SENATO DELLA REPUBBLICA

III LEGISLATURA

184ª SEDUTA PUBBLICA

RESOCONTO STENOGRAFICO

GIOVEDÌ 15 OTTOBRE 1959

Presidenza del Vice Presidente CESCHI,

indi del Presidente MERZAGORA

e del Vice Presidente BOSCO

INDICE

Commissione speciale:

Variazione nella composizione . . . . . *Pag.* 8819

Disegni di legge:

Approvazione da parte di Commissioni permanenti 8819

« Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969 » (129) (Seguito della discussione):

ALBERTI 8819

BARBARO 8835

BOLETTIERI . . . . . *Pag.* 8826

FORTUNATI 8843

Giunta per il Regolamento:

Variazione nella composizione 8819

Interrogazioni:

Annunzio 8858

TIPOGRAFIA DEL SENATO (1100)

Presidenza del Vice Presidente CESCHI

PRESIDENTE. La seduta è aperta (*ore 16,30*).

Si dia lettura del processo verbale della seduta precedente.

RUSSO, *Segretario, dà lettura del processo verbale.*

PRESIDENTE. Non essendovi osservazioni, il processo verbale si intende approvato.

Annunzio di variazione nella composizione della Giunta per il Regolamento

PRESIDENTE. Comunico di aver chiamato il senatore Zoli a far parte della Giunta per il Regolamento.

Annunzio di variazione nella composizione di Commissione speciale

PRESIDENTE. Comunico di aver chiamato il senatore Paratore a far parte della Commissione speciale per l'esame dei disegni di legge sulla durata e la composizione del Senato.

Annunzio di approvazione di disegni di legge da parte di Commissioni permanenti

PRESIDENTE. Comunico che nelle sedute di stamane, le Commissioni permanenti hanno esaminato ed approvato i seguenti disegni di legge:

5ª Commissione permanente (Finanze e tesoro):

« Equiparazione dell' "Istituto Vittorio Veneto per orfani di guerra" di Firenze alle istituzioni pubbliche di assistenza e beneficenza, ai fini del trattamento di quiescenza » (322), d'iniziativa del deputato Vedovato;

« Aumento del fondo per il concorso statale nel pagamento degli interessi sulle operazioni di credito a favore delle imprese artigiane » (587);

« Utilizzazione dei fondi accreditati in contabilità speciali e passaggio di fondi tra funzionari delegati di alcune Amministrazioni dello Stato » (646);

« Esonero dall'imposta di bollo degli atti relativi alla composizione delle controversie individuali di lavoro innanzi agli uffici del lavoro e della massima occupazione » (647), d'iniziativa dei deputati Repossi ed altri;

8ª Commissione permanente (Agricoltura e alimentazione):

« Aumento del limite di acidità degli olii di oliva di pressione della campagna di produzione 1958-59, ammissibili a conferimento all'ammasso volontario » (671).

Seguito della discussione del disegno di legge: « Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969 » (129)

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del disegno di legge: « Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969 ».

È iscritto a parlare il senatore Alberti. Ne ha facoltà.

ALBERTI. Onorevole Presidente, onorevoli colleghi, onorevole Ministro. Prenderò le mosse, onorevole Ministro, dalla sua introduzione al piano, così chiamato, di sviluppo della scuola, e precisamente dal primo periodo: « La fondamentale caratteristica

della scuola moderna è quella di operare e quindi di influire su tutto il corpo sociale e ciò perchè essa fa parte del sistema organico della società ed ha come fine preciso quello di porre tutti i cittadini nelle condizioni di affrontare consapevolmente i problemi della vita singola ed associata ».

Per motivi di razionalità dovrò restringere le mie considerazioni alla scuola superiore, del resto collocata subito dopo il capo dell'organizzazione centrale nella legge Casati, quella legge riconosciuta monumentale dall'esimio relatore, della quale non bisognerà dimenticare, per quanto attiene ad esempio alla ricerca scientifica, lo spirito informatore. Anzi, onorevole Ministro, io le formulo un augurio, citando a proposito la legge Casati, e cioè che possa restare a questo piano della scuola il suo nome, solo il suo, onorevole Ministro, tenendo conto delle accoglienze verificatesi qua e là al piano nelle sue diverse parti; possa dunque restare il suo nome più legato per ciò che attiene alla istruzione superiore. Ha paternità multipla, magari per una parziale adozione, questa nuova legge Casati, questa attuale legge Casati, ma ciò non osta a che essa sia legata al suo nome, onorevole ministro Medici, specialmente per quanto risulta in essa ormai di maturo. Anche il Casati beneficiò della attribuzione a lui della cosiddetta, *honoris causa*, ancora nel centenario della promulgazione, *Magna Charta* della scuola, espressione poi, nel ventennio, passata con altro significato. In effetti — è sempre utile risalire alle fonti e ciò fu oggetto di ricerca universitaria del professor Franchi dell'Università di Torino — la legge Casati dovrebbe andare sotto il nome di legge Cibrario-Casati, o meglio Cibrario-Melegari-Casati.

Già Luigi Cibrario, Ministro dal 1852 al 1855, che aveva steso di suo pugno una pregevole relazione, la quale può riguardarsi, come il di lei scritto, onorevole Ministro, vivace e panoramica introduzione, aveva articolato la legge in 556 articoli, poi ridotti a 480 dal Casati che la promulgò in epoca di pieni poteri, di che fu rimbrottato.

Ma comunque sia, debba andare il piano sotto il nome di Fanfani, Moro o Medici, dobbiamo chiedere che riesca il più possibile organico, giusta la sua premessa nel periodo che ho letto, e consono all'attuale progresso della cultura e della ricerca scientifica. È vero, signor Ministro, mai fu vero come oggi che la vita singola e associata dipendono dalle applicazioni del progresso e della scienza. La sorte dei popoli, il loro adeguarsi alla civiltà, il loro benessere, la loro sopravvivenza al caso, la difesa da lunga mano disposta o almeno in tempo disposta contro le cause nocive, sono condizionati dal fiorire della ricerca scientifica. L'èra atomica non è che l'èra scientifica. Èra cerebrale, dicono quei francesi illuminatissimi che propongono un Ministero della ricerca scientifica, il quale, peraltro, è imminente, per lo auspicio sia di laburisti che di conservatori, nella realistica Gran Bretagna.

Non per nulla Francesco Bacone aveva lapidariamente dettato la sentenza: *scientia est potentia* e pronunciato il: *tantum possumus quantum scimus*, tanto potremo, quanto sapremo, apodigma mai come oggi, ripeto, di chiara, quotidiana evidenza.

Ma, onorevoli colleghi, questo mio esordio, che pur sarebbe non disutile nè tacciabile di accademia se sviluppato a far meglio comprendere il contenuto degli strumenti legislativi della scuola, ci porta a condensare subito in quattro punti le condizioni perchè si possano formulare le esigenze fondamentali degli stanziamenti per l'ordine universitario.

Queste condizioni sono: primo, la specializzazione, la molteplicità, l'approfondimento delle discipline; secondo, la progressiva incidenza nella vita singola e associata quotidiana del contributo che le Università danno alla metodologia e alla tecnica; terzo, il velocissimo corso e ordinamento fecondo della ricerca scientifica; quarto, l'intercomunicazione progressiva e fatale, sia tra le diverse scienze, sia tra i Paesi che le coltivano.

Anche la bomba atomica scaturiva, speriamo a fin di bene, da una collaborazione tra diverse discipline. C'era chi, in vena di siffatte statistiche, calcolava che per il 17-18 per cento vi entrasse l'indagine fisica, altri che per il 30 per cento vi entrasse la chimica, altri, per il resto, la meccanica ed altri, altri fattori diversi.

Gli americani si dilettano ancora di siffatte esplorazioni statistiche. Ma il fatto è che mai come oggi la biologia, la chimica, la chimico-fisica (poichè si parla anche di una disciplina così denominata) le stesse scienze agrarie sono state così interdipendenti e in movimento e correlate. Scaturisce da tutto ciò, io credo, come il lasso di tempo in cui opera il piano debba prevedere per le Università stanziamenti proporzionati, sia che aumentino negli anni, sia che si concentrino nei primi anni, per quanto si riferisce alla edilizia universitaria. Invece siamo di fronte ad uno stanziamento globale modesto di 50 miliardi, aumentati di altri 12 miliardi da attingersi dal prestito recente. Cinque miliardi dunque per anno, da dividersi fra più che 20 Università.

Ora il compito delle facoltà scientifiche — finchè sarà valido il criterio-base della legge Casati, per questo così lodata a suo tempo e dopo — è quello inscindibile di conservare ed accrescere il patrimonio culturale di cui far beneficiare i discenti e provvedere alla ricerca scientifica. Non credo che il Governo vorrà ripudiare oggi quell'ammonimento.

Il senatore Casati, il primo senatore Casati, Gabrio, che fu anche Presidente del Senato, e che non giunse a sedere su quella poltrona in Senato qui a Roma, avendo chiusa la sua parentesi presidenziale a Firenze, aveva buoni studi, non dissimili da quelli seguiti da un Carlo Cattaneo, ed era egualmente pratico delle discipline giuridiche e delle scienze morali in genere, ed approfondito nelle discipline matematiche.

E dirò di più. Aveva egli incaricato dei suoi fidi — come i suoi predecessori — perchè la legge, anche dal punto di vista della specializzazione medica e anche della specializzazione teologica (si prevedeva allora la istituzione delle facoltà teologiche, che venivano messe anzi al primo posto), avesse un certo stile di completezza. Si ha notizia che avevano all'uopo viaggiato in Germania un deputato, il dottor Luigi Poma, un medico, e il segretario generale dell'istruzione, anche medico, che era il dottor Angelo Fava, di Chioggia, istitutore di due eroi del Risorgimento, i fratelli Dandolo (e questa scelta fu stigmatizzata: erano tempi nel coraggioso Piemonte in cui si lanciavano di queste accuse).

Orbene, questa legge — a cui aveva posto mano anche lo zio del nostro Cadorna, Carlo Cadorna, che fu Presidente della Camera — fu una felice contaminazione di quanto vigeva in fatto di norme sull'istruzione, sia in Francia, sia nel Belgio (anche le Nazioni minori furono interrogate) sia nella dotta Germania, e per alcuni istituti (come per esempio quello della docenza e dei dottori aggregati — punto sul quale ritornerò —) aveva dato veramente esempio di come si potesse attuare una riforma, per quei tempi, completa.

Oggi i doveri che ci impone la vita associata, anche la vita associata quotidiana, sono cambiati. Il motore è applicato all'attività dell'uomo inscindibilmente; le condizioni di vita minimale richiedono un controllo della ricerca scientifica, un contributo continuo ai fini tecnici della ricerca scientifica. Così anche la stessa alimentazione quotidiana, purtroppo qualche volta appunto in forza di questo progresso adulterata, richiede una sorveglianza, una polarizzazione di studi (per così dire) continua, perchè non soltanto l'umanità vada avanti così come va, ma il più possibile al riparo delle cause nocive, e il più possibile secondo «le magnifiche sorti progressive» di cui parlava, un po' per antifrasi, pur il nostro poeta.

Ora, 200-250 milioni all'anno per Università con le odierne esigenze della vita associata credo che non siano molti, anche se la ricerca scientifica in particolari settori è devoluta ad istituzioni specialissime cui non incombono doveri di insegnamento. Ma è pur sempre l'Università che è all'avanguardia dello stile di ricerca, dell'emissione e del concatenarsi delle ipotesi di lavoro, della metodologia insomma. Come la tecnica si inaridirebbe se la scienza non progredisse, così la ricerca anche la più specializzata troverebbe presto i suoi limiti se non la soccorresse la trasfusione, oggi, per le ragioni accennate, per nulla affatto lenta, della linfa del contributo universitario.

Nel paragrafo riservato all'istruzione superiore, il relatore Zoli tratta dell'edilizia universitaria, dell'aumento di cattedre, dell'aumento del personale universitario non inse-

gnante. Bisogna avanzare seri dubbi sulla proporzionalità dei vari stanziamenti. Mentre gli stanziamenti previsti per l'aumento delle cattedre salgono come da 3 a 20 all'incirca dal 1963-64 al 1968-69, resta fermo lo stanziamento dei 5 miliardi annui per il completamento delle attrezzature didattiche e delle attrezzature scientifiche. Ma aumento di cattedre comporta aumento di attrezzature e di personale non insegnante. Il prevedibile aumento di studenti delle facoltà scientifiche (in Francia si pensa debbano presto toccare i 100 mila) comporterà un aumento delle dotazioni per gli istituti, per il personale ausiliario, per le borse di studio e di viaggio e per tante altre esigenze connesse. E qui sono tratto ad illustrare un esempio calzante.

Come i competenti sanno, è allo studio in più sedi l'istituzione di professori aggregati per le nostre Università, onde presto opporre un riparo alla spaventosa carenza, specialmente verificatasi in alcune discipline, di personale insegnante. Anche a tal fine, con il collega professor Macaggi, presenteremo, forse oggi stesso, un progetto di legge. Secondo tale progetto, in tutto rispondente ai voti delle categorie più interessate, quelle degli assistenti, si prevede una spesa progressiva in un decennio che va da circa mezzo miliardo per il primo anno a circa 5 miliardi per l'ultimo anno. È urgente provvedere, onorevole Ministro: l'Università è turbata anche dai troppi incarichi. Mentre per le facoltà di lettere gli incarichi — più facili poi a realizzarsi — ascendono a circa il 40 per cento, per le facoltà di ingegneria, di scienze matematiche, di fisica e di agraria superano il 70 per cento degli insegnamenti. Si risparmieranno, con i professori aggregati, i fondi per gli incaricati, ma nei 5 miliardi annui per il completamento delle attrezzature didattiche e scientifiche del piano della scuola, dovrebbero entrare anche le spese per i professori aggregati, indispensabili oggi che taluni titolari di cattedre debbono provvedere ad alcune centinaia, in qualche caso anche migliaia, di studenti. Sono ben 2.700 i professori aggregati di cui vi sarebbe bisogno, secondo buone testimonianze. A completamento di questo accenno, leggerò quanto l'Associazione degli assistenti universitari condensa in proposito circa le esigenze scientifiche e di carriera: « È giudizio concorde che l'attività di ricerca dei nostri istituti universitari non si svolge in sufficienti condizioni di serenità, in parte per la mancanza di attrezzature e di fondi adeguati. Il problema fondamentale è tuttavia quello della condizione dell'uomo nella ricerca, dell'ambiente e delle prospettive che si aprono al giovane che, per passione o per attitudine, si accinge ad intraprendere la vita universitaria. Così come sono attualmente congegnati la carriera e lo ordinamento universitario, in breve il giovane studioso si accorgerà che il suo problema fondamentale non è tanto quello di studiare, di produrre seriamente e di maturarsi, quanto quello di diventare al più presto professore universitario di ruolo. Il raggiungimento della cattedra, che dovrebbe essere l'ambito premio dei migliori, sta diventando invece in Italia, e quasi soltanto in Italia, la unica posizione di carriera che offre la possibilità di resistere e di sopravvivere come studioso. Questo fatto ne spiega molti altri: il pletorico volume a cui non corrisponde la qualità raggiunta dalla nostra posizione scientifica, il disdegno per l'attività e gli impegni che non servono alla carriera, l'affannosa lotta che si svolge alla vigilia di ogni concorso per cattedre o libera docenza. Fatti tutti purtroppo noti all'opinione pubblica e che sono stati segnalati anche in Parlamento. Inoltre vi è la necessità di specializzarsi con una suddivisione di laboratori che devono essere frequentati e diretti da personale specializzato. Anche a questo fine si renderà necessario un aumento degli organici degli assistenti a cui, per rispettare le esigenze di selezione, non potrà, come osservato in precedenza, corrispondere che un aumento molto minore dei posti di università di ruolo per i quali aumenteranno quindi gli aspiranti e con ciò le incertezze ».

Ed allora quali saranno le prospettive che la vita della ricerca scientifica offre ed offrirà ai giovani che vi si dedicheranno e che essa richiede più numerosi? Quali prospettive che assicurino i migliori alla vita universitaria? Anche da queste considerazioni scaturisce l'urgenza dell'istituzione di un ruolo di docenti universitari: i professori aggregati

e gli assistenti, con caratteristiche di stabilità e di carriera tali da costituire un eventuale sbocco di carriera. Giova ricordare che una figura simile esisteva qualche decennio fa nell'ordinamento universitario italiano: i « dottori aggregati » previsti dalla legge Casati.

Quante ragioni dunque implicite per assicurare il collega senatore Gatto che aveva ben donde di proporre l'abbinamento della discussione. Noi lodiamo la monumentalità della legge Casati, e riconosciamo, sì, che non pensava troppo allo sviluppo delle istituzioni scolastiche in senso odierno. D'altronde l'Italia era l'Italia geografica del novembre 1859 e tra l'altro la legge Casati, sopprimendo la Università di Sassari, istituiva l'Università di Chambery, e non si poteva presumere di lì a poco quel grande rivolgimento che ci fu, ma dobbiamo comunque volgere il nostro pensiero reverente ai grandi artefici del Risorgimento culturale italiano, del primo Risorgimento; dobbiamo rendere omaggio a quei lungimiranti uomini, e dobbiamo seguire altresì un certo ragionamento e dire senz'altro che le piacevolezze nichiliste dell'onorevole Galeotti nel Parlamento di Firenze possono avere un significato limitato. Anche nel 1891, se non erro, per ragioni di economia non si procedette al censimento e non era meno necessario. Ma oggi all'Università siamo ancora in debito coi tempi, col progresso dei tempi.

Dunque, il facile, prevedibile aumento del numero degli studenti, l'aumento prevedibile ed auspicabile nell'afflusso di studenti alle facoltà scientifiche e tecniche, porteranno le necessità della scuola universitaria e non solo universitaria a tal grado che i 50 miliardi in 10 anni non saranno sufficienti o adeguati ad una Nazione civile. E parlo di studenti in senso generico, in essi comprendendo anche quelli che si fermeranno alle licenze di scuola media, di scuola tecnica inferiore, di cui vi è tanto bisogno, oggi, e per i quali si richiede che le capacità di cultura siano adeguate ai tempi, dato che — il collega Barbareschi mi illuminava su questo punto — sono più che mai richiesti, anche in previsione di questo benedetto Mercato comune, operai tecnici specializzati. Si calcola che ben sette milioni di operai specializzati potranno essere richiesti nei prossimi anni dal Mercato comune. Ora, ne abbiamo noi di preparati all'uopo? Si diceva appunto, col collega Barbareschi, che fu degnamente Ministro del lavoro e che conosce il lavoro di prima, di primissima mano nella sua evoluzione — con le sue mani davvero lo ha conosciuto — che si profila nei prossimi anni l'esodo di un quinto circa, ancora, di uomini addetti all'agricoltura; esso quinto sarà portato o spinto ad altre occupazioni di carattere semitecnico, e per converso noi abbiamo bisogno di un aumento dei tecnici specializzati, degli operai tecnici specializzati: nei prossimi anni da 400.000 forse a 3 milioni.

Che cosa c'entra l'Università in tutto ciò? C'entra: è l'Università che dà il tono, che dà il *la* ai laureati, che saranno insegnanti delle scuole professionali; bisogna prepararli in tempo poichè oggi il corso della scienza è così veloce e talvolta tumultuoso, e talvolta veramente sorprendente. Per quanto riguarda i tecnici, gli aiutanti diretti dei ricercatori, poi, si sa che l'*optimum* della ricerca scientifica si ha dotando ogni ricercatore di tre tecnici: è il cosiddetto *optimum* svedese, e sappiamo che lassù in Svezia se ne intendono. In Italia, nel caso più favorevole, abbiamo tre laureati per un tecnico. È anche insufficiente, quindi, e preoccupante lo stanziamento per il personale non insegnante delle Università.

E quindi vorrei toccare, prima di chiudere questa breve interlocuzione, un altro argomento legato alla specializzazione dei centri universitari o a quella di alcune facoltà. Lamenta il Ministro, e noi siamo con lui, che la distribuzione territoriale delle Università risente della divisione dell'Italia in sette Stati prima dell'Unità, talchè abbiamo due Università nella stessa regione a distanza di poco più o poco meno di 50 chilometri e intere regioni sprovviste. Credo non sia possibile ormai sopprimere le Università; ebbe coraggio Leone XII nel 1828 a sopprimere alcuni Studi universitari come quello di Fermo, ad esempio, e a dividere le Università in primarie e secondarie, dal che sorsero alti lai. Ma il Papa era monarca assoluto. Nel 1859, appena il ministro Casati chiese l'abolizione dell'Università di Sassari...

M E D I C I , *Ministro della pubblica istruzione.* Non chiese, fece! C'è un decreto che la soppresse. Però dopo sei mesi...

A L B E R T I . È il primo articolo delle disposizioni transitorie della legge Casati, appunto. Egli si lamentò di questa mancata soppressione per tutta la vita, fin dal suo banco di senatore, fin quasi alla fine dei suoi giorni.

Dunque non è possibile procedere alla soppressione delle Università; sarà però ben possibile procedere ad una loro specializzazione. Non so, non vorrei invadere il campo caro all'onorevole Ministro, ma per esempio perchè non fare di Parma un centro più adatto alla propulsione di studi nel campo delle industrie agrarie? Perchè non stabilire a Perugia un centro di meccanizzazione dell'agricoltura, oppure nel Sud un centro — mi corregga l'onorevole Ministro. se sbaglio e se l'espressione è sorpassata, appunto, dal progresso della scienza — di aridocoltura, come ve ne sono negli Stati Uniti d'America? Se ne potrebbe fare da noi un altro, giacchè in Sicilia sono specialisti a tale riguardo.

Sarebbe certamente possibile una specializzazione. Ecco anche un terreno da esplorare e da coltivare, senza metafora, e con mezzi non troppo cospicui; altro compito urgente sarebbe quello, non impossibile, di lasciare così come sono distribuite le Università attuali accentrando e decentrando gli Istituti e concentrando naturalmente i mezzi per le Università maggiori. In fatto di attrezzature scientifiche vi è molto da coordinare; vi sono apparecchi molto costosi che magari si usano per pochi mesi, del costo di decine e decine di milioni e che sono richiesti da Università le quali hanno scarsa dotazione di base. Poi questi apparecchi giacciono magari inutilizzati. Potrebbe valere all'uopo un'intesa regionale o nazionale per piani di lavoro, di ricerca, con la contemporanea utilizzazione di Istituti statali di ricerca, che potrebbero anche essere fiancheggiati da quegli Istituti di grado universitario che non hanno per dovere di istituto l'insegnamento diretto: tali quelli dipendenti dal Ministero delle finanze, dal Ministero dell'industria e del commercio, dal Ministero della difesa e dal Ministero delle poste e telecomunicazioni; vi è poi il nostro quotatissimo internazionalmente Istituto superiore di sanità.

Dunque coordinando si potrebbe favorire in diversi scaglioni il lavoro a squadra, il cosiddetto *team-research* degli americani, che ha dato i suoi frutti e splendidi come si è visto. Li ha dati, e quali!, nella Russia sovietica; si è visto colà, per le nuovissime prove, che cosa possa la ricerca agevolata, coordinata, sorretta e pianificata dallo Stato. La Russia zarista ebbe, si sa, con Mendeleieff il divinatore del sistema periodico degli elementi, onde il sogno degli antichi per la trasmutazione della materia è oggi palpitante realtà. I sillogismi di Ivan Pavlov travalicano oggi dal campo della fisiologia a quello della clinica nell'accezione sua più sublime, al campo delle malattie nervose e mentali. Quegli scienziati, quei sapienti, con pochi mezzi e forse derisi, stupirono il mondo. A che cosa potrà giungere oggi la ricerca scientifica colà, e in tutti i campi? E domani che cosa potrà fare ancora specie con l'addestramento simultaneo di giovani leve negli ordini esecutivi e semiesecutivi? Si parla in Russia di 30 o 40 mila tecnici ingegneri all'anno che vengono sfornati dai centri di insegnamento. Seppure bisogna intendersi sul livello di addestramento, di perfezionamento e di preparazione di grado universitario di una parte di tale massa, in essa comprendendosi quasi certamente anche tecnici di grado intermedio non meno necessari, pure è questo un monito che deve essere raccolto.

Da qui anzi voglio trarre un auspicio. È corsa in quest'Aula l'espressione « nuovo umanesimo »; forse non raccolta nella sua vera portata; ma, onorevoli colleghi, non vedete come l'aumento della cultura, il progredire della scienza riducano le distanze tra gli uomini, le distanze fisiche e le distanze non fisiche? Come la cultura e gli scambi culturali possano davvero aprire il varco alla pace? Il nuovo umanesimo porterà la pace nel mondo, io credo, e nel suo tronco confluiranno linfe extra-europee: già Erodoto parlava della saggezza di Oriente passata alla Grecia attraverso gli Egizi. Come storico minimo della medicina non ho che da citarvi gli Arabi:

Razhes, Avicenna, la ancora inesplorata, in tante parti, plurimillenaria cultura cinese. Due forze, onorevoli colleghi, potranno migliorare, affrancare l'umanità: la pace e la scienza. È questo il vaticinio di Luigi Pasteur. Noi socialisti siamo qualificati, per la nostra tradizione, per avere più familiare questo nuovo umanesimo al quale si ispirarono un Jaurés, un Turati, a proclamare che la scienza deve aiutare la pace e la pace la scienza, solo che la scienza sia il più possibile diffusa non a privilegiati o discriminatamente, e che la cultura e la scienza vadano veramente a tutti.

Io raccolgo, onorevole Ministro, la sua considerazione: « La scuola moderna non può dunque considerarsi scuola di *élite* destinata soltanto ad una determinata e limitata parte della popolazione, ma non è esatto affermare che essa respinge il principio delle *élites*: lo accetta e lo attua secondo i princìpi e gli ideali della democrazia. Essa vuole cioè servire a tutti i giovani in età scolastica affinchè le *élites* si formino attraverso un naturale processo di selezione che si estenda a tutti i cittadini, non solo a quella parte che per tali condizioni poteva un tempo avviarsi agli studi ».

Potremmo essere d'accordo, e se, come sembra, ella inclina ad una concezione casatiana per un esame di ammissione all'Università, io, alla maniera degli antichi amministratori di qualche Comune medioevale, destinerei una parte dei posti ai nullatenenti, a quelli che si sono più sacrificati e che hanno magari tolto dalle loro bocche, se non il pane, il companatico, per comprarsi i libri.

MEDICI, *Ministro della pubblica istruzione*. Ma si tratterebbe di un esame aperto a tutti e non ci sarebbe *numerus clausus*.

ALBERTI. Allora bisognerebbe destinare ai nullatenenti ammessi le borse di studio.

MEDICI, *Ministro della pubblica istruzione*. Le borse di studio sono fatte apposta per mettere i nullatenenti nella condizione di poter percorrere tutti i gradi dell'istruzione.

ALBERTI. Ma il conferimento della borsa di studio dovrebbe essere automatico per chiunque non provvisto di censo ottenga una certa votazione nell'esame di ammissione.

Potrebbero queste essere elucubrazioni che non troveranno effettiva applicazione. Quello che io voglio dire ancora è che l'esame di ammissione alle Università dovrebbe essere facilitato automaticamente per quelli che non vi potrebbero giungere per la pochezza delle loro risorse economiche. Si potrebbe ad esempio dare un aiuto ai genitori. Abbiamo udito recentemente di casi di studenti che sono morti letteralmente di fame perchè quel poco che ricevevano dalla famiglia doveva servire per gli strumenti della loro cultura.

Vorrei chiudere rapidamente queste mie brevi considerazioni. Abbiamo nel popolo nostro enormi riserve di energie intellettuali. Ella che porta un nome così illustre nella storia d'Italia sa che il nostro Gaetano Pieraccini, che sedette degnamente su questi banchi, nella sua monumentale opera « I Medici di Cafaggiolo », lamenta, dal punto di vista biologico, il decadimento di quella stirpe e che a questo estremo possa portare il cesarismo, cioè l'incrocio di stipiti in decadenza, talchè dall'illuminato Lorenzo, ago della bilancia d'Italia, giungiamo in ultimo all'inetto ed obeso Giangastone, vergognoso egli stesso di uscire dalle sue stanze, fra i giullari, perchè doveva appoggiare la sua epa su di un carrettino a mano. Per secoli e secoli non sono state utilizzate tutte le fonti di energia intellettuale che potrebbero dare una nuova civiltà al mondo. Non per nulla Leonardo era di estrazione popolaresca almeno da parte di madre. Queste fonti di energia intellettuale potrebbero donare alla terra, ancora angosciata dalla fame, nuovo sostentamento, per via scientifica, e così forse presto sarà. Questa è la guerra che ci aspetta domani, la guerra dell'emulazione per migliorare l'umanità, a questo la scienza deve tendere insieme con la pace: pace e scienza cospiranti.

Ella sa però, signor Ministro — e finisco con questa sua chiamata in causa, che forse non le riuscirà sgradita — che esiste in agraria una legge del minimo, che lei, come capo

scuola, probabilmente saprà valutare di pieno diritto nei suoi limiti più avanzati. Senza un minimo di alcuni fattori, come lei sa, le piante non possono vigoreggiare: ora c'è un minimo anche nel campo degli stanziamenti per l'Università.

Di fronte allo straordinario progresso del sapere e della ricerca scientifica, anche di quella cosiddetta pura, che sembra non avere applicazione non dico immediata, ma prossima, noi si rischia, se non disponiamo di mezzi e non coordiniamo la loro integrazione, se non abbiamo questo minimo, di far cadere tante altre cose, tante altre organizzazioni che pure hanno un loro minimo.

Se dobbiamo far restare la scuola universitaria italiana al di sotto del minimo, io credo che danneggeremo anche tante altre cose, anzitutto quel grado di civiltà raggiunto oggi in forza della ricerca scientifica. Sarebbe una delusione, e deleteria, per quella scuola italiana che ha dato tanti campioni nel campo della scienza, sarebbe forse una nostra brutta fine, ripeto, di fronte al grado raggiunto per merito della nostra scienza nella civiltà odiernissima. (*Vivi applausi dalla sinistra. Molte congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Bolettieri. Ne ha facoltà.

BOLETTIERI. Onorevole Presidente, onorevole Ministro, onorevoli colleghi, il senatore Alberti terminava dianzi con una invocazione alla scienza ed alla pace. A questa invocazione mi associo e terminerò il mio dire tornando sull'argomento.

Accennava anche, l'onorevole Alberti, nella chiusa a quel *minimum* che consentirebbe certe cose. Io ritengo che questo piano della scuola sia stato ideato proprio per creare quel *minimum* per lo sviluppo delle istituzioni scolastiche, Università compresa.

Comunque io prendo la parola sul disegno di legge n. 129 per fare alcune fugaci e scarne considerazioni, e non sorprenda se a volte il mio dire avrà una coloritura polemica; ritengo infatti che questo sia necessario, o quanto meno giustificato, dal momento che noi, che sentiamo di aver fatto qualcosa di vivo ed operante, ci troviamo messi sotto accusa.

Dico subito che in verità non mi sarei aspettato una così decisa avversione al disegno di legge stesso, come c'è stata perlomeno inizialmente, da parte comunista, e neppure quella certamente più attenuata dei socialisti, che in verità solo a sprazzi, secondo noi, sono riusciti ad essere costruttivi.

La critica esasperata al piano, tendente a dimostrarne l'inutilità o, peggio, la pericolosità e l'inattualità, ci sembra nasconda la avversione di certa parte politica a tutto quanto viene fatto dai governi democratici per lo sviluppo delle nostre istituzioni, e il malcelato proposito di ostacolare ogni impegno serio, anche se eventualmente realizzato con metodologia imperfetta, che contribuisca in modo positivo allo sviluppo della democrazia italiana. (*Interruzione dalla sinistra*).

Lo dimostrerò nel corso del mio intervento, o anche ora, prima di andare avanti. Comunque è un'impressione. Con questo piano ritenevamo di essere entrati nel vivo di una questione che doveva essere cara anche alla parte contraria.

Ora ad un certo momento abbiamo visto un'avversione troppo spinta. Sì, degli spunti costruttivi non sono mancati, ma in seguito; in un primo tempo sembrava un'avversione preconcetta: impressione che, d'accordo, potrebbe anche essere errata; non lo escludo.

Abbiamo ascoltato con interesse, ieri l'altro, l'intervento del senatore Parri, improntato soltanto in parte — me lo consenta, onorevole Parri — a critica costruttiva. Mi riferirò più volte, anche se polemicamente, al suo intervento che, come sempre, è stato elevato e garbato. Ma quando ella riconosce che bisogna accelerare il passo e provvedere con indilazionabile urgenza nel campo scolastico per l'incalzare del progresso tecnico e l'esigenza di valorizzare il capitale umano nazionale, deve anche riconoscere che il nostro è uno sforzo serio, proprio per iniziare un più celere cammino nel senso indicato, per l'evoluzione e non per l'involuzione (o « inviluppo » come diceva ieri il senatore Fenoaltea) della scuola italiana. Comunque una cosa è la critica, altra cosa è l'avversione. Quando si tratta di un disegno di legge tendente ad autorizzare il Governo ad una spesa ingente

a favore della scuola, stanziante somme commisurate alle esigenze di questa quali oggi sono previste, avversione significa mettere la parte politica che la manifesta fuori della storia del progresso del nostro popolo, contro gli sforzi che, sia pure inadeguatamente e non con il ritmo che personalmente anche io desidererei, la democrazia italiana va visibilmente compiendo.

Cosa significa, cosa vuole questo piano di sviluppo della scuola nel prossimo decennio? Davvero la sua strumentalità nega ogni finalità che non sia conservatrice e ogni possibilità di riforma di struttura della scuola italiana? O non ne è invece la premessa indispensabile, anche se non del tutto sufficiente? Quali che siano i punti di vista su questo o su quell'aspetto particolare del piano, non si può negare che esso, nel suo insieme, rappresenti appunto la condizione essenziale, nella sua intelaiatura finanziaria e programmatica, che deve precedere e che dovrà accompagnare la riforma delle strutture scolastiche, di cui si parla un po' da tutti, e che dovrà essere uno strumento già pronto al momento di iniziare l'attuazione della riforma.

Ecco perchè troviamo perfettamente giusto quanto diceva, giorni fa, l'onorevole Zoli, e cioè che talune esigenze sono così evidenti e urgenti, da non consentire ulteriori rinvii. Non già, onorevoli colleghi, che possa veramente nuocere il ritardo di una settimana o di un mese nell'approvazione di un così imponente disegno di legge: bisogna convenire però che certe remore rischiano di smorzare la tensione ideale che dovrebbe muovere tutti noi e certamente muove i senatori di questa parte politica, e finirebbero col farci arrivare a fanali spenti e col fiato grosso là dove non pensiamo di trovare un traguardo, bensì una linea di partenza per un nuovo cammino.

Possiamo anche essere d'accordo su molti rilievi fatti dall'opposizione, come per esempio sulle lungaggini burocratiche che bisogna superare per espletare una pratica inerente all'edilizia scolastica, in base alle leggi vigenti, come rilevava l'onorevole Spezzano. Non siamo però d'accordo nell'affermare che non si possa in altro momento rivedere con calma l'argomento e studiare nuovi strumenti, più rapidi ed adeguati allo scopo.

Certo la discussione di questo disegno di legge poteva (non già doveva) essere l'occasione per farlo; ma non è detto che assurdo sarebbe il tornarci sopra domani, come è stato affermato. Il Parlamento potrà o dovrà rivedere tutto ciò che in avvenire potrà sembrare inadatto allo sviluppo della scuola che con il piano proponiamo di promuovere.

G R A N A T A . Se le appare inadatto oggi, perchè non intervenire subito?

B O L E T T I E R I . Appunto perchè è necessario creare lo strumento legislativo e finanziario che dovrà essere pronto — come ho detto, mi pare, un momento fa — quando dovremo attuare le riforme di struttura di cui ci occupiamo. Perciò riteniamo che sia bene dare l'avvio e creare le intelaiature programmatiche e finanziarie per la riforma stessa e per lo sviluppo della scuola. Noi riteniamo che questo sia un « prius », che vada realizzato subito: questo è il nostro pensiero.

Dicevo dunque che ci proponiamo di approvare subito il piano di sviluppo della scuola, pensando di apportare cammin facendo le necessarie correzioni, e queste osservazioni facciamo proprio per le considerazioni dell'onorevole Parri, il quale ha contestato la possibilità di prevedere a dieci anni di distanza lo sviluppo stesso. Quello che si poteva prevedere è stato previsto, e oggi noi dobbiamo approvare il piano che dà molto e nulla toglie alle possibilità future di tale sviluppo.

Mi spiace poi di non essere d'accordo sull'idea della legge quadro affacciata dall'onorevole Parri, perchè sarebbe priva di qualsiasi consistenza in fatto di impegno finanziario per i governi che si succederanno. Non voglio comunque dilungarmi su questo punto perchè — udite le osservazioni già fatte dal senatore Zoli — penso che egli potrà rispondere da par suo sull'argomento.

Il piano decennale della scuola è in realtà un'opera imponente che finalmente adegua la scuola italiana alle esigenze di sviluppo della nostra società. È un adeguamento soltanto

quantitativo quello proposto dal piano, come sostengono gli onorevoli senatori di estrema sinistra? Noi non lo crediamo e diremo il perchè; ma se anche ciò fosse, lungi dallo escluderlo, esso favorirebbe l'adeguamento qualitativo. Una volta iniziata la discussione sulla scuola italiana, essa non si arresterà fino a quando non si troverà il modo di darle una nuova struttura; e la discussione è stata iniziata con la presentazione del piano che, predisponendo lo strumento legislativo per i necessari mezzi finanziari, rappresenta la presa di coscienza da parte della società italiana della realtà del suo sviluppo attuale e potenziale.

Ad ogni modo, e per strano che possa sembrare, io seguirò di qui a poco l'onorevole Luporini — che non vedo presente — nelle sue preoccupazioni per la debolezza e l'insufficienza della pubblica istruzione, per la formazione di una classe dirigente e per l'organizzazione scientifica italiana, problema del resto accennato anche da altri oratori. E farò questo per venire al vero motivo del mio intervento, motivo richiamato poc'anzi anche dall'onorevole Alberti. Anzi io non esito a riconoscere la fondatezza delle sue osservazioni e a dichiararmi senz'altro d'accordo con quell'impostazione dell'istruzione ai meritevoli e capaci anche se figli del povero: è questo in fondo il vero motivo che mi spinge ad intervenire in questo dibattito.

Non posso però esimermi dal ribadire quella che a noi è apparsa la novità del piano di sviluppo che finalmente porta la scuola, fuori dal suo contenuto esclusivamente pedagogico-intellettuale, in un quadro più vasto e completo, e soprattutto concreto, in cui si armonizzino, oltre quella didattica, anche le componenti economica, sociale, spirituale, culturale, politica e — almeno lo spero — urbanistica, mettendo cioè la scuola al centro di una comunità per farne il fulcro sociale.

La scuola italiana entra finalmente nella vita e vi entra attraverso il piano che l'adegua alla nuova realtà di una società in sviluppo quale è quella italiana. Nè deve la scuola limitarsi a seguire le linee di sviluppo della società stessa, ma deve interpretarle, precederle, promuoverle. La società italiana, ancora arretrata in fatto di progresso tecnico — siamo d'accordo, onorevoli colleghi della opposizione — deve proprio in questo senso orientare l'educazione delle sue giovani leve, se vuole trovare un più moderno equilibrio che tenda a risolvere i suoi problemi di fondo, a cominciare dalla disoccupazione, dalla industrializzazione del Mezzogiorno, da più razionali e redditizie coltivazioni in agricoltura.

Non saranno mai sottolineate abbastanza le benemerenze del piano nel senso della battaglia meridionalista. Non si tratta soltanto di costruire nuove scuole e di istituire nuove classi per ottemperare al dettato costituzionale dell'obbligatorietà dell'istruzione — chè basterebbe curare la piaga dall'analfabetismo dalle mie parti per crearsi un merito davanti alla storia — ma si tratta anche di dare un indirizzo alla cultura, alla mentalità, alla preparazione dei giovani che debbono affacciarsi alla vita con propositi precisi di lavoro. Il giovane meridionale non dovrà più pensare a frequentare la scuola per uscirne poi con una scartoffia che gli dia se non il diritto, almeno la speranza di avere un posto; egli deve uscire dalla scuola con la consapevolezza dell'impegno di lavoro che la società esige da lui, consapevolezza che sola può metterlo in condizioni di trovare un'occupazione. Questo non vuol dire disprezzare la cultura classica ed umanistica, di cui del resto torneremo a parlare, ma soltanto andare incontro alle esigenze più vere delle popolazioni meridionali che nell'indirizzo tecnologico della loro educazione troveranno la soluzione dei loro problemi. Chi vive nell'ambiente meridionale, chi veramente lo conosce, chi soffre la sua tragedia di miseria e di inerzia, sa quanto dolorosamente vera sia questa esigenza: l'esigenza di correggere un difetto nel senso opposto.

Qui non si tratta di disquisire pro o contro un umanesimo di cui non neghiamo neppure per un momento l'importanza fondamentale, come meglio preciseremo appresso. Diciamo soltanto che se ci fermassimo troppo a invocarlo sotto i diversi profili della classicità, della professionalità, delle scuole uniche o plurime, se ci fermassimo a discutere prima su questi problemi (e la discussione dovrà essere per forza lunga e animata, perchè ogni

aspetto della questione ha un suo fondamento di verità), gli analfabeti, i disoccupati, i sottoccupati continuerebbero intanto ad affollare le povere piazze dei nostri comuni meridionali, senza preparazione, senza prospettive, senza speranza. Occorre por mano urgentemente alla soluzione di questi problemi, sì da seguire il necessario sviluppo anche quantitativo della scuola in modo organico e non caotico.

Se è vero che il piano non risolve i problemi concernenti le strutture pedagogico-didattiche della scuola, se si ferma ad ipotizzare le leggi di assestamento senza precisarne i contorni, come è stato osservato, non è men vero che esso le fa chiaramente intravedere, le prepara, le favorisce con l'agitare le acque stagnanti in cui la scuola è impantanata. Iniziato il movimento, più facile sarà il deflusso. Tutti lamentano il ristagnare della scuola italiana e tutti, credo, siamo d'accordo sulle parole di Bertrand Russel in « L'educazione come istituzione politica »: « L'educazione — egli dice — (di certe scuole o di certi Stati) è, di solito, la massima forza conservatrice ed è contraria ad ogni cambiamento radicale; le istituzioni minacciate, mentre sono ancora potenti, sono in possesso della macchina educativa, ed incutono rispetto per la loro superiorità nelle malleabili menti dei giovani. I riformatori reagiscono tentando di estromettere i loro avversari dalla loro posizione di vantaggio. I fanciulli per se stessi non sono presi in considerazione da nessuna delle due fazioni: essi sono semplicemente altrettanto materiale destinato ad essere reclutato da un esercito o dall'altro. Se i fanciulli fossero considerati per se stessi, l'educazione non tenderebbe a farli appartenere a questo o a quel partito, ma li metterebbe in condizione di scegliere intelligentemente tra i partiti ... (*Interruzioni dalla sinistra*). Se noi rispettassimo i diritti dei fanciulli, dovremmo educarli in modo da dar loro la conoscenza e le abitudini mentali necessarie per formarsi opinioni indipendenti ». Nessuno pensi che la citazione sia stata fatta maliziosamente, non saprei se per aprire piuttosto che per chiudere una polemica. Certo è che se l'aprissimo non sarebbe la nostra parte politica ad avere la peggio.

Se vogliamo credere alle parole pronunciate di recente da Krusciov, che cioè il comunismo non ha niente da temere da un progresso della cultura, vorremmo anche chiedergli di tener conto delle parole dianzi ricordate di Bertrand Russel, perchè soltanto allora comprenderemmo a pieno il senso dei nuovi tempi, democraticamente aperti ad una pacifica competizione, alla distensione competitiva che noi auspichiamo sinceramente, ma nel nome della libertà, di tutte le libertà, comprese quelle dal bisogno e dalla paura, illuminati sì dalle grandi conquiste scientifiche dell'era spaziale, ma anche dalla insopprimibile luce interiore che proviene dalle anime libere, affrancate da tutte le tirannie, vecchie e nuove, da quella delle classi capitalistiche e colonialiste, queste ultime del resto in via di liquidazione, come da quella derivante da ideologie totalitarie che vogliono l'uomo tutto per sè, anche a mezzo dello sviluppo culturale.

LUPORINI. Ma il comunismo è la componente di questo processo.

BOLETTIERI. È proprio questa la crisi del mondo moderno in cui si vorrebbe prestar fede alla prospettiva democratica di certe componenti .... Vorremmo, ma ci arrestiamo di fronte a talune constatazioni: esce un libro: « Il dottor Zivago »; difficoltà enormi vengono create all'autore. Lasciamo stare così, voi dite, si tratta di vecchie cose cui, comunque, risponde una certa realtà. Amici, non provochiamo una polemica mentre stiamo seguendo un corso di pensiero. È chiaro che, anche non volendo scendere in polemica, ci arrestiamo di fronte a questa realtà, un mondo che lascia liberi voi di pensarla come credete, un altro mondo che non lascia i suoi cittadini, i suoi popoli liberi di pensarla come eventualmente volessero; non sappiamo: saranno contenti, non saranno contenti, ma noi non abbiamo il metro per sentire la verità su come la pensano, come vorrebbero agire, come sceglierebbero i loro regimi, le loro leggi, le loro istituzioni. Pur senza nasconderci il progresso cui storicamente quei regimi hanno portato popolazioni arretrate, ci auguriamo che ormai, esaurita una certa

fase di progresso, essi possano con sincera tranquillità procedere verso una via di evoluzione democratica che lasci la libertà a quei popoli, così come noi lasciamo la libertà ad ognuno di pensarla come crede.

GRANATA. Crede lei che questa libertà sia garantita dalle scuole confessionali?

BOLETTIERI. La risposta sarebbe troppo facile, e porterebbe ad una polemica su cui il collega Moneti ha risposto molto bene. Potrei rispondere anch'io, ma andremmo un po' fuori dal seminato. Ripeto, voi vi spaventate della pagliuzza nell'occhio altrui, ma non volete guardare alla trave di una cultura che, sia pure molto evoluta in campo scientifico, non permette la libertà di pensiero. Questa per noi è una cosa ovvia, onorevoli colleghi di sinistra, e speriamo che lo diventi anche per voi, perchè questo è lievito di progresso democratico.

GRANATA. Le ho chiesto di parlare delle scuole confessionali, e lei non ha risposto!

BOLETTIERI. Ne ha parlato il senatore Moneti. Allora volete portare la polemica sempre sullo stesso argomento! Cerchiamo di svincolarci dai luoghi comuni. Lei mi parli allora dei problemi della libertà nelle scuole comuniste.

Ad ogni modo, noi si voleva dire soltanto che, se tutti siamo d'accordo in certi rilievi, tutti dovremmo essere d'accordo nel promuovere quel vortice di movimento che il piano certamente crea al centro dello stagno in cui affonderebbe sempre più la scuola italiana, se tutto il Paese non la facesse oggetto prezioso delle sue cure e dei suoi sforzi. E sia ben chiaro che con i rilievi che muoviamo sull'insufficienza della scuola italiana non intendiamo negare le sue benemerenze, messe in rilievo dall'onorevole Baldini, in un secolo di storia patria, fino alla Resistenza.

Ma al piano non si può negare il merito di aver richiamato l'attenzione dell'intera collettività nazionale sul problema della scuola, per la quale ogni investimento si rivela alla lunga il più redditizio anche da un punto di vista strettamente economico. Altro che spese improduttive, come un tempo si credeva, quelle investite nello sviluppo della scuola! Lord Beveridge diceva che le spese per l'educazione rappresentano, per la comunità, l'investimento che a lunga scadenza comporterà maggiori profitti. Strano come questo aspetto economico dello sviluppo della scuola dispiaccia ad alcuni comunisti di casa nostra. Hanno predicato sempre che non dobbiamo diventare un Paese di camerieri, ma che dobbiamo sviluppare le industrie, magari quelle pesanti; ora qualcuno lamenta che dalla scuola prevista dal piano possano uscire degli operai specializzati e non delle *élites* veramente qualificate e formate, che possano costituire la classe dirigente adeguata della società italiana. Dirò tra un minuto quale è il mio pensiero al riguardo, venendo a svolgere brevemente l'argomento che mi ha indotto a prendere la parola. Non posso però tacere la mia sorpresa di fronte ad un tale atteggiamento e devo essere ben tardo se non sono riuscito ancora a capirlo.

Quando io guardo all'analfabetismo maschile della mia provincia: il 43,7 per cento, e guardo alla percentuale tra popolazione attiva e popolazione inattiva che è del 53,2 per cento; quando considero che della popolazione attiva il 69 per cento è addetto all'agricoltura (inutile riferire le percentuali di addetti agli altri settori economici); quando ricordo le lotte che da quindici anni stiamo combattendo per cambiare la mentalità della popolazione, almeno di quella attiva, e spremere il cervello e, ai pochi che lo posseggono, il portafogli, comprimendo magari i consumi superflui, perchè si trasformi l'organizzazione economica in modo più razionale, a cominciare dalla scelta delle colture agricole e dall'orientamento imprenditoriale che anche l'agricoltore deve avere per passare da un'economia di consumo a una economia di mercato; quando penso che a poco sinora si è riusciti, ed osservo nel contempo, come tutti hanno già osservato, il parallelismo tra sviluppo culturale e sviluppo economico, devo proprio concludere: ben venga il piano di sviluppo della scuola, se vogliamo sperare di vedere superata l'arretratezza di zone un tempo floride, quando appunto fiorivano anche nella cultura le città della Magna Grecia, Metapontum, Sibari, Eraclea, tanto per

fermarmi alla mia zona. E lode vada anche al ministro Medici che precorrendo i tempi ha già istituito nella mia provincia due istituti tecnici a tipo agrario.

Si diceva che, comunque, ad un certo punto si doveva disciplinare in qualche modo lo sviluppo della scuola che si è andato accentuando negli ultimi anni. A questa esigenza di organicità risponde il piano che, partendo dall'analisi della struttura economica attuale e potenziale della popolazione italiana, precisa i programmi di sviluppo dell'edilizia scolastica, dell'assistenza, dell'attrezzatura (biblioteche, gabinetti, laboratori, officine) e, per quanto possibile, dell'incremento degli organici. Quest'ultimo aspetto è il più discusso, e non a torto. Ma più che soffermarmi sui singoli problemi sviluppati nel piano, io ne accennerò criticamente uno solo, che mi sembra fondamentale e che del resto è nobilmente accennato nell'introduzione dell'esauriente relazione del senatore Zoli.

È stata sempre un'idea fissa in me — ecco, onorevole Parri, un punto su cui sono d'accordo con lei — la convinzione che il popolo italiano sia ben lungi dall'esprimere tutte le sue possibilità di sviluppo per la mancanza di una vera classe dirigente. Più precisamente mancano nell'organizzazione della società italiana un metodo obiettivo, un giusto sistema, degli strumenti adeguati perchè si crei una classe dirigente. Questa viene fuori a caso, senza un criterio preciso, e, quel che è peggio, non è espressione dell'intero popolo italiano, ma di una piccola parte di esso, e neppure della migliore. In Italia non vi è stata neppure, come in altre nazioni europee, una rivoluzione borghese che abbia saputo creare almeno una sana ed efficiente economia, quanto meno nell'Italia meridionale, e tanto meno esprimere delle idealità valide per tutto il popolo, per esempio un'idea di Patria che armonizzasse con l'idea di giustizia, sì da stimolare la sensibilità di ogni ceto sociale che nella sua classe dirigente finisse per riconoscersi. Tutto ciò non potrà superarsi fino a quando non sarà realizzato quanto sancito dalla Costituzione della Repubblica in ordine all'istruzione scolastica e professionale, finalizzata a promuovere il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti all'organizzazione politica, produttiva, economica e sociale del Paese (art. 3), la formazione e la elevazione professionale di tutti secondo le possibilità e le scelte dei singoli e le esigenze del progresso materiale e spirituale della comunità (articoli 1 e 4), il libero sviluppo delle arti e delle scienze (art. 3, 4, 30, 35), e strutturata in modo che effettivamente sia resa accessibile a tutti, mediante la rimozione degli ostacoli di ordine economico e sociale e la creazione delle condizioni adeguate (articoli 3, 4, 31, 33, 34, 35).

Qui è, a mio modo di vedere, il nocciolo della intera questione. Se il fine di una sana democrazia sarà sempre quello d'inserire consapevolmente tutti i ceti sociali nella vita dello Stato — per cui anche la strutturazione scolastica deve rispondere al processo evolutivo della persona umana, alle esigenze personali e sociali di orientamento, di formazione e di perfezionamento professionale e al rapido progresso delle tecniche e delle scienze — per la formazione di un'adeguata classe dirigente si deve fare in modo che possano godere dei beni dell'istruzione, specialmente superiore, tutti i capaci, tutti coloro che sono naturalmente dotati, indipendentemente dalle loro condizioni economiche e sociali. Esaurita la scuola d'obbligo vanno avanti i più capaci e la società deve dare loro i mezzi. Così si rendono effettivamente eguali i punti di partenza, senza che privilegi sociali alterino artificialmente la naturale evoluzione degli individui e dell'intero corpo sociale.

Ecco così risolversi, a mio modesto avviso, e nel modo più semplice, anche uno dei dilemmi più appassionanti e fonte di polemiche certamente costruttive: preparazione tecnica e professionale o preparazione umanistica? Senza entrare per ora nella polemica delle scuole uniche o plurime (non senza però precisare che le dichiarazioni del ministro Medici ci hanno confortato) diciamo che all'inizio si dovrebbe tendere a dare a tutti una cultura generale che, attraverso discipline formative, saggi le capacità e le inclinazioni di ciascuno; dopo i 14 anni ognuno dev'essere pronto per il suo naturale sviluppo educativo scolastico.

Presidenza del Presidente MERZAGORA

(*Segue* B O L E T T I E R I). Il grosso della popolazione studentesca andrà ovviamente ad affollare gli istituti professionali di cui si avrà bisogno in numero sempre crescente; i pochi dimostratisi particolarmente dotati e destinati a formare la classe dirigente di domani proseguiranno nella preparazione umanistica in senso ampio, sia pure seguendo, a seconda delle particolari inclinazioni, l'indirizzo classico o l'indirizzo scientifico, entrambi però fondati, come si accennava, su una preparazione umanistica, perchè anche nello sviluppo tecnologico attuale il fattore umano è preminente e non potrà mai essere abbassato a mero strumento produttivo. Nel rapido progresso delle scienze e nei continui mutamenti delle tecniche, l'uomo rimane l'elemento prezioso e responsabile che consapevolmente può inserirsi in qualsiasi situazione nuova, adattandovisi tanto più prontamente quanto più la sua personalità sarà stata educata in modo libero ed elastico, cioè umanisticamente. Ma non è questo il momento per approfondire l'interessante questione. Ci è bastato accennarla per precisare che la scuola, organismo in naturale espansione, mentre dovrà aumentare a dismisura (mi si consenta la dizione) gli istituti tecnico-professionali, specialmente nel Mezzogiorno, dovrà parimenti affinarsi qualitativamente, perfezionando gli strumenti formativi della sua classe dirigente. E dovranno essere moltiplicati i mezzi (borse di studio e ben altra assistenza ai capaci e meritevoli) perchè davvero la classe dirigente stessa venga fuori dall'intero popolo italiano, attingendo a quel grande serbatoio di intelligenza e di sanità morale che è racchiuso nei ceti popolari, tra i contadini poveri del sud, gli artigiani capaci ma non organizzati, i ceti medi che fanno miracoli di equilibrio per tenersi in piedi. In questi strati sociali umili, di non abbienti, ci sono energie intellettuali e morali destinate a rimanere inerti, mentre una società in espansione ha bisogno che nessuna capacità venga ignorata e resti inutilizzata. Senza ombra di iattanza nazionalistica, ma per profonda convinzione, dico che quello italiano può essere il primo popolo della terra, in senso spirituale, sol che riesca a risolvere il problema dell'istruzione gratuita praticamente aperta a tutti, sino agli ultimi gradi, sol che si riesca a sfruttare tutti i tesori di intelligenza nascosti nelle zone d'ombra del corpo sociale della Nazione.

Ora non vi è dubbio che nel disegno di legge di cui si discute aleggia quello spirito elevato, quell'elevato punto di vista nobilmente richiamato dal senatore Zoli all'inizio della sua davvero pregevole relazione. Uno spirito unitario c'è, onorevole Parri, anche se non appare. Il piano non è tutto, si intende: è un inizio, un punto di partenza, non di arrivo. È però un inizio promettente. Finalmente si è capito che alla scuola si deve dedicare il meglio delle energie nazionali, a cominciare da quelle finanziarie. Lo sforzo in questo senso non è ancora sufficiente, specie nel campo delle borse di studio e dell'assistenza per i meritevoli e capaci, pur tenendo conto della precedente legge 9 agosto 1954, n. 645, e delle altre provvidenze, ma avendo altresì presente che quello dell'assistenza è un capitolo fluido, non esistendo una documentata indicazione di attività svolte in questo campo, che sono comunque ben lontane dal soddisfare le accennate esigenze.

Il disegno di legge n. 129 assegna notevoli somme alla forma di assistenza mediante borse di studio: tenendo conto degli attuali stanziamenti, si tratta di 45 miliardi all'incirca nei dieci anni, stabilizzandosi in sette miliardi e cento milioni all'ultimo anno del piano.

Per l'assistenza universitaria ai meritevoli viene stanziato un miliardo e mezzo.

Sull'entità degli stanziamenti e le modalità con cui si applica il principio stesso dell'assistenza molti rilievi avrei da fare, e diversi del resto sono già stati fatti, in Aula e fuori. È stato, per esempio, osservato che il principio delle borse di studio non deve diventare sostitutivo al concetto di scuola generalizzata, perchè la « generalizzazione della istruzione, sia pure per settori specifici, opera assai più e assai meglio che non la estensione massiccia delle borse di studio ». Non è tanto su questo concetto che però mi preme di richiamare l'attenzione, quanto piuttosto sull'altro concetto, che cioè le borse stesse dovrebbero essere magari anche meno numerose (se proprio non si potessero integrare le somme stanziate allo scopo), ma più adeguate alle reali esigenze di un figlio di povera gente che deve dedicare tutto se stesso agli studi, senza dover pesare sul misero bilancio familiare.

Ma tanto per gli articoli che riguardano l'argomento assistenza, quanto per gli altri, sui quali certamente ci sarebbe da dire, e molto si è detto, io non intendo presentare alcun emendamento, convinto come sono della bontà del piano nel suo insieme. S'intende che, nei tempi di applicazione, come accennato e come del resto è detto nella stessa relazione, si troverà pur modo di correggerlo e d'integrarlo. Ma riteniamo sia meglio pensare alle necessarie correzioni e integrazioni strada facendo, mentre è urgente iniziare il cammino. Si pensi alla situazione attuale anche nel solo campo dell'assistenza nella mia provincia di Matera (per non parlare della situazione dell'edilizia scolastica): per il 1958-59 la somma assegnata per gli alunni di grado inferiore è di lire 1.140.000, questa somma va a 2.667 alunni attraverso 38 borse, con una percentuale sugli alunni dell'1,42; per gli alunni di grado superiore si ha una somma di lire 720.000 per 1.483 alunni, con 12 borse, e una percentuale sugli alunni dello 0,80. Quando io penso a questo e alla nuova situazione che verrà a crearsi dal nuovo anno, una volta approvato, e rapidamente, il presente disegno di legge, anche nel campo dell'assistenza, quando penso ai doppi turni con 50 alunni in aule a volte umide e buie, quando penso a tante altre cose che non dico, sulle condizioni economiche e sociali di tanta parte delle popolazioni meridionali, sinceramente mi sento scottare il terreno sotto i piedi, e me lo sentirò scottare sino a quando non vedrò approvato il piano decennale di sviluppo della scuola. Bisogna dare subito l'avvio a questa azione di rinnovamento della società italiana e meridionale in specie. Per questo non mi attarderò in altre osservazioni e neppure a ricordare il lungo cammino negli anni e gli sforzi compiuti all'interno del partito di maggioranza relativa cui mi onoro di appartenere, nel cui seno è appunto maturata la soluzione del problema, sino al momento in cui col Governo Fanfani si è arrivati alla formulazione del piano.

Mi si consentirà, però — è umano — di ricordare un episodio lontano nel tempo. Ricordo di aver scritto una volta su un foglietto locale di partito un articolo intitolato « Classe dirigente e popolo in Italia ». Quell'articolo fu sottolineato dall'onorevole Fanfani che allora dirigeva la S.P.E.S. Non voglio dire che sia stata una scintilla che ha fatto divampare il fuoco che covava sotto la cenere, tuttavia è stato un inizio per me, che mi ha fatto appassionare al problema di cui ci stiamo occupando.

Il professor Colonnetti ne parlò al primo Congresso nazionale della Democrazia Cristiana. È stato seguito questo problema, se n'è parlato, nel convegno sull'analfabetismo tenutosi a Matera, dall'onorevole Gonella. Insomma si sono avute tante tappe di cui non è il caso di richiamare le date ed il senso; ma vorrei dire che noi siamo commossi oggi che vediamo finalmente queste idee, queste aspirazioni passare al momento dell'attuazione, con le nostre forze politiche, mi pare, quasi sole. Siamo commossi nel vedere che un iniziato cammino finalmente si va accelerando e avvicinando alla meta che, dicevo, non è un traguardo, ma fa intravvedere altre mete più lontane.

Avviandomi alla conclusione, leggerò anch'io, come ha fatto avant'ieri l'onorevole Spezzano, quello stesso brano della relazione Zoli, andando avanti, però, di qualche rigo:

« E con ciò potrebbe chiudersi.

« Ma sia consentito al Relatore qualche altra parola.

« Non per ricordare — il che potrebbe sembrare fuori luogo anche se giusto — la fonte politica extra parlamentare dalla quale trae origine il presente disegno di legge; nè per sottolineare — il che potrebbe essere doveroso — il merito di quel Governo e in particolare del Presidente del Consiglio onorevole Fanfani e del Ministro della pubblica istruzione onorevole Moro, che con questo disegno di legge affrontarono in maniera organica il problema della scuola, ponendo la premessa per la risoluzione di esso; ma per sottolineare invece la importanza del voto che il Senato sta per dare.

« Se è vero — come fu già rilevato — che l'importanza di ogni fatto va valutata in ragione degli effetti che esso produce, non vi ha dubbio che la legge che stiamo per discutere e votare è fra le più importanti, e forse la più importante, fra quante alla nostra legislatura sarà dato di approvare. Far sì che l'Italia perda il posto di retroguardia fra le Nazioni europee in materia di analfabetismo e fra breve possa l'analfabetismo essere un ricordo; fare sì che tutti i ragazzi fino ai 14 anni abbiano quel grado di istruzione che ad essi apra la via per la formazione di una propria personalità, assicurare dignità e utilità al lavoro delle nuove generazioni, rendere possibile l'ammodernamento di tutte le scuole, potenziare i nostri studi superiori particolarmente ai fini della ricerca scientifica, è il « fatto » il cui effetto sarà una trasformazione pacifica, anche nel piano del progresso e della giustizia sociale, della nostra società ».

Onorevoli colleghi, l'altro ieri sera il senatore Parri accennava a una certa lezione che sperava avessimo imparato dalle Nazioni d'oltre cortina sull'organizzazione della scuola, accennando parimenti al fatto che per la prima volta da noi si proponesse un piano e sotto forma di legge. In tutta sincerità, l'osservazione me la sarei aspettata piuttosto da parte di un collega comunista... (*Interruzione del senatore Pasqualicchio*). Si tratta di una mia opinione: c'è libertà di pensiero, onorevole Pasqualicchio, e questa è nè più nè meno che un'opinione. E poichè l'osservazione è stata detta in una certa forma, con un po' di sufficienza e un po' di garbata ironia, soggiungo che, data la levatura del senatore Parri, mi sarei aspettato anche una altra forma, sia pure per la stessa osservazione. Comunque è un mio pensiero, onorevole Pasqualicchio. Del resto ricordo già, ad esempio, l'interruzione focosa, al solito, del senatore Palermo, appunto sull'argomento della scuola russa.

Noi pure potremmo obiettivamente apprezzare quell'organizzazione, dove non si fa distinzione davvero fra ricchi e poveri e che riesce ad attingere dal serbatoio intellettuale di un intero popolo. I risultati del resto si stanno vedendo. Nessuno però, onorevole Parri e onorevoli colleghi comunisti, riuscirà mai a convincerci della superiorità del sistema collettivo, anche se esso riesce a risolvere taluni problemi, perchè certe vittorie costano troppo care, quando si ottengono a scapito della libertà delle coscienze. Si tratta qui di ben altri schemi rigidi (quali quelli dell'ideologia cattolica) che la storia si incaricherebbe di rompere!

Qui il discorso dovrebbe farsi chiaro sino in fondo, perchè non si può continuare a giocare sull'equivoco in fatto di democrazia. La nostra parte politica è ben conscia di aver trovato il suo equilibrio e la sua autonomia in fatto di pensiero e di azione politica, e certe preoccupazioni per quanto riguarda il nostro senso dello Stato sono superflue. Il senatore Parri ha augurato al nostro partito, di cui ha riconosciuto l'importanza nella vita nazionale, di riuscire a superare, nell'importante Congresso di Firenze, gli equivoci ed i compromessi. Egli mi consenta di augurare a mia volta, con tutta franchezza, al suo partito, di uscire da certi equivoci e da certi compromessi di mediazione tra totalitarismo e democrazia. La vita politica italiana guadagnerebbe in chiarezza di molto e in vigore di sviluppo democratico.

E un'altra cosa ancora più importante per il futuro del mondo dovremmo augurarci, onorevole Parri (ma questa cosa purtroppo, a differenza della prima, non è nelle nostre possibilità), e cioè che tutti i popoli, nello sviluppo della cultura, trovino all'interno la via giusta per bandire ogni esclusivismo politico e all'esterno la via per elimi-

nare ogni volontà di aggressione, diretta o indiretta, per imporre con la forza il proprio credo, e che si apra davvero un'era di sviluppo morale, intellettuale e materiale in un sincero spirito di pace e di collaborazione, per vincere la miseria. (*Vivi applausi dal centro. Molte congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Barbaro. Ne ha facoltà.

BARBARO. Onorevole signor Presidente, onorevole Ministro, onorevoli senatori, discussione ampia, varia, interessante e profonda, come sempre, questa fatta dal Senato sul piano della scuola. Desidero però riportare in certo modo — e, credo, non è male — il dibattito nei suoi termini, quindi nel suo alveo naturale, con il dare il bando tanto alle esagerazioni programmatiche, di chi vorrebbe modificare l'universo, quanto alla speculazione politica, quasi sempre a carattere demagogico.

L'eccezione di incostituzionalità avanzata dagli onorevoli senatori comunisti, almeno relativamente ad alcuni articoli della legge, è stata respinta, e d'altronde (come giustamente ha osservato il mio illustre e carissimo amico onorevole Franza) sarebbe stato un pericoloso precedente perchè nessuna legge, o almeno ben poche, per tal modo, avrebbero potuto forse sfuggire a rilievi del genere, che, semmai, sono di stretta competenza della Corte costituzionale.

La proposta di sospensiva fatta dagli onorevoli senatori socialisti è stata ugualmente rigettata, perchè avrebbe, direi quasi, senza ragione ritardato l'approvazione di questa legge e la risoluzione di un problema che è di particolare e grande importanza e di estrema urgenza. In sostanza, onorevoli senatori, per arrivare rapidamente al centro della mia esposizione, sono due i gruppi di disegni di legge, che si riferiscono alla scuola: il primo riguarda il piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969, ed è di carattere prevalentemente finanziario e perciò pregiudiziale; il secondo riguarda il piano di riforme, che può essere, e forse deve essere, ulteriormente limato, migliorato, trasformato, perfezionato in seguito ad un rigoroso esame.

Ora, poichè la scuola ha soprattutto bisogno di mezzi finanziari — e su questo siamo perfettamente d'accordo tutti, credo, senza riserva alcuna — per poter superare le sue difficoltà annose e direi quasi tradizionali, e poichè le riforme sono spesso complesse e piuttosto difficili e pericolose, affrontiamo subito il primo problema, quello dei mezzi, che — come ho detto anche in seno alla 6ª Commissione, alla quale ho l'onore di appartenere — è, ripeto, veramente pregiudiziale, per esaminare in seguito, con molto maggiore calma, ponderazione ed attenzione, i disegni di legge che ci verranno presentati e che si riferiscono alle vere e proprie riforme.

Come ho detto anche altra volta, io in genere, onorevole Ministro, ho molte, serie preoccupazioni, quando sento parlare di riforme, pur avendo molta stima e ammirazione per lei, per la sua attività, per la sua capacità e per la sua profonda cultura. Se infatti tutte le riforme lasciano molto pensosi e creano perplessità nei responsabili, quelle della scuola preoccupano ancora maggiormente e in modo particolare! E ciò è giustamente dovuto alla funzione veramente fondamentale della scuola stessa, in specie nei tempi moderni e soprattutto nell'avvenire a causa dello sviluppo naturale e auspicabile di essa. La scuola, onorevoli senatori, — è superfluo dirlo — è il presente, è il passato, è soprattutto l'avvenire delle collettività umane politicamente organizzate; quindi è tutto: è la vita, è la storia di ieri, di oggi, di domani. Da ciò deriva l'importanza e direi la fecondità sempre crescente della scuola stessa, il che è logicamente connesso con il crescere fatale, misterioso ed inesorabile della popolazione della terra, con l'estendersi a tutti di una sempre maggiore cultura, con le conquiste della genialità umana, che è veramente espressione divina, verso l'infinito, nel senso universale, oltre che matematico, della parola!...

Quale spesa dello Stato, onorevoli senatori, può essere più produttiva ed utile di quella del sapere e per il sapere, che presuppone anche l'educazione, oltre che razionale, morale, qualora, si intende, essa spesa sia fatta con tutta la necessaria fede, con grande onestà,

con grande serietà, oculatezza e lungimiranza. In Italia il secondo bilancio, dopo quello della Difesa, per importanza di oneri finanziari è proprio quello dell'Istruzione pubblica; e ciò è giustissimo, naturale, encomiabile sotto tutti gli aspetti!

Il piano della scuola, di cui ora ci occupiamo, importa un onere di 1.385 miliardi e 609 milioni e perciò di 138 miliardi 560 milioni per ciascuno esercizio, circa. Anche questo è giusto a condizione però che tali somme siano sapientemente, e *cum grano salis*, impiegate ed erogate!...

MEDICI, *Ministro della pubblica istruzione*. Non dipende soltanto da noi, dipende da tutti.

BARBARO. È esatto, ma dobbiamo tutti assumere questo preciso e solenne impegno!

MEDICI, *Ministro della pubblica istruzione*. Cominciamo intanto noi. Ma lei sa che vi sono 327.000 dipendenti.

ZOLI, *relatore*. Sia ben chiaro che questi denari non debbono servire per i 327.000 dipendenti.

MEDICI, *Ministro della pubblica istruzione*. Occorre che si diffonda uno spirito di concordia...

ZOLI, *relatore*. Concordia attiva.

BARBARO. Noi siamo sicuri che lo esempio verrà dall'alto. E per questa essenziale considerazione è veramente necessario, ripeto, oltrechè prudente, dare tempo al tempo per l'esame, che dovrà essere attentissimo e successivo, delle riforme che si propongono! Io pavento le riforme che vogliono, come ho detto, dare fondo all'universo, ma quelle, di cui tratteremo, a tempo opportuno, non appartengono per fortuna a questa categoria. E qui mi si consentano due osservazioni pregiudiziali a qualsiasi grande piano di riforma della scuola, come potrà essere quello di cui parliamo e a cui andiamo incontro, riferendomi anzitutto al pensiero mazziniano, che è bene tener sempre presente nelle nostre considerazioni: « La Nazione, al pari della f miglia e dell'individuo, — dice Mazzini — n è fine a se stessa, ma è il mezzo perchè l'um nità possa raggiungere i suoi fini ». Ed in tre, sempre Mazzini — il quale è un gran maestro, che ha molti discepoli, ma che spe so non è seguito nei suoi precetti, che ad rittura molte volte sono sconosciuti dai disc poli stessi — dice: « Senza educazione r zionale non esiste moralmente Nazione! » I ciò deriva, onorevoli senatori, l'assoluta r cessità che qualunque riforma, della scu specialmente, si ispiri al concetto superiore meglio supremo, della Nazione, nell'umani e per l'umanità!

In secondo luogo — e qui scendiamo po' di tono, ma desidero essere piano e n drammatico, quando non occorre — per e tare, come diceva argutamente l'onorev senatore Sturzo — di cui con vivo dolore se tiamo la mancanza in quest'Aula — per e tare che tutti gli italiani (ripeto una fra sua) tendano a divenire e diventino doma impiegati dello Stato o di Enti pubblici, è a solutamente necessario che si esalti, si va rizzi, si nobiliti — oltre che il risparmio, rischio e la libera attività professionale — lavoro manuale, sia pure reso sempre me pesante dalla meccanizzazione e dall'autom zione moderne! Altrimenti tutti cercheran di essere generali, ma non ci sarà nessuno c vorrà fare il soldato! (*Viva ilarità*).

I romani furono veramente grandi fino quando ritennero e considerarono l'agricolt ra l'arte più degna dell'uomo libero, e fino quando uomini...

MINIO. Però facevano lavorare schiavi! (*Ilarità*).

BARBARO. Per carità, onorev Minio, non parli di schiavitù!... E fino quando uomini, fieramente liberi e nien affatto schiavi come Tito Quinzio Cincinnat per non dire di altri, passavano dall'arat alla dittatura, che è classico istituto rom no, e con la stessa naturalezza, umiltà semplicità dalla dittatura tornavano all'ar tro... (*Commenti*).

ZOLI, *relatore*. Niente da eccepire!

B A R B A R O . Niente da eccepire, perchè chi vi parla ha passato da giovane in parte la vita, oltre che studiando molto sul serio, lavorando con entusiasmo spesso anche manualmente.

Luigi Cadorna zappava la terra del suo orto. *In campis vita,* dicevano giustamente i romani!

F R A N Z A . Anche Mussolini andava a trebbiare! (*Ilarità*).

Z O L I , *relatore.* Per farsi fotografare!

B A R B A R O . No, per dare l'esempio, giacchè, come dice l'onorevole Carlo Del Croix, alla scuola del sacrificio, l'unica lezione è l'esempio! D'altronde, questa stessa concezione si ha anche presso altre grandi civiltà del passato. Dice l'antica sapienza indiana: « Non è passato invano sulla terra colui che ha piantato un albero! » « Le campagne sono fatte da Dio » (ed avvicinano a Dio) « le città sono fatte dall'uomo » ed allontanano da Dio, direi io! ...

Se queste grandi e feconde concezioni non risorgeranno e non si riaffermeranno nella coscienza dei popoli moderni, il mostruoso, gravissimo, quasi fatale e inarrestabile fenomeno dell'urbanesimo travolgerà e sommergerà forse tutto e tutti, riportando il deserto nei centri minori e nei campi, che rimarranno naturalmente incolti, e si isteriliranno al pari dell'anima degli abitanti della terra! Guai per l'umanità, se il demone della materia dovesse soffocare e spegnere lo spirito, che veramente è divino! Sotto questo punto di vista, tanto per scherzare, mi pare che non vi sia grande differenza fra le collettività dell'Oriente e quelle dell'Occidente. Infatti tutti gli uomini, nessuno escluso, tendono ad evitare i lavori pesanti, ed in ciò applicano, forse inconsapevolmente, la legge economica e universale del minimo mezzo e del massimo rendimento! Finalmente si potrebbe dire, sempre scherzosamente, che si è trovato un punto di convergenza e di sincero accordo tra i due mondi in contrasto! ... (*Si ride*). Il servizio del lavoro, di cui all'epoca della Carta della scuola, aveva un particolare valore, che va attentamente ricordato e meditato! ... Diceva anche Emanuele Kant: « L'uomo è l'unico animale che deve lavorare »! ...

E d'altro canto, onorevoli senatori, che cosa erano le vecchie, grandi, feconde scuole d'arte della Rinascenza, se non botteghe nude, umili e semplici, dove i maestri del tempo, che si chiamavano, fra l'altro, mastri, lavoravano, e da dove uscivano i più grandi artisti di tutti i tempi, come, per dire soltanto un nome, Michelangelo Buonarroti? Dal lavoro manuale alle più alte e più belle concezioni della genialità e dell'intelletto umano, e da queste al lavoro manuale si compiva il circolo della creazione manuale ed intellettuale insieme! Nobili e feconde entrambe queste due differenti manifestazioni della creazione artistica umana prevalentemente italiane, perchè l'abbondanza di geni, che c'è stata e c'è in Italia, non ha riscontro in nessuna altra parte del mondo!...

A questo proposito e prima di procedere oltre e di concludere, pur riconoscendo che la relazione dell'onorevole Presidente Zoli è molto interessante, molto ampia ed anche molto elevata, come del resto era prevedibile, non posso non rilevare quanto essa afferma sullo scarso impulso dato all'istruzione pubblica durante il ventennio. Volendo scherzare — invero anche a me piace lo scherzo, come all'onorevole Zoli, poichè in definitiva bisogna servire Iddio in letizia, come diceva San Francesco d'Assisi — (*interruzione del relatore, senatore Zoli*), le si potrebbe ritorcere il bisticcio nittiano da lei adoperato nei confronti dell'onorevole Capalozza sull'inventare e scoprire. (*Si ride*).

Z O L I , *relatore.* Mi risponda con delle cifre.

B A R B A R O . Mi lasci proseguire: ho il diritto di fare un ragionamento qualitativo e non quantitativo. Dunque è inventata e non scoperta la carenza di interesse per la scuola durante il cosiddetto ventennio.

Z O L I , *relatore.* Io ho detto che, per quel che riguarda la spesa, è mancata una politica di sviluppo, e ho dato delle cifre. Lei s'intende di cifre più di me, quindi correggerà le mie affermazioni in base alle cifre.

B A R B A R O . Per adesso mi piace di proseguire il mio ragionamento qualitativo, non quantitativo, perchè rispetto troppo le cifre per adoperarle avventatamente; e non vorrei che fossero state in parte adoperate così.

Ma, onorevole Zoli, la riforma del grande filosofo Gentile, martire della sua e della nostra fede nell'Italia, è stata così vasta, profonda e importante, che non si può nè ignorarla, nè obliarla!... Dopo la legge fondamentale di Casati, che lei ha giustamente chiamato monumentale, e che l'amico onorevole Militerni ha detto anche arcaica, non c'è che la legge altrettanto fondamentale e monumentale ma nient'affatto arcaica di Giovanni Gentile, che era tanto larga, tanto libera nelle sue concezioni da rendere necessario l'esame di Stato; che era tanto moderna da rendere possibile e favorire al massimo qualunque forma di perfezionamento di carattere tecnico e d'istruzione professionale; che era tanto lungimirante, che ha cercato di fondere, come bisogna fare, l'umanesimo antico e moderno, l'umanesimo e la scienza, l'umanesimo e la ricerca scientifica; che curava, oltrechè il corpo, lo spirito e la mente, nell'interesse dei singoli e delle collettività, e soprattutto dell'Italia, che è stata, è e sarà in ogni tempo madre di civiltà al mondo intero!

Z O L I , *relatore*. Onorevole Barbaro, lei dice che io ho inventato. Ho parlato di una mancanza di una politica di sviluppo: lei mi doveva dimostrare che c'è stata una politica di sviluppo.

B A R B A R O . Lo dimostreremo in altro momento: per adesso ricordiamo quello che va ricordato, cioè che dopo la riforma Casati non c'è che la grande riforma di Gentile.

E, poichè non basta mettersi una mano davanti agli occhi, come non ricordare la Carta della scuola, che mirava ad incrementare con ogni mezzo la scuola, a elevare, insieme con la Carta del lavoro, la vita del popolo italiano e ad assicurargli un avvenire migliore?

M I N I O . Ma ci dica come hanno lasciato la scuola italiana!

B A R B A R O . Perchè c'è stata la guerra, che ha bloccato quella riforma, come quell'altra del Codice civile. (*Interruzione del senatore Minio*). Qui noi stiamo ragionando ed è perciò perfettamente inutile urlare...

F R A N Z A . In quel periodo si sono create tante capacità intellettuali che si sono potuti affrontare bene tutti i problemi della guerra e del dopoguerra. La nostra preparazione nelle arti, nelle scienze, nella burocrazia deriva ancora da tutto quello che si è fatto durante il ventennio. Noi stessi abbiamo quella preparazione e non possiamo negarlo.

P R E S I D E N T E . Senatore Franza, non faccia dei lunghi discorsi.

B A R B A R O . È evidente, onorevoli senatori, che ogni periodo storico voglia affermarsi nella scuola e cerchi di influire sulla scuola stessa come sulla sorgente più pura e, direi, più plastica della vita intellettuale della collettività. Quindi negare il passato è vano, quanto ingiusto! Pensiamo ora al presente e cerchiamo di prepare l'avvenire!

Presidenza del Vice Presidente BOSCO

(*Segue* B A R B A R O). È evidente che ognuno di noi non può non essere d'accordo su alcuni punti essenziali e cioè: sull'imperiosa necessità che si combatta, con tutti i mezzi e con tutte le energie, la piaga perdurante, annosa, dolorosa e quasi avvilente dell'analfabetismo; sulla opportunità di estendere l'obbligo dell'istruzione gratuita fino agli otto anni, e cioè dai sei ai quattordici anni; sull'urgenza di specializzare sempre più pro-

fessionalmente i giovani che studiano; sulla necessità di consentire che la scelta tra gli indirizzi da seguire sia ritardata ad un'età maggiore, più adatta e più matura, però senza affatto compromettere la scelta stessa mediante abolizioni pericolose; sulla necessità di consentire e agevolare il passaggio da una scuola all'altra, s'intende, mediante esami di integrazione; sulla necessità che siano valorizzati i titoli medi e i diplomi professionali, che ora sono trascurati, e spesso avviliti; sull'imperiosa necessità che siano improntati a sempre maggiore serietà e severità gli studi universitari, e quindi su una sempre maggiore valorizzazione dei titoli di laurea, per i quali occorre favorire con tutti i mezzi il riconoscimento presso gli Stati esteri, come ho avuto l'onore e l'occasione di proporre alcuni anni fa — il che è allo studio presso il Consiglio d'Europa — e come già si pratica, in parte almeno, per le Università cattoliche; sull'assoluta necessità — e questo sarebbe quasi superfluo, financo, accennarlo — che si adegui il Sud al Nord, il che è soltanto problema di creazione e di istituzione in tali nobili zone di numerose serie e adeguate scuole anche superiori!

È perfino superfluo — tanto è chiaro e lapalissiano il problema — parlare anche in questa sede della assoluta e urgente necessità di creare istituti universitari in zone come la Calabria, la Lucania, l'Abruzzo, eccetera, dove, purtroppo, tali istituti mancano del tutto!...

A questo riguardo, un'ultima osservazione. Si è tutti d'accordo sulla utilità delle borse di studio e si è anche d'accordo — io stesso lo proposi in questa Assemblea durante la discussione sul bilancio dell'anno scorso, e precisamente dodici mesi or sono — sull'opportunità che si facciano prestiti per gli universitari, come avviene in America, in Norvegia e in altri Stati e come ha promesso l'onorevole Moro, predecessore dell'onorevole Medici. Questi prestiti avviliscono un po' meno delle borse di studio e rappresentano un sistema — dice il professore e scrittore Prezzolini — che ha dato ottima prova in America e altrove, perchè ha spinto a studiare meglio ed a liberarsi al più presto dall'impegno.

M E D I C I , *Ministro della pubblica istruzione.* L'uno non esclude l'altro.

B A R B A R O . Sono perfettamente d'accordo, onorevole Ministro; ma io credo che sia più dignitoso e vantaggioso dare adeguati prestiti con interessi minimi, che non modestissime borse di studio, che fanno vivere di stenti i giovani!

M E D I C I , *Ministro della pubblica istruzione.* Questo problema è allo studio presso la Direzione generale competente, però è evidente che, in un Paese come il nostro, più borse di studio si danno e meglio è; e non credo che siano mai avvilenti, quando sono conquistate dopo aver dimostrato di essere competenti e di averne bisogno.

B A R B A R O . Tuttavia Prezzolini ha scritto che in America le borse di studio sono state abolite e sostituite con il sistema dei prestiti. Forse può dirsi che in America, dove c'è meno bisogno, è più facile che siano mantenuti gli impegni...

M E D I C I , *Ministro della pubblica istruzione.* Negli Stati Uniti i giovani studenti durante le vacanze trovano facilmente impiego e realizzano guadagni non trascurabili. In tal modo il prestito può venire rimborsato, ciò che difficilmente si verificherebbe nel nostro Paese.

B A R B A R O . Speriamo che tali favorevoli condizioni possano verificarsi presto anche presso di noi. Comunque non sarà male studiare altresì questa possibilità: anzi è opportuno e consigliabile, non essendoci alcuna incompatibilità fra le borse di studio e i prestiti.

E tornando a quanto dicevo prima, si sente dunque l'assoluta e urgente necessità di questo adeguamento, anche per evitare che tante forze potenziali dell'intelligenza meridionale, che è fervida e vivissima, vengano disperse. Si stronca inoltre per tal modo la pessima, stupidissima e quasi inqualificabile tendenza, che oggi è invalsa, di denigrare il Sud. Mi riferisco al caso del Pasolini, che ha scritto un ignobile articolo sulla Calabria. Ora, sco-

prire e conoscere la Calabria, che rappresenta la prima, nobilissima Italia, la cui civiltà e la cui storia risalgono a molti secoli avanti Cristo, scoprirla e conoscerla, dicevo, soltanto nella seconda metà del secolo ventesimo, significa scoprire e dimostrare, almeno nella fattispecie, unicamente la propria ignoranza! Voi sapete bene che quella terra si chiamò Magna Graecia appunto per distinguere, pare, la propria civiltà precedente e, direi, più elevata in contrapposizione polemica e dialettica con quella della Grecia medesima; e perciò volerne parlare e scrivere oggi nelle forme più offensive, che respingiamo con sdegno e anche con compatimento, significa rivelare un'ignoranza quasi incolmabile, ripeto, sia della Calabria, sia di tutta l'Italia meridionale!

Onorevoli colleghi, ognuno di noi con tutta l'anima si augurerebbe e vorrebbe che la cultura, insieme con l'educazione nazionale e morale, si elevasse a tal punto da trasformare e migliorare completamente e radicalmente, nei limiti consentiti, le condizioni di vita di tutta la popolazione italiana; così come tutti vorremmo che lo stesso avvenisse per tutti i popoli del mondo! Sarebbe questa una delle conquiste più affascinanti della civiltà umana! Naturalmente bisogna purtroppo procedere, ripeto, secondo le effettive e concrete possibilità materiali. Comunque, « *per aspera ad astra; laboremus fidenter* »!

E tornando alla riforma, il problema fondamentale è che lo Stato — il quale per noi deve essere unitario e forte — sappia disciplinare, coordinare e governare nel senso più nobile, concreto e fecondo la scuola, la quale perciò deve far capo allo Stato, che rappresenta tutta la collettività nazionale. In caso diverso possono esservi e determinarsi disorientamenti, disordine e danno per tutti! La polemica fra scuola di Stato e scuola privata o libera non deve avere senso, a nostro avviso, in quanto attraverso il controllo dell'esame di Stato si indirizza e si governa tutta la scuola!

Ma, perchè tutto questo sia possibile, è assolutamente necessario che tanto l'Amministrazione centrale, quanto quelle periferiche, onorevole Ministro, vengano seriamente rafforzate; altrimenti, magari senza volerlo, si arriva ad uno svuotamento sempre maggiore dell'ente coordinatore, dell'organo centrale, che per tal modo viene ad essere praticamente quasi soppresso, come si voleva fare in un momento non felice, o almeno poco felice della politica italiana, nella prima legislatura dell'Italia unificata, come ha ricordato l'onorevole relatore e presidente Zoli, durante la quale si propose — il che sembra financo incredibile — addirittura la soppressione del Ministero dell'istruzione pubblica, soppressione e liquidazione, che avrebbe significato e determinato il fallimento completo dell'istruzione pubblica in Italia!

Di certo è ben noto, onorevole Ministro, il distacco enorme tra il personale amministrativo centrale e periferico, che regge e governa la scuola, ed il personale che impartisce l'insegnamento. È noto altresì che nel luglio scorso ci sono state alcune serie agitazioni, che sono sfociate in uno sciopero generale avvenuto nello stesso mese. Vi risparmio la lettura delle statistiche relative, ma saprete certamente, onorevoli senatori, che il personale amministrativo rappresenta soltanto lo 1,5 per cento rispetto a quello che insegna! Ci sono alcuni precedenti di carattere parlamentare, a cui ella, onorevole Ministro, ha risposto in maniera, più che soddisfacente, ammirevole. È noto altresì il suo pronto, energico e risolutivo intervento, da valoroso Ministro qual è, che è valso a far cessare quell'inizio di sciopero nel luglio scorso e a ricondurre alla calma quelle categorie di personale, che lo avevano iniziato. È noto infine il suo saggio e tranquillante comunicato ed il provvedimento legislativo, e cioè il disegno di legge, che ella ha fatto per cercare di affrontare e risolvere questo angoscioso, importantissimo problema, provvedimento che è stato con urgenza inviato poi alla Presidenza del Consiglio, dove però, purtroppo, giace da mesi. È necessario, onorevole Ministro, che tale provvedimento legislativo sia sollecitamente approvato, perchè è vivamente e, direi, ansiosamente atteso da tutti gli interessati, sia del centro, sia della periferia!

Faccio però su tale disegno di legge ampia riserva circa un punto particolare, e precisamente su quello che concerne l'istituzione dei Provveditorati regionali, i quali, secondo

me, creerebbero un diaframma tra il centro e la periferia, così come lo creano altri enti similari, che non voglio nominare in questa alta sede, ma che i colleghi naturalmente comprendono quali siano. E poi, dopo le prove, e cioè i pessimi risultati, che, come era prevedibile e come avevamo preveduto, hanno dato gli Istituti e le Amministrazioni regionali, e che oramai quasi tutti deplorano, mi pare che non ci possa essere alcuno che voglia rafforzarne l'autonomia!

Secondo me, bisogna, come sempre, anzichè pensare alla regione, rafforzare le provincie e gli organi provinciali!

Dopo quello che si è detto, e dopo quanto ha affermato l'onorevole relatore e Presidente Zoli sulla questione dei rapporti tra scuola pubblica e scuola privata, che rifletterebbero, anche secondo lui, un grave contrasto ideologico, non vi è, ripeto, che da formulare voti fervidi, perchè si armonizzino le direttive in maniera tale da evitare deviazioni pericolose e da assicurare allo Stato un completo controllo ed anche il compito di supremo coordinatore della complessa organizzazione e della sempre più importante amministrazione della scuola italiana moderna di ogni ordine e grado!

È strano — e vado rapidamente alla conclusione — e direi quasi impressionante, che, come dice lo stesso onorevole Zoli, questo disegno di legge non contenga alcuna disposizione per la copertura degli oneri che esso importa (*Interruzione del relatore, senatore Zoli*), copertura, che sarà ottenuta mediante la diminuzione di oneri predeterminati, i quali sono di varia natura, e tra cui in parte anche sono comprese le pensioni di guerra. Ed è anche non meno commovente che l'onorevole e benemerita Commissione di finanza e tesoro, che è così vigile, attenta, diligente e fiera nella difesa delle finanze dello Stato, non abbia creduto di opporsi e di opporre alcun ostacolo, perchè lo impegno è « connesso con disposizioni od adempimenti di carattere costituzionale ». Però, osservo e dico io, è ancora più commovente, che in parte — che almeno mi auguro sia minima — questi impegni possano essere coperti con l'onere, che si va, purtroppo, riducendo, delle pensioni di guerra! È strano ed è commovente destino, in verità, onorevoli senatori, che i mutilati e gli invalidi di guerra debbano sempre, non solamente con la vita, ma anche con la morte, servire la Patria! (*Vivi commenti*).

L'onorevole Gava, qualche giorno fa, in questa stessa Aula, ha dichiarato: « È stata un'ingegnosa escogitazione dell'onorevole Zoli la copertura della spesa, mercè la prevedibile diminuzione degli oneri predeterminati. Ad esempio, per quanto riguarda le spese per le pensioni di guerra, noi siamo certi, che l'anno venturo, o quest'anno, (permettete, che tocchi ferro e faccia i debiti scongiuri), incomincerà la fase decrescente della spesa. Così dicasi di tante altre spese di carattere pluriennale a pagamento differito. D'altra parte osservo con un velo di legittima, infinita tristezza: dalla vita alla morte e dalla morte alla vita! Anche questo è un cerchio, che si chiude per la vita feconda della scuola italiana! E mi sia consentito, in questo momento di notevole emozione dell'Assemblea, che conosciamo un po' ferrata in fatto di emozioni, di approfittare di questo accenno alle pensioni di guerra, il cui minore onere, con la graduale scomparsa dei mutilati e invalidi, consentirà la copertura di questa legge per la scuola, per richiamare tutta l'attenzione del Governo, del Senato, e dell'onorevole Presidente della 6ª Commissione e relatore Zoli — il quale dopo molte, alterne e drammatiche vicende, ha il merito di aver mandato avanti la grave legge sulle pensioni di guerra e di averla portata a conclusione — sui due disegni di legge residui, di cui uno porta il n. 535 e riguarda l'adeguamento delle pensioni di guerra mediante modifiche e integrazioni alle leggi nn. 648 e 616 — e di questo ci onoriamo di essere firmatari insieme con i colleghi mutilati del Senato e con altri colleghi combattenti, che hanno voluto aggiungere anche le loro firme — disegno di legge per il quale è stata chiesta in luglio l'urgenza e che ancora rimane negli archivi, mentre l'altro riguarda gli assegni speciali di previdenza — disegno di legge, che ho avuto l'onore di presentare e firmare io insieme con gli onorevoli senatori Palermo e Caleffi — perchè almeno questi due dise-

gni di legge siano rapidamente portati all'esame e all'approvazione del Parlamento. Tanto più che questo secondo consiste in una leggina, che prevede e concede soltanto una modifica e una proroga del termine, di cui all'articolo 13 della legge 26 luglio 1957, n. 616, per la presentazione delle domande per tali assegni di previdenza, in quanto molti mutilati non sapevano nemmeno di dover presentare le domande relative. Si tratta di poche centinaia di milioni, *una tantum!* Ma almeno — e quasi a titolo di tacita compensazione e di implicita contropartita — si faccia presto, si cerchi di avviare questi due problemi a rapida soluzione; si approvino con l'urgenza dovuta le due leggi accennate; si farà, in tal modo, un'opera doverosa verso questi italiani due volte, e cioè, ripeto, tanto in vita, quanto in morte, benemeriti della Patria!...

Andiamo oltre e concludiamo. La questione, onorevole Ministro, che maggiormente mi preoccupa nella eventuale riforma è che si possa contrastare ancora una volta l'umanesimo, contrapponendogli la ricerca scientifica e lo sviluppo magnifico e travolgente della scienza nel suo perenne corso e nel suo continuo divenire! Ripeto ancora una volta: non latino o matematica, ma latino e matematica, se vogliamo in certo modo tentare, e favorire una novella ripresa, che io auguro all'Italia e al mondo, di carattere rinascimentale!...

Ed è superfluo dire che il latino è la *forma mentis*, la forma e la forza del carattere, è tutto! Bisogna creare e mantenere come addirittura basilare ed essenziale un fondo comune di cultura greca e romana! Il latino, dicono — e io sono perfettamente convinto della bontà di questa affermazione — prepara alla matematica ed alla fisica meglio della matematica e della fisica stessa! Basti ricordare quello che diceva un mio grande maestro, l'Enriquez, e un altro dei miei maestri, il professor Severi, presidente a vita dell'Istituto di alta Matematica: non c'è grande matematico che non sia e non voglia essere grande latinista, perchè il sapere è tutto una questione di sintesi! Lo dicevo parlando sul bilancio dell'Istruzione e mi permetto di ripeterlo ancora una volta: umanesimo e scienza sono una sola cosa, sono la sintesi dello spirito creativo, senza del quale manca la possibilità di progredire per la civiltà umana!...

Articoli, giornali, non voglio ora leggerli; ma mi piace ricordare quanto ho detto in questa stessa Aula sull'esaltazione fatta del latino nientemente che da Lenin, il quale diceva — è la seconda volta, onorevole Ministro, che lo nomino in quest'Aula e forse non capiterà la terza — che « la vittoria della rivoluzione di ottobre — e lo tenga ben presente — fu in gran parte dovuta alla funzione negativa della scuola classica russa » perchè essa non era all'altezza richiesta al fine di formare il carattere. « Tolstoi e Gogol ci hanno lasciato chiari documenti sulla deficienza dell'istruzione classica in Russia »; « ma si trattava di una deficienza anche qualitativa, perchè mancava di spiritualità ed era incapace di comunicare quel senso orgoglioso di difesa della dignità e della libertà personale, che sono valori etici preminenti della cultura classica ». È inutile, che ricordi e dica che il compianto e grande latinista onorevole Concetto Marchesi condivideva perfettamente l'idea, e con lui tutti coloro che sentono l'importanza degli studi classici fusi, o meglio abbinati, a quelli di carattere scientifico.

Ora, se questo, onorevoli senatori, vale per tutti i popoli civili del mondo, per i quali il latino è fondamento di vita, a maggior ragione deve valere per il popolo italiano, che nella cultura classica, nel latino, nella cultura greco-latina ha trovato addirittura la sua vita, la sua storia, la sua gloria, il suo passato e soprattutto non può non trovare il suo avvenire!

Così potrei dire di aver esaurito le mie osservazioni su questo argomento molto delicato e grave; ma non mi piace di chiudere senza pregare ancora una volta l'onorevole Ministro di considerare attentissimamente che tagliare al latino le radici sarebbe come recidere ed uccidere una plumillenaria pianta madre, a cui tutta l'umanità deve moltissimo della sua migliore, più feconda e più alta civiltà!...

Dopo le ampie e piuttosto larghe considerazioni fatte e riservandoci di esaminare con la dovuta, necessaria attenzione i provvedimenti legislativi, che saranno presentati in merito alla riforma della scuola, riconfermiamo il voto favorevole del Movimento Sociale Italiano al disegno di legge sul piano decennale della scuola.

E concludiamo. Il generale Napoleone, prima ancora di essere imperatore, affermava che le uniche conquiste che non lascino alcun rimorso sono quelle fatte sulla nostra ignoranza! Seneca diceva: noi impariamo non per la scuola, ma per la vita! L'onorevole presidente Zoli ha presentato la sua importante relazione, che abbiamo letto con tutta l'attenzione doverosa, citando un altissimo pensiero del Vicario di Cristo. Io concludo accennando ad un elevatissimo passo di San Bernardo: « C'è chi vuole sapere soltanto per sapere, e questa è una turpe curiosità; c'è chi vuole conoscere soltanto per essere conosciuto, e questa è una turpe vanità; c'è chi vuol sapere per vendere il suo sapere ed averne denaro ed onori, e questo è un turpe guadagno; ma c'è anche chi vuole sapere per essere edificato, e questa è prudenza, e c'è chi vuole sapere per edificare, e questa è carità ».

Onorevoli senatori, noi italiani, come sempre, vogliamo e dobbiamo studiare per edificarci e soprattutto per educare nel nome e nell'interesse della grande Patria nostra, nel nome e nell'interesse dell'umanità attonita e dolorante! (*Applausi dalla destra e dal centro. Molte congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Fortunati. Ne ha facoltà.

FORTUNATI. Onorevole Presidente, mi pare che, al punto in cui è pervenuto il dibattito in quest'Aula e nel Paese, possano anzitutto essere tratte alcune considerazioni generali sul significato formale e sostanziale delle misure che sono proposte nel disegno di legge, che ha assunto la denominazione di « Piano di sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969 ».

Non è a caso che mi sono riferito ad un significato formale e ad un significato sostanziale. Se è vero, infatti, che ogni norma giuridica non è mai fine a se stessa, è anche vero che, per intendere il nesso che corre tra strumento e fine di ogni norma giuridica, è necessario che la norma stessa sia chiaramente intesa nella sua letterale, esplicita formulazione. Non solo: è anche necessario — mi sembra — che sia chiara la sua collocazione nel contesto della legislazione che è già definita e che è vigente, per capire, anzitutto, se si tratta di una vera e propria innovazione: per capire, cioè, se ed entro quali limiti la norma proposta sia necessaria o sia superflua, e, quindi, per chiarire, nel caso in cui si concluda per la superfluità, i motivi reali che ne hanno determinato la proposta.

Quali considerazioni generali, dunque, possono essere tratte in proposito, a questo punto del dibattito, e in ordine al significato formale e sostanziale della proposta legislativa?

Non vi è dubbio che, qualunque sia l'esito finale, in questo e nell'altro ramo del Parlamento, del disegno di legge, nel suo complesso e nelle singole norme che lo qualificano, la critica aperta e serrata dell'opposizione parlamentare è valsa a dare chiarezza alle cose; è valsa a stimolare criticamente l'esame attento del « piano »; è valsa a suscitare una più meditata considerazione della « cornice », per vedere il « quadro » di oggi e intravvedere il « quadro » di domani; è valsa a fare della vita e del destino della scuola pubblica uno dei problemi politici fondamentali per la costruzione di uno Stato democratico; è valsa, infine, a determinare, in questa Aula e fuori di questa Aula, tra i fautori senza riserve del « piano », così come è stato proposto alla nostra Assemblea delle prese di posizione che, andando oltre quanto è scritto nelle norme che esprimono il piano stesso, non possono non costituire una verifica della nostra tesi, secondo cui la cosiddetta neutralità del piano rispetto alla riforma della scuola è in realtà, oggettivamente, una precostituita riforma della scuola.

In quest'Aula, che pure ha visto la maggioranza respingere le tesi dell'opposizione sui nessi tra testo costituzionale e « piano », tra « piano » e contenuto della scuola, esponenti della maggioranza, nell'argomentare la adesione al « piano » in sede di discussione

generale, hanno esplicitamente tracciato un orientamento della scuola, il « quadro », cioè, che manca nella « cornice » del « piano », ed hanno ritenuto di costituzionalizzare il loro programma di contenuto.

Se, pertanto, mano a mano che procede il dibattito, ad ognuno di noi il significato formale e sostanziale del « piano » appare più chiaro, è fuori dubbio che è anzitutto provato che una delle prime critiche rivolte dall'opposizione, circa la confusione tra forma e sostanza del « piano », è pienamente fondata.

D'altra parte, che vi sia tra strumento e fine un nesso non esplicito nella presentazione del « piano », così come ha argomentato l'opposizione, risulta provato sia dallo sviluppo del dibattito, sia dal modo di redazione delle norme del disegno di legge, sia, infine, dalla documentazione che relatore e Ministro hanno fornito alla vigilia del dibattito e nel corso di questo.

Io non vi nascondo, colleghi, che personalmente ho esitato a prendere la parola in sede di discussione generale. Ed ho esitato perchè mi rendo perfettamente conto della complessità e della gravità delle questioni che sono incentrate nel piano e perchè sono consapevole, a questo riguardo, dei limiti delle mie conoscenze e delle mie capacità.

Dico questo non per falsa modestia, e non per mancanza di esperienza: dico questo proprio per esperienza. Dico questo perchè da trent'anni incaricato di insegnamenti universitari; da venticinque anni, come si dice in linguaggio burocratico, professore universitario di ruolo; figlio di genitori che nella scuola elementare hanno vissuto in assoluta e totale onestà, materiale e morale; proveniente da una famiglia che ha conosciuto e conosce le dure, tormentate vicende di chi intende lavorare conservando integra la propria libertà e la propria dignità; vissuto per anni e anni in ambiente che esauriva le possibilità dell'istruzione nella scuola elementare a tre classi (la quarta classe è comparsa nel mio paese alla vigilia della prima guerra mondiale); so, per una personale esperienza, che, a diverso livello, copre oramai un ciclo di 47-48 anni della mia vita, so — ripeto — come sia difficile, nel parlare della scuola, riuscire a dare sempre alla nostra parola un'espressione che non rifletta solo i nostri personali pensieri, i nostri personali bisogni, i nostri personali modi di intendere, nella scuola, la società in cui viviamo e il destino dell'uomo.

Se ho vinto l'esitazione, è perchè ho sentito il dovere di tentare di dare alle mie parole l'ispirazione di quanti mi furono e mi sono vicini, dai genitori ai maestri, dai compagni di banco della scuola rurale ai compagni dell'Università, dagli studenti universitari agli assistenti, dai colleghi di ateneo al mio maestro dell'Università di Padova, dai compagni della lotta clandestina agli uomini al cui fianco mi trovo nello schieramento politico dell'Italia repubblicana.

Onorevoli colleghi, quando ancora si discute, nel 1959, se e come realizzare l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione sino a quattordici anni; quando ancora vi sono dubbi, nel 1959, sull'opportunità e sulla realizzabilità — badate bene, in termini di concreta capacità dei figli del mondo del lavoro — di tale obiettivo; quando, infine, si contesta ancora, nel 1959, sul piano pedagogico-sociale e sul piano produttivo-sociale, la costituzione di una scuola unica di base, che valga ad esprimere effettivamente, da questo punto di vista, un'uguale posizione di partenza, non precostituita da condizioni economiche ed ambientali: ebbene, mi sia consentito, prima ancora di entrare nel vivo dell'argomento, di dichiarare preliminarmente, nettamente, recisamente che nessuno, dico nessuno, dei miei vecchi compagni della non dimenticata scuola elementare del piccolo comune friulano, era negato ad affrontare altra parte del cammino, o tutto il cammino che io successivamente ho percorso.

Sì, è vero: quando mi sono presentato al ginnasio, a Udine, quante disperate lacrime mi ha asciugato la nonna nella piccola, disadorna stanza in cui poteva ospitarmi! Sì, è vero: non potevo vestirmi come erano vestiti gli altri! Eravamo in due (mi ricordo), a fare le spese di questa situazione. Ma in quell'aula, in quella classe, furono proprio due insegnanti, uno laico e uno sacerdote, a dare a noi due ragazzi il senso di una fraternità e di una universalità, che nel corso

degli anni è diventata il patrimonio inalienabile, per la scuola e per la cultura, di un metodo e di una concezione, che rappresentano l'insopprimibile esigenza, nella vita moderna, del mondo associato.

Un sacerdote e un laico (e tali non soltanto per configurazione esteriore) costituiscono proprio il primo punto di riferimento della mia prima esperienza, per capire e comprendere la scuola e la vita, la scuola e la società. Per capire e comprendere che in un'esperienza di dialogo umano di diversi intendimenti e di diversi convincimenti, vi è il fondamento della libertà e della libera e progressiva formazione consapevole di ogni scelta e di ogni orientamento, filosofico, religioso, scientifico, culturale, politico.

Si, è vero: non fu facile entrare nell'ambiente del ginnasio. Dovetti stringere i denti ed acquistare la dignità e la fierezza dell'inurbato mal vestito. Ma la scuola, nel suo insieme, capì e lo sforzo e la dignità. Ebbene, onorevoli colleghi, questa (senza lacrime e senza brutti vestiti) è la scuola per cui noi ci battiamo: la scuola per tutti, per tutte le libertà e di tutte le libertà. E non siamo soli a volere questa scuola. Questa scuola la vorrebbero ancora, fermamente e decisamente, il professore laico e il professore sacerdote di una scuola laica, che mi hanno preso per mano nella prima giovinezza. Perchè, onorevoli colleghi, è venuto il momento di chiarire all'opinione pubblica che l'opposizione non è soltanto sui banchi degli schieramenti politici della sinistra parlamentare. È un punto, questo, che è decisivo per spezzare il solito noioso disco del muro contro muro, della congiuntura del momento, delle tattiche dei congressi. I tradizionali schieramenti politici scricchiolano, perchè ancora non si riesce a capire che nel vecchio mondo economico e sociale vi sono fermenti, bisogni e contraddizioni nuovi. Nel momento culturale e scolastico non è certo agevole cogliere sempre e immediatamente il rapporto scuola-società. Ma si può ben dire che già il « piano » costituisce proprio il tentativo di dare una risposta alla crisi della scuola e, non esplicitamente, una data risposta alla crisi del tradizionale rapporto scuola-società.

Ieri l'onorevole Ministro ha polemizzato per argomentare l'oggettività di forma e di sostanza della sua espressione « scuola professionale che produca per il mercato uomini capaci di esercitare una professione »; e ci ha chiesto, quasi retoricamente: « in un'economia di mercato che di diverso si può fare e che di diverso è lecito dire? »

Non è qui il caso, evidentemente, di dibattere con il Ministro Medici che cosa si intenda o si possa intendere per economia di mercato. Mi limito soltanto a far rilevare che l'attuale cosiddetta economia di mercato nel nostro Paese non è, per processo tecnico produttivo e per qualificati rapporti di produzione, quella che pure viene denominata economia di mercato del nostro Paese, nel periodo che si conclude a cavallo tra i due secoli.

Gli scricchiolii, onorevoli colleghi, sono in funzione di una qualificazione proprio della cosiddetta economia di mercato. Ma vi è di più, onorevole Ministro (e questo mio argomento sarà ripreso in seguito): è proprio un precetto costituzionale che tutto quello che è nella realtà strutturale dell'attuale economia di mercato debba restare? È proprio un precetto costituzionale che, di fronte alla realtà strutturale dell'economia di mercato attuale, la scuola italiana debba produrre uomini puramente e semplicemente adeguati a tale realtà? Ecco allora gli scricchiolii, di fronte alla crisi della scuola, nel non accettare passivamente la soluzione, implicita nel piano, della crisi dei rapporti scuola-società. Ecco, allora, perchè, dai cattolici democratici (insisto nel sottolineare cattolici democratici) ai non credenti, si sta chiedendo sempre più apertamente non una scuola di conservazione della realtà economico-sociale, ma una scuola che si inserisca nel generale e convergente moto, che, per diverse e autonome concezioni, si sta faticosamente formando per un comune programma di azione sul piano di rinnovamento strutturale, politico-economico e politico-sociale, del nostro Paese.

È probabile che più di uno di voi, onorevoli colleghi, pensi che queste mie espressioni o siano anch'esse di politica congiunturale, o ipotizzino fantastici schieramenti di opposizione. Nel dibattito non sono state ancora ricordate in tutto il loro significato due manifestazioni che sottolineano, a mio avviso, quanto io ho affermato. Mi riferisco al pa-

rere motivato della 5ª Commissione del Senato, e all'annunciato parere espresso dal Consiglio superiore della pubblica istruzione, nel suo insieme, circa il progettato ordinamento della scuola per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni. Mi attengo, come vedete, a pareri che sono l'espressione di un vastissimo, non tradizionale, schieramento politico e culturale nel nostro Paese.

Per il parere della 5ª Commissione è necessario che io legga i brani più significativi e salienti, che documentano senza possibilità di dubbio una sostanziale opposizione al disegno di legge, così come è proposto all'Assemblea. La 5ª Commissione, unanime, afferma «... II. Sembrerebbe più opportuno alla Commissione che il disegno di legge n. 129 fosse suddiviso in tanti provvedimenti corrispondenti alle varie materie trattate (edilizia scolastica, scuola elementare, scuola di obbligo, scuola professionale, scuola media classica, scientifica e magistrale, ed universitaria), in modo che i provvedimenti finanziari appaiano chiaramente ordinati e collegati alle diverse finalità con impostazione sistematica e distinta e più precisa valutazione della spesa impegnata in ciascun settore; a taluni commissari invece è sembrato più opportuno mantenere l'unità della legge, sia pure suddividendola in capitoli per materia.

III. Per quanto concerne l'edilizia scolastica (ivi compreso l'adattamento delle scuole rurali e la costruzione delle scuole materne), alla Commissione sembra che il problema dovrebbe esser posto in forma unitaria. Ove ragioni pratiche consigliassero norme distinte, si dovrebbe procedere all'accertamento del numero necessario delle aule e accessori, secondo i territori e i vari ordini di scuole, previo parere di apposito Comitato:

a) la Commissione rileva la gravità dell'impegno che la legge imporrebbe allo Stato per il pagamento dei contributi, progressivamente crescenti nel primo decennio fino al massimo della somma consolidata in 25 miliardi annui, destinati a perdurare in tale misura per altri venticinque anni, e per i dieci anni successivi, in misura decrescente: l'impegno avrebbe una durata di quarantacinque anni;

b) si rilevano inoltre le difficoltà in cui verranno a trovarsi molti Comuni e Provincie (e proprio quelli che avranno maggior bisogno di utilizzare la legge) nell'ammortamento dei mutui assunti per la parte non coperta dal contributo;

c) l'indipendenza e la varietà delle iniziative locali può determinare progettazioni non sempre conformi al piano delle necessità; inoltre il costo delle progettazioni staccate inciderà notevolmente sulla spesa complessiva. Per queste considerazioni la Commissione finanze e tesoro proporrebbe, come più efficace e razionale sotto ogni punto di vista, l'assunzione del piano edilizio a completo carico dello Stato: poichè si tratta di un complesso di costruzioni valutabili a 450 miliardi, con uno stanziamento annuo di 30 miliardi, il piano potrebbe essere completato in 15 anni, realizzandosi notevoli economie nella costruzione di edifici, a tipo unico, a seconda delle necessità climatiche, e con la standardizzazione di tutti gli elementi accessori.

Nell'esecuzione del piano si dovrebbe assegnare una certa aliquota preferenziale alle zone depresse. All'uopo è stata anche suggerita la possibilità di avvalersi di un istituto del tipo I.N.A.-Casa o U.N.R.R.A.-Casas, che potrebbe ricorrere ad un prestito nazionale (o anche internazionale) o ad un prestito obbligazionario redimibile in quindici o venti anni. Lo stanziamento annuale del bilancio sarebbe, nell'uno e nell'altro caso, corrispondente alla rata di ammortamento. Sembra alla Commissione che tale proposta meriti attenta valutazione, perchè essa consentirebbe un'operazione più chiara e di breve scadenza, un intervento immediato, una semplificazione delle operazioni e una misura di sostegno all'edilizia in funzione anticongiunturale.

IV. Per l'edilizia universitaria si osserva che la norma di cui al secondo comma dell'articolo 20 non potrebbe essere approvata, in quanto sembra porre come spesa obbligatoria il contributo del 50 per cento a carico degli enti territoriali, senza enunciare inoltre i criteri di riparto. Bisogna affermare chiaramente che tale spesa da parte degli enti locali è facoltativa ... ».

Tralascio altri punti di cui parlerò in seguito. Ribadiva, infine, la Commissione:

« ... XI. Norme varie: la Commissione, per principio, è contraria alle norme che vincolano la libertà degli enti locali e alle norme che portano deroga agli statuti degli Istituti di credito ».

Ma cosa ha detto dunque la 5ª Commissione, nel suo complesso, se non quello che ha detto e dice l'opposizione di sinistra, circa l'abbinamento del contenuto della scuola e del piano finanziario, circa la competenza dello Stato per le spese inerenti all'edilizia scolastica, circa un nuovo tipo di programmazione e di realizzazione effettiva di costruzione di edifici scolastici, circa l'assurdo di un piano statale che cala dall'alto sulle finanze degli enti locali?

Quale significato, allora, dare alla mascheratura che queste posizioni siano, in quest'Aula, solo dei comunisti e dei socialisti?

L'onorevole Ministro, stando a quanto riferisce la stampa, ha dato un'interpretazione, di diritto e di merito, del parere espresso dal Consiglio superiore.

Circa il « diritto », si tratta di ovvie affermazioni, in quanto la potestà legislativa e la iniziativa legislativa non sono, in forza della conquistata Costituzione repubblicana, vincolate che a quanto prescrive il dettato costituzionale. Circa il merito, io comprendo perfettamente che si può sempre tentare una interpretazione a tesi. Ma sta di fatto che l'unità di base della scuola, per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, esce più rafforzata e non meno rafforzata dal parere del Consiglio superiore; e che il progetto originario dell'onorevole Ministro esce meno rafforzato e non più rafforzato dal parere stesso.

Che cosa ha detto e che cosa dice, a questo riguardo, l'opposizione in quest'Aula? Come negare, dunque, che l'opposizione in questa Aula è nel Paese reale, nell'opinione pubblica e nella scuola, molto più vasta degli schieramenti politici tradizionali? Ai colleghi che, forse un po' impazienti, mi stanno chiedendo il diretto legame del parere del Consiglio superiore col progetto in discussione, darò tra breve una risposta che mi auguro varrà a dimostrare gli accenni iniziali che ho svolto, a proposito di forma e di sostanza.

Dirò solo, prima di passare ad altro argomento, che nel documento presentato (presentato come introduzione al piano di sviluppo della scuola) il Ministro, secondo me necessariamente, si è a lungo soffermato sul contenuto della scuola in atto e sul contenuto della scuola in prospettiva, cercando forse di parare le nostre critiche di contenuto, ma dando nel tempo stesso un'altra prova della validità della nostra posizione, dimostrando, cioè, che è impossibile scindere, nella scuola, forma e sostanza.

Aule, classi, numero di insegnanti implicano un contenuto della scuola; assistenza implica un contenuto della scuola; attrezzature scientifiche implicano sempre un contenuto della scuola. Ma prima di analizzare proprio la forma e la sostanza del piano, nelle sue articolazioni tecnico-finanziarie di « cornice », per mettere, dunque, in discussione anche la « cornice », sia col « quadro » in atto, sia col « quadro » in prospettiva, ritengo doveroso ed onesto esprimere una valutazione, che penso non inutile, sullo sforzo di documentazione che relatore e Ministro hanno compiuto per contrapporre quasi categoricamente i meriti della politica scolastica seguita in Italia dal 1947 ad oggi, ai demeriti assoluti e totali di tutta la politica scolastica dall'Unità al 1922.

Ho letto attentamente l'introduzione del ministro Medici ed ho cercato anche di intendere la parte intitolata « statistiche » della stessa introduzione. Mi sono sforzato anche di chiarirmi sia le argomentazioni, sia le elaborazioni che l'onorevole Zoli, nella sua qualità di relatore, ha svolto ed illustrato, credo non soltanto per gli atti parlamentari, ma per dare al dibattito punti di riferimento, di valutazione, di orientamento e di scelta.

Il raffronto tra i due documenti mi ha rafforzato anzitutto nell'opinione che da anni vado invano esprimendo da questo banco, e secondo cui a me sembra impossibile ormai che le Commissioni parlamentari rimangano estranee alle impostazioni di ricerche e di valutazioni, statistiche e non statistiche, che il Potere esecutivo fa eseguire ed esegue in occasione di proposte legislative di notevole rilievo. Occorre, onorevoli colleghi, capire e far capire che queste ricerche, che queste valutazioni non possono, sempre e in ogni caso, non obbedire a date ipotesi di lavoro, a date esigenze conoscitive, e che, pertanto,

è indispensabile, in un ordinato e moderno Stato democratico, non ignorare ipotesi di lavoro ed esigenze conoscitive che rispecchiano intendimenti ed orientamenti di strati assai vasti dell'opinione pubblica e del mondo degli studi.

Io non mi formalizzo certo per il fatto che, nelle stime, stimatori diversi pervengano a risultati diversi. Ma quando si tratta di impegni finanziari è doveroso che le esigenze conoscitive siano ampiamente soddisfatte, con risultati che non siano mai nettamente divergenti. Ma di questo, tra poco.

Quello che a me preme intanto è il tono, è il metodo con cui è stato eseguito il raffronto tra ieri ed oggi: è il tono e il metodo con cui si valuta il livello del minimo grado di istruzione che si ritiene indispensabile per l'attuale società italiana.

Se è fuori discussione, almeno per gli uomini che hanno il senso della storia, che la rottura rivoluzionaria e storica manifestata dall'antifascismo militante, dalla Resistenza, dalla Costituente, dalla Repubblica, dal testo costituzionale, dall'avvento di massa delle forze del lavoro con grandi schieramenti politici, non poteva non dare alla politica scolastica, dalla Liberazione in poi, una dimensione che prima non poteva nè oggettivamente nè soggettivamente esplicarsi, a me pare che il giudizio generale su quanto è avvenuto nel nostro Paese, con il primo Risorgimento e dopo, sino al 1922, anche nella scuola, non possa essere sbrigativo e non possa assumere i toni, che qua e là emergono e dai documenti e dagli interventi di alcuni colleghi.

Certo il documento Medici è più cauto, più stringato: ma anche in questo documento vi sono argomenti che io non credo del tutto validi storicamente. Vi è, ad esempio, da chiarire che il sistema di addossare agli enti locali l'onere dell'istruzione non costituisce una prerogativa dell'Italia risorgimentale ufficiale. Malgrado la rottura che ho prima ricordato, la realtà è che il « piano » in discussione presuppone, personale insegnante escluso, la conservazione del passato. Il che, tra l'altro, lascia perplessi sul diverso grado di attendibilità delle ricostruzioni che, per un lungo periodo, vengono compiute dell'ammontare della spesa pubblica per l'istruzione in Italia. Chi conosce la tecnica dei bilanci statali e locali, non può non condividere questa mia perplessità. In attesa, comunque, che in seguito si possano ottenere ragguagli sulla tecnica della ricostruzione, a diverse epoche, di tale ammontare, è su due aspetti che richiamo l'attenzione del Senato.

In definitiva, il raffronto tra presente e passato e la valutazione del presente sono stati eseguiti misurando il grado di analfabetismo, misurando il rapporto tra iscritti alla scuola obbligatoria e viventi in dati limiti di età, rapportando il volume della spesa pubblica per l'istruzione al volume del reddito nazionale. Ebbene: tutte le misure che vengono offerte sono implicitamente basate su un assunto, a mio giudizio, insostenibile: che, cioè, i parametri di valutazione possano e debbano rimanere costanti in un periodo di 50-90 anni circa. Io contesto che l'assunto sia storicamente e scientificamente valido. Nel 1951 non si può considerare analfabeta, nel significato sostanziale della parola, un uomo o una donna alla stregua di caratteristiche uguali o simili a quelle valide in un lontano periodo storico. Non si tratta di un rilievo formale.

Z O L I , *relatore*. Infatti si cambiò il quesito.

F O R T U N A T I . Non è il quesito in discussione! Nel 1951 non si può valutare il grado minimo di istruzione socialmente necessario con il metro di settanta anni prima.

M E D I C I , *Ministro della pubblica istruzione*. Che la comparazione non è corretta è detto anche nella mia introduzione.

F O R T U N A T I . Ma non vi è riscontro nelle elaborazioni. Nell'introduzione si dice come si dovrebbe valutare. Perchè non è stato eseguito un tentativo di elaborazione? (*Interruzione del ministro Medici*).

Lei potrà rispondere quando le dirò come ho impostato io, sommariamente, il tentativo.

Il rapporto spesa-reddito, a due epoche storiche diverse, va eseguito scontando il diverso costo dell'istruzione, sia per una nuova dimensione degli obbligati all'istruzione, sia per un

diverso livello quantitativo e qualitativo dell'istruzione.

Ma veniamo alle valutazioni concrete.

Circa l'analfabetismo, è vero che il ministro Medici nell'introduzione riconosce che in una società moderna è scarsamente significativo considerare alfabeti coloro che non hanno nemmeno superato la terza classe elementare. Si tratta, in realtà — dice l'onorevole Medici — di semi-analfabeti. Se si parte dal presupposto economico-sociale di una scuola obbligatoria e gratuita sino ai 14 anni di età, non vi è dubbio che agli analfabeti e ai semi-analfabeti, nel senso indicato, dovrebbe essere aggiunto un altro numeroso contingente di persone. Ma anche limitandoci agli analfabeti e ai semi-analfabeti la situazione italiana appare veramente drammatica.

Se le persone che o non sanno leggere, o non sanno scrivere, o non sanno nè leggere nè scrivere, rappresentano il 12,9 per cento della popolazione di sei anni e oltre, tale proporzione si eleva notevolmente se accanto agli analfabeti, come or ora ho precisato, si considerano quanti non hanno superato la terza classe elementare.

Se la valutazione è così impostata (come del resto da studiosi è stato già suggerito: ho sotto gli occhi il fascicolo della rivista « Statistica » del settembre 1958, che contiene uno studio del professor Bergonzini) gli analfabeti ufficiali e i semi-analfabeti, nel significato indicato anche dall'onorevole Medici, rappresentano il 30,82 per cento della popolazione!

MEDICI, *Ministro della pubblica istruzione*. Nel 1951.

FORTUNATI. Nel 1951. Ma è certo che dal 1951 ad oggi la situazione non si è capovolta. D'altra parte, è nell'analisi territoriale che emerge la gravità del fenomeno. Nell'Italia meridionale la frequenza relativa è del 48,58 per cento, con punte del 53,08 per cento in collina e del 50,35 in pianura, considerando a parte la situazione dei capoluoghi di provincia.

Nell'Italia insulare la frequenza relativa è del 48,24 per cento, con una punta del 54,48 per cento nella pianura.

Tralascio di leggere i dati provincia per provincia e regione agraria per regione agraria. Mi sia solo consentito di ricordare che, avendo il Bergonzini classificato i singoli Comuni per il livello della frequenza relativa che ho ricordato, sono emerse paurose situazioni di Comuni, elencati nominativamente.

Vi sono, ad esempio, 103 Comuni in cui la frequenza relativa supera il 75 per cento; vi sono 6 Comuni in cui la frequenza relativa supera il 90 per cento.

Ritengo che nessuno di quanti sono vissuti e vivono nel mondo della scuola e di quanti hanno una visione moderna delle esigenze della società, può contestare il parametro di valutazione da me prospettato.

È certo che il titolo ufficiale di istruzione non è in sè e per sè sufficiente.

È anche certo, però, che i limiti da me riferiti sono notevolmente inferiori a quelli del precetto costituzionale. Come allora non essere preoccupati di una situazione che, ripeto, è veramente drammatica?

Ma questo mio accenno è svolto anche per cercare di valutare in termini obbiettivi la situazione attuale comparativamente alla situazione del periodo storico che va dall'Unità al 1922. Nel documento del Ministro vi è uno sforzo di raffronto a quattro epoche (se la memoria non mi inganna), rapportando il numero degli iscritti alle scuole elementari al numero dei viventi in età 6-14 anni. Tale rapporto, se non erro, è giustificato dal fatto che non sarebbe possibile un riferimento ai viventi in età 6-11 anni, perchè vi sono i ripetenti tra gli iscritti. Ma il problema, a mio avviso, va posto in altro modo.

Sino al 1901 (il riferimento storico è sufficientemente lontano dal nostro tempo), il grado minimo d'istruzione ritenuto necessario, economicamente e socialmente, può oggettivamente, data la struttura della società nazionale, configurarsi nelle tre classi elementari del tempo. E infatti la legge sull'istruzione obbligatoria è in questo senso impostata. Ricordo questo non per una questione di diritto, ma per una questione di fondo. Se in quel momento storico il grado minimo di istruzione socialmente necessario è dato dalle tre classi elementari, per misurare se e come l'ordinamento statuale, la società organizzata

corisponda a questo minimo, mi sembra che occorra rapportare il numero degli iscritti alle scuole elementari al numero dei viventi compresi nei limiti di età che coprono tale grado minimo, tenendo conto di un coefficiente di accrescimento dato dal numero dei ripetenti tra gli iscritti.

Ma nel nostro tempo, qualunque sia la regolamentazione giuridica, il grado minimo di istruzione economicamente e socialmente necessaria non è, oggettivamente, di tre anni d'istruzione, ma o di cinque anni (ipotesi limite che si giustifica solo in un ordinamento scolastico arretrato), o di otto anni. I termini, dunque, del rapporto si spostano, si debbono spostare, se si vuole eseguire un raffronto tra elementi sostanzialmente omogenei.

Possiamo, così, rapportare il numero degli iscritti alle scuole elementari a quello dei viventi in età dai 6 ai 10 anni nel 1881 e nel 1901, e il numero degli iscritti alle scuole elementari nel 1958 ai viventi in età dai 6 ai 12 anni, per tenere conto in via di prima approssimazione, in questa sede, dei ripetenti.

Per il 1958 possiamo anche rapportare il numero degli iscritti alle scuole elementari e alle varie scuole per i ragazzi dagli 11 ai 14 anni, ai viventi in età dai 6 ai 15 anni. Quali risultati si ottengono? I risultati sono i seguenti: 1881, 90 per cento; 1901, 93 per cento; 1958, 92 per cento.

Per il 1958, se si fa riferimento a un grado minimo socialmente necessario di otto anni d'istruzione, il rapporto tra iscritti e obbligati è, secondo una mia rapida valutazione, del 76-77 per cento, e può sfiorare il livello dell'80 per cento, se si assumono i dati indicativi del ministro Medici. Si tratta di scarti, che non possono suscitare polemiche.

A mio avviso è così che si giudica realisticamente la situazione, non per negare quello che è stato fatto negli ultimi anni, ma per capire quello che sempre è stato fatto e si poteva fare, e soprattutto per ricordare agli italiani, nel centenario dell'Unità della Patria, che il Risorgimento, con tutti i suoi limiti, con tutte le sue incapacità originarie e successive, ha rappresentato in ogni caso un salto storico nella formazione della società nazionale, che è vano contestare attraverso un gioco contabile di rapporto tra iscritti alla scuola elementare e presenti, in dati limiti d'età, nel territorio nazionale. Tanto più il ricordo è necessario, perchè se si ridimensiona, in termini storici e razionali, il rapporto, risulta chiaro che oggi non siamo affatto in una situazione scolasticamente superiore a quella del 1901.

Ma vorrei aggiungere un'altra considerazione. A pagina 110 del documento ella, onorevole Ministro, ci riferisce il rapporto tra spesa per la pubblica istruzione e reddito nazionale. Io non contesto il significato di questo rapporto anche se, come ho già detto, può essere dibattuto il grado di attendibilità della determinazione, nel corso del tempo, della spesa sopportata effettivamente dagli enti locali. E questo semplice rilievo dovrebbe indurre i colleghi ad eliminare l'anacronistica distinzione, nella competenza della spesa, tra Stato ed enti locali: distinzione che, tra l'altro, ostacola e ritarda una precisa e analitica conoscenza del livello e dei modi e delle forme della spesa pubblica per l'istruzione del popolo italiano.

Ma, a parte questo, anche il rapporto tra spesa e reddito non può ignorare le considerazioni già svolte. Se nel 1926-27 il grado minimo d'istruzione, ritenuto economicamente e socialmente necessario in sede ufficiale da quel tipo di società, da quel tipo di ordinamento politico (valutazione che io non condivido nemmeno per il momento storico in cui fu effettuato, ma che risponde ad un preciso disegno di dominio, di supremazia, di egemonia politico-economica), era di cinque anni, e oggi, invece, tale grado minimo è, oggettivamente e soggettivamente, di otto anni, occorre, tenendo conto del costo per allievo, nel 1926-27, della scuola media e della scuola di avviamento professionale (costo che risulta dalla documentazione in atti), stimare quale sarebbe stata, nel 1926-27, la spesa pubblica se in tale periodo la frequenza di tali scuole si fosse estesa ai ragazzi dagli 11 ai 14 anni di età, come nel 1958-59.

Per eseguire il raffronto tra il 1926-27 e il 1958 potrebbe anche essere seguito, ovviamente, il criterio di sottrarre, dalla spesa effettivamente sostenuta nel 1958-59, quella

imputabile ad un aumento del grado minimo d'istruzione in confronto al 1926-27.

Seguendo la prima strada e sulla base di calcoli che ho sommariamente eseguito a titolo indicativo, non si ottiene certo un'inversione della situazione esposta dal ministro Medici. È mio avviso, infatti, che, in ogni caso, man mano che la società storicamente avanza, il costo unitario dell'istruzione si accresce, anche a parità di popolazione interessata. Senza contare che a parità di limiti di età, entro dati periodi, si accresce anche il numero assoluto degli abitanti.

Il costo generale dell'istruzione, quindi, non può non essere in aumento, anche in termini relativi di reddito.

Il raffronto, però, non sarebbe tra lire 1,49 per 100 lire di reddito nel 1926-27, e lire 3,86 per 100 lire di reddito nel 1958-59; ma tra lire 2,5 e lire 3,86.

È su questa base che il giudizio può essere ulteriormente approfondito. Ed è su questa base che ha senso il raffronto, se è vero che la ricerca scientifica non è solo una fotografia della realtà.

In quest'ordine d'idee, ritengo non superfluo spendere qualche parola sulle misure costituite dal numero medio di alunni per classe, dal numero medio di aule per cento insegnanti, dal numero medio di aule per cento alunni, eccetera.

Al fine di un programma straordinario di costruzione di aule e scuole, dobbiamo conoscere, per le scuole elementari, quante sono le classi abbinate, quante le classi singole, quante le classi plurime, quante aule ospitano più di un turno di lezioni.

Noi conosciamo soltanto la distinzione delle classi plurime. Se la memoria non mi inganna, dagli ultimi dati risultano circa 153 mila 600 aule, 251.000 classi e 179.600 insegnanti. Questi dati riguardano l'anno scolastico 1956-57. Posta in questi termini la conoscenza, è difficile esprimere una valutazione sicura. Se tutte le classi fossero singole, non si riuscirebbe a capire come 179.600 insegnanti coprano 251.000 classi: entrano in gioco, dunque, le classi plurime, le classi abbinate e i turni d'insegnamento. Ma se si programma una costruzione di scuole, non è sufficiente conoscere il numero degli edifici che non rispondono a moderni requisiti: occorre chiarire quali sono le prospettive sulla situazione in atto delle classi plurime, delle classi abbinate e dei turni.

Che si tratti di esigenze conoscitive indispensabili lo si può desumere dalle differenti valutazioni del Ministro e del relatore sul fabbisogno di aule per la scuola dell'obbligo. La differenza è, se non erro, di circa 20.000 aule. L'onorevole Ministro valuta, infatti, in 1.400.000 i ragazzi che oggi non utilizzano la scuola. L'onorevole Zoli ha valutato i ripetenti nelle scuole elementari in età superiore agli 11 anni, ma non ha stimato i ripetenti nella nuova scuola dell'obbligo, in età superiore ai 14 anni! (*Interruzione del senatore Zoli*).

Z O L I , *relatore*. L'ho detto!

F O R T U N A T I . Se lei esclude un contingente dei ragazzi in età 11-14 anni, perchè ancora immesso nella scuola elementare, dovrà pure tener conto che nella nuova scuola dell'obbligo vi sarà un contingente di età superiore ai 14 anni!

Z O L I , *relatore*. Ho detto che il calcolo è per difetto appunto per questo motivo.

F O R T U N A T I . Già: ma il difetto, onorevole Zoli, è, grosso modo, di un intero contingente annuo di età: all'incirca da 700 a 800 mila unità.

Z O L I , *relatore*. Per il fatto delle classi abbinate, evidentemente il calcolo per classi è un calcolo che copre tutto.

F O R T U N A T I . Cercherò di farmi capire con un esempio. In Italia si parla di un reddito nazionale di circa 15.000 miliardi di lire e di circa 50 milioni di italiani. Il reddito totale di 15.000 miliardi di lire può essere distribuito in infiniti modi: ma la media aritmetica resta costante.

Il significato, dunque, della media aritmetica è in funzione anche della variabilità.

Occorre conoscere, pertanto, la distribuzione delle classi e delle aule per tipo di classe, per tipo di turno, per numero di alun-

ni eccetera. In caso diverso le stime sono aleatorie. Del resto, dalla pagina 12 della sua relazione si scorge come i calcoli basati su medie aritmetiche diano luogo a risultati contrastanti. Lei, dunque, afferma che oggi vi sarebbero 28.000 aule — lei adopera, se non erro, anche l'espressione aula-classe, che non è univoca — con 62.000 insegnanti. In termini medi, ad ogni aula corrispondono più di due insegnanti.

Quando lei stima il fabbisogno, le aule diventano 65.400, con 95.000 insegnanti. Per ogni aula, quindi, risulterebbero meno di due insegnanti.

Vi sono, dunque, situazioni che è necessario chiarire sia dal punto di vista della conoscenza, sia dal punto di vista della prospettiva, perchè altrimenti risulta incerta la corrispondenza tra bisogno e impegno finanziario. Affrontiamo così, la tesi centrale dei fautori del piano: quella, cioè, dell'impegno finanziario.

Secondo i fautori del provvedimento, il piano è un impegno finanziario che non preclude nè riforme, nè perfezionamenti. Se, invece, il piano non fosse approvato, non si potrebbe compiere alcuno sforzo innovativo.

ZOLI, *relatore*. Lei non ha calcolato che ci sono i doppi turni; ecco perchè quel rapporto è diverso! Lei fa il calcolo matematico, ma non può fare questo calcolo se non tiene conto che un'aula oggi serve per due turni.

FORTUNATI. Non sono io che debbo tenere conto. Io non ho predisposto il piano: io ho esposto esigenze conoscitive, e ripeto che le conoscenze quali risultano dai documenti non sono tali da misurare chiaramente i bisogni e le situazioni reali.

Dicevo, dunque, che i fautori del piano affermano che bisogna approvare il piano stesso, perchè altrimenti la situazione della scuola italiana non si modifica. Ebbene, io credo che sia opportuno precisare anzitutto al Senato che nel piano vi sono norme formali, di impegno finanziario, del tutto superflue, in quanto le spese da queste norme previste possono essere sostenute senza alcun provvedimento legislativo. In secondo luogo, nel piano vi sono norme formali che in sè e per sè non consentiranno alcuna spesa, non potranno, cioè, avere applicazione se non interverranno altre norme giuridiche sostanziali. Nel piano vi sono, infine, norme che sono contemporaneamente — a prescindere dal merito — formali e sostanziali.

Si è parlato, poi, di spese differite e dello articolo 81 della Costituzione. Ebbene: io credo che, tranne il collega Parri, nessuno ha posto attenzione alla sostanza delle cose. La sostanza delle cose si coglie distinguendo le spese ricorrenti e le spese straordinarie. Non si può assolutamente sostenere che nel momento in cui si approva una norma giuridica, che implica una spesa ricorrente, si debba provvedere alla copertura per un indefinito numero di esercizi finanziari!

Si tratta, invece, (e il problema non investe soltanto il piano in discussione, ma investe tutta la tecnica del bilancio dello Stato italiano) di fissare come deve essere operata la distinzione, ai fini delle entrate corrispondenti, tra spese ordinarie ricorrenti e spese straordinarie.

Nel nostro caso, di spese straordinarie la quasi totalità (se ho ben capito e a meno che certi provvedimenti per le Università si intendano limitati nel tempo), è costituita dalle spese per costruzioni edilizie. Non a caso, allora, vi è stato il suggerimento specifico, a questo riguardo, della quinta Commissione, circa il ricorso a entrate straordinarie. Ma il resto dei cosiddetti impegni finanziari? Vogliamo esaminarne alcuni? Vogliamo esaminare, ad esempio, l'articolo 39? Ma prima voglio dire che non ho capito perchè l'impegno globale del piano è indicato in circa 1.385 miliardi di lire. Ho sempre saputo che di un programma, di un piano, si dà il costo totale, economico, non la spesa che è erogata in un decennio. Dico questo non perchè mi preoccupi il costo più elevato, ma semplicemente perchè in ogni caso è necessaria la chiarezza.

Lasciamo stare le spese ricorrenti che sorgono dalle proposte di nuove norme; lasciamo stare le spese che sono già previste da norme vigenti; ma il costo del programma straordinario di costruzioni edilizie non si

può valutare solo sulla base dei contributi che saranno erogati in dieci anni. Il costo è rappresentato, per ognuno dei dieci anni, da 35 annualità di 3 miliardi di lire.

Se le cose stanno in questi termini (e mi pare difficile sostenere che i termini siano diversi), perchè il progetto di legge è stato redatto nella forma proposta all'Assemblea? Perchè è stato formulato l'articolo 39, che fisserebbe un presunto nuovo impegno finanziario, in dieci anni, di 701, 735 miliardi?

Tutti questi miliardi (più del 50 per cento del cosiddetto volume finanziario del piano!) riflettono spese che possono essere eseguite senza bisogno di alcun provvedimento legislativo. Sussiste, infatti, ancora una legislazione di base, per la scuola elementare e media, secondo cui la variazione degli organici è disposta con decreto presidenziale, equivalente al decreto reale di un tempo. Sino ad oggi gli impegni finanziari sono stati, pertanto, disposti in sede di legge formale del bilancio. Il testo stesso del piano è una conferma clamorosa di quanto io preciso al Senato. È sufficiente porre a raffronto il testo dell'articolo 39 con il testo dell'articolo 40. L'articolo 39 riguarda incremento di organici; l'articolo 40 riguarda la revisione di organici. Da qui una strana commistione di un articolo 39 che, così come è redatto, è in sè e per sè superfluo, in quanto non innovativo, e di un articolo 40 che, così come è redatto, dal punto di vista dell'erogazione della spesa è irrilevante, perchè sino a che non interverranno norme giuridiche sostanziali, che qualificheranno la revisione degli organici, i 67 miliardi di spesa decennali previsti si risolveranno nella pura e semplice iscrizione di un capitolo!

Quale è stata in proposito la « spiegazione » dell'onorevole Moro? Eccoci ai motivi politici del piano! Ha detto, in sostanza, lo onorevole Moro: « Ogni volta che si discute il bilancio, vi sono sempre discussioni tra i Ministri, così che non si riesce a inserire l'impegno finanziario autorizzato dalla legislazione vigente ». Ma è possibile che uno schieramento politico formuli una legge formale superflua di impegno finanziario, per dieci anni, per vincolare i governi di sua emanazione? Se vi è una legislazione che autorizza la spesa, e se vi è una volontà precisa di uno schieramento politico di maggioranza, che bisogno vi è dell'articolo 39?

Forse l'onorevole Moro non ha detto tutto. Se si esamina la lettera *b*) dell'articolo 39, si apprende che, nel decennio, 322,44 miliardi sarebbero destinati « al personale direttivo, insegnante e non insegnante, in relazione all'incremento degli organici delle scuole per il completamento dell'obbligo, dopo il quinquennio elementare, comprese le scuole d'arte ». Che cosa significa la dizione? Significa che la spesa di 322,44 miliardi è in relazione alla legislazione vigente che consente di aumentare dati organici. La legislazione vigente cui si richiama la lettera *b*) è ovviamente quella che concerne gli organici degli insegnanti elementari. Nel momento, dunque, in cui si sono fatti i calcoli finanziari del piano e lo si vuole approvare, si riteneva e si ritiene legittimo e necessario utilizzare la legislazione vigente per l'incremento degli organici degli insegnanti elementari, al fine di realizzare il dettato costituzionale della scuola dell'obbligo! È, pertanto, insostenibile la tesi di una cornice che non precostituisce il quadro.

Se, d'altra parte, si sostiene la tesi paradossale di un articolo 39 ispirato a esigenze di impegno politico di spesa prevista dalle norme vigenti, si deve, in ogni caso, concludere che è arbitraria la lettera *b*), perchè non si può delegare al potere esecutivo, senza i limiti e i vincoli del dettato costituzionale, la realizzazione della scuola dell'obbligo.

E data e non concessa la motivazione dell'articolo 39, come spiegare i 67 miliardi dell'articolo 40, quando la spesa dell'articolo 40 è necessariamente subordinata alla emanazione di norme giuridiche sostanziali successive? Lo stesso può e deve dirsi dei 40 miliardi, circa, dell'articolo 43, che riguarda un impegno « per l'istituzione di nuovi ruoli in rapporto alle esigenze della ricerca scientifica e del funzionamento dei servizi universitari, e per la revisione degli esistenti ruoli del personale universitario non insegnante ». I due stanziamenti (107 miliardi di lire, circa) rimarranno lettera

morta finchè non saranno appprovate specifiche norme sostanziali.

A questo punto io mi domando: quali precedenti noi abbiamo di una norma che fissi un impegno di spesa senza che la spesa sia stata giuridicamente e legittimamente qualificata? Quale portata ha una norma finanziaria senza il supporto di una norma giuridica sostanziale? Quale significato politico-economico ha l'impegno, se la spesa concreta varierà al variare della norma sostanziale? E ciò, ad esempio, accadrà certamente in ordine all'articolo 43.

In verità, si deve francamente riconoscere che nel piano vi sono norme, il cui significato è puramente e semplicemente di opportunità, di uno schieramento politico, il quale ritiene di non avere una tale solidità da riuscire ad impegnare i propri Ministri ad attuare in modo sicuro la legislazione vigente. Ma come parlare allora, per più di 701 miliardi su 1.385, di nuove spese e di sicura realizzazione? Che senso ha un impegno sostanzialmente politico e formale per un decennio? E come parlare di nuova spesa, di sicura realizzazione, se su 1.385 miliardi, almeno altri 107 sono senza il sostegno di norme sostanziali?

Se si vuole chiarezza, occorre distinguere la spesa che richiede una nuova norma sostanziale e la spesa che non richiede alcuna nuova norma.

In caso diverso non riusciamo più ad intendere il significato delle cose e il piano diventa un coacervo di norme superflue o irrilevanti.

Dico questo non perchè abbia paura di impegni pluriennali, ma proprio perchè convinto della loro necessità e di un effettivo impegno di realizzare un autentico piano. Se si vuole effettivamente l'impegno e un programma di costruzioni edilizie, si deve, come ha detto il collega Parri, come ha affermato la Commissione finanze e tesoro, fissare, sulla base di un accertato fabbisogno, un ritmo annuale di costruzione in numero di scuole e di aule.

Se si è convinti — e molti di voi sono convinti — dell'esigenza di un dato incremento degli edifici scolastici, non si può vincolare l'esecuzione del programma, attraverso il puro impegno finanziario, alla modificazione dei prezzi. Il fabbisogno numerico di aule ed edifici può essere fissato anche in funzione della situazione attuale dei prezzi. Questo io non contesto: ma è il fabbisogno numerico che rappresenta la condizione legittima e sostanziale di un impegno straordinario pluriennale, e della sua realizzazione.

Il meccanismo finanziario previsto dal piano è tale che non solo le ripercussioni dei mutui si verificheranno sino oltre il 2.000, ma anche per la costruzione si verificherà qualcosa di analogo alle baracche di Messina dopo il terremoto.

Nel 2.000, forse, le scuole che pensate di costruire saranno finalmente costruite! Un programma straordinario esige mezzi straordinari di entrata, ed esige mezzi straordinari in esecuzione. È una regola elementare...

Z O L I , *relatore*. Con una legge come questa la costruzione delle baracche di Messina non sarebbe durata tanto a lungo. (*Commenti dalla sinistra*).

F O R T U N A T I . Norme analoghe a quelle previste dal piano per le costruzioni edilizie sono già vigenti. Ci si è accorti che le scuole non sono state costruite con il ritmo previsto? (*Interruzione del relatore, senatore Zoli*). Tutti siamo d'accordo nel comprendere l'esigenza di un ritmo di costruzioni di edifici scolastici. E io capisco la posizione del collega Bolettieri che ha parlato con passione di «impegno». Già, impegno: ma bisogna capire che l'impegno viene mantenuto solo predisponendo i mezzi necessari e sufficienti. Altrimenti, l'impegno si risolve in una pura e semplice manifestazione velleitaria.

Il piano non prevede la costruzione di edifici scolastici come programma effettivamente straordinario. Il piano si muove sul solco dell'Italia risorgimentale ufficiale: da un lato, aumento di organici predisposto centralmente, e, dall'altro, aumento di aule e di classi sulla base di una iniziativa e di un onere finanziario degli enti locali che debbono ricorrere a mutui... (*Interruzione*

del relatore senatore Zoli)... Come può funzionare in tal modo un piano?

Il piano può funzionare soltanto a condizione che si manovri simultaneamente la costruzione di edifici e la dimensione e la composizione del personale insegnante. Abbandonate allora la posizione ufficiale dell'Italia risorgimentale ed affermate in maniera chiara e perentoria quello che vi ha indicato la V Commissione. Si tratta, per le costruzioni edilizie, di un programma di emergenza, straordinario, della collettività nazionale: è la collettività nazionale, attraverso l'ordinamento statuale, che affronta il programma e che affronta la spesa, *in toto*, con un nuovo meccanismo organizzativo.

Ma vi sono anche altri problemi che vanno affrontati, e per i quali va detto pure qualche cosa di chiaro e di preciso. Nel piano sono previste norme superflue: perchè, invece, si tace su questioni che oggi appassionano l'opinione pubblica? Circa la scuola dell'obbligo, ho già detto che la lettera *b*) dell'articolo 39 non può essere accolta da quanti, come lo stesso collega Bolettieri, propugnano una scuola unica di base ad un livello che non può essere riservato agli attuali insegnanti elementari. O sopprimere la lettera *b*) dell'articolo 39, o definire le linee generali della nuova scuola dell'obbligo. Del resto, o sopprimere tutto l'articolo 39, in quanto superfluo, o definire in numero e in composizione gli incrementi di tutti i ruoli organici.

Per le Università non c'è proprio nulla da dire per qualificare nuovi impegni finanziari? Ha niente da dire il potere legislativo dell'Italia repubblicana sul fatto che la dimensione degli organici delle scuole elementari e medie sia pura e semplice espressione del Potere Esecutivo? Deve restare così in prospettiva la situazione? Il potere legislativo deve accettare il fatto compiuto? Deve soltanto respingere od accettare un capitolo inserito nel bilancio del dicastero della pubblica istruzione?

Per quanto riguarda le Università, mi preme formulare una prima fondamentale esigenza. L'istituzione di facoltà, e anche di Università libere, è autorizzata ora con decreto del Presidente della Repubblica. Sono d'accordo con lei, onorevole Ministro, che non si può ridurre in termini semplicistici la questione « più » o « meno » Università; più o meno facoltà. Ma per me esiste una posizione preliminare da chiarire.

MEDICI, *Ministro della pubblica istruzione*. Vorrei dirle che il Ministro della pubblica istruzione ha già annunciato un disegno di legge, chiamato « cornice » dai colleghi della 6ª Commissione, per risolvere appunto questi grandi problemi che interessano l'Università italiana.

FORTUNATI. Comunque, io chiedo se sia preferibile, nel contesto dell'attuale ordinamento costituzionale, e quali che siano i giudizi di merito sulla prospettiva di nuove Università, di nuove facoltà, di nuovi statuti universitari, conservare lo strumento del decreto del Presidente della Repubblica, o fissare decisamente la competenza del Potere Legislativo. Poichè è in gioco lo sviluppo dell'Università italiana, non è sufficiente affermare, onorevoli colleghi, che con il piano si intende compiere uno sforzo finanziario per dotare di edifici e di attrezzature le Università, per aumentare — in misura inadeguata — il numero dei professori e il numero degli assistenti, per rivedere i ruoli del personale tecnico e non insegnante.

Per inciso, faccio rilevare che la norma riguardante l'aumento del numero degli assistenti e dei professori è, assieme ad alcune altre, tra le norme innovatrici sostanziali, senza una immediata indicazione finanziaria.

Non mi scandalizzo di questo: lo sottolineo, soltanto, per mettere in luce uno strano modo di legiferare: alcune norme sono formali e superflue; alcune sono formali e irrilevanti; alcune sono formali e sostanziali insieme; alcune altre, infine, sono sostanziali senza riferimento formale e immediato a un impegno finanziario. Ma, in proposito, le questioni di merito sono altre. Anzitutto, occorre accrescere quantitativamente il programma, anticipandone l'inizio, così da modificare, e non solo da integrare, le leggi del 18 marzo 1958, n. 311 e n. 349.

In secondo luogo, non si può dimenticare che vi è un dibattito circa il modo di ripar-

tire i nuovi posti di ruolo dei professori e degli assistenti. A questo proposito bisogna trovare una via di uscita, riaffermando il principio dell'autonomia universitaria e contemporaneamente fissando il principio regolatore di una società moderna che è un principio di coordinamento. Ma anche un altro principio bisogna saper affermare: che i nuovi posti di ruolo debbono essere ripartiti sia in funzione delle richieste della facoltà e delle Scuole, sia in funzione delle specifiche esigenze di ogni insegnamento, sia in funzione del numero degli studenti e dei posti di ruolo già coperti nelle singole facoltà e Scuole.

Solo così si possono ottenere risultati corrispondenti agli sforzi finanziari.

Del resto, onorevole Ministro, credo che su questo punto ella sarà d'accordo con me. Mi consenta però di dirle che il disposto del piano a questo riguardo non risponde a tali esigenze. E siccome i Ministri passano e le norme restano, sarà bene che cornice e quadro siano riveduti.

Per il personale universitario io debbo dire qualcosa di più. Credo che non possiamo parlare soltanto di assistenti alla vecchia maniera. So che in altro disegno di legge sono previsti bibliotecari e tecnici coadiutori al livello delle scuole medie superiori. Ma non è sufficiente, onorevole Ministro. Noi abbiamo bisogno, nell'Università, ormai di distinguere gli « assistenti » con una immediata prospettiva di sviluppo per l'insegnamento universitario e i « tecnici », che debbono rappresentare l'ossatura permanente di un moderno istituto universitario.

Avviene troppo spesso che, quando un professore passa da un'Università ad una altra, tende a portare con sè gran parte del personale universitario, e tende anche a rinnovare tutti i tipi fondamentali di attrezzature scientifiche.

Se si vuole creare un costume di « continuità », si deve puntare a « tecnici laureati », che debbono avere una prospettiva di sviluppo e di attività non legata alla libera docenza e all'insegnamento universitario.

Questi tecnici ad alto livello possono certo anche occuparsi della ricerca scientifica ad alto livello, e, quindi, giungere al posto di professore. Ma essi dovrebbero essere strumento prezioso della ricerca, e costituire la condizione primaria della ricerca di *équipe*.

Ed anche le cattedre universitarie non possono più essere concepite alla vecchia maniera. Bisogna organizzare i nostri assistenti ed i nostri professori in Istituti, che non siano l'uno il doppione dell'altro, che siano coordinati Università per Università, e anche tra Università diverse, così da mutuare esperienze, modi di pensare, tecniche e problemi di ricerca. È l'istituto il fulcro della moderna Università.

Così si spende, ma si spende in un altro modo e si sa perchè si spende. Così i programmi appaiono chiari e qualunque impegno finanziario è legittimo. Ma dirò di più, onorevole Ministro. Nel momento stesso in cui rivendico per le Università italiane, per i ricercatori italiani prospettive più ampie e mezzi finanziari più elevati di quelli previsti dal piano, proprio nella mia veste di professore universitario chiedo che la Repubblica italiana riqualifichi il professore universitario, e l'assistente universitario. A mio giudizio, deve essere legislativamente sancito che il professore universitario e l'assistente universitario non possono esercitare la professione come singoli, e possono esercitare soltanto attività di consulenza professionale nell'ambito dello istituto universitario, attraverso tutti gli strumenti dell'istituto universitario, così che ogni retribuzione è versata all'istituto, per essere poi ripartita con dati criteri. Si tratta di un costume e di un orientamento che i Paesi scientificamente più sviluppati hanno da tempo instaurato. Con questo costume e con questo orientamento si può chiedere al popolo italiano sforzi e sacrifici ingenti, per dare alla ricerca scientifica un poderoso impulso.

E mi avvio alla conclusione, onorevoli colleghi.

Dei 1.385 miliardi di lire, che rappresenterebbero la spesa del piano (non il costo) da erogare in dieci anni, almeno 808, poco meno, cioè, del 60 per cento, costituiscono una indicazione o superflua, o irrilevante, o politicamente preordinata a una data impostazione di successive norme sostanziali.

Io credo che basti porre il problema in questi termini perchè la discussione sia inquadrata, come deve essere inquadrato ogni dibattito parlamentare. La discussione, cioè, verte non sulla cornice ma, per forza di cose, sul contenuto che traspare da norme che sono contemporaneamente cornice e quadro.

Sono le norme relative all'edilizia, all'assistenza, ai contributi dello Stato per la Scuola materna, all'aumento del contributo ordinario e straordinario alle Università, alle dotazioni delle attrezzature tecnico-scientifiche delle Scuole medie, all'aumento del numero di posti di professori e assistenti universitari. Se non vado errato, queste sono in concreto le norme di rilievo che sono contemporaneamente cornice e quadro.

Queste norme si possono e si debbono certo affrontare. Ma se voi volete considerare assieme a queste norme tutte le altre, e per di più le volete considerare solo come cornice, è chiaro allora che le nostre preoccupazioni sono legittime, onorevoli colleghi. Non si tratta solo del quadro che è esplicito nella cornice: si tratta di un disegno politico. Ma a questo proposito noi vi invitiamo a capire quello che si può e si deve fare data la situazione storica del nostro Paese. Ella, onorevole Ministro, nel suo documento ha formulato una valutazione, che, a mio avviso, le fa onore, sui rapporti fra scuola privata e scuola pubblica. Si tratta di un problema, ella ha affermato, che non può non destare preoccupazioni per le vicissitudini storiche del nostro Paese.

Proprio così. E anche sul contenuto della scuola pubblica ella, onorevole Ministro, è stato cauto nel suo documento.

Ebbene, noi dobbiamo trovarci qui ancora a discutere: ma dobbiamo discutere partendo dalla premessa che nella situazione concreta del nostro Paese, quello che è necessario, quello che è indilazionabile è di realizzare anzitutto una scuola « universale », per tutti gli italiani, su una base pubblica, perchè questa, nelle premesse storiche di sviluppo della nostra società nazionale, è la sola effettiva condizione per realizzare ed alimentare il sorgere eventuale di scuole « particolari ».

Che cosa voglio dire parlando di scuola « universale » e di scuola « particolare »? Forse la parola può aver tradito il pensiero del collega Moneti. Ad una mia interruzione il collega Moneti ha replicato affermando di non volere solo la scuola privata di tipo confessionale, ma di volere anche tutta la scuola italiana confessionale!

Collega Moneti, questo suo orientamento non è più attuale, nè in Italia, nè nel mondo! Non è più attuale nè su un piano filosofico, nè su un piano di elevata religiosità. Sul piano generale filosofico e pedagogico si va sempre più configurando, nettamente e chiaramente, la visione di una scuola come comunità di idee e di libertà, in cui tutte si esprimono e in cui non si tratta di prefigurare nel cervello dei giovani una sola concezione, ma, attraverso un incessante e umano dialogo, di far sì che i giovani possano liberamente e criticamente operare le loro scelte di orientamento.

Se le cose stanno così, e credo che difficilmente si possa negare che questa è la ansia del mondo moderno, di tutto il mondo moderno, e oso dire soprattutto del mondo che ha dato vita ad una società nuova, è facile rispondere ai colleghi che hanno parlato, per cercare di mettere in stato di accusa gli oppositori.

Occorre ricordare al mondo ignaro — come già magistralmente hanno fatto i coniugi Webb — che cosa è stato il travaglio dell'Inghilterra all'epoca di Cromwell, attraverso quali costrizioni il processo storico rivoluzionario si è allora attuato. È facile da questi banchi ricordare attraverso quale travaglio la rivoluzione francese si è effettuata, e chiedere quando mai un grande salto rivoluzionario è avvenuto inizialmente senza il necessario momento della coazione e del rapporto di forza. Ma quando, nella storia, il salto rivoluzionario si è effettuato in un dato Paese, la rivoluzione dilaga nel mondo non necessariamente per le stesse strade. La Rivoluzione francese, che in parte riproduceva moti e spinte di altri Paesi e di epoche precedenti, si è estesa nel mondo in diversi modi.

Il modo con cui si è estesa in Italia è del tutto diverso da quello originario, se è vero

(come molti ormai riconoscono o incominciano a riconoscere, anche nel corso di questo dibattito) che non vi è stata una effettiva rivoluzione democratica borghese nel nostro Paese. (*Interruzione del senatore Parri*). D'accordo: ma io parlo della genesi e del contenuto della formazione unitaria del Paese: non di singoli momenti del suo sviluppo.

Finiamola allora con sterili polemiche, nei nostri confronti, sullo sviluppo delle società socialiste storicamente formate. Se polemica ha da essere, la polemica sia condotta responsabilmente su tutto il processo storico della nostra società e di tutte le società. Che direste, voi, se vi rispondessimo con le vicende pure e semplici dello Stato Pontificio in Emilia-Romagna o dello Stato Pontificio in altre regioni? O con le vicende della scuola confessionale nel corso del tempo? E a che servirebbe una polemica così condotta? Incominciamo, dunque, a considerare responsabilmente i problemi della scuola, come scuola di tutti, per tutti, su base pubblica, con una relazione effettiva col dettato costituzionale. Non si può porre il problema della scuola obbligatoria e gratuita e nello stesso tempo già scontare nel calcolo finanziario un imprecisato contributo alla scuola privata. Nel momento che si pone una nuova prospettiva dell'obbligo scolastico, anche sul piano finanziario il programma non può essere che per la scuola pubblica.

Il discorso si svolgerà, così, più facilmente. E più agevolmente incomincierà a delinearsi anche in quest'Aula un orientamento che matura nel Paese. Si riuscirà a intendere che sui problemi fondamentali della scuola pubblica tutti i democratici, che sentono la Repubblica italiana, figlia dell'Antifascismo militante e della Resistenza, come costruzione di uno Stato democratico socialmente moderno nella progressiva realizzazione della Carta costituzionale, non possono non arrivare a impostazioni e soluzioni convergenti per quanto concerne il contenuto della scuola, il governo della scuola, la inserzione della scuola, a tutti i livelli, nel processo di rinnovamento della società nazionale. (*Vivi applausi dalla sinistra. Molte congratulazioni*).

PRESIDENTE. Rinvio il seguito della discussione ad altra seduta.

Annunzio di interrogazioni

PRESIDENTE. Si dia lettura delle interrogazioni pervenute alla Presidenza.

RUSSO, *Segretario*:

Al Ministro dei lavori pubblici, per sapere se non creda di dare sollecito impulso perchè siano ultimati i lavori delle seguenti strade rotabili, che restano, da anni, abbandonate, in Lucania, aggravando le condizioni di quelle zone depresse, le quali attendono di essere sottratte all'isolamento, che sempre più umilia la loro vita civile ed economica:

a) strada rotabile Aliano-Alianello-S. Arcangelo. Tale strada, i cui lavori sono in corso da svariati anni, rimane incompleta e non può essere aperta al traffico. Essa è di eccezionale importanza, dovrebbe allacciare paesi della provincia di Matera con quelli della provincia di Potenza, aprendo la via verso il mare Ionio e le Calabrie;

b) S. Arcangelo-Scalo Ferroviario Calabro-Lucane di Montalbano Ionico e Scalo Ferrovie dello Stato di Policoro. Anni or sono fu appaltato e costruito un tratto di detta rotabile, fino a Caprarico, lungo il fiume Agri, ma la frana lo distrusse in parte e, dopo aver speso non pochi milioni, si è tutto lasciato in abbandono. L'importante allacciamento, traverso la breve linea, collegherà alla Ferrovia non solo il fertile territorio di S. Arcangelo, ma anche numerosi altri comuni, quali Roccanova, Missanello, Gallicchio, Castronuovo S. Andrea, Aliano ed Alianello, favorendo lo sviluppo agricolo e la vita civile di quelle contrade;

c) strada S. Arcangelo, Fiumeralla, Roccanova (costruita dall'Ente Irrigazione). I lavori, appaltati secondo i progetti, sono stati eseguiti, senonchè, per alcune frane

non prevedute, viene attuato il sistema delle opere suppletive, e la strada, di appena 9 chilometri, non è ancora completata, attendendosi invano che sia al più presto aperta al traffico (594).

CERABONA

Al Ministro della sanità, per conoscere quali provvedimenti intenda adottare contro le Amministrazioni degli ospedali S. Camillo e S. Giovanni di Roma, le quali, nella giornata del 28 settembre 1959, si rifiutavano di ricoverare l'operaio Esposto Remo da Roma, dipendente dell'Istituto Poligrafico dello Stato, colpito sul posto di lavoro da sindrome stenocardica, munito di biglietto di ricovero di urgenza dal medico del servizio assistenza dell'Istituto, adducendo a giustificazione il primo perchè al biglietto di ricovero d'urgenza l'Istituto non aveva allegata « la lettera impegnativa » e il secondo « perchè non vi erano letti disponibili » (595).

MANCINO

Al Ministro della pubblica istruzione, per conoscere i motivi che lo hanno indotto a rendere esecutivo in data 30 settembre 1959 un decreto che modifica radicalmente i programmi degli esami di maturità classica, scientifica e di abilitazione magistrale e tecnica prima ancora che il Parlamento fosse chiamato a esprimere il suo giudizio sui disegni di legge intesi ad assicurare il riordinamento dei rispettivi ordini di scuole, secondo il preciso impegno assunto al Senato della Repubblica alcuni mesi or sono.

Se non consideri pedagogicamente e culturalmente errato il concetto di esame come puro e semplice sforzo mnemonico, che mortifica le migliori capacità dei discenti e ne nasconde l'eventuale grado di formazione intellettuale e scientifica.

E se non ritenga opportuno soprassedere all'immediata applicazione di tali programmi che, a giudizio di molti, costituiscono un peggioramento del sistema oggi in vigore nell'attesa di un più serio e meditato esame nelle sedi appropriate, di tutta la questione (596).

DONINI

Interrogazioni
con richiesta di risposta scritta

Al Ministro della pubblica istruzione, per conoscere se corrisponde a verità che per l'applicazione di una disposizione ministeriale gli alunni della scuola tecnica « Diaz » di Napoli appartenenti alle sezioni G e seguenti, sarebbero costretti a frequentare un 5° Istituto (non meglio identificato) lontano dalla scuola Diaz, avente indirizzo diverso, privo delle attrezzature tecniche scientifiche necessarie al punto che gli alunni trasferiti sarebbero ospitati per le esercitazioni nella scuola di provenienza (1179).

BERTOLI

Al Ministro della pubblica istruzione, per conoscere se il suo Dicastero, per l'anno 1959-1960, intenda venire incontro ai sempre crescenti bisogni della Scuola di Paleografia musicale dell'Università di Parma con sede a Cremona.

Detta Scuola, per la quale l'interrogante ebbe già ad intervenire, vive di vita sparagnina mercè il concorso del comune di Cremona e della Provincia.

Un intervento governativo potrebbe consolidarne l'esistenza e potenziarne lo sviluppo per il prossimo anno (1180).

ZANONI

Al Ministro dell'agricoltura e delle foreste. — Preso atto dell'impulso dato alla sperimentazione scientifica antigrandine che, condotta negli anni 1958 e 1959 da un gruppo di studiosi del Servizio meteorologico dell'Aeronautica e di codesto Ministero, ha realizzato un vasto e concreto programma di ricerche non più basate su generiche valutazioni statistiche, che peraltro gli agricoltori avevano già fatto per proprio conto sul piano pratico, ma fondate sui più avanzati studi di fisica delle nubi con la collaborazione di scienziati stranieri;

constatata altresì la indipendenza da preconcetti e la larghezza di vedute della direzione della sperimentazione, che non ha

rifiutato *a priori* i suggerimenti della decennale esperienza degli agricoltori attuanti la difesa antigrandine ma che viceversa ha inquadrato le osservazioni pratiche nelle conoscenze teoriche, riuscendo così a risolvere il problema del loro controllo scientifico;

constatato ancora come, grazie alla entità dei mezzi messi a disposizione dal Ministero, comprendenti un nuovissimo radar meteorologico e numerose altre apparecchiature, con il concorso organizzativo e finanziario dell'Unione nazionale antigrandine, l'Italia si è imposta all'attenzione del mondo scientifico internazionale, come è provato anche dalle dichiarazioni rilasciate dagli autorevoli numerosi studiosi venuti dagli Stati Uniti, dall'Unione Sovietica e da molti altri Paesi, richiamati a Verona dall'interesse per le ricerche condotte;

preso atto della grande importanza delle conclusioni cui è pervenuta la campagna 1959, chiusasi con la dichiarazione dell'avvenuta prova sperimentale e teorica della efficacia dei razzi esplodenti usati dagli agricoltori italiani,

gli interroganti chiedono di conoscere:

a) se non ritenga opportuno, anche per evitare che contrastanti iniziative finiscano per diminuire i meriti acquisiti dal suo Ministero, rendere di pubblica ragione gli obiettivi raggiunti in merito ai quali risulta essere già stato compilato un rapporto preliminare;

b) quali provvedimenti intenda prendere per assicurare fin d'ora la continuità della sperimentazione che deve proseguire per allargare il campo delle conoscenze sui temporali grandinigeni e per integrare la difesa attuale così detta « a grandine battente », ora precisata e spiegata in termini scientifici, con una difesa preventiva opportunamente organizzata;

c) se prendendo spunto da questo particolare settore in cui si è dimostrato come esistano in Italia tecnici capaci di importanti realizzazioni nel campo della meteorologia agraria, non intenda riorganizzare decisamente e rapidamente i servizi di meteorologia agraria affinchè, dopo tanti anni di inattività, prendano il posto che loro spetta nello sforzo comune di difesa dell'agricoltura italiana (1181).

DESANA, PAJETTA, BOLETTIERI, MILITERNI

Ai Ministri del tesoro e dell'industria e del commercio, per sapere se risulti loro che gli Istituti di credito della provincia di Firenze abbiano assunto una posizione quasi totalmente negativa di fronte alle richieste, delle aziende artigiane, di mutui con il contributo dell'Artigiancassa, motivando il rifiuto delle operazioni con la asserita mancanza di convenienza finanziaria dopo la recente decisione del Comitato interministeriale per il credito ed il risparmio che ha fissato il concorso sugli interessi e di conseguenza il tasso globale inferiore allo 0,50 per cento rispetto alle condizioni preesistenti all'entrata in vigore della legge n. 623 del 30 luglio 1959.

L'interrogante desidera inoltre conoscere se questa posizione negativa si riscontri in altre provincie e per altre banche e quali provvedimenti intendano prendere per garantire la continuità e l'espansione sull'intero territorio nazionale di questa forma di credito all'impresa artigiana (1182).

GELMINI

Ordine del giorno
per la seduta di venerdì 16 ottobre 1959

PRESIDENTE. Il Senato tornerà a riunirsi in seduta pubblica domani, venerdì 16 ottobre, alle ore 10 con il seguente ordine del giorno.

I. Interrogazioni.

II. Seguito della discussione del disegno di legge:

Piano per lo sviluppo della scuola nel decennio dal 1959 al 1969 (129).

La seduta è tolta (*ore 20,35*).

Dott. ALBERTO ALBERTI
Direttore dell'Ufficio dei resoconti parlamentari