

LA SCUOLA PER TUTTI

RETROSPETTIVA STORICA

Riteniamo che l'opposizione, che da molte parti si fa contro la scuola media, ancora oggi a cinque anni dalla sua creazione, abbia le sue origini in una fondamentale mancanza di apertura sociale che impedisce di comprendere adeguatamente le finalità civiche della scuola per tutti. Per questo pubblichiamo volentieri il presente studio del prof. Bernardino Ferrari (), preside del liceo-ginnasio « G. Carducci » di Milano, il quale mostra chiaramente come tale opposizione sia radicata in una tradizione che si è protratta per oltre un secolo di storia.*

1) La funzione educativa dello Stato.

1. In un rapporto presentato, nel 1792, all'Assemblea Costituente, il marchese di Condorcet, che, tra gli uomini della Rivoluzione francese, fu il più convinto assertore del « progresso indefinito » e della « perfettibilità del genere umano » (1), ha esemplarmente precisato i **compiti di uno Stato moderno**, che voglia inserirsi nel ritmo ascensionale della storia, in materia di educazione:

« Offrire a tutti gli individui della specie umana i mezzi di provvedere ai loro bisogni, di conoscere ed esercitare i loro diritti, di intendere e di compiere i loro doveri; assicurare a ciascuno la possibilità di perfezionare la sua industria, di rendersi conto delle funzioni sociali alle quali ha diritto di essere chiamato, di sviluppare in tutta l'estensione le attitudini che ha ricevuto dalla natura; e con ciò stabilire tra i cittadini un'eguaglianza di fatto e rendere effettiva la eguaglianza politica riconosciuta dalla legge: questo deve essere il primo scopo di una istruzione nazionale e da questo punto di vista essa è, per lo Stato, un dovere di giustizia » (2).

2. Partendo da posizioni ideologiche assai diverse e anzi, sotto certi punti di vista, opposte, per la persistente presenza nei suoi scritti della polemica antilluministica, Gino Capponi, per il quale

(*) Dello stesso autore è di imminente pubblicazione presso la Morcelliana un interessante e documentato studio su « *La soppressione delle facoltà di teologia nelle università di Stato in Italia* ». Da tale studio appare come una analoga carenza di apertura, portando alla soppressione delle facoltà di teologia nelle università statali e impedendo l'incontro tra scienze profane e scienze teologiche, abbia contribuito ad un impoverimento culturale del nostro Paese.

(1) E' questo il motivo ispiratore dell'ultima opera del Condorcet, *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain*, stesa quando egli era già stato colpito da decreto d'arresto e proscritto insieme ai Girondini, opera in cui, scrive Albert Soboul, è come contenuto « *il testamento filosofico* » del secolo che aveva preparato la Grande Rivoluzione (cfr. A. SOBLOUL, *La Rivoluzione francese*, trad. C. PISCHEDDA, Bari 1966, vol. II, p. 575).

(2) A. NAMIAS, *Istruzione pubblica*, in *Digesto Italiano*, vol. XIII, parte II, Torino, 1901-1904.

solo il genuino sentimento religioso può dare forza e unità al processo educativo (3), arrivava sul tema dei doveri dello Stato nei confronti del problema educativo, a conclusioni non molto diverse da quelle del razionalista ed illuminista Condorcet.

« *Ci sembra essere vano — scrive il Capponi in uno studio sugli Istituti di Hofwyl, posto in appendice ai notissimi "Pensieri sull'educazione" — qualunque ordinamento politico, il quale non si parta da dei principi certi di educazione universale, bene appropriata a tutti coloro che fanno parte della città, e la quale conservi i costumi e i principi regolatori del viver civile ove essi siano buoni, e tenda continuamente a migliorarli, ove siano imperfetti e corrotti. Nel qual sistema dovrebbe entrare tanto d'istruzione, quanta ne è necessaria perchè ogni cittadino possa far sue quelle verità, le quali debbono essere egualmente sentite da tutti, e la propagazione delle quali tende non tanto all'avanzamento di ogni individuo quanto a rialzare le sorti della società intera* » (4).

3. Uno dei precipui compiti dello Stato deve, pertanto, essere quello di curare in tutti i cittadini o, almeno, nella maggior parte di essi, la formazione di una sicura capacità di giudizio: capacità a cui, più tardi, un altro grande teorico del liberalismo, Benjamin Constant, avrebbe subordinato la concessione stessa del voto con il relativo esercizio dei diritti civili e politici.

« *Nelle nostre società moderne — scrisse il Constant nei "Principes de politique", pubblicati durante i Cento Giorni — la nascita del Paese e la maturità dell'età non bastano a conferire agli uomini le qualità proprie all'esercizio dei diritti pubblici. Coloro che per l'indigenza si trovano in una condizione di eterna dipendenza sono meno illuminati dei fanciulli quanto agli affari pubblici, e meno interessati degli stranieri ad una prosperità nazionale di cui non conoscono gli elementi e di cui condividono solo indirettamente i vantaggi* ».

2) Carenze della « legge Casati » nell'ambito delle finalità civiche.

Considerata la funzione educativa dello Stato in prospettiva eminentemente civica, si pone il problema dei limiti entro i quali la prima organica legge scolastica dello Stato italiano — cioè il decreto legislativo 13 novembre 1859, n. 3724, comunemente detta « legge Casati » dal nome del ministro proponente (5) — abbia, nella realtà, corrisposto allo scopo.

Ci sia permessa un'osservazione preliminare di carattere formale. La "legge Casati" ebbe indubbiamente una notevole rilevanza sia per l'organicità con la quale trattò la materia della istruzione pubblica, sia per la serietà della sua impostazione, ma instaurò, per la pressione delle

(3) Una valutazione completa e, possiamo dire, definitiva del pensiero di Gino Capponi, che fa giustizia di alcune forzate interpretazioni del passato, troviamo nell'ampio studio di Angiolo Gambaro, premesso alla edizione critica di tutti gli scritti capponiani sull'educazione: A. GAMBARO, *La critica pedagogica di Gino Capponi*, Bari 1951.

(4) Cit. da E. OMODEI, *Orientamenti politici dei cattolici italiani dell'Ottocento*, Milano 1948, p. 219.

(5) Cfr., su questo punto, quanto è già stato scritto in *Aggiornamenti Sociali*, (aprile) 1962, pp. 238 s.

circostanze, una prassi pericolosa per uno Stato retto da principi liberali e costituzionali, quella, cioè, di risolvere tutti i problemi educativi mediante il sistema dei decreti-legge. Da essa non ci si sarebbe più, in linea di massima, allontanati nei tempi della monarchia sabauda, anche quando venne a mancare la giustificazione della forza maggiore. Deprecò questo fatto uno dei più sinceri democratici che si siano avvicinati, nell'Ottocento, al Ministero della Pubblica Istruzione, Cesare Correnti, nella bellissima relazione con cui, il 10 giugno 1873, giustificò davanti alla Camera le sue dimissioni dal Gabinetto Larza-Sella.

« L'esperienza fedele e costante ci ricorda — affermò allora il Correnti — come niuna legge organica intorno all'insegnamento si sia potuta cavar di mano alla Camera, o perchè l'argomento troppo discursivo e aperto a tutte le scorriere, non possa, come terreno pesto da passaggio pubblico, menar frutti, o perchè le dottrine e i desideri e i pensieri si contrappesino [...]. Tant'è che le leggi ordinatrici delle scuole tanto delle umili e puerili, come delle supreme, noi le avemmo tutte per beneficio di dittatura ».

La « legge Casati » avocò coraggiosamente allo Stato (6), direttamente, o, indirettamente, attraverso i Comuni, il complesso dei diritti e doveri ad esso spettanti nell'ambito dell'istruzione secondaria e primaria. A tali diritti e doveri sono dedicati, rispettivamente, il titolo terzo sulla istruzione secondaria classica, il titolo quarto sull'istruzione secondaria tecnica, e il titolo quinto sull'istruzione elementare e normale.

Ne sortì una tipica scuola riflettente le idealità e gli interessi dello Stato liberale borghese dell'Ottocento, i cui obiettivi educativi sono stati, alcuni decenni or sono, ben definiti dallo studioso francese Pierre Faure in « L'École et la cité »:

« Effettivamente lo Stato ha la costante preoccupazione di formare il futuro cittadino per assicurare stabilità e continuità alla Nazione e possibilmente al governo. Anche quando gli uomini di governo proclamano il proprio non intervento, la propria neutralità, o affermano di avere come unica preoccupazione quella di formare gli uomini nuovi da offrire al mondo di domani, sperano tuttavia che con questa nuova umanità nasceranno elettori fedeli » (7).

Appare chiaro — e le citazioni da noi fatte del Condorcet, del Capponi e del Faure lo confermano — che il nostro discorso si svolge sull'interpretazione del **civismo** inteso in senso lato, **quale fondamentale incidenza della scuola sulla formazione integrale dell'uomo**, tematica che investe tutto il complesso dei rapporti tra

(6) E' questo un merito che viene volentieri riconosciuto alla legge ed anzi, spesso, a fini ideologici se non polemici, sottolineato. Nel recente Convegno di studi, tenutosi a Venezia il 17, 18 e 19 novembre 1967, per iniziativa della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, sul tema *La crisi della scuola di fronte alla cultura moderna*, vi faceva specifico probante accenno, nella sua relazione, Tina Tommasi. La « legge Casati », ebbe a dire la Tommasi, « ha il gran merito di laicizzare, cioè di affidare allo Stato una funzione prima espletata da precettori, insegnanti privati e collegi, quasi sempre ecclesiastici » (T. TOMMASI, *Problemi vecchi e nuovi sui contenuti culturali della nostra Scuola*, in *Atti del Convegno*, Venezia 1967, p. 18).

(7) P. FAURE, *L'École et la cité*, Spes, Paris 1922.

scuola e società, piuttosto che sull'interpretazione del civismo inteso in senso stretto quale disciplina a sè stante.

La possibilità di una simile doppia interpretazione è stata ben puntualizzata nella *Premessa ai Programmi per l'insegnamento dell'Educazione civica negli Istituti e Scuole di Istruzione secondaria e artistica*, insegnamento istituito, per la prima volta in modo organico in Italia, con Decreto del Presidente della Repubblica 13 giugno 1958, n. 585. « *Se pure è vero — vi si legge — che ogni insegnante prima di essere docente della sua materia, ha da essere eccitatore di moti di coscienza morale e sociale; se pure è vero, quindi, che l'educazione civica ha da essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una sintesi organica consiglia di dare ad essa quadro didattico, e perciò di indicare orario e programmi, ed induce a designare per questo specifico compito il docente di storia* » (8).

Se ci dovessimo soffermare su questo secondo aspetto del « civismo » nella Scuola, ben poco avremmo, d'altra parte, da dire in rapporto alla Scuola secondaria, non avendo la disciplina mai trovato, prima della suddetta innovazione decisa nel 1958, legittimo posto nell'orario e nella lista degli insegnamenti. Assai meglio sono andate le cose nella Scuola primaria, nella quale, già fin dal 1877, si volle, in certo qual modo, compensare l'abolizione dell'insegnamento della Religione con l'introduzione tra le materie delle « *prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino* ». Tale insegnamento ricevette poi una sistemazione eminentemente pratica, nel senso che si insistette non tanto sulla conoscenza teorica dei doveri quanto sull'assuefazione ad adempierli, nei programmi del 1888 e del 1894 ispirati da Aristide Gabelli. La legislazione fascista abrogò anche questa sia pur circoscritta conquista.

Considerando la vastità e l'altezza dei compiti che il Condorcet, da noi citato, attribuisce allo Stato in materia educativa, dobbiamo ammettere che la « *legge Casati* » non rappresentò affatto un progresso sensibile rispetto alla situazione preunitaria.

Anzi, in senso limitato, si potrebbe perfino parlare di una vera e propria involuzione, se si tien conto che in certe regioni, prima dell'Unità, l'opera educativa finiva per raggiungere una cerchia più vasta di persone.

Si veda, ad esempio, il caso dello stesso Regno Lombardo-Veneto: la « Direzione generale dei Ginnasi », la « Direzione della Pubblica Istruzione » e l'« Ispettorato delle Scuole elementari » dipendevano dalle locali Luogotenenze e solo indirettamente da Vienna. In pratica **provvedevano i Comuni**, la cui sfera d'azione si estendeva tanto alle Scuole elementari, esistenti pressochè in ogni Comune, quanto alle Scuole elementari maggiori, ai Ginnasi liceali, alle Scuole tecniche, esistenti nei Comuni maggiori (9).

Il sistema non funzionava affatto male, tanto che Giuseppe Sacchi poteva scrivere sulla *Rivista europea* nel 1845 che, in grazia dell'opera iniziata sotto Maria Teresa e Giuseppe II e ripresa dopo il 1814, « *il Regno Lombardo-Veneto era il primo paese d'Italia che vedesse portato a*

(8) *Gazzetta Ufficiale*, n. 143, 17 giugno 1958.

(9) Cfr. *Schema dell'Organizzazione politica amministrativa del Regno Lombardo-Veneto*, in *Atti della Commissione Giulini per l'ordinamento temporaneo della Lombardia* (1859), a cura di NICOLA RAPONTI, Milano 1962, pp. 197, 198, 201, 202, 203.

soluzione il problema di un'educazione impartita a tutto il popolo per mezzo di istituzioni pubbliche, con metodi razionali e libri appropriati ». Anche al Congresso degli Scienziati italiani, tenutosi a Lucca nel 1843, si auspicava che « *quanto più presto fosse possibile, l'istruzione elementare dei due sessi fosse organizzata e generalizzata nelle varie parti d'Italia, come era stato intrapreso già da 25 anni dalla saggezza del governo nel Regno Lombardo-Veneto* » (10).

a) Scuola elementare e finalità civiche.

La « legge Casati », nell'ambito delle finalità civiche, non fece certo di più, condizionata, come fu, dalla tipica **visione ottocentesca del problema educativo**, che pone in primo piano l'esigenza di formare adeguatamente, mediante la « scuola umanistica », trattata nella legge al titolo terzo, la classe dirigente (11). Subordinatamente la legge si occupava — trattandone in un titolo a parte, il quarto, quasi a sottolineare il criterio del « doppio binario » — delle classi intermedie da cui uscivano i giovani destinati ai servizi genericamente impiegatizi (12).

1. Per le classi umili, popolari, dei contadini, degli operai, dei prestatori d'opera puramente fisica, venne riservato solo il « minimo » dell'istruzione impartita nella scuola elementare, mediante l'alfabeto, il sillabario e l'abbaco. Era suo compito dare « almeno » le nozioni fondamentali del leggere, scrivere e far di conto.

L'**istruzione elementare**, trattata, assieme all'istruzione normale, nel titolo quinto, era considerata, è vero, un pubblico servizio, completamente gratuito, al cui adempimento erano obbligati i Comuni secondo le possibilità del loro bilancio e secondo i bisogni della popolazione. Tuttavia quel « regime di autonomia » comunale per la Scuola elementare doveva dare risultati totalmente negativi, « in quanto il personale insegnante si venne a trovare alla mercè delle beghe amministrative locali e di amministratori comunali non sempre sensibili all'alta funzione formativa della Scuola elementare » (13). Il risultato pratico fu, in effetti, un'altissima percentuale di analfabeti.

(10) K. ROBERT GREENFIELD, *Economia e liberalismo nel Risorgimento. Il movimento nazionale in Lombardia dal 1814 al 1848*, traduz. dall'inglese con aggiunte e correzioni dell'Autore, Bari 1940, p. 340.

(11) Se ne occupava l'art. 188: « *L'istruzione secondaria ha per fine di ammaestrare i giovani in quegli studi, mediante i quali si acquista una cultura letteraria e filosofica che apre l'adito agli studi speciali che menano al conseguimento dei gradi accademici nelle Università di Stato* ». L'art. 189 fissava in due gradi, uno di cinque anni, l'altro di tre anni, tale istruzione secondaria.

(12) « *L'istruzione tecnica — diceva l'art. 272 — ha per fine di dare ai giovani che intendono dedicarsi a determinate carriere del pubblico servizio, alle industrie, ai commerci ed alla condotta delle cose agrarie, la conveniente cultura generale e speciale* ». I successivi articoli 273, 279 e 283 determinavano pure in due gradi il corso dell'istruzione tecnica e ne stabilivano le modalità.

(13) L. L., *La Legislazione scolastica prima della Riforma Gentile*, in *Magistero. Notiziario - Bollettino settimanale d'informazione culturale*, anno II, nn. 13 e 14, 26 marzo - 2 aprile 1967.

Alla vigilia della caduta della Destra storica, un deputato milanese, Angelo Mazzoleni, nelle sue *Memorie* dell'XI^a Legislatura, tracciò un quadro veramente desolante della situazione scolastica del paese (14).

Nel settore della Scuola elementare, il fenomeno dell'analfabetismo persisteva ad uno dei più alti livelli d'Europa ed il Mazzoleni lo rileva con profonda amarezza, riportando una annotazione fatta, nel 1867, da Pietro Maestri sull'*Italia Economica*: « *Quando appena se ne levino alcune parti dell'Europa orientale ove la civiltà è al primo abbeggiare, noi siamo, sotto il rispetto dell'istruzione primaria, l'ultimo fra i popoli civilizzati* » (15). Le cifre davano ragione a questa sconsolata conclusione. Infatti la percentuale di analfabeti che, secondo i dati del censimento del 1861, era del 78%, secondo quelli del 1871, era del 73%, con una diminuzione, veramente irrilevante per una classe politica che si pretendeva illuminata, di appena il cinque per cento.

2. La conseguenza prima di questo stato di cose appariva l'assoluta estraneità ai problemi dello Stato — e ci richiamiamo proprio alle considerazioni di un teorico del liberalismo, Benjamin Constant, sopra ricordate — da parte di una tale massa di analfabeti, cioè la totale mancanza in essa di un senso civico che la rendesse effettivamente parte viva della comunità statale.

« *Voleasi* — scrive un altro severo critico dell'opera di governo dei moderati, il mazziniano abate Luigi Anelli di Lodi — *l'istruzione a misura di civiltà e informata agli interessi dello Stato non a quelli del popolo. I moderati avevano certi loro particolari pensamenti, che volevano convertire a coscienza di tutti: un insegnamento libero e vasto faceva ostacolo ai loro concetti, e andavano vociferando che era immaturo a' tempi, immaturo al popolo italiano. Un Governo, essi dicevano, promuove le istituzioni quanto comporta la civiltà dei soggetti; migliorino i popoli le proprie condizioni intellettuali e morali, ed eglino con più civili istituzioni avranno quell'istruzione, che a genti libere si addice* » (16).

La conclusione, cui arrivarono i moderati, era un modello di ipocrisia, in quanto che, capovolgendo il normale rapporto tra mezzi e fine, essi coprivano col manto di belle parole il proprio gretto conservatorismo. Di fatto l'indifferenza per la educazione popolare si presentava come un aspetto della più generale indifferenza per i problemi sociali che caratterizzò la classe dirigente liberale tutta compresa, durante il primo periodo postunitario, nell'affrontare il problema delle finanze, della riforma amministrativa, delle amministrazioni locali, dei rapporti tra la Chiesa e lo Stato. Fu tale negligenza, notava già acutamente un vecchio

(14) Cfr. A. MAZZOLENI, *L'XI^a Legislatura - Memorie di un defunto*, F. Manini, Milano 1875, pp. 417-456. Il Mazzoleni, cresciuto all'insegnamento di Carlo Cattaneo e di Giuseppe Ferrari, era repubblicano, radicale, appassionatamente anticlericale, e pertanto bisogna tener conto di un inevitabile suo ardore polemico, ma le statistiche da lui date, non soggette certo ad interpretazione di parte, sono ugualmente significative.

Ai problemi della scuola in tutti i settori, da quello universitario a quello elementare, sono dedicati i capitoli 79-83, delle *Memorie*.

(15) *Ibidem*, pp. 422 s.

(16) L. ANELLI, *I sedici anni del Governo dei Moderati* (1860-1876), Como 1929, Editto a cura del Museo degli Esuli italiani, p. 71.

storico del Risorgimento, l'inglese Bolton King, che, « più di ogni altra causa, rese così spesso le classi rurali in Italia preda dei reazionari e dei clericali » (17).

3. Un generoso tentativo di rendere effettiva l'obbligatorietà dell'istruzione elementare, con le sue implicanze di natura civica, fu, a dire il vero, compiuto, mediante un progetto presentato alla Camera il 17 aprile 1872, dal già ricordato ministro della Pubblica Istruzione del Gabinetto Lanza-Sella, Cesare Correnti (18).

Ma il progetto Correnti, ripreso dal suo successore Antonio Scialoja, cadde, il 4 febbraio 1874, con quel voto che al Mazzoleni apparve « una vera disfatta morale » e che un altro esponente della Sinistra, G.B. Michelini, conte di San Martino e di Ripalta, uno dei superstiti del Parlamento Subalpino, definì « un disonore per il Parlamento, un lutto per l'Italia » (19).

Il Mazzoleni ci dà pure una curiosa e, sotto molti punti di vista, illuminante notizia, ricordando che perfino dai banchi della Sinistra qualcuno si era vantato di aver contribuito a far fallire « quel tentativo di comunismo » (20).

Si trattava, quindi, di un'opinione molto diffusa che, al di là degli uomini di governo, investiva tutto un ceto politico.

Da parte nostra possiamo aggiungere un altro episodio, cronologicamente precedente, non meno significativo. Nel 1859, quando ormai appariva imminente la liberazione della Lombardia, fu creata a Torino una Commissione lombarda, presieduta dal conte Cesare Giulini della Porta e composta da rappresentanti di tutte le province della regione, incaricata di preparare un progetto di sistemazione amministrativa del paese da applicarsi nella fase di transizione dal vecchio ordinamento a quello unitario. Nella seduta del 13 maggio (quarta delle diciotto complessive) interloquì sul problema scolastico Achille Mauri, che sotto il regime austriaco aveva tenuto, prima del 1848, la cattedra di Storia e Letteratura latina al Ginnasio Liceo di Porta Nuova, influenzando positivamente sulla formazione di molti giovani milanesi, convinto, com'era, che « l'educazione intellettuale fosse inseparabile da quella civile » (21).

Il Mauri avrebbe, quindi, voluto che si pensasse, fin d'allora, di dare ai futuri ordinamenti scolastici una vigorosa intonazione civica. Ma non incontrò la corrispondenza dei colleghi, che pure rappresentavano il fior fiore del patriottismo lombardo esule in Piemonte. Nel freddo linguaggio dei verbali delle sedute leggiamo

(17) H. BOLTON KING, *Storia dell'Unità italiana ossia Storia politica d'Italia dal 1814 al 1871*, trad. di A. COMANDINI, Milano 1910, vol. II, p. 351.

(18) Del Correnti e della sua particolare posizione in seno al Gabinetto Lanza fa un felice ritratto Aldo Berselli, definendolo « uomo indipendente e sincero democratico [...] fidente nella libertà », intesa, secondo una sua stessa espressione, come uno sforzo di « dare all'uomo la piena signoria di se stesso ». (Cfr. A. BERSELLI, *La Destra storica dopo l'Unità - L'idea liberale e la Chiesa cattolica*, Bologna 1963, pp. 19-21).

(19) A. MAZZOLENI, *op. cit.*, p. 420.

(20) *Ibidem*, p. 420.

(21) Cfr. *Atti della Commissione Giulini*, pp. XXVII-XXVIII.

questa sconcertante risposta alle sue insistenze perchè il nuovo Governo dicesse « qualche cosa sulla pubblica istruzione »: « Pare all'adunanza che non sia urgente l'occuparsene » (22). Nuova conferma che il **problema scolastico non era sentito** dai severi patrizi liberali della Destra storica così profondamente come lo erano invece quelli più squisitamente politici e amministrativi (23).

4. L'**obbligatorietà** e la conseguente **gratuità** dell'istruzione elementare, sancite dall'art. 326 della legge Casati, rimasero **principi puramente teorici**, in quanto mancarono completamente norme idonee a garantire un effettivo controllo sull'osservanza dell'obbligo. Esistevano, inoltre, notevoli limitazioni di base: l'istituzione del grado elementare superiore (terza, quarta e quinta classe) era prevista solo per i Comuni con oltre 4.000 abitanti; era introdotta una distinzione tra Scuole urbane e Scuole rurali, per le quali ultime l'obbligatorietà era sancita solo qualora esistesse una popolazione scolastica di almeno 50 tra alunni ed alunne.

b) Scuola secondaria e finalità civiche.

1. Anche nel settore della **Scuola secondaria** rileviamo, dai dati offerti dal Mazzoleni, i sintomi di una profonda crisi. Particolarmente significativa appare la progressiva diminuzione del numero degli iscritti nel quinquennio che va dall'anno scolastico 1866-67 all'anno scolastico 1870-71, diminuzione che è del 6,20 per cento per i Licei e del 13,38 per cento per i Ginnasi.

Nè era più curato il settore dell'istruzione professionale e commerciale, in cui si ebbe, nel quinquennio, l'aumento di soli 22 iscritti sopra un totale di 56 Scuole tecniche (24).

Il livello più basso, tanto per i Licei quanto per i Ginnasi, venne toccato durante l'anno scolastico 1868-69, sotto il Ministero

(22) *Ibidem*, p. 63.

(23) Al XVIII Congresso della Federazione Nazionale Insegnanti Scuole Medie, tenutosi a Torino dal 16 al 21 ottobre 1961, avente come tema di studio « Scuola e Risorgimento », Lamberto Borghi pronunciava nella sua *Relazione* un assai duro ma esatto giudizio sulla Scuola italiana quale era uscita dalla legge Casati: « *La ristretta classe dirigente del nuovo Regno diffidava della libertà alla quale doveva la sua affermazione ed esitava ad estenderla al resto del popolo, come chiaramente sottolineava il De Sanctis nel 1861. Non soltanto i diritti politici, ma anche la possibilità di acquistarli o di valersene attraverso la scuola vennero ad esso contestati* » (*La Scuola dal Fascismo alla Resistenza e alla Repubblica, in Atti del XVIII Congresso « Scuola e Risorgimento », Torino 1962, p. 27*).

(24) Le variazioni, per i tre tipi di scuole, appaiono dai seguenti dati:

Anno scolastico	Alunni iscritti		
	Licei	Ginnasi	Scuole tecniche
1866-67	3.891	9.556	5.608
1867-68	3.641	9.108	5.993
1868-69	3.321	8.402	5.797
1869-70	3.422	8.441	5.454
1870-71	3.645	8.277	5.631

presieduto da Luigi Federico Menabrea di Valdara, con Emilio Broglio ministro della Pubblica Istruzione, certo il più conservatore — cosa assai significativa dal nostro punto di vista — dei Ministri della Destra storica (25).

Il Mazzoleni conclude la sua indagine statistica con questa amara considerazione: « Riassumendo pertanto il risultato di fatto, si ebbe un decremento progressivo e sconcertante nei ginnasi e nei licei ed uno statu quo, che suona regresso, nell'istruzione tecnica: cosicchè, presa la situazione complessiva, ci fu una diminuzione generale del 7,8 per cento in tutto il regno sul numero degli studenti che frequentarono le scuole secondarie di ogni natura » (26).

2. L'esame di particolari situazioni locali conferma la validità di quanto abbiamo precedentemente osservato a proposito della involuzione verificatasi in certe regioni d'Italia.

Poichè si è parlato prima del Regno Lombardo-Veneto, manteniamo questa base di confronto, sempre servendoci della medesima fonte.

« Milano — scrive il Mazzoleni — è la provincia dove il decadimento raggiunge una cifra cui nessuno avrebbe mai creduto. Gli studenti dei Licei, in soli cinque anni, decrebbero da 314 a 178 e quelli dei Ginnasi da 557 a 367; persino le Scuole tecniche, stazionarie in tutto il Regno, discesero da 729 allievi a 674 in un seiennio. Poche altre province hanno visto deperire così l'istruzione secondaria e, sotto questo rapporto, quella che si diceva la capitale morale, minaccia di diventare invece la Beozia d'Italia » (27).

(25) Il Tagliacozzo parla di « governo arciconservatore », così chiarendo il suo pensiero: « Sostenevano Menabrea coloro che erano ansiosi di riconciliarsi col Papato, parte della consorteria e non pochi che erano stati fautori dei vecchi regimi. Il Ministero era osteggiato dalle varie frazioni del Centro, dalla Permanente, mentre i migliori elementi della Destra come Sella, Lanza, Lamarmora erano assai tiepidi nei suoi confronti. [...] Sequestri di giornali d'opposizione, scioglimento di gruppi democratici, arresto di elementi repubblicani, piccole persecuzioni contro gli evangelici e contro il clero liberale, trasferimento e destituzione di giudici; si sentiva che il Ministero era dominato dai militari » (E. TAGLIACCOZZO, *Il Quindicennio della Destra (1861-1876)*, in *Storia d'Italia*, coordinata da N. VALERI, vol. IV, *Da Cavour alla fine della prima guerra mondiale*, Torino 1960, pp. 265-267).

(26) A. MAZZOLENI, *op. cit.*, pp. 437 s.

(27) Il Mazzoleni ci dà i seguenti dati relativi alla situazione delle scuole secondarie nella provincia di Milano nel primo decennio di vita unitaria, da cui si rileva che la diminuzione dal 1861 al 1871 è del 50% per i Licei e del 40% per i Ginnasi (cfr. *ibidem*, pp. 439 s.).

Anno scolastico	Alunni iscritti	
	Licei	Ginnasi
1861-62	356	681
1862-63	394	636
1863-64	383	603
1864-65	371	599
1865-66	347	601
1866-67	314	557
1867-68	262	532
1868-69	238	453
1869-70	188	395
1870-71	178	367

Al termine del primo decennio unitario la situazione scolastica italiana, tanto nel settore della Scuola primaria, quanto in quello della Scuola secondaria, si presentava, pertanto, veramente triste. Era la conseguenza inevitabile o di trascuratezza o, nella migliore delle ipotesi, di una errata interpretazione paternalistica dei doveri dello Stato nel campo educativo.

Perfino ad un intelletto lucido e ad un animo indiscutibilmente generoso come quello di Aristide Gabelli sfuggiva — lo ricorda il Codignola — che « *il problema dell'educazione non si può risolvere isolatamente, presupponendo esso la soluzione di un più vasto problema sociale, la redenzione della plebe dall'asservimento economico, che degrada moralmente, ottunde la curiosità e spegne l'anelito al sapere* ». Così, nel 1870, egli poteva ben scrivere in una lettera ad Adolfo Pick, direttore dell' *Educazione Moderna*: « *La libertà medesima ha bisogno, per essere utile, di una profonda e solida educazione, supponendo negli uomini l'intelligenza e la forza di sacrificare il loro momentaneo interesse privato all'utile comune. E' questo e null'altro che fa di un popolo un esercito e lo spinge disciplinato e concorde nella via del progresso civile* ». Ma poi, « *la sua avversione per la demagogia* » lo spingeva « *a disconoscere la fecondità di conquiste democratiche, che avrebbero operato alla lunga nel senso che egli auspicava* » (28).

Erano le profonde contraddizioni etiche in cui si dibatteva anche la parte migliore della classe dirigente liberale italiana.

3. Non mancò, a dire il vero, chi, fin d'allora, le vide con chiarezza e le denunciò con vigore.

Eugenio Garin ha rievocato, in bellissime pagine, l'ambiente dell'Istituto di Studi superiori di Firenze, « *ove il culto della scienza rigorosa e un senso alto della poesia di ogni tempo si univano, non solo a una difesa aperta della libertà culturale secondo le tradizioni risorgimentali, ma anche a una battaglia concreta per la redenzione degli uomini* ».

Specialmente per il Villari « *il raggiungimento della Unità* » non era « *fine a se stesso* », ma doveva « *farsi redenzione di tutta la nazione* » (29).

Furono voci elevatissime, ma isolate, che non ebbero il potere di incidere sulla mentalità dominante del tempo.

La « legge Casati » ha costituito per più di mezzo secolo, cioè fino a quando, nel 1923, fu operata la « Riforma della Scuola » legata al nome di Giovanni Gentile, « lo statuto fondamentale » della scuola italiana, il modello superiore a cui si ispirarono i legislatori posteriori in materia scolastica.

Rimase, di conseguenza, quel carattere di **selezione aristocratica** che essa aveva impresso alla Scuola nel settore medio e **che la riforma Gentile**, partita da un'ispirazione ancora più profondamente conservatrice, avrebbe in seguito accentuato.

(28) E. CODIGNOLA, *Maestri e problemi dell'educazione moderna*, Firenze 1951, pp. 140 e 142.

(29) E. GARIN, *La cultura italiana tra 1800 e 1900*, Bari 1963, pp. 106 s.

3) Dalla Scuola liberale conservatrice alla Scuola fascista.

1. Variazioni di non grande portata all'ordinamento scolastico creato dalla « legge Casati » furono, via via, introdotte dalla « legge Coppino », 15 luglio 1877 n. 3961, dalla « legge Nasi », 19 febbraio 1903 n. 45, dalla « legge Orlando », 8 luglio 1904 n. 407, e soprattutto, per l'accentuato processo di statizzazione, dalla « legge Daneo-Credaro », 4 giugno 1911 n. 487. Ma si trattò di variazioni marginali o estemporanee, per lo più suggerite da influenze contingenti.

Ad esempio, in omaggio al trionfante positivismo, la « legge Coppino » volle sostituire, nelle Scuole elementari, all'insegnamento religioso — specificatamente previsto come primo insegnamento dalla « legge Casati », che vi aveva dedicato il secondo comma dell'art. 325 — l'insegnamento delle prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino. La stessa legge dettò, altresì, disposizioni più precise a proposito dell'obbligo scolastico, che venne limitato al corso inferiore.

Mancò, però, la volontà o la possibilità di attuarla. Così il problema di fondo, quello dell'effettivo innalzamento del livello di educazione dell'intera popolazione, non fu risolto. Il discorso investe tutta la politica interna e sociale della Sinistra, sulla quale Carlo Morandini ha fatto considerazioni forse definitive.

Premettiamo che l'unico risultato di una certa importanza realizzato dalla Sinistra in campo sociale fu l'approvazione, il 20 dicembre 1881, della riforma elettorale che fece salire il corpo elettorale da 600.000 a 2 milioni. Il Morandi riconosce questo merito: « *I Governi italiani dopo il '76 e massime dopo l'82, mediante l'ampliamento del suffragio, esercitarono la loro più alta funzione con l'immettere nella vita pubblica forze tenute prima in disparte, con l'allargare le basi sociali della lotta politica* ». Sennonché, osservato che « *il passaggio da una ristretta élite ad un ceto politico più aperto o diffuso, ma anche più esposto ad inquinamenti e a deviazioni* » genera sempre difficoltà, aggiunge che quando tali necessarie immissioni avvengono, « *bisogna essere pronti ad accettarne talune immediate conseguenze, sforzandosi tuttavia di controllarle e d'eliminarle attraverso l'opera educatrice delle minoranze preparate e consapevoli. Questo più difficile e delicato compito fu tentato, ma non sempre venne felicemente risolto dai Governi di Sinistra* » (30).

Praticamente i termini del problema rimasero immutati fino all'attuazione della « Riforma Gentile ».

2. Verso la fine del secolo XIX e nei primissimi anni del secolo XX parve che l'unione attuatasi per un momento, contro l'ondata reazionaria, tra la borghesia illuminata e le forze del proletariato aprissero tempi migliori anche per la Scuola. Si videro allora, nota il Garin, non pochi, « di fronte all'urgere dei problemi sociali di cui riconoscevano il senso, legati a una società di cui sentivano la carenza ma a cui non sapevano rinunciare »,

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

educare « i figli a un umanitarismo che poteva sfociare nel socialismo » (31).

Si udirono anche, in sede governativa, precise promesse come quelle fatte il 25 giugno 1901 da Nunzio Nasi, ministro della Pubblica Istruzione del Gabinetto Zanardelli-Giolitti, all'atto di preannunciare in Parlamento l'introduzione nelle Scuole medie come testo di lettura de « I Doveri dell'Uomo » di Giuseppe Mazzini.

« Perderà di vista [il ministro] l'obiettivo principale della riforma scolastica che deve essere quello di mirare a fini alti ed educativi, al progresso morale e civile del paese. Non bisogna dimenticare che la questione della Scuola è oggi questione eminentemente sociale. La scuola moderna deve insegnare al giovane ad avere piena coscienza di se stesso. Essa deve poi fecondare il sentimento e il dovere congiunto a quello della patria e di Dio. Ci vogliono nella Scuola convincimenti profondi per poter volgere le menti alle grandi idealità » (32).

3. Si trattò di **illusioni di breve durata**: infatti il giolittismo sparse presto ogni entusiasmo e tolse ogni velleità.

« La tattica giolittiana — scrive sempre il Garin, nella sua felice rievocazione del mondo culturale italiano dei secoli XIX e XX — non solo riuscì ad affievolire la coscienza unitaria della classe operaia, ma venne spegnendo quell'impeto di rivolta in nome della giustizia, che aveva trascinato tanti giovani. La tattica giolittiana, che da un lato tendeva ad addomesticare la classe privilegiata e dall'altro a dividere il proletariato trascurando i diseredati del Sud e cercando di sedurre i più favoriti del Nord, ingenerò sfiducia nel sistema, stanchezza del grigiore di una vita senza fede, disgusto della corruzione [...]. Nel 1903 cominciarono gli impeti del « Leonardo », con Papini e Prezzolini, le parole grosse del « Regno » con Corradini, le raffinatezze decadenti di « Hermes » con Borgese [...]. La convergenza verso il socialismo, che si era verificata alla fine del secolo, si rovescia ora in una convergenza contro il socialismo, che va da chiare ed oneste posizioni conservatrici o liberali al nazionalismo, all'imperialismo, al rivoluzionarismo verbale e anarcoide » (33).

Giovanni Giolitti, freddo tecnico della politica, tenne in ben scarsa considerazione — è doveroso dirlo, qualunque sia il giudizio di merito generale che si può dare sulla sua opera — sia la cultura che la scuola (34).

L'indifferenza per i problemi scolastici, dal Giolitti quasi ostentata, ci dà anche una delle componenti della violenta polemica che contro di lui condusse G. Salvemini, proprio in quegli anni impegnato nella grande battaglia per dare condizioni decorose di vita e coscienza dei propri doveri sociali alla Scuola media italiana, bat-

(31) E. GARIN, *op. cit.*, pp. 88 e 126.

(32) GAZZETTA UFFICIALE di mercoledì 26 giugno 1901, cit. da T GRANDI, *La fortuna dei « Doveri »*, A.M.I., Torino 1961, p. 37.

(33) E. GARIN, *op. cit.*, pp. 88-92.

(34) Ricorda lo storico inglese Denis Mack Smith, nella *Storia d'Italia dal 1861 al 1958*, che non ultimo motivo dell'antipatia personale che il Giolitti nutriva per Francesco Saverio Nitti e per Antonio Salandra era la « sua radicata avversione per i professori universitari ». (D. MACK SMITH, *Storia d'Italia dal 1861 al 1958*, Bari 1959).

taglia di cui la manifestazione più importante fu la nascita della Federazione Nazionale degli Insegnanti delle Scuole Medie (35).

Gli « Atti » dei Congressi nazionali della Federazione di quel tempo sono una vera enciclopedia di rampogne contro il Giolitti e la sua politica scolastica. Merita, ai fini del nostro studio, di essere ricordato il settimo Congresso, tenutosi a Firenze dal 25 al 27 settembre 1909, sul tema « Riforma della Scuola Media », durante il quale, accanto alla riaffermata intransigente avversione nei confronti del Giolitti e dei suoi metodi di governo, si ebbe, nella relazione Galletti-Salvemini, una lucida impostazione del problema del civismo in una Scuola moderna.

L'attacco al Giolitti fu portato subito, nel discorso inaugurale, dall'allora presidente della Federazione, Giovanni Moro, amico intimo del Salvemini: « *Il partito liberale, che parve sette od otto anni fa risorgere vigoroso per virtù di un grande idealista della politica, è degenerato ora nella più miserevole forma di partito personale parlamentare, estraneo alle competizioni naturali e logiche che si muovono nel paese: l'idealismo dello statista bresciano, offuscato dal triste episodio di un ministro sotto processo, si estingue ora torbidamente nel giolittismo* ».

Nella relazione Galletti-Salvemini si insistette sul carattere eminentemente formativo della scuola di cultura, scuola che doveva « *imprimere nei suoi alunni certe attitudini intellettuali e morali, che non hanno nulla da vedere con l'arte di far quattrini, ma che la società ha tutto l'interesse a coltivare in chi è chiamato ad esercitare in essa una qualunque autorità* ». « *Se volessimo fare un paradosso — ammoniva la relazione — diremmo che la scuola media della classe dirigente deve insegnare, non ciò che è utile agli alunni, ma ciò che sarà utile alla società, anche se dovesse riuscire dannoso agli alunni* » (36).

4. Si arrivò infine, senza, ripetiamo, sostanziali mutamenti rispetto alle posizioni di partenza, alla **trasformazione della Scuola liberale conservatrice in Scuola fascista**, trasformazione attuata attraverso varie norme contenute nel R.D. 6 maggio 1923 n. 1054 e nel R.D. 14 ottobre 1923 n. 2345, per quanto riguarda l'istruzione media, il T.U. 5 febbraio 1928 n. 577, per quanto riguarda l'istruzione elementare, e nel T.U. 31 agosto 1923 n. 1592, per quanto riguarda l'istruzione superiore. La fonte prima del complesso dei provvedimenti, che vanno sotto il nome di « Riforma Gentile », è la L. 3 dicembre 1922 n. 1601, con cui si conferirono al Governo poteri legislativi per l'adozione di una nuova disciplina su tutta la materia scolastica. Il vecchio male denunciato dal Correnti che abbiamo trovato all'inizio si ritrova alla fine del ciclo storico della pubblica istruzione nell'Italia monarchica.

Quali fossero le finalità civiche della scuola fascista lo chiari molto bene il ministro Pietro Fedele, successo al liberale Casati, prendendo la

(35) Rivive questa battaglia in G. SALVEMINI, *Opere, Scritti sulla scuola*, a cura di L. Borghi e di B. Finocchiaro, Feltrinelli, Milano 1966, p. 1085.

(36) Sul Congresso di Firenze, v. L. AMBROSOLI, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze 1967, pp. 212 ss.

parola alla Camera, il 27 marzo 1927, sul bilancio del ministero della Pubblica Istruzione: « *Il governo, come già ebbe a dire il Duce, esige che tutta la scuola, in tutti i suoi gradi e i suoi insegnamenti, educi la gioventù italiana a comprendere il fascismo, a nobilitarsi nel fascismo ed a vivere nel clima storico creato dalla rivoluzione fascista* » (37).

4) Le finalità civiche della Scuola per tutti.

Solo la radicale trasformazione dell'ambiente storico-sociale, avvenuta in Italia dopo la seconda guerra mondiale con l'avvento della Repubblica, ha determinato una completa innovazione nei sistemi e, conseguentemente, nelle strutture della Scuola italiana.

« Il mutamento principale — si legge in una nota recentemente apparsa sugli « *Annali della Pubblica Istruzione* » — è nel fine della educazione scolastica: allora si mirava principalmente alla formazione della classe dirigente (intesa più con criterio politico, che con criterio tecnologico); ora si mira principalmente alla formazione globale del popolo e alla formazione della classe dirigente con criterio più largo, tecnico oltre che politico [...]. L'ideale pedagogico-sociale del nostro tempo è la **formazione del popolo nella sua unità**, capace di autodeterminazione del suo destino e contemporaneamente l'**educazione delle capacità specifiche degli individui** che devono assolvere ai vari, e sempre più complessi e differenziati, uffici della vita sociale: un ideale il cui accento fondamentale è quello democratico, perchè anche i gruppi che assolvono le funzioni sociali di maggiore responsabilità debbono essere estratti dal corpo sociale con una selezione fondata unicamente sulle attitudini e debbono avere sempre chiara la coscienza che la loro opera è nell'interesse della comunità e non è ragione di alcuna posizione privilegiata » (38).

Si tratta in fondo di attuare finalmente anche nella Scuola il vero concetto liberale — inteso in senso squisitamente etico — della società e dello Stato, che pone il **pieno sviluppo delle capacità del singolo** a fondamento e a garanzia dello **sviluppo dell'intero corpo sociale**.

Bernardino Ferrari

(37) L. SALVATORELLI e G. MIRA, *Storia d'Italia nel periodo fascista*, Torino 1964, p. 396. Con la « *Riforma Gentile* » « *la fisionomia di classe della scuola italiana* » appena « *incrinata dagli sviluppi della Legge Casati* [...], veniva ricostituita in linee rigidissime » (L. BORGHI, o.c., p. 32).

(38) M. PIRRONE, *L'insegnamento della filosofia, della pedagogia e della storia nei nuovi Licei*, in *Annali della Pubblica Istruzione*, n. 5, anno XIII, settembre-ottobre 1967, pp. 447 s.