DCCXXVIII.

SEDUTA ANTIMERIDIANA DI GIOVEDÌ 25 OTTOBRE 1962

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE **ROSSI**

INDICE

PAG.

Congedo 35037

Disegno di legge (*Seguito della discussione*):

Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1962 al 30 giugno 1963 (4012-4012-*bis*). 35037

PRESIDENTE 35037
D'AMBROSIO 35037
RAMPA 35040
PINNA. 35049
RIVERA 35055
RAPELLI. 35061
MALAGUGINI 35065
GUI, *Ministro della pubblica istruzione* . 35065
35066, 35067, 35068, 35069, 35072
PAPA 35070

Proposte di legge (*Annunzio*) 35037

La seduta comincia alle 9,30.

BIASUTTI, *Segretario*, legge il processo verbale della seduta antimeridiana di ieri.

(*È approvato*).

Congedo.

PRESIDENTE. Ha chiesto congedo il deputato Martino Edoardo.

(*È concesso*).

Annunzio di proposte di legge.

PRESIDENTE. Sono state presentate proposte di legge dai deputati:

COLASANTO: « Norma integrativa dell'articolo 7 della legge 26 giugno 1962, n. 885, relativa all'istituzione del ruolo sanitario degli ufficiali medici di polizia del Corpo delle guardie di pubblica sicurezza » (4201);

LEONE RAFFAELE ed altri: « Provvidenze a favore del personale amministrativo, tecnico, ausiliario alle dipendenze delle scuole medie, dei licei classici e scientifici e degli istituti magistrali dello Stato » (4202).

Saranno stampate e distribuite. La prima, avendo il proponente rinunziato allo svolgimento, sarà trasmessa alla Commissione competente, con riserva di stabilirne la sede; dell'altra, che importa onere finanziario, sarà fissata in seguito la data di svolgimento.

Seguito della discussione del bilancio del Ministero della pubblica istruzione (4012 e 4012-*bis*).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del bilancio del Ministero della pubblica istruzione.

È iscritto a parlare l'onorevole D'Ambrosio. Ne ha facoltà.

D'AMBROSIO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, la diarchia Chiesa e Stato costituisce la sintesi, o una delle sintesi essenziali che racchiudono la storia di quasi due millenni del popolo italiano. Il predominio dell'una o dell'altro spiega le rivoluzioni e le guerre per il ripristino dell'equilibrio dei poteri: ripristino ed equilibrio nello spirito della massima evangelica: « Date a Cesare quel che

è di Cesare, a Dio quel che è di Dio ». Tale imperativo categorico segna i confini ed i limiti della diarchia.

Oggi in Italia v'è pace soltanto apparente tra i due poteri; in realtà si combatte una guerra ideologica accanita, più lunga di qualunque guerra: è la lotta della materia contro lo spirito, la quale non si risolve a favore del materialismo perché Cristo non consente che le forze del male possano prevalere. Una grande massa senz'anima, che si appoggia per paura o tornaconto alle forze della Chiesa e viene catalogata per certe esteriorità, sia pure in buona fede, tra la Chiesa militante, non potrebbe non segnare la sicura e definitiva sconfitta dello spirito.

Lo statalismo viene da molti governanti confuso con il senso dello Stato; così, quasi inavvertitamente, esso spossessa silenziosamente e gradualmente l'uomo dei suoi diritti, impoverendolo spiritualmente sempre più. Nella massa amorfa, che subisce una decadenza civile e culturale, si assiste allo smarrimento e alla perdita della coscienza sociale e religiosa, ad una paurosa ventata di materialismo, che si rivela attraverso l'avventura e l'arrivismo e s'impadronisce sempre più del popolo italiano. Il fenomeno è soltanto di potere, giacché la stessa decadenza che mina il popolo italiano si nota anche tra la gioventù russa, la quale vive meccanicamente la dittatura; e la prossima liberazione – è il nostro augurio – troverà una gioventù più materialista di quella italiana, erede della blanda dittatura fascista.

La causa di tale rovinoso fenomeno è da ricercarsi, tra le nazioni civili, nella scuola: se in una nazione la scuola entra in crisi e agonizza, per quella nazione già suona la campana! Quando in una nazione le lettere, le scienze, le arti decadono, ciò è dovuto esclusivamente a una carenza della scuola, e la carenza della scuola, a sua volta, non è che l'effetto di una carenza di libertà. Lettere, scienze, arti respirano, vivono soltanto nella libertà, ma libertà totale, incondizionata.

Il popolo italiano non conosce la lotta per la libertà nella sua interezza, ha sempre ignorato l'importanza della lotta per la libertà scolastica. I suoi pionieri non hanno avuto in tale battaglia la fortuna di quelli francesi, come La Mennais, Lacordaire, Montalembert, che furono seguiti dal popolo e formarono la coscienza scolastica del popolo francese. Contro il monopolio scolastico Montalembert condusse la più grande e la più lunga battaglia della sua carriera di parlamentare in nome di Dio e della libertà. Il 15 marzo 1860 fu votata dal Parlamento francese una legge scolastica che da Lacordaire morente fu paragonata all'editto di Nantes. Né il popolo italiano è riuscito a gustare i frutti della scuola libera, che viene realizzata in tante nazioni dai discepoli di uno dei suoi figli tra i più grandi, san Giovanni Bosco!

Lo Stato italiano, prima per ignoranza, poi per spirito anticlericale, pretese, fin dal suo sorgere, il monopolio dell'insegnamento. Monopolio che, portato alle estreme conseguenze, si è rivelato non soltanto assurdo, ma dannoso per lo Stato e per il popolo italiano. Il monopolio statale della scuola italiana a lungo andare, specialmente se si arrivasse alla chiusura delle scuole religiose, sarebbe costretto ad una vera fatica di Sisifo. Non vi sarebbero miliardi sufficienti, non bilanci autonomi capaci di sopperire al bisogno e di risolvere il problema. I miliardi verrebbero come inghiottiti da una botte senza fondo. Lo Stato italiano non potrà mai addossarsi il carico e le spese di tutti gli alunni, compresi quelli delle scuole elementari e medie non statali: non ne avrebbe la possibilità, tenuto conto che un alunno della scuola statale costa molto di più di un alunno di una scuola non statale. Per odio ideologico e anticlericale, lo Stato italiano si compiace di tale assurdità, e continua, nella sua incoscienza, a lottare contro la scuola non statale, spesso per la scarsa consapevolezza dello stesso popolo italiano.

Del resto lo Stato italiano, nei decenni successivi a quelli del 1870, non ha mai fatto una seria politica scolastica nella sua pienezza. Nella storia d'Italia troviamo che la precedenza spesso è stata data al problema coloniale, per la qual cosa noi siamo andati a costruire aule e strade in casa altrui, prima di provvedere alle aule e alle strade di casa nostra, senza pensare che un'opera di conquista e di incivilimento, per essere efficace e duratura, o semplicemente possibile, richiede la formazione di innumerevoli tecnici, quale una scuola trascurata o posta su un mediocre piano di efficienza, ovviamente, non potrebbe mai dare.

Qui possono cadere opportune le critiche dei comunisti, secondo cui le nostre università sono sfornite perfino di gabinetti scientifici. È naturale che con tale monopolio, veramente assurdo, lo Stato italiano non avrà mai i miliardi sufficienti per attrezzare le università e andare incontro alle esigenze scientifiche della nazione. E, se oggi si comincia a parlare di parità, ciò avviene non senza ragione, perché essa è il portato della incapacità dello Stato italiano, che prima o poi non avrà miliardi

tali da poter sostenere la scuola tutta. Sarebbe in ogni caso uno sforzo enorme e improduttivo, e quindi destinato a fallire.

Gli avversari della scuola libera in Italia si sono, per opportunità o necessità, divisi. I più accaniti, i più radicali, quelli che sanno ciò che vogliono, profittando di una certa alleanza, hanno scatenato, in occasione dell'istituzione della scuola media unica, la battaglia contro il latino.

Come cattolico, penso e dico: gli ebrei credono nel Vecchio Testamento, i protestanti nel Nuovo; i cattolici dovrebbero credere, oltre che nel Vecchio e nel Nuovo Testamento, nell'insegnamento del capo della cristianità. Ma molti parlamentari cattolici, almeno per ciò che riguarda il latino, non credono, o meglio non ascoltano il pensiero del Pontefice, e ciò perché molti cattolici, anche colti, sono privi di una coscienza atta a dialetticizzare il passato, e quindi incapaci di giudicare l'avvenire. Giovanni XXIII non soltanto ci ha parlato in maniera incomparabile della sapienza della lingua latina, ma altresì dell'efficacia formativa di tale lingua.

Giova gustare la fragranza del pensiero del Papa. « L'antica sapienza racchiusa nella letteratura dei greci e dei romani e i preclari insegnamenti degli antichi popoli vanno considerati come un'aurora preannunziatrice del Vangelo, arbitro e maestro della grazia e della dottrina, luce e guida dell'umanità annunziata sulla terra... Infatti i padri e i dottori della Chiesa riconobbero in quegli antichissimi e importantissimi monumenti letterari una certa preparazione degli animi a ricevere le divine ricchezze... Non v'è poi nessuno che possa mettere in dubbio l'efficacia particolare che hanno la lingua latina e la cultura umanistica nello sviluppare e formare le tenere menti. Il latino coltiva, matura, perfeziona le migliori facoltà dello spirito, dà destrezza di mente e finezza di giudizio, allarga e consolida le giovani intelligenze perché possano abbracciare e apprezzare giustamente ogni cosa e insegna, infine, a pensare e parlare con ordine sommo. Per questi meriti la Chiesa ha sempre sostenuto e sostiene il latino... ».

L'assalto alla lingua latina non è una battaglia che si combatte soltanto in Italia. Nel 1922 in Francia il ministro Berard, strenuo difensore del latino, nonostante il parere contrario del Consiglio superiore e di molti parlamentari, riuscì a non far eliminare dalla scuola media il latino. Capeggiavano in quel tempo la crociata per il latino e il greco Boutroux e Bergson.

Il latino, in Italia, oggi si trova senza grandi protettori. I suoi insigni cultori, Pascal, Vitelli, Festa, D'Ovidio, Marchesi, sono morti: Valgimigli è ormai vecchio; mute restano le voci dei grandi romanisti: Bonfante, Riccoboni, Ferzini, Solazzi. I tre grandi italiani di fama europea che avrebbero potuto far sentire la loro voce in difesa del latino – Croce, Gentile, Sturzo – sono ugualmente morti.

Ma l'onorevole ministro potrebbe guardarci con disdegno per questo nostro inutile piagnisteo, giacché il latino non è stato abolito nella scuola media: si studia in seconda, diviene facoltativo in terza!

Può darsi che il ministro abbia ragione: egli ha o potrà avere dalla sua parte la maggioranza dei docenti, specialmente quelli nominati attraverso i ruoli speciali transitori, che non hanno potuto, per cause indipendenti dalla loro volontà, sottoporsi al vaglio del concorso. Sono valorosi combattenti che hanno versato il sangue per la patria e che lo Stato, invece di inserire in altre amministrazioni, ha voluto, per mancanza di una coscienza scolastica, immettere nella scuola. Ora, a molti di questi docenti non piace il latino o riesce fastidioso insegnarlo, e quindi essi sono per l'abolizione.

Niente da eccepire a tale maggioranza. Il numero è forza, è maggioranza, e contro tale maggioranza non conta il parere del Consiglio superiore della pubblica istruzione, il monito degli accademici dei Lincei, la protesta dei docenti universitari e delle persone veramente colte. Inutile mettere avanti la teoria dei valori: in democrazia conta il numero, specialmente in una nazione dove imperversa il materialismo più crudo. Ma, se noi piangiamo, possiamo facilmente dimostrare che il ministro, che presume di salvare il latino, è un autentico sognatore. Una materia formativa come il latino, che da obbligatoria diventa facoltativa in terza media, lasciata cioè alla libera scelta dell'alunno, sarà un accorgimento soltanto ridicolo. Ciò perché è naturale tendenza degli studenti, specialmente oggi, raggiungere il massimo risultato con il minimo sforzo; si assisterà allora allo spettacolo indecoroso del maggior numero degli alunni iscritti alla scuola media unica che, con il consenso dei genitori, eviterà di optare per il latino. Da ogni persona di buonsenso ci si accorge che si tende con tale legge all'eutanasia del latino.

La scuola media unica per ogni tipo di studio futuro, così come è concepita, con un sapere indifferenziato, non è che un inutile prolungamento della scuola elementare, che

farà perdere ai giovanetti delle future generazioni i tre anni più preziosi per l'apprendistato, cioè quelli dall'undicesimo al tredicesimo anno compreso, lasciandoli del tutto privi di fondamenta e di formazione mentale per la successiva evoluzione spirituale. Attarderà, nello stesso tempo, gli alunni migliori e più volenterosi, invece che spronare i più oziosi e meno impegnati, con un risultato nettamente antieconomico e antisociale, cioè in pura perdita. Il suo esito sarà un inevitabile livellamento al grado più basso, cioè un abbassamento del tono culturale e spirituale del complesso sociale, una remora pesantissima al progresso delle lettere, delle scienze e delle arti. Essa scompaginerà poi del tutto l'insegnamento del latino, priverà la carriera umanistica della sua base, creerà il caos nel liceo, ove bisognerà iniziare daccapo il latino, riducendolo così a cinque anni, comprometterà gravemente l'insegnamento del greco e obbligherà alla chiusura o a un funzionamento declassificato e non scientifico le facoltà di giurisprudenza e lettere e filosofia.

E poi, se al liceo scientifico, secondo la futura riforma, non si studia latino, perché gli studenti sono ammessi alla facoltà di legge?

Ma il grave è che i genitori preferiscono la scuola cattiva: essi non pensano che al diploma per la loro prole.

La prova può essere data da un esempio. Due scuole medie sono situate a poche centinaia di metri l'una dall'altra. Una è sempre affollata, l'altra quasi vuota. La scuola affollata, ove le tasse sono più alte, è la preferita dai padri di famiglia, perché, in compenso del sacrificio economico, la promozione è sicura, anche se non si studia. L'altra è quasi vuota, o per lo meno a stento raggiunge il numero regolamentare degli allievi, nonostante che le tasse siano meno elevate, perché si corre il rischio di venire respinti. Che ne pensa il ministro di tale psicologia? L'esempio citato non è un caso isolato.

Non ci attardiamo sull'efficacia formativa del latino: si potrebbero scrivere volumi in proposito. La battaglia per abolire il latino mira a ben altri scopi, e ben più profondi. È sempre valido il giudizio di Schopenhauer: « Chi non sa il latino può paragonarsi ad uno che si trovi su un ameno colle in tempo nebbioso: il suo orizzonte è estremamente limitato, egli non vede distintamente se non le cose più vicine; poco più in là, tutto si perde nella nebbia ». Questi ed altri giudizi di grandi pensatori sono romanticherie inutili per una società che non possiede più midollo spinale.

Tutti vogliono, tutti gridano di volere la scuola media unica, la scuola uguale per tutti. Siamo tutti uguali, e bisogna perciò realizzare il principio di uguaglianza. Ebbene, tale linguaggio mi ricorda quello dei sofisti dell'antica Grecia, ma allora si trattava di pochi individui, e il mondo non correva alcun pericolo; ora invece si aizzano le masse incomposte, si specula sulla miseria. Il peggio è che ai sofisti di oggi è difficile rispondere, perché i Socrate ed i Platone non sorgono in tutti i secoli.

Noi viviamo in epoca da basso impero, la sofistica emerge minacciosa e l'uguaglianza, che spesso è livellamento e si addice soltanto alle bestie, non è compresa da tutti. È veramente doloroso che di fronte al concetto di uguaglianza non si sappia dimostrare che vive un concetto ben più nobile, quello di libertà, che coesiste con l'uguaglianza, auspica una dottrina di valori, rende possibile la convivenza umana.

Come risponderanno gli italiani nelle prossime elezioni, se la scuola media unica così congegnata dovesse giungere in porto? Chi lo sa! Vero è che si è fatto tanto scalpore per la legge sulla nazionalizzazione dell'energia elettrica, quando tale legge rappresenta cosa di ben poco conto in confronto all'importanza del latino.

Faccio punto qui. Ho avuto tanto buon senso da non soffermarmi sulla retorica della romanità e sul concetto di uguaglianza, per non essere spinto a fare l'analisi delle dottrine comuniste a cui tendono quei partiti che vogliono l'abolizione del latino. Se la legge che istituisce la scuola media unica dovesse passare, io la considererei, più che una iattura, una fatalità per la nazione italiana. Sarà l'inizio del tramonto dell'occidente pronosticato da Spengler. Potremmo rispondere oggi al titolo del libro di Erik Maria Remarque: *A l'ouest rien de nouveau*? Sì, il nuovo c'è ed è la fine della civiltà umanistica, decretata con la collaborazione dei cattolici contro il volere del capo della cristianità. (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Rampa. Ne ha facoltà.

RAMPA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, cercherò di contenere le mie modeste osservazioni nel minor tempo possibile. Mi rendo conto del fatto che ormai questo dibattito volge al termine e che sono stati già sviscerati alcuni problemi fondamentali. Non

posso esimermi, tuttavia, dal fare alcune considerazioni.

Il dibattito che si è svolto ha messo in evidenza, almeno fino a questo momento, toni e modalità diversi dal solito. Le destre, le sinistre, gli stessi liberali sono intervenuti con un linguaggio meno apocalittico e hanno, in sostanza, preso atto in una certa misura di quello che questo Governo ed i precedenti governi democratici hanno fatto. Non vi è stato un riconoscimento esplicito – né potevamo pretenderlo – ma certamente non si può negare che una maggiore coscienza dei problemi che i governi democratici hanno affrontato e dei risultati che essi hanno ottenuto è emersa in quest'aula anche dalle critiche, più misurate, delle opposizioni.

Credo che in questo quadro vadano valutati i dati estremamente importanti che l'illustre relatore onorevole Elkan, con la sua competenza e con la sua preparazione, ha messo in opportuna evidenza. Non sono dati freddi e per di più « rivelatori di una crisi », come viene ancora sottolineato, ma sono dati che denunciano lo sforzo effettuato dai governi democratici per portare la scuola – per quanto è possibile in rapporto alla vastità e complessità dei suoi problemi – a un livello di crescita nettamente superiore a quello che in passato si è registrato.

Dobbiamo constatare, per esempio, che il bilancio della pubblica istruzione supera quello della difesa; che la spesa totale rappresenta ormai il 22 per cento circa del bilancio statale; che non si tratta soltanto di un aumento di spesa, ma di una qualificazione della spesa, di un suo orientamento. Ciò significa non già presentare al Parlamento ed al paese un consuntivo freddo e sterile di dati e di cifre, ma il risultato di uno sforzo che ha avuto in una precisa volontà politica di progresso la sua fondamentale ispirazione.

Se si prescinde dalla distinzione burocratica (che, come ha affermato l'onorevole relatore, speriamo di non vedere ripetuta nella prossima relazione ministeriale al bilancio), tra spese produttive e spese improduttive, credo che si debba essere d'accordo sul fatto che i risultati ottenuti sono dovuti a una precisa finalizzazione dell'intervento dello Stato nel campo dell'istruzione, per l'iniziativa delle forze politiche che dello Stato hanno la responsabilità e la guida.

Certamente ci rendiamo conto che insufficienza dei mezzi, inadeguatezza degli strumenti, e forse, in una certa misura, ancora una non sufficiente efficacia delle modalità d'intervento, esistono e si pongono alla nostra responsabilità, perché le affrontiamo non soltanto in questo scorcio di legislatura, ma, in prospettiva, nella prossima, come un impegno programmatico delle forze democratiche che chiederanno nell'appello al popolo italiano solidale fiducia e vasto consenso.

Credo, però, che non sia spiegabile né accettabile la critica mossa da parte dell'estrema sinistra, che l'insufficienza di mezzi, la stessa inadeguatezza degli strumenti e delle modalità d'intervento, che noi stessi denunciamo, siano dovute allo « strumentalismo » della politica della democrazia cristiana – e più in generale dei governi democratici – nel campo della pubblica istruzione.

Tale denuncia di « strumentalismo » (che in altri tempi veniva chiamato, in modo molto più drastico, prepotere clerico-monopolistico sulla scuola italiana, politica di « agonia » della scuola, ecc.), tale strumentalismo, che nel suo sostanziale significato politico sottintende ancora alcune vecchie e non provate accuse, a mio avviso è assolutamente da respingere, perché quanto sta avvenendo, specialmente in questi ultimi tempi, nella scuola dimostra che non di strumentalismo si tratta, ma di scelte politiche avviate alle loro precise conclusioni. Oggi si sente parlare ampiamente di prospettive di sviluppo (e se ne parla non soltanto dai nostri banchi, ma anche da altri settori, perfino dal settore liberale, che ha escogitato un proprio piano addirittura trentennale), ma non si può non tener conto che vi è un ieri immediato e un ieri lontano nella scuola italiana, e che, se questo ieri immediato segna al proprio attivo le realizzazioni e le premesse per altri risultati, l'ieri lontano ci ha lasciato una eredità che le forze democratiche hanno dovuto pur affrontare con scarsezza di mezzi e nel quadro di una situazione politica condizionata dalle urgenze e dalle più strette prospettive che le erano proprie.

Quando un oratore del gruppo comunista afferma che per merito delle forze democratiche di sinistra e della loro pressione i problemi della scuola sono maturati nella coscienza del paese e del Parlamento, ebbene non siamo tanto parziali da smentire, per quanto riguarda la pressione esercitata dalle sinistre, che ciò abbia contribuito, in un certo modo, a creare tale coscienza. Ma rivendichiamo, contro la parzialità di quelle affermazioni, i risultati dell'opera difficile, ma impegnata della democrazia cristiana e delle forze che con essa hanno governato il paese.

Credo che, nel constatare i dati positivi della rivoluzione scolastica in atto in Italia,

non si possa parlare di un automatismo che prescinda da decisioni politiche e da conseguenti interventi. La popolazione scolastica è aumentata non soltanto per un incremento naturale, ma anche per un incremento stimolato. La condizione generale di progresso economico del paese ha giocato sulla realtà e sull'avvenire della scuola, e vi giocherà. Ma anche questo è stato il portato di un'azione politica svolta dai governi democratici negli ultimi quindici anni. La crescente partecipazione delle masse alla vita culturale non è un fatto che si sia deterministicamente realizzato nella nuova società! Si è realizzato, infatti, perché vi sono state forze che, in nome dei loro principî cristiani, delle loro idealità democratiche, dei loro impegni politici, hanno solidamente contribuito a determinarlo.

Credo perciò che, quando da parte comunista si ricorda (giustamente, del resto) la non felice eredità che pure nel campo della scuola si è avuta dal fascismo, non si presenti un quadro esatto in cui porre una obiettiva valutazione del nostro sforzo. Un'altra eredità lo Stato democratico ha avuto: quella dello Stato liberale, che non ha contribuito, per le sue aspirazioni ideologiche e per la sua conseguente guida politica, a sviluppare organicamente il rapporto scuola-società – che non può non essere un rapporto dinamico – ma ha creato, pur tra meriti che non vanno negati, gravi contraddizioni strutturali, soprattutto per la sua incapacità di volere, prima ancora che di attuare, quelle ampie ed organiche condizioni di libertà e di socialità che sono i presupposti di una libera e progressiva espansione della scuola.

Senza voler pretendere, invero, di tracciare neppure alcune linee di una storiografia della scuola in Italia, credo che non possano sfuggire ad un corretto giudizio politico gli elementi che mi sono permesso di ricordare. Anche in forza di essi, a mio avviso, non è accettabile la pretesa di attribuire ad una linea politica che nel nostro paese si è seguita nel passato e bene ha meritato nella difesa e nel consolidamento delle garanzie della libertà civili e politiche, il centrismo, la responsabilità di una involuzione della politica scolastica, anziché i meriti di una sua almeno iniziale evoluzione.

Riteniamo di avere già espresso in altra sede il nostro giudizio sul centrismo, e che non sia il caso di richiamarlo ora. Crediamo tuttavia di dover affermare che non sarà con certe interpretazioni politicistiche, se non propagandistiche, che riusciremo ad individuare le cause, ben più profonde, dei problemi attuali della scuola; che riusciremo ad affrontarli con valida possibilità di portarli a soluzione. Riusciremo, anzi, a risolverli, non già attaccando iconoclasticamente il recente passato democratico del nostro paese, ma rendendoci conto e dando onestamente atto al paese che sui problemi della scuola vi è stata una positiva, anche se lenta maturazione.

L'onorevole Seroni, con un atto di autocritica che gli fa onore, ha ammesso che nel suo stesso partito – che oggi pretenderebbe di essere all'avanguardia anche per quanto riguarda lo sviluppo della scuola – si « è dovuto lavorare molto sodo » per arrivare a distruggere una mentalità corporativa in ordine al problema della scuola.

Se questo è vero; se è vero che da parte delle stesse forze liberali si parla, soltanto oggi, di programmazione o di pianificazione trentennale, quando dalle stesse, all'atto della presentazione al Senato, il piano Fanfani venne respinto come un'iniziativa che avrebbe compromesso l'economia del nostro paese; se è vero, ancora, che nello stesso partito socialista i problemi della scuola assumono oggi dimensioni che prima non avevano, ci domandiamo perché mai si pretenderebbe che questa coscienza che è maturata gradualmente nel paese, nel Parlamento, nelle forze politiche e sociali, nella stessa scuola, dovesse essere aprioristicamente acquisita soltanto da parte della democrazia cristiana, la quale sarebbe responsabile di non avere attuato prima quella politica scolastica che oggi possiamo propugnare e di cui ci assumiamo piena responsabilità!

Quindi, in un esame di coscienza, che non è molto facile né solito fra le forze politiche, ma che mi pare obiettivamente doveroso per riuscire ad impostare in modo corretto i problemi che dobbiamo affrontare, si collocano, sì, le contraddizioni, le difficoltà, anche gli errori; ma si collocano, tuttavia, come meriti i risultati dell'opera che è stata compiuta, per poter realizzare poi, in condizioni diverse di mentalità, di consapevolezza politica, di strumenti, di mezzi, quella espansione della scuola che vediamo come un secondo tempo della nostra azione, cui dovrà seguire il terzo tempo, quando saranno state poste alcune necessarie premesse e condizioni per un riordinamento strutturale.

Credo perciò che in questa valutazione, che non vuole essere ottimistica, ma doverosamente realistica, non debba essere ignorato che l'opera degli ultimi governi, e specialmente dell'attuale; l'opera delle libere comu-

nità in cui le forze della democrazia cristiana sono larghissimamente presenti a guida della vita civica; l'apporto di ogni altra forza che per la scuola ha operato abbiano contribuito grandemente a realizzare i risultati che oggi ci consentono di guardare al futuro della scuola con viva speranza e con fiduciosa certezza.

Respingiamo perciò, ripeto, l'accusa di strumentalismo della politica scolastica, come scelta politica per svilire la scuola dello Stato o per asservire la scuola ad interessi ed a fini che la democrazia cristiana ed i governi democratici mai hanno interpretato, ispirandosi – come hanno fatto – soltanto a quei valori morali e civili che traggono la propria linfa dalla nostra civiltà cristiana e dall'eredità spirituale dei nostri padri.

Al contrario, noi rivendichiamo a merito della democrazia cristiana quanto essa ha fatto per la scuola con progressivo impegno e quanto ha prospettato anche alle altrui responsabilità con sensibilità anticipatrice. Ricordo la riforma Gonella, che non è stata un tentativo fallimentare, ma un fatto di intuizione democratica della necessità e delle modalità della riforma della scuola; il piano decennale Fanfani, che non è un episodio da archivio, ma è entrato positivamente nella evoluzione della politica scolastica, accelerandone le tappe; la recente commissione d'indagine, che non può essere un espediente per non risolvere alcuni problemi, ma è, invece, un impegno del Parlamento e del Governo per affrontarli modernamente. Questi non sono *slogans* propagandistici: sono fatti che non possiamo ignorare, sono fatti che pesano ai fini di una obiettiva valutazione.

Sulla scorta dell'esperienza, con la precisa volontà di superare i limiti ancora esistenti, nella tensione ad utilizzare al meglio i nuovi incontri politici e le prospettive che essi hanno aperto, con un appello efficace, più costante, più organico e profondo al paese ed a tutte le forze economiche, culturali e sociali che in esso possono agire per l'avvenire della scuola, possiamo accingerci fiduciosamente ad affrontare il terzo tempo della crescita e della trasformazione della scuola in Italia: terzo tempo che non può prescindere assolutamente dalla programmazione della politica scolastica.

Noi non abbiamo accettato che la politica scolastica sia svolta in un modo costantemente disorganico ed empirico. Non siamo stati per la « riforma empirica », quando altri la sostenevano, così come non siamo stati mai per la « riforma cosmica » che i liberali sembrano paventare: siamo stati per una riforma graduale, pur in una sua concezione globale dal punto di vista culturale, sociale e politico. Di fronte alla crescente presa di coscienza del Parlamento e del paese della necessità che i problemi della trasformazione strutturale dello società italiana non si debbano affrontare da questo o da quel ministero, da questo o da quel Governo in una visione contingente e settoriale, ma si debbano invece affrontare in modo organico, attraverso una generale politica di programmazione democratica, noi chiediamo che gli strumenti esistenti, quelli che si dovranno creare, le forze disponibili e quelle reperibili siano indirizzati, nel quadro metodologico della programmazione, ed una riforma unitaria e globale insieme, anche se – poiché nulla vogliamo concedere al miracolismo – graduale e tale, nelle sue fasi di attuazione, da tener conto che la scuola non è un qualunque settore economico, ma è un corpo vivo sul quale non si può comunque incidere sperimentalmente, se non provocando reazioni che poi trascinano al peggio anche le migliori premesse.

Superati, dunque, i tempi degli interventi contingenti e settoriali richiesti dalle più urgenti necessità e imposti dalla scarsità dei mezzi nel quadro di una politica generale di più limitate prospettive, e sfuggendo all'astratto dilemma tra riforma « empirica » e riforma « cosmica » della scuola, si dovrà al contrario procedere ad una riforma fondata su una precisa scelta per una politica scolastica di programmazione.

Esistono, oggi, le premesse per l'avvio organico di un nuovo piano di sviluppo della scuola, rapportato effettivamente al bisogno ed alle prospettive di intervento, anche in relazione agli obiettivi generali che la politica democratica si propone. La commissione d'indagine voluta dal Governo ed approvata dal Parlamento potrà offrire in proposito alla nuova legislatura motivi e direttrici di alto impegno.

Certo, fin d'ora si può ritenere che la linea generale della politica scolastica dovrà rispettare – per così dire – alcuni tempi tra loro interdipendenti e, certo, essenziali al suo successo: l'individuazione del bisogno; la ricerca dei mezzi necessari; l'elaborazione degli strumenti operativi; l'impostazione e la graduazione degli interventi.

Ma, ancora, l'attesa programmazione dovrà avvenire secondo alcune irrinunciabili condizioni, e con la garanzia di fondamentali modalità. Su vari piani essa dovrà at-

tuarsi contemporaneamente e organicamente, nel quadro della programmazione generale del paese: sul piano della ricerca scientifica, della riorganizzazione strutturale della scuola, e dell'ammodernamento democratico dell'amministrazione centrale e periferica; della proiezione sociale della scuola nella comunità; delle condizioni giuridico-economiche e delle reali possibilità di impegno professionale e civico di tutto il personale docente.

Non potendo, per ragioni di brevità, entrare nel merito dei singoli aspetti ora accennati, mi limiterò a riferirmi ai tre preminenti.

La ricerca scientifica, in una visione globale dello sviluppo della scuola, non può più essere considerata fine a se stessa; soprattutto, non può essere considerata avulsa dal processo di crescita della scuola, in quanto la ricerca scientifica e la crescita della scuola non patiscono distonie e discrasie di sorta, ma l'una e l'altra, invece, cooperano all'ampliamento ed all'arricchimento della cultura e preparano i tempi, le vie, gli strumenti della crescita economica, sociale e civile del paese.

La programmazione che noi auspichiamo deve poi tenere particolare conto di quel piano che ho cercato di individuare con una formula sintetica: proiezione della scuola nella propria comunità. Ritengo che, soprattutto nella misura in cui si va estendendo l'area dell'istruzione (anche realizzando la scuola dell'obbligo non solo nei comuni fino a 3 mila abitanti, ma ovunque), gli interventi nel settore assistenziale parascolastico non possano più essere considerati quali interventi a titolo caritativo o tradizionalmente assistenziale. Si deve, viceversa, aver presente che il mondo della comunità scolastica ed il mondo della comunità civica in cui la scuola opera, si aprono alla reciproca integrazione: la scuola si proietta organicamente e permanentemente a fermentare, con la sua presenza sociale, la società nella quale opera; la comunità deve riconoscersi nella propria scuola anche provvedendo alle condizioni, ai mezzi, agli strumenti necessari, non solo per la sua esistenza, ma altresì per il suo sviluppo.

Non mancano le leggi, non mancano neppure i fondi, in certa misura, almeno per questi tre anni; non mancano le iniziative anche ministeriali e gli strumenti già in parte apprestati e disponibili. E alludo a questo riguardo alla legge sui patronati scolastici, penso alle altre provvidenze e a nuove sensibili proposte legislative, per auspicare che il Ministero della pubblica istruzione ed il Governo approfondiscano i problemi di questo vitale settore e ne ricerchino le soluzioni nel quadro di una politica programmata per il prossimo triennio ed in vista del futuro piano della scuola.

Ma noi riteniamo altresì che altre forze possano e debbano concorrere a tali obiettivi. Esiste una commissione d'indagine (sulle cui vicende non intendo intervenire, anche se, in forma confidenziale, è possibile manifestare già qualche preoccupazione sul suo funzionamento). Essa suggerirà al Parlamento le direttrici di intervento. Ma esiste di già l'amministrazione, in tutta la sua organizzazione centrale e periferica, che può partecipare a vario livello al successo della programmazione. Ed esiste la « scuola »; dico gli insegnanti, giacché la riforma della scuola non potrà prescindere da una permanente, responsabile consultazione degli uomini che nella scuola operano, anche perché non si creino profonde discrasie tra quello che gli insegnanti sentono e ritengono, e quanto si vuole politicamente operare perché la scuola si muova sulla strada della sua trasformazione.

Ma esistono pure gli enti locali, che dovranno essere chiamati ad una precisa corresponsabilità in questo grande sforzo. Noi soprattutto, che professiamo una concezione pluralistica della società, non possiamo non ritenere che gli enti locali debbono operare in questo senso, secondo le responsabilità morali e civiche loro affidate.

Visti, sia pure per cenni, alcuni piani su cui la programmazione può operare, e viste alcune modalità operative, occorre ancora richiamare, a proposito della programmazione della politica di sviluppo della scuola, alcune condizioni fondamentali e non rinunciabili perché essa abbia respiro democratico. Tali condizioni sono da identificare nell'esigenza dell'intervento dello Stato e della libera iniziativa, reciprocamente potenziati ed integrati, al fine di una generale crescita del livello di tutta la scuola italiana; nella democraticità – e non nella burocratizzazione – della programmazione intesa anche metodologicamente, non solo come impegno dello Stato, ma altresì come impegno di partecipazione attiva dei docenti e delle loro organizzazioni, degli enti locali, delle forze primariamente interessate alla sua elaborazione e alla sua attuazione; nella finalizzazione della programmazione alla costruzione di una scuola libera e democratica, fondata sul servizio alla persona ed alla società, nel quadro di quel pluralismo scolastico che noi

riteniamo strutturalmente parte vitale ed essenziale del sistema democratico.

Anche soltanto su alcune di queste enunciazioni – che rimarranno forzatamente tali per ragioni di tempo – mi si consenta qualche osservazione.

Intervento dello Stato e libera iniziativa nel quadro della programmazione: un tema nuovo e complesso che suscita, però, giudizi eccessivi. In proposito (ci sia permessa la parentesi) non crediamo di meritare l'accusa fattaci da qualche collega di essere « statalisti di supporto ». Non vi sono « statalisti di supporto » sui nostri banchi, ma uomini più degli altri convinti della necessità che lo Stato intervenga nel campo della scuola più efficacemente ed organicamente; e non soltanto nei settori di sua pertinenza, ma anche per coordinare e stimolare la libera iniziativa.

Questa condizione di libertà e di integrazione reciproca dell'intervento statale e della libera iniziativa nel quadro della generale programmazione non è affatto in contrasto con la necessaria democraticità dell'intervento dello Stato; anzi, a nostro avviso, ne impedisce la burocratizzazione. Ecco perché precedentemente ci siamo rifiutati di pensare che la programmazione scolastica possa essere un atto unilaterale dell'intervento statale, o, peggio, possa essere riducibile ad un mero intervento ministeriale; essa deve essere invece il risultato e l'impegno insieme della cooperazione democratica di tutte le forze che nel paese si muovono avendo a cuore gli interessi generali della scuola.

Quindi, condizione di libertà ed integrazione organica fra intervento statale e libera iniziativa sono condizioni della democraticità di una politica programmata rispondente ai reali interessi di tutta la scuola italiana e, quindi, della nostra società.

Altra importante condizione è la finalizzazione della programmazione. Non credo assolutamente che una politica di programmazione democratica, soprattutto nel delicatissimo settore della scuola, possa essere finalizzata ad altri scopi, se non a quello di promuovere una scuola democratica, anche perché libera e armonicamente operante – sia essa statale o non statale – in quella funzione pubblica che noi rivendichiamo all'una e all'altra scuola.

In questo quadro porrei oggi il problema della libertà della scuola, non per negarne il valore di principio, non per strumentalizzarlo ad una scelta poltica più generale, ma per dare ad esso un suo più moderno significato, che non nega assolutamente i valori fondamentali sui quali noi innestiamo la nostra decisione irrinunciabile di difesa della libertà della scuola nel nostro paese. Sono valori cristiani, sono valori costituzionali, sono valori democratici che ci fanno difendere a viso aperto, in ogni circostanza, la libertà della scuola! Ma credo che le modalità della difesa di questa libertà vadano forse corrette, o, quanto meno, vadano viste nel più ampio respiro dato ai problemi della scuola dall'esigenza generale di programmazione per assicurare una più organica e sollecita crescita della società.

Noi siamo fra coloro che, comprendendo ed apprezzando l'alto servizio dello scuola dello Stato, ne chiedono con appassionato impegno il potenziamento. Ma non siamo fra coloro che affermano di difendere nella scuola dello Stato – come si è scritto – la sola scuola vera, la sola scuola costituzionale, addirittura repubblicana! Né siamo fra coloro che accettano come strumentale ad una qualsiasi politica il « pluralismo scolastico », di cui i comunisti in questa occasione non hanno parlato, forse avendone pesantemente parlato con il recente intervento dell'onorevole Alicata, che considerò il pluralismo come antitesi stessa della democraticità della scuola. E non siamo neppure lontanamente indotti – come sosteneva, al contrario un collega dell'estrema destra – a valutare il rapporto fra scuola dello Stato e scuola non statale su un piano di funzionalità e di efficienza, quasiché si dovesse distinguere (come vorrebbe appunto l'estrema destra, che si è qualificata « destra cattolica », in modo, certo, poco pertinente con la valutazione di questo problema) fra scuola positiva e scuola negativa, fra scuola funzionale e scuola non funzionale o, forse meglio, fra scuola bene organizzata e scuola meno bene organizzata!

Per noi, lo ripetiamo, questo problema non può essere ridotto a problema strumentale di una qualsiasi politica, né a problema di valutazioni pedagogico-didattiche od organizzative. Per noi, come cattolici, è un problema di principio; per noi, come cittadini è un problema costituzionale; per noi, come democratici, è problema vitale della libera convivenza. Pertanto, quando difendiamo la libertà della scuola la difendiamo con profonda convinzione; e la difendiamo anche se le cose ci inducono ad accettare soluzioni intermedie sui problemi reali che sono rimasti aperti o si aprono nella nostra società e nello Stato intorno a questo delicatissimo tema. Crediamo, difendendo la libertà

della scuola, di difendere ciò che in essa vi è di maggiormente positiva e permanente: un valore di civiltà, un valore di tradizione, una condizione fondamentale e irrinunciabile per una convivenza democratica e per il suo consolidamento attraverso il libero esercizio del diritto-dovere di educazione.

Ma intorno a questo problema (anche se vi sono state ieri alcune note stonate, che venivano dal partito liberale) non siamo più ai tempi della fazione e della rissa, ma ai tempi degli incontri positivi. Di fronte ai problemi aperti non ci si può fermare, dall'una o dall'altra parte, alle affermazioni di principio. Le affermazioni di principio rimangono come testimonianza di aspirazioni ideali; ma i problemi vanno risolti, se non si vuole che ad un certo punto la mancata soluzione di essi influisca sulla possibilità di attuare più compiutamente, nel concreto delle cose, quei principî che ci stanno a cuore e che noi vogliamo riaffermare in pienezza ed in fermezza.

Per questo ritengo che quanto il Governo ha recentemente dichiarato sul piano dell'incontro tra le forze della propria maggioranza, in ordine ad alcuni problemi delicatissimi (borse di studio, scuola dell'obbligo, scuola materna ed altri problemi) non rappresenti un passo indietro, ma un passo in avanti nella ricerca, non già di « incontri politici » o di « salvaguardia di formule » come si è voluto affermare, ma della soluzione di problemi che non possono rimanere eternamente aperti, e che bisogna avere il coraggio di cominciare a risolvere.

Se ci si ispirerà alla chiarezza dei principî, nel risolvere i problemi tuttora aperti, si potrà sodisfare agli interessi delle giovani generazioni e dell'intera società, anche salguardando la scuola non statale, alla quale non può non andare la nostra riconoscenza per quanto essa ha operato e opera ed opererà per il bene del paese.

In questa prospettiva di rinnovamento attraverso una politica di programmazione che risponda – nel quadro insostituibile della libertà della scuola – ai criteri sinteticamente accennati, si pone in tutta la sua determinante importanza, con tutte le sue possibilità e con tutti i suoi limiti, quella struttura vitale della scuola, che si identifica nel suo personale amministrativo, direttivo e docente. Ridurre lo scontento – che indubbiamente esiste nel mondo della scuola – a ragioni esclusivamente economicistiche o sindacali non mi sembra dignitoso per il personale né obiettivo dal punto di vista di una esatta valutazione dei fatti. Esistono ragioni più profonde di questo disagio.

Infatti la scuola vive oggi le stesse ansie, gli stessi problemi, le stesse speranze che muovono altri strati sociali ed investono, comunque, tutta la nostra società in profonda trasformazione. Bisogna, quindi, trovare le giuste modalità, perché ciò che potrebbe essere un dato di crisi profonda ed irrecuperabile diventi un fattore dinamico di impegno responsabile per il suo superamento verso obiettivi di sviluppo.

Alcune cause del denunciato disagio vanno fatte, a mio avviso, risalire anche alle scarse possibilità offerte ai dirigenti ed ai docenti di partecipare consapevolmente e direttamente alla soluzione dei fondamentali problemi della scuola. Non è soltanto, dunque, il disagio per il mancato accoglimento di talune richieste di carattere economico e giuridico, per la non sempre organica espansione e trasformazione della scuola, per l'imperfetto funzionamento delle strutture amministrative, a rendere oggi meno serena la vita interna della scuola. Non basta, quindi, provvedere su un piano, con leggi e leggine, e su un altro piano con corsi (che sono cosa del tutto surrogatoria) di aggiornamento degli insegnanti. Occorre affrontare, con una visione molto più ampia ed organica, i problemi della posizione giuridica, dell'autogoverno, della preparazione professionale dei docenti (con riferimento non soltanto alle facoltà universitarie, ma anche alle scuole medie e superiori), della loro disponibilità e del loro impegno nella vita civica.

In questo quadro va risolto anche il problema della creazione di strutture e di strumenti che consentano agli insegnanti di partecipare al governo della scuola ad ogni livello, anche nell'ambito dell'amministrazione scolastica, oltre che nella vita del mondo parascolastico nel quale essi possano affermare la loro attiva presenza. Certamente, è questo un problema da approfondire; ma non altrimenti ci spiegheremmo come si sia registrato negli ultimi tempi fra il personale insegnante uno scontento crescente o, quanto meno, più manifesto che in passato, nonostante che gli ultimi due governi abbiano fatto per gli insegnanti assai più dei governi precedenti, come stanno a dimostrare l'approvazione della legge n. 831, la concessione dell'assegno integrativo, l'adozione dei recenti provvedimenti per gli statali.

Questo nostro obiettivo riconoscimento al Governo non significa, tuttavia, che non si debbano fare ancora importanti passi, per

dare agli insegnanti la sicurezza economica cui essi hanno diritto, in vista della delicata funzione che svolgono e del maggiore impegno professionale e civico che giustamente viene loro richiesto. Bisogna dunque creare le condizioni idonee a ciò, adottando provvedimenti giuridici, economici e amministrativi a favore del personale docente di ogni ordine e grado, ma conferendo ad essi quella organicità senza la quale si riducono grandemente gli effetti politici generali e i risultati più vasti che il Governo e la comunità nazionale hanno diritto di attendersi dagli interventi a favore della scuola.

In questa prospettiva mi associo, anche come responsabile di una organizzazione sindacale, alle richieste ripetutamente avanzate in ordine ai problemi dello stato giuridico, dell'assegno integrativo, delle pensioni, della applicazione sollecita della legge n. 831, delle scuole speciali, del riconoscimento del servizio pre-ruolo, delle provvidenze per gli ex combattenti e per i fuori ruolo. Nel quadro di una politica di democratizzazione della scuola e di conseguente espansione dell'autogoverno, prende particolare significato l'approvazione dei tre disegni di legge sullo stato giuridico, che il Governo ha presentato e che la Commissione istruzione della Camera (pur con molte difficoltà, di fronte alle questioni ideologiche e politiche che essi obiettivamente pongono) sta affrontando allo scopo di conferire loro una sostanziale unità ed una maggiore adeguatezza ad un nuovo rapporto, più intimamente democratico, fra docenti ed amministrazione.

Altro problema che non può essere ulteriormente rinviato è la situazione dei pensionati della scuola di ogni ordine e grado.

Espressa ai pensionati la più viva riconoscenza e solidarietà del mio gruppo e delle forze sindacali che difendono attivamente i loro interessi, non si può non chiedere la soluzione della questione che già in sede parlamentare con ordini del giorno approvati dal Governo, con proposte di iniziativa parlamentare, con decisioni formali delle Commissioni pubblica istruzione della Camera e del Senato è stato oggetto di sollecitazioni e di impegni.

Per quanto riguarda l'assegno integrativo, sono note all'onorevole ministro le ripetute richieste degli insegnanti di tutte le scuole. E mentre diamo atto al ministro delle sue personali insistenze, non possiamo non auspicare che – secondo quanto è stato affermato dal Governo, nell'atto di accettare un ordine del giorno che ho avuto l'onore di presentare con altri colleghi – l'approvazione di tutti i provvedimenti relativi alla citata indennità e l'effettivo pagamento di essa segnano, dopo tanta paziente attesa da parte dei docenti, il più sollecitamente possibile.

Nel quadro dei problemi del personale non posso non sottolineare quelli del personale della scuola elementare. Da qualche tempo, specialmente in relazione alla nuova struttura della scuola di completamento dell'obbligo, si parla della scuola elementare in modo, diremmo, improprio: se ne fanno fin troppo generosi elogi, o si sollevano nei suoi confronti critiche accese e, addirittura, istanze di riforma.

Non siamo tra coloro che negano il problema, siamo anzi tra coloro che vogliono affrontarlo. Per questo, mentre ci compiacciamo che il settore della scuola elementare sia già ormai ad un valido livello di impostazione strutturale e pedagogica e di ordinata vita organizzativa, contemporaneamente riteniamo che non ci si possa acquietare, nella convinzione che questo settore non abbia problemi da risolvere.

Basterebbe accennare al problema della disoccupazione magistrale, che ancora una volta pesa in modo gravissimo, specialmente nei grandi centri e nelle zone depresse, sulla situazione organica della scuola elementare. Certo, con interventi contingenti da parte del Governo, che noi insistentemente richiediamo, il problema della disoccupazione magistrale può essere, attraverso l'istituzione di nuove classi, in parte soltanto affrontato; ma sono poi necessari interventi organici di largo respiro. Mentre, per una via, si deve intervenire per agire sull'orientamento della scelta scolastica, tuttavia vi sono ancora problemi di fondo che vanno affrontati, come quelli della ulteriore espansione della scuola elementare, della possibilità di mettere gli insegnanti a disposizione di quella proiezione sociale della scuola nel piano di programmazione generale cui abbiamo accennato, della riforma dell'istituto magistrale, ecc.

Quanti non sono, ad esempio, i settori assistenziali-educativi e di protezione sociale che ancora oggi sono affidati a personale non qualificato, o non sono ancora sufficientemente ed adeguatamente sviluppati, mentre potrebbero essere affidati con una opportuna preparazione ad insegnanti, che porterebbero in questo settore anche una specifica dimensione educativa ed una buona preparazione assistenziale?

In particolare, signor ministro, noi auspichiamo che il Governo voglia ancor più atti-

vamente cooperare per l'approvazione della proposta di legge n. 3027, che subisce ripetuti ritardi per l'approvazione (solo per alcuni capitoli di spesa) del Tesoro.

Esistono poi altre proposte di legge, che sono state ripetutamente oggetto di insistenti richieste da parte delle forze sindacali, e che sono note all'attenzione del Governo: maggiore urgenza hanno la n. 2854 e la n. 2667 per la retrodatazione dei combattenti; la n. 3381 per alcuni benefici agli insegnanti delle scuole speciali e per ciechi e sordomuti; la proposta per il riconoscimento del servizio preruolo; le iniziative compatibili con gli interessi della scuola per i direttori incaricati e per gli idonei; quelle per risolvere i problemi della scuola materna.

Nell'avanzare tali richieste, anche interpretando le istanze rappresentate dall'organizzazione sindacale cui aderisce la maggioranza dei maestri, ci rendiamo conto che l'attuale legislatura sta avviandosi a conclusione, e che ciò impone scelte prioritarie. Ma quanto da noi richiesto ci pare il minimo indispensabile, perché anche di altre questioni ed esigenze poste sul tappeto attendiamo da tempo la conclusione del fin troppo pesante e lento *iter* parlamentare. Pur rendendoci conto che la possibilità di un lavoro redditizio in questi mesi dipende anche dalla volontà di accordo dei vari gruppi politici – e non solo del Governo – tuttavia sollecitiamo l'onorevole ministro a concordare per quanto possibile con il Parlamento un programma legislativo da attuare sollecitamente: e ciò anche per evitare il rischio che, affrontando contemporaneamente molti problemi, si finisca per nulla risolvere.

Noi crediamo che l'iniziata collaborazione con le forze sindacali, nonostante le legittime divergenze e, a volte, anche gli inevitabili contrasti, debba essere approfondita non solo per garantire l'accoglimento delle istanze che il personale della scuola ha presentato, ma anche per assicurare, su un più vasto piano, che lo sviluppo della scuola italiana non avvenga – né lo avverrebbe organicamente – senza la diretta e responsabile collaborazione delle organizzazioni dei docenti, struttura viva e insostituibile della scuola e della società.

In tale spirito, signor ministro, e per questi fini, mi auguro che questo scorcio di legislatura venga utilizzato dal Parlamento e dal Governo nel miglior modo possibile, per operare alcuni interventi vitali e necessari, evitando che per portare avanti una serie infinita di provvedimenti grandi e piccoli si finisca con il lasciare insolute questioni che potrebbero essere rapidamente affrontate, per dare al corpo insegnante la necessaria maggiore serenità.

Il problema dell'istituto magistrale è ancora aperto. Noi chiediamo che lo si affronti al più presto possibile, poiché nella sua riforma vediamo la garanzia, non soltanto di una limitazione della disoccupazione magistrale, ma di un più alto livello culturale del corpo docente e, quindi, anche di una sua più vasta e funzionale utilizzazione.

Ciò anche in vista della scuola dell'obbligo, sulla quale si è tanto discusso. Noi continuiamo a ritenere, infatti, al di là della soluzione legislativa presentata alla nostra attenzione in questi giorni e delle polemiche che essa ha suscitato, che esista un problema più vasto: quello del personale insegnante della nuova scuola, la quale a nostro avviso, deve poter contare, almeno in prospettiva, su una « figura nuova » di insegnante: l'insegnante della scuola dell'obbligo, con preparazione a livello universitario e con specializzazioni particolari, per lo specifico livello di insegnamento per il quale sentirà vocazione.

È questo un problema che non può essere rinviato. Già oggi, del resto, subiamo le conseguenze del ritardo avvenuto nella preparazione del personale docente per la nuova scuola; già oggi siamo costretti a denunciare la grave scarsezza di insegnanti, che rende quasi drammatiche le nostre preoccupazioni, soprattutto in vista della necessaria e improrogabile estensione della scuola di completamento dell'obbligo, per ora, almeno a tutti i comuni al di sopra dei 3 mila abitanti.

Di là da questo vitale problema vi sono state, nel corso di questo dibattito, critiche e consensi alla soluzione legislativa che il Senato ha approvato, sulla scorta delle varie proposte per la istituzione della scuola dagli 11 ai 14 anni.

Non entrerò ora nel merito dell'appassionante questione, poiché mi riservo di farlo a tempo opportuno. Mi si consenta tuttavia di osservare che, finora, tale problema è stato valutato in termini di eccessiva accentuazione sociologica e politica o, per altro verso, in termini meramente culturali, con tutti i limiti che analisi così impostate comportano. Si è parlato anche, ad esempio, di compromesso per salvare una formula di Governo; si è parlato di utilizzazioni di tale compromesso « per svilire la scuola dello Stato, mentre la scuola media privata affilerebbe le armi »! A parte l'inaccettabilità di tali affermazioni, ci sembra doveroso affermare che il giudizio sull'impegno e sull'opera del Governo

intorno a questo problema va visto, sia tenendo conto della situazione strutturale della scuola italiana, sia dell'incremento della popolazione scolastica, specialmente delle zone depresse, sia delle note esigenze di sviluppo del nostro paese, che postulano una scuola diversa dall'attuale.

Alcuni fatti hanno determinato l'urgenza di un intervento risolutivo. L'abolizione dell'esame di ammissione, l'incremento stimolante della popolazione scolastica, le provvidenze sociali per il sodisfacimento dell'obbligo scolastico, sono elementi che hanno creato motivi di sollecitazione ad intervenire in una situazione disordinata, che, se è spiegabile dal punto di vista della sperimentalità voluta dalla politica scolastica in questo settore, ha però creato notevoli problemi riguardanti la scuola in sè, le famiglie, gli alunni e, in ultima analisi, l'avvenire stesso del nostro paese.

Anche per questo ci sembra doveroso affermare che se proposte e critiche possono tendere a migliorare la soluzione proposta alla Camera, esse devono essere respinte qualora mirino a procrastinare la soluzione dell'annoso problema. Sostenere, come si è fatto da parte liberale e dalla estrema destra, che non è possibile creare la scuola di completamento dell'obbligo senza prefigurare il nuovo ordinamento degli studi superiori, non soltanto significa negare le obiettive ragioni di emergenza che abbiamo richiamato, ma significa anche commettere un errore di giudizio e di prospettiva. La scuola dell'obbligo è scuola orizzontale, che ha in sè una sua compiutezza pedagogica e didattica; e rappresenta l'elemento di rottura della struttura tradizionale che, proprio per la sua « verticalità », è stata ed è ancora in gran parte scarsamente democratica e sostanzialmente classista.

Non neghiamo che tale scuola vada raccordata agli studi superiori, ed in particolare alle attuali e alle nuove istituzioni scolastiche di istruzione professionale; ma neghiamo che essa debba essere funzionalizzata ad essi, e, soprattutto, alle loro caratteristiche di studi professionali.

Deve essere compito di questo Governo, della commissione d'indagine, e poi della nuova legislatura, in stretta collaborazione con tutte le energie che nella scuola e per la scuola operano, contribuire a provvedere a quella riforma generale, le cui caratteristiche ci siamo permessi di indicare all'inizio di questo nostro intervento.

Ma è compito nostro, è impegno programmatico di questo Governo, assicurare con il 1° ottobre 1963 la nuova scuola media al paese che l'attende.

Signor Presidente, onorevoli colleghi, abbiamo difeso la politica scolastica fin qui condotta, pur non nascondendone le ombre e le contraddizioni; ma abbiamo anche espresso la speranza ferma e convinta che, se le forze democratiche nella prospettiva dei prossimi cinque anni useranno comprensione per altri intelligenti e non rinunciatari incontri, e si batteranno non già per una « politica delle cose » nel campo della scuola, ma per una politica che, ispirandosi agli ideali democratici, ne affronti i problemi di sviluppo, sarà possibile operare positivamente, nell'interesse delle giovani generazioni e dell'Italia. (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Pinna. Ne ha facoltà.

PINNA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, in conformità alla mia tendenza, al mio gusto per i problemi concreti, mi occuperò esclusivamente dei problemi dell'assistenza scolastica.

Comincerò col dire che ritengo fondata l'opinione di coloro i quali pensano che il settore dell'assistenza, e particolarmente dell'assistenza scolastica, sia il più negletto dagli studi legislativi in Italia. La ragione probabilmente risiede nell'asprezza delle polemiche, tutt'altro che spente, intorno all'interpretazione dell'ultimo comma dell'articolo 38 della Costituzione, secondo il quale l'assistenza privata è libera; e, più ampiamente, intorno al concetto dell'assistenza nel nostro paese. È noto che, secondo alcuni, dovrebbe prevalere un concetto caritativo dell'assistenza; secondo altri, dovrebbe prevalere ancora un concetto filantropico, alla maniera ottocentesca, senza considerare che non siamo più dinanzi ad una società artigianale, ma ad una società industriale, aperta, assai più aperta che nel passato; oppure un concetto educativo, che reclama naturalmente, necessariamente, la competenza esclusivamente statale, soprattutto in tema di assistenza scolastica.

Una cosa è certa: la nostra legislazione è straordinariamente farraginosa, e richiede un'opera energica di unificazione e di concentrazione.

Basterebbe riguardare gli ultimi volumi pubblicati in tema di assistenza, dopo l'inchiesta parlamentare sulla miseria del 1953. Il volume, per esempio, edito dall'Amministrazione aiuti internazionali, con il titolo

Organi ed enti di assistenza pubblica e privata in Italia. Basterebbe riguardare il *Codice della legislazione assistenziale* di Mazzoni e Catelani del 1958, il *Codice della beneficenza ed assistenza*, pure del 1958, del Gaetano; infine il volume del 1959 di Coiro e Mautino su *L'assistenza scolastica* edito da Le Monnier, per avere più che la sensazione il quadro preciso dell'enorme dispersione delle forze in tema di assistenza scolastica in Italia.

Il problema non è astratto, è, direi vivamente concreto; da un punto di vista generale, perché ne discende il diritto dello Stato, oppure il diritto degli enti e dei privati, ad intervenire in tema di assistenza; dal punto di vista pratico, organizzativo e realistico, perché ne discende la necessità di una concentrazione di tutti gli sforzi in un unico ente.

Problema, quindi, di carattere generale, problema di carattere pratico e concreto. Non bisogna dimenticare, a questo punto, onorevoli colleghi, quella che fu la reazione che si determinò negli ambienti ecclesiastici, e particolarmente nella P.O.A., al progetto presentato nel 1948 dall'onorevole Vigorelli, quale presidente della Commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria, per l'istituzione di un ministero della assistenza sociale. Vi è anche una proposta dell'onorevole Ariosto che credo sia ispirata alla stessa concezione. E basterebbe altresì ricordare, a cagion di esempio, la reazione da parte di quegli ambienti ecclesiastici alla prefazione di una personalità non certo sospetta, quale era quella dell'onorevole Montini, al volume citato, ed edito a cura dell'Amministrazione aiuti internazionali.

Trascuro altre manifestazioni di intolleranza e di reazione ai propositi largamente manifestati dai gruppi di sinistra per l'istituzione di un Ministero per l'assistenza sociale.

Quando si vuole interpretare l'articolo 38, ultimo comma della Costituzione – « l'assistenza privata è libera » – nel senso che l'assistenza statale deve essere meramente integrativa, si dimentica, onorevoli colleghi, che quel principio significa soltanto che si consente l'apporto personale, privato all'assistenza, ma al tempo stesso stabilisce una distinzione fra attività di singoli e attività istituzionalizzata, in altri termini fra beneficenza ed assistenza. Tuttora, in una certa parte della dottrina e anche nella prassi, si continua a confondere, per la sopravvivenza di criteri e principî tradizionali, la beneficenza con l'assistenza, mentre sono due concetti assolutamente diversi, due orientamenti distinti dell'attività soccorritrice « La beneficenza pubblica non è che una forma continuativa ed organica di carità; l'assistenza invece è un'attività obbligatoria sempre di carattere pubblico riservata allo Stato nella sua funzione sociale o ad organi comunque controllati dallo Stato ».

A me sembra, tuttavia, che se un divario di opinioni e quindi una conseguente polemica possono essere ammessi in tema di assistenza in generale, non sono possibili né consentiti in tema di assistenza scolastica, perché il carattere pubblicistico ed obbligatorio di quest'ultima dovrebbe escludere la possibilità di una confusione concettuale e anche pratica tra assistenza privata ed assistenza pubblica.

La Costituzione, in definitiva, introduce – com'è stato detto bene dal Cives – un concetto radicalmente nuovo, secondo il quale l'assistenza cessa di essere un dono, una elargizione, beneficenza, azione quanto si vuole generosa, ma individuale e non organizzata, facoltativa, affidata allo spirito caritativo dei singoli o alla intraprendenza ideologica di questo o di quel partito. Invece l'assistenza come noi la concepiamo e come è voluta dalla Costituzione è espressione diretta della moderna organizzazione sociale, momento indispensabile dell'azione dello Stato, e non può più essere elargita con spirito paternalistico, in quanto è garantito il diritto ad ottenerla del cittadino che ne ha bisogno.

Onorevoli colleghi, il nostro concetto deve essere quello di un'assistenza non caritativa, ma educativa nel senso più integrale del termine; tale, cioè, da condurre al concetto di scuola integrativa, ove il giovane realizzi se stesso; assistenza liberatrice dal bisogno che impedisce al fanciullo, al giovane di manifestare e realizzare la parte migliore di stessi.

Scendendo al concreto, onorevoli colleghi, non posso non ispirarmi alla realtà in cui vivo: alla realtà del Mezzogiorno e delle isole. L'assistenza scolastica è il mezzo migliore, lo strumento più razionale per combattere le inadempienze all'obbligo scolastico. Manca il tempo, ma vorrei leggere qui una relazione del provveditore agli studi di Sassari: mi limito a riferirne poche parole: « Là dove è stata organizzata e convenientemente estesa la refezione scolastica, gli evasori sono pressoché scomparsi ». Problema concreto, di cui noi vediamo quotidianamente la possibilità di soluzione: l'inadempienza è dovuta proprio all'impossibilità di abbandonare quel tanto di lavoro che le famiglie reclamano anche dai piccoli, alla necessità in

cui molte famiglie si trovano di impiegare i loro ragazzi. Allora, onorevoli colleghi, io invito il Governo e la qui presente onorevole sottosegretario di Stato Maria Badaloni a esaminare gli aspetti più duramente realistici, per non dire tragici di questa situazione. Nel Mezzogiorno l'assistenza deve essere estesa, profonda, integrale. Ma ciò impone anzitutto, come dicevo dianzi, l'unificazione degli sforzi, la concentrazione degli enti in uno solo.

Ho qui sotto gli occhi proprio il volume edito a cura dell'Amministrazione aiuti internazionali. Sono moltissimi gli enti che si occupano di assistenza scolastica. La prima richiesta che mi permetto di avanzare qui a nome del gruppo socialista è proprio l'unificazione di questi enti e la loro concentrazione alle dipendenze del Ministero della pubblica istruzione. È una proliferazione non ulteriormente tollerabile, che si traduce in una vasta dispersione di forze, in una anarchia organizzativa che dal punto di vista politico si traduce in un vero e proprio arbitrio.

Devo dire a questo punto che è stata reclamata da tutte le inchieste, da tutti i convegni, da tutti i congressi, l'unificazione di questi enti nel patronato scolastico. L'ente maggiormente qualificato per attendere all'assistenza scolastica è il patronato, per il quale fu chiesta addirittura l'esclusiva a provvedere ai bisogni della scuola con i contributi dei comuni e dello Stato, con i proventi della vendita delle pagelle scolastiche, con il ripristino degli economati scolastici.

Ma il patronato, com'è attualmente organizzato, può adempiere compiti e funzioni di tale ampiezza ? Questo è il problema pratico. Certo non mi nascondo che la soluzione proposta, cioè l'unificazione di questi enti nel patronato, così da farne l'organo esclusivo dell'assistenza scolastica, urta contro interessi troppo forti, cristallizzati in enti ed istituti di natura politica o peggio partitica, ed anche contro consuetudini burocratiche difficili a sradicarsi. Ogniqualvolta si è tentato di unificare i vari rami assistenziali dei ministeri, le loro direzioni generali hanno reagito, purtroppo vittoriosamente, perché considerano i fondi di assistenza come mezzi di manovra politica, non certamente per rispetto della massima evangelica secondo la quale la destra non deve sapere ciò che fa la sinistra. Ma la conseguenza in termini organizzativi è l'anarchia, in termini politici l'arbitrio, dietro lo schermo della discrezionalità.

Il patronato dovrebbe essere l'ente istituzionale esclusivo per l'assistenza scolastica, perché è anche ente di diritto pubblico, l'unico chiamato dalla legge a dare assistenza ai fanciulli nell'età dell'obbligo, sì che solo al patronato dovrebbero essere devoluti i fondi destinati a qualsiasi forma di assistenza a favore degli alunni bisognosi.

« I patronati » – leggo in una rivista redatta a cura dell'Amministrazione aiuti internazionali (ricorro quindi a una fonte non sospetta) – « per la loro stessa natura sono al di sopra e al di fuori delle parti, sono quindi gli organi più obiettivi e disinteressati. Inoltre, sono organi di diritto pubblico, responsabili delle proprie attività, sottoposti a molteplici ed organici controlli, non escluso quello della pubblica opinione ».

Quindi, *reductio ad unum*, unificazione cioè dei vari enti.

Lasciatemi dire che ho visto di recente una pubblicazione spagnola, *Panorama internacional de la protecion escolar*, e ho arrossito come italiano, perché perfino la Spagna può rilevare, (si veda a pagina 83 di questo volume) nelle *Notas generales sull'assistencia in Italia* si rileva: *Carencia de organismo official coordinador de las aydas estudiantiles;* poi: *Volumen de la poblaciòn escolar protegida: 1 por ciento.* Anche la Spagna dunque ha da rimproverarci questa dispersione di forze, questa carenza di protezione dei fanciulli. Rinuncio ad ulteriori raffronti con altri Stati perché finirei con l'andare troppo per le lunghe.

Ma io, che amo, dicevo, il concreto, debbo esporre le ragioni per le quali l'attuale ordinamento del patronato scolastico (abbastanza recente, perché il regolamento s'è fatto attendere anni ed anni) è irrazionale e scarsamente pratico, non conduce a fecondità di risultati e di conclusioni. Ciò innanzi tutto per la troppo ridotta autonomia. La vigilanza non spetta più ai consigli scolastici provinciali, che pur costituivano una parvenza di democraticità, ma soltanto ai provveditori, e ciò è molto grave, ove si colleghi questa osservazione al metodo antidemocratico, non dico borbonico ma quasi, di elezione dei consigli di amministrazione dei patronati.

BADALONI MARIA, *Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione.* Non è affatto vero, perché la categoria elegge i suoi rappresentanti.

PINNA. È invece verissimo, e glielo dimostro. Secondo l'articolo 10 del regolamento il consiglio di amministrazione del patronato, con statuto *A* (e quello con statuto *B* ricalca lo schema) è nominato dal provveditore agli studi ed è composto come segue: *a*) di tre rappresentanti dell'amministrazione comunale,

due dei quali appartenenti alla maggioranza consiliare ed uno alla minoranza (e ciò è ben fatto); *b*) di un rappresentante dell'autorità scolastica, scelto dal provevditore tra il personale di vigilanza delle scuole elementari (ma perché scelto e non eletto?); *c*) di un rappresentante dell'autorità ecclesiastica, designato dall'ordinario diocesano (non chiedo in questo caso le elezioni democratiche, ma dubito dell'opportunità di questa inclusione); *d*) di un rappresentante dell'autorità sanitaria, la cui designazione compete al comune (anche ciò è ben fatto); *e*) di tre rappresentanti degli insegnanti elementari, eletti dai colleghi (ma quali colleghi? Qui bisogna stabilire il principio della proporzionale fra le liste concorrenti); *f*) di un direttore o di un insegnante delle scuole per il completamento dell'obbligo; *g*) di un'insegnante di scuola materna, scelta dal provveditore agli studi (e perché scelta e non democraticamente eletta dalle insegnanti della scuola materna, così come si è provveduto per i rappresentanti degli insegnanti elementari?); *h*) di un rappresentante dei genitori degli alunni delle scuole elementari, scelto dal provveditore agli studi; ed infine, *i*) da un rappresentante dei genitori degli alunni delle scuole per il completamento dell'obbligo, scelto dal provveditore agli studi.

In definitiva, si ha una schiacciante maggioranza dei componenti del consiglio di amministrazione scelti dal provveditore agli studi.

Questo per noi è antidemocratico. Ma non basta: vi è eccessivo burocraticismo ed autoritarismo: si pensi alla sospetta nuova figura del segretario-direttore e infine, ma direi soprattutto, l'insufficientissimo finanziamento. Sappiamo quali sono le fonti di finanziamento dei patronati: contributi dello Stato; contributi degli enti locali; contributi di soci e di enti vari.

Bisogna riconoscere che in fatto di contributi dello Stato abbiamo fatto un notevole passo innanzi, perché, se è rimasto fermo anche nel bilancio 1962-63 lo stanziamento di un miliardo e 100 milioni, c'è il provvedimento di stralcio per il triennio 1962-65 (5 miliardi a decorrere dall'esercizio finanziario 1962-63). Ma si tenga conto del fatto che bisogna provvedere ora anche alla scuola materna e che la popolazione scolastica assistibile supera i 9 milioni e mezzo di unità, e appariranno cifre abbastanza modeste. Anche se si tiene ferma la percentuale attuale di un terzo dei frequentanti, cioè di almeno 3 milioni, la spesa media per assistito è sulle 3600 lire, con possibilità di salire a 4 mila lire. (*Interruzione del deputato Limoni*). Allora non mi ha sentito. Ho detto che 9 milioni e mezzo sono gli assistiti « teoricamente »; ma se tiene ferma l'attuale percentuale di un terzo dei frequentanti, scendiamo verso i 3 milioni. Io sto facendo il conto su questi 3 milioni.

BADALONI MARIA, *Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione*. Ma come arriva a 9 milioni?

PINNA. Glielo dico subito: 2 milioni e mezzo, in prospettiva, per la scuola materna.

BADALONI MARIA, *Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione*. In prospettiva!

PINNA. Bisogna pur tener conto di questa prospettiva. Se la scuola materna rientra fra gli enti da assistere, secondo il principio della gratuità, bisogna tener conto di questi 2 milioni e mezzo di alunni, nonché di quelli della scuola elementare (4 milioni e mezzo) e della scuola dagli 11 ai 14 anni (anche qui, in prospettiva, 2 milioni e mezzo). Ecco come si arriva ai 9 milioni. Non sono calcoli miei, non sto inventando niente, sono calcoli fatti dall'onorevole Codignola nella sua magnifica relazione di minoranza per il piano decennale.

BADALONI MARIA, *Sottosegretario di Stato per la publica istruzione*. Ella parla di oggi. Queste sono, invece, soltanto prospettive. I contributi attuali sono per la popolazione scolastica oggi esistente. (*Interruzione del deputato Franceschini*).

PINNA. Queste cifre mi consentono qualche considerazione. Intanto, ho parlato di prospettiva.

FRANCESCHINI. A lunga scadenza.

PINNA. Non a lunga scadenza, perché per i problemi dell'assistenza non bisogna fermarsi all'oggi. Bisogna rivolgere lo sguardo anche al domani, che non è poi un domani lontanissimo.

BADALONI MARIA, *Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione*. Questo è giusto.

PINNA. Ma quello che volevo dire, onorevole Badaloni, è altro. La sezione romana del patronato scolastico ha, già qualche anno fa, affermato che il minimo *pro capite* per una assistenza seria e feconda sarebbe di 17.670 lire. Anche dunque a voler essere generosi ed a voler pensare che la prospettiva non sia vicina, siamo ben lontani da quella cifra quando si considerino le 3.500 lire, o le 4 mila, di cui oggi si può concretamente parlare.

Non si può dunque negare – e nessuno, del resto la nega – l'insufficienza del finanziamento per far regolarmente funzionare i patronati scolastici, soprattutto se si tiene conto del fatto che i contributi degli enti locali, nonostante l'aumento apportato dalla legge n. 261 del 4 marzo 1958 da due a 50 lire per i contributi obbligatori del comune e da due a dieci per quelli della provincia, non sono tali da poterci fare affidamento. È un fatto che i contributi degli enti locali non sono commisurati al numero degli abitanti, ma alle reali possibilità di tali enti. E chi vive la vita del Mezzogiorno e delle isole come io la vivo e la conosco sa che questi contributi sono estremamente aleatori. Di qui la necessità di altre proposte concrete per un maggiore, più ampio finanziamento.

Non invento nulla, neppure in questo caso. Bisogna, anzitutto, reclamare dallo Stato un aumento dei contributi: e non dico un alleggerimento, al tempo stesso, dei contributi da parte dei comuni, perché questo è *in re ipsa*, cioè nelle condizioni in cui i comuni versano. Bisogna altresì, secondo una proposta del Carra (*Dialogos* 1961), interessare gli istituti di credito ed eventualmente altri enti che dedicano una notevole parte delle loro attività ad operazioni speculative a un finanziamento o sussidio continuativo dei patronati scolastici.

Si è poi proposta la ricostruzione degli economati scolastici. Io non me ne attenderei miracoli, onorevoli colleghi, ma non vorrei rinunciare a nulla, e anche questa misura potrebbe avere la sua influenza. Si è pure proposto di istituire cooperative scolastiche; si è ventilata, anzi, una idea nuova ed originale di cui parlo sulle generali, non avendo avuto la possibilità di meditarla sufficientemente. Si tratterebbe di una riforma di carattere cooperativistico così da creare, attivando il senso di solidarietà nei giovani e nelle ragazze, uno strumento di educazione solidaristica e di iniziative collettive di cui essi stessi sarebbero i protagonisti, secondo una viva e feconda esperienza francese. L'importo dei contributi ministeriali dovrebbe comunque essere messo a disposizione dei concorsi provinciali dei patronati perché l'assegnazione delle sovvenzioni venga disposta in relazione alla situazione delle singole province.

Debbo riconoscere, a questo punto, che l'articolo 36 del provvedimento di stralcio tiene conto di ciò, tiene conto cioè delle condizioni particolari delle province. Dice proprio così: « L'assegnazione del contributo di cui al precedente comma è disposta dal Ministero della pubblica istruzione per le singole province in base al numero degli alunni frequentanti le scuole dell'obbligo e in base alla valutazione delle condizioni economiche e sociali delle province stesse ».

Debbo quindi pregare vivamente, onorevole Badaloni, che si dia sostanza e fermo adempimento a questa provvida disposizione, così da tenere veramente conto, nella distribuzione e nell'assegnazione dei contributi, delle condizioni economiche delle singole province. Lo dico perché tengo sempre presenti quelle della mia Sardegna.

Ma, oltre che del finanziamento dei patronati, bisogna preoccuparsi anche del contenuto dell'assistenza che i patronati prestano, e che dovrebbe comprendere la refezione, la distribuzione gratuita di materiale di studio e di medicinali, le colonie climatiche, i dopo scuola ed i ricreatori.

Quanto alla refezione, vorrei pregare l'onorevole Badaloni di tener conto dei risultati di un seminario di studi sulla refezione scolastica tenutosi a Tokio nel 1958, in cui furono fissate le basi per un'alimentazione razionale dei piccoli tenendo conto della varietà dei paesi e delle condizioni particolari in cui le popolazioni dei vari paesi vivono. Certo si è che furono riscontrate scientificamente delle carenze qualitative gravissime nella dieta abituale dei bambini italiani; e a tali carenze dovrebbe rimediare o supplire la refezione scolastica, così che, rispetto all'alimentazione consueta che certi bambini ricevono nelle loro povere famiglie, sia veramente integrativa e riparatrice. Bisogna insomma, tenendo conto delle condizioni generali di tutto un paese, di tutta una regione, arricchire qualitativamente la refezione stessa.

Non è più necessario ormai, in seguito al consacrato principio della gratuità della distribuzione dei libri scolastici nelle scuole elementari, trattenersi su tale argomento. Rilevo soltanto che il patronato, proprio per l'attuazione di quel principio, viene ad economizzare qualche cosa. Questa economia dovrebbe, a mio avviso, andare a favore degli assistibili per la scuola dagli 11 ai 14 anni. Vedo che l'onorevole Badaloni fa cenni di assenso, e sono lieto che almeno su qualche punto siamo d'accordo.

Quanto alla distribuzione gratuita di medicinali, vorrei dire qualche cosa di più, e precisamente che l'assistenza sanitaria mi sembra – vorrei sbagliarmi – scarsamente curata. Ho qui un quadro terrificante, onorevole Badaloni, delle percentuali di ragazzi tracomatosi nelle scuole elementari della Sardegna, con punte, per esempio, che si spingono

ad Aritzo al 24,16 per cento, ad Esterzili al 30,83 per cento, a Galtelli al 37,93 per cento, a Ierzu al 21 per cento, a Tertenia al 24,89 per cento, a Ursulei al 35,90 per cento.

Domando: che cosa si è fatto, che cosa si intende fare per evitare il contagio fra gli alunni tracomatosi? Non è possibile creare un'altra scuola; tante volte i locali sono così ristretti ed infelici che non è possibile nemmeno separare i ragazzi. Eppure questo è un problema di estrema gravità. Vi accenno appena. E accenno anche all'assistenza sanitaria in ordine a un altro gruppo di malattie. Purtroppo, ancora oggi, in Sardegna abbiamo aliquote preoccupanti di scolari affetti dalla tigna e dalla scabbia. Quali rimedi intendete proporre ed attuare per risolvere questo problema?

Non indugio sugli altri compiti di assistenza del patronato. Intendo piuttosto accennare al problema del trasporto gratuito degli alunni. Bisogna riconoscere onestamente che in questo settore si è fatto un grande passo avanti. La somma di 500 milioni per ciascuno degli esercizi fino al 1968-69 è stata portata, per lo meno per un triennio, a un miliardo e mezzo. Si tratta di uno sforzo notevole del quale prendiamo atto con gioia e gratitudine. Ma il problema è un altro, e cioè con quali criteri realizzare il trasporto gratuito degli alunni. Io dico che bisogna tenere conto delle esigenze delle varie regioni d'Italia, anzi addirittura delle esigenze in seno alle varie regioni italiane. Tutte le regioni italiane hanno plaghe profondamente diverse l'una dall'altra, del tutto particolari poi quelle della Sardegna.

Bisogna pertanto fissare principî generali ai quali adeguare il sistema dei trasporti. Anzitutto bisognerebbe dare la preferenza, dove è possibile, alle scuole consolidate. Non vi stupisca questa mia osservazione. Io ho più volte sostenuto per la Sardegna la necessità di creare delle scuole rurali. La Sardegna (tranne alcune « isole » nell'isola di natura industriale e mineraria) è soprattutto un paese rurale. Ma la scuola consolidata, dove c'è, offre maggiori garanzie e possibilità anche perché una scuola rurale che voglia conseguire buoni risultati presuppone la residenza dell'insegnante *in loco* e quindi un alloggio decoroso. Ciò che accade di trovare ben raramente.

Quando si afferma che bisogna riconoscere il principio del trasporto ferroviario gratuito, siamo perfettamente d'accordo; ma in Sardegna e in altre regioni del Mezzogiorno questo principio può avere scarsissime applicazioni. Bisogna piuttosto realizzare la raccolta a domicilio per le piccole frazioni e per le case disseminate, come nella Gallura, e il trasporto collettivo dal centro minore al centro maggiore. Ma per ciò occorre una rete automobilistica scolastica coordinata dal provveditorato o, in via subordinata, dal patronato.

Voglio ora accennare a un problema particolare, che riguarda i maestri itineranti: l'esperimento ha avuto successo. Sono insegnanti che io chiamerei piuttosto missionari (e forse perciò sono – o erano – pessimamente retribuiti) che vanno incontro ai pastori e contadini analfabeti che tornano di rado in paese e si recano negli ovili (non dico nelle fattorie o nei cascinali perché ve ne sono pochi) e nelle case sparse. I maestri itineranti sono veramente i portatori del vangelo, i portatori dell'alfabeto nel deserto! Perché non ripristinare questa istituzione, che è straordinariamente fruttuosa, e che ha dato grandi risultati? Su altri problemi non ho chiesto al Governo una risposta specifica, ma su questo la sollecito e chiedo precise assicurazioni.

Del resto l'esigenza dei maestri itineranti è avvertita non solo in Sardegna, ove è stato fatto il primo e fecondo esperimento, ma anche in Sicilia, in Basilicata, in Calabria, in quasi tutte le regioni del Mezzogiorno. Naturalmente occorre remunerare adeguatamente questi insegnanti, che non possono nemmeno noleggiare un cavallo e devono compiere ore di cammino a piedi.

Per quanto riguarda il problema delle scuole speciali e delle classi differenziali, bisogna dar atto che sono stati compiuti importanti progressi: ed è un piacere potere constatare che si è fatto qualcosa di buono e di razionale.

L'articolo 32 della legge-stralcio prevede per queste scuole un notevole aumento delle somme a disposizione: un miliardo e 200 milioni per l'esercizio 1962-63, con un progressivo aumento di 300 milioni per ciascuno degli esercizi successivi fino a raggiungere la somma di un miliardo e 800 milioni.

Intanto ha già un grande significato positivo che sia stata fissata, direi una volta per sempre, la distinzione fra classi differenziali e scuole speciali, giacché in passato da più parti si faceva fra le une e le altre una certa confusione. Resta così stabilito che le classi differenziali sono costituite nell'ambito della scuola comune per fanciulli pseudoanormali, mentre le scuole speciali sono per gli anormali. Occorrerebbe però istituire scuole magistrali ortofreniche ed evitare comunque com-

petenze concorrenti in materia di assistenza ai minorati psichici.

Particolare interesse rivestono, sotto questo aspetto, le conclusioni della conferenza internazionale della pubblica istruzione svoltasi a Ginevra nel 1960, conclusioni che dovrebbero essere tenute sempre presenti da tutti i governi. Il punto 16° della « raccomandazione » ai ministeri della pubblica istruzione dei singoli paesi in materia di insegnamento speciale per gli anormali è così redatto: « Per i fanciulli affetti da forme di vera e propria minorazione psichica sembrano più adatte le scuole speciali, con o senza internato; l'internato appare soprattutto necessario quando il domicilio dei genitori si trovi lontano dagli esternati specializzati, quando l'ambiente familiare lasci a desiderare e quando la minorazione psichica si accompagni a turbe del comportamento ».

Ma il problema concreto per noi, soprattutto nelle regioni del Mezzogiorno, è quello dell'assistenza ai fanciulli residenti nelle località più lontane dai centri urbani. Anche tale problema è stato affrontato dalla conferenza internazionale, che è giunta alla seguente conclusione: « Nei piccoli centri e nelle regioni a popolazione sparsa in cui non è possibile aprire una classe differenziale o una scuola speciale (questo è il caso nostro: non si può pretendere che in certi piccoli paesi si aprano delle classi differenziali o tanto meno delle scuole speciali), si può prendere in considerazione l'una o l'altra delle soluzioni seguenti: *a*) insegnamento individualizzato nelle classi di tipo normale; *b*) frequenza di una classe differenziale o di una scuola speciale in una località vicina, a condizione che siano assicurati i mezzi di trasporto e, se del caso, il pasto di mezzogiorno (quanta saggezza in questa conclusione !) *c*) insegnamento a domicilio e sistema dei maestri itineranti; *d*) frequenza di un internato ».

Queste conclusioni io sottoscrivo appassionatamente, poiché si tratta di un problema che scaturisce anch'esso dalle viscere della mia terra.

La brevità delle discussioni dei bilanci e particolarmente di questo mi costringe a rinunciare a svolgere altri temi, pur sempre in materia di assistenza. Mi auguro che questo Governo sodisfi le aspirazioni che modestamente ho prospettato e affronti con organicità il problema dell'assistenza scolastica, in modo che alla sua realizzazione sovraintenda una concezione razionale e ispirata al principio dell'esclusiva competenza statale. (*Applausi*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Rivera. Ne ha facoltà.

RIVERA. Esporrò qualche rapida osservazione sul complesso problema della scuola: si dice che la nostra scuola è in crisi: di quale natura è questa crisi ?

Abbiamo assistito al fenomeno, del resto verificatosi in quasi tutti i paesi del mondo, di un aumento graduale della popolazione scolastica da cinquant'anni a questa parte. La curva statistica dei giovani che frequentano le università, le scuole medie e le scuole elementari è stata, in questi cinquant'anni, in regolare ascesa e la cosa è in se stessa consolante. Ma i governi di alcune nazioni, in questi ultimi cinquant'anni, non sono riusciti a seguire, con le necessarie provvidenze, questo aumento costante della popolazione scolastica; tra queste nazioni vi è la nostra. Ecco la ragione e la natura della crisi.

L'attuale Governo, in verità, oggi sta facendo parecchio in questo settore: ma non è facile porre rimedio, in breve tempo, a carenze che si sono protratte per cinquant'anni. I governi che si sono succeduti in questo quinquennio hanno riunito le provvidenze più urgenti nel piano decennale per la scuola: questo piano però è stato ostacolato nel suo *iter* dalla questione delle sovvenzioni alle scuole non statali: i deputati dell'estrema sinistra, facenti parte della Commissione pubblica istruzione, si sono infatti strenuamente opposti alle provvidenze in favore delle scuole non statali, che quel piano considerava alla pari di quelle statali.

In proposito è doveroso qui ricordare che le scuole medie non statali in Italia non hanno, nel loro complesso, demeritato e che la sola università non statale che sia quasi al completo di facoltà (sorta per iniziativa di enti e di pubbliche sottoscrizioni), l'Università cattolica di Milano, rappresenta un esempio per la serietà degli studi e per l'invidiabile funzionamento. Eppure contro di essa si appuntano gli strali delle sinistre, e non soltanto delle sinistre, ma, più o meno palesemente, anche dei partiti di centro e di centro-sinistra. Questa università fa risparmiare allo Stato una notevole spesa ed i giovani, che vi sono molto bene assistiti, vi si laureano in gran numero.

La scuola media non statale adempie poi anche un compito non dispregevole: si tratta di scuole frequentate in parte da alunni bocciati, e perciò esse si affiancano a quelle statali in una collaborazione opportuna e provvida, per cui non si capisce quale sia la ragione confessabile di questa levata di scudi

da parte dell'estrema sinistra, per ostacolare questa collaborazione.

Questa opposizione ha intralciato il corso del piano decennale: si è cercato di rimediarvi con la legge-stralcio; ciò per altro significa che non siamo troppo sensibili ai problemi della scuola, quali balzano evidenti dall'attuale situazione delle scuole tutte. La popolazione scolastica universitaria (il discorso, più o meno, vale per gli altri tipi di scuola) è, ad esempio, aumentata di circa sei volte e cioè da 28.026 iscritti nel 1913-14 a 163.945 nel 1958-59, incremento questo che non si preventivava da alcuno. Infatti, quando fu costruita la città universitaria di Roma, si pensò dovesse servire a non più di cinquemila studenti e si è arrivati a quasi 50 mila. La crisi ha dunque origine dalla esuberanza di studenti e consiste essenzialmente, come ho già detto, nella carenza di mezzi e di personale docente, ed è su questo punto che vorrei innanzi tutto richiamare l'attenzione del Governo.

L'incremento è stato diverso nei vari ordini di studi: rispetto al 1913-1914 nel campo degli studi giuridici, agrari, di ingegneria, si è registrato un incremento di tre volte e, in quello medico, di due volte e mezzo; gli studi scientifici registrano un aumento di sette volte rispetto a cinquant'anni fa, mentre gli studi letterari segnano un aumento di dieci volte, e gli studi economici di quindici volte.

Nasce da tutto ciò un problema grave, perché la scuola non è fatta di sole conferenze, ma deve svolgersi in un continuo rapporto fra giovani e docenti; infatti, come qui abbiamo ripetuto tante volte, se i giovani sono tante migliaia ed i docenti disponibili soltanto decine o centinaia, questi ultimi non hanno la possibilità di indirizzarli e di seguirli: e tra le conseguenze di ciò, vi è forse quella che il numero dei laureati è, ad esempio nel 1959, solo quattro volte superiore a quello registratosi nel 1914 (20.634 contro 4.197), mentre, come ho detto, la popolazione scolastica universitaria è sestuplicata. A questo ingigantirsi della massa studentesca non corrisponde cioè un numero di docenti e di assistenti adeguato: è questo, del complesso problema della scuola universitaria, il lato dolente, indubbiamente da medicare per primo: in verità, quasi tutte le altre nazioni vi hanno oggi più o meno adeguatamente provveduto.

Analogo problema ci si presenta per la scuola media superiore: in molti licei ed istituti tecnici vi sono solo due, tre o quattro professori di ruolo, contro 10, 12, 20 professori non di ruolo, e ciò non contribuisce certo alla serietà degli studi; oggi poi, per la scarsezza di docenti, sono chiamati ad insegnare persino giovani del quarto e terzo anno del magistero. Evidentemente non si è provveduto ad inquadrare nei ruoli buona parte del personale, che avrebbe potuto esservi collocato e che, sentendosi umiliato da questa condizione, non può certo prestare la propria opera con perfetta serenità ed efficienza.

Comprendere le ragioni di questo stato di cose non è dell'uomo della strada, tanto più che da una siffatta situazione non consegue allo Stato alcun vantaggio economico di rilievo.

Questa carenza del personale docente porta poi, nel campo universitario, come qui si è detto e ripetuto più volte, al disinteresse per gli studi di una buona parte degli studenti, che disertano le aule: da ciò poi dipende anche la negligenza che si determina quando, ad esempio, un corso, al quale sono iscritti 1500-2000 studenti, è effettivamente frequentato da 30-40 allievi. Questa è veramente una giustificazione apprezzabile del disamore che talora purtroppo si rileva in alcuni docenti per la loro missione. L'inconveniente più grave, che deriva dal numero esiguo dei docenti al confronto della popolazione studentesca, affiora in occasione degli esami, quando sono 300 o 400 gli studenti che si presentano financo in una sola sessione: la materiale impossibilità per il docente titolare di svolgere da sè tutti gli esami, lo costringe a chiedere l'aiuto dei suoi assistenti, qualche volta molto giovani, con le conseguenze che sono ben note.

Un ripiego illogico è quello della istituzione dei professori aggregati, cui non vi è alcuna ragione di ricorrere, quando si possono bandire i concorsi necessari per dare ai meritevoli tutte le cattedre di cui abbisognano gli studi superiori, senza creare l'ibrido dell'aggregato, soluzione quanto mai gravida di inconvenienti e di marasma funzionale.

Un altro provvedimento, che si pensa possa essere utile, è stato quello dello sdoppiamento delle cattedre, ma in pratica si è visto che esso non funziona nel senso desiderato: infatti sono state sdoppiate, ad esempio, a Roma, le cattedre di storia moderna e di storia medioevale, ma non quelle di latino o di italiano, quando si sa bene quale bisogno di impulso abbia la preparazione dei giovani iscritti alle facoltà di lettere e di magistero per la lingua italiana e soprattutto per il latino. Il latino sino ad oggi non è stato sdoppiato, che io sappia, in nessuna delle nostre facoltà letterarie: esso rimane affidato ad un solo professore, che non può certamente se-

guire 300, 400 e più studenti, nella quotidiana fatica di disciplinare la loro istruzione, tra l'altro col rivedere e correggere i compiti. Né vengono sdoppiati gli insegnamenti di clinica medica, chirurgica, ostetrica, ecc.

Quindi si può dire che lo sdoppiamento non serve (lo ha dimostrato l'esperimento di questi due anni) allo scopo per il quale esso vuol essere inteso, quali che siano le ragioni che costringono o ispirano le facoltà a disciplinare questa materia. Come si dovrebbe allora provvedere ?

Non ritengo che l'ingrandimento dell'ateneo romano sia una medicina adatta ad alleviare l'attuale disagio dei docenti e dei discenti. Ho visto un grande progetto per la nuova università di Roma, per cui la città universitaria dovrebbe cedere il passo alla nuova che la sostituisca. Io sono d'altro avviso e credo che la miglior soluzione di questo problema potrebbe consistenere nel creare a Roma una seconda università, lasciando la città universitaria funzionare nelle attuali condizioni, apportando gli indispensabili notevoli miglioramenti.

Con una popolazione scolastica universitaria di cinquantamila giovani, questo raddoppio dell'università, separando completamente le due istituzioni e dando a ciascuna autonomia assoluta, costituirebbe un efficace passo verso un ritorno alla funzionalità completa degli studi universitari nella capitale.

Certo che codesta provvidenza darebbe un risultato soltanto parziale, dato il numero dei giovani iscritti attualmente ed il loro incremento successivo. Occorrerà perciò creare anche alcune università alla periferia. Il Governo precedente e quello attuale si sono dichiarati favorevoli alla creazione di università in periferia e hanno espresso la volontà di cominciare con istituirne una in Calabria ed un'altra in Abruzzo: ma anche qui si è urtato contro i ripensamenti di nostri colleghi, specialmente di quelli della sinistra, i quali hanno affermato che le nuove università debbono sorgere di nuovo conio, tutto diverso dal vecchio, per esempio con direttive tecnologiche. Ciò non dovrebbe costituire un impedimento di qualche rilievo, giacché il loro progetto non è tale da implicare necessariamente un rinvio alle calende greche dell'istituzione di nuove università, così urgenti e necessarie, come l'università di Calabria e quella d'Abruzzo; queste due istituzioni sarebbero il più semplice modo di attenuare il sovraffollamento delle università di Roma e di Napoli. Le condizioni poste dalla sinistra non dovrebbero dunque essere sospensive, ma purtroppo esse sono tali da far tramontare la speranza di veder sorgere in questa legislatura l'università statale per la Calabria e quella per gli Abruzzi.

A queste inibitive della sinistra si devono aggiungere altri propositi, anche più tenaci ed anche meno logici, dei deputati democristiani calabresi, che vogliono creare in Calabria una università scorporata, cioè disarticolata in tre centri, ispirazione questa di assai meschino campanilismo.

In Abruzzo, per la verità, ci troviamo nella felice situazione di avere aggirato l'ostacolo, essendo sorti nella mia città, L'Aquila, due corsi universitari, capaci già di tenere testa a quelli dei migliori nostri atenei, con evidente grande profitto dei giovani, ed al cui sorgere hanno contribuito generosamente gli enti locali. Il ministro poi è stato così benevolo da aderire alla nostra richiesta di una ispezione, mandando a L'Aquila un ispettore generale del Ministero, il quale avrebbe riferito, a quanto si dice, che nei corsi universitari aquilani di più recente istituzione, quelli di matematica e di economia, le cose vanno realmente bene, così come risulta dalla decennale attività del magistero, da sette anni pareggiato, il quale vive prosperamente e vede ogni anno crescere la sua popolazione scolastica. Il problema quindi dovrebbe essere, per l'Aquila, avviato già a soluzione, attraverso la strada del riconoscimento di tale istituzione, già funzionante: del resto non troppo diversamente ebbero inizio alcune celebri università medioevali italiane.

Solo attraverso tale via possono venire meno le divergenze di vedute fra parlamentari e gerarchi di Calabria ed anche di altrove, divergenze che sboccano sempre nel non fare, che sono state e forse purtroppo saranno, per l'università di Calabria, ancora per molto tempo preclusive. È da rilevare che il testo unico delle leggi sulla istruzione superiore permette ed autorizza tali iniziative, né l'attuale Governo ostacola quelle istituzioni universitarie che sorgano con caratteristiche degne di essere approvate. Se vi sono casi – che io non preciso – in cui queste caratteristiche non si rilevano, il Governo sa benissimo come si deve comportare.

In tutta la faticosa ricostruzione della nostra istruzione si urta dunque contro l'ostacolo della carenza di locali, di attrezzature e di uomini.

Per i locali e per le attrezzature ho già detto che ci troviamo indietro, anche per la poca elasticità degli enti pubblici e dei governi, che adottano sempre tardi le provvi-

denze da opporre agli avvenimenti; il ritardo può essere indicato più o meno in un cinquantennio, ed è un ritardo veramente eccessivo rispetto ad ogni logica previsione.

Non sono io certo di quelli che vorrebbero far le cose presto e male, ma dobbiamo pensare che questa sia l'ora di agire e di evitare che resti stabilito che nel nostro paese non si sia capaci di uscire da una situazione dannosa e che sia attribuita una patente di incapacità alle nostre organizzazioni, sia sul piano parlamentare, sia su quello amministrativo.

Se però per le attrezzature e per i locali la soluzione è più facile, perché si sostanzia poco più che in un problema finanziario, per quanto riguarda l'uomo le difficoltà sono evidenti: non è possibile invero improvvisare da un anno all'altro lo studioso e l'uomo di scienza, né esistono i presupposti per sperare in un rapido raggiungimento di questo obiettivo. La situazione degli insegnanti di ogni grado, per effetto del rincaro della vita, non è invero affatto rosea e gli aumenti di retribuzione compensano sì e no i continui rincari, per cui tutte le conquiste della categoria, fatte attraverso scioperi bianchi o rossi, si risolvono in un nulla di fatto di fronte alla spirale dei prezzi inesorabilmente in aumento, che gli aumenti continui delle remunerazioni finiscono con l'inasprire.

Ho già accennato alla questione dei professori aggregati e devo qui ripetere che, a mio parere, la soluzione dell'attuale disagio dei vecchi assistenti capaci può essere sanata col bando di nuovi concorsi, che mettano gli idonei in condizione di conquistare una cattedra. La situazione amorfa e ibrida che avrebbero i professori aggregati, come pure quella, altrettanto ibrida, dei professori fuori ruolo, deve trovare una logica soluzione nel bando di nuovi posti di ruolo e nel mantenere sulla cattedra, sino a 75 anni, i maestri che abbiano creato una scuola-seminario. Vorrei pertanto pregare l'onorevole ministro di darci assicurazioni in tal senso.

La situazione delle nostre università nel settore assistenti ed aiuti è peggiorata perché, ammesso che essi siano ora meglio pagati, la qualità della massa di assistenti tende a scadere, in quanto gli elementi migliori vengono attratti dalle industrie che li pagano profumatamente.

Su questo punto è bene chiarire la situazione: tutto il problema degli insegnanti di ogni grado rimarrà al consueto stadio di attenta considerazione, se non ci decidiamo a provvedere ai docenti di domani; con il complesso delle attuali situazioni presto ci troveremo con sempre minori elementi validi per le università e forse anche per le scuole medie.

Il quadro delle nuove leve dell'insegnamento universitario è infatti piuttosto desolante, giacché dietro di noi vediamo diminuire il numero dei giovani entusiasti, dotati di quello slancio, di quello spirito di sacrificio, di quella preparazione che servono assai per speculare con successo nel campo scientifico.

Come nelle università, anche nelle scuole medie si lamenta la penuria di professori di ruolo: non è raro che in un liceo su due professori di ruolo ve ne siano dieci, incaricati o supplenti, non di ruolo.

Nel settore delle medie, diversamente da quello universitario, le scuole, corrispondentemente all'aumento della popolazione scolastica, sono state aumentate da cinque a sei volte quelle di un tempo, ma manca personale docente e fornito di titoli adeguati, né la scuola elementare può dirsi in ordine con i bisogni dell'insegnamento e con le esigenze dei tempi, giacché anche nelle grandi città, come nelle medie e nelle piccole, le lezioni si devono svolgere in due tempi. per una parte dei bimbi durante le ore della digestione. Qui gli insegnanti non mancano, essendovi anzi pletora di maestri.

Queste in sintesi secondo noi le cause della crisi della scuola, alla quale si può porre rimedio con provvedimenti che, presi ora, potranno avere effetto solo a distanza di tempo.

Nella relazione Elkan leggiamo preoccupazioni di tutt'altra natura: « ...resistenza dello stesso mondo della scuola e di altri vasti settori della pubblica opinione, quasi trepidi nel conservare schemi ed ordinamenti ormai chiusi al prorompente evolversi della nostra vita nazionale nelle sue mutate strutture, nei rapporti sempre più numerosi e costruttivi con gli altri popoli, in una concezione più ampia di umana solidarietà ».

Sono belle parole, ma piuttosto generali e generiche e vorrei che esse fossero spiegate ed esemplificate, cioè che si dicesse in breve come si intende organizzare differentemente i nostri studi e si esponessero le idee direttive della nuova costruzione più che quelle distruttive della vecchia. Queste belle parole cioè servono a proclamare con accentuata disinvoltura che i nostri studi sono insufficienti ed inadeguati, ma oltre non vanno, mentre si avrebbe l'obbligo di indicar meglio le insufficienze e di indicare i rimedi agli « schemi chiusi », altrimenti non si lascia a chi ascolta che preoccupazione e sfiducia. Per tale ragione abbiamo voluto insistere, ripetendoci

ancora, sulle proposte qui avanzate in passato, che possono essere così riassunte: formare i maestri, dotare gli istituti ed anche, urgente provvidenza, più denaro per le università.

Fino a sette-otto anni fa (il Presidente della odierna seduta ne sa qualche cosa) si diceva che le università erano troppe in Italia e che non se ne dovevano creare altre, almeno fino a quando quelle vecchie non si fossero completamente attrezzate. Tra i primi a tentare di rompere questa mal mascherata preclusione ad ogni iniziativa, facemmo riflettere qui che, mentre le istituzioni universitarie sono realmente molte nel centro-settentrione del nostro paese, esse sono poche nell'Italia meridionale ed insulare e cioè che, mentre vi sono diciotto università nel centro-settentrione, ve ne sono solo tre nel Mezzogiorno continentale, con popolazione scolastica pressoché equivalente. Io ho fatto poc'anzi riferimento al nostro Presidente Rossi, perché egli, quando fu ministro della pubblica istruzione, ci venne incontro aiutandoci nel pareggiamento dell'istituto universitario di magistero libero dell'Aquila, e ciò l'onorevole Rossi fece con tanta simpatia e comprensione da non potersi dimenticare.

A sette anni dal conseguito pareggiamento questo istituto risulta animato da florida e fruttuosa attività: esso conta oggi 1300 iscritti e costituisce un certo alleggerimento, di cui c'era estremo bisogno, per la facoltà di magistero dell'università di Roma. Il nostro istituto aquilano, unica istituzione universitaria esistente in Abruzzo, è oggi altamente considerato nel nostro mondo universitario e lo si giudica tra i migliori di questa categoria in Italia, come pubblicamente è stato riconosciuto da più parti.

Il Governo, pur nel disagio didattico che angustia le nostre università, ha voluto in quest'anno immettervi una notevole massa di giovani, permettendo ai geometri, ai ragionieri e ad altri diplomati degli istituti tecnici di accedere all'università. Nonostante l'apparente incongruità della cosa, io devo qui dichiararmi favorevole al provvedimento, per l'apporto che esso dà di una scelta falange di giovani agli studi tecnici. A L'Aquila sono sorti due bene attrezzati corsi universitari: quello di economia e commercio e quello di matematica e fisica. Il professor Picone, su un centinaio di giovani ha trovato tre elementi di primissimo piano e di uno di questi ha preconizzato un grande matematico. E il professor Picone di predisposizione agli studi matematici s'intende, avendo tra i suoi allievi in Italia ed all'estero ben 22 professori universitari.

Sotto questo aspetto dobbiamo ammettere che l'organizzazione dei corsi aquilani è stata una iniziativa felice, tanto più che oggi sono affannosamente ricercati matematici, chimici, fisici ed ingegneri da tutto il mondo, ed il bisogno è particolarmente vivo nelle aziende industriali, che oggi cercano di porsi sul piano di una organizzazione moderna e redditizia.

Al confronto del lento procedere nell'ascesa delle nostre università, questo fervore costruttivo delle industrie è un monito che fa pensare. Ma il potenziamento universitario non può essere identificato nella riforma dei nostri istituti superiori; riformare è oggi la frenesia, enunciata in ogni occasione per ogni istituzione e perciò anche per la scuola. Vorrei però che fossero escogitate riforme per migliorare e non fossero richieste sempre le riforme per le riforme, con la prospettiva di danneggiare quello che è ben fatto o discretamente fatto: a rovinare una macchina basta talora un granello, così come demolire quanto è stato costruito con fatica è molto facile.

La scuola medica salernitana aveva come prima norma che la medicina dovesse innanzi tutto non nuocere: per la scuola certe riforme, ispirate a capricciosità politiche od a presunzioni dottrinarie, sono di certo nocumento agli studi. Questa mania di riformare, applicata alla scuola, desta perciò la più viva preoccupazione; tale invocazione riformatoria resta per lo più una accademica esercitazione priva di contenuto concreto ed è ben difficile trovare chi vada oltre generiche parole di censura e di incitamento, buone solo a dar reputazione di modernità a chi le enuncia e ad evitargli l'aborrita qualifica di conservatore.

Con questi propositi arriviamo dritti dritti al sacrificio del latino, la colonna vertebrale dell'umanesimo italiano e dei nostri studi classici. Ne parleremo presto in questa Camera, ma intanto non posso non rilevare quanto mal pensata sia questa « provvidenza ». Essa parte dal presupposto di unificare la scuola media, ma urta nella vecchia difficoltà della scelta, che resta in piedi nonostante l'unificazione: nell'imbarazzo della scelta il latino si vuol farlo entrare nella scuola media unificata a passo felpato, essere o non essere, farlo o non farlo, cioè insegnarlo male, per poche ore.

Si sa bene che il latino non si apprende se non con lunga e profonda applicazione, attraverso la quale soltanto può essere perfetta-

mente acquisito dal discente e diventare quindi per lui facile e piacevole: diversamente, conoscendolo con approssimazione, i giovani detesteranno il latino. Abbiamo già l'esempio delle scuole magistrali, dove i giovani studiano molto superficialmente, e perciò senza amore, il latino, ma poi, pervenuti alla facoltà di magistero, le ripetute bocciature li costringono, *obtorto collo*, a ricominciare da capo, da « *rosa*, la rosa », se vogliono impossessarsi di questa lingua.

Ciò che non si conosce o si conosce poco non si ama, ed un latino poco conosciuto verrà poi detestato e rimarrà aborrito per tutta la vita. Si dice: si sceglie a 14 anni meglio che a 11: né all'una né all'altra età il giovanetto è veramente in grado di scegliere da sé con criterio: la strada quasi sempre prescelta è poi quella meno faticosa, sicché, se uno dei corsi di studio a scelta costa minor fatica, il giovanetto lo preferirà quasi sempre agli altri.

Qualche cosa di simile succede, ad esempio, nelle nostre università, dove i giovani scelgono quelle materie complemetari, ove sanno di poter più facilmente conseguire un buon voto.

Non abbassiamo dunque il livello della scuola allineandoci sul criterio della minor fatica per i nostri ragazzi. L'apprendere è costato sempre sforzo e deve costar fatica e sforzo sempre, altrimenti l'apprendimento diviene un fatto superficiale, non intimo ed educativo.

Se dunque si vuole proprio creare questa scuola media unica, la si faccia sorgere su due sezioni, una col latino ed una senza: e saranno i genitori, col consiglio del maestro, a decidere a quale sezione iscrivere il figliolo; si può poi stabilire che si possa passare, al secondo anno ed anche al terzo, da una sezione all'altra con un esame integrativo.

Il latino è un nostro patrimonio geloso, privarci del quale significa decadere dal livello culturale delle generazioni precedenti, il cui pensiero umanistico costituiva un vanto. Conoscendo il latino ci orientiamo nel pensiero e nella parola secondo una logica, che per altri difficilmente si conquista. Da quando in America è stato tolto l'insegnamento del latino nelle scuole medie, forse una ventina di anni fa (come mi diceva una signora statunitense, che è all'ambasciata U.S.A. di Roma e ha studiato a suo tempo il latino), in quella nazione si è notevolmente abbassato il livello culturale, come si può rilevare anche dal modo di scrivere lettere ed articoli sui giornali.

E noi che vantiamo come nobile eredità tutta italiana lo studio del latino, vogliamo disfarci di una dignità e di un fattore di elevazione per risparmiare sforzi e fatica a chi studia, e cioè in sostanza per deprimere gli studi e la cultura? Si dice: il latino è della Chiesa, è vero, ma è, ad esempio, anche dei biologi che, in tutto il mondo, scrivono in latino le caratteristiche delle specie animali e vegetali: il punto di vista anticattolico è dunque troppo meschino, oltre ad essere poco logico ed inopportuno per noi italiani. Del resto la lingua latina è mezzo di intendersi nel campo cattolico, ha il suo centro a Roma, mentre al seminario di Propaganda Fide si tengono le lezioni in latino, che è la lingua ufficiale, ma in privato si parla in italiano e questo abbinamento non può dispiacerci. Tutti gli alti dignitari ecclesiastici che hanno studiato nei vari seminari istituiti dalle varie nazioni a Roma conoscono la lingua latina, che parlano correttamente per tutta la vita. Nella cultura internazionale, la tradizione umanistica della nostra Italia è considerata altamente e ci è invidiata anche da genti che non coltivano le discipline umanistiche.

L'argomento che il latino è fatto per una *élite*, quasi a distinguere una classe dall'altra, a mettere su un piano inferiore le persone di modeste condizioni, è peregrino assai, perché non è affatto vero che i giovani di modeste condizioni debbano tenersi lontani dagli studi classici, giacché una quantità di giovani veramente poveri sono iscritti al ginnasio ed al liceo. Si vuol dunque fare una equiparazione di classi abbassando studi e cultura?

Ci dobbiamo proprio persuadere che in nessun campo è possibile livellare e pianificare tutto, sia pure abbassando il livello di tutte le attività. Al contrario noi dobbiamo aiutare il più possibile gli studenti delle famiglie meno abbienti, dando loro modo di percorrere gli stessi studi accessibili agli studenti ricchi. E in questo campo in verità qualcosa si sta ora facendo, avendo aumentato recentemente le borse di studio a disposizione degli studenti di ogni grado non abbienti.

Il Consiglio nazionale delle ricerche sorse per dare alla ricerca sperimentale quel *quid* che la facesse progredire e che le mancava. Oggi si può ben dire che siamo ancora indietro, in questo campo, al confronto di molte nazioni, ma vorrei pregare che non si cambiasse l'indirizzo dato a questo ente, aumentando i suoi compiti con l'aggiunta di altri, che non gli sono propri, come lo studio di problemi economici e giuridici: la situazione

allora peggiorerebbe ancora, per la riduzione dei fondi che dovrebbe essere fatta a carico delle ricerche sperimentali.

Vorrei quindi chiedere al ministro di difendere questa roccaforte degli studi sperimentali italiani dalle prospettate infiltrazioni esterne.

Infondato è in verità l'appunto, che si muove al Consiglio nazionale delle ricerche, di sottrarre i giovani migliori all'insegnamento superiore. Il C.N.R. ha anzi notevoli benemerenze, nel senso della preparazione dei futuri docenti, attraverso la concessione delle borse di studio. Ho fondata nozione di quanto affermo, in quanto ebbi a far parte del C.N.R. fin quasi dalla sua fondazione; e se poi, con una deliberazione del consiglio direttivo presieduto da Badoglio, del 16 dicembre 1938, ne sono stato espulso, insieme con il professor Giuliani di Firenze, per non essere iscritto al partito fascista, sono stato, alla caduta del fascismo, successivamente riammesso.

Una quantità di giovani, di cui oggi alcuni sono anche professori universitari, sono stati aiutati, attraverso borse di studio loro assegnate dal C.N.R., a persistere negli studi e nelle ricerche sperimentali che diversamente non avrebbero potuto compiere.

Devo poi segnalare al ministro le difficoltà di alcuni enti culturali, come le deputazioni di storia patria, che riescono a stento a stampare i loro bollettini: la deputazione di storia patria per gli Abruzzi, ad esempio, che non può raccogliere che poce decine di migliaia di lire di contributo da parte dei soci, ha ora stampato un volume di notevole rilievo, che costa due milioni e mezzo di lire; per corrispondere il dovuto al tipografo attende un adeguato contributo straordinario del Ministero.

Un'altra carenza vorrei segnalare al ministro, quella delle biblioteche statali.

Nell'Italia meridionale continentale vi sono soltanto due biblioteche statali, quelle di Napoli e di Bari; ma vi sono biblioteche provinciali con dotazioni bibliografiche di rilievo, che potrebbero divenire statali, come recentemente si è fatto con quella di Bari, e competere con le migliori di queste: la migliore biblioteca provinciale è oggi, in tutta l'Italia centro-meridionale, esclusa Roma, quella dell'Aquila. Sono a raccomandarne la statizzazione, in conformità con una proposta di legge già da me presentata.

Raccomando poi all'attenzione del ministro di considerare quanto sia inopportuno lasciare ai sovraintendenti la libertà di disporre del materiale di scavo, accentrandolo nei musei, che talora sono molto lontani dal luogo di reperimento. La zona dove lo scavo viene effettuato rappresenta quasi solo una cava di belle cose che servono per arricchire le vetrine dei saloni dei musei più o meno lontani dal luogo di reperimento: si comprende quanto dannoso sia questo sistema per la ricostruzione storica ed artistica del passato. Oggi con queste asportazioni si ripete ancora la « rapina » che specialmente nel secolo passato si è fatta a Pompei ed altrove, a vantaggio di Parigi o di Roma, dove gli oggetti di pregio, che vi sono stati trasferiti, non hanno più il linguaggio eloquente della terra che li ebbe testimoni ed attori.

Quest'anno la Cassa per il mezzogiorno, per onorare Sallustio, ha concesso fondi per gli scavi dell'antica città di Amiterno. Io vorrei che questi scavi non si risolvessero puramente e semplicemente in un impoverimento di quanto la terra, nascondendo, ha salvato. Vorrei che quanto verrà alla luce riconquistasse una parte dell'antico splendore proprio nella zona di *Amiternum* e non altrove e perciò domando che questa delicata operazione di scavo e di recupero sia posta sotto la supervisione del comitato di studio costituito in seno all'istituto universitario aquilano, cui il ministro della pubblica istruzione ha dato a suo tempo il desiderato assenso.

Mi auguro che l'onorevole ministro, nella sua riconosciuta sensibilità, voglia tener conto delle mie osservazioni. (*Applausi a destra*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Rapelli. Ne ha facoltà.

RAPELLI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, mi sia consentito, dopo tanti anni di vita parlamentare, di introdurmi nella discussione del bilancio della pubblica istruzione. Lo faccio volentieri, soprattutto perché considero un fatto positivo che l'attuale responsabile del dicastero abbia diretto in precedenza un altro importante Ministero, quello del lavoro e della previdenza sociale; tanto più che devo all'onorevole Gui una particolare gratitudine, se non altro come compaesano di don Bosco, perché è stato proprio lui a chiedere all'autorità ecclesiastica di proclamare questo santo piemontese patrono dei giovani apprendisti! Il ricordo dell'opera compiuta da don Bosco mi aiuterà a meglio inquadrare i problemi di cui intendo occuparmi, quelli dell'inserimento dei giovani emigrati nella vita culturale ed economica delle città in cui si trasferiscono.

Noi assistiamo oggi ad un fenomeno tipico del nostro tempo e che del resto è stato richiamato anche nella relazione: quello, cioè, di imponenti spostamenti di popolazione in direzione delle grandi città, specialmente di quelle del centro-nord, fra cui la mia Torino. Questo movimento migratorio impone alla pubblica istruzione maggiori doveri ed eventualmente un adeguamento delle sue strutture scolastiche in queste zone di forte immigrazione.

Lo spostamento di popolazioni dal sud verso il nord, ulteriormente favorito dall'abolizione delle leggi contro l'urbanesimo, è dovuto essenzialmente a fattori di ordine economico. Le genti del sud, però, abbandonano la loro terra anche per sodisfare bisogni di ordine spirituale e morale, quei bisogni cui proprio don Bosco intese con la sua opera andare incontro. Anche noi, dunque, dobbiamo cercare di andare incontro a questi giovani e giovanissimi che si trasferiscono nelle grandi città; è, questo, un problema non soltanto di assistenza materiale ma anche di preparazione culturale e spirituale, che deve essere dunque affrontato anche dal Ministero della pubblica istruzione.

Quei giovani provengono in grandissima maggioranza da zone estremamente arretrate ma non sempre, giunti al nord, vengono a trovarsi in una situazione migliore. Da un certo punto di vista, anzi, le loro condizioni peggiorano, perché non sentono più il calore della loro terra e urtano contro una serie di difficoltà dalle quali finiscono per trarre il primo motivo di protesta contro una società che non li sa comprendere.

Si impone quindi, anche in questo campo, un intervento della pubblica istruzione non soltanto sul piano delle attrezzature scolastiche, ma anche sul terreno più specificamente pedagogico. Si tratta, in altri termini, di accostare questi giovani e di dar loro qualcosa di più di quanto hanno lasciato nella terra di origine.

Non per nulla i costituenti trattarono i problemi dell'istruzione nel titolo II, dedicato ai « rapporti etico-sociali ». Il dovere dell'istruzione, infatti, è il più completo che si debba assolvere soprattutto nei confronti dei giovani.

Sono convinto che una collaborazione del Ministero della pubblica istruzione con tutte le autorità locali potrebbe agevolare questo inserimento dei giovani nella società. Inserimento necessario: guai se noi in questi giovani creassimo, a causa di questo loro primo urto con una società alquanto diversa da quella tradizionale che hanno lasciato, una posizione protestataria! Bisogna andare largamente incontro a questi giovani, poiché sono persuaso che il fenomeno a cui accennavo prima non si arresterà, ma continuerà, per cui occorre indirizzarli in una concezione di vita che può essere anche diversa da quella che hanno lasciato.

Noi costituenti abbiamo seguito un ordine logico nel compilare la Carta costituzionale. Affermando, infatti, nell'articolo 1 che la Repubblica doveva essere fondata sul lavoro e quindi non sul privilegio, veniamo a dare alla stessa formazione di ordine scolastico un valore sostanziale. Sarà necessario preparare i giovani a questa società diversa che noi vogliamo non più in funzione di un privilegio, ma di una promozione che si renda accessibile a tutti, anche ai più sprovveduti.

Bisogna tendere, soprattutto nei riguardi di queste persone che sono giunte nelle nostre zone, fin dall'inizio, a dare i locali scolastici necessari, bisogna dar loro la convinzione che possono salire i gradini della scala sociale senza la necessità della protezione (tipica dei paesi che hanno lasciato), senza il bisogno della raccomandazione, spesse volte senza il bisogno di quel, purtroppo, necessario inganno, per il quale il debole si rende astuto al fine di potersi difendere.

È questa necessità che io vorrei interpretare di fronte a lei, onorevole ministro, considerando anche le sue origini personali e quell'ammirazione che ella ha sempre avuto per questo grande compaesano autentico, santo del lavoro, che già in quei tempi vide, nel modesto contratto di apprendistato, il dovere di dare all'apprendista non solo l'addestramento manuale ma soprattutto una formazione più completa.

Quello che io prospetto è anche un problema di capacità dei docenti i quali dovrebbero assumere soprattutto la funzione di pedagoghi. Non sono un tecnico, perciò non potrei suggerire la strumentazione adeguata. Come appassionato di cose sociali, per questo dovere che ognuno ha verso la società, vi indico questo grave problema.

È una questione che si lega al concetto di produzione. Sono persuaso che il futuro sarà dominato da una maggiore capacità dei singoli. Da tempo sono piuttosto in crisi rispetto alle concezioni di classe che hanno portato a mutamenti di regimi, di nazioni. È un punto che mi permetto di indicare in questo scorcio di legislatura soprattutto ai più giovani tra quelli di noi che continueranno il loro compito di legislatori. Occorre immaginare non

soltanto una strumentazione di piano, non soltanto una strumentazione tecnica, ma soprattutto una concezione della vita che tocca un certo aspetto, in quanto si base su questa concezione del lavoro che rende migliori nella vita.

Vorrei insistere su questo punto che evidentemente non può essere oggetto di una delle tante indagini che spesso vengono affidate a commissioni, e che spesso portano a conclusioni anacronistiche, come l'indagine recentemente condotta dalla « Svimez », in cui non si considera il fatto nuovo rappresentato dalla possibilità di muoversi liberamente sul territorio nazionale.

Noi sappiamo che anche gli aspetti economici sono mutevoli. Mentre in Italia diamo risalto a un certo tecnicismo, più o meno scientifico, di cui sono stati banditori i nordamericani, abbiamo presente l'esperienza tedesca, in cui l'empirismo prevale su un tecnicismo spesse volte soltanto d'etichetta, per dare posto e prevalenza al fattore umano.

Noi spesso ci esaltiamo alle conquiste della scienza: elettronica, calcolatori elettronici, e trascuriamo il problema delle qualità personali del lavoratore, al quale l'istruzione deve dare il sussidio della polivalenza, nel senso di essere preparato nelle varie circostanze della vita. È questo un concetto che ho avuto occasione di esprimere nel corso della discussione del bilancio del Ministero del lavoro, ma che ritengo opportuno ripetere in questa sede.

Bisogna immaginare una scuola per la vita, ma non soltanto con cicli che sono ritenuti completi solo per il fatto di essere stati preordinati; bisogna mirare a questo accostamento continuo tra scuola e lavoro, inteso quest'ultimo come elemento di perfezionamento della stessa produzione industriale. Bisogna che l'adolescente sappia che, a prescindere da quello che è il suo punto di partenza, il posto che conquisterà nella vita sarà commisurato alle sue capacità, e non ai privilegi o al possesso di un titolo di studio. Cosa significa un titolo di studio con la tecnica continuamente in movimento?

Vorrei allacciare alla prima parte del mio discorso, che riguarda i giovani che affluiscono dal sud al nord, un altro concetto. Bisogna legare di più l'attività della pubblica istruzione ai problemi di questi giovani. Bisogna convincere il giovane che per riuscire nella vita non si ha bisogno di protezioni e di raccomandazioni: l'uomo capace ha in sé il primo elemento della sua sicurezza e del suo avvenire.

Noi qualche volta pecchiamo per volere imitare certi paesi più ricchi di noi. Ad un certo momento noi, paese povero, siamo diventati quasi ricchi perché, quello che era considerato un « giacimento di manodopera » (non adopererò più questa espressione, per non essere rimproverato di materialismo) è diventato un elemento di forza. Ma a quale prezzo? Qualche volta viene pagato duramente il materiale umano così prelevato, e ciò perché su questo materiale non si è lavorato prima, e soprattutto è mancata l'opera della pubblica istruzione.

Bisogna lavorare in funzione della scelta successiva che il lavoratore stesso compirà, soprattutto in relazione alle sue capacità di carattere professionale; una capacità che dovrebbe avere una formazione di base più polivalente dell'attuale.

Non mi addentro in altre considerazioni, che meglio di me sono state svolte da altri colleghi ed egregiamente anche dal relatore, del quale ammiro la stringatezza nell'elaborare la sua relazione. Però, mi pare che in questa sua stringatezza, soprattutto nella parte finale, egli dia un valore di sostanza alla mia tesi, soprattutto quando l'onorevole Elkan scrive: « ...Se si conviene che la scuola è indispensabile per una politica di sviluppo per adeguare la società al progresso tecnico scientifico, non si deve dimenticare che essa si propone di rispettare i valori della dignità e della libertà dell'uomo », cioè non è tanto un problema di classe come possono sostenere i colleghi della sinistra, perché, secondo me, il termine di promozione del lavoro non è un termine di classe, è un termine di valorizzazione della sua dignità e della sua libertà.

Evidentemente, se noi adottassimo una programmazione d'imperio, in base ad una programmazione economica assoluta, noi violeremmo la libertà. Ecco perché mi pare mio dovere di reagire in questo momento contro questo criterio.

E prosegue il relatore: « Per questo la scuola non solo deve proporsi finalità di qualificazione o di preparazione specifica, ma deve piuttosto esaltare nella coscienza degli studenti i principî universali e collaborare ad una formazione umana che consentano nell'impegno del lavoro di domani una dimensione di libertà e una manifestazione di personalità, ragione prima di ogni ulteriore conquista ».

Su questo desidero fare un'altra considerazione. Per dovere di vincolo verso l'Ufficio internazionale del lavoro, il Parlamento ha approvato una legge che prende in conside-

razione il limite di età di 15 anni. Se noi ora stabiliamo che la scuola d'obbligo termina a 14 anni (il provvedimento deve venire qui in discussione), allora io suggerirei qualcosa che già è stata accolta dalla vicina Francia, qualcosa che avvicina la scuola al lavoro. In altri termini, si dovrebbe giungere, attraverso la collaborazione fra il Ministero della pubblica istruzione e il Ministero del lavoro, a far sì che il periodo tra il 14° e il 15° anno venga destinato al preapprendistato, sia come termine di selezione e di qualità individuale sia come termine di orientamento per la scelta di una professione.

Si parla molto di questo orientamento professionale; probabilmente, vi è una confusione terminologica. L'aspetto dell'orientamento professionale è un aspetto della valutazione delle attitudini, cioè il cosiddetto esame psicotecnico. Ma, a mio avviso, è un aspetto limitato di fronte alla mobilità, direi, dei passaggi della manodopera, di fronte alla facilità delle riconversioni industriali, di fronte al crescere dello sviluppo inevitabile delle attività terziarie, e anche il termine dell'orientamento, soltanto come valutazione attitudinale deve essere modificato.

Bisogna giungere a qualche cosa di più, al consiglio sulla scelta, anche nell'interesse dell'avvenire dei giovani.

È chiaro che se noi potessimo partire fin dall'adolescenza a dare questa maggiore convinzione non soltanto ai ragazzi ma anche alle famiglie, la situazione sarebbe diversa. Le famiglie italiane hanno l'illusione dell'impiego sicuro e ad ogni modo non credono molto alla formazione professionale soprattutto in un certo livello della popolazione che appunto per questo livello si è spostata al nord dove si è trovata di fronte ad una situazione molto diversa da quella lasciata nei paesi di origine. Ecco perché insisto sull'istituzione del preapprendistato, soprattutto per i giovani provenienti dal mezzogiorno d'Italia. Sarebbe un modo questo per accostarli direttamente ai problemi della vita, renderli persuasi che determinate scelte potrebbero rappresentare per loro scelte occupazionali. Purtroppo, la povertà, la miseria fa sì che giovani ragazzi raccogliendo viole mammole si trasformino in venditori e pensino di essersi data un'occupazione. Oggi si confonde l'occupazione con la professione e con la scelta. Bisogna che arriviamo a prove di rodaggio per poi passare alla collaborazione.

L'onorevole ministro sa che da tanti anni presiedo un ente della mia categoria professionale, perché la mia maggiore attività è stata quella di viaggiatore di commercio. Nel settore commerciale, alberghiero, in tutto il settore terziario, la formazione umana è più facile a determinarsi, perché non abbiamo l'ostacolo dell'ambiente, della catena di montaggio, dell'uomo solo accanto alla macchina, piegato dal frastuono per cui non riesce a comunicare neppure col vicino. È chiaro che da noi la formazione umana è possibile perché queste attività legano ancora gli uomini agli uomini. Da noi si è potuti arrivare a un certo tipo di formazione professionale, soprattutto perché è permesso – e penso che l'onorevole ministro possa riconoscerlo, se non altro perché ha avuto l'ente sotto la sua giurisdizione – ai nostri giovani di girare il mondo sicuri di sé, non costretti come noi anziani a subire le dure condizioni che spesso ricorrono più all'estero che nella nostra patria.

Noi potremmo ancora migliorare, ma abbiamo bisogno della vostra collaborazione. Anche la commissione che io ho presieduto per incarico dell'onorevole ministro Sullo tendeva a una collaborazione con il Ministero che ella, onorevole Gui, così degnamente presiede oggi. Purtroppo – ella sa – il suo predecessore forse interpretò malamente la posizione di tale commissione.

Alla fin fine ci si considera autodidatti che abbiamo fame di una maggiore cultura. Il problema è quello dell'inserimento nel mondo del lavoro; il problema è nella necessità di una maggiore cultura che sente il mondo del lavoro, che sentono gli autodidatti della vita. Fissiamo più largamente i termini della collaborazione; comprendiamo meglio i nostri docenti. Le vostre scuole professionali, i vostri istituti professionali hanno portato via al nostro povero ente – ella sa, onorevole ministro, che noi siamo abbastanza poveri – personale, privandoci della collaborazione. Perché non aumentiamo il raggio della collaborazione? Lo Stato ha questo dovere.

Nel 1946, premuti dalle tante circostanze, non pensammo alle teorizzazioni. Più tardi scoprimmo la *promotion du travail*. Ma cosa dicemmo all'articolo 35 della nostra Costituzione? Che dovere dello Stato è di curare la formazione e l'elevazione professionale dei lavoratori. Il concetto di addestramento, cioè, deve essere superato. E noi sappiamo come si ottiene l'elevazione professionale.

E noi pensiamo al dramma dei nostri lavoratori incettati e portati in Germania, i quali credono di avere trovato la professione e invece hanno trovato soltanto un'occupazione, che potrebbe essere anche temporanea,

e che non si fanno carico di aumentare la loro istruzione onde avere una possibilità di scelta. Perciò io ritorno col pensiero all'ammonimento del santo del mio paese che insegnò ai giovani apprendisti il dovere dell'istruzione.

Anche il problema dei nostri giovani lavoratori che sono andati all'estero in queste condizioni, deve impressionare, perché rischiano domani di vedersi tornare giovani, sfruttati nell'età in cui avevano più capacità di apprendere, così come abbiamo visto ritornare i silicotici dalle miniere del Belgio. Leghiamo quindi il mondo della scuola a coloro che sono autodidatti, che vogliono apprendere, nella visione che oggi ci è imposta dalle circostanze, dal grosso spostamento dei bisogni, che non dobbiamo considerare soltanto materiali, ma anche spirituali; torniamo a questa promozione, proprio nello spirito di quel santo che ha visto nei giovani l'elemento di formazione di una società migliore. Concorra il mondo della scuola, concorra il mondo del lavoro. (*Vivi applausi al centro — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Malagugini. Ne ha facoltà.

MALAGUGINI. Signor Presidente, signor ministro; dovrei aggiungere « onorevoli colleghi », ma mi pare che farei dell'ironia di cattivo gusto parlando in un'aula pressoché vuota. Tutt'al più potrei aggiungere – e ciò sarebbe conforme alla sincerità del mio sentimento – « egregi amici stenografi ». Sono stato a lungo incerto, e i funzionari dell'Ufficio di presidenza me ne possono dare atto, se prendere o meno la parola in questa discussione, perché non fa piacere ad alcuno ripetere sempre pressappoco le stesse cose, né riesce facile, purtroppo, trovarne di nuove quando si interviene sui problemi della scuola e della cultura del nostro paese.

Ad accrescere poi la mia perplessità contribuiva la drammaticità dell'ora che stiamo vivendo per l'improvviso aggravarsi della situazione internazionale e i conseguenti pericoli che incombono sulla pace del mondo; talché potrebbe sembrare a un certo punto perfino prova di insensibilità o di scarso senso delle proporzioni occuparsi di problemi che, di per se stessi importantissimi, minacciano di essere annullati e travolti insieme con la civiltà e con l'esistenza stessa del genere umano.

Tuttavia, poiché mi sorregge ancora la speranza che il senso di responsabilità o forse più probabilmente la reciproca paura finisca per avere il sopravvento sugli insensati, prima che criminosi propositi di conflitto armato, faccio forza a me stesso e mi accingo ad esporre alcune delle molte osservazioni che il bilancio suggerisce, seguendo piuttosto sommariamente e non in tutte le sue parti la relazione che il collega Elkan ha compilato resistendo alla tentazione di darle le proporzioni voluminose di analoghi documenti sui bilanci passati.

Il problema di fondo dell'amministrazione centrale, collega Elkan, non consiste tanto o soltanto nella costruzione di una sede succursale, ma piuttosto in una organizzazione moderna, con lavoro a catena in grandi sale dotate di macchinari moderni e di impianti archivistici fotostatici. Certo anche la costruzione di una nuova sede aiuterebbe, ma occorre tendere soprattutto alla modernizzazione dei servizi per stare al passo con i tempi nuovi. Bisogna inoltre ridare all'amministrazione la sua responsabilità e non costituire, *absit iniuria verbis* (domando scusa se m'è scappato in latino)...

ELKAN, *Relatore*. Domandi scusa all'onorevole Nenni. (*Commenti*).

MALAGUGINI. ...e non costituire gabinetti e sottogabinetti che si sovrappongono spesso alla burocrazia (questa eterna imputata di tutti i mali di cui soffre il paese), la soffocano e qualche volta le impediscono o le rendono assai difficile l'applicazione della legge.

Do atto all'attuale ministro del fatto che quest'anno per sua perentoria disposizione sono stati proibiti i comandi e le assegnazioni provvisorie, dati spesso in dispregio delle leggi e fuori della responsabilità della amministrazione. Io stesso ho fatto personale esperienza del nuovo corso quando mi sono permesso di segnalare qualche caso, che mi pareva degno di considerazione, di assegnazione provvisoria per avvicinamento al coniuge, trovando un garbato ma reciso diniego. Mi auguro (e non ho ragione per dubitarne) che la stessa risposta abbiano avuto anche gli altri colleghi e le altre autorità che si siano rivolti a lei, onorevole ministro, con richieste analoghe. Debbo tuttavia osservare che vi è stato il caso di un direttore generale, il quale aveva fatto (e in modo esemplare) tutta la sua carriera in un determinato ordine ed è stato trasferito ad un altro ordine nel quale non aveva (se la farà certissimamente) una competenza specifica.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Il trasferimento è avvenuto con il consenso dell'interessato.

MALAGUGINI. Non mi permetto di contraddire il ministro, tanto più che il mutamento, se non erro, era già stato predisposto dall'amministrazione precedente; ma le mie informazioni e la mia impressione personale erano diverse.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Se ella si riferisce al direttore Prisinzano, egli ha tenuto per alcuni mesi, dietro mia preghiera, entrambe le direzioni (classica e tecnica) e ha quindi scelto la tecnica.

ELKAN, *Relatore*. Forse temeva che gli studi classici fossero definitivamente naufragati...

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Ha scelto una direzione in grande espansione, tecnica e professionale.

MALAGUGINI. D'accordo. Mi è sembrato comunque che fosse un provvedimento poco opportuno lo spostare un funzionario da un settore dove aveva una pratica di molti anni ad uno del tutto nuovo per lui.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Un umanista è in grado di fare molto bene in un settore tecnico.

MALAGUGINI. Speriamo bene per la tecnica e speriamo non male per la classica, perché tappare un buco per aprirne un altro non sarebbe una felice operazione.

Dell'edilizia scolastica si sono occupati parecchi oratori e non vi insisto, specialmente dopo l'ottimo intervento di ieri sera dell'onorevole Ferrarotti. Riconosco (anche per esperienza personale, essendomi occupato di parecchie pratiche di edifici scolastici) che è un problema difficile e delicato. Mi limito solo ad esprimere una mia sommessa e del tutto personale opinione, che questo problema non si risolve accollando la costruzione degli edifici agli enti locali (specialmente ai comuni, ché le province hanno ben altre risorse, in generale), ma con l'assunzione diretta delle costruzioni da parte dello Stato.

Il piano triennale (che talvolta mi sfiora il dubbio sia stato un modo elegante per evitare per un triennio almeno, un impegno di pianificazione seria) concede le borse di studio anche agli alunni delle scuole legalmente riconosciute, a parità di condizioni con gli alunni delle scuole dello Stato, sia pure attraverso un esame concorso.

Il nostro gruppo, come è noto, ha fatto le sue riserve, ha subìto cioè più che accettare questa impostazione. Ma ormai il progetto è divenuto legge ed è inutile tornarci su.

Io non ho il cattivo gusto (mi si passi la frase che non vuole essere irrispettosa) di rimestare il passato né di disturbare sant'Agostino e Tertulliano come ha fatto l'altro ieri il collega Limoni, il quale spezzando non una, ma troppe lance, direi, a favore dei contributi statali alla scuola non statale, ha dato l'impressione (non se la prenda se si tratta di impressione errata) di volere scalzare il suo collega onorevole Franceschini dal ruolo di *leader* secolare dell'episcopato triveneto. (*Commenti*).

LIMONI. No, solo di rincalzo... (*Si ride*)

MALAGUGINI. Per quanto riguarda la assegnazione delle borse di studio a tutti, dunque, niente più da dire; per ora, almeno, e fino a quando non si parlerà della legge sulle scuole paritarie previste dalla Costituzione. Perché un giorno o l'altro dovrà venire pur fuori questa legge; non lasciatemi attendere invano ancora troppo tempo, ché non posso e fatemela vedere questa legge paritaria che è stata promessa tante volte e che si impone e sulla cui presentazione tutti dovrebbero essere d'accordo, anche se, quando se ne discuterà, l'accordo non vi sarà più.

FRANCO PASQUALE. Questo sarà un motivo per non presentarla. Non sarà presentata per tenerla in vita.

MALAGUGINI. Quello che ora volevo dire è che l'applicazione della legge da parte del Ministero, risulta – a mio parere – discutibile almeno in tre punti fondamentali. Anzitutto i concorsi dovrebbero essere fatti prima delle iscrizioni nelle scuole e non ad anno scolastico iniziato come è avvenuto questa volta; in secondo luogo, onorevoli colleghi, 60 mila lire annue sono poco più di quanto occorre per comprare i libri di testo, non certo per mantenersi a scuola per un anno intero.

ELKAN, *Relatore*. Scuola dell'obbligo.

MALAGUGINI. Occorre aumentare l'importo unitario delle borse e diminuirne, di conseguenza, il numero, accertando più seriamente i bisogni. Il constatare le disagiate condizioni, infatti (e questo è il terzo punto), non deve essere lasciato alla valutazione delle commissioni esaminatrici, ma i termini devono essere fissati con precisione in base alle imposte pagate o, meglio, non pagate dai genitori degli aspiranti; perché oggi si concedono borse – in qualche caso – a figli di pezzi grossi, professionisti con larghi introiti, che delle 60 mila lire non hanno proprio alcun bisogno.

A proposito dei libri, si può nutrire qualche dubbio sull'opportunità dei libri gratuiti a tutti, anche a quelli che hanno la possibilità, per esempio, di pagare rette assai

elevate. Praticamente (e su ciò intendo soffermarmi) le cose sono state regolate in un modo veramente intollerabile, assicurando tutti i vantaggi agli editori e sacrificando solo i librai (se dico cosa inesatta, l'onorevole ministro potrà rettificare). I librai devono concedere sul loro guadagno il 10 per cento di sconto del quale gli editori non si son voluti addossare neppure un centesimo; debbono pagare i libri in contanti o, come si dice nel loro gergo, in conto assoluto e sono rimborsati, nella più rosea delle ipotesi, dopo molti mesi.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.* No, è in corso il rimborso: i provveditori hanno già ricevuto le somme accreditate.

MALAGUGINI. È una bella cosa e ne prendo atto con sodisfazione. Quelli che io muovevo, del resto, erano rilievi fattimi dagli interessati, dei quali io mi facevo semplicemente eco.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.* Non voglio dire, s'intende, che tutti abbiano già avuto.

MALAGUGINI. D'altronde è inevitabile che il rimborso si faccia attendere, giacché i buoni ricevuti dai librai debbono passare prima dalle direzioni didattiche, poi dagli ispettorati, poi dai provveditorati, infine dal Ministero; talché, se non fosse intervenuta la odierna dichiarazione dell'onorevole ministro, io avrei dovuto concludere che ben difficilmente i librai l'anno venturo si sarebbero acconciati a questo servizio, e assai probabilmente si sarebbero invece rifiutati di compierlo.

Un'altra osservazione. Le associazioni di docenti e di studenti è per lo meno problematico che abbiano fiducia nella commissione di indagine di cui alla legge stralcio, dalla quale sono stati esclusi i loro rappresentanti con il motivo, un po' specioso in verità, che la legge non fa obbligo al ministro di chiamarli a farne parte. Si potrebbe – a voler essere maligni o a costo di passare per ingenui – obiettare che la legge non faceva neppure obbligo al ministro di interpellare le segreterie dei partiti per avere i nominativi dei membri della commissione stessa, e non solo dei parlamentari ma anche degli esperti.

Orbene, ammesso che i designati siano tutti in sommo grado competenti – io non li conosco e non posso quindi porlo *a priori* in dubbio – essi, quali rappresentanti di partito, riprodurranno in seno a tale commcommissione d'indagine rischia così di fare la fine della « commissionissima » Gonella. Ne è indice sintomatico il fatto che il segretario di essa è la stessa persona che esercitava le medesime funzioni nella commissione Gonella.

Televisione. È almeno dubbia la sua utilità come mezzo sostitutivo della scuola.

Quando io insegnavo, dirigevo un istituto, e udivo parlare di sussidi audiovisivi, non ero mai troppo entusiasta perché sapevo per esperienza come essi servissero a far perdere del tempo, cioè a sacrificare qualche lezione senza troppo costrutto, anche se erano accolti con gioia dagli scolari perché ne approfittavano per fare chiasso o per interessarsi a qualche cosa che non era precisamente inerente alle trasmissioni. Adesso si parla di corsi interi per televisione. Sapete (le cifre mi sono state fornite e non le posso certo avere inventate io) quanto ha speso nell'anno scolastico 1961-62 la R.A.I.-TV. per il corso completo di avviamento professionale? 7 miliardi e mezzo. E sapete quanti sono stati i licenziati alla fine dello stesso anno scolastico? 500. Non dirò (come invece affermava il funzionario che mi ha fornito questi dati) che ciascun alunno è costato 15 milioni. Mi parrebbe una sciocchezza, perché non vi sono soltanto quelli del terzo corso; ma anche quelli di prima e di seconda classe, cui il servizio ha provveduto. Certo però che, anche ridotti, questi quattrini sono troppi in rapporto ai risultati.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.* Per l'avviamento, solo la terza è rimasta, perché la prima e la seconda classe sono state sostituite dal corso per la scuola unificata. Quanto alla cifra, io non c'entro. Non la conosco.

MALAGUGINI. E allora, se i diplomati sono stati 500 e se si è avuto il terzo corso soltanto, vuol dire proprio che ogni diplomato è costato 15 milioni.

ELKAN, *Relatore.* Impossibile!

MALAGUGINI. Pareva e pare proprio anche a me, onorevole relatore; appunto per questo ero un po' dubbioso nell'affermarlo, e lo sono ancor più dopo la dichiarazione del ministro. Vi dev'essere un errore, almeno mi auguro che vi sia.

Comunque, ripeto, non penso che la TV. possa sostituire la scuola. La potrà integrare, non mai sostituire. Se così fosse, la viva voce del docente non conterebbe più nulla e tutto si ridurrebbe a qualche cosa di esclusivamente meccanico.

È un ripiego, dunque, siamo d'accordo. Ma facciamo che non diventi una sostituzione; che rimanga un'integrazione e che sia

limitata a quei casi in cui non si può fare altro di meglio.

Un esempio. Un comune della mia provincia aveva chiesto una sezione staccata di una scuola d'avviamento agrario per l'Oltrepò. Ebbene, la legge stabilisce che per avere questa sezione staccata il comune debba contare almeno 3 mila abitanti. Però io avevo osservato che non so se la legge o il regolamento stabilisce anche che il comune può richiedere la sezione staccata, pur non arrivando a 3 mila abitanti, allorché sia un centro al quale possono agevolmente confluire alunni di località viciniori. I funzionari di Roma non ne hanno voluto sapere; e, poiché l'anno scolastico era già cominciato, il provveditore locale ha persuaso quel comune ad accontentarsi della televisione. Io però non ne sono rimasto molto sodisfatto, e ne ho tratto l'insegnamento che un'altra volta bisognerà muoversi molto più per tempo.

Altro argomento di dolorosa attualità: la inquietudine della categoria degli insegnanti. Onorevole ministro, io non sono di quelli che indulgono facilmente alle agitazioni degli insegnanti e alle manifestazioni cui queste danno luogo. Però oggi devo riconoscere che l'agitazione è giustificata: anche in una delle ultime sedute del Consiglio dei ministri si è provveduto a tutti gli statali, meno che agli insegnanti. E dire che nel giugno scorso vi era stata la garanzia dei due maggiori partiti che sostengono direttamente o indirettamente (alludo al mio) il Governo! Ma, a parte il trattamento economico, che ha certo, e come!, la sua importanza, è la situazione morale che va peggiorando.

Il ministro del bilancio forma una commissione per la programmazione, chiama le rappresentanze di tutte le associazioni sindacali, ma esclude di proposito le associazioni scolastiche, adducendo non so quale giustificazione.

Il ministro della riforma burocratica, senatore Medici, forma anche lui una commissione e vi chiama tutti i sindacati degli statali, ma esclude la scuola dicendo che le carriere non interessano gli insegnanti!

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Non è esatto. Il ministro Medici ha chiamato i rappresentanti delle confederazioni. È da tener presente che una parte del personale della scuola è inquadrato in confederazioni, ma un'altra parte (per esempio la maggior parte degli insegnanti medi) non lo è. Nasceva quindi il problema in ordine ad organizzazioni sindacali che non fanno parte di confederazioni. Il ministro Medici lo ha risolto costituendo una sottocommissione della riforma della pubblica amministrazione, chiamandovi i rappresentanti delle organizzazioni autonome della scuola.

MALAGUGINI. Non alludevo a questo. Ella parla di organizzazioni sindacali. Io mi riferisco ad altre associazioni di natura scolastica, per esempio, alla Federazione nazionale insegnanti scuole medie, che si occupa dei problemi generali della nostra scuola secondaria. Vi sono poi anche associazioni cattoliche, cioè l'A.D.E.S.S.P.I...

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. In quale sede avrebbero dovuto essere convocate?

MALAGUGINI. Almeno nella commissione di programmazione. La programmazione, oltre che un fatto materiale, è anche un fatto di natura morale e politica. Ora, queste associazioni avrebbero avuto da dire la loro parola.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. La questione non mi riguarda direttamente, ma per quanto io sappia la commissione di programmazione, per il settore scolastico, attende le indicazioni della commissione d'indagine istituita in base alla legge stralcio. Per quanto riguarda la riforma della pubblica amministrazione, ho detto che è stata istituita una sottocommissione per la scuola. Credo che il ministro Medici si sia accordato, la settimana scorsa, con le organizzazioni sindacali della scuola.

MALAGUGINI. Si tratta sempre, a mio avviso, di una deficienza. Bisognava e bisogna tenere conto anche delle altre associazioni che perseguono fini non meno nobili di quelli delle organizzazioni sindacali.

Parliamo ora delle medaglie d'oro conferite ai benemeriti della scuola, della cultura e dell'arte. Si ha l'impressione che molti funzionari e troppi gestori di scuole private ne siano insigniti, mentre è molto più raro il caso che l'abbiano gli insegnanti e i presidi di scuole statali. Voglio riferire in proposito un episodio significativo. In una grande città dell'Italia settentrionale la medaglia d'oro di benemerenza è stato concessa all'ultimo provveditore repubblichino della provincia, attualmente gestore di una scuola privata. Ora è avvenuto che la consegna della medaglia non ha potuto aver luogo per le generali proteste e soprattutto per la minaccia delle autorità locali di non partecipare alla cerimonia, se l'ex provveditore fosse stato presente tra i decorati. Tutti possono sbagliare e anche il Ministero può avere avuto informazioni ine-

satte; ma si tratta di errori piuttosto gravi che feriscono profondamente la sensibilità del mondo della scuola.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Se mi farà avere un appunto, cercherò di approfondire la questione.

MALAGUGINI. Non mancherò di farlo, onorevole ministro.

Per quanto riguarda i corsi di aggiornamento, ne riconosco l'utilità, ma sarebbe necessario provvedere ad una loro almeno iniziale regolamentazione. Attualmente, infatti, questi corsi vengono svolti senza un programma e, naturalmente, senza soverchio impegno; di conseguenza alcuni danno buoni risultati, mentre altri si risolvono in uno spreco di denaro.

Il collega Pasquale Franco ha già richiamato l'attenzione della Camera sulla grave deficienza di insegnanti che si va determinando e sulla quale occorre seriamente meditare.

Su 102.157 insegnanti delle scuole di complemento dell'obbligo (media e avviamento) soltanto 25.758 sono di ruolo. Nelle stesse scuole hanno insegnato nel 1961-62 materie letterarie ben 3.389 studenti universitari, pari al 13 per cento del totale dei professori di lettere; mentre 850 cittadini hanno insegnato lingue straniere senza alcun titolo di studio (e 423 erano studenti di scuole medie superiori). E si potrebbe continuare.

Influisce su tale stato di cose anche un istituto dimostratosi poco felice, quello dell'abilitazione decentrata. La necessità del possesso del titolo di abilitazione per partecipare ai concorsi a cattedre ritarda di alcuni anni l'ingresso in carriera. Un giovane laureato, anche ottimo, che supera di primo acchito tutti gli esami, non riesce ad entrare in ruolo se non sette od otto anni dopo la laurea. Questa prospettiva, naturalmente, scoraggia e demoralizza i giovani che, prima di darsi all'insegnamento, prendono altre strade più sicure, più rapide e – diciamolo pure – meglio remunerate.

È poi veramente allarmante la percentuale dei bocciati agli esami di abilitazione decentrata, percentuale che mi ha impressionato particolarmente, in quanto credevo dovesse verificarsi il contrario e che comunque denunzia la gravità di una situazione la quale si può definire addirittura patologica.

Un recente *Bollettino ufficiale*, il supplemento al n. 28 del 12 luglio 1962 (questa volta non si tratta di informazioni che possono essere più o meno attendibili) riporta gli elenchi degli abilitati della sessione 1960. Il numero complessivo dei candidati presenti agli esami fu di 31.802 e gli abilitati furono 11.599, pari cioé al 36,5 per cento. Questa percentuale, già troppo bassa, diminuisce ancora di più per alcuni esami fra i più importanti: per le materie letterarie, ad esempio, su 9.262 candidati si ebbero 2.843 abilitati, pari al 30,7 per cento. Se in una prova di abilitazione è bocciato quasi il 70 per cento dei candidati, significa o che le università non preparano o che il sistema è sbagliato, o che si verificano tutti e due gli inconvenienti.

Che le università non preparino lo sappiamo bene, ma anche il sistema di questa abilitazione decentrata non deve funzionare a dovere. Un esempio: sono istituite abilitazioni uniche per le scuole inferiori e superiori, con programmi che stanno a mezz'aria tra le une e le altre e che, per la massa, risultano troppo elevati.

In conclusione, occorrerà rivedere il sistema degli esami di abilitazione e, forse, tornare a consentire l'accesso agli esami di concorso a cattedre direttamente, senza dover prima conseguire l'abilitazione. Meglio ancora sarebbe se tutto il sistema di reclutamento fosse modificato in modo radicale, con criteri più moderni, come la mia parte sta sostenendo invano da molti anni e come in questi giorni ha ribadito a proposito della istituenda università della Calabria: trovare cioé il modo di avere dopo la laurea un istituto di carattere propedeutico che prepari gli insegnanti, i licenziati dal quale siano senz'altro idonei ad affrontare l'insegnamento senza ulteriori prove di esame.

Potrei aggiungere parecchie altre cose a queste brevi osservazioni e alle altre che ho avuto modo di fare in sede di Commissione, illustrando alcuni ordini del giorno sugli istituti professionali, sul personale non insegnante, sui collegi universitari, ordini del giorno che dal rappresentante del Governo, onorevole sottosegretario Magrì, sono stati accettati come raccomandazioni. A proposito dei problemi universitari richiamati testé nel discorso dell'onorevole Rivera, è da osservare che l'onorevole collega, nei rilievi che siamo ormai per lunga consuetudine abituati a sentir muovere da lui in Commissione, dimentica sempre un fatto, o non lo tiene nel debito conto: quanto cioè sia difficile per i giovani, (e talvolta pure per i meno giovani) anche se valenti ma non sufficientemente protetti, muoversi ed avanzare in quella che, non del tutto a torto, è stata definita la giungla universitaria.

Ma rimandiamo queste ulteriori osservazioni all'anno prossimo se gli *incerti casus valetudinis* (bisogna non dimenticarsene mai alla mia età) e la fiducia degli elettori ci consentiranno di tornare in Parlamento. Rimandiamole pure, ripeto, perché anche l'anno venturo i problemi della nostra scuola saranno su per giù gli stessi.

Può sembrare eccessivamente pessimistica questa conclusione: è soltanto amara. Mi valga come giustificazione, se non il lungo studio, almeno il grande amore che ho sempre avuto per la scuola e per i giovani, cui è affidato – in questo almeno saremo tutti d'accordo – l'avvenire del paese. (*Applausi — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare l'onorevole Papa. Ne ha facoltà.

PAPA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, certamente l'ora non è propizia ad interventi lunghi e sostanziosi, donde l'amarezza di questa conclusione personale è alleviata dalla gioia di poter parlare dopo gli onorevoli Rapelli e Malagugini. Invero, se alcune osservazioni dovevano essere fatte a sostegno di una tesi, se dovessero essere ricercati argomenti per sostenere il punto di vista della mia parte politica, gli esempi, i discorsi, gli interventi di uomini di lunga tradizione democratica, anche se di diversa esperienza e di diversa parte politica (provenendo l'onorevole Rapelli, democristiano, dal mondo del lavoro e l'onorevole Malagugini, socialista, da quello della scuola), hanno portato ad una conclusione che dovrebbe raccogliere gli unanimi consensi e cioè che la scuola, se vuole essere aderente alla realtà italiana, deve muoversi soltanto nell'àmbito delle grandi tradizioni umanistiche.

Era ciò che avrei voluto ribadire e la stessa impostazione dell'onorevole Malagugini – che pur rappresenta un settore politico che ha avuto un notevole peso nella realizzazione del compromesso raggiunto – si è soffermata su questo punto. Confortato da questo, potrò avviarmi a rapida conclusione per dimostrare come la crisi della nostra scuola rifletta una crisi di carattere generale, cioè di determinati strumenti, di determinate organizzazioni che sono state superate da un nuovo mondo che oggi si presenta ai nostri occhi.

Una sola cosa resta certa in questa inquietudine: che l'ammodernamento delle strutture, la risoluzione dei numerosi problemi che affliggono la scuola, se vogliono essere aderenti alla realtà italiana, devono trovare una base soltanto nella tradizione umanistica.

Dichiarava l'onorevole Rapelli (trovando, anche se non in modo esplicito, concorde l'onorevole Malagugini) che le soluzioni tecnicistiche, le esperienze straniere – siano esse americane o russe – sono estranee alle tradizioni, alla conformazione, alla volontà di progresso del popolo italiano, per cui noi possiamo impostare il problema della scuola al di fuori di una scelta del tipo di società cui si aspira.

Noi riteniamo di dover restare fermi ed ancorati ad alcuni principî base della nostra civiltà, nei quali dobbiamo trovare le vie del rinnovamento. Uno di tali principî è che perno, base, cardine, di tutto il sistema non può essere la macchina, neppure l'uomo tramutato in macchina, ma deve essere l'uomo nel senso tradizionale della parola.

Tale visione deve guidare l'organizzazione della società italiana anche in relazione all'organizzazione generale dei popoli. Questa è specificamente la visione che si deve avere della scuola nel nostro paese. Quindi, allorquando ci accingeremo alla scelta dell'ordinamento scolastico da dare al nostro paese, dovremo per forza di cose tenere presente in quale società, in quale organizzazione sociale noi vorremo costruire la nostra scuola.

Vogliamo una società di tecnici o peggio ancora di tecnicisti o vogliamo una società di uomini liberi, di cittadini che abbiano la propria dignità? Questo il problema che dobbiamo risolvere e che per parte nostra, per il partito liberale, è stato già risolto nel solo modo possibile, chiedendo che l'organizzazione della scuola affronti i problemi nuovi, pur restando nel solco della tradizione umanistica.

Dopo questa premessa, ritengo di avere rapidamente avanzato la tesi-base e mi limiterò, perciò, a sottolineare all'onorevole ministro due punti: l'edilizia scolastica e la sistemazione dei professori di scuola secondaria.

L'edilizia scolastica è stato un tema dibattuto ed ampiamente trattato nella pregevole relazione dell'onorevole Elkan, ma desidero richiamare due aspetti proprio in riferimento alla particolare situazione del meridione, anche se non mi soffermerò sulla carenza delle aule, anche se non ricorderò le 60 mila aule che ancora mancano per le esigenze attuali e per le previsioni dell'immediato futuro in ordine allo sviluppo della scuola elementare, come non mi rammaricherò della negletta priorità da dare a questi problemi da parte del Governo del nostro paese; dirò soltanto che il problema dell'edilizia scolastica nel

meridione è un problema nel problema. Non credo che per risolverlo basterà citare cifre o fare delle statistiche; anzi io respingerò la percentuale tra le varie regioni d'Italia, perché ritengo che male si imposterebbe il problema dell'edilizia scolastica nel meridione se si dovesse porre in termini di comparazione con le altre regioni d'Italia.

Il problema dell'edilizia scolastica nel meridione è un problema di carattere assoluto e di interesse nazionale, in quanto non si potrà sviluppare la vita civile e democratica nel meridione se non si svilupperà la scuola. È, pertanto, interesse generale, supremo della stessa collettività di garantire determinati principî che investono tutta la vita del meridione attraverso la scuola. Fino a quando le genti del Mezzogiorno non saranno conquistate alla democrazia, non credo che noi potremo guardare con tranquillità al domani dell'Italia.

Quelle regioni possono essere acquisite in modo definitivo alla democrazia, al viver civile e democratico, soltanto attraverso la scuola, soltanto attraverso l'educazione, si intende solo attraverso una scuola efficiente che assicuri questa possibilità. Non si può, infatti, sperare che i giovani, i ragazzi possano sentirsi partecipi della vita dello Stato quando si trovano a dover seguire i corsi di studio in aule scolastiche a livello molto basso – e non vorrei usare una parola grossa, a livello di stalle – fino a quando cioè essi sentiranno che una delle funzioni più nobili dello Stato, quella dell'istruzione, viene espletata in condizioni penose. Dirò subito – e sono lieto di dirlo ad alta voce – che molto diversa è la situazione di oggi nei confronti di quella di ieri, che lunghi passi innanzi sono stati fatti. Ma purtroppo bisogna pur dire che vi sono ancora molti comuni, frazioni e contrade che mancano di edifici, di aule che siano degne del nome di sedi scolastiche. Bisogna accelerare ed aumentare il ritmo del nostro lavoro, le realizzazioni degli edifici scolastici.

E parlando di costruzioni scolastiche, mi si consentirà un'altra osservazione. Si tratta di un fenomeno non so se solo meridionale o generale, un po' legato alla natura propria di noi italiani: ci facciamo prendere subito dalla megalomania provincialistica o di regime. Perciò costruiamo aule dignitose ed accoglienti, edifici funzionali e moderni, ma non consentiamo lo spreco né il lusso nella costruzione di questi edifici, perché essi sono oltremodo offensivi in certe situazioni ed in certi ambienti. Quando tutto intorno è miseria, fare sfoggio di certe cose dà un senso di fastidio agli stessi alunni che si trovano in una posizione non confacente alle loro proprie situazioni. L'esperienza dei lunghi corridoi, delle centinaia di vaste finestre, delle facciate storiche, non ci ha portato bene. Vigili su questo punto anche il Ministero e dia rigide disposizioni per l'esame dei progetti affinché vi siano costruzioni funzionali e non opere di regime, anche perché, ed è bene che lo ricordiamo a noi stessi in queste occasioni, il contribuente, al quale ogni giorno vengono imposti gravi sacrifici, abbia chiara la sensazione che il suo denaro è speso bene e non malamente.

L'altro problema è quello del personale docente e della sistemazione in ruolo dei professori. L'argomento è stato abbondantemente trattato da tutti gli oratori che mi hanno preceduto. Nella relazione si legge che neppure per la metà nelle scuole tradizionali ed alle volte in misura irrisoria in quelle di nuova istituzione gli organici sono coperti da professori di ruolo. Il provvisorio nel tempo – e molto spesso anche nelle coscienze – domina tutti i gradi della scuola. Validi insegnanti, che pure hanno visto riconosciute le loro capacità con il conseguimento di più abilitazioni nei concorsi per abilitazione a cattedre, ancora non riescono a trovare la sistemazione in organico per il complesso, antiquato ed alle volte ingiusto congegno dei concorsi medesimi, dai quali scaturiscono i risultati più strani.

Mi pare, quindi, che i dati ricordati dall'onorevole Malagugini non trovino perfetta rispondenza nella realtà, sia pure nell'esame delle due cause che concorrono a produrre questi risultati.

Il congegno – e bene ha fatto il relatore ad auspicarne il superamento – è tale da falsare completamente i valori e le capacità degli insegnanti. È un congegno che cerca eruditi e non educatori. Perciò, sommessamente ma decisamente, chiedo un atto di responsabilità da parte dell'onorevole ministro: si giunga alla sistemazione di tutti i docenti che, come ricordavo, a volte pluriabilitati ed idonei, si vedono ancora in una posizione incerta dopo decine d'anni di insegnamento: ne guadagnerà il prestigio della scuola.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Lo stiamo facendo con la legge n. 831.

PAPA. Mi pare un po' troppo lentamente.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Lentamente no di certo.

PAPA. Ma questi provvedimenti non hanno ancora trovato applicazione se permane una situazione di provvisorietà.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.* Ciò non perché si lavori lentamente come ella dice. Vi sono 200 mila domande da schedare.

ELKAN, *Relatore.* Ma per fortuna non sono di altrettante persone.

PAPA. Ad ogni modo, mi riferisco ai pluriabilitati, agli idonei, agli abilitati, la cui sistemazione in ruolo eliminerebbe la piaga degli incarichi annuali anche per gli insegnanti forniti di sufficienti titoli. Non credo, perciò, che in questo caso si voglia fare una eccezione, quando è in gioco la dignità stessa della scuola. Questa nostra democrazia, che è pur lenta, quando vuole può realizzare ciò che vuole nel più breve tempo possibile. Bisogna risolvere la situazione penosa degli incarichi annuali, che si ripete continuamente e che ritarda l'inizio dell'anno scolastico di settimane e di mesi, per cui questa *peregrinatio* degli incarichi svaluta la stessa scuola.

Vi sono poi i famosi direttori didattici ed i famosi presidi incaricati per lustri. Si abbia il coraggio di arrivare a correggere questa provvisorietà, in maniera tale da poter guardare al futuro con maggiore tranquillità. Questo servirebbe a mettere un punto fermo in questa situazione e ad allargare le prospettive di carriera.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.* Per i direttori didattici un certo intervallo fra l'incarico ed il conferimento rimarrà sempre per i posti che si rendono vacanti. Questo intervallo è ora grandemente ridotto, perché un concorso è stato appena espletato e le nomine sono state fatte; di un altro concorso sono stati riaperti – per volontà del Parlamento – i termini (e non posso farci niente); infine sto per presentare un altro disegno di legge per altri 250 incarichi.

PAPA. Vorrei andare un po' al di là della questione. Da un punto di vista morale e di prestigio della scuola, il direttore che ha espletato le proprie funzioni per anni e poi si presenta a questi concorsi e non ottiene l'idoneità, crede ella che potrà tornare con egual prestigio a dirigere un circolo e ad avere l'autorità sufficiente per continuare nella sua opera? Faccia in modo, onorevole ministro, di eliminare le famose sanatorie che ripetutamente ognuno di noi è costretto a chiederle.

Vorrei concludere questo mio breve intervento ringraziandola, onorevole ministro, per l'attenzione che ella rivolge alle scuole del Sannio. Non sono di quelli che nei loro interventi sono soliti formulare atti di saluto e di ringraziamento. Ma nei suoi confronti lo faccio volentieri, anche perché così facendo interpreto i sentimenti della scuola del Sannio, che ha avuto da lei e dalla sua sensibilità l'accoglimento di ogni segnalazione dei propri problemi. Voglio sperare che anche per l'avvenire ella non mancherà di dare questo sguardo benevolo e generoso, perché la scuola sannita, pur richiamandosi a tradizioni nobilissime, ha una situazione di estrema fragilità per tutti i guai che passa al centro ed alla periferia, e perciò ogni tanto i nostri edifici scolastici sono invasi da frotte di danneggiati da eventi naturali e sono quindi sottratti alla loro normale funzione.

Ecco perché vi è la necessità di molta comprensione. Ella per il passato ne ha avuta tanta e spero vorrà darne ancora per l'avvenire, facendo così un'opera di giustizia retributiva. Mi auguro, quindi che ciò si avveri e che si riesca da noi a costruire una scuola efficiente per una società moderna. (*Approvazioni*).

PRESIDENTE. Poiché non vi sono più iscritti a parlare, dichiaro chiusa la discussione generale, rinviando alla seduta pomeridiana le repliche del relatore e del ministro.

La seduta termina alle 13,40.

IL DIRETTORE DELL'UFFICIO DEI RESOCONTI
Dott. VITTORIO FALZONE

TIPOGRAFIA DELLA CAMERA DEI DEPUTATI