reclamano i giovani meridionali: il diritto alla scuola e il diritto al lavoro, l'uno legato indissolubilmente all'altro. E qui appare anche l'aspetto antieconomico di tutta questa situazione e si mostra come, a prescindere da tutte le altre considerazioni politiche, sociali ed umane, le spese per l'istruzione abbiano un grande significato economico e un valore altamente produttivistico. Perciò acutamente osserva il relatore come le somme stanziare per l'istruzione costituiscono « il migliore, il più fruttuoso degli investimenti, quello che rende i singoli individui produttori di economia ». E già un secolo fa il Marx, trattando del pensiero di Adamo Smith, osservava nel primo volume della sua « Storia delle teorie economiche »: « Ciò che l'operaio spende per l'istruzione è maledettamente poco; questa spesa agisce produttivamente, poiché la istruzione produce forza-lavoro ».

Ciò è soprattutto vero oggi in seguito agli straordinari progressi della tecnica, per cui qualche anno fa il Beveridge lapidariamente scriveva: « La spesa per l'istruzione è tra gli investimenti collettivi quella che, in definitiva, potrà dare il migliore frutto ».

Talché appare chiaro, per tornare al tema, come la mancanza di lavoro e la mancanza di istruzione, la disoccupazione e l'analfabetismo, costituiscano le due più grosse piaghe del Mezzogiorno; l'uno e l'altro formano come

due facce della stessa medaglia e, in un circolo vizioso di cause ed effetti, si intrecciano con una serie di altri fenomeni che vanno dalla delinquenza minorile alla prostituzione, dal banditismo all'emigrazione.

È interessante osservare, riguardo a questo ultimo punto, come il fenomeno emigratorio abbia fatto sentire con maggiore urgenza la necessità dell'istruzione, mettendo in luce ancor più l'enorme danno derivante dall'arretratezza culturale alle masse contadine ed operaie del sud. Nella relazione Corradini sulla scuola, scritta intorno al primo decennio di questo secolo, si osserva tra l'altro: « Accade frequente che gli emigrati, a contatto della vita più progredita di altri popoli d'Europa e d'oltre Oceano, consigliano ed esortano le loro famiglie perché mandino i fanciulli alla scuola: essi fanno l'esperimento quotidiano dell'« uomo istruito » e le famiglie, in Italia, seguono, almeno per una parte dell'anno, il consiglio che viene da lontano ». E una analoga osservazione si può leggere nello stesso torno di tempo, nell'« Inchiesta parlamentare sulle condizioni dei contadini nelle provincie meridionali ». Nel tomo II del volume II di detta inchiesta si osserva: « Anche noi abbiamo potuto constatare che forse non ultima ragione dell'insuccesso nelle campagne della legge sulla istruzione obbligatoria è la rigidità di certi regolamenti imposti dallo Stato, per obbedire ai quali non si tiene conto degli usi e dei bisogni locali. Questa è forse anche una delle ragioni, non però la sola, di quel curioso fenomeno, per il quale ci è risultato che ora, che dall'America vengono alle famiglie frequenti sollecitazioni di far istruire i fanciulli, questi sono inviati a scuole private a pagamento, piuttosto che alle comunali gratuite ».

Questo accadeva mezzo secolo fa: oggi il fenomeno assume una acutezza straordinaria e un'urgenza indifferibile di fronte al continuo e crescente emigrare di lavoratori meridionali verso il nord e specialmente oltre le frontiere, flusso quest'ultimo che si andrà presumibilmente accentuando con l'entrata in vigore del mercato comune, che potrebbe ancor più aggravare la situazione dei lavoratori meridionali nella concorrenza della mano d'opera sul mercato internazionale. Nel Mezzogiorno, per contro, potrebbe aumentare l'esercito di riserva dei disoccupati e della manovalanza non qualificata, con enormi conseguenze negative per la stessa industrializzazione delle nostre regioni, se non verrà avviato rapidamente a soluzione il problema dell'istruzione obbligatoria e dell'orienta-

mento professionale. Proprio alla luce degli sviluppi attuali si resta colpiti nel rileggere oggi una pagina famosa della già citata relazione Corradini intorno alla situazione della scuola primaria e popolare in Italia, con particolare riferimento all'anno 1907-1908. A pagina 6 del primo volume si osserva a tal proposito: « La emigrazione è di per se stessa, frequentemente, indice significativo di miseria, cui in generale si accompagna l'ignoranza; ed è inutile esporre tutta l'odissea di difficoltà, di disagi, di umiliazioni cui vanno incontro i nostri emigrati analfabeti. L'emigrazione soprattutto ci dà, col confronto delle forze di altri popoli, la misura del bisogno nostro e della nostra inferiorità di azione. Le qualità fondamentali di nostra gente, la tenacia e la disciplina nel lavoro, la sobrietà, la previdenza, la facile adattabilità ad ogni nuova forma e condizione di vita e di produzione si appalesano insufficienti a farle conquistare quel posto cui pur sembra che le sue virtù le diano diritto, al confronto di concorrenti, forse meno dotati di qualità intrinseche, ma che meglio al lavoro e alla conquista sociale ed economica sono preparati da una istruzione popolare più generalmente diffusa e più appropriata alle esigenze attuali. Nella istruzione sta la vera loro forza, mentre per noi, purtroppo, la maggiore ragione di debolezza è la mancanza di istruzione, onde accade che altri si assicura la parte direttiva delle attività sociali, mentre l'analfabeta delle nostre terre è costretto alle funzioni esecutive e materiali e più dure della produzione internazionale, obbligato a logorare le sue migliori energie nei compiti più modesti, più faticosi e meno remunerativi per lavoro manuale ».

Al recente convegno di studio sui problemi del Mezzogiorno, tenuto per iniziativa dell'Istituto di studi parlamentari, il dottor Alberto Donini affermava: « Premetto che il problema del Mezzogiorno ha sempre suscitato in me, uomo del settentrione, il più vivo, intenso, direi quasi ansioso interesse ». E terminava il proprio intervento con questo realistico ed appassionato monito: « Evitiamo che ci sia rivolta un giorno una domanda che avrebbe il valore tremendo di una vera e propria requisitoria: Agli altri il progresso, a noi l'emigrazione? Noi dobbiamo essere i poveri stracci per un'emigrazione che magari naufraghi a Marcinelle? Questa severissima accusa dobbiamo evitarla ad ogni costo, impegnando, anche per la formazione professionale dei lavoratori, tutti i mezzi più adeguati e dimostrando così

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

di aver compiuto integralmente il nostro dovere per portare il Mezzogiorno, in tutte le categorie che lo compongono, a quello sviluppo economico, sociale e morale che ha il pieno diritto di assicurarsi.

Per realizzare tutto questo la via maestra resta sempre la stessa: applicare integralmente la Costituzione nella lettera e nello spirito. « Lavoro e scuola: render effettivo il diritto al lavoro, equamente retribuito, rendere effettivo il diritto alla scuola: queste sono le vie che la Costituzione addita per creare una democrazia in cui sia garantito ad ognuno « il pieno sviluppo della persona umana » ». Questo scriveva due anni or sono Piero Calamandrei.

Il pieno sviluppo della persona umana deve costituire il terzo obiettivo della diffusione della scuola e della cultura nel Mezzogiorno. Perciò, anteriore e preliminare ad ogni specializzazione professionale, deve essere la scuola obbligatoria gratuita ed universale degli otto anni. Non si possono e non si debbono assolutamente confondere le due cose. Anzitutto perché, altrimenti, si verrebbe a creare, anzitempo, una discriminazione classista, basata unicamente sulle condizioni economiche, sulla situazione e sulle possibilità delle singole famiglie degli alunni. In secondo luogo perché gli studi di psicologia e di pedagogia hanno assodato e vanno sempre più confermando, come, anteriormente ai 14-15 anni, non si possano avere sicuri e decisivi elementi di riferimento circa le tendenze, gli orientamenti e le preferenze dei giovani. In terzo luogo, infine, non si può dimenticare come la sempre più delicata e complessa specializzazione connessa all'introduzione delle nuove tecniche, richieda una solida ed ampia cultura di base e, quindi, postuli una scuola dove, per dirla con Labriola, « chiunque possa acquistarsi non solamente le attitudini che sono di qualche utilità per la vita, ma eziandio l'insieme delle inclinazioni interiori, da cui risulta il sentimento umano nella pienezza della parola, quindi la capacità ad operare con rettitudine di mente e di cuore ».

Giunti a questo punto si vede come, sotto qualsiasi aspetto si consideri la questione, la realizzazione di fondo e il primo passo serio per qualsiasi riforma resti sempre e ancora la creazione della scuola unica obbligatoria di otto anni per tutti i ragazzi italiani. Solo in questo modo le nuove generazioni, specialmente meridionali, potranno, tra l'altro, superare quel senso di fatalismo, di scetticismo e di sfiducia insieme che, molto spesso, ha costituito l'essenza della concezione

del mondo e della vita delle popolazioni meridionali. Sarà superfluo sottolineare come questo stato d'animo abbia giovato e giovi non poco alle classi privilegiate, che hanno contribuito a creare e perpetuare detta situazione. La diffusione della scuola e della cultura nel sud deve servire, prima di ogni altra cosa, a superare e cancellare tutto ciò che c'è di vecchio di anacronistico e di primitivo nella coscienza degli uomini. Nel volume *Le parrocchie di Regalpetra*, Leonardo Sciascia, parlando delle proprie esperienze scolastiche nel Mezzogiorno, ci dà ancora una volta testimonianza di ragazzi che « temono le fatture, il malocchio, i magici segreti che chiamano le sventure e quelli che le stornano. Un ragazzo mi confida che porta sempre in tasca una chiave, tre chiodi e uno spicchio d'aglio: così è sicuro che il malocchio non lo toccherà mai; mi consigliò di provare ». E, purtroppo, questi pregiudizi non scompaiono troppo spesso e troppo facilmente anche allorché si sia superata la fanciullezza. Analoghe considerazioni fa Maria Giacobbe, nel *Diario di una maestrina*, trattando della scuola in Sardegna: « Il Destino, essa scrive, è il Dio terribile che fa morire il bestiame, che dà le cattive annate, che fa cadere il fulmine sulla più bella pianta del frutteto, che fa incontrare due giovani che si ameranno, che fa sì che il mandorlo dia le mandorle e l'ulivo le ulive, che sui colli si sviluppino le viti e sulle montagne le querce. La scuola dà i mezzi per sfrondare il Destino di tutto il suo potere e per ridurlo ad una semplice invenzione. I miei allievi, con l'ardore distruttore e rivoluzionario proprio dei giovani, si appassionano a questo lavoro e ascoltano avidamente tutto ciò che per loro sa di nuovo ».

Ma la Giacobbe incontra ad Orgòsolo un lavoratore (padre di una sua alunna), il quale, ammaestrato dall'esperienza della vita ed impegnato a far guarire e crescere sana la propria bambina, le dice: « L'ho anche portata in continente la mia Luciana. Cosa che i ricchi non fanno con i propri figli che in questo disgraziato paese crescono come selvaggi senza mai vedere il vero bene della terra. E poi finiscono come finiscono e si dice « era destino ! »; ma che destino, il destino non esiste, siamo noi che ce lo facciamo con le mani e con la testa; vero signorina ? ».

E un quarto di secolo prima, rinchiuso in un carcere del Mezzogiorno, analoghe osservazioni faceva un conterraneo di Maria Giacobbe, Antonio Gramsci.

Occupandosi della scuola e dell'organizzazione della cultura in Italia, il Gramsci scri-

veva: « Nella scuola elementare le nozioni scientifiche entravano in lotta con la concezione magica del mondo e della natura che il bambino assorbe dall'ambiente impregnato di folclore. La scuola col suo insegnamento lotta contro il folclore, con tutte le sedimentazioni tradizionali di concezione del mondo per diffondere una concezione più moderna. L'educazione è una lotta contro gli istinti legati alle funzioni biologiche elementari, una lotta contro la natura per dominarla e creare l'uomo « attuale » alla sua epoca ».

Attraverso la scuola obbligatoria di otto anni si vuol contribuire a creare, specie nel Mezzogiorno, degli uomini sempre più « attuali » alla propria epoca.

Concludendo si può dire che il rinnovamento e il miglioramento della scuola nel sud mirano a creare dei cittadini sempre più coscienti del nuovo stato democratico, dei lavoratori che riescano sempre meglio ad inserirsi nel processo d'industrializzazione e di ammodernamento del Mezzogiorno, degli uomini padroni del proprio destino ed artefici del loro avvenire. (*Applausi a sinistra*).

PRESIDENTE. È iscritta a parlare la onorevole Maria Pia Dal Canton. Ne ha facoltà.

DAL CANTON MARIA PIA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, signor ministro, dire che il Governo nulla ha fatto per la scuola sarebbe grave errore ed anche grave inesattezza, perché basta osservare il bilancio per constatare l'ammontare della spesa per la pubblica istruzione, che quest'anno, aumentata di 73 miliardi, raggiunge il 12 per cento dell'intera spesa nazionale. Quindi, mi pare che, pur rilevando le manchevolezze, i difetti e le necessità della scuola, sia anche doveroso e necessario, almeno per l'obiettività, vedere che cosa è stato fatto per la scuola.

La deficienza di carattere generale, che mi pare sia stata rilevata anche da altri colleghi, è che il Governo ed il Parlamento in questi cinque anni non hanno affrontato un problema di fondo. Sono state discusse ed approvate in Commissione tante leggi, tante proposte di concessioni e agevolazioni, ed anche qualche legge fondamentale riguardante soprattutto il personale (ruoli in soprannumero, abilitazioni didattiche, stabilizzazione di supplenti, ecc.), ma non una vera e propria legge di riforma della scuola.

Fare osservare questo all'onorevole Moro è forse poco opportuno, poiché egli potrebbe rispondermi che in questi cinque anni non è stato lui il responsabile dell'andamento della scuola. Ma mi permetto ugualmente di dir-

glielo per pregarlo di fare almeno qualche cosa in questo lasso di tempo che ci separa dalla fine della legislatura.

L'esserci limitati ad esaminare questo numeroso complesso di leggi ha dato certo l'impressione al paese che noi curiamo soltanto i dettagli della scuola e trascuriamo — non per cattiva volontà, ma per mancanza di coraggio — i più gravi problemi. L'onorevole Franceschini, nella sua completissima relazione, afferma che il paese non dà grande importanza alla scuola; d'altra parte le categorie interessate (professori e maestri) affermano che il Governo ed il Parlamento non si interessano sufficientemente della scuola. (E del resto, come per la discussione degli altri bilanci, anche per la discussione del bilancio dell'istruzione, questa Assemblea non presenta gran folla di deputati, anche di quelli che della scuola si dovrebbero interessare).

Colpa del Parlamento o colpa del paese? Ciò non interessa, interessa solo che si affronti qualche problema di fondo, non per dare l'impressione alle categorie interessate che qualche cosa si sta facendo, ma perché è effettivamente necessario operare in profondità nelle strutture.

Fatta questa premessa, passo a qualche breve rilievo.

L'onorevole Franceschini ci riferisce, nella sua relazione, che il 38 per cento degli alunni che iniziano la prima elementare non giungono alla quinta classe. E si tratta di circa 400 mila unità. Se aggiungiamo a questa cifra quella di coloro che non frequentano neppure la prima elementare, arriviamo a circa mezzo milione di bambini.

Le cause del fenomeno sono, secondo me, l'evasione e la ripetenza. Il collega che mi ha preceduto in questo dibattito citava, come cosa da imitare, il fatto che nella Unione Sovietica tutti i cittadini vanno a scuola.

Ora, onorevole ministro, per quanto riguarda questi due fenomeni dell'evasione e della ripetenza, mi permetterei di suggerire qualche rimedio, possibile anche senza eccessivo carico per il bilancio del tesoro. Anzitutto aggiornare le sanzioni per gli evasori dell'obbligo scolastico. L'onorevole Sciorilli Borrelli sa che nell'Unione Sovietica non si può evadere, perché quando è dato un ordine, l'ordine viene fatto eseguire.

Ammetto che in certi comuni non vi siano aule in numero sufficiente. In tal caso il problema si risolve costruendo nuove aule. Però vi sono centri abitati che dispongono di

aule in numero sufficiente; ciò nonostante, alcuni ragazzi non vanno a scuola. Le due lire di multa per chi non adempie all'obbligo scolastico, portate a 50 lire se non pagate, portate successivamente a 300 lire dal pretore se non vengono pagate le 50, non sono una sanzione seria! La procedura, poi, è degna del Medio Evo. Non dico di gravare la mano nei casi in cui mancano le aule o sono antigieniche oppure la povertà è tale per cui i genitori hanno necessità che i figliuoli vadano a lavorare, ma dove queste condizioni di estrema miseria non esistono, mi permetterei di suggerire all'onorevole ministro di gravare un po' più la mano sulle sanzioni da comminare avverso gli inadempienti all'obbligo scolastico. I motivi di dignità, di onorabilità, in altri termini i motivi morali toccano relativamente alcune persone, che vengono colpite veramente solo se si raggiunge il loro portamonete.

Quindi, ci vuole una sanzione pecuniaria sensibile quando è dimostrata la cattiva volontà dei genitori di non mandare i ragazzi a scuola.

Il secondo rimedio, certamente più oneroso per il tesoro (ma credo sia necessario affrontare il problema), è costituito dalle classi differenziali.

Vi sono ragazzi provenienti da famiglie disastrose, ragazzi disadattati, come si dice con termine moderno, o eccessivamente vivaci, o eccessivamente chiusi, o eccessivamente sensibili, che hanno bisogno di un insegnamento impartito da un insegnante specializzato. Dopo due anni di tale insegnamento, questi ragazzi possono essere in grado di rientrare nelle scuole normali.

MORO, *Ministro della pubblica istruzione*.
Lo stiamo facendo.

DAL CANTON MARIA PIA. La ringrazio. Note che è d'accordo con me e ne sono molto lieta.

Ho potuto constatare nella mia provincia l'utilità dei centri di lettura, però mi permetto di fare due rilievi. Ho saputo che qualche volta i libri dedicati a questi centri di lettura costituivano il fondo di magazzino di case editrici che non sapevano come disfarsene. Vorrei che ciò non avvenisse, perché se i centri di lettura dispongono di libri non adatti al grado di cultura di coloro che li leggono o peggio da buttar via, vengono meno alla loro importantissima funzione. Così occorre affidare la vigilanza sui centri a insegnanti veramente preparati moralmente e intellettualmente, altrimenti anziché creare una cultura popolare si crea un piccolo centro di pettegolezzi paesani.

Per coordinare poi l'attività degli insegnanti, nonché quella dei centri di lettura, dei corsi popolari, ecc., sono necessari molti direttori didattici. L'attuale aumento del numero dei direttori didattici porta alla conseguenza che un direttore didattico anziché badare a 120 maestri potrà badare solo a 90 od 80. Quando il circolo didattico è in una città i cui plessi scolastici siano facilmente raggiungibili, la cosa è ancora possibile ma quando è in campagna o in montagna dove oltre al lavoro burocratico, il direttore didattico deve svolgere l'azione di controllo muovendosi da un centro all'altro sorgono non piccole difficoltà. La conseguenza principale di questo fatto è che quando il maestro sa che deve ricevere la visita del direttore didattico, mette a posto la sua classe, in modo che il direttore difficilmente può rendersi conto della reale situazione degli alunni e della capacità del maestro.

Per affinità di argomento mi permetterei anche di suggerire che venisse impostata diversamente l'attuale organizzazione dei provveditorati agli studi. Su 95 provveditori esistono solo 45 vice provveditori. La proposta di legge che dovrebbe risolvere questo problema non è stata ancora approvata, quindi la situazione di deficienza permane.

I provveditori inoltre si trovano a corto di personale amministrativo, anche se un gran numero di insegnanti comandati svolge in essi la propria attività. Che i comandi presso i provveditorati siano un vantaggio per gli insegnanti comandati, che in questo modo hanno la possibilità di essere più vicini alla loro abitazione, è fuori dubbio, ma che questo fatto rappresenti nello stesso tempo uno svantaggio per il complesso lavoro burocratico e, soprattutto, per il lavoro di vigilanza sulla scuola, è altrettanto fuori dubbio. Vorrei perciò pregare l'onorevole ministro di esaminare la possibilità di sistemare diversamente le cose. Esiste un certo numero di insegnanti, rimasti fuori dai ruoli normali o da quelli in soprannumero o che hanno superato una certa età i quali potrebbero svolgere un proficuo lavoro amministrativo nei provveditorati in qualità di dattilografi, o di applicati ed anche nel ramo amministrativo. Si potrebbe quindi creare un ruolo particolare nel quadro della sistemazione degli uffici dei provveditorati che costituirebbe un vantaggio e per gli uffici e per questi maestri fuori ruolo.

Onorevole ministro, lascio da parte tutti i grossi problemi che esigerebbero una lunga trattazione, quale il problema dello stato giuridico, della situazione economica degli in-

segnanti, degli esami di Stato, problemi tutti assai scottanti e che sono stati variamente trattati anche se, dopo le discussioni e le proposte fatte, le cose sono rimaste al punto di partenza. Vorrei fare soltanto un accenno, prima di concludere, al problema dell'avviamento professionale.

Nella sua relazione, l'onorevole Franceschini ha messo in evidenza come troppi enti si occupino della preparazione professionale: enti pubblici, enti privati, consorzi, privati cittadini che hanno a cuore il problema. Io credo che su questo argomento, così grave ed importante, il Ministero della pubblica istruzione dovrebbe esprimere il suo pensiero. Bisogna che il Ministero della pubblica istruzione si pronunci in un senso o nell'altro: o rivendichi la priorità oppure dica francamente di lasciare l'iniziativa agli altri limitandosi ad una semplice azione di coordinamento. Sono cose dette e ripetute. Quasi tre milioni di ragazzi non continuano più gli studi dopo la scuola elementare, e tante volte non frequentano neppure quella, e soltanto un milione e mezzo di ragazzi frequentano le scuole secondarie, comprese quelle di avviamento professionale.

Eppure il problema della preparazione al lavoro è uno dei più importanti, sia dal punto di vista sociale che dal punto di vista morale. Ella, onorevole Moro, che prima che alla pubblica istruzione era alla giustizia, sa che la mancanza di istruzione o di preparazione professionale è una delle cause, oltre che di disoccupazione, anche di cattiva condotta. I dati relativi al grado di istruzione dei detenuti sono in proposito assai significativi.

Naturalmente il problema è complesso e non si può pensare ad una soluzione sollecita. L'importante è che almeno la si avvii. Certo la scuola professionale va riveduta, perché oggi le scuole di avviamento in Italia costituiscono, in molti casi avviamento alla disoccupazione. Infatti, su più di centomila alunni che frequentano le scuole di avviamento, neppure il 20 per cento continua i corsi successivi. Gli altri ragazzi non sanno cosa fare, non essendo in grado né di fare gli operai né di attendere ad un impiego. Il problema quindi, onorevole ministro, merita la sua attenzione, anche se altri assai gravosi le pesano sulle spalle. Ella, onorevole Moro, ha il coraggio e la capacità di fare delle riforme ed io voglio augurarmi che ella possa lasciare una traccia nell'attuale ministero, come l'ha lasciata in quello di grazia e giustizia. Certo il tempo che ci rimane prima

di raggiungere la fine della legislatura non è molto, e questo è un ostacolo. Però se ella, signor ministro, nonostante tutto, farà qualche cosa, il popolo italiano gliene sarà grato e la scuola tornerà ad essere una seria preparazione alla vita e riprenderà la sua dignità ed il suo prestigio, nonostante tutte le polemiche che tale prestigio sembra vogliano minare. (*Applausi al centro*).

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

COTELLESA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, da medico e, mi sia permesso, da vecchio pediatra, mi occuperò di un interessante e nuovo problema che il Ministero della pubblica istruzione ha affrontato nel decorso anno scolastico 1956-57, lo studio di una indagine sanitaria e sociale applicata nella scuola primaria di una provincia scelta come provincia pilota.

In Italia solo qualche grande centro ha realizzato studi del genere, attraverso il servizio sanitario scolastico e la creazione di istituzioni che assai efficacemente costituiscono delle forme di assistenza parascolastiche veramente utilissime.

Ma al di fuori di queste sporadiche iniziative, nessun tentativo a carattere nazionale è stato ancora compiuto nella scuola primaria italiana ed i risultati conseguiti, che brevemente passerò ad esaminare, sono oltremodo interessanti per le conclusioni che si potranno formulare.

È noto che il Ministero della pubblica istruzione attraverso la benemerita direzione generale della istruzione primaria, nel 1954-55 ha dato vita alla ideazione del piano P, mirante ad affrontare con metodi nuovi e mezzi adeguati il grosso problema dello analfabetismo che costituisce, purtroppo, ancora oggi un triste retaggio di tante zone depresse del nostro paese.

Nello studio delle cause più svariate di tale fenomeno si è cercato di completare anzitutto l'estensione della rete scolastica istituendo, dove mancavano, le quarte e quinte classi elementari, con un piano di miglioramento che riuscisse a porre in essere tutte le condizioni possibili per l'assolvimento dell'obbligo scolastico pieno e proficuo.

Questo piano, assai bene illustrato dal relatore onorevole Franceschini, consta, come è noto, di tre fasi:

rilevazione: l'indagine diretta a conoscere capillarmente l'effettiva situazione della scuola elementare in ciascuna località per individuare le cause che ne impediscono il pieno funzionamento;

progettazione: ossia la programmazione, di concerto tra il Ministero della pubblica istruzione ed i provveditori agli studi interessati, delle misure che possano apportare in ogni località il miglioramento della scuola elementare;

attuazione: complesso di provvedimenti rivolti a conseguire in più anni scolastici la piena funzionalità della scuola elementare, in ciascuna località, in relazione alle necessità emerse dalla rilevazione ed in esecuzione delle misure previste con la progettazione.

Mentre poi le prime due azioni: rilevazione e progettazione, hanno luogo in uno stesso anno scolastico, l'attuazione avviene in più anni scolastici.

Questo piano *P* agisce in alcuni specifici settori che possiamo così riassumere:

a) obbligo scolastico (reperimento individuale degli evasori ed accertamento delle cause di inadempienza con l'ausilio dell'anagrafe scolastica, istituzione di nuove scuole statali e migliore articolazione del sistema di distribuzione di quelle esistenti, completamento dei corsi di quarta e quinta, dove non vi siano, e provvidenze per assicurare il proseguimento degli studi oltre la quinta classe, aumento numerico delle direzioni didattiche e conseguente snellimento della giurisdizione attuale di ciascuna in relazione alle crescenti esigenze di organizzazione e vigilanza anche per il sempre crescente numero delle scuole),

b) piccola edilizia (impulso e contribuzione ad iniziative locali intese a fornire nuove aule alle scuole elementari rurali, nonché a restauri di locali già esistenti, impianto di scuole prefabbricate e smontabili in casi di particolare gravità ed urgenza, ecc);

c) problemi pedagogici e didattici (in particolare riduzione del fenomeno di ripetenza per cui vi è in primo piano la possibilità di classi differenziate);

d) attrezzature scolastiche (fornitura di materiale di arredamento e di sussidi didattici mediante acquisti diretti dei provveditori o contributi ai comuni, istituzione od integrazione di bibliotechine scolastiche o magistrali, ecc.);

e) scuola materna (erogazione di sussidi per facilitare il funzionamento di nuove scuole e consentire una migliore attrezzatura di quelle esistenti);

f) assistenza scolastica (con forniture di libri, indumenti, ecc. a mezzo dei patronati scolastici, assistenza sanitaria e farmaceutica, ecc.).

Questo vasto piano, graduato in più anni a partire dal 1954-55, in relazione anche alle

disponibilità di bilancio, nel primo anno si iniziò in sei provincie (Benevento, Rieti, Catanzaro, Foggia, Matera e Sassari), scelte quali provincie pilota e fu poi esteso, negli anni successivi, alle provincie di Ascoli Piceno, Avellino, Belluno, Brindisi, Cagliari, Caltanissetta, Cosenza, Cuneo, Frosinone, Grosseto, L'Aquila, Massa Carrara, Nuoro, Pescara, Potenza, Reggio Calabria, Rovigo, Salerno, Siracusa, Taranto, Teramo, Caserta, Campobasso, retroterra ligure, retroterra veneto, agro romano.

Gli utili scopi di questo piano di miglioramento sono meritevoli di grande elogio e senza dubbio i problemi che esso si propone per affrontare e risolvere gravi lacune della nostra scuola elementare, sono ardui e complessi, ma possiamo affermare, con sicura convinzione, che i risultati che si vanno conseguendo sono assai confortanti e degni di essere conosciuti ed incoraggiati.

Questa fortunata ideazione di così proficuo e serio lavoro, ha anche trovato una giusta impostazione in questo esercizio finanziario: non è certamente l'*optimum* desiderabile ed io mi auguro che il Governo apprezzi e valuti la importanza di questo sistema organizzativo che ha tanto valore sociale.

Nel bilancio che si presenta oggi alla nostra osservazione, il finanziamento del piano *P* è fissato in 969 milioni per conseguire tale felice rendimento, circa un quarto cioè della spesa complessiva per i servizi della scuola elementare, ma se questo piano va esteso, e ce lo auguriamo, al più presto in ogni regione, è chiaro che tali impegni siano assai scarsi.

In questo studio si è inserito il nostro lavoro, compiuto, come ho detto, nella provincia di Chieti, scelta come provincia pilota per questa indagine sanitaria e sociale, iniziata in quattro comuni più importanti, capoluogo compreso, dal Ministero della pubblica istruzione di intesa con l'«Acis»

La prima urgente necessità fu quella dell'impianto di una cartella individuale, divisa in più parti, cartella che comprende elementi didattici, sanitari e sociali così da offrire un quadro completo dello studio che ci si propone di attuarle.

Tale cartella, affidata, per la custodia e la giustificabile segretezza delle indagini, alla direzione didattica, raccoglie una prima parte contenente le generalità dell'alunno e le notizie didattiche relative allo sviluppo psichico dello scolaro in rapporto alla intelligenza, la memoria, l'emotività, la prontezza, la vol-

tività, l'attenzione, la socialità, nonché il profitto scolastico classificabile in ottimo, buono, discreto, mediocre ed insufficiente.

Tale cartella ha la possibilità di seguire l'alunno per otto anni, in modo da contenere tutto il periodo scolastico e gli eventuali anni di ripetenza.

La seconda parte studia il lato sociale, annotandosi su tale scheda, con visita domiciliare a casa dell'alunno, la professione dei genitori, i componenti la famiglia, lo stato dell'abitazione con il numero dei vani, le condizioni igieniche e di abitabilità, lo stato del bilancio familiare, il livello culturale della famiglia (accertamento dell'analfabetismo familiare), lo stato di salute dei conviventi ed eventuali malattie infettive o sociali esistenti.

La terza parte della cartella interessa la parte anamnestica familiare ed individuale, compilata dal medico e dall'assistenza sanitaria per poterne dedurre i dati necessari per conoscere le malattie sofferte, specie se infettive, le vaccinazioni pratiche e tutti quegli elementi indispensabili per un necessario e completo quadro anamnestico.

La quarta parte costituisce la scheda sanitaria vera e propria in cui, con metodo clinico ben preciso e dettagliato, si annota l'esame somatico completo dello scolaro in ogni suo organo, in rapporto alle sue condizioni generali di sviluppo e di nutrizione con le varie deficienze rilevabili e completantisi con una misurazione auxologica che serve a determinare in quale gruppo il soggetto debba classificarsi.

Una ultima parte, infine, riassume i provvedimenti sanitari necessari, l'esito di tali indagini complementari, le necessità assistenziali da proporre.

Da questo complesso di ricerche appare chiaro quale seria e completa impostazione si sia voluto dare a questo esperimento, che costituisce una immensa fucina di studio, di lavoro e di provvidenze utili da attuare.

A mezzo di una *équipe* opportunamente scelta di medici scolastici e di pediatri, con la collaborazione di assistenti sanitarie, si sono praticate visite mediche ad undicimila alunni dei quattro maggiori comuni della provincia, utilizzando anche gli ambulatori scolastici esistenti con una diligente ed accurata visita (non oltre venti alunni al giorno da ogni sanitario), affidando all'assistente il compito di raccogliere le notizie anamnestiche, mentre il medico si riserva di annotare i rilievi somatici e le osservazioni diagnostiche.

In tutte queste scuole, poi, sono state praticate a mezzo di unità schermografica fornita dall'«Acis» esami radioscopici in tutti gli alunni visitati, a complemento della indagine clinica eseguita dal medico.

Ma un secondo interessante studio fu eseguito nel domicilio di ogni alunno (in città, nelle zone rurali, nei più lontani casolari) da assistenti sociali (quasi tutte diplomate dalla scuola di Urbino), le quali per circa tre mesi hanno accuratamente visitato le abitazioni e riferito le loro osservazioni annotandole.

Questo primo esperimento mira a creare le provvide basi per un servizio sanitario scolastico che dovrebbe costituire, con necessari perfezionamenti, un magnifico campo di ricerche.

Da queste indagini sono apparse evidenti, anzitutto, le premesse per un razionale piano di lavoro che dovrebbe realizzarsi nella scuola primaria con la istituzione della cartella sanitario-sociale e la necessità di eseguire tre controlli medici durante l'anno scolastico (novembre, febbraio e maggio) completandoli con la indagine schermografica e con eventuali visite specialistiche per quegli alunni per i quali se ne presentasse la necessità.

I reperti schermografici con esito sospetto o positivo sono poi da sottoporre a radiografia per un migliore accertamento.

Ma assai interessanti sono le conclusioni che possiamo trarre da questo studio e grossi ed importanti problemi di natura educativa, sociale e sanitaria sono apparsi evidentissimi, come brevemente cercherò di riassumere.

A nostro conforto potremmo anzitutto rilevare che nella maggioranza degli alunni visitati lo stato generale può ritenersi discreto, con nutrizione mediocre, assai spesso con buona sanguificazione, se pur non furono rari i casi di soggetti denutriti e notevolmente anemizzati.

Le migliorate condizioni igieniche delle popolazioni rurali, l'edilizia popolare in forte incremento, la nutrizione più idonea, hanno senza dubbio contribuito e modificare quanto l'immediato dopo guerra aveva constatato.

Ma i dati statistici più rilevanti che ci hanno fornito queste indagini hanno concluso per la presenza di alcune malattie che sono degne di valutazioni, e precisamente: carie dentaria 48,10 per cento; adenoidismo 17,60 per cento; cardiopatie 6,58 per cento; difetti dello scheletro 8,59 per cento; anomalie della psiche 2,63 per cento; tubercolosi in atto 2,2 per cento.

Questi dati fanno anzitutto rilevare come dicemmo, quanto sia importante e necessario associare alla semplice visita sanitaria generica, la visita e, spesso, la cura specialistica, problema che costituisce forse uno degli scopi maggiori della completezza degli esami.

Se si considera, ad esempio, che quasi la metà degli alunni ha carie dentaria, si comprende subito la necessità di moltiplicare gli ambulatori odontoiatrici che già esistono nei comuni maggiori d'Italia e che l'«Acis» e la C. R. I., con nobile iniziativa, vanno moltiplicando.

D'AMBROSIO. Faccio notare che Napoli è all'avanguardia e che ha un ambulatorio odontoiatrico.

COTELLESA. Non minore importanza ha l'adenoidismo che trovammo nel 17 per cento e che importa l'intervento dell'otorinolaringoiatra essendo a tutti note le gravi conseguenze che tale malattia reca sull'intelligenza, sulla memoria, sullo sviluppo e sulla nutrizione e sul profitto scolastico rimanendo spesso questi soggetti assenti o distratti, svogliati e tardivi ad apprendere.

Più confortanti, ma certo non esigue, sono le cifre che considerano le cardiopatie infantili meritevoli di una speciale attenzione per le provvidenze da istituire per prevenire gravi peggioramenti, eliminando quelle cause di vita, di ambiente, di igiene che possano peggiorare il loro stato fisico.

Così si dica delle malattie dello scheletro assai note per le frequenti deviazioni molto spesso insorgenti nella scuola e per le quali non possiamo non ricordare la poca razionalità dei banchi e talvolta le posizioni viziate dei bambini non opportunamente corrette dagli stessi insegnanti.

La tubercolosi se pur non sembra incidere troppo nelle osservazioni nostre, ha però il 2,2 per cento di manifestazioni in atto che, se non rappresentano una percentuale impressionante, riaffermano la convinzione da noi esposta di dover eseguire sistematicamente i controlli nelle scuole perché si possa prevenire a curare in tempo utile queste giovani vite allorché le forme sono iniziali e sicuramente guaribili.

Qui vorrei ricordare all'onorevole ministro come non sarebbe da sottovalutare la necessità che nella scuola ci si debba, con ogni dovuta e logica riservatezza, assicurare dello stato di salute degli insegnanti.

Questo studio che fu condotto nella provincia di Chieti ha limitato le sue indagini ai soli alunni ma è ovvio che va considerata la scuola nel suo insieme e nel suo rendimento e

se provvidenze speciali si potranno adottare dopo la selettiva opera degli accertamenti eseguiti, non può tralasciarsi di considerare quanta importanza possa avere anche il conoscere che coloro che dovranno vivere con gli alunni siano immuni da malattie pericolose per la collettività cui sono preposti.

I minorati psichici non hanno meno importanza nel quadro della scuola elementare, perché questi soggetti con ritardo della intelligenza, della memoria, scarsa attenzione, comunque arretrati nelle loro facoltà psichiche, vanno necessariamente selezionati in scuole differenziate e con educatori specializzati.

A completare tale quadro bisognerà ricordare qui le indagini da riservare all'oculista non essendo rare le forme di miopia ed astigmatismo ipermetropico, le cataratte congenite, il nistagmo, l'albinismo, le retiniti, ecc., malattie oculari che hanno un notevole peso nella età della scuola e sul rendimento dell'alunno.

Ma interessante ricerca biotipologica è stata poi svolta in tutti i bambini visitati attraverso una serie di misurazioni effettuate rilevando il peso, la statura, alcune circonferenze ed alcuni diametri cranici e toracici per determinare una esatta classificazione auxologica, lavoro che, per il rilevante numero di dati, è tuttora in corso di completamento.

Ma a questa disamina sanitaria, congiunta con i rilievi didattici dei singoli insegnanti, devono aggiungersi le visite domiciliari praticate dalle assistenti sociali nelle abitazioni di tutti gli alunni, i cui dati rilevati sono oltremodo preziosi ed interessanti.

Nella classifica delle abitazioni si devono ricordare le seguenti percentuali: abitazioni ottime 6,20 per cento; abitazioni buone 35,97 per cento; abitazioni mediocri 42,61 per cento; abitazioni pessime 15,21 per cento.

Nelle indagini familiari di ogni alunno nello studio dello stato economico della famiglia si è trovato: bilancio in equilibrio 58,81 per cento; stato di risparmio 3,19 per cento; bilancio con debiti 37,9 per cento.

Nella ricerca della cultura e dei complementi scolastici dei familiari si è potuto rilevare: scuole superiori e secondarie 12,2 per cento; scuole primarie 66,9 per cento; analfabetismo 20,8 per cento.

Le malattie nei familiari hanno dato risultato negativo nell'80,2 per cento (escludendo logicamente le comuni forme intercorrenti), positivo nel 19,8 per cento, con affezioni che vanno raggruppate nelle forme cardioreumatiche e neuropatiche nella grande maggio-

ranza, malattie del ricambio, affezioni catarali, tubercolosi (poco frequente).

Questi rilievi, senza dubbio di grande importanza sociale, dimostrano chiaramente come sia interessante completare ed estendere, con ulteriori perfezionamenti, questo studio che è stato iniziato nella provincia di Chieti, scelta, come ho detto, come provincia pilota.

Va anche ricordato però che i quattro comuni scelti (Chieti, Lanciano, Ortona e Vasto, i maggiori della provincia) sono i migliori per edilizia, viabilità, scuole, progresso civile e tenore di vita, con una buona rete ambulatoriale scolastica esistente ed in formazione, tanto che i dati raccolti sono senza dubbio notevolmente confortanti.

Nel prossimo anno scolastico saranno aggiunti altri tre comuni di oltre 10.000 abitanti: Guardiagrele, Atesa e Francavilla al Mare e 10 centri con popolazione superiore ai 5.000, quali Bucchianico, Casalbordino, Casoli, Castelfrentano, Fossacesia, Miglianico, Orsogna, Paglieta, San Vito Chietino, Scerni, per un complesso di 20.000 alunni da sottoporre alle indagini sopra ricordate.

Oltremodo interessanti sono dunque le conclusioni che possono trarsi da questo studio e che impongono le seguenti formulazioni programmatiche:

a) una azione di accertamento e di prevenzione nelle indagini da svolgere in questi giovanissimi fanciulli che potranno, opportunamente selezionati, essere sottratti a malattie ignorate e latenti, rinvigorire il loro fisico con mezzi opportuni, sottoporsi a quegli interventi specialistici (ortopedici, odontoiatrici, oculistici, otorinici) che serviranno a modificare il loro stato morboso;

b) una opportuna e razionale forma assistenziale per i bisognosi di sole, di mare, di montagna, di preventori. Ma in questo campo va ricordato che dovrebbe una buona volta darsi l'ostracismo al metodo imperante dell'affrettata e talora inutile scelta che, a fine anno scolastico, si compie con rapida visita. (Infatti non può ritenersi ottimo tale sistema di selezione, per l'invio nelle varie colonie degli alunni, che dovrebbe essere la risultante di un effettivo e giusto criterio che può ottenersi solo seguendo l'alunno durante l'anno scolastico e se necessario sottoponendo gli indiziati agli opportuni accertamenti diagnostici sussidiari);

c) una possibile efficiente scelta di soggetti minorati e ritardati che siano avviati alle scuole all'aperto, alle classi selezionate, agli istituti che mi auguro si vadano multipli-

cando in Italia perché possano accogliervi i minori bisognosi di specifica ed idonea educazione; qui vorrei aggiungere che ancora molto devono perfezionarsi dal lato igienico-sanitario le attuali scuole all'aperto dove oltre all'insegnamento, non devono essere ritenute sufficienti le provvidenze della vita all'aperto, degli svaghi limitati al gioco del pallone e della corsa piana, ma occorre sottoporre gli alunni ad una ginnastica razionale medica che rinforzi e sviluppi il loro fisico;

d) una migliore e più controllata refezione scolastica che non abbia la limitata funzione di una minestra calda, ma tenga conto delle necessarie calorie e delle adatte tabelle dietetiche che devono rappresentare un *optimum* per dare agli alunni bisognosi quanto occorra per la loro deficitaria nutrizione e non l'elemosina di una cucina economica;

e) infine una oculata e seria assistenza domiciliare che va inquadrata in una serie di provvidenze che non possono affidarsi al solo Ministero della pubblica istruzione perché comprendono l'edilizia scolastica, il miglioramento della casa, la viabilità minore, l'occupazione dei disoccupati, l'intervento assistenziale più opportuno per assicurare cure generali e specifiche che dovranno essere riservate a quanti ne abbiano reale necessità.

Qui si investe tutto il piano dell'assistenza che si sperde talvolta in molteplici forme, ma che la scuola nel suo settore deve assolvere con oculatezza e precisione, senza disperdere e sperperare i suoi modesti mezzi.

Non ricorderò qui la creazione di centri speciali per anormali psichici, per mongoloidi, per fanciulli epilettici, per bambini affetti da logopedia e fenatria, centri medico-pedagogici che se non rientrano nella competenza del Ministero della pubblica istruzione trovano nella vita della scuola l'opportunità della selezione e della indicazione e differenziazione.

Un'ultima preghiera però, trovo doveroso rivolgere all'onorevole ministro, sicuro che la sua fervida ed intelligente passione di educatore saprà giustamente valutare questa mia richiesta.

Il piano *P* nella sua piena e complessa azione vuole risolvere i problemi dell'analfabetismo, della piccola edilizia, della attrezzatura e della assistenza scolastica, portando i nostri fanciulli ad un migliore livello di vita, ma la scuola non dovrebbe dimenticare gli insegnanti che hanno bisogno di migliorare la loro cultura e la loro formazione didattica e sociale.

È necessario, pertanto, dare vita a corsi di igiene, di dietetica, di psicologia infantile, di sociologia e di medicina preventiva per questi alfieri della scuola che nella loro diuturna fatica non risparmiano le proprie energie per raggiungere spesso sedi lontane e malsane, collegate con strade impervie, pur di adempiere alla loro nobile missione educativa.

Ma non hanno possibilità di perfezionare la loro cultura, di aggiornare le loro cognizioni, travolti dalle occupazioni dell'insegnamento e dal ritmo crescente della vita che viviamo con tanta precipitosa corsa.

Sia data anche a loro questa possibilità e sono certo che queste provvidenze didattiche, educative, sanitarie che il Governo democratico va moltiplicando per il miglioramento della scuola italiana, serviranno a completare la sua funzionalità ed il suo perfezionamento.

Signor Presidente, onorevoli colleghi, queste mie modeste osservazioni, rilevazioni documentate da cifre su un esperimento certamente non nuovo che oggi si va introducendo ufficialmente nella scuola italiana, apre la strada a grandi problemi che lo Stato moderno, democraticamente fondato nei postulati fondamentali della tutela della salute del nostro popolo, non può e non deve ignorare.

Assai spesso si invoca l'intervento dello Stato e si ricorre alla sanità pubblica quando sovrasta una epidemia e si teme della sua diffusione.

Ma gli antichi non a torto sostenevano il memorabile detto *mens sana in corpore sano* e senza dubbio la scuola è la migliore palestra per perfezionare questi postulati e realizzare quella prevenzione e quella difesa che ci compete per meglio fortificare le nascenti giovinuzze.

Io mi auguro che una più completa, piena, valida collaborazione possa realizzarsi fra l'educatore ed il medico, fra la pubblica istruzione e la sanità pubblica e nelle premesse di una organizzazione completa ed efficiente in quella grande famiglia che è la scuola italiana si possano plasmare e perfezionare con meravigliosa sintesi le future generazioni dell'Italia rinnovata e moderna. (*Applausi al centro*).

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

PITZALIS. Signor Presidente, onorevoli colleghi, anche per questo mio intervento sul bilancio della pubblica istruzione per il corrente esercizio finanziario giova ripetere quanto ebbi occasione di dire in relazione al bilancio per l'esercizio finanziario 1955-56, e cioè che il fatto che il ministro in carica

abbia assunto il governo e la responsabilità degli affari scolastici solo da pochi mesi, non mi consente valutazioni e considerazioni, che legittime sarebbero state se in quel dicastero durasse ancora la statica e vorrei dire disinvolta azione dell'onorevole Rossi. Il quale, in due anni circa di ministero, ha soltanto cautamente sfiorato alcune delle molte questioni che attendono soluzione e definizione lasciando anche egli in eredità al suo successore, onorevole Moro, una complessa situazione che fa tremare le vene e i polsi. Valgano questi miei semplici rilievi non ad esprimere giudizi, ma ad agevolare il mio cautiissimo viaggio nel mare agitato degli affari e delle esigenze del Ministero della pubblica istruzione, tra gli scogli di tutti i settori dell'amministrazione e delle scuole di ogni ordine e grado, tra il clamore delle genti che operano in ogni settore della scuola e le urla, spesso incomposte, di coloro che chiedono alla scuola ciò che essa non può dare, perché non ha.

Per salvarmi in questo viaggio periglioso, mi rifuggerò nella mia isola di Sardegna e tratterò poche cose semplici che interessano in modo particolare la mia terra, pregando gli onorevoli colleghi di consentirmi, quando se ne presenterà l'occasione, qualche rara divagazione.

È di consuetudine, sempre, ma in modo particolare in occasione dell'esame e della discussione dei bilanci, una parola di apprezzamento per il relatore. Dico subito che violerei la consuetudine se non dovessi affermare che, questa volta, il relatore ci ha posto di fronte ad una relazione che, a parer mio, è quanto di meglio e di più responsabilmente sentito e vissuto si possa dire in ordine ai problemi dell'educazione e dell'istruzione.

Il collega onorevole Franceschini, uscendo fuori dagli schemi classici delle relazioni ai bilanci, ha dedicato numerose pagine della sua preziosa fatica per porre in particolare evidenza, direi anzi a fuoco, il problema dell'istruzione, discutendolo, commentandolo, analizzandolo, fino a giungere a conclusioni che debbono essere meditate, non solo, ma tenute presenti se veramente si intende portare la scuola italiana all'efficienza necessaria che le consenta di adempiere la sua funzione in rapporto con le esigenze della vita moderna e del popolo italiano. Particolare menzione merita, a parer mio, l'approfondito e critico esame delle questioni concernenti la formazione e l'istruzione professionale. Meditino coloro che sono respon-

sabili dell'avvenire della scuola italiana e del popolo italiano su quanto occorre per dare agli italiani « la scuola che non hanno, la scuola — come afferma il relatore — libera e agile, ma orientata da norme generali, dove devono incontrarsi l'esperienza e l'iniziativa di tutti i settori tecnico-economici interessati, con la responsabilità delle famiglie e con l'autorità dello Stato ».

Ma, onorevoli colleghi, vorrei veramente restare fedele al mio proposito e riprendere la strada che ho scelto di seguire, anche se la tentazione di girovagare da un girone all'altro degli affari del Ministero della pubblica istruzione, mi suggestioni non poco!

E sarebbe davvero utile anche per me, uno sguardo retrospettivo che mi consentisse di vedere il cammino percorso in questi scorsi anni dalla scuola italiana. Fermarmi ad esaminare le faticose tappe della ricostruzione della vita scolastica e svolgere opportune considerazioni, affinché io stesso non dimentichi le cure veramente egregie e notevoli che il Governo democratico e, in particolare, la democrazia cristiana hanno rivolto al delicato settore della istruzione e dell'educazione. Gli immemori in buona o malafede, osano ed usano dire che nulla si è fatto, che tutto è da rifare, che la scuola non è funzionale ed è in isfacelo, che gli insegnanti non insegnano, che i programmi non sono idonei, che i servizi scolastici non sono efficienti, che la cultura è in decadenza, che la burocrazia ministeriale e provinciale è impari alle esigenze scolastiche.

Queste ed altre affermazioni generiche, spesso inconsulte e più spesso tendenziose, intese a denigrare la scuola ed i docenti e più spesso a criticare il Governo e gli uomini espressi dalla democrazia cristiana, vengono propagate, orientando malamente l'opinione pubblica, sempre pronta a subire gli influssi malevoli dei mestatori di professione. A costoro e ai molti in buona o mala fede occorre far fronte senza esitazione, opponendo loro la forza della verità. Di quella verità che non nega né il travaglio, né la depressione della scuola italiana, ma che è anche formata dalla ricerca continua di provvidenze e di interventi in ogni settore della vita scolastica italiana, da quello universitario al più umile e perciò non meno importante della scuola popolare.

Fermenti vivificatori e ansie responsabili di coloro che dedicano alla scuola ogni loro migliore energia si rivelano in ogni settore dell'istruzione e della educazione, così che è legittimo sperare che il travaglio della scuola

italiana sia veramente sentito e vissuto da uomini che le dedicano la loro nobile fatica, spesso misconosciuta e più spesso deprezzata o svilita dalla incomprendione o dalla faziosità. Faziosità o incomprendione che non di rado vengono espresse da certi elementi della scuola, i quali, dotati di multiforme vena verbale e più sovente di spiccate facoltà camaleontiche, si adattano facilmente alle più svariate ed impensate trasformazioni di costume e di pensiero politico.

Pur così mimetizzati e trasformati voi li riconoscete, onorevoli colleghi, come io li conosco. Essi, oggi, dicono male di ciò che ieri esaltavano e sono sempre pronti a dir male di tutto e di tutti, ad ogni mutar di vento. Sono coloro che facilmente adattano la vela della loro ambizione personale ad ogni nuovo spirar di aura. Poco contano e fierezza e principi e carattere; la stessa verità viene trasformata e deformata secondo che occorra.

Molti di costoro si aggirano anche nel mondo della scuola pronti sempre — giacché essi presumono di sapere tutto — ad esprimere giudizi, valutazioni e critiche le più aspre e le più severe; impancandosi a maestri di sapere, a taumaturghi in possesso del toccasana per ogni deficienza e per ogni esigenza della scuola. Credo, onorevoli colleghi, che a costoro sia facile opporre che la scuola italiana, nella sua crisi di assestamento e nel travaglio che la tormenta, offre tuttavia sicuri elementi di ripresa e di vitalità, che assicurano forza propulsiva al rinnovamento che la scuola stessa matura nel suo seno. A mano a mano che vanno attenuandosi le cause che hanno turbato non soltanto il settore della vita scolastica, ma tutta la vita nazionale, anche la scuola italiana si rinnova per volontà di uomini e di intelletti, e ritrova la sua vera strada.

E passo all'argomento che forma il vero oggetto di questo mio intervento. È un argomento semplice e senza pretese che interessa la mia Sardegna. Sono dati ed elementi di una situazione reale della scuola elementare sarda, della scuola elementare di una delle province della Sardegna, della provincia più depressa, quella di Nuoro.

Sui dati che esporrò e sulla situazione che illustrerò, desidero richiamare la responsabile attenzione dell'onorevole ministro, sicuro che egli vorrà considerare la esigenza di predisporre quanto occorre con provvidenze opportune per accelerare i tempi del rinnovamento, anzi dell'adeguamento dei servizi scolastici al nuovo anelito di vita che pervade tutta la mia terra.

L'esposizione dei dati della scuola elementare nella provincia di Nuoro, mi consentirà, inoltre, di trattare brevemente la funzione della scuola popolare in quella zona, come mezzo acconcio per combattere l'analfabetismo, e di porre in evidenza una inderogabile esigenza: assicurare alla scuola popolare con un piano quinquennale i mezzi per raggiungere la finalità per cui essa è stata costituita.

Ecco dunque i dati della provincia di Nuoro. Essi sono aggiornati al marzo del corrente anno.

La provincia di Nuoro consta di due circoscrizioni scolastiche con sede una nel capoluogo, l'altra in Lanusei. Alla circoscrizione di Nuoro fanno capo dieci sedi di circolo didattico — Bitti, Bolotana, Bosa, Cuglieri, Porgali, Fonni, Macomer, Orani, Siniscola e Nuoro. Alla circoscrizione di Lanusei fanno capo otto circoli didattici: Aritzo, Jerzu, Isili, Laconi, Lanusei, Seui, Sorgono e Tortolì.

Circoscrizioni e circoli sono tenuti quasi tutti da incaricati: incaricati gli ispettori scolastici, incaricati i direttori didattici. In Sardegna gran parte degli istituti e delle scuole medie, così come le circoscrizioni scolastiche e le direzioni didattiche, sono tenuti da incaricati.

Occorrerebbe, per eliminare questa grave lacuna, studiare il modo di istituire concorsi regionali, non potendosi assolutamente consentire oltre che in Sardegna non arrivino mai né professori di ruolo, né presidi di ruolo né insegnanti di ruolo, né direttori didattici e ispettori scolastici di ruolo. È questo un fatto che dura da decenni e che dovrebbe finire una volta per sempre, anche ad evitare che si ripeta, onorevole ministro, quello che è accaduto quest'anno. Nell'istituto tecnico commerciale di Olbia è stato messo a concorso il posto di preside. Ebbene, il preside è giunto, e subito, dopo appena 10 o 15 giorni, è stato trasferito nella penisola, perché in Sardegna non v'era bisogno dell'opera di un preside di ruolo! Io ho parlato con questo preside, il quale mi ha detto di aver trovato in quell'istituto tecnico una situazione così difficile che si doveva di aver chiesto il trasferimento. Ma domando come sia possibile trasferire immediatamente da un istituto, subito dopo avervi preso servizio un preside che ha vinto il concorso per quella direzione. In base a quale norma, a quale speciosa interpretazione e a quale interesse della scuola ciò può accadere?

Chiedo scusa della divagazione, alla quale mi sono lasciato andare, trattandosi di problemi singolari della mia provincia. Torno

in argomento per rilevare la caratteristica del secondo gruppo di circoli didattici sopra indicati, e cioè che essi sono dislocati quasi tutti in zone montane. Alcune sedi di circolo distano anche cento chilometri dalla sede della circoscrizione. Questa osservazione vale per ambedue le circoscrizioni. Il disagio sarà attenuato con la istituzione che è in corso di nuove circoscrizioni, ma non eliminato. Le distanze saranno accorciate, ridotte, ma resteranno pur sempre rilevanti.

La funzione ispettiva risulta, perciò, inceppata, oltre che dalla vastità della circoscrizione, dalla lontananza delle località da raggiungere. La vigilanza che dovrebbe essere continua ed organica si svolge in maniera saltuaria e disorganica, specie nel periodo invernale, quando l'inclemenza della stagione impedisce o limita le possibilità di contatti e di controlli.

Prima esigenza è, pertanto, quella di costituire nuove circoscrizioni e nuovi circoli didattici. E mi risulta che il Ministero si accinge a farlo. Le nuove circoscrizioni ridurranno la vastità delle attuali zone di vigilanza e controllo, rendendole più facilmente raggiungibili.

I nuovi circoli didattici ridimensioneranno gli insegnanti, le classi e gli alunni da vigilare. Vi sono attualmente nella provincia di Nuoro circoli didattici che controllano fino a 150 insegnanti! Vi è un caso, quello di Nuoro, che conta 150 insegnanti, 158 classi, 3.188 alunni frequentanti; il circolo di Dorgoli ha 89 insegnanti, 109 classi, 2.455 alunni.

Ridotte le attuali distanze che dividono le circoscrizioni dai circoli didattici, gli ispettori scolastici saranno in grado di mantenere più vivo e fattivo il loro contatto con i direttori di circolo. Essi avranno modo di coordinare l'azione, di controllare il funzionamento delle scuole, l'andamento didattico dell'insegnamento, l'attività educativa degli insegnanti, e potranno inoltre rilevare con maggiore facilità, i bisogni della scuola che sono molti, sempre nuovi e pressanti; essi, inoltre, vivendo a contatto più immediato con le esigenze della vita scolastica, avranno modo di segnalarle e di ottenere le provvidenze necessarie per soddisfarle in modo da assicurare alla scuola quella efficienza che è necessaria perché essa sia più amata dalla società nella quale e per la quale essa opera.

Desidero a questo punto segnalare l'opera vigile e attenta dell'ufficio scolastico provinciale di Nuoro, il quale segue con particolare cura l'evolversi della situazione scolastica della provincia e si rende interprete intelli-

gente della costante e nobile premura della direzione generale dell'istruzione elementare che nulla lascia di intentato per potenziare la scuola d'obbligo, per adeguarla ai nuovi bisogni e per farne strumento duttile e meraviglioso dell'opera di rinnovamento educativo e sociale.

Passo ora ad analizzare i dati che riguardano le classi, gli insegnanti e gli alunni delle scuole elementari della provincia di Nuoro, per enucleare e valutare il fenomeno della evasione all'obbligo scolastico.

Il numero delle classi delle due circoscrizioni già ricordate di Lanusei e di Nuoro è di 1589. L'organico degli insegnanti di ruolo nelle circoscrizioni stesse è rispettivamente di 789 per Nuoro e 507 per Lanusei: in totale 1296 maestri. La popolazione scolastica obbligatoria nella circoscrizione nuorese è di 20.696 unità; la popolazione frequentante è di 20.111 alunni. Hanno evaso l'obbligo scolastico nell'anno scolastico decorso 485 bambini. Nella circoscrizione di Lanusei il fenomeno dell'evasione risulta ancora più accentuato: su 15.028 alunni obbligati, hanno frequentato 14.570 bambini. L'evasione dà il coefficiente di 458 unità. Su un totale, quindi, delle due circoscrizioni, di 35.724 alunni, si è avuta, nel decorso anno scolastico, una frequenza di 34.781 iscritti e una evasione complessiva di 943 ragazzi.

Il fenomeno dell'evasione si rivela dunque preoccupante. Occorre individuarne e studiarne le cause per combatterle alla radice, fino ad ottenere la frequenza al cento per cento. Non è certo né facile, né possibile eliminare subito tutte le cause, specie le sociali, che determinano il fenomeno dell'evasione, che è la fonte dell'analfabetismo. Ma nessuna giustificazione vale ad avallare il ritardo che ulteriormente rinvia una organica ed energica azione che le autorità scolastiche dovranno porre in essere per recuperare alla scuola, e perciò alla società, tanti disertori della scuola d'obbligo.

Ho detto sopra che le cause sociali ed ambientali che determinano le evasioni non potranno facilmente essere rimosse; ma non bisogna attendere oltre, sarà certamente agevole rimuovere l'evasione, considerata come fenomeno che interessa strettamente la scuola d'obbligo. E sarà anche più agevole vincere l'analfabetismo, se saranno potenziati i modi ed i mezzi già in atto per combatterlo.

Trovare le vie e le forme migliori per avviare tutti indistintamente i bambini sulla strada dell'educazione e della istruzione;

usare i modi più acconci e le provvidenze assistenziali più idonee per dare a tanti bambini e bambine la gioia di sedere sui banchi della scuola, di una vera scuola, con gli occhi attenti ed il cuore tremante al cospetto del maestro o della maestra, i quali svelano loro, per la prima volta, gli arcani segreti dei primi passi nel mondo del sapere, deve essere un impegno per coloro che hanno a cuore le sorti della scuola e più ancora per coloro che hanno a cuore le sorti della democrazia, della libertà.

Recuperare, d'altra parte, alla scuola e alla società coloro che hanno evaso l'obbligo scolastico e dare loro il grado di istruzione indispensabile per porli in condizioni di esprimere la loro personalità nell'attuale società democratica, dev'essere un altro impegno inderogabile.

Dopo aver delineato la situazione dei servizi scolastici, della frequenza della scuola d'obbligo e del fenomeno dell'evasione nella provincia di Nuoro, ritengo sia utile, per completare il quadro, rivolgere un sommario sguardo ad un'altra questione di grande importanza e cioè alla edilizia scolastica. I dati che esporrò sono aggiornati al marzo del corrente anno.

Ho già detto che l'organico per la popolazione scolastica della provincia di Nuoro è di 1.296 insegnanti. Il fabbisogno delle aule, dunque, è di 1.296, una per insegnante di ruolo. Così dev'essere o dovrebbe essere. Sono attualmente disponibili 513 aule, appositamente costruite, e 99 adattate. Ve ne sono in costruzione altre 264. Mancano del tutto 424 aule, oltre le 264 ancora in costruzione. Solo la metà del fabbisogno di aule è dunque attualmente disponibile! La scuola, per l'altra parte, è allogata in ambienti di fortuna, spesso insufficienti e inadatti, poco decorosi e affatto funzionali, i quali mortificano la scuola e la sua funzione educativa e formativa.

Un grande sforzo è stato certamente fatto nella provincia di Nuoro per sopperire ai bisogni più urgenti, per colmare i vuoti di incurie annose e funeste, lasciate in eredità da governi che poco o nulla hanno curato la Sardegna. Ma la soluzione del problema, nonostante la buona volontà e l'impegno degli enti locali, della regione e dello Stato, è ancora lontana.

In base alla legge 9 agosto 1954, n. 645, lo Stato ha ammesso al beneficio previsto dalla legge stessa 14 comuni, nell'esercizio finanziario 1954-55, per la spesa complessiva di 256 milioni, per la costruzione di edifici

LEGISLATURA II — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 16 OTTOBRE 1957

scolastici. Nell'esercizio 1955-56, sempre in base alla legge sopra citata, altri 9 comuni della provincia di Nuoro sono stati ammessi al contributo previsto, per la spesa di 245 milioni circa, per la costruzione di altri 10 edifici scolastici. Nell'esercizio finanziario 1956-57, sono stati ammessi allo stesso beneficio altri 10 comuni, per la spesa complessiva di 120 milioni.

Complessivamente, dunque, nei tre esercizi finanziari 1954-55, 1955-56 e 1956-57, lo Stato ha ammesso al beneficio di cui alla legge 9 agosto 1954, n. 645, 33 comuni, assicurando il contributo per la spesa complessiva di 620.850.000 lire.

Inoltre, lo Stato nel 1955 ha costruito edifici scolastici per 224 milioni e mezzo nei paesi di Sindia, Escalaplano, Desulo, Borore; nel 1956, per lire 336.564.200, in Desulo, Orgosolo, Scanomontiferro, Tortoli e Arbatax. Alcune volte si tratta di un lotto altre volte dell'edificio intero. Sono tuttavia ben 561 milioni e più, spesi in due anni per edifici scolastici. A tale cospicua somma si deve aggiungere l'altra di 186 milioni e mezzo per il completamento di edifici scolastici in Bosa e Sindia con finanziamento nel corrente anno 1957.

Queste cifre eloquenti dimostrano l'attenzione e la provvida cura dello Stato, il quale interviene largamente per risolvere il grande problema dell'edilizia scolastica nella provincia di Nuoro. Le popolazioni sono grate al Governo democratico per tanta sensibilità concreta e attendono fiduciose nuovi sforzi e nuove provvidenze, che certamente non mancheranno.

Non meno sollecita, premurosa e provvida è stata la regione la quale, fino al 31 marzo 1957, aveva costruito edifici scolastici in 44 comuni della provincia di Nuoro, per una spesa di 701.263.405 lire. Se si aggiungono altre costruzioni in corso per 655.635.181 lire, per complessive 251 aule, non si ha che da restare ammirati di fronte a tanto fervore di opere e di provvidenze dedicate dalla regione sarda alla scuola d'obbligo. Complessivamente in pochi anni, sono ben 1357 milioni circa destinati dalla regione all'edilizia scolastica della provincia di Nuoro.

A me non resta che rallegrarmi e augurarmi che il ritmo continui serrato e imponente, fino alla definitiva soluzione del problema. Vorrei, però, che in gara di emulazione entrasse anche lo Stato, in modo da concorrere con larghezza maggiore di quella finora mostrata. I benefici, invero, della legge 9 agosto 1954, n. 645, sono buona cosa, ma in Sardegna specialmente nella provincia di Nuoro, oc-

corre l'intervento diretto dello Stato per sanare la piaga dell'insufficienza dell'edilizia scolastica.

I comuni si sforzano e si sforzeranno, ma essi, già oberati di spese e di impegni, ben difficilmente potranno accollarsi ulteriori gravami. Ed in ogni migliore ipotesi, le formalità di applicazione della citata legge n. 645, sono tali e tante, così complesse e lunghe, da non confortare molto le speranze di chi ha bisogno di vedere risolte, in un più breve tempo, questioni urgenti ed impellenti quali quelle dell'edilizia scolastica.

Ho precisato che lo Stato, nello stesso periodo di tempo che corrisponde agli anni 1955, 1956 e 1957, ha direttamente provveduto a costruzioni di locali scolastici per le scuole elementari nella provincia di Nuoro, per una spesa di 185 milioni e 500 mila lire. Se confrontiamo questa cifra con quella spesa dalla regione, che assomma ad un miliardo e 357 milioni, si rileva quanta maggiore premura e sensibilità abbia dimostrato la regione ai bisogni della scuola ed in particolare della scuola elementare della provincia di Nuoro. Appare, invero, evidente, dalla sproporzione tra le due spese, che lo Stato è stato meno sensibilizzato ai problemi scolastici sardi. Non nego l'impulso costante, intelligente e fattivo degli organi centrali responsabili della pubblica istruzione. Qui mi riferisco al problema generale della edilizia scolastica, che avrebbe dovuto formare oggetto di particolare e specifica cura e premura da parte del Ministero dei lavori pubblici.

Quando in una provincia come quella di Nuoro, ancora oggi, dopo tutte le provvidenze qui illustrate, la metà delle classi elementari risulta allogata in aule di fortuna, mi chiedo se non sorga imperioso e indilazionabile l'obbligo di rinvenire vie e forme nuove e straordinarie per finanziare le costruzioni scolastiche con maggiore sollecitudine.

È ormai in atto (e se ne parla) la trasformazione fondiaria, la riforma agraria, la trasformazione industriale della Sardegna, ma occorre anzitutto e prima di tutto parlare di scuole. Di scuole che siano tali di nome e di fatto, di scuole che, almeno relativamente all'obbligo scolastico, offrano condizioni ambientali tali da suscitare nell'alunno amore non solo allo studio, ma anche alla stessa scuola, la quale rappresenta il fulcro e il segreto di ogni altra riforma e di ogni progresso civile.

Se lo Stato, la regione, gli enti locali in poco volgere di anni avranno risolto questo problema fondamentale, di vita e di civiltà,

la Sardegna ed i sardi molto dovranno alla democrazia ed in particolare alla democrazia cristiana.

Accanto al problema or ora esaminato della maggiore efficienza della scuola elementare nella provincia di Nuoro, si pone il problema della lotta contro l'analfabetismo. Già da anni è in atto, per le cure vivissime del servizio centrale della scuola popolare, cui è preposto un uomo insigne per cultura e per capacità, appassionato del problema, che egli conosce profondamente, una lotta serrata contro questa piaga sociale. Piaga sociale fonte di molti mali, cui il Governo della Repubblica deve rivolgere la più pensosa attenzione.

L'argomento mi consente di uscire dal campo limitato della Sardegna e da quello limitatissimo della provincia di Nuoro, rispetto alla quale ho posto tuttavia in evidenza la elevata evasione all'obbligo scolastico, che rappresenta il flusso annuale del contributo all'analfabetismo, per fare alcune considerazioni di carattere generale.

Quando il Ministero della pubblica istruzione, per la prima volta nella storia, assunse una organica iniziativa per combattere l'analfabetismo, molti furono gli increduli e gli scettici in risultati positivi. I primi stanziamenti per la lotta ed i primi passi della lotta stessa furono difficili, ma la passione di uomini che considerarono un apostolato sociale il recupero alla scuola di uomini che l'hanno disertata diede subito frutti meravigliosi. È vanto della democrazia cristiana questa opera insigne che resterà come pietra miliare nella storia dell'istruzione pubblica e del rinnovamento sociale e democratico del popolo italiano.

Oggi non si ragiona più su dati opinabili, ma su dati certi, che sono desunti dal censimento del 1951 e che ci danno la misura del fenomeno degli analfabeti, che sono circa cinque milioni. Tale è il numero di uomini che condizioni sociali o altre ragioni hanno tenuto lontano dai banchi della scuola e che attendono, oggi, dalla società democratica di poter gustare la gioia che loro fu negata nella fanciullezza. Sono cinque milioni di cittadini i quali attendono un potenziamento del servizio della scuola popolare che ha ormai in mano gli strumenti didattici necessari, fino ad ora ignoti alla tradizione didattica. Tali strumenti sono i corsi a domicilio per famiglie, mediante i quali si penetra anche nelle zone più infette della miseria, nelle baracche, nelle casupole e tra le pareti (pareti per modo di dire) domestiche.

È veramente miracoloso pensare che l'insegnante, in tali ambienti, raccoglie attorno ad un tavolo, se c'è, tutti i presenti, chiama i vicini se vogliono venire. Parla, conforta, insegna, e non tarda a diventare l'amico di tutti, il sostegno morale della famiglia. Desidero qui rendere omaggio a questi messaggeri di civiltà in mezzo alla miseria e al bisogno, a quelle maestre che spesso si trasformano in governanti dei bambini tenendoli tra le braccia, mentre la madre traccia le prime aste con mano malferma. Nessuno, tranne il maestro, può penetrare in quegli antri, in quelle casupole: egli è veramente portatore di luce morale e di progresso civile. È il precettore a domicilio, che diventa il privilegio dei più diseredati, dei più bisognosi.

Vi sono, poi, i corsi itineranti e per zone. I maestri si portano nel luogo del lavoro, seguono i pastori, i boscaioli, i carbonai, ne condividono spesso la vita difficile, divengono loro amici, parlano, insegnano, consigliano, istruiscono.

Queste due forme di penetrazione degli insegnanti nelle famiglie e nei posti di lavoro degli analfabeti hanno fornito frutti preziosi. A tali strumenti, altri ancora se ne aggiungono: i centri di lettura: paesi, frazioni, agglomerati che non videro che il libro dei bambini delle scuole elementari, oggi sono messi a contatto con le opere della letteratura di tutti i paesi e la curiosità e l'ansia di apprendere addensa in detti centri persone di ogni età, che sgranano gli occhi e spesso non si rendono conto come vi siano nel mondo uomini che sappiano scrivere tante meravigliose pagine; i corsi musicali, che hanno dato risultati veramente miracolosi: coloro che mai avevano cantato, né sapevano cantare o ripetere motivi, hanno rivelato tendenze particolari per la musica. (Cori a più voci sono stati addestrati con risultati eccellenti, mentre a Roma e Milano hanno avuto luogo gare di corsi musicali della regione); i corsi di richiamo, con i quali per due o tre mesi, i migliori maestri di ruolo, dopo aver elaborato un programma con gli operai contadini, insegnano ciò che è ritenuto essenziale per la vita di ogni giorno, specialmente quella di lavoro. È questa l'unica istituzione scolastica che non rilascia titolo e che occorre potenziare assicurandone il finanziamento.

Da ultimo vi sono i corsi di informazione. Ogni adulto può sottoporre al maestro quesiti che riguardano il lavoro dei campi, le malattie delle piante e degli uomini, le assicurazioni sociali ed ogni problema che incide sulla

vita di adulto. Il maestro si rivolge al comitato degli esperti della provincia per avere la risposta al quesito, che poi spiega ed illustra agli interessati. La scuola popolare si trasforma e diventa così un segretariato del popolo, dove l'adulto si reca perché lì lo si aiuta a capire ed a lavorare.

A tutti questi strumenti si aggiungono, infine, i *bibliobus*, i quali raggiungono i centri più disagiati e lontani sperduti sui monti o nelle valli e buttano il seme del libro.

I risultati ottenuti sono eccellenti. Il recupero degli analfabeti è in continuo aumento. Gli strumenti didattici sono validi. Studiosi di tutto il mondo vengono a informarsi delle nostre esperienze per trapiantarle nei loro paesi.

Ho fatto questa breve corsa nel settore della cultura popolare, onorevole ministro, per trarne la seguente conclusione. Quanto costa ogni alunno della scuola popolare? In media esso costa allo Stato e quindi alla collettività 5 mila lire. Quanti sono oggi gli analfabeti in Italia? Circa 5 milioni. Il calcolo è semplice. Per condurre a fondo questa grande battaglia sociale occorrono 25 miliardi. Basta un piano quinquennale di stanziamenti per assicurare alla battaglia il migliore e più rapido risultato. Cinque miliardi all'anno per cinque anni, nel bilancio della pubblica istruzione, per completare queste grandi opere iniziate! Mi auguro, onorevole ministro, e concludo, che ella che

ha respirato fin dai primi anni della sua vita l'atmosfera familiare impregnata dall'entusiasmo, dall'amore, dalla passione e dalla dedizione alla scuola d'obbligo, che suo padre si è portato con sé oltre l'esistenza terrena, mi auguro, dicevo che voglia segnare nel suo programma di ministro della pubblica istruzione questa proposta: lotta all'analfabetismo, piano quinquennale di lotta. Sarà un gran merito, se ciò farà. Sarà merito superiore a qualsiasi altra riforma, a qualsiasi altro innovamento nel campo della scuola. E sarà vanto del Governo della democrazia cristiana, se questa piaga storica verrà finalmente debellata. Penso e spero che esso non vorrà essere così avaro verso il paese e anche verso se stesso, da negare quei pochi miliardi che occorrono per portare a termine questa grande opera iniziata!

Onorevole ministro, voglia essere ella l'animatore di questa grande opera. Il paese tutto, ed in particolare la mia Sardegna, le saranno grati e alla gratitudine di tutti seguiranno quei consensi che naturalmente susciteranno le grandi opere sociali. (*Applausi al centro*).

La seduta termina alle 14.

IL DIRETTORE DELL'UFFICIO DEI RESOCONTI

Dott. VITTORIO FALZONE

TIPOGRAFIA DELLA CAMERA DEI DEPUTATI