



TRASFORMAZIONI SOCIALI ED EVOLUZIONE SCOLASTICA IN ITALIA

In questo articolo, il Prof. Bernardino Ferrari, Preside del Liceo Carducci di Milano e Assistente di Storia Moderna presso l'Università Cattolica del «Sacro Cuore», analizza gli sviluppi del sistema scolastico italiano dal periodo preunitario fino alla istituzione della nuova scuola media unica avvenuta nel 1962, mettendo in chiara luce l'influsso che su tale sviluppo hanno avuto le diverse ideologie alle quali si ispirarono le forze politiche che si sono succedute al governo della Nazione. L'articolo ripropone le idee che l'autore ha esposto in una apprezzata conferenza tenuta al Centro Culturale S. Fedele di Milano.

LA SCUOLA ITALIANA NEL PERIODO PREUNITARIO

Fondamentale e primaria preoccupazione delle classi dirigenti del periodo preunitario era quella di formare il suddito fedele e devoto.

Se unico era il principio, non uniforme ne era l'applicazione. Le correnti più retrive e dispotiche dell'Antirisorgimento, coi sistemi di uno scaltrito conservatorismo, lungi dal porsi qualsiasi problema riguardo all'istruzione secondaria, negavano ai figli del popolo anche solo l'accesso alla istruzione primaria, in nome della vecchia massima aristotelica sempre cara alle classi dominanti, che l'istruzione non è necessaria a chi è destinato a servire.

E' questa la mentalità ispiratrice di un famoso scritto, pubblicato anonimo nel 1837 a Lugano e ripubblicato poi a Milano: *Le illusioni della pubblica carità*; l'Autore si scaglia, con estrema violenza, contro quella nobile iniziativa, tendente a riscattare, « cominciando dalla prima età, tutti i figli del popolo dalla duplice schiavitù dell'ignoranza e dell'abiezione morale », che fu rappresentata dagli Asili d'infanzia di Ferran-

te Aporti (1). Nell'opuscolo si parla degli *Asili* come di « una cospirazione contro il bene della società », e dei loro promotori come « di gente satura di principi rivoluzionari e cosiddetti liberali »; si sottolinea che l'istituzione « era venuta dai protestanti », che « i bambini erano strappati dal petto della madre, loro sola vera maestra »; si confondono le idee con l'affermazione che l'istruzione ivi impartita è ispirata da un filosofo « a la Voltaire, oppure dal Sansimonianismo »; in una parola, si denuncia l'iniziativa degli *Asili* come « un complotto, un nuovo tradimento, forse il peggiore di tutti ». Il richiamo agli influssi della pedagogia protestante — l'accusa, per i tempi, più sottilmente perfida — era dettato da un'evidente malafede, perchè, pur nelle analogie tra il pensiero educativo di Samuel Wilderspin, l'organizzatore delle scuole infantili inglesi, e quello di Ferrante Aporti, « il secondo — come giustamente sottolinea il Gambaro — sacerdote cattolico ed aderente per intima vocazione alla tradizione religiosa d'Italia, insegna le verità principali della fede e compenetra di spirito cattolico tutta la vita dell'asilo » (2).

La convinta affermazione che l'istruzione popolare sia cosa inutile o, peggio, dannosa, è il leit-motiv pedagogico dei teorici dell'Antirisorgimento. Ancora Monaldo Leopardi nei « Dialoghetti sulle materie correnti nell'anno 1831 » (« infame, infamissimo, sceleratissimo libro » lo definì il figlio Giacomo) affermava essere l'istruzione un monopolio delle classi privilegiate, chè il popolo deve rimanere analfabeta per non guastarsi il cuore e la testa. Clemente Solaro della Margarita, il ministro assolutista di Carlo Alberto, nell'opera in cui più compiutamente espresse il suo pensiero, scritta quando ormai da tempo egli era uscito dal gioco politico, ribadiva che l'istruzione non deve essere assolutamente diffusa (3).

Nel Regno delle Due Sicilie, un altro mentore della letteratura politica reazionaria italiana, Antonio Capece Minutolo, principe di Canosa, consigliava non solo di mantenere il popolo nell'ignoranza, ma addirittura di ingannarlo: « deve il popolo deludersi per il suo stesso bene » (4).

Tali affermazioni erano dettate dal timore che lo studio contenesse pericoli di disorientamento morale e religioso e, comunque, di sovvertimento politico. Questo atteggiamento era denun-

(1) A. GAMBARO, *Ferrante Aporti nella storia dell'Educazione e del Risorgimento*, in A. GAMBARO, G. CALÒ, A. AGAZZI, *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte*, Brescia, 1962, p. 12. Per il Gambaro, come per il Codignola, e per altri, l'autore del libro è, senza alcun dubbio, Monaldo Leopardi, di cui effettivamente riflette le idee. Di diverso parere è uno storico americano che attribuisce l'opera a un sacerdote milanese, certo Boncompagni. K. ROBERT GREENFIELD, *Economia e Liberalismo nel Risorgimento. Il movimento nazionale in Lombardia dal 1814 al 1848*. Traduzione dall'inglese con aggiunte e correzioni dell'Autore. Bari, 1940, pp. 348-349.

(2) A. GAMBARO, *op. cit.*, pp. 22-23.

(3) C. SOLARO DELLA MARGARITA, *L'Uomo di Stato indirizzato al governo della cosa pubblica*, Torino, 1863-64, Vol. II, p. 192.

(4) *I Piffari di montagna*, edizione accresciuta del 1832, p. 117.

ciato dal Lambruschini, parlando di coloro che ritenevano « ogni lettera dell'alfabeto messa in capo ad un fanciullo della plebe » essere « una scure o una mazza datagli in mano per ispezziare un giorno lo scrigno dei ricchi e per far crollare il trono del re » (5).

In tal modo, anche quando l'istruzione popolare non era apertamente osteggiata, come fu il caso del Lombardo-Veneto e in certi momenti del Piemonte albertino, essa veniva impartita con un metodo « mnemonico, catechistico, autoritario, dommatico », insistente, esclusivamente « sulle nozioni teologiche e su quelle politiche come insieme di doveri » (6). Era un insegnamento ispirato a un rigoroso moralismo paternalistico quale appunto sembrava essere idoneo a formare il buon suddito. Nelle sue « strettoie », osserva il Bulferetti, restava costretta « la libera coscienza » dei discenti come dei docenti (7).

Ci fu in alcuni pensatori liberali una indubbia e sincera preoccupazione per l'educazione del popolo e ci fu anche qualche lodevole tentativo in tal senso, a cominciare dalle scuole lancasteriane di mutuo insegnamento, fiorite un po' dovunque in Italia negli anni 1817-1818-1819, ma specialmente in Toscana, per opera dei moderati di quella regione, e in Lombardia, per iniziativa di Federico Confalonieri e dei suoi amici del « Conciatore ».

Ad un certo momento il tema dell'istruzione popolare divenne pure un tema dominante nei Congressi degli scienziati (8). Senonchè anche negli spiriti più generosi e aperti del campo liberale, continua fu l'oscillazione tra la fiducia nelle classi umili e la paura per l'avvenire e soprattutto invalicabile rimase il limite della distinzione tra scuola delle classi superiori da una parte e scuola popolare pratica dall'altra (9).

(5) R. LAMBRUSCHINI, *Sull'istruzione del popolo*, in *Atti dei Georgofili*, 1833, p. 32.

(6) L. BULFERETTI, *L'Educazione popolare in Piemonte alla vigilia del Quarantotto*, in *Socialismo Risorgimentale*, Torino, 1949, p. 142.

(7) *Ibidem*, p. 146.

(8) Al Congresso di Lucca del 1843 fu approvata una mozione la quale raccomandava che « quando più presto fosse possibile l'istruzione elementare dei due sessi fosse organizzata e generalizzata nelle varie parti d'Italia ». La mozione, proposta alla Sezione Agronomica e Tecnologica, fu riportata dalla *Rivista europea*, N. S. 1843, I, parte IV, nota, pp. 156-158.

(9) Se ci fu un lavoro elevato e nobile in rapporto al problema che stiamo trattando, questo fu certamente il libro di CARLO RAVIZZA: *Un curato di campagna*, Milano, tip. Pirotta, 1841, p. 44; libro presentato con parole di ammirazione da Carlo Cattaneo (*Il Politecnico*, anno 1841, Vol. IV, pp. 454-468) e largamente lodato da Carlo Tenca (*Il Crepuscolo*, aprile 1851). Si preoccupa il Ravizza delle migliori scuole per i figli del popolo dopo che essi abbiano ricevuto l'istruzione elementare, ed era già molto, ma subito sconsiglia per loro gli « studi classici lunghi e dispendiosi », nonchè avvia a « carriere, troppo incerte » e consiglia invece « le scuole di commercio, la scuola di agricoltura e delle industrie affini ».

I precedenti della legge Casati.

Ricercando i precedenti storici della Legge Casati in Italia, Iclea Picco li trova, a ragione, soprattutto nella legislazione scolastica del Piemonte. Ora in questa è ritornante, a proposito della istruzione secondaria — e la Picco lo mette in rilievo con dovizia di documentazione —, il motivo della scuola a doppio binario. Nella legge Bon-Compagni del 4 ottobre 1848 si parla di scuole secondarie « in cui si insegnano le lingue antiche e le lingue straniere e gli elementi della filosofia e delle scienze, come preparazione agli studi universitari » e di scuole speciali « quelle che, continuando le scuole elementari, preparano all'esercizio delle professioni, per le quali non è destinato alcun speciale insegnamento nelle università » (10).

Il 5 novembre 1849 Cristoforo Mameli, ministro della Pubblica Istruzione del Regno di Sardegna, presenta un nuovo progetto di « Disposizioni organiche dell'insegnamento secondario ». Resta basilare, tanto nel progetto ministeriale, quanto nelle controproposte della Commissione parlamentare, la distinzione netta tra scuola classica e scuola tecnica (11). Nè diversa è l'impostazione del progetto Cibrario sul Riordinamento della Pubblica Istruzione, il così detto « Codice Cibrario » immediata anticipazione della Legge Casati, presentato alla Camera subalpina il 6 marzo 1854, secondo il quale l'istruzione pubblica si strutturava in tre rami: istruzione superiore, e cioè l'Università, istruzione secondaria, e cioè Licei e Ginnasi, istruzione tecnica e primaria. Il commento della Picco, la quale osserva che l'istruzione tecnica « è la parente povera, non ancora assunta al grado di istruzione secondaria », è, di per se stesso, crudamente significativo (12). Questo modo di vedere il problema educativo, imperniato su una netta contrapposizione, precocemente attuata, tra istruzione professionale, riservata ai giovani delle classi umili, ed istruzione umanistica, monopolio dei destinati, per nascita e per censo, a ricoprire funzioni direttive, non fu che un aspetto particolare del carattere generale del Risorgimento italiano.

Lo ha ben precisato l'Agazzi, commentando, da par suo, da un punto di vista pedagogico, la frase dell'Azeglio « *L'Italia si è fatta ora son da fare gli Italiani* ». « La stessa idea del riscatto nazionale diveniva il programma delle élites in quanto si inquadrava nel disegno borghese di gruppi sociali che volevano essi soli essere e restare élites. Il moto del Risorgimento, cioè, non nacque e non fu mai moto di popolo, non fu popolare, non tanto e non soltanto perchè il popolo non era maturo, non era preparato, al messaggio e all'azione dell'unità e dell'indipendenza, ma perchè non lo si volle davvero associare e preparare al movimento

(10) I. Picco, *La Scuola nel Risorgimento. Nascita della Scuola nazionale*, Roma, 1961, p. 82.

(11) *Ibidem*, pp. 84-89.

(12) *Ibidem*, pp. 90-92.

nazionale, perchè si scisse, cioè, la soluzione del problema nazionale dalla soluzione del problema sociale; perchè si volle la rivoluzione nazionale senza insieme la rivoluzione sociale. Si finì, così, appunto col fare un'Italia senza aver fatto gli italiani » (13).

La contrapposizione tra le due Scuole, con le relative conseguenze civiche e sociali, restò fondamentale e inconciliabile. I liberali postunitari, eredi di quelli che avevano preparato ed attuato il Risorgimento, ne fecero, come vedremo, uno dei principi cardini di tutta la legislazione scolastica dal 1859 in avanti. Si rivelò, pertanto, buon profeta il Tommaseo, che nel pieno fervore delle speranze del 1848, aveva scritto: « Perchè l'istruzione stessa vengasi in tutti gli organi sociali equamente distribuendo; perchè diventi quotidiano pane di tutte le intelligenze, perchè il pezzente e il villico travagliato e lo sfortunatissimo pescatore, e la moglie dell'infimo artigiano, sentano di questo sole il calore e la gioia, molte fatiche a durare ci restano » (14).

LA SCUOLA POSTUNITARIA

L'influsso della Destra storica.

Le strutture scolastiche del nuovo Stato furono d'ispirazione prevalentemente liberale, non avendo avuto che qualche scarsa incidenza, per lo più indiretta, in questo come in altri settori della vita del Paese, le correnti democratiche, le quali pure, specialmente per quanto riguarda i problemi dell'educazione del popolo, avrebbero potuto portare un non indifferente contributo (15).

Il primo e il più organico piano di sistemazione degli studi del nuovo Regno d'Italia fu rappresentato dal decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3725, comunemente conosciuto come « Legge Casati » dal nome del ministro proponente, conte Gabriele Casati, emanata in virtù della concessione dei pieni poteri al Governo Cavour al tempo della guerra contro l'Austria. Esso segue di pochi giorni le leggi promulgate da Rattazzi, il 23 ottobre, sull'ordinamento provinciale e comunale, con le quali ha in comune l'ispirazione rigida, centralizzata, uniforme, statale del sistema francese napoleonico. Si trattava di un corpus, assai organico e completo, di 380 articoli suddivisi in cinque titoli, che,

(13) A. AGAZZI, *Ferrante Aporti educatore sociale*, in *Ferrante Aporti nel primo centenario della morte*, cit., pp. 58-59.

(14) N. TOMMASEO, *Delle nuove speranze d'Italia. Presentimenti*, in *Scritti scelti*, a cura di Paolo Brezzi, Cappelli editore 1954, p. 84.

(15) L'interesse per l'educazione popolare era stato vivo in queste correnti. Assai indicativo riesce, a tale proposito la consultazione dei giornali democratici: BERTONE IOVINE, *I periodici popolari del Risorgimento*, 2 voll., Milano, 1959.

nato come legge nel Regno Sabauda (all'epoca dell'emanazione, agli antichi domini dei Savoia si era aggiunta la sola Lombardia), venne poi, con quattro decreti del 15, del 19, del 20 settembre e del 20 ottobre 1860, esteso a tutto il territorio nazionale, di cui rimase, per molti decenni, la **magna charta** scolastica.

E' oggi un po' di moda, in certi settori pedagogici e politici, criticare globalmente la Legge Casati. Bisogna cercare di essere obiettivi. La Legge Casati riflette, nei suoi aspetti positivi e negativi, le aspirazioni, gli ideali, la mentalità della classe dirigente d'allora. Inquadrata nel suo tempo, pur con tutti gli innegabili limiti, non si può non riconoscerle il merito di aver efficacemente assolto il compito di preparare i **cittadini** — cittadini, e non più « sudditi » — dell'Italia di allora.

A proposito della Destra storica, classica è l'apologia che ne fece Benedetto Croce: « *Eletta di uomini [...] da considerare a buon diritto esemplari per la purezza del loro amore di patria che era amore della virtù, per la serietà e disciplina dell'abito di vita, per l'interezza del loro disinteresse, per il vigore dell'animo e della mente, per la disciplina religiosa che si erano data sin da giovani e serbarono costantemente il Ricasoli, il Lamarmora, il Lanza, il Sella, il Minghetti, lo Spaventa e gli altri di loro minori, ma da loro non discordi, componenti un'aristocrazia spirituale, galantuomini e gentiluomini di piena lealtà* » (16). Senonchè per un certo istintivo gusto di liberalismo di stampo aristocratico, gli uomini della Destra amarono accentuare, secondo la rivendicazione di uno di essi, Stefano Iacini, la loro funzione di minoranza « *la più colta e la più rivoluzionaria* ». Si creò così una frattura tra l'élite dirigente e il paese, i loro rapporti furono improntati ad un autoritarismo piuttosto pesante, la società italiana assunse una struttura rigidamente gerarchica. Puntualizzò assai bene questa situazione Federico Chabod, che pur ha raccolto, e fatta sua, l'esaltazione crociana della Destra: « *Uomini in cui il culto della libertà era veramente, profondamente religione. Ma uomini, anche, in cui la libertà si riassumeva nei suoi aspetti morali e giuridici, senza che si scendesse molto a vedere quali basi di fatto occorressero perchè la libertà di pensare e di agire potesse essere veramente di tutti e per tutti. Sacra la libertà della personalità umana: ma come assicurare le condizioni perchè tutti potessero sul serio divenire personalità, questo rimaneva sovente oscuro* » (17). Più drastico il De Ruggero rimproverava alla Destra storica di avere « *sequestrato la libertà nella ristretta casta politica che partecipava effettivamente alla vita dello Stato* » (18).

Le strutture scolastiche riproducono fedelmente, nel bene e nel male, le discrepanze e le anomalie dell'impostazione politica

(16) Cfr. B. CROCE, *Storia d'Italia dal 1871 al 1915*, IX Ed., Bari 1947.

(17) F. CHABOD, *Storia della politica estera italiana dal 1870 al 1896*, vol. I, *Le Premesse*, Bari, 1951, p. 940.

Un recente ottimo studio sulla Destra è quello edito da *Il Mulino*, di ALDO BERSELLI: *La Destra storica dopo l'Unità*, 1: *L'Idea liberale e la Chiesa Cattolica*, Bologna, 1963.

(18) G. DE RUGGERO, *Storia del liberalismo europeo*, VI edizione, Bari, 1959, p. 345.

generale, che sono poi le discrepanze e le anomalie di una società in cui gli aventi diritto al voto, per il criterio rigidamente censitario seguito, raggiungevano appena l'1,92% dell'intera popolazione.

Gli aspetti positivi della legge Casati.

Per cominciare dagli **aspetti positivi**, possiamo subito notare come nelle norme scolastiche, e più ancora forse nella prassi quotidiana, ci fu l'impronta dell'alta ispirazione morale e del severo costume civile che animò gli uomini della Destra. Lo stesso articolo 106, tanto criticato come espressione di confessionarismo statale (19), col suo divieto di ogni insegnamento che miri ad impugnare le verità sulle quali riposa l'ordine morale e religioso, può, in fondo, considerarsi piuttosto rispondente a tale preminente esigenza etica. Nel clima di un forte moralismo laico, i giovani delle classi dirigenti (ma solo loro) furono educati al senso dell'onore, del dovere, del sacrificio di sapore quasi mazziniano (è questo uno dei pochi casi di incidenza diretta delle correnti democratiche, di cui abbiamo parlato), furono avviati alla comprensione e all'esercizio delle libertà civili e politiche.

« Educare ed addestrare il cittadino in luogo del suddito, e in primo luogo quel cittadino, in minoranza rispetto all'insieme della popolazione, che godeva di diritti politici ed amministrativi più ampi e sosteneva perciò in modo esclusivo la responsabilità della cosa pubblica, ecco il compito preminente »: questa la presentazione, sintetica ed esatta, della scuola creata dalla legge Casati fatta qualche anno fa ad un Congresso d'insegnanti, dedicato al tema « Scuola e Risorgimento » (20).

Un secondo compito, non meno importante fu, specie nei primi anni, la formazione, quanto mai necessaria, di una coscienza intimamente e profondamente unitaria che, dopo la realizzazione quasi miracolosa dell'unità territoriale, solo la scuola poteva dare.

Luigi Settembrini, in un discorso pronunciato a Napoli il 7 luglio 1861, all'inaugurazione di una scuola, puntualizzò assai bene difficoltà e intenti degli educatori del tempo: *« Noi abbiamo una immensa corruzione a spazzare, una grande ignoranza a illuminare, moltissimi errori a vincere, un antico e ignobile ozio a scuotere e dobbiamo ispirare la fede della libertà e dell'avvenire nei petti di una gente stata serva per lunghissimi secoli. Ora a me pare che si abbia a fare come i coloni del nuovo mondo, i quali di mano in mano si avanzano nel selvaggio deserto, abbattono i boschi impenetrabili, aprono vie, coltivano nuovi campi, e vi piantano le città che hanno nomi e ricordanze antiche. Il giorno*

(19) Il Crispi, ad esempio, lo fece oggetto di un violento attacco in un discorso alla Camera del 19 febbraio 1884. F. CRISPI, *Discorsi parlamentari*, Roma, 1915, II, pp. 671 ss.

(20) *Atti del XVIII Congresso della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie*, « Scuola e Risorgimento », Torino, 16-21 ottobre 1961, p. 8 (relazione Caracciolo).

in cui da noi si apre una scuola, crediamo di aver ottenuto una vittoria, è giorno di festa e lo celebriamo con ogni solennità» (21).

Gli aspetti negativi della legge Casati.

Ma, e qui comincia il rovescio della medaglia, a cui abbiamo già alluso, il compito educativo fu « più espresso con forme di guida dall'alto che associando forze numerose alla vita nazionale » (22).

In quella scuola le scelte professionali erano precoci e le divisioni rigide, essendo stato normalizzato il sistema della scuola media a due rami, funzionanti quali due binari rigorosamente distinti e non intercomunicabili tra loro. Si evitò perfino, da parte degli estensori della Legge Casati, di usare il termine unico di « istruzione media », per indicare le scuole di mediazione didattica tra l'istruzione elementare e quella superiore, attenendosi alla doppia dizione di « scuola secondaria classica » (il Ginnasio-Liceo costruito con la fusione delle vecchie classi di grammatica, di umanità e di retorica e del corso di filosofia, che, già dal secolo XVIII, costituivano il complesso preuniversitario), materia trattata nel titolo terzo della legge, e di « scuola tecnica », materia trattata nel titolo quarto. Un solco profondo divideva le due scuole, destinate, la prima, all'aristocrazia e all'alta borghesia, la seconda, insieme alla scuola normale per la preparazione degli insegnanti elementari, alla piccola borghesia. Nella scuola tecnica veniva tradotto in pratica un ammonimento del Cavour. L'artefice primo del Risorgimento, riferendosi specificamente al Mezzogiorno, ma estendendo, come lui stesso volle precisare, le sue osservazioni a tutta l'Italia, aveva affermato: « L'educazione professionale è uno dei più urgenti bisogni di tutto il nostro Paese [...]. E' d'uopo crescere una generazione di abili e capaci produttori, che siano in condizione di sollevare ed aiutare l'agricoltura, l'industria e il commercio, non lavorare a formare dei letterati o degli uomini di toga, dei dottori e dei retori » (23). E le scuole tecniche e normali non furono invero trascurate. Ne dà atto al Governo dei Moderati perfino uno dei suoi più aspri critici contemporanei, il mazziniano abate Luigi Anelli (24).

Rimase però il vizio di origine di una contrapposizione che, in teoria, avrebbe dovuto essere di selezione tra scuola dei più capaci e scuola dei meno capaci, ma che, in pratica, si risol-

(21) F. CATALUCCIO, *Linee politiche della vita interna italiana (1861-1922)*, in *Questioni di storia del Risorgimento e dell'Unità d'Italia*, Milano, 1951, pp. 442-443.

(22) *Ibidem*, p. 443.

(23) R. MOSCATI, *Cavour e i problemi del nuovo Stato unitario*, in *Nuova Antologia*, fascicolo 1926, giugno 1961, p. 163.

(24) L. ANELLI, *I sedici anni del Governo dei Moderati (1860-1876)*, Como, 1929, Edito a cura del Museo degli esuli italiani, pp. 72-75.

se in una contrapposizione meramente classista tra scuola dei più abbienti e scuola dei meno abbienti. E' appena opportuno rilevare che col termine classista intendiamo indicare quelle strutture scolastiche che contribuiscono in modo determinante, in rapporto alle possibilità reali e non teoriche di accedere ai vari gradi e tipi di studio, a conservare, più o meno rigidamente, la divisione tra le varie classi, — lavoratori, impiegati e funzionari di concetto, dirigenti — e a rendere difficile il passaggio dall'una all'altra a seconda delle effettive attitudini di ciascuno.

Riconosciuti, quindi, i meriti morali sopra menzionati, da un punto di vista sociale, non possiamo non osservare, come, con durezza, ma con sostanziale aderenza alla verità, è stato da altri fatto, che la Legge Casati « con i suoi istituti classici valse a dar vita ad una classe dirigente fermamente impegnata nella difesa del suo posto egemonico e, con le scuole professionali e tecniche di vario tipo, a creare un ceto di impiegati minori e operai specializzati, mano d'opera necessaria, dotata di una preparazione utilitaria e destinata a finalità di produzione a vantaggio della classe dirigente » (25).

Le masse popolari erano, poi, praticamente trascurate. La Legge Casati, infatti, fissò sì il principio dell'obbligatorietà dell'istruzione elementare e ne affidò la realizzazione ai Comuni, unico strappo al rigoroso centralismo contro il quale aveva, anche in questo campo, invano combattuto Marco Minghetti (26), ma non dettò norme atte a garantire un effettivo controllo sulla osservanza dell'obbligo e così il principio non ebbe pratica attuazione.

Sulle carenze dell'istruzione popolare la critica del citato abate Anelli si sviluppa serrata e precisa: « *Un povero insegnamento il quale non abbozzi che l'istruzione del fanciullo, non lo prepara a vivere da uomo libero ed onesto; e per contrario gli è incentivo a irrequieti desideri, che, non avendo contrappeso nel sentimento del dovere spesso tornano in morale sciagura. La meschina abilità di leggere e scrivere disgiunta da quella educazione che ci fa sentire la dignità di noi stessi, e ci insegna di rispettarla è funesta [...]. E' colpa del Governo di non aver ordinate le scuole popolari in maniera che il figlio del popolo vi trovi coll'istruzione tanta educazione almeno che lo faccia capace di mantenere onoratamente il posto a lui sortito dalla fortuna* » (27).

(25) L. BORGHI, *Educazione e Autorità dell'Italia Moderna*, Firenze, 1950, p. 324.

(26) In base ai disegni di legge presentati dal MINGHETTI al Parlamento il 13 marzo e il 27 aprile 1961, l'istruzione primaria avrebbe dovuto essere affidata ai Comuni, l'istruzione secondaria alle Province, l'istruzione superiore, con la sorveglianza sulle Accademie di Belle Arti e sugli Archivi Storici, al consorzio permanente obbligatorio di Province, cioè alle vagheggiate Regioni. Cfr. A. BERSELLI, *La libertà amministrativa nel progetto Minghetti*, in *Il Mulino*, fasc. 132, ottobre 1963, anno XII, Bologna, pp. 977-988.

(27) *Op. cit.*, pp. 78-79.

La Legge Casati subì delle modifiche nel corso del settantennio successivo alla sua emanazione, ma nessuna di esse, almeno fino alla accentuata involuzione del periodo fascista, riuscì a mutarne lo spirito e le linee fondamentali (28).

L'avvento della Sinistra.

L'avvento della Sinistra al potere, nel 1876, se favorì l'immissione di una più larga frazione del paese reale in seno a quello legale (la riforma elettorale del 1882 fece salire il numero degli elettori da 600.000 a 2.000.000), non portò affatto ai vagheggiati, o temuti, mutamenti sostanziali nella vita sociale e politica dell'Italia. Chiusosi infatti, con l'entrata in Roma, il ciclo risorgimentale, non ci fu tra Destra e Sinistra nessun profondo motivo di dissenso in fatto di idee e di programmi, finendo per avere i due partiti **un comune intento di conservazione politica e, soprattutto, sociale**. Il trasformismo, secondo quanto ha con chiarezza dimostrato il Carrocci nel suo ampio saggio su Agostino Depretis, non fu che la conseguenza di questa fusione, o, meglio, confusione dei gruppi politici dominanti, accomunati dagli interessi (29). Si può anzi dire che nel campo della formazione civica e culturale ci sia stato un regresso qualitativo, ben scarsamente compensato dall'ampiamiento quantitativo, limitandosi la Legge Coppino del 15 luglio 1877, n. 3961, al modesto obiettivo di dare disposizioni più precise circa l'obbligo scolastico nel corso inferiore della scuola elementare.

Al fenomeno di rilassamento del costume civico e morale ha dedicato acute pagine Carlo Morandi: « *Questa recente e minuta borghesia — egli scrive — palesò un suo peculiare disprezzo per il lavoro manuale e le sue preferenze per la routine impiegatizia, accentuò i distacchi sociali più che attenuarli; la sua mezza cultura fu, in un certo senso, più dannosa dell'analfabetismo: alterò i costumi tradizionali e patriarcali senza rinnovarli moralmente, rese l'equilibrio dei ceti più difficile appunto perchè meno semplice* ». E trova qui le cause delle « *pericolose smagliature* » rivelatesi, negli ultimi decenni del secolo, nella classe dirigente del Paese (30).

Nella scuola, in omaggio al più radicale e combattivo anticlericalismo di moda e ai principi del positivismo, ci fu, inoltre, **un'accentuazione dello spirito laicista**, accentuazione iniziata già, durante gli ultimi anni del Governo della Destra, con la circolare Correnti del 29 settembre 1870 che prevedeva, per l'insegnamento della Religione nelle elementari, reso obbligatorio dal secondo comma dell'art. 329 della Legge Casati, la esplicita doman-

(28) C. COTTONE e U. CORONAS, *Commentario della legislazione sull'istruzione elementare*, Firenze, 1960, pp. 177-178.

(29) G. CAROCCI, *Agostino Depretis e la politica interna italiana dal 1876 al 1887*, Torino, 1956.

(30) C. MORANDI, *La Sinistra al potere*, Firenze, 1944, pp. 117-118.

da da parte dei padri di famiglia cattolici. Il che equivaleva a rendere la materia meramente facoltativa. Il Coppino andò oltre. Con la Legge del 15 luglio 1877 sull'istruzione primaria obbligatoria, in nome della « libertà di coscienza », sostituiva al catechismo « le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino ». Si cercava così di avviare i bambini, e successivamente gli adolescenti delle medie, privati del direttore spirituale, ad una specie di morale autonoma laica, razionale e universale, « spezzando anche formalmente la continuità della tradizione cattolica » (31).

Il positivismo tra il 1870 e il 1900 invadeva in Italia tutti i campi della cultura e penetrava, si può dire, tutte le forme di attività intellettuale, a detta del Croce, più come « stato d'animo » che come rigorosa dottrina (32).

I riflessi della scuola non potevano mancare e furono, oltre a quello accennato, **un insegnamento che innalzava la scienza e la critica sopra la tradizione**, esaltava il libero pensiero, presentava il progresso come superamento delle superstizioni e scoperta della natura. **Ma socialmente, malgrado il gran parlare di progresso e anche di democrazia, la scuola restò bloccata.**

La legge Orlando del 1904.

Qualche innovazione di un certo rilievo si ebbe all'inizio del secolo XX, limitata però alla sola scuola elementare, con la Legge Orlando dell'8 luglio 1904, n. 407, che estendeva, almeno teoricamente l'obbligo scolastico fino al dodicesimo anno di età, mediante una suddivisione in corso elementare inferiore (1^a e 2^a classe), corso superiore (3^a e 4^a classe dopo la quale, con un apposito esame, si poteva accedere al Ginnasio) e corso popolare (5^a e 6^a classe). Il corso popolare, istituito presso i Comuni aventi più di 4000 abitanti (popolazione agglomerata) ebbe carattere di avviamento professionale e costituì l'unica concessione fatta, in materia scolastica, dal Giolitti alla pressione e alla propaganda dei socialisti, i quali, d'altra parte, nutrivano ambizioni ben limitate, considerando, nelle circostanze storiche del tempo, l'istruzione elementare come l'unico campo della cultura che interessasse la classe operaia. La mancata diffusione dell'istruzione nei ceti più umili ebbe come fondamentale e grave conseguenza il non avviamento di tali ceti ad una concezione e ad una pratica di vita statale veramente democratica, anche prima che il fascismo distruggesse di fatto ogni forma di libertà. E' questo, ripetiamo, il difetto di fondo della vecchia scuola italiana, una scuola d'élite, rigidamente chiusa e tradizionale.

(31) G. SPADOLINI, *L'opposizione cattolica da Porta Pia al '98*, Firenze, 1954, p. 143.

(32) B. CROCE, *Cultura e vita morale. Intermezzi polemici*, 3^a ediz., Bari, 1955, p. 24.

Tentativi di efficaci riforme di struttura.

Obiettività vuole che non si dimentichino alcuni illuminati, anche se isolati, tentativi di rompere il cerchio chiuso, quali la proposta di Carlo Matteucci nel 1861 di creare un « comune tronco » scolastico per gli adolescenti; la serrata critica fatta, davanti al Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione, nel 1864, da Giovanni Maria Bertini alla **biforcazione prematura degli studi**; il progetto presentato, nel 1870, alla Camera da Cesare Correnti, inteso ad ottenere che i giovanetti usciti dalle scuole elementari non fossero costretti « a determinare in età immatura » la propria carriera; ed infine il piano di riforma, ispirata ai medesimi principi e studiato nel 1905, per incarico del ministro Leonardo Bianchi, da una apposita Commissione reale. Ma irriducibile fu la resistenza della classe dirigente, conservatrice e autoritaria, la quale « non aveva alcun interesse a compiere delle riforme che avrebbero facilitato l'accesso alle professioni e agli impieghi più ambiti a ragazzi provenienti dai ceti più modesti » (33). Più strano potrebbe invece apparire il fatto che il progetto Bianchi sia stato avversato, in seno alla Commissione stessa, anche, e tenacemente, da Gaetano Salvemini. La spiegazione è già stata data: le ambizioni scolastiche dei socialisti e degli elementi progressisti, nei primi anni del '900, non andavano oltre il potenziamento dell'appena realizzata scuola popolare. I risultati furono invero assai deludenti, se, nel 1919, Pietro Gobetti poteva scrivere che in Italia non si aveva ancora « nè una scuola di cultura popolare seria, nè una scuola professionale di reale efficacia » (34).

LA SCUOLA SOTTO IL FASCISMO

La riforma Gentile.

Il carattere oligarchico e antidemocratico della scuola italiana si accentuò col fascismo. Ci limiteremo a considerare la scuola media che maggiormente lo esprime.

La riforma, che prese nome dal teorico della concezione fascista della società, Giovanni Gentile, si concretò, per quanto riguarda l'istruzione media in due Regi Decreti, emanati, con ben altri 20 provvedimenti, in forza della delegazione dei poteri legislativi conferiti, con la Legge 3 dicembre 1922, n. 1601, al Governo per il riordinamento di tutta la materia scolastica: il R.

(33) *Atti del XVIII Congresso della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie*, « Scuola e Risorgimento », cit., p. 102 (relazione Visalberghi).

(34) P. GOBETTI, *La scuola popolare*, in *Energie nuove*, serie II, articolo riprodotto in L. BASSO e L. ANDERLINI, *Le riviste di Pietro Gobetti*, Milano, 1961, p. 69.

D. 6 maggio 1923, n. 1054 e il R.D. 14 ottobre 1923, n. 2345, riguardanti, rispettivamente, l'ordinamento amministrativo e l'ordinamento didattico. Che si tratti di **involuzione** rispetto alla Legge Casati, non par dubbio per più di un motivo. Ne ricorderemo alcuni: — l'accentuato carattere aristocratico, più volte sottolineato dal Gentile, del Ginnasio-Liceo; — la limitazione del numero degli Istituti; — il divieto di formare, normalmente, corsi e classi aggiunte; — l'abolizione della scuola tecnica e la sua sostituzione con una **complementare** di avviamento al lavoro, distintasi poi in scuola secondaria di avviamento al lavoro di tipo agricolo, di tipo industriale e di tipo commerciale.

Va precisato che la scuola tecnica aveva rappresentato, precedentemente, un sia pur limitato e faticoso campo, in cui potevano affermarsi le doti dei giovani di modeste condizioni. Da essa infatti si poteva passare all'Istituto tecnico, la cui sezione di Fisica e Matematica permetteva poi l'accesso alla facoltà di Ingegneria. Ora anche questa piccola possibilità di adire all'Università veniva inesorabilmente chiusa. **Tutto mirava a dare, più risalto al contrasto tipicamente borghese tra l'attività scientifico-culturale, coltivata nei Ginnasi-Licei, e la preparazione professionale impartita nelle altre scuole, con conseguente approfondimento delle discriminazioni di partenza.** Anzi, negli anni durante i quali ebbe applicazione integrale la riforma Gentile (1923-1939), la stessa scelta del corso di studi secondari o superiori doveva essere compiuta a 11 anni: per coloro che aspiravano a frequentare il Liceo Classico si apriva il Ginnasio; per i futuri diplomati ragionieri e geometri l'Istituto tecnico inferiore; per i futuri maestri il corso inferiore dell'Istituto magistrale; per gli artisti le varie scuole d'arte. Strutture più rigidamente chiuse di queste non si potevano invero immaginare.

Alla discriminazione classista si aggiungeva la **riduzione del cittadino allo Stato**, secondo l'assioma dell'equivalenza tra educazione e visione unitaria, unica vera, della vita sociale e politica. Come si dovesse intendere il civismo nella scuola ideologica di Stato, voluta dal fascismo, lo chiarì il Gentile con un discorso pronunciato, il 16 novembre 1923, davanti al Consiglio Superiore dell'Istruzione, parlando di « concezione italiana della libertà, che è gerarchia, che immedesima cittadino e Stato in una sola coscienza e una sola volontà » (35). Qualche mese più tardi, nel febbraio 1924, intervenendo al Senato nella discussione sulla riforma da lui proposta, ribadiva di concepire lo Stato « come sostanza etica, come comunanza spirituale della Nazione che si fa persona nel Governo » (36). Quindi la riduzione del cittadino allo Stato diventava addirittura la sua riduzione al Governo in

(35) Cfr. L. BORGHI, *La Scuola dal Fascismo alla Resistenza e alla Repubblica*, in *Atti del XVIII Congresso della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie*, cit., p. 29.

(36) *Ibidem*, pp. 29-30.

carica e al partito al potere. Nel dicembre del 1925, dopo che col suo discorso del 3 gennaio dello stesso anno, era stata instaurata la Dittatura, era Mussolini in persona a dichiarare: « Il Governo esige che la scuola si ispiri alle idealità del fascismo [...], che educi la gioventù italiana a vivere nel clima storico della Rivoluzione fascista » (37).

La « Carta della Scuola ».

Con la cosiddetta **Carta della Scuola**, titolo pomposo rispondente al gusto tipico del tempo, presentata dal ministro della Educazione Nazionale, Giuseppe Bottai, e pubblicata l'8 febbraio del 1939, la scuola italiana completava la sua fascistizzazione alla luce anche delle aspirazioni imperialistiche del Regime.

La novità maggiore e, ammettiamo, senz'altro positiva (38) era rappresentata dalla riunione dei corsi inferiori del Ginnasio, dell'Istituto tecnico e dell'Istituto magistrale in una unica scuola media aperta a tutte le successive carriere scolastiche, accanto alla quale, nettamente separati, continuarono però a sussistere gli Avviamenti professionali, aventi ognuno un orizzonte e un obiettivo ben delimitato (agrario, industriale, commerciale). Qui si rivela il carattere discriminatorio dell'impostazione.

Illuminanti per capirne il sottinteso civico ed etico sono alcuni chiarimenti del Bottai.

« Se la scuola di avviamento sarà portata ad assolvere la sua funzione che è di integrare l'istruzione elementare del popolo, senza alcuna velleità media d'altronde sterile e pericolosa, se si dimostrerà capace di assorbire quindi sempre più vaste masse, impedendo loro di andare a spostarsi nella scuola media [...] le università saranno finalmente al riparo [...]. Penso anch'io che la scuola di avviamento si sia deformata, e che sul piano inclinato dell'aspirazione verso la scuola media, abbia perdute le sue vive e dure caratteristiche di scuola del popolo. Noi la riaccosteremo alla scuola elementare ». In tal modo, sosteneva il Bottai, la scuola di avviamento non sarà più « una scuola che offra sia pure involontariamente incentivo alla gioventù di spostare la propria posizione sociale [...]. Se un appunto può farsi all'attuale scuola di avviamento, è quello di alimentare con le briciole della cultura, illusorie ambizioni di un inserimento nel rango studentesco, che offra la fuga dal lavoro manuale come prezzo di elevazione sociale [...] » (39).

Gravissime sono state sul piano civico, politico e sociale le ripercussioni. La struttura rigidamente chiusa (che a dieci anni interrompeva ogni forma di vita in comune, qual'era quella che, sia pur con molte limitazioni ed eccezioni, i fanciulli avevano

(37) *Ibidem*, pp. 30-31.

(38) M. REGUZZONI, *La riforma della scuola dagli 11 ai 14 anni*, Estratto dalla Rivista *Aggiornamenti Sociali*, anno XIII, aprile, maggio, giugno 1962, nn. 4, 5, 6, 11, 12, 19.

(39) Cfr. *Il Gallo*, n. del 10 agosto 1962.

fatto nelle elementari) influiva inevitabilmente su di una più profonda frattura umana. Tra il mondo degli avviati al lavoro da una parte e il mondo degli avviati agli studi da un'altra c'era inevitabilmente un'atmosfera di diffidenza e di sospetti, quando non addirittura di rancore e di odio, alimentati ed accresciuti dal fatto che i due mondi non avevano contatti proprio nell'età in cui si formano le personalità e si chiariscono le idee. Nel linguaggio stesso del mondo studentesco — e chi ha frequentato le Scuole medie italiane intorno agli anni trenta ne ha un amaro ricordo — il termine lavoratore appare troppo spesso come sinonimo di ignoranza e di sovversivismo.

Dalla scuola di avviamento uscivano **giovani totalmente sprovvisti di spirito critico** e che divenivano, pertanto, facile preda di tutti i sofismi ingannatori e illusori, chiusi totalmente alla vita libera e democratica, senza una precisa consapevolezza dei propri diritti e doveri civili, incapaci di opporre una qualsiasi maturata resistenza, che non fosse quella del sordo rancore, prodromo di esplosione rivoluzionaria, a chi abilmente li dominava e sfruttava.

Qualche anno fa una combattiva rivista culturale genovese, in un'interessante indagine su **Gli Italiani e la Scuola**, apponeva questa amara e indovinata chiosa alle suaccennate dichiarazioni del Bottai: « Ecco dunque a cosa mirava la **scuola di lavoro**: perpetuare nell'interno del sistema corporativo la minorità invalicabile degli uomini delle classi umili, come nel **sistema fascista di Diocleziano**. La separazione più netta tra la scuola media e di avviamento, scuola di élite e scuola **popolare**, è così inderogabilmente sanzionata, il latino è la materia discriminante tra i due tipi di insegnamento, umanistico e utilitario » (40). Si faceva così, ingiustamente, del latino la lingua signorile, padronale. Chi non la conosceva restava, quasi regolarmente, ai margini della società.

IL SIGNIFICATO DEMOCRATICO DELLA RIFORMA DELLA SCUOLA MEDIA

Questi precedenti storici chiariscono bene il significato della **rottura** operata dalla legge 31 dicembre 1962, n. 1859: per la prima volta, nella storia dell'Italia moderna, mediante l'istituzione di una scuola media unica obbligatoria, gratuita fino al quattordicesimo anno di età, uguale per tutti, si afferma il principio di **evitare predestinazioni anticipate e fondate sulla disparità di classe**. E' una vecchia domanda quella di chiederci se sia la scuola a formare la società o la società a formare la scuola, se cioè la

(40) *Il Gallo*, n. del 10 agosto 1962.

scuola debba, e in quale misura, influire sulla formazione di una società futura oppure soltanto adeguarsi ad una società già esistente, interpretandone le esigenze. Possiamo rispondere che la scuola è, nello stesso tempo, emanazione di una determinata società e lievito del suo futuro sviluppo, perchè nulla, nell'eterno divenire della storia può considerarsi statico.

L'ordinamento scolastico, promosso, nel 1859, dal ministro Casati fu l'espressione tipica di una società liberale in linea teorica, ma con forti preoccupazioni conservatrici, una società in cui, su 26 milioni circa di cittadini, gli aventi diritto al voto erano solo 170 mila, neanche il due per cento dell'intera popolazione. Nella elaborazione della riforma Gentile influì la dottrina dello Stato etico, a cui si aggiunsero, nella riforma Bottai, le velleità imperialistiche, secondo il principio ricordato, ripetutamente intimato dall'alto, che la scuola si adeguasse alla realtà fascista.

La scuola e la Costituzione repubblicana.

Ora la nuova scuola vuole essere l'espressione della società democratica sorta dal **secondo Risorgimento**, con le sue caratteristiche di società eminentemente aperta, tesa al progresso, animata dal libero pensiero creatore e critico, impegnata nella ricerca e nella valorizzazione di tutte le personalità.

In Italia la Costituzione, approvata dalla Assemblea Costituente il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1° gennaio 1948, configura il nostro Stato come un moderno « Stato di diritto democratico e sociale » (41).

Il suo disegno generale, anche a giudizio di uno studioso liberale, Giuseppe Maranini, di cui è noto l'atteggiamento critico, tendenzialmente è assai più vicino al « disegno generale della Costituzione degli Stati Uniti, e di quella di Bonn, e in completa antitesi con le Costituzioni continentali di tipo francese » (42).

La Costituzione della Repubblica italiana appare quindi uno dei modelli più riusciti dei testi costituzionali di tipo moderno e sociale, testi che a differenza di quelli del secolo scorso unicamente garanti delle fondamentali libertà, estendono assai la sfera delle norme e delle precisazioni dettate, mirando a realizzare un giusto ordinamento della comunità statale. Osserva l'Amorth che il « contenuto sociale » della Costituzione italiana, oltre ad avvertirsi subito nel primo articolo « si estende a tutta la prima parte e fa spicco soprattutto nel titolo secondo, dedicato ai

(41) Cfr. L. ROSA, *La « comunità statale » nella Costituzione italiana*, in *Aggiornamenti Sociali*, (dicembre) 1958, pp. 657 ss. [rubr. 135].

(42) G. MARANINI, *Introduzione* alla versione italiana dell'opera di M. DUVERGER, *Demain la République* (Paris 1958), tit. ital.: « *La repubblica tradita* », Milano 1960, p. 43.

rapporti etico-sociali — in prevalenza la famiglia e la scuola — e nel titolo terzo, dedicato ai rapporti economici » (43).

La legge 31 dicembre 1962, n. 1859 dà esecuzione ad un preciso dettato costituzionale, quello dell'art. 34, il quale afferma che « la scuola è aperta a tutti, che l'istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita », che « i capaci e meritevoli, anche se privi di mezzi hanno diritto di raggiungere i gradi più alti degli studi ». Affermazione, quest'ultima, che risulterebbe completamente vana, se, ancor prima dello svilupparsi delle personalità e del chiarirsi delle attitudini, si presentasse l'obbligo di una scelta tra una scuola riservata a chi deve continuare e una scuola fine a se stessa, quale appunto era il vecchio avviamento professionale. L'esplicito richiamo all'art. 34 della Costituzione, che troviamo all'inizio del testo della legge, è quindi più che ovvio. Ma due articoli della Costituzione, trovano nella legge 31 dicembre 1962, lo strumento per la loro piena attuazione, e precisamente l'articolo 2° e l'articolo 3°. Dice l'articolo 2: « La Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità e richiede gli adempimenti dei doveri inderogabili di solidarietà politica economica e sociale ». E l'articolo 3°: « Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali dinanzi alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politica, di condizione personale e sociale. E' compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese ». Il nesso tra questi articoli della Costituzione e la legge sulla scuola media unica è stato opportunamente richiamato davanti alla Commissione del Senato dal relatore di maggioranza sen. Moneti, che, tra l'altro, ha detto: « Soltanto una scuola unica risponde ai principi della Costituzione perchè realizza il concetto di pari dignità sociale dei cittadini offrendo a tutti i preadolescenti le stesse possibilità con una istruzione di base comune [...], la differenziazione dell'istruzione non solo non eliminerebbe gli ostacoli che impediscono il pieno sviluppo della persona umana, ma addirittura li porrebbe; impedirebbe inoltre al cittadino di compiere il dovere di svolgere un'attività utile a se ed alla società secondo le proprie possibilità e la propria scelta » (44).

(43) A. AMORTH, *Vicende costituzionali italiane*, in *Questioni di storia del Risorgimento e dell'Unità d'Italia*, Marzorati, Milano, 1951, pp. 812-813. L'Amorth fa pure una attenta disamina delle cause prossime che hanno portato a questo tipo di Costituzione e delle analogie che la ricollegano ad altre Costituzioni europee del Novecento. *Ibidem*, pp. 810-812.

(44) Cfr. ATTI SENATO REP., III legisl., Doc. nn. 359 e 904 - A: *Relazione della VI Commissione permanente, relatore Moneti, sui disegni di*

Carattere innovatore e democratico della nuova scuola media.

Affermare, infatti, che una persona umana ha diritto al suo pieno sviluppo non può non significare di riconoscere alla medesima tra i diritti basilari, quello dell'istruzione e dell'educazione, le quali sono, prima di tutto, al servizio dell'esplicarsi della personalità.

Nè si può limitare questo diritto al superatissimo **minimo** del « saper leggere, scrivere e far di conto », ma bisogna estenderlo, anche in Italia, come avviene nei Paesi più progrediti, al **massimo**. Non va dimenticato che, malgrado il notevole sviluppo economico di questo decennio, i così detti « bisogni pubblici », tra i quali nella formulazione che ne dà uno dei più noti economisti americani, figurano l'istruzione e l'educazione, sono in Italia soddisfatti in misura ancor largamente insufficiente (45).

Dà quindi piena giustificazione alla legge 31 dicembre 1962, n. 1859 una triplice inderogabile esigenza di **osservanza costituzionale**, di **giustizia sociale** e di **adeguamento storico**. A tale triplice esigenza ha fatto appello il ministro della Pubblica Istruzione Gui, concludendo alla Camera dei Deputati, il 20 dicembre 1962, il dibattito sulla legge. Ne chiese l'approvazione « innanzi tutto perchè è necessario dare attuazione ad una precisa norma costituzionale riguardante la scuola dell'obbligo; in secondo luogo per la insostenibilità della precoce discriminazione sociale e culturale dei giovani sancita dall'attuale ordinamento; ed ancora per porre riparo al ritardo del nostro Paese nei confronti degli altri più progrediti e industrializzati » (46).

Di fronte al preciso richiamo della necessità dei tempi cadono obiezioni e riserve, vuoi quelle dettate dai preconcetti e dagli interessi, vuoi quelle suggerite — e non sono poche — da comprensibili nostalgie e da non infondate preoccupazioni circa le difficoltà della pratica attuazione.

Lo stesso carattere profondamente innovatore della legge ha posto certo dei grossi problemi pratici. Ma — ed è quello che più conta — in sede di diritto, la democratizzazione della scuola è ormai in Italia una meta raggiunta.

Bernardino Ferrari

legge « Istituzione della scuola obbligatoria statale dai 6 ai 14 anni » (Doc. n. 359) e « Istituzione della scuola media » (n. 904), comunicata alla Presidenza del Senato il 27 luglio 1961.

(45) *La programmazione in Italia*, in *Il Mulino*, fascicolo 124, febbraio 1963, anno XII, Bologna, p. 125.

(46) Cfr. *Il Popolo*, 21 dicembre 1962.