

costosi, inutili e in qualche modo dannosi, in quanto sollecitavano le ambizioni della piccola e media borghesia, distogliendola dalle attività produttive ed orientandola verso una formazione umanistico-giuridica foriera ben presto di disoccupazione intellettuale. Il decreto-legge Casati (che doveva, per oltre sessant'anni, dare un quadro istituzionale alla scuola italiana)² era stato pensato per fondere insieme, nel più breve tempo possibile, i sistemi scolastici lombardo e piemontese. Fu applicato a tutta l'Italia e vi portò le sue caratteristiche di accentramento e di uniformità calata dall'alto. Ma non furono questi i limiti principali della legge o per la meno i soli: più rilevante fu il fatto di scegliere come asse culturale portante il sistema liceo/università, salfatto di scegliere ogni altro settore. In questo modo la politica scolastica della destra faceva una scelta precisa: l'istruzione elementare era affidata ai comuni e sostanzialmente senza finanziamenti pubblici; voleva dire che non si intendeva modificare con una qualsiasi politica dal centro alla periferia la realtà esistente, con i pesanti tassi di analfabetismo che si sgranavano secondo una linea crescente da nord a sud. Politica e scelta di classe — in quanto ad utilizzare una scuola così organizzata erano soltanto i ceti borghesi —, ma neppure poi del tutto coerente. Infatti invano il ministro Matteucci aveva sostenuto che bisognava ridurre il numero delle università e renderle efficienti. Esse rimasero tutte (in obbedienza a interessi locali che cominciavano a pesare sulla politica nazionale) male organizzate, povere, con squilibri fortissimi fra settori. Per esempio, non furono mai in grado di offrire un numero sufficiente di insegnanti per le scuole secondarie fino al Novecento, quando cioè le facoltà di Lettere furono frequentate da un numero crescente di donne. In quella modo Carlo Cattaneo sintetizzava i drammatici problemi della scuola italiana pochi anni dopo la realizzazione della legge Casati:

Grande e vergognosa distanza intercorre fra le nostre scòle elementari e quelle degli altri paesi dell'Europa. Nella lotta odierna le scòle valgono più degli eser-

¹ Cf. M. MARINATI, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico italiano*, Il Mulino, Bologna 1974.
² È impossibile riportare in questa sede la bibliografia sulla legge Casati. Cf. G. TAVANO, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Giunti, Milano 1960. Fra le più recenti storie della scuola, si veda L. BONATI, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, La Nuova Italia, Firenze 1971 (1972); G. ACCURSI, *La scuola nell'Italia unita*, in R. ROMANO e C. VIVANTI (a cura di), *Storia d'Italia*, V/2. I documenti, Einaudi, Torino 1973, pp. 1693-796; G. CANSTRÀ e G. RICURSI, *Storia d'Italia in Italia dalla legge Casati ad oggi*, Loescher, Torino 1976. Sulla scuola elementare, oltre al volume di D. BERTONI, *Storia della scuola popolare in Italia*, Einaudi, Torino 1974, cf. L. ZANABONI, *Storia della scuola elementare in Italia. Ordine, pedagogia, didattica*, in *Storia della scuola elementare in Italia*, Ordine, Torino 1976. Per quanto riguarda la secondaria, cf. G. TAVANO, *Storia della scuola elementare in Italia*, I. Firenze 1978. Cf. ora l'ottimo volume di R. DE FORTI, *Storia della scuola elementare in Italia*, I. Dall'Unità all'età staliniana, Feltrinelli, Milano 1979. Per quanto riguarda la secondaria, cf. ora G. TAVANO (a cura di), *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978. L'istruzione tecnico-professionale può essere di una qualche utilità il volume di A. RONZANI, *L'istruzione tecnica e professionale di Stato nella struttura e nei programmi da Casati ai giorni nostri*, Giunti, Milano 1964; cf. anche C. G. TACURTA, *Istruzione e sviluppo industriale in Italia*, 1859-1914, Giunti-Barbèra, Firenze 1974. Sui problemi dell'università, cf. A. LA PENNA, *Università e istruzione pubblica*, in R. ROMANO e C. VIVANTI (a cura di), *Storia d'Italia*, V/2, cit., pp. 1737-79.
³ Cf. A. SANTONI RUOTU, *Il professore nella scuola italiana*, La Nuova Italia, Firenze 1939 (1968).

citi; questi ultimi vincono, ma le scòle convincono, trionfano durevolmente. Se ci cade dell'avvenire, e de' soli successi che l'avvenire accetta e consacra, armiamole le braccia, ma armiamo altresì le intelligenze. Il Parlamento si convinca una buona volta che bisogna cominciare a dare una parte di quel denaro che diforza. Rivolga esso all'istruzione elementare una parte di quel denaro che spende nelle troppe università, nelle tante accademie di belle arti, negli educandati. Non tema di esser prodigo. *C'est la seule manière* (scrive Jules Simon) *un bon gouvernement ait le droit et le devoir d'être prodigue*.

Ma la scelta governativa — si domandava sempre Cattaneo nello stesso saggio — aveva forse ottenuto migliori frutti nel settore della secondaria?

Ci sarebbe caro rispondere a questa domanda nel senso delle comuni speranze; ma non possiamo. I nostri licei, ginnasi, scòle tecniche ed istituti tecnici non arrivano a 30 000 alunni, cioè ad un alunno per ogni 66 giovinetti in grado di ricevere l'istruzione secondaria: cifra estremamente bassa. La metà di quella della Francia. E nulla meno ognuno vede che l'istruzione vuol dire tutto il sapere delle classi medie, che formano il nerbo degli stati, e la preparazione degli studi superiori, senza de' quali un paese non può aspirare ad un seggio fra le nazioni inventrici e creatrici. Tanta importanza è riconosciuta ancor dal l'Inghilterra, ove l'economista Senior, assai benemerito delle scòle, propose la nomina di una commissione la quale, sull'esempio del Privy Council, faccia per l'educazione delle classi medie quello che venne operato per l'educazione popolare.

Un cambiamento importante fu certamente quello realizzatosi con l'avvento della Sinistra, teso a rendere operante l'obbligo scolastico (1877).⁴ Naturalmente si trattava di una forma di scolarizzazione dell'obbligo molto ridotta, due cicli di due anni ciascuno, ma che di fatto per la maggioranza dei piccoli comuni significava solamente la faticosa realizzazione del primo di essi. Le inchieste contemporanee (e quella Buonanza in modo particolare)⁵ mostrarono allora come il Nord e il Sud fossero separati (a diciotto anni circa dalla prima applicazione della Casati) sul piano della scolarizzazione elementare. Inoltre cominciavano ad emergere (come elementi che sottraevano nel Nord, e in particolare in Lombardia, i bambini alla scuola) l'industrializzazione e l'impiego di manodopera infantile nelle industrie tessili.⁶ Il centro dell'Italia (Emilia, Toscana e, più arretrato, il Lazio) avevano ancora dei tassi di alfabetizzazione abbastanza bassi, ma c'erano tutte le potenzialità per una

⁴ C. CATTANEO, *Raccolta di alcune proposte di leggi e di vari scritti sulla pubblica istruzione del senatore C. Matteucci*, in *Opere cit.*, II. *Scritti letterari, artistici e vari*, p. 420. Si tratta di una riedizione al volume di C. MARTEUCCI, *Raccolta di scritti vari intorno all'istruzione pubblica in Italia*, 2 voll., Alinari, Prato 1867.

⁵ *Ibid.*, p. 421.

⁶ Sulla scuola nell'età della Sinistra la migliore sintesi è ancora il capitolo dedicato a tali problemi da G. CANDRILLO, *Storia dell'Italia moderna*, VI. *Lo sviluppo del capitalismo e del movimento operaio (1871-1896)*, Feltrinelli, Milano 1970. Cf. anche D. BERTONI, *Storia della scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1978 (1967).

⁷ Cf. MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Sull'obbligo della istruzione elementare nel Regno d'Italia. Attribuzione della Legge 14 luglio 1877*. Tale relazione, sottoposta dal Buonanza al ministro Coppino, è stata parzialmente riprodotta in G. CANSTRÀ e G. ACCURSI, *La scuola in Italia cit.*, pp. 87-96. Cf. anche R. DE FORTI, *Storia della scuola elementare cit.*, pp. 89-92.

⁸ Cf. MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Sull'obbligo cit.*, pp. 14-16.

rapida crescita, quella che invece appariva ben difficile realizzare nel Sud e nelle isole, chiuse nel loro sistema produttivo arretrato. Oltre alla scelta di realizzare l'obbligo, sia pure con i limiti che si sono detti, la Sinistra, almeno in una prima fase, individuò una serie di interventi che sono abbastanza significativi, come quelli a favore dei maestri, dei professori, dei comuni che avessero intenzione di creare scuole elementari per realizzare l'obbligo. Una maggiore attenzione fu posta ai problemi dell'istruzione tecnica e professionale. Una scelta significativa fu quella di aprire una via di comunicazione fra la sezione fisico-matematica degli istituti tecnici e l'università, permettendo quindi anche a una parte dei diplomati, che provenivano da ceti meno abbienti, di accedere all'istruzione superiore. Tale politica in realtà era destinata a perdere ogni significato innovatore negli ultimi drammatici anni del secolo, quando prevalsero impulsi conservatori ed autoritari.

L'età giolittiana fu — per la società prima che per la scuola — una svolta significativa. La crescita dell'industrializzazione, la formazione delle moderne città del « triangolo » (Torino, Genova, Milano), l'apertura dei circuiti locali attraverso l'emigrazione dal Sud (che avveniva non solo verso paesi stranieri, ma anche per la stessa Italia del Nord) rompevano di fatto le condizioni oggettive che avevano permesso la sopravvivenza di un così fragile e limitario sistema scolastico come quello garantito dalla legge Casati. Anche la categoria degli insegnanti, maestri e professori, si mosse organizzandosi in vivaci associazioni sindacali che spesso avevano anche un certo riferimento nel partito socialista e nel suo ruolo sempre più attivo nella politica scolastica. Urgevano profonde riforme. L'età giolittiana ne seppe realizzare solo alcune, come l'avvocazione allo Stato della scuola elementare, o la più precisa definizione degli statuti giuridici del maestro e del professore. Altre, più significative come la riforma della secondaria e dell'università, le lasciò elaborare a livello teorico, perché fossero realizzate in un tempo successivo. Questo è quanto avvenne, in un contesto autoritario e ormai dominato dalla presenza fascista, con la serie di leggi, emanate nell'arco del 1923, che sono comunemente definite la riforma Gentile.¹

Era questa la seconda scelta istituzionale complessiva che calava sul nostro sistema scolastico, anch'essa destinata a durare, sia pure soltanto come forma, profondamente e continuamente modificata da interventi parziali, fino ad oggi. Gentile riuscì a realizzare quella che fu immediatamente definita la « più fascista delle riforme » per alcune ragioni precise. Prima di tutto, come si è detto, c'erano tutte le idee già elaborate nell'età giolittiana. Basti pensare a quanto — in un contesto politico differente — vi si ritrovi delle idee espresse

¹ Cf. G. CANESTRI e G. RICUPERATI, *La scuola in Italia cit., passim*. Sui problemi universitari cf. M. ROSSI, *Università e società in Italia alla fine dell'800*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

² Cf. L. AMBROSINI, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, La Nuova Italia Firenze 1967. Una valutazione molto positiva di questo lavoro in G. RICUPERATI, *Il problema della scuola da Salvemini a Gramsci*, in « Rivista storica italiana », LXXX (1968), 4, pp. 904-1001.

³ Per una silloge, cf. G. CANESTRI e G. RICUPERATI, *La scuola in Italia cit.*, pp. 136 sgg.

nel famoso libro di Salvemini e Galletti sulla riforma della scuola pubblica nel 1908, cui lo stesso Gentile del resto faceva specifico e diretto riferimento.² Inoltre, c'era ormai un sistema politico che permetteva un intervento unitario e globale, in grado di superare le resistenze di tutti i generi, da quelle politiche a quelle corporative, che erano state difficili da affrontare in una regime liberal-democratico. Inoltre, come si è detto, la legge Casati era stata fortemente alterata ed aggirata. Non mancavano problemi e veti e proprie « piaghe », come quelle delle classi aggiunte. Gentile volle operare una « ristrutturazione » della Casati, ritornando al suo nucleo originario almeno in un senso, nella scelta di fondo che l'asse portante per la formazione della classe dirigente italiana fosse il sistema liceo classico / università. Questa scelta spiega le caratteristiche essenziali della riforma. La volontà di selezionare (che del resto era legata ad un'espansione enorme del sistema scolastico secondario ed universitario, abnorme almeno dal punto di vista del mercato occupazionale, ma anche da quello della qualità) era il primo punto: poche scuole, ma buone. In realtà la selezione era concepita in maniera più complessa, riguardante non tanto le istituzioni, quanto piuttosto gli individui e i gruppi sociali. Era come se si accettasse l'esistenza di due popoli: la massa, che doveva essere diretta e che quindi necessitava di un'istruzione elementare, che al massimo poteva estendersi fino alla complementare; le élite, che si dovevano formare nei licei classici all'interno di un modello culturale umanistico-filosofico. Il liceo scientifico doveva provvedere soprattutto alla formazione dei tecnici superiori. L'istruzione tecnica e quella professionale furono espulsi dal ministero dell'Istruzione. Rimasero gli istituti per geometri e ragionieri, i quali non avevano una componente tecnico-professionale così individuata da poter essere scaricati ad altri specifici ministeri, ma concepiti come scuole per l'istruzione delimitata della piccola e media borghesia, senza possibilità di accesso all'università. Bisognava sgomberare i licei classici da ogni domanda di iscrizione superflua. Questo spiega la scelta di creare i licei femminili, che oggi appare in qualche misura grottesca, ma che aveva anch'essa lo scopo di individuare i futuri dirigenti (inevitabilmente maschi) della società italiana. Alle preoccupazioni (che sono soprattutto di tipo qualitativo) per liceo classico ed università non corrispose affatto una politica adeguata per le elementari. L'obbligo scolastico reale restò di fatto confinato nei cinque anni. Le post-elementari furono, nella maggior parte dei piccoli comuni, una riforma destinata a rimanere sulla carta. Ma i problemi più grossi erano certamente posti dall'orgogliosa sicurezza che l'istruzione tecnica e professionale non fossero compiti specifici di un ministero che tendeva a diventare non più di pubblica istruzione, ma di educazione nazionale, cioè, fuori da ogni equivoco, di manipolazione collettiva. Fu questo il terreno dove emersero le più grosse esigenze di intervento, la cosiddetta politica dei ricocchi, destinata a culminare e a trasformarsi in un progetto (almeno sulla carta) alternativo con il lungo

³ Cf. G. GENTILE, *Discorso al Senato del 5 febbraio 1923*, in *Scritti pedagogici*, III. *La riforma della scuola in Italia*, Sansoni, Firenze 1937, pp. 305-72.

ministero dell'Educazione nazionale di Giuseppe Bottai¹. Dietro l'ideologia (ancora abbastanza confusa) della scuola del lavoro (dove si mescolavano ricuperati e confronti con la scuola nazista), in realtà si affacciavano cuperi *deverys* e confronti con la riforma Gentile aveva pervenute le esigenze di una realtà industriale che la riforma aveva perlocamente ignorato: una realtà industriale che fra l'altro negli anni 1936-39, all'interno della cosiddetta «economia di guerra», era in grado di imporre notevoli processi di trasformazione economica e sociale. Il paese acquistava infatti il suo nuovo volto industriale-agricolo, mentre le città del «triangolo» erano sollecitate da una profonda tensione, legata a processi di immigrazione dal Sud, che dilatavano gli spazi urbani oltre i vecchi confini e ponevano drammatici problemi di servizi, compresi quelli scolastici, facendo emergere in maniera ormai definitiva gli attuali tratti di città industriali non pianificate.

La Carta della Scuola era in realtà destinata a rimanere un programma. La scuola che emergeva faticosamente dopo la caduta del fascismo e la Resistenza era ancora quella gentiliana, peggiorata da un ventennio di ritocchi e di aggiustamenti legati spesso ad un'ossessiva volontà di cancellare ogni spazio di autonomia anche soltanto didattica per farne (com'era avvenuto col libro di testo unico delle elementari e, ancor più, con l'ortusa «bonifica fascista della scuola» di De Vecchi di Val Cismon) un puro e semplificato strumento di propaganda, pronto a ricevere di volta in volta impulsi ideologici di tipo militaristico, imperiale, razzistico².

7. Scuola e università oggi.

Le vicende successive sono ancora materia incandescente³. Colpisce la pervicace volontà della classe dirigente italiana di procedere, com'è avvenuto per un quindicennio (cioè fino alla fine degli anni '50) nel quadro istituzionale precedente, perpetuando una politica degli aggiustamenti che non tendeva ad una trasformazione qualitativa e quantitativa della scuola. Semmai il dibattito ideologico più acceso si condensò sul problema del finanziamento o meno delle scuole private (che in Italia voleva allora dire religiose in senso cattolico). La svolta fu dettata dalla realtà economica e sociale. L'allargamento del mercato nazionale e l'entrata nella Comunità europea, la scoperta (at-

traverso l'inchiesta nazionale sulla miseria e la disoccupazione)⁴ di un tasso di analfabeti (oltre 4 milioni) che tendeva a coincidere con la forza-lavoro disoccupata o sottoccupata, resero evidenti alla classe dirigente italiana i problemi di una società che ormai, per la scarsa qualificazione al lavoro, rischiava di non essere in grado di adeguarsi alle richieste europee. Lo stesso sviluppo industriale (il cosiddetto «miracolo economico») necessitava di una manodopera più integrata ai livelli urbani e culturalmente più mobile. Da tutte queste ragioni emerse l'esigenza di una politica di piano per la scuola⁵. In questo contesto altresì, assorbendo alcune spinte che venivano dalla sinistra, fu realizzato l'obbligo scolastico fino a quattordici anni (1962)⁶. Per un momento si pensò alla scuola come ad un meccanismo essenziale per assicurare lo sviluppo economico. La realtà degli anni successivi fu ben diversa. Prima di tutto si verificò ben presto un rovesciamento delle previsioni: l'espansione della scuola fu molto superiore a quella dell'economia, ponendo ben presto il problema di una massiccia disoccupazione della nuova forza-lavoro scolarizzata, soprattutto fra i diplomati e i laureati. Per questi ultimi l'offerta più alta e determinante diventavano la scuola stessa e l'insegnamento. Di fronte a tali problemi, che sono del resto quelli di oggi, resiste, ormai del tutto inadeguato, lo scheletro della scuola gentiliana sia nel settore secondario, sia in quello universitario. Da oltre un quindicennio l'Italia è in attesa di una riforma di questi due settori che sono stati messi profondamente in crisi dalla scuola di massa. Per quanto riguarda il primo, la scuola secondaria, il problema più complesso da affrontare investe la creazione di un tipo di scuola che contenga la cultura delle professioni senza inseguire (come facevano gli istituti tecnici) specifici modelli, ormai rivelatisi anacronistici, poveri e sempre inadeguati alle mutevoli esigenze del mercato del lavoro. Si tratta di inventare una formazione generale del cittadino che sia ampia, ma non generica, che permetta una successiva rapida qualificazione professionale.

Difficili problemi sottende ormai la riforma dell'università, fosse gigantesco e denutrito, che in questi decenni di mancato intervento globale ha imparato a sopravvivere gonfiandosi fino a raggiungere un milione di studenti, ma senza assicurare in maniera adeguata (se non in qualche settore) didattica e ricerca.

Oggi è di moda (anche nella storiografia) mettere in dubbio la funzione positiva della scuola. Se lo si considera un modo per liberarsi da una concezione a senso unico delle «magnifiche sorti e progressive» di una ottimismo filosofica della storia, ha un qualche senso. Soprattutto ha significato (sotto l'impulso di nuove discipline come l'antropologia, la sociologia della cultura e l'economia) una maggiore capacità di cogliere il senso di culture diverse dalla nostra, basata sulla scrittura e su un modello prevalentemente umanistico. Si è così posto il problema se abbia senso studiare la scuola come strumento di cultura, o se non

¹ Sulla scuola fascista cf. G. RICUPERATI, *La scuola in Italia*, Consorzio di pubblica lettura, Bologna 1977. Cf. anche M. MARIUCCI e M. CILIBERTO, *La scuola e la pedagogia del fascismo*, Loescher, Torino 1978; R. GENITALI, *Giuseppe Bottai e la riforma fascista della scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1979; M. ISANBERGHI, *L'educazione dell'italiano. Il fascismo e l'organizzazione della cultura*, Cappelli, Bologna 1979.

² Oltre alle pagine dell'antologia di G. CANESTRI e G. RICUPERATI, *La scuola in Italia* cit., cf. R. CERVIGNANO, *I movimenti studenteschi e la scuola in Italia (1938-1968)*, Mondadori, Milano 1969. Un'accurata ricostruzione del dibattito fino alla Costituzione è in R. FORNACA, *I problemi della scuola italiana dal 1943 alla Costituzione*, Armando, Roma 1972. Cf. ora T. TOMMASI, *La scuola italiana dalla dittatura alla repubblica*, Editori Riuniti, Roma 1976. Cf. inoltre, per una consistente sintesi americana delle vicende più recenti, G. RICUPERATI, *La scuola e il movimento degli studenti*, in V. CASTRIGNOVO (a cura di), *L'Italia contemporanea*, Einaudi, Torino 1976, pp. 433-60.

³ G. CANESTRI e G. RICUPERATI, *La scuola in Italia* cit., pp. 247-50.

⁴ *Ibid.*, pp. 230-59.

⁵ *Ibid.*, pp. 262-66.

sia più utile partire da processi «oggettivi», come quello dell'alfabetizzazione, per vedere se la scuola, lungi dall'essere determinante, segua in realtà quest'ultima, affermandosi cioè là dove c'è già una domanda compiuta, a sua volta legata al fatto che altri processi «oggettivi», come il tipo di economia, l'allargamento del mercato locale, la rottura dei circuiti chiusi, hanno posto in crisi la cultura alfabetica precedente⁵. La vicenda dell'Italia sembra confermare in senso generale questo discorso: a un Nord (soprattutto Lombardia e Piemonte, ma anche in parte l'area veneta) precocemente alfabetizzato, corrisponde, nel tempo lungo, un Sud dove si concentra la cultura analfabeta, difficile da rompere attraverso i meccanismi delle politiche scolastiche, compresa la buona volontà di intellettuali entusiasti e desiderosi di agire anche al di fuori delle istituzioni. In realtà, è noto, la Calabria ha cominciato ad accettare la scuola elementare quando agli inizi del Novecento si fecero sentire i primi effetti dei grandi movimenti di emigrazione. Resta però il fatto che il rapporto condizionamento oggettivo / volontà degli uomini non può essere posto in maniera da annullare completamente il secondo termine. La politica e la scelta legislativa sono lo spazio d'intervento degli uomini, i quali, se non possono modificare del tutto gli elementi di fondo della realtà, hanno però un certo potere per rendere meno acute e drammatiche le condizioni negative e quelle comunque più sfavorevoli. Del resto anche uno dei primi e più acuti teorici dell'influenza del clima, dell'ambiente, della natura sulla storia umana, Jean Bodin, considerava la legge un potente mezzo per rompere tali condizioni e modificarli per lo meno in senso favorevole all'uomo, in pratica un modo per creare nuove, quasi originali condizioni⁶. Così, a proposito della vicenda attuale della scuola italiana, anche se si è passati dall'esaltazione di essa come strumento di un progresso da raggiungere ad ogni costo a un'analisi che rischia di essere prevalentemente negativa, non solo per quanto è in grado di inculcare in modo autoritario, ma soprattutto come causa essa stessa (per gli inevitabili e sempre più alti costi che richiede)⁷ di squilibrio economico, il modo corretto di affrontare il problema scolastico non è ancora una volta quello di fugire in avanti nell'utopia della descolarizzazione, o peggio, di gestire, come da qualche anno si sta facendo, il giorno per giorno, evitando solo le contraddizioni più esplosive e rifiutando le responsabilità di un discorso globale e significativo sul senso, i fini e i limiti di questa istituzione, ciò che comunque porterebbe ad una coraggiosa riforma. I costi della scuola sarebbero — credo — giustificabili per la società, solo se legati a scelte differen-

⁵ Cf. F. FUKER e J. OZOUR, *Introduction à Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Cabès à Jules Ferry*, 2 voll., Minuit, Paris 1977. Sui problemi dell'alfabetizzazione possono essere di qualche utilità le tavole di L. PACONNI, R. GRAGLIA e G. RICCIARATI, *Alfabetizzazione e scolarizzazione*, in R. ROMANO e C. VIVANTI (a cura di), *Storia d'Italia*, VI, *Atlante*, a cura di L. Gombi e G. Bollati, Einaudi, Torino 1976, pp. 796-81. Cf. anche AA.VV., *Alfabetizzazione e cultura*, Università di Perugia, Perugia 1978, dove sono pubblicati gli atti di un convegno sullo stesso argomento tenutosi nella stessa città nel 1977.

⁶ Cf. J. BODIN, *Méthodes de Justice historiarum cognitionem*, Lejeune, Paris 1572.

⁷ Sui problemi posti dai costi eccessivi della scuola al sistema economico cfr. quanto afferma M. PACI, *Mercato del lavoro e classi sociali in Italia. Ricerche sulla composizione del proletariato*, Il Mulino, Bologna 1973.

ti da quelle finora realizzate: se si affronta il cambiamento qualitativo della scuola dell'obbligo comprendendovi anche la scuola che un linguaggio ostinatamente «maschilista» continua a definire materna, rendendola capace di dare a tutti reali possibilità di uguaglianza sul piano del linguaggio, della cultura, dei comportamenti; se si sposta in avanti l'obbligo scolastico, creando una secondaria non dequalificata; se l'università torna ad essere (o diventa) sede di formazione superiore adeguata alla domanda del nostro tempo e contemporaneamente alle esigenze della ricerca. Forse nessuno è in grado di dare oggi una risposta al problema dei costi sempre crescenti dell'istruzione, problema del resto contro cui urtano paesi molto più ricchi dell'Italia (e che non riguarda solo la scuola, ma tutti i settori di pubblico interesse). È comunque probabile che valga la pena di accettarne la potenzialità in qualche modo squilibrante ed i rischi impliciti, se si riesce ad utilizzarla in un modo qualitativamente oltre che quantitativamente diverso, accettando quella che è forse una delle sfide più complesse del nostro tempo: realizzare una scuola di massa che non sia inevitabilmente dequalificata.