

**Tra dimensione nazionale e prospettiva globale:
il “Comprehensive school project” europeo e la politica scolastica
del ministro Luigi Gui (1962-1968)**

di Daria Gabusi

Quando facciamo riferimento al cosiddetto “Comprehensive school project” parliamo di un fenomeno che ha coinvolto l’Europa e molti paesi in tutto il mondo, caratterizzato da alcuni elementi comuni individuati e studiati, in particolare, dai sociologi dell’educazione¹.

In primo luogo, è opportuno definire il periodo e il contesto economico al quale facciamo riferimento, in conseguenza del quale si è parlato di “scuola nell’età d’oro del capitalismo”², o di “età d’oro dell’istruzione”: siamo cioè negli anni Sessanta, possiamo dire – in estrema sintesi – tra il ‘boom economico’ e la primi crisi petrolifera. Richiamare il contesto economico favorevole risulta fondamentale, proprio perché esso rappresenta la premessa all’ingente quantità di denaro pubblico disponibile.

La ‘scuola comprensiva’: contesto, idealità, realizzazioni

Se portiamo come esempio il caso italiano, alla metà degli anni ‘60 si arrivò a investire per la scuola un quinto del bilancio dello Stato. Non mancava di ricordarlo – in più occasioni – il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui:

Il bilancio del Ministero della Pubblica Istruzione, compresi gli stanziamenti del recente Piano della scuola, comporterà per il 1968 una spesa globale di 1635 miliardi, pari al 21,1% della spesa

¹ Mi riferisco qui, in particolare al saggio di Antonio Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, il Mulino, Bologna 2006.

² Ivi, p. 33.

totale dello Stato italiano, e superiore a quella – ormai è un dato consolidato da qualche anno – di qualsiasi altra Amministrazione.³

Naturalmente, il contesto economico favorevole si poteva tradurre in progettualità politica grazie all'incontro con il patrimonio ideale sul quale si fondavano i governi democratici e i partiti politici nati o rinati sulle ceneri dei totalitarismi. Come mai era successo nelle epoche precedenti, alla scuola venivano così attribuiti nuovi compiti di grande rilievo, connessi alla giustizia sociale, all'avanzamento della democrazia e allo sviluppo economico. Il potenziamento dell'istruzione poteva divenire perciò strumento di integrazione sociale, di riduzione della disuguaglianza, di «rimedio all'emarginazione di gruppi sociali particolari»⁴, canale di mobilità, e favorire al contempo lo sviluppo economico. In quel periodo – non solo a livello europeo ma anche in alcuni paesi in via di sviluppo – tre aspetti principali contrassegnavano la scuola e l'istruzione:

1. Un contesto di idee favorevoli alla crescita dell'istruzione
2. La razionalizzazione dell'istruzione attraverso programmi di pianificazione
3. L'unificazione dei canali educativi a livello secondario, cioè la “scuola comprensiva o unica”, che, soprattutto nel contesto europeo, costituiva un'importantissima innovazione sul piano della storia delle politiche scolastiche ed educative⁵.

Per quanto riguarda il primo aspetto, l'istruzione scolastica cominciava a essere considerata un “bene comune”⁶ e un elemento del *welfare*, si iniziava a parlare di “capitale umano” e di “istruzione come investimento”, stabilendo quindi una relazione positiva tra le risorse investite per formare competenze ed eventuali incrementi di produttività. Per restare al caso italiano, questo aspetto emerge chiaramente tanto negli interventi pubblici del ministro della Pubblica Istruzione, Luigi Gui, quanto in quelli del Presidente del Consiglio dei Ministri, Aldo Moro, che – tra la fine della terza e nel corso della quarta legislatura (1963-

³ L. Gui, *Discorso pronunciato il 24 ottobre 1967 per la «Giornata dell'alfabetizzazione» indetta dalle Nazioni Unite*, riportato in L. Gui, *Testimonianze sulla scuola. Contributo alla storia della politica scolastica del centrosinistra*, Le Monnier, Firenze 1975, p. 492.

⁴ A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit., p. 33.

⁵ Cfr. *ivi*, pp. 35-36.

⁶ Per un'originale rilettura della storia della scuola in età contemporanea secondo la categoria di “bene comune” si veda il saggio di F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, La Scuola, Brescia 2010.

1968) – sono stati i principali artefici⁷ di una “politica sociale dell’istruzione”, in relazione alla quale è nata la scuola comprensiva italiana. Nel varare il primo governo di centro-sinistra “organico”, nel dicembre del 1963, l’on. Moro così sintetizzava il suo impegno per l’espansione della scuola, che doveva essere

il primo dovere da adempiere, il più importante contributo da dare, sul piano economico e sociale come su quello morale e politico, all’avvenire della Nazione, alla sua prosperità, alla sua modernità.⁸

Dal potenziamento delle strutture scolastiche, opportunamente adeguate al dettato costituzionale, sarebbe disceso – secondo i due statisti democristiani – un avanzamento democratico della società, all’interno del quale si sarebbe innescato tanto uno sviluppo sociale e civile, quanto un’espansione economica.

Per il secondo punto caratterizzante la scuola negli anni ‘60 si fa riferimento ai cosiddetti *educational planning* (Ep), cioè alla pianificazione dell’istruzione come mezzo per avviare il cambiamento sociale e modificare lo sviluppo economico. Nel 1963 nasceva a Parigi, fondato dall’Unesco per addestrare esperti in pianificazione scolastica, l’International Institute for Educational Planning: sia governi nazionali sia organizzazioni internazionali erano dunque impegnati in questa progettazione, nel cui ambito rivestivano un ruolo fondamentale l’indagine prima e la previsione poi. Anche nel nostro paese, sulla base della convinzione che l’istruzione scolastica fosse determinante per assicurare lo sviluppo, nel giro di pochi anni venivano presentate alla discussione parlamentare tre proposte di pianificazione inerenti il settore scolastico-educativo.

Vale a dire: il *Piano decennale* del 1959 (“piano Fanfani”, presentato dal governo presieduto da Amintore Fanfani quando Aldo Moro era ministro della Pubblica istruzione), il *Piano triennale* del 1962 (“Provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965” presentati dal ministro Gui come “stralcio” del piano decennale e disposti dalla legge 24 luglio 1962, n. 1073) e il *Piano quinquennale* del 1966 (presentato sempre da Gui quando Moro era Presidente del Consiglio), dei quali solo gli ultimi due giungevano ad approvazione.

⁷ Una sintesi dei principi ideali che hanno animato la politica scolastica dei due statisti democristiani si può trovare in D. Gabusi, “La pubblica istruzione in Italia tra valori democratici costituzionali e nuove esigenze sociali: Aldo Moro e Luigi Gui (1958-1968)”, in R. Moro, D. Mezzana (Eds.), *Una vita, un paese. Aldo Moro e l’Italia del Novecento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2014, pp. 313-335.

⁸ Presidenza del Consiglio dei Ministri. Ufficio stampa: *Dichiarazioni programmatiche del governo pronunciate dal presidente del Consiglio on. Aldo Moro alla Camera dei deputati e al Senato della Repubblica il 12 dicembre 1963* (Archivio per la Storia dell’Educazione-ASE, Luigi Gui, f. 10 “Per nuovo Governo”).

Primo e fondamentale frutto del *Piano triennale* risultava l'istituzione, da parte del ministro Gui, di una "Commissione d'indagine sullo stato della Pubblica istruzione in Italia": un'esperienza che tutt'oggi – a cinquant'anni di distanza – rimane un *unicum* nella storia dell'Italia repubblicana. La Commissione ebbe infatti il merito di essere costituita da una felice combinazione di competenze e sensibilità (politici esperti in materia scolastica provenienti da tutto l'arco parlamentare e tecnici rappresentativi di tutti i settori scolastico-educativi), riuscendo così non solo ad analizzare la situazione italiana dalla scuola dell'infanzia fino all'università in tutte le sue componenti (da quelle strutturali a quelle ordinamentali), ma – in un anno di lavori – seppe consegnare al ministro Luigi Gui anche le proposte di riforma maturate al suo interno. L'indagine – sintetizzata dal ministro Gui nella primavera del 1965 – era stata indirizzata a un duplice obiettivo: "di individuare le linee di sviluppo della pubblica istruzione sia in rapporto ai fabbisogni della società italiana connessi allo sviluppo economico e al progresso sociale; di individuare il fabbisogno finanziario e le modifiche di ordinamento necessari per lo sviluppo della scuola italiana"⁹.

Sulla base quindi dell'*indagine* da una parte e della *previsione*¹⁰ di sviluppo scolastico dall'altra, si predispondeva lo *stanziamento economico* necessario all'attuazione delle *riforme*. Naturalmente in queste pianificazioni il ruolo dello Stato era fondamentale, dal momento che interveniva direttamente come "attore economico"¹¹. Non a caso l'emergere, alla metà degli anni '70, di "posizioni sempre meno favorevoli all'intervento dello stato"¹², si sarebbe ripercosso negativamente anche sulle politiche scolastiche.

Il terzo elemento considerato era la "comprensivizzazione" dei sistemi scolastici: "si tratta di una serie di riforme, soprattutto a livello secondario, che [...] rappresentano una reazione al modello di scuola europea, divisa in canali socialmente differenziati, di cui tipicamente solo uno (il c.d. "canale nobile") porta all'istruzione superiore. All'opposto, la scuola comprensiva è tendenzialmente unitaria"¹³. Il dibattito che si apriva allora sul confronto tra un modello di scuola comprensiva e uno di scuola selettiva sottendeva anche due

⁹ L. Gui, *Il Piano di sviluppo della scuola per il quinquennio dal 1966 al 1970*, presentato alle Camere il 31 marzo 1964, riportato in Id., *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 268.

¹⁰ Sul tema del "fallimento" delle previsioni di sviluppo della popolazione scolastica e del fabbisogno di diplomati e laureati, collegato soprattutto a una non corretta valutazione dell'incremento della disoccupazione intellettuale, si è negli anni scritto molto. Fondamentale risulta ancora l'inchiesta sociologica di M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, il Mulino, Bologna 1974.

¹¹ A. Cobalti, *Globalizzazione e istruzione*, cit., p. 47.

¹² Ivi, p. 48.

¹³ Ivi, p. 49.

opposte “filosofie dell’educazione”. Un sistema comprensivo “fornisce istruzione pubblica per tutti i bambini in età di obbligo scolastico”¹⁴, inoltre “non sono usate pratiche di differenziazione o raggruppamento degli studenti che determinano definitivamente le successive carriere scolastiche e occupazionali. Ci si prende cura di bambini di tutte le provenienze sociali”¹⁵. In un sistema selettivo – al contrario – tramite processi di differenziazione, in un’età precoce della carriera scolastica i bambini vengono avviati a scuole diverse, perlopiù in relazione all’ estrazione socio-economica delle loro famiglie.

Se nel concreto – a livello europeo – i progetti di scuola comprensiva si realizzavano secondo forme molto differenti, le idealità e le finalità erano tuttavia comuni. In primo luogo, si credeva fosse possibile per un sistema di istruzione promuovere allo stesso tempo eccellenza e uguaglianza di opportunità; inoltre si proponeva, al posto di “un sistema rigido di canalizzazione e selezione, una strada aperta: la posticipazione per quanto di decisioni determinanti per la vita, l’offerta di un’educazione completa per tutti”¹⁶. Le manifestazioni più significative del progetto di comprensivizzazione si ebbero, oltre che negli Stati Uniti, nel Regno Unito (soprattutto in Scozia e nel Galles), in Svezia e in Italia.

Dopo anni di discussioni e dibattiti, superando resistenze di ordine culturale e ideologico, provenienti da destra e da sinistra, il ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui¹⁷ (nel IV governo guidato da Amintore Fanfani) conduceva ad approvazione la legge n. 1859 del 31 dicembre 1962, che, rispondendo a un dettato costituzionale, estendeva l’obbligo scolastico fino a 14 anni entro un progetto di legge organico, nelle sue componenti strutturali (investimenti economici: potenziamento dell’edilizia, immissioni in ruolo), nelle linee pedagogico-didattiche (nuovi programmi), negli ordinamenti (esame di licenza media come esame di stato con diploma che apriva l’accesso a tutti gli indirizzi della secondaria superiore).

La legge sulla media unica, nel rispondere a un dettato costituzionale, rappresentava un importante elemento di rottura sul piano storico-educativo, tanto con il passato sistema scolastico fascista, quanto, più in generale, con quello ottocentesco di impostazione liberale. Notevole era pure la portata politica: malgrado l’opposizione di parte del mondo cattolico più conservatore, dei comunisti e della destra neofascista, la volontà di riformare il paese

¹⁴ *Ibidem.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ *Ivi*, p. 50.

¹⁷ Per un approfondimento del riformismo scolastico del ministro Gui nei governi di centro-sinistra (con la relativa bibliografia) rimando a D. Gabusi, *La svolta democratica nell’istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro sinistra*, La Scuola, Brescia 2010.

prevaleva e la formula di centro-sinistra risultava vincente, recuperando in qualche maniera il 'patto costituente' che aveva animato l'intesa tra i politici di ispirazione cristiana e quelli di ispirazione socialista nell'immediato secondo dopoguerra e che i governi di centro-sinistra avevano saputo rinsaldare.

Nel suo spirito più profondo la legge, che garantiva l'istruzione gratuita e obbligatoria per tutte le ragazze e i ragazzi di 11-14 anni, si poneva due obiettivi: concorrere a "promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino secondo i principi sanciti dalla Costituzione" e favorire "l'orientamento dei giovani ai fini della scelta dell'attività successiva". La media unica diveniva così la prima realizzazione di quel progetto governativo (condiviso da Aldo Moro, Pietro Nenni, Luigi Gui e Tristano Codignola) che aveva individuato nel potenziamento della scuola e dell'istruzione il motore non solo dell'avanzamento democratico della società, ma anche – con una lungimiranza che nel Parlamento italiano si è andata nei decenni successivi progressivamente spegnendo – dello sviluppo economico del paese.

Sistemi scolastici omogenei e diffusione della cultura come fondamento dell'unificazione europea e della pace mondiale

La consapevolezza di condividere con gli altri paesi europei (ma anche, tramite l'adesione all'Unesco, con quelli extraeuropei) una progettualità scolastico-educativa finalizzata all'avanzamento democratico e al miglioramento della società emergeva con tutta evidenza in numerosi interventi pubblici del ministro Gui, soprattutto in quelli pronunciati nei consessi internazionali.

Tra il 1959 e il 1964 si svolgevano quattro incontri dei ministri europei dell'Educazione, che si riunivano per stilare un programma di cooperazione nell'ambito culturale, educativo e della ricerca. La prima ebbe luogo all'Aja e vi presero parte i ministri di sette paesi: Belgio, Francia, Lussemburgo, Olanda, Regno Unito, Germania federale, Italia; la seconda si tenne ad Amburgo nel 1961 e vi aderirono tutti e quindici i paesi firmatari della Convenzione culturale europea; la terza si tenne a Roma nell'ottobre del 1962 e la quarta venne indetta a Londra per il 1964.

Tra il 1962 e il 1963 il ministro Gui rivestiva, dunque, il ruolo di presidente della Conferenza europea dei Ministri dell'Educazione e in tale veste pronunciava, a Roma, il discorso di apertura della terza Conferenza. In quell'occasione Gui richiamava lo scopo principale di quegli incontri, cioè "giungere ad una intesa comune per una sempre maggiore armonizzazione dei diversi sistemi educativi, allo scopo di formare una vera coscienza europea"¹⁸. Il

¹⁸ L. Gui, *Discorso di apertura della III Conferenza dei Ministri dell'educazione*, Roma, 8-13 ottobre 1962, riportato in Id., *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 462.

Presidente formulava quindi una serie di obiettivi più urgenti e immediati, molti dei quali rimangono tutt'oggi di rilevante attualità:

- Comparazione dei nostri programmi (in vista di una armonizzazione dei programmi di studio e delle nostre organizzazioni scolastiche)
- Estensione e miglioramento dell'insegnamento delle lingue straniere
- Prolungamento della scuola dell'obbligo
- Impiego di nuovi sussidi didattici moderni.

Una riflessione più ampia veniva poi dedicata al tema della "determinazione di una comune politica europea nel settore della ricerca scientifica", dalla quale discendeva la necessità di formulare un programma di studi che conciliasse le discipline morali e le scienze, fornendo a queste ultime un adeguato contenuto umanistico.

Con la sensibilità che gli derivava dall'essere stato a suo tempo docente nella scuola superiore, il ministro Gui si soffermava infine sulla questione del potenziamento della ricerca in materia di educazione, con particolare riferimento alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti¹⁹. Conclusa la presentazione degli argomenti che sarebbero stati oggetto dell'intensa settimana di lavori, Gui richiamava con tono augurale il fine ultimo da perseguire con quegli incontri, cioè "il benessere comune dei nostri popoli nel quadro di una Europa armoniosamente unita"²⁰.

Intervenendo l'anno successivo, nel maggio del 1963, al Comitato dei ministri e all'Assemblea consultiva del Consiglio d'Europa a Strasburgo (ancora nelle vesti di Presidente della Conferenza europea dei Ministri dell'Educazione) l'on. Luigi Gui presentava «questa nuova forma di cooperazione europea»²¹ affermando:

È innegabile che al complesso travaglio che tende all'integrazione del nostro continente la scuola non potrà rimanere estranea [...]. L'Europa odierna è ormai un fatto storico irreversibile ed uno degli elementi essenziali di questa integrazione europea è senza dubbio la scuola.²²

L'augurio espresso a Strasburgo era quindi quello che la collaborazione tra i ministri europei dell'educazione potesse proseguire verso la "realizzazione di un programma di solida cooperazione pratica nel campo educativo per la

¹⁹ Ivi, p. 465.

²⁰ *Ibidem*.

²¹ L. Gui, *Relazione tenuta al Comitato dei Ministri e all'Assemblea Consultiva del Consiglio d'Europa*, Strasburgo, 6 maggio 1963, riportato in Id., *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 469.

²² Ivi, p. 473.

edificazione di un'Europa migliore"²³, nella consapevolezza che "La costruzione europea ha bisogno di entusiasmo illuminato, di consensi e di sforzi costanti e pazienti"²⁴.

Qualche mese dopo, nel luglio del 1963, al Convegno internazionale per l'istituzione dell'Università europea di Firenze, il ministro Gui auspicava che nel promuovere la "formazione ai valori culturali tipicamente europei", tale iniziativa dovesse, al contempo, "rappresentare, nella sua realizzazione concreta, una ripresa europeistica"²⁵, che "valga a togliere le istituzioni europee dalla situazione di difficoltà, di relativo rallentamento del loro sviluppo, in cui esse si trovano"²⁶.

In occasione della "Giornata europea della scuola", istituita nel 1954 e giunta nel 1966 alla tredicesima edizione, il ministro Gui affidava le sue considerazioni a un articolo intitolato *Educare al civismo europeo*, nel quale tratteggiava un parallelismo tra l'educazione patriottica ottocentesca finalizzata al consolidamento dell'unità nazionale e la necessità di una rinnovata formazione europeistica:

oggi la scuola, per adempiere il suo compito, ch'è quello di formare cittadini per una società democratica, non può chiudersi nella torre d'avorio di una educazione ristretta alla conoscenza ed al culto del passato [...].

Infatti la società, che oggi vediamo così rapidamente rinnovarsi, chiede nuove impostazioni dell'opera educativa; e, come esige una più lunga durata del periodo di studi obbligatorio e la sua estensione a tutti i ceti sociali – anche a quelli che fino a ieri ne erano esclusi –, così richiede una diversa prospettiva degli studi stessi.²⁷

Era perciò necessario superare "l'educazione ad una concezione nazionale di vita associata", per arrivare a un "sistema di convivenza associata che oltrepassi i confini delle singole nazioni", a partire da quelle europee:

Ma per la realizzazione di questa unità è necessaria la persuasione intima di tutte le coscienze, non soltanto la considerazione dei vantaggi economici che questa unione può portare. La realizzazione dell'unità europea è quindi opera di educazione e di riflessione; pertanto opera da affidarsi soprattutto alla scuola.²⁸

Sistema scolastico e insegnanti erano dunque chiamati dal ministro Gui – almeno a livello ideale – a un nuovo compito: educare le nuove generazioni a

²³ Ivi, p. 474.

²⁴ *Ibidem*.

²⁵ L. Gui, *Discorso alla seduta inaugurale del Convegno internazionale per l'Università europea*, Firenze 3-6 luglio 1963, riportato in Id., *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 467.

²⁶ Ivi, p. 468.

²⁷ L. Gui, *Educare al civismo europeo*, in «Il Mezzogiorno e le Comunità Europee», n. 31 (febbraio 1966), p. 11 (ASE, *Luigi Gui*, f. 36, "Per la cooperazione culturale fra i popoli").

²⁸ *Ibidem*.

una sorta di ‘patriottismo europeo’ che contribuisse alla costruzione di un’Europa dei cittadini’. Insomma – parafrasando il noto motto risorgimentale –, fatta (o ‘in fieri’) l’Europa, bisognava fare gli europei e lo strumento più efficace avrebbe potuto essere – ripercorrendo così lo schema educativo ottocentesco di matrice liberale – ancora una volta la scuola:

È questa che deve preparare i giovani a sentirsi cittadini europei ed a formarsi una mentalità europea, attraverso la conoscenza dei valori culturali, storici, scientifici, artistici, comuni ai singoli popoli dell’Europa [...]. Compito dunque importante e non facile questo affidato alla scuola, poiché esige che essa non sia più soltanto la custode di nobilissime tradizioni storico-culturali, ma anche la preparatrice di innovazioni; e compito che, in ultima analisi, chiede agli insegnanti una nuova impostazione del loro insegnamento ed un rinnovamento della loro cultura alla luce di prospettive nuove.²⁹

In quanto ministro dell’Istruzione di un paese membro non solo di quella che si andava configurando come Unione Europea, ma anche delle Nazioni Unite, Luigi Gui si trovava spesso a intervenire nell’ambito delle celebrazioni e degli incontri internazionali promossi dall’Unesco. In quelle importanti occasioni non mancava di “tradurre” nel contesto mondiale i principi ideali che avevano informato la politica scolastico-educativa e culturale del centro-sinistra a livello nazionale.

Al discorso pronunciato alla Conferenza generale dell’Unesco a Parigi nell’ottobre del 1964, mentre rilevava che, per motivi di risorse, si era stabilizzato l’impegno finanziario nei programmi di attività culturali, ribadiva come l’azione dell’Unesco non dovesse mai trascurare la convinzione che “la cultura costituisca l’elemento indispensabile per il successo dell’azione [...] nel settore educativo ed in quello scientifico”, ma “anche in settori particolarissimi come quello della lotta contro l’analfabetismo”³⁰. Nell’ottica più generale di un “umanesimo dello sviluppo”, in una fase storica che “esige una razionalità più grande, una coscienza più profonda, un’educazione più difficile”³¹, Luigi Gui chiedeva con forza che si riaffermasse il posto della filosofia nella società: una “filosofia che scruta i bisogni della realizzazione dell’essere umano, che riconosce in questo sviluppo dell’individuo e della società un processo conforme all’essenza umana”³².

I principi ideali espressi in queste occasioni (come in numerose altre, delle quali qui per ragioni di spazio non possiamo dar conto) trovavano una felice sintesi nel discorso pronunciato dal ministro Gui in occasione della Giornata

²⁹ Ivi, p. 12.

³⁰ L. Gui, *Discorso pronunciato alla Conferenza generale dell’Unesco*, Parigi, 23 ottobre 1964, riportato in Id., *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 483.

³¹ Ivi, p. 484.

³² Ivi, p. 485.

internazionale dell'alfabetizzazione, indetta dalle Nazioni Unite per il 24 ottobre 1967. Riprendendo e sviluppando il messaggio del presidente del Consiglio Aldo Moro inviato all'Unesco, incentrato sulla diffusione del sapere universale come "strumento insostituibile per il consolidamento della pace", il ministro Gui ricordava lo sforzo finanziario dell'Italia per la scuola e per l'educazione permanente degli adulti, considerata un "grado superiore dell'alfabetizzazione", in quanto "si propone di tramutare le folle degli adulti in cittadini consapevoli uguali in diritto"³³.

Seguendo un impianto argomentativo che lo avrebbe condotto a evocare le encicliche di Giovanni XXIII (*Pacem in terris*) e di Paolo VI (*Populorum progressio*) da una parte, ma che raccoglieva anche gli echi del kennedyano discorso della "Nuova frontiera", il ministro Gui andava fin da subito al cuore del problema:

Il mantenimento della pace, lo sviluppo di relazioni amichevoli tra le nazioni, la cooperazione internazionale particolarmente sui problemi di carattere culturale e umanitario sono in sintesi i fini delle Nazioni Unite. E non è chi non scorga a prima vista come questi fini non possano agevolmente conseguirsi se in via preliminare non viene eliminato il più grande ostacolo che si pone sulla strada della comprensione fra i popoli, del rispetto dei diritti umani, della parità tra le nazioni, del riconoscimento delle libertà umane: ossia, se gli uomini di tutto il mondo non vengono innanzitutto liberati dei limiti che provengono dall'ignoranza, che in parte ancora li condiziona. L'ignoranza è il nemico tra i più insidiosi della pace perché impedisce agli uomini di comunicare tra di loro mediante un comune linguaggio ispirato alla tolleranza ed al reciproco rispetto.³⁴

La Giornata internazionale dell'alfabetizzazione – precisava il ministro Gui – era maturata qualche anno prima, nel 1965, a Teheran, al Convegno dei ministri dell'Istruzione di tutto il mondo, alla quale anch'egli aveva preso parte. Proprio in quell'occasione erano stati elaborati i cosiddetti progetti di "integrazione alfabetica dello sviluppo", secondo le cui direttive diventava sempre più urgente agire:

Non si tratta perciò, nel programma dell'Unesco, di subordinare semplicisticamente un'azione profondamente umana e spirituale, qual è quella dell'alfabetizzazione, alle leggi dell'economia, bensì di tener conto, di ricordare che i popoli, specie quelli dei Paesi sottosviluppati, hanno una fame composita, una fame cioè che è insieme fame di cibo, di conoscenza e di libertà. L'imperativo che nasce da questa constatazione è di lenire in concreto tutte tre le componenti di questa fame, che è il grande nemico da sconfiggere nell'interesse della pace universale, del progresso, della civiltà.³⁵

³³ L. Gui, *Discorso pronunciato il 24 ottobre 1967 per la «Giornata dell'alfabetizzazione» indetta dalle Nazioni Unite*, riportato in Id., *Testimonianze sulla scuola*, cit., p. 490.

³⁴ Ivi, p. 488.

³⁵ Ivi, p. 489.

Dal momento che, secondo le stime più aggiornate, il 65% o addirittura il 70% della popolazione mondiale avrebbe dovuto essere inclusa negli interventi progettati dall'Unesco, diveniva necessaria una vera e propria:

mobilitazione spirituale volta ad impegnare le forze vive di ogni Paese, specie di quelli più ricchi, in una lotta dalla quale non è esagerato affermare che dipendono in larga misura le sorti dell'intera umanità. A questa medesima visione del problema [...] si ispira l'alta parola del Pontefice regnante che nella *Populorum progressio* ricorda il precetto evangelico che pone a carico degli abbienti il dovere di porgere la mano in soccorrevole aiuto ai fratelli bisognosi.³⁶

La conclusione – secondo quella prospettiva di 'ottimismo realistico' che caratterizzava una parte non indifferente degli interventi pubblici tanto del ministro Gui quanto del Presidente Moro – proiettava nel futuro gli esiti positivi di quegli interventi:

Nello spirito degli ideali delle Nazioni Unite e dei voti espressi dall'Unesco, noi consideriamo la cultura come un bene tra i più alti dell'uomo, essa schiude all'uomo, a qualsiasi livello, l'ansia, il gusto della conoscenza, che alimenta nel mondo la tolleranza e la solidarietà, lieviti necessari per realizzare imprese e conquiste che dovranno incidere sui destini dei popoli, sull'avvenire dell'umanità, sulla pace.³⁷

In qualche maniera, il ministro Gui proponeva di trasferire nel contesto europeo e nell'orizzonte mondiale quella che in Italia si era delineata come *politica scolastico-educativa del centro-sinistra*, che mirava al contempo allo sviluppo socio-economico del paese ('politica sociale' dell'istruzione) e all'avanzamento democratico della società (istruzione e scuola come 'educazione alla democrazia'). Declinata nei confini europei, essa si traduceva nella volontà di armonizzare i sistemi educativi dei paesi membri e di varare una politica comune nel campo della ricerca, al fine di ridare nuovo slancio al processo di unificazione. Nel contesto mondiale significava invece incrementare gli sforzi finanziari e organizzativi per intensificare le campagne di alfabetizzazione nei paesi in via di sviluppo, nella consapevolezza che solo la diffusione dell'istruzione e della cultura potevano divenire le premesse più solide per uno sviluppo armonico e per una pace globale duratura.

La scuola comprensiva tra 'missione compiuta' e 'missione tradita'

³⁶ Ivi, p. 490. Sulla portata sociale e politica della *Populorum progressio* (che in più passaggi fa riferimento all'importanza dell'istruzione, dell'alfabetizzazione, delle conoscenze e della cultura in relazione alla tutela della dignità umana e alla nascita di una 'civiltà solidale') si rimanda al recente volume di F. De Giorgi, *Paolo VI. Il papa del Moderno*, Morcelliana, Brescia 2015, pp. 556-568.

³⁷ L. Gui, *Discorso pronunciato il 24 ottobre 1967 per la «Giornata dell'alfabetizzazione» indetta dalle Nazioni Unite*, cit., p. 495.

Se con la legge del 1962 l'Italia si poneva in linea con il "comprehensive school project europeo", nel decennio successivo il caso italiano si sarebbe molto differenziato, al punto da divenire quasi una "anomalia" nel contesto degli altri paesi europei: l'unificazione raggiunta a livello secondario inferiore (sebbene con alcuni compromessi iniziali, come le classi "differenziali" e "di aggiornamento") subì infatti una battuta d'arresto e non arrivò mai – come sappiamo – a quello secondario superiore.

La necessità di porre mano alla riforma della secondaria di secondo grado³⁸ – lo ricordiamo – era stata avanzata già nel 1963 dalla Relazione della Commissione d'Indagine sullo stato della pubblica istruzione in Italia, che ne aveva posto in rilievo l'urgenza, non solo in relazione alle esigenze dei repentini cambiamenti socio-economici in atto, ma anche in vista dell'immissione di migliaia di studenti "fisiologicamente nuovi", scaturiti dalla "comprensivizzazione" del grado secondario inferiore.

Quando, nell'autunno del 1964, veniva depositato presso le Segreterie Generali della Camera e del Senato il *Piano quinquennale di sviluppo della scuola* (divenuto legge 31 ottobre 1966 n. 942) relativo alle linee direttive di un piano di sviluppo della scuola, si apriva, nel Parlamento e nell'opinione pubblica, il vivace dibattito sul riordino della secondaria superiore. Le questioni sul tappeto erano molteplici e implicavano – come già era avvenuto con la scuola media unica – non solo cambiamenti di natura strutturale e ordinamentale ma anche modifiche di ordine ideologico-culturale, che coinvolgevano la riforma dei licei, la trasformazione dell'istituto magistrale quadriennale in liceo magistrale quinquennale, l'adeguamento e il riordino dell'istruzione tecnica e della formazione professionale.

Resistenze ideologiche (tanto nel "mondo laico" socialista e comunista, quanto nel "mondo cattolico"), unite alle difficoltà che si opponevano al raggiungimento di un accordo all'interno della coalizione di centro-sinistra fecero sì che il testo del disegno di legge sull'*Ordinamento del primo biennio delle scuole secondarie di secondo grado* venisse approvato solo al Senato e che finisse poi per decadere, non avendo completato l'iter legislativo per la fine della legislatura. Esso prevedeva, all'art. 1, che "Gli istituti di istruzione secondaria di secondo grado, ivi compresi gli istituti professionali, gli istituti d'arte, i licei artistici e la scuola magistrale, iniziano con un corso di studi di durata biennale,

³⁸ Per una ricostruzione complessiva cfr. AA.VV., *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, Vallecchi, Firenze 1978; G. Gozzer, *La riforma secondaria. Storia e documenti 1948-1990*, 2 voll., Servizi editoriali, Roma 1990-91; M. Dei, *Cambiamento senza riforma: la scuola secondaria superiore negli ultimi trent'anni*, in S. Soldani, G. Turi (Eds.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, il Mulino, Bologna 1993, II, pp. 87-127. Nello specifico del ministero Gui si rimanda a D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana*, cit., pp. 307-345.

cui si accede con la licenza della scuola media". L'art. 2 stabiliva che, oltre agli insegnamenti comuni a tutti i bienni, in ciascun istituto "si aggiungono gli insegnamenti caratterizzanti".

Lo stesso Gui, ormai lasciato il dicastero dell'Istruzione, nel corso degli anni '70, avrebbe non senza amarezza osservato che c'era stata una battuta d'arresto e che, arenatasi la riforma della secondaria, l'obbligo si era fermato ai 14 anni.

Tutt'oggi – del resto – siamo fermi alla norma "fintamente" estensiva, introdotta per via amministrativa dal ministro Fioroni nell'agosto del 2007 senza prevedere al contempo un riordino dell'istruzione superiore, che prescrive l' "obbligo di istruzione" "per almeno 10 anni", cioè fino a 16 anni, obbligo che – di fatto – non viene espletato da chi è già intenzionato ad abbandonare gli studi.

D'altra parte, è impossibile negare che la scuola comprensiva presenta oggi, in Italia, non pochi elementi di criticità: tanto le indagini nazionali (prove INVALSI) quanto quelle internazionali (OCSE-PISA, TIMSS) hanno messo in evidenza come le competenze linguistiche e scientifico-matematiche delle studentesse e degli studenti italiani subiscano un brusco crollo nel passaggio dalla scuola primaria al triennio della scuola media.

Se infatti ripercorriamo i primi cinquant'anni di scuola media unica, da una parte incontriamo rilevanti obiettivi raggiunti sul piano quantitativo (espansione della scolarità, completamento dell'obbligo, piena scolarizzazione, innalzamento del livello generale di istruzione), che a ragione possono far parlare di *missione compiuta*, ma anche, dall'altra, alcuni elementi che dobbiamo accorpare nel paragrafo ideale della *missione tradita*.

A questo proposito, il documentato Rapporto della Fondazione Agnelli interamente dedicato alla scuola media unica, pubblicato nel 2011, rilevava: "L'impressionante squilibrio nella presenza di alcuni strati sociali nei diversi indirizzi di scuola secondaria di secondo grado è la più evidente testimonianza del fallimento della scuola media unica come garante del successo formativo di tutti e, dunque, come motore di mobilità sociale"³⁹. Oggi in Italia gli "studenti più esposti al rischio di una carriera scolastica irregolare restano [...] quelli di origine immigrata"⁴⁰ e "un percorso di studi irregolare è spesso associato a comportamenti a rischio"⁴¹, come ha mostrato l'indagine HBSC (Health Behavior in School-aged Children), patrocinata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità.

³⁹ Fondazione Giovanni Agnelli, *Rapporto sulla scuola in Italia 2011*, Laterza, Roma-Bari 2011, p. 30.

⁴⁰ Ivi, p. 33.

⁴¹ Ivi, p. 36.

Tuttavia, è altrettanto opportuno osservare che molti dei fallimenti della scuola media unica sono ascrivibili non al modello di 'scuola comprensiva', che rimane valido e attuale, ma agli insegnanti, che, oltre a distinguersi per l'inadeguata formazione didattica, pedagogica e psicologica, per non dire dello scarso aggiornamento, si guadagnano il primato dell'età avanzata: "mentre nei paesi OCSE i due terzi dei docenti alle secondarie di primo grado hanno *meno di 50 anni*, in Italia i due terzi hanno *più di 50 anni*"⁴².

I dati riportati nel Rapporto relativi ai "fallimenti sul fronte della qualità degli apprendimenti e dell'uguaglianza delle opportunità educative per gli studenti appartenenti ai diversi gruppi sociali"⁴³ non possono che mostrare l'urgenza di un intervento di politica scolastica finalizzato a riqualificare e rinnovare la missione della scuola media unica (anche attraverso una riorganizzazione del tempo scuola: il famoso "doposcuola" previsto già nel 1962 dal ministro Gui), così come la necessità di porre mano in modo organico alla riforma della secondaria di secondo grado, per una *vera* estensione dell'obbligo fino ai 18 anni.

Occorrerebbe perciò ritornare indietro nel tempo e recuperare lo spirito che animò la riforma della media unica: quello di una "maggiore giustizia sociale"⁴⁴ per "garantire a tutti l'accesso a un'istruzione di qualità, eliminando i divari di rendimento legati all'origine sociale e orientando le scelte delle superiori il più possibile sulla base del merito, delle attitudini e dell'impegno"⁴⁵.

⁴² Ivi, p. 110.

⁴³ Ivi., p. 16.

⁴⁴ Ivi, p. 149.

⁴⁵ Ivi., p. 151.