

33.

SEDUTA ANTIMERIDIANA DI MERCOLEDÌ 25 SETTEMBRE 1963

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE RESTIVO

INDI

DEL VICEPRESIDENTE ROSSI

E DEL PRESIDENTE BUCCIARELLI DUCCI

INDICE

	PAG.
Congedi	1695
Disegno di legge (<i>Seguito della discussione</i>):	
Stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione per l'esercizio finanziario dal 1° luglio 1963, al 30 giugno 1964 (132-132-bis)	1697
PRESIDENTE	1697
GRILLI ANTONIO	1697
NICOLAZZI	1701
RAMPA	1705
CODIGNOLA	1715
MAGRÌ, <i>Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione</i>	1723
GUI, <i>Ministro della pubblica istruzione</i> 1724, 1725, 1726, 1740, 1741, 1742	1723
BERLINGUER LUIGI	1727
CAIAZZA	1734
GIOMO	1739
Proposte di legge:	
(<i>Annunzio</i>)	1696
(<i>Deferimento a Commissione</i>)	1695
Petizioni (<i>Annunzio</i>).	1696

Congedi.

PRESIDENTE. Hanno chiesto congedo i deputati Buzzetti, Del Castillo, Pedini e Vedovato.

(*I congedi sono concessi*).

Deferimento a Commissione.

PRESIDENTE. Sciogliendo la riserva, ri-tengo che la seguente proposta di legge possa essere deferita alla XII Commissione (Industria), in sede legislativa, con il parere della IV Commissione:

TITOMANLIO VITTORIA ed altri: « Tutela degli infortuni provocati da incidenti nell'uso di bombole contenenti gas di petrolio liquefatti » (383).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(*Così rimane stabilito*).

Le seguenti proposte di legge sono deferite in sede referente:

alla I Commissione (Affari costituzionali):

BUZZI ed altri: « Concorsi per titoli, riservati a maestri elementari, per l'immissione nel ruolo del personale della carriera di concetto amministrativa dell'amministrazione centrale della pubblica istruzione e dei provveditorati agli studi — Integrazioni e modifiche alla legge 7 dicembre 1961, n. 1264 » (*Con parere della VIII Commissione*);

La seduta comincia alle 10.

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

(*È approvato*).

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 25 SETTEMBRE 1963

GUADALUPI ed altri: « Disposizioni concernenti il personale salariato delle amministrazioni dello Stato già dislocato nei territori d'Africa su cui è stata esercitata la sovranità italiana » (425) (*Con parere della V Commissione*);

alla II Commissione (Interni):

ROBERTI ed altri: « Modifica del decreto legislativo 2 febbraio 1948, n. 23, relativo alla revisione delle opzioni da parte degli altoatesini » (427) (*Con parere della I, della III e della IV Commissione*);

alla III Commissione (Esteri):

FODERARO ed altri: « Aumento del contributo per le spese di funzionamento dell'Istituto italiano per l'Africa » (*Urgenza*) (307) (*Con parere della V Commissione*);

alla IV Commissione (Giustizia):

ALBERTINI ed altri: « Modifiche agli articoli 233, 235, 244, 245 e 246 del codice civile relativi alla legittimazione attiva e termine nelle azioni di disconoscimento di paternità » (419);

DE PASQUALE ed altri: « Regolamentazione temporanea dei canoni d'affitto degli immobili urbani » (429);

alla VII Commissione (Difesa):

GUADALUPI ed altri: « Estensione ai palombari, sommozzatori e loro guide del personale civile e operaio del Ministero della difesa delle disposizioni dell'articolo 1 della legge 7 ottobre 1957, n. 969 » (216) (*Con parere della I e della V Commissione*);

IOZZELLI: « Estensione ai capitani maestri di scherma in servizio permanente effettivo dei benefici concessi ai capitani in servizio permanente effettivo maestri di banda » (414) (*Con parere della V Commissione*);

alla VIII Commissione (Istruzione):

DALL'ARMELLINA ed altri: « Immissione nel ruolo dei direttori didattici degli idonei e dei maestri incaricati del servizio direttivo » (420) (*Con parere della V Commissione*);

alla XIII Commissione (Lavoro):

RUSSO SPENA ed altri: « Modificazioni ed aggiunte alla legge 13 marzo 1958, n. 308, recante norme per l'assunzione obbligatoria al lavoro dei sordomuti » (428) (*Con parere della I e della IV Commissione*);

GONELLA GIUSEPPE ed altri: « Assicurazioni sociali ai detenuti lavoranti » (430) (*Con parere della IV e della V Commissione*);

FERIOLI ed altri: « Integrazione della legge 2 aprile 1958, n. 322, concernente ricongiunzione delle posizioni previdenziali ai fini dell'accertamento del diritto e della determinazione del trattamento di previdenza e di quiescenza » (431);

alle Commissioni riunite II (Interni) e IX (Lavori pubblici):

GAGLIARDI ed altri: « Sviluppo di campi di ricreazione per la gioventù e di impianti sportivi » (*Urgenza*) (316) (*Con parere della V, della VI, della VIII e della XII Commissione*);

SIMONACCI ed altri: « Provvidenze per l'incremento della costruzione di impianti per l'esercizio sportivo » (*Urgenza*) (359) (*Con parere della V e della VI Commissione*).

Annunzio di proposte di legge.

PRESIDENTE. Sono state presentate proposte di legge dai deputati:

SAMMARTINO ed altri: « Interpretazione autentica dell'articolo 10 della legge 29 luglio 1957, n. 634, recante provvedimenti per il Mezzogiorno » (467);

NAPOLI: « Modifiche alla legge 12 aprile 1943, n. 455, al decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 1956, n. 648, e al decreto del Presidente della Repubblica 21 luglio 1960, n. 1169, in materia di assistenza ai lavoratori affetti da silicosi e asbestosi » (468);

ARMATO ed altri: « Modifiche all'articolo 15 della legge 21 luglio 1961, n. 628, sull'ordinamento del Ministero del lavoro e della previdenza sociale » (469);

BOZZI e FERIOLI: « Agevolazioni per la diffusione degli alberghi per la gioventù sul territorio nazionale » (470).

Saranno stampate e distribuite. Le prime due, avendo i proponenti rinunciato allo svolgimento, saranno trasmesse alle Commissioni competenti, con riserva di stabilirne la sede; delle altre, che importano onere finanziario, sarà fissata in seguito la data di svolgimento.

Annunzio di petizioni.

PRESIDENTE. Si dia lettura dei sunti delle petizioni pervenute alla Presidenza.

PASSONI, *Segretario*, legge:

Il professore Flaminio Gaetano, di Napoli, e numerosi insegnanti, sia maestri sia professori, d'ogni parte d'Italia, chiedono la perequazione delle pensioni del personale scola-

stico, già collocato a riposo, sulla base dello stipendio del personale in attività con uguale anzianità di servizio (17).

Il dottor Cianflone Gabriele di Sambiasi (Catanzaro) chiede l'interpretazione autentica della legge 29 novembre 1962, n. 1744, relativa all'imposta di registro sulle locazioni dei beni immobili urbani (18).

Il dottor Cianflone Gabriele di Sambiasi (Catanzaro) chiede un provvedimento teso a mantenere la pensione alle vedove pensionate che passino a nuove nozze (19).

Il deputato Foderaro presenta la petizione Fragale Fedele che chiede l'assorbimento in organico degli idonei del concorso per 1.700 posti di ufficiale postale, bandito il 3 marzo 1959 (20).

Il deputato Matarrese presenta la petizione della maestra D'Ippolito Rossignoli Rachele che chiede l'interpretazione autentica dell'articolo 1 della legge 28 luglio 1961, n. 831 (21).

Il deputato Palazzolo presenta la petizione di Camilleri Calogero che chiede l'estensione ai sottufficiali dell'arma dei carabinieri dell'articolo 4 del decreto legislativo del Capo provvisorio dello Stato 13 maggio 1947, n. 500 (22).

PRESIDENTE. Le petizioni testé annunziate saranno trasmesse alle Commissioni permanenti secondo la rispettiva competenza.

Seguito della discussione del bilancio del Ministero della pubblica istruzione (132-132-bis).

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

È iscritto a parlare l'onorevole Buzzi. Poiché non è presente, si intende che abbia rinunciato.

È iscritto a parlare l'onorevole Antonio Grilli. Ne ha facoltà.

GRILLI ANTONIO. Signor Presidente onorevoli colleghi, onorevole ministro, indubbiamente la passata legislatura è stata caratterizzata da un particolare impegno del Parlamento nei confronti dei problemi della scuola. Indipendentemente dalle valutazioni e dai giudizi che possiamo esprimere sui provvedimenti adottati, questo riconoscimento deve essere reso.

Il problema della scuola era urgentissimo, come urgente e drammatico è ancora oggi. Era nella realtà del paese, era già nella coscienza della pubblica opinione, era entrato come tema di fondo nei dibattiti, nello spirito e nei programmi dei vari partiti politici.

Si trattava di compiere uno sforzo e di muoversi in una direzione determinata. Dico subito che è mancata la scelta nei confronti di una politica scolastica, poiché, nonostante si sia parlato per molto tempo dell'importanza non dico trascendentale ma certo fondamentale del famoso piano decennale della scuola, ci siamo poi ridotti ad approvarne uno stralcio.

Quando abbiamo discusso il problema della riforma della scuola media di primo grado non ci siamo trovati dinanzi ad una soluzione accettata e condivisa con animo sereno dai rappresentanti dei vari gruppi, ma di fronte ad un compromesso che ha lasciato la bocca amara a tutti i settori; e già si parlava, non appena arrivati al voto su quel provvedimento, di attendere una certa esperienza per cercare di rimediare a determinati errori che erano troppo evidenti perché denunciati non soltanto dai gruppi di opposizione ma da autorevoli rappresentanti dei partiti dell'attuale e della precedente maggioranza.

Questo perché? Perché ormai da tre anni sui problemi della scuola, come su tutti i problemi del paese, siamo nel campo della precarietà e della provvisorietà. Precarietà e provvisorietà che caratterizzano l'attuale situazione politica. Da molti anni, ma da tre anni in modo particolare, siamo in attesa di questo matrimonio che deve essere celebrato fra la democrazia cristiana e il partito socialista. Tutti i problemi vengono rinviati a questa celebrazione, tutte le soluzioni, tutte le scelte, tutte le impostazioni dei problemi che ci assillano debbono attendere che si realizzi l'incontro fra il partito socialista e la democrazia cristiana.

Io non so se nella vostra coscienza di uomini responsabili vi rendiate conto delle enormi responsabilità che stiamo assumendoci, poiché non soltanto il problema della scuola ma tutti i problemi della nazione vengono rinviati di mese in mese, di anno in anno, mentre in ogni campo la situazione si aggrava in modo irreparabile. È questa una responsabilità che indubbiamente ricade sui partiti che stanno intrattenendo questo colloquio, avendo escluso qualsiasi diversa soluzione.

Ve lo diciamo con molta tranquillità e serenità, colleghi della democrazia cristiana e del partito socialista: trovatelo questo accordo, perché, comunque, il paese ha bisogno di una politica; non si può andare avanti eternamente di compromesso in compromesso, di attesa in attesa. Fatelo questo incontro, determinate questa alleanza, presentatevi al Parlamento ed al paese con programmi concreti

e precisi. Almeno avremo una politica; e, come ebbe a dire il Croce, una politica è pur sempre qualcosa di positivo rispetto all'assenza di qualsiasi politica. Un programma, una presa di posizione sono elementi concreti che consentono giudizi, scelte, valutazioni. Invece questa attesa, che ci lascia sospesi nel generico e nel vago, elude quelle responsabilità, cui invece bisogna far fronte, almeno come uomini di partito, perché oramai le decisioni non dipendono più dai rappresentanti eletti in questo Parlamento ma dagli organi dei partiti politici.

Avemmo occasione di esporre il nostro pensiero, di manifestare le nostre riserve e le nostre critiche sull'indirizzo della politica scolastica. Pertanto non riporterò il discorso sui problemi generali di fondo, ma mi limiterò ad alcune considerazioni marginali, contingenti, assolutamente particolari.

Voglio subito dire che vi è un aspetto fondamentale che va messo in evidenza. Si dice che la scuola deve muoversi in ordine alla evoluzione della realtà sociale, economica e civile. È una considerazione molto importante, che però mi permetterei di correggere. Dovrebbe essere il contrario. Se vi è una realtà, un fattore, un istituto che non deve limitarsi a seguire l'evoluzione economica, sociale e civile, ma deve tentare in tutti i modi di precedere, prevenendola attraverso programmi, attraverso ricerche, attraverso studi, questa evoluzione che permanentemente è in atto nella realtà economica, civile e sociale di una nazione, questa è la scuola. Noi oggi siamo dinanzi ad una situazione drammatica perché per troppo tempo non ci siamo preoccupati di pensare a quella che sarebbe stata la società italiana di lì a 10 o 15 anni (mi riferisco al 1948, al 1950) e abbiamo atteso che questa realtà nuova esplodesse in tutti i suoi aspetti per escogitare qualche provvedimento, per cercare di aggiornare la realtà scolastica nella sua organizzazione, nelle sue strutture e qualche volta nel suo contenuto alla realtà sociale verso la quale deve muoversi indubbiamente la scuola per le due funzioni fondamentali che le sono affidate: quella primaria, permanente, universale, cioè la formazione dell'uomo; e quella contingente, cioè la preparazione del cittadino chiamato a vivere in un particolare ambiente, in una particolare realtà economica e sociale.

La democrazia cristiana sta dunque assumendosi una pesante responsabilità; quando oggi parliamo di crisi della scuola italiana, abbiamo infatti tutto il diritto di puntare l'indice accusatore contro la democrazia cri-

stiana: si renda, essa, conto di questo, faccia un esame di coscienza e cerchi almeno per il futuro di aggiornarsi, di prevedere con maggiore impegno e senso di responsabilità.

Oggi possiamo disporre dei risultati della commissione d'indagine, nominata nello scorcio della passata legislatura. Logicamente né il relatore per la maggioranza né quello di minoranza hanno voluto fare riferimento a tali risultati per un dovere di correttezza. Tuttavia da una lettura, anche se affrettata, dell'ottima relazione dell'onorevole Raffaele Leone, ho potuto trarre la seguente conclusione: bisogna arrivare ad una programmazione nell'ambito della realtà scolastica.

Quando noi parliamo di programmazione qualcuno potrebbe subito obiettarci che, usando questo termine, siamo in contrasto con determinate nostre impostazioni. Ma se vi è un settore nel quale con tutta tranquillità e, aggiungo, con assoluta urgenza, si deve programmare, è proprio quello scolastico. Senonché ci troviamo in questa situazione: per programmare dovremmo prima aspettare di conoscere i risultati della commissione d'indagine e poi attendere che si concluda l'accordo tra la democrazia cristiana e il partito socialista. Ma in questo modo passeranno altri mesi, forse anni, e nel frattempo si sarà verificato un ulteriore appesantimento della situazione già grave che ora stiamo denunciando.

L'onorevole Raffaele Leone nella sua relazione scrive: « Il Parlamento ed i governi sapranno, nel più breve tempo possibile, delineare una programmazione scolastica in cui siano previsti e coordinati i rapporti tra la dinamica demografica, l'evoluzione culturale, lo sviluppo economico e il progresso sociale della comunità italiana ». Noi accettiamo integralmente questa impostazione della programmazione; però osserviamo che nel frattempo non possiamo restare fermi a questa enunciazione. Noi intendiamo richiamare un altro aspetto, che purtroppo manca sia nella relazione della maggioranza sia in quella di minoranza: in un momento in cui giustamente si mette l'accento su quelli che sono gli obblighi derivanti dalla realtà della scuola, dobbiamo richiamare a noi stessi ed illustrare alla pubblica opinione quello che è il compito primario e fondamentale dell'azione scolastica e della funzione educativa: formare la personalità umana e sviluppare armoniosamente tutte le sue capacità morali, intellettuali e fisiche.

Ora, se vi è un aspetto nel quale oggi la scuola rivela più apertamente la sua crisi è appunto questo. Di giorno in giorno la scuola

si preoccupa sempre più di istruire, di dare una preparazione professionale, un addestramento tecnico, di creare uomini capaci di inserirsi nella realtà economica e nell'evoluzione del nostro paese. Ma perdiamo di vista, purtroppo, il fattore primario e preminente dell'azione scolastica, il fattore formativo della personalità umana. In un mondo che si va sempre più meccanizzando, che diventa sempre più arido e freddo, si perde di vista i valori permanenti, e perciò bisogna che la scuola senta sempre più importante e urgente questo suo dovere di richiamarsi all'uomo. Il giorno in cui avremo edificato un più perfetto mondo dal punto di vista della strutturazione sociale, il giorno in cui avremo posto tutto il nostro impegno per realizzare una migliore evoluzione della realtà economica, ma nel quale avremo un uomo peggiorato nei suoi sentimenti, nei suoi affetti, nella sua realtà interiore, ci accorgeremo di non avere risolto assolutamente niente, ma anzi di avere forse contribuito a rovinare ancora di più il pianeta sul quale viviamo, il mondo nel quale dovranno abitare i nostri figli.

E questo richiamo mi serve per affermare un concetto basilare. E da tempo che in Italia i diritti della scuola sono misconosciuti. Bisogna, invece, che la scuola riacquisti la sua preminenza. Quando avremo affrontato e risolto integralmente il problema dell'edilizia, delle attrezzature, della remunerazione degli insegnanti, potremo ancora e sempre chiederci: ma chi fa veramente la scuola? E sempre l'insegnante. Il problema fondamentale è sempre quello dell'uomo artefice della scuola.

Ed allora, qual è la situazione della scuola sotto questo profilo? Non credo che essa sia soddisfacente. Possiamo dirlo tranquillamente, anche se corriamo il rischio di renderci impopolari in certi ambienti. Lo dobbiamo dire, perché la maggior parte degli insegnanti arriva alla cattedra con una preparazione sommaria. Non mi voglio addentrare in una analisi particolareggiata, ma se si facesse un'indagine in questo settore, ritengo che i risultati non sarebbero soddisfacenti.

LEONE RAFFAELE, *Relatore per la maggioranza*. La commissione d'indagine ha esaminato anche questo aspetto.

GRILLI ANTONIO. Non conosco i risultati dell'indagine. Ella, onorevole relatore, ha avuto la fortuna di far parte di quella commissione: mi fa piacere sentire che si è arrivati ad accertare anche tale situazione, così grave e pericolosa.

LEONE RAFFAELE, *Relatore per la maggioranza*. Non ho detto questo. Ho detto che è stata fatta anche questa indagine.

GRILLI ANTONIO. Anche per una certa esperienza della realtà scolastica, sento il dovere di denunciare in questo momento una certa deficienza del corpo insegnante italiano. E' chiaro che anche oggi vi sono insegnanti che si sacrificano e compiono interamente il loro dovere. Ma è anche vero che vi sono laureati in legge che insegnano lingue in una scuola media o secondaria. Onorevole sottosegretario, il laureato in legge ha fatto il corso di lingua straniera soltanto nel ginnasio inferiore. Ebbene, questi laureati o laureandi in legge finiscono per andare ad insegnare la lingua tedesca o quella francese o quella spagnola. Come si comporterà questo insegnante? In una maniera molto semplice: la sera precedente alla lezione, riprende la grammatica, rivede alcune regolette e il giorno seguente farà la sua lezioncina in classe. Ma a che serve tutto questo? Qui siamo proprio al ritorno al peggiore tipo di insegnamento, perché soltanto questo potrà fare quel volonteroso e improvvisato insegnante.

Noi parliamo spesso della formazione didattica. Per lungo tempo, dal 1945 in poi, tutte le critiche nei confronti del vecchio istituto magistrale si sono appuntate proprio sul fatto che mancava il tirocinio didattico, per cui ci si preoccupava dell'indirizzo umanistico del futuro insegnante elementare, che sarebbe entrato in un'aula e avrebbe insegnato senza avere avuto la possibilità di prendere contatto con una scolaresca. E intanto oggi abbiamo studenti universitari del primo e del secondo anno che insegnano lettere o matematica.

Ricordo che nel dibattito sulla riforma della scuola media osservai proprio questo: il problema non è dell'insegnamento o meno del latino, è di come si insegna eventualmente il latino, di quali insegnanti teniamo in cattedra perché questo insegnamento possa rispondere ad una certa funzione ed assolvere un compito formativo, istituzionale a qualsiasi materia e a qualsiasi tipo di insegnamento.

Questo è un fatto veramente grave. Ma vi sono altre considerazioni da fare: esaminiamole rapidamente. Prendiamo il caso della scuola elementare. Dobbiamo deciderci, non bisogna attendere la programmazione, non è necessario attendere l'accordo di legislatura per arrivare ad una riforma dell'istituto magistrale; è ora di decidersi in questo campo, perché oggi l'istituto magistrale non è, come suol dirsi, carne né pesce. Al tempo della ri-

forma Gentile avevamo un istituto magistrale ad indirizzo umanistico, ma quel tempo è superato ed oggi non abbiamo un indirizzo umanistico, né un indirizzo preparatorio. Abbiamo — non voglio usare parole grosse — non un aborto, ma forme non individuate. Riformiamo l'istituto magistrale, portiamo il corso ad otto anni, equipariamolo a qualche tipo di liceo, oppure facciamo un liceo magistrale vero e proprio, articolato per l'indirizzo universitario; perché non comprendo la ragione per la quale l'abilitato del liceo scientifico possa adire alla facoltà di legge e non possa fare altrettanto l'insegnante elementare che ha fatto sette anni di latino come il suo collega del liceo scientifico o che ha seguito un certo corso. Qualifichiamo, caratterizziamo, definiamo questo istituto, creiamo degli insegnanti elementari che possano accedere a determinate facoltà universitarie. Ma facciamo questa scelta, facciamola subito senza attendere. Della riforma dell'istituto magistrale si parla da diversi anni; se non erro, un disegno di legge è stato presentato al Senato; ma occorre dimostrare una maggiore buona volontà relativamente a questo problema.

Vi è un altro problema veramente difficile da affrontare: quello della residenza. Gli insegnanti della scuola elementare hanno una funzione molto più importante e molto più complessa di quella consistente nel semplice insegnamento nell'aula scolastica. In certe zone rurali o di montagna, in certe plaghe arretrate del nostro paese, non v'è dubbio che la scuola costituisce veramente uno dei pochi strumenti a disposizione della società per cercare di affrontare e di risolvere certi problemi di carattere umano che si pongono in una piccola comunità.

L'insegnante deve dunque risiedere in sede. È chiaro che se noi affrontiamo il problema dal punto di vista del diritto dell'individuo che si dedica alla scuola, esso presenterà una prospettiva di soluzione; ma se viceversa noi lo imposteremo secondo le funzioni cui la scuola deve assolvere, ne presenterà un'altra. So che non è popolare parlare di obbligo di residenza per gli insegnanti. Ma se noi esaminiamo i caratteri che l'insegnamento deve avere, vediamo anzitutto che l'insegnamento deve fondarsi sulla conoscenza dell'ambiente.

Noi abbiamo invece insegnanti che vanno ad occupare una sede e non conoscono i costumi né la vita che vi si svolge, perché debbono percorrere trenta o quaranta chilometri per raggiungere la scuola, vi arrivano alle

nove ed alle tredici ripartono, senza vedere e sapere nulla.

Il problema potrebbe essere affrontato concedendo particolari indennità, creando particolari agevolazioni per quegli insegnanti che per quattro o cinque anni si sacrificino ad occupare sedi disagiate. Bisognerà in ogni caso avere il coraggio di dire agli insegnanti che la scuola ha il diritto di pretendere questi sacrifici. Se non faremo intendere questo, potremo anche spendere miliardi, ma non otterremo nulla perché non li spenderemo bene.

Vi è poi il problema dei comandi e dei distacchi. Anche questa è una questione che deve essere denunciata a chiare note, come ha fatto l'onorevole Valitutti nella sua relazione di minoranza. Molti sono gli insegnanti che vengono distaccati; alcuni di essi vanno a prestare servizio negli uffici, ma numerosi sono quelli che vanno a finire nelle segreterie dei parlamentari e negli enti del fanciullo o nei patronati, ove tutto fanno tranne che gli insegnanti. Se questi enti hanno bisogno di personale, si creino gli organici; ma finiamola con i comandi. È chiaro poi che il comando è anche sempre un raccomandato, è uno che ha i suoi « santi », mentre gli altri sono i dimenticati.

In merito al problema della scuola dagli 11 ai 14 anni, il collega Valitutti dice giustamente: aspettiamo i risultati dell'esperienza. Va bene, aspettiamo; ma io devo ricordare che nella relazione di minoranza che presentammo lo scorso anno sul bilancio della pubblica istruzione, combattemmo onestamente e su posizioni aperte la nostra battaglia su questo grave problema. Oggi diciamo che le nostre riserve di allora sono sempre valide. Aspettiamo anche noi e ci auguriamo che le cose non debbano esser tali da danneggiare ancor di più la situazione.

Ricordo che anche l'anno scorso ho parlato del problema degli insegnanti nella scuola dagli 11 ai 14 anni e ho accennato alla critica situazione che si viene a creare allorché, per esempio, un laureato in legge insegna lingue straniere o un giovane che, ancora all'università, viene chiamato ad insegnare nella scuola media. Accade anche che un farmacista insegni materie scientifiche in una scuola secondaria. Non dico con ciò che egli non sia in condizioni di farlo.

LEONE RAFFAELE, *Relatore per la maggioranza*. Non credo che ai farmacisti convenga insegnare.

GRILLI ANTONIO. Ma vi sono molti laureati in farmacia che, essendo ancora disoccupati, vanno ad insegnare nelle scuole se-

condarie. Niente di male se l'insegnamento dovesse limitarsi alla diffusione di alcune nozioni. Ma la scuola è cosa ben diversa, secondo noi. Non è entrato nella problematica educativa chi non conosce gli elementi basilari dell'attività pedagogica, chi non ha sentito a 18 o a 20 anni la vocazione per l'insegnamento. Chi non ha sentito sin da ragazzo la volontà di dedicarsi per intero alla delicata ed importante funzione dell'insegnamento, non può essere un insegnante completo e perfetto.

Si è parlato delle attività sportive nelle scuole e se ne è occupato ieri il collega Cruciani. Credo molto a queste iniziative ed all'educazione fisica, però ritengo che il problema vada posto in maniera diversa. La scuola si articola su due aree: l'attività scolastica vera e propria e l'attività parascolastica, la quale ultima significa educazione all'impiego del tempo libero per il giovane che diventerà adulto. Si tratta dunque di guardare sotto una luce completamente diversa questo settore, creando attrezzature e strumenti nuovi. Nascerà così l'attività sportiva intesa nel senso migliore e si potrà sviluppare quel lavoro di ricerca per individuare tendenze e disposizioni naturali del fanciullo. Solo se creeremo il settore dell'attività parascolastica dalla scuola elementare all'università, avremo fatto una scuola strutturata in modo effettivamente moderno. Altrimenti rimarremo sempre fermi alle impalcature di 50 od 80 anni fa, modificate solo per alcuni versi, ma non renderemo la scuola capace di operare in senso veramente positivo e adeguato ai tempi moderni nei quali deve inserirsi ed agire.

Passando ad altro settore, rivolgo una viva raccomandazione alla Camera e al Governo: pensiamo alla scuola professionale. Abbiamo fatto la scuola media unica dagli 11 ai 14 anni e ci siamo preoccupati di quello che faranno dopo i 14 anni i ragazzi che frequenteranno gli istituti di secondo grado. Ma che cosa faranno quelli che non andranno in nessun istituto dopo i 14 anni? Occorre dunque affrontare sin d'ora il problema dell'istruzione obbligatoria dai 14 ai 16 anni. Questo problema evidentemente non si pone per coloro che per capacità, per attitudine, per possibilità familiari, affronteranno gli studi superiori una volta usciti dalla scuola media. Si pone invece per la massa di giovani, e sono purtroppo la maggioranza, che dopo i 14 anni cesseranno la loro carriera scolastica per dedicarsi ad un mestiere. Occorre dunque cominciare a predisporre fin da questo mo-

mento gli istituti di carattere professionale, poiché — diciamolo francamente — non possiamo continuare ad andare avanti con gli attuali corsi di addestramento professionale. Potrei citare quello che succede nella mia città dove alcuni corsi sono affidati alla direzione di bravi giovani che però non sono nemmeno forniti di diploma. Non possiamo lasciare soltanto al Ministero del lavoro il compito della preparazione dei futuri artigiani, dei futuri operai, dei futuri addetti all'attività economica, industriale e commerciale con corsi di cinque o sei mesi, svolti affrettatamente e disorganicamente.

Noi dobbiamo creare per tutti coloro che non accederanno alla scuola media superiore i corsi professionali dai quattordici ai sedici anni. Solo una tale riforma potrà avere prospettive più larghe e caratteristiche di serietà.

Il mondo moderno (e mi riallaccio all'impostazione del relatore) richiede uomini veramente preparati. Noi non possiamo affidare questa preparazione ai corsi come sono fatti oggi. Sulla loro serietà e sulla efficacia io avanzo le mie riserve.

Un'ultima raccomandazione. Decidiamoci a varare lo stato giuridico per il personale della scuola! Lo hanno tutte le categorie dei dipendenti statali, tranne il personale della scuola. Non è questa una critica che possiamo muovere al Governo, ma forse la possiamo rivolgere al Parlamento. Tuttavia, nello scorcio della precedente legislatura ci trovammo di fronte a gravi difficoltà in ordine a questo problema. Desidero pertanto pregare il presidente Ermini di impostare il problema e di chiamarci a un maggiore impegno. Penso che su questo problema non dovrebbero esservi preoccupazioni di ordine politico. In questa materia devono prevalere il buonsenso e le considerazioni avanzate dalle organizzazioni sindacali di categoria.

Concludendo, il nostro gruppo si riserva di esprimere il suo assenso o dissenso sulla politica scolastica futura dopo che avrà conosciuto le scelte del Governo. Per il momento diciamo « no » all'attuale bilancio e alla politica scolastica da esso presupposta. (*Applausi a destra*).

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

NICOLAZZI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, l'ampia e approfondita discussione affrontata dalla Commissione sullo stato di previsione della spesa del Ministero della pubblica istruzione ci ha permesso di vedere i problemi dell'istruzione nei loro vari aspetti e nei diversi ordini di scuola.

Per parte mia mi occuperò di taluni problemi che furono già oggetto di particolari proposte e iniziative da parte del mio gruppo e sui più urgenti provvedimenti a favore della scuola.

E però mio dovere sottolineare prima l'orientamento del mio gruppo di fronte alla soluzione del problema della scuola, preminente e pregiudiziale per il progresso del paese nel quadro di un piano di sviluppo.

Le spese dello Stato per la scuola rappresentano gli investimenti pubblici più importanti e più produttivi e ad esse va quindi data la precedenza nell'ambito di un armonico ed efficace aumento della spesa pubblica. Al di là e al di sopra della sua importanza come strumento di sviluppo economico, il mio gruppo, nella scia della grande tradizione socialista, rivendica alla scuola il valore di elemento essenziale di progresso sociale e di trasformazione degli attuali rapporti di classe. Soltanto trasformando in senso democratico la scuola e consentendo l'accesso alla direzione del paese delle intelligenze migliori, potrà essere assicurato quell'ordinato progresso globale che è compito fondamentale di uno Stato di diritto. Per questo consideriamo l'istruzione come responsabilità primaria e fondamentale dello Stato, il quale, solo, può garantire una scuola libera da qualsiasi preconcetto e indirizzo spirituale e culturale, che non pretenda di imporre al giovane una predeterminata visione della vita, ma, ancorandolo saldamente al valore insostituibile della democrazia e della libertà, gli dia i mezzi per fare a tempo opportuno la sua autonoma scelta tra le diverse posizioni. Una scuola, cioè, laica nel senso più alto della parola.

Il problema fondamentale della scuola italiana d'oggi è quello di renderla effettivamente democratica e cioè aperta e accessibile a tutti, fino ai gradi più alti dell'istruzione, sulla base di una selezione fondata solo sulle capacità e sulle qualità personali, non sul censo. Occorre che la selezione effettuata dalla scuola, che, specie per quanto riguarda gli studi universitari, opera oggi su una fascia ristrettissima della popolazione, sia ampliata fino ad estenderla a tutti i giovani. E, questa, un'esigenza di giustizia legata al rafforzamento degli istituti democratici, perché solo quando vedrà aperta ai propri figli la via agli studi superiori e quindi a diventare classe dirigente, l'intera classe lavoratrice riconoscerà se stessa e le proprie aspirazioni nello Stato democratico. Ed è anche un'esigenza connessa con lo sviluppo economico e tecnico del paese, il quale ha bisogno dell'apporto di tutte le intelligenze e

delle potenziali capacità che oggi vengono disperse attraverso un sistema scolastico ancorato e dominato dalla discriminazione di classe.

L'azione del mio gruppo a favore dello sviluppo della scuola sarà diretta al soddisfacimento delle seguenti esigenze: riservare la spesa pubblica per l'istruzione esclusivamente alla scuola pubblica; eliminare definitivamente l'analfabetismo; realizzare l'effettiva e generale frequenza scolastica fino al quattordicesimo anno di età; estendere a sedici anni il limite dell'istruzione obbligatoria gratuita e avviare decisamente la realizzazione della frequenza scolastica della popolazione giovanile interessata; estendere la selezione degli studi universitari e superiori almeno al 50 per cento della popolazione; incoraggiare, in questo ambito, la scelta delle carriere scolastiche e universitarie più difficili ma più necessarie per il paese e scoraggiare le scelte facili.

Per raggiungere questi obiettivi saranno necessarie le seguenti misure particolari, con riferimento ai diversi problemi della scuola: estendere a tutta la scuola dell'obbligo la gratuità dei libri e dei trasporti da e per la scuola, la refezione scolastica e il doposcuola; aumentare in modo sostanziale il numero e l'entità delle borse di studio per studenti delle scuole medie superiori, arrivando gradualmente anche per essi all'estensione dei pre-salari e di assegni alle famiglie sostitutivi del mancato reddito dovuto all'avviamento dei figli agli studi superiori; estendere ad un maggior numero di studenti la possibilità di ottenere l'assegno di studio universitario, considerando lo studente universitario come membro attivo del processo produttivo nazionale, subordinandolo però a rigorose garanzie della capacità e del profitto del singolo studente.

Dovendo trattare taluni problemi che oggi richiedono maggiormente l'attenzione del Parlamento e del Governo, non si può non iniziare dalla scuola materna che non è una prescuola, non è e non deve essere considerata un semplice ente assistenziale che sfugge al doveroso controllo dello Stato, ma è una scuola che ha una funzione pedagogica in quanto rappresenta il primo stadio dell'istruzione di cui devono poter beneficiare milioni di bimbi di tutta Italia.

Il problema è diventato più pressante in questi ultimi tempi, in cui l'impegno lavorativo delle madri si è enormemente accresciuto. Non è con sovvenzioni più o meno obiettivamente elargite alle varie specie di scuola materna che si possono soddisfare le esigenze

della prima ed essenziale esperienza educativa.

Noi prendiamo atto con piacere del fatto che l'onorevole ministro abbia dedicato le sue cure all'approntamento di un progetto atto a risolvere questo fondamentale problema; ma nell'attesa, e affinché se ne tenga il dovuto conto, noi denunziamo ancora le disparità di orientamento che traspaiono tra i diversi enti della scuola materna, che vanno dalla stessa scuola materna ai diversi asili e nidi di infanzia; così come non si può permettere che si continui ad affidare questa prima e più delicata fase educativa, la fase in cui si formano le attitudini e si determina la psicologia del bambino, a personale, sia esso religioso o laico, che non sia qualificato, selezionato e sottoposto al controllo del Ministero della pubblica istruzione, al quale esclusivamente deve essere affidata la competenza di tutta la scuola materna. Non si avrà, però, detto personale se allo stesso non verrà data una adeguata retribuzione, che oggi assume spesso la forma del caritatevole sussidio.

Un altro problema, forse non sufficientemente discusso ma parimenti importante per il carattere assistenziale che ha soprattutto per gli alunni della scuola primaria, è quello dei patronati scolastici. La previsione del bilancio assegna 5 miliardi a detti patronati. Prima ancora di chiedere un aumento dello stanziamento, sento il dovere di sottolineare la necessità di strumenti necessari al buon funzionamento dei patronati. Non sono certamente strumenti adatti le vigenti norme per la elezione e la scelta dei componenti i consigli dei patronati.

I patronati si reggono con i contributi del comune che è rappresentato da una sparuta minoranza; i rappresentanti dei genitori degli alunni vengono scelti spesso con criteri talvolta troppo soggettivi e l'elezione dei maestri avviene con sistemi che mortificano i diritti delle minoranze.

ERMINI, *Presidente della Commissione*. Non è un organismo politico, è un patronato scolastico.

NICOLAZZI. Vi è una parte politica che ne fa anche un organismo politico.

Senza una democratica composizione dei consigli dei patronati che possano agire in armonia con i comuni, non sarà possibile svolgere un'attività pratica (come quella della mensa scolastica) nell'interesse e per l'assistenza di tutti gli alunni.

Se non si dà la possibilità a migliaia di piccoli comuni di istituire la mensa scolastica, i fondi destinati ai patronati scolastici verranno

no impiegati per farne piccole regalie che umiliano gli stessi alunni sin dalla più tenera età.

Al problema generale ho voluto subito abbinare due aspetti — quello della scuola materna e quello dell'assistenza scolastica — ritenendoli essenziali per l'avvio della nostra infanzia nel cammino della scuola. Allo stesso modo, sottolineandone l'importanza primaria, mi vorrei brevemente occupare del problema chiave di tutta la nostra scuola, quello del personale insegnante.

Parlare di riforma e di rinnovamento della scuola senza avere provveduto per una vita serena e dignitosa dei maestri e dei professori, senza fornirli degli strumenti indispensabili ad una preparazione di prim'ordine in campo pedagogico, culturale e scientifico, significherebbe da parte nostra irresponsabilità e cattiva volontà di fronte al grande compito che il paese vuole sia adempiuto urgentemente.

L'attuale situazione degli insegnanti anziché facilitare una migliore organizzazione scolastica, ne costituisce uno dei principali impedimenti. All'inizio di ogni anno scolastico in troppe aule troviamo gli alunni, ma non gli insegnanti. Troppo elevato è il numero dei maestri non di ruolo e dei professori non abilitati.

È indispensabile normalizzare al più presto una grave situazione che, oltre a recare disagio morale ed economico a chi insegna, reca altresì enorme danno alla funzionalità della nostra scuola. È necessario preparare immediatamente le norme legislative intese ad assicurare un dignitoso stato giuridico ed economico a tutto il personale insegnante. E nelle piaghe dei piccoli e dei grandi problemi da cui esso è angosciato, mi si consenta di ricordare talune assillanti preoccupazioni degli insegnanti tecnico-pratici e dei maestri elementari.

Tutte le rivendicazioni giuridiche ed economiche che interessano ogni categoria di insegnanti sono state qui largamente trattate: noi ci associamo a queste richieste e siamo certi che la semplicità, unita all'urgenza, di talune di esse, avrà attratto la sensibilità del signor ministro, al fine di una pronta soluzione. Tra queste noi ricordiamo il duplice problema che inquieta gli insegnanti tecnico-pratici.

Innanzitutto il timore che con la progressiva attuazione della scuola media unica le ore di esercitazioni pratiche, di disegno tecnico e per le materie tecniche vengano notevolmente ridotte.

Per ovviare a tale situazione noi chiediamo, come abbiamo chiesto, che il Governo assicuri agli insegnanti attualmente occupati la possibilità di continuare a dare la loro opera nell'ambito della scuola. Mi sia consentito di rivolgere un caloroso appello a favore di questi insegnanti, affinché sia compiuto un atto di giustizia che ponga fine ad una illogica situazione, a un grave stato di disagio morale in cui versa da molti anni la categoria degli insegnanti impropriamente denominati tecnico-pratici, quasi per indicare in loro l'unica sottospecie di docenti. Le materie di insegnamento tecniche non possono essere considerate complementari o collaterali, e pertanto i cosiddetti insegnanti tecnico-pratici hanno nella scuola funzioni didattiche del tutto identiche a quelle degli altri docenti.

Non si può fattivamente dare incremento all'istruzione tecnica e professionale partendo da infondati preconcetti verso una categoria di docenti che costituisce il fulcro di questo settore importantissimo della scuola italiana, negando il valore formativo delle discipline ad essa affidate e non tenendo conto del compito educativo da esso svolto. È necessario fare un esame approfondito della posizione giuridica e amministrativa affinché si dia alla categoria un assetto definitivo, corrispondente alle loro funzioni di professori e conseguente ai diritti precedentemente acquisiti.

Attualmente le funzioni e la carriera degli insegnanti tecnico-pratici sono stabilite dalle leggi nn. 1277 e 1278. Nel testo di tali leggi è detto chiaramente che gli insegnanti tecnico-pratici sono insegnanti medi a tutti gli effetti. Ma le citate leggi impongono agli insegnanti tecnico-pratici un orario elevatissimo, superiore a quello di qualsiasi altro insegnante medio: 24 ore di insegnamento, più 12 di preparazione per gli insegnanti delle scuole maschili; 24 ore di insegnamento, più 6 ore di preparazione per le insegnanti delle scuole femminili.

Gli insegnanti tecnico-pratici sono diplomati di scuola media superiore; la presenza fra loro di qualche licenziato non infirma il principio e può essere considerato fenomeno transitorio. Ammesso che gli insegnanti tecnico-pratici sono sullo stesso piano giuridico-didattico degli altri docenti della scuola media, è ovvio che il loro impegno scolastico deve essere analogo. Pertanto l'orario d'obbligo deve essere di 18 ore settimanali, pari all'orario massimo di tutti gli insegnanti.

Ancora più grave e di urgente soluzione è il problema riguardante il personale insegnante della scuola primaria. È doveroso in-

nanzitutto riconoscere lo sforzo compiuto nella istituzione di nuove direzioni didattiche e, più ancora, nell'aumento del numero degli insegnanti (23 mila in un solo decennio), al punto che la media attuale è di 22 alunni per classe. La media però non deve trarre in inganno, perché sono ancora troppi gli insegnanti che hanno una scolaresca di oltre 30 alunni. Ma quello che in questo momento più interessa è lo stato giuridico ed economico dei maestri elementari; e a questo riguardo mi si consenta un accostamento sentimentale alla categoria.

Io penso, signor ministro, che se noi, anziché vedere in essi una qualsiasi categoria di dipendenti dello Stato, vedessimo i maestri accanto a tutti i bimbi d'Italia, vedessimo gli educatori dei nostri figli, vedessimo — mi consenta il termine — il cuore della nostra scuola, con ben maggiore impegno sarebbero stati risolti i loro problemi. Troppi sono i maestri che non hanno intrapreso o non hanno continuato il cammino dell'insegnamento per l'incertezza del loro avvenire e per le umiliazioni cui spesso è stata sottoposta la categoria. Quanti sono gli insegnanti che da un decennio hanno una o più idoneità ed a tutt'oggi, a pochi giorni dall'inizio dell'anno scolastico, non sanno quando e se avranno un incarico provvisorio? Quanti sono gli insegnanti idonei o fuori ruolo che hanno molti anni di insegnamento (non pochi oltre un decennio) e sono padri e madri che forse avranno una sede solo a fine ottobre, privando così la propria famiglia di un mese di stipendio? È mai possibile che dopo anni di dedizione alla scuola ciò avvenga solo perché nei provveditorati agli studi non si arriva in tempo ad approvare le graduatorie e le assegnazioni provvisorie?

Non si può, signor ministro, far corrispondere l'intera mensilità di ottobre a quei maestri che hanno l'incarico annuale, in attesa di vedere normalizzata questa situazione già con il prossimo anno? Noi sentiamo il dovere per la dignità degli insegnanti e per il bene della scuola italiana di insistere a richiamare la sua attenzione, onorevole ministro, sull'ordine del giorno presentato in Commissione e che ella ha dichiarato di accettare, ordine del giorno col quale si chiede un concorso per soli titoli per gli insegnanti idonei e per titoli ed esami orali riservato ad anziani, ex combattenti e assimilati. Se le graduatorie di detti concorsi saranno ad esaurimento, non riavremo la situazione del 1958, quando, con un concorso che taluni hanno definito delle « ventenni », sono stati umiliati insegnanti con due idoneità e dieci anni di ottimo servizio.

Desidero, ora, occuparmi brevemente di un ultimo problema: l'edilizia scolastica. L'indagine svolta in questo settore ha dato i seguenti dati: alla scuola elementare mancano o mancheranno 75 mila aule; alla scuola di secondo grado mancano circa 78 mila aule; all'istruzione classica, scientifica e magistrale mancano 11 mila aule; all'istruzione tecnico-professionale mancano 53 mila aule. È evidente che, di fronte alla gravità del problema, risulta fuori luogo pensare alle risorse dei comuni, molti dei quali già sopportano per le scuole gravami superiori alle loro possibilità. È necessario, dunque, che lo Stato si assuma per intero l'onere delle costruzioni, e tenga presente la necessità di risolvere il duplice problema di rendere più spedite e più efficienti le procedure e di provvedere in modo ordinato al finanziamento del programma.

Mi permetto, in merito a quei provvedimenti urgenti che devono essere presi per l'edilizia scolastica, di richiamare l'attenzione dell'onorevole ministro, su quei comuni, anche del nord, che non posseggono ancora un edificio scolastico. Si dà il caso che comuni, non certo tra i più poveri, hanno avuto per tutti i loro edifici le sovvenzioni dello Stato; altri comuni in condizioni di disagio hanno dissestato il proprio bilancio costruendo con il mutuo delle banche; altri ancora affittano tuttora vecchi locali dagli antichi padroni del paese; e tutto questo in province del nord come la mia.

Io mi auguro che la sensibilità di cui ha dato fino ad ora prova l'onorevole ministro, non varrà solo a risolvere il problema del personale, ma si rivelerà anche nell'obiettivo intervento a favore dei comuni più bisognosi. (*Applausi*).

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

RAMPA. Onorevole Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, la discussione ha portato in aula, come era prevedibile, critiche, note ed interpretazioni forse un po' diverse da quelle tradizionali, che meritano di essere riconsiderate.

A mio avviso, finora la discussione è stata caratterizzata, da atteggiamenti di evidente incertezza; per un verso, direi, il desiderio di prospettare all'attenzione del Governo problemi di carattere particolare; per altro verso, l'esigenza di portare qui, con scopi evidentemente politici, giudizi che, ormai, il dibattito parlamentare dovrebbe aver scontato e che una maggiore obiettività dovrebbe indurre a non ripetere con tanta insistenza. Pur tenendo conto delle cose valide che possono essere

state dette dai colleghi del gruppo comunista e dell'estrema destra e pur non respingendo pregiudizialmente le osservazioni e le critiche che sono state mosse, dobbiamo rispondere ai colleghi dell'estrema destra che in effetti si è inteso invitare alla ricerca di nuovi valori culturali, più pertinenti certo a concezioni democratiche che non a quelle che ispirano quella parte politica, e si è finito col dire in sostanza che non si deve dare alla scuola qualcosa di nuovo, ma di restituire alla scuola ciò che v'è di profondamente vecchio e che il nostro paese ha condannato. Non è quindi per questa strada, ma combattendo contro quella pretesa che la scuola italiana può riprendere più incisivamente nel paese una sua determinata influenza democratica.

Da parte comunista invece con insistenza e, vorrei dire, con una sufficienza che forse in Commissione non era stato dato rilevare, si è ripetuta una critica radicale quasi che fosse vero — il che non è ancora dimostrato, ma è anzi dimostrabile il contrario — che da parte comunista, cui pure bisogna riconoscere tanta sensibilità politica di fronte a certi problemi del paese, si fosse intuita una prospettiva scolastica prima che altre forze politiche, compresa quella cui mi onoro appartenere; e non solo l'avessero intuita, ma l'avessero anche proposta al Parlamento e al paese per attuarla, sia pure in mezzo a contraddizioni e ad infinite difficoltà, secondo linee concrete e non propagandistiche.

Basta qui ricordare che quando, non solo come intuizione, ma anche come espressione della volontà politica della democrazia cristiana, fu proposto il cosiddetto piano Fanfani, con tutti i suoi limiti che poi abbiamo insieme riconosciuto, la democrazia cristiana, i socialdemocratici e i repubblicani sostennero in quel quadro e in quel clima di maturazione anche culturale la validità dei problemi della programmazione, che poi si sono presentati alla nostra coscienza di rappresentanti del paese. Invece, allora, le forze liberali, le forze dell'estrema sinistra, e, ovviamente, anche quelle dell'estrema destra contrastarono totalmente non solo il piano nelle sue particolari strumentazioni che forse erano discutibili, ma addirittura anche nelle sue linee ispiratrici e nei suoi stessi obiettivi.

Con questi limiti e in questo quadro, la discussione che finora si è svolta sul bilancio può essere considerata positiva pur nella diversità delle posizioni. Si impongono però alcune precisazioni che mi paiono doverose.

In Commissione ho affermato che questo bilancio è « interlocutorio » e il collega Va-

litutti ha voluto riferire nella relazione di minoranza questa mia espressione; espressione che poteva essere utilizzata per qualche equivoca interpretazione (come è avvenuto nel discorso dell'onorevole Seroni).

Che cosa si vuol significare con la definizione « interlocutoria »? Forse che il bilancio non ha affrontato, nei limiti delle possibilità ma con una visione politica di progresso della scuola, ciò che era affrontabile con i mezzi a disposizione ed in coerenza con gli sforzi precedentemente fatti? Dire che il bilancio è interlocutorio non significa affatto negarne il valore intrinseco.

Infatti il bilancio esprime in cifre e in impegno un voto espresso largamente dal Parlamento con l'approvazione del piano stralcio triennale (legge n. 1073); ratifica gli impegni del Governo in ordine alle conquiste che il personale, con la propria azione sindacale, democraticamente esercitata e mercé la sensibilità dimostrata dal Governo e dall'onorevole ministro, ha conseguito; ratifica le spese per la scuola media, fatto strutturalmente innovatore nella scuola italiana; ratifica le spese per l'università, che — al contrario di quanto si è affermato — non sono state « disprezzate », se è vero che, attraverso l'autorevole intervento del ministro e la collaborazione dei rettori dei vari atenei italiani, si è giunti a formulare e ad applicare questo primo provvedimento tanto necessario ed efficace, anche se parziale, in quanto esso rappresenta un intervento organico in previsione di interventi successivi. Quindi, bilancio estremamente positivo, che si impone alla generale considerazione.

E per confermarlo non è necessario richiamare la curiosa discussione avvenuta ieri sulla proporzione del bilancio della difesa rispetto a quello della pubblica istruzione. Del resto, non è la prima volta che le forze politiche che guidano la democrazia italiana raggiungono il traguardo di un bilancio della pubblica istruzione che supera quello della difesa: fatto che, ovviamente, riteniamo positivo anche se le argomentazioni che sono state qui portate, quasi ad assolutizzarne il significato, non ci lasciano del tutto persuasi.

In quale senso, dunque, questo bilancio può dirsi interlocutorio? Vorrei dire ai nostri critici che quando il Governo di centro-sinistra, contrariamente a quello che ha sostenuto per interessate tesi politiche l'onorevole Seroni, ha operato una determinante scelta in ordine allo sviluppo della scuola, si è messo consapevolmente di fronte agli ostacoli ed alla realtà della situazione, e non ha affidato la ricerca di prospettive di sviluppo scolastico ad

una mera operazione quantitativa, aumentando il bilancio, ma ad un altro strumento che il Parlamento, tutt'altro che stranamente, ha creato, con unanime volontà, contemporaneamente all'approvazione del piano stralcio triennale.

Parlo di quella commissione di indagine (presieduta non solo con diligenza ma con competenza e impegno dall'onorevole Ermini), che appunto aveva la responsabilità di indagare — mentre il bilancio avrebbe provveduto, in forza degli impegni assunti dal Governo con la legge stralcio triennale, ai problemi più urgenti — sulle condizioni della scuola italiana e di proporre al Parlamento i provvedimenti necessari a risolverli. Tale commissione non deve passare come un fatto di ordinaria amministrazione nella storia della scuola italiana. Essa non è nata come un fatto puramente amministrativo, ma come uno strumento di collaborazione nuova e democratica, nel senso che non soltanto ha recepito il proprio potere dalla volontà del Parlamento, ma perché nella sua struttura è formata da tecnici, da esperti, da sindacalisti, da parlamentari, da responsabili del Governo, con la rappresentanza di tutte le forze politiche capaci di garantirle l'apporto democratico dalle più varie e vaste esperienze. Essa è nata inoltre non già come premessa a provvedimenti esecutivi e amministrativi, contingenti e settoriali, bensì come premessa alla necessaria programmazione scolastica, nell'ambito di una più vasta programmazione generale dell'economia e della vita del nostro paese. E — fatto di estrema importanza e, a nostro avviso, tale da far prevedere positive conclusioni per un problema che accende contrasti anche troppo tenaci — la commissione ha avuto il mandato di indagare non soltanto sulle condizioni e sulle esigenze reali della scuola statale, ma altresì sulle condizioni della scuola non statale, almeno in rapporto alla collaborazione che essa può prestare allo sviluppo generale dell'istruzione e della scuola italiana.

Stretta correlazione, quindi, tra bilancio, che è positivo in se stesso, e commissione di indagine considerata nel suo significato politico, e nei suoi specifici compiti che, correttamente soddisfatti, le hanno consentito — per quanto è dato sapere — di offrire prospettive e soluzioni adeguate ai problemi reali della scuola, materia, quantomeno, per un vasto dibattito nel Parlamento e nel paese.

Possiamo dunque dire che ciò che oggi iscriviamo positivamente nel consuntivo della politica scolastica come un dato certo — il bilancio giunto a circa 900 miliardi — ed una

altrettanto certa base per un ulteriore progresso — i risultati dell'indagine sulla scuola — non sono riducibili ad ordinaria amministrazione, ma sono il risultato della precisa volontà politica che ha ispirato soprattutto la precedente maggioranza ed il Governo di centro sinistra, e di scelte ad essa conseguenti. Quindi ciò che noi oggi giudichiamo non si deve ricondurre — come si pretende dalle opposizioni — ad un atto di rinuncia ma ad un significativo atto di responsabilità della maggioranza e della democrazia cristiana che l'ha guidata.

E diciamo atto di responsabilità perché assunto dal precedente Governo nella consapevolezza degli stessi limiti della politica scolastica precedente, oltretutto nei limiti obiettivi che la situazione generale imponeva.

Qualcuno dell'opposizione di destra o di sinistra potrà sottolineare con spirito di parte la nostra confessione dei limiti della politica scolastica e delle nostre responsabilità. Ma io non credo che il Parlamento sia una tribuna di propaganda dove si debbano nascondere le cose che si vanno insieme maturando pur nella diversità dei giudizi e delle scelte; e noi crediamo che le forze parlamentari che hanno il dovere di provvedere al governo del paese e quindi anche allo sviluppo della scuola non possono nascondersi gli errori constatati o le insufficienze giustamente lamentate. Quindi, mentre respingiamo ogni critica pregiudiziale, ci pare che auspicare impegnativamente una politica scolastica più organica e più dinamica e — per direttrici e per mezzi — più incisiva, non significhi affatto smentire la nostra valutazione positiva dello sforzo finora compiuto. Il fatto che la mia parte politica ha sostenuto l'esigenza di una commissione d'indagine e ne ha fatto parte, cercando di dare ai suoi lavori il massimo contributo; il fatto che il mio gruppo riafferma qui la volontà politica di tener conto nella maggiore misura possibile (magari anche attraverso strumenti di intervento diversi da quelli attuali) di ciò che la commissione farà emergere se ciò significa riconoscere implicitamente i limiti della politica scolastica precedente, non è però atto di autolesionismo, ma un atto di responsabilità che siamo consapevoli di compiere lealmente nell'interesse della scuola e del paese; e contemporaneamente respingiamo con decisione convinta l'accusa che le cose che noi abbiamo fatto — nei tempi storico-politici e nelle condizioni economiche in cui le abbiamo fatte — sono state dettate da un'impensabile volontà di clericalizzazione della scuola o, come si disse in Commissione, di as-

servimento della scuola alla politica dei monopoli italiani: questo genere di schiocchezze, che purtroppo vengono ripetute in questa aula, non riescono più a trovar credito nemmeno presso il più sprovveduto degli uditori.

Noi diciamo che la politica che abbiamo condotto è stata una politica positiva: e se nella scuola, oggi, si esprime una dinamica qualche anno fa impensabile e ancor oggi imprevedibile nei suoi sviluppi, questo è dovuto, sì, al progresso della scienza, ai livelli civili raggiunti, al progresso economico; ma, evidentemente, questi sono fatti che noi cattolici non crediamo si verificino soltanto per un meccanicismo di cause ed effetti ma soprattutto per una volontà politica che guida il movimento della società. Ed anche per questo riteniamo che la dinamica attuale della scuola italiana è dovuta particolarmente all'efficacia di un nostro impulso, che non si proponeva di clericalizzare la scuola italiana, che non voleva asservirla a nessuno, ma intendeva invece dare ad essa, « ereditata » in condizioni di regime napoleonico (onorevole Valitutti, non a noi si deve imputare se un sistema napoleonico oggi soffoca la scuola), in condizioni di degenerazione dei suoi valori (ma alla destra di questo semmai si deve chiedere conto e non a noi!), una prospettiva ed una struttura tali da renderla non solo capace di accogliere sui suoi banchi tutte le giovani generazioni, ma da consentire loro una più adeguata e corresponsabile partecipazione alla vita del paese, attraverso una sempre più vasta mobilità di cui la scuola deve essere l'insostituibile volano.

Alle forze democratiche che hanno fin qui retto il paese si deve dunque se oggi ci troviamo dinanzi ad una crisi della scuola la quale potrebbe, sì, giungere a punti di rottura, se il Parlamento, le forze economiche, la coscienza stessa della pubblica opinione non intervenissero sollecitamente per condurre tale crisi ad una soluzione positiva, ma crisi che per noi non è crisi di degenerazione ma di rinascita e di crescita. Certo bisogna porre rimedio a tutti i problemi che essa ha fatto esplodere con una violenza che, forse, era da tutti imprevedibile, che, comunque, non hanno trovato neanche da parte dell'opposizione soluzioni realistiche ed organiche, se non nella misura di una del resto apprezzabile collaborazione critica o di parziali consensi alla linea ed ai provvedimenti citati.

Ritengo quindi, onorevole ministro, che se nella politica scolastica vi è stato un graduale passaggio da un intervento puramente ricostruttivo ad un intervento fondato su

un piano quasi esclusivamente finanziario — anche se contemporaneamente si avvertiva la necessità della riforma globale dei vari ordinamenti scolastici — e se da questo si è poi passati ad un piano-stralcio che non copre totalmente le esigenze, ma risponde a bisogni immediati in previsione di un quarto stadio — ormai avviato — della politica scolastica che è quello di una programmazione democratica a cui tutti partecipino (scuola, famiglia, comunità) ampiamente, se così è, noi possiamo affermare innanzi al paese, innanzi al Parlamento, senza sufficienza ma con consapevolezza, che non abbiamo operato contro, bensì a favore degli interessi democratici della scuola e del paese.

Ai nostri critici chiediamo nel contempo: perché tanta presunzione allorché si parla di « programmazione mancata » negli anni passati? Quando il tema della programmazione oggi non è un dato, non è un dogma, ma è qualcosa che stiamo tuttora approfondendo, attraverso un dibattito nazionale, perfino nelle sue concretazioni di periodo prima ancora che negli strumenti operativi; quando su tale tema si scontrano le tesi più varie e contraddittorie; quando stiamo cercando che cosa esso significhi sul piano culturale-ideologico prima che politico, perché imputare solo alla nostra parte di non avere approfondito questo aspetto e di non avere realizzato nel paese una programmazione che non dico fosse prematura di fronte ai bisogni, ma che era ed è ancora quantomeno problematica nella comune consapevolezza e nella necessaria capacità di scelta di ciascuna delle forze politiche rappresentate nel Parlamento e delle forze sociali operanti nel paese?

Noto, ad esempio, che nella relazione di minoranza di questo tema sostanzialmente non si parla. (Per altro devo riconoscere in essa una cautela ed una cortesia particolari, cui non eravamo abituati, viste le precedenti relazioni liberali).

VALITUTTI, *Relatore di minoranza*. Parlerò anche di questo tema.

RAMPA. Certo, non potevo pretendere che ne parlasse. Ma facevo solo un rilievo di fatto.

Quando di questo tema sentiamo parlare con tanta confusione nello straordinario o meglio fantasmagorico « piano » di 11.300 miliardi sfornato dal partito liberale nel suo convegno di Padova — che poi non era un piano ma uno schema di sviluppo, anzi una sorta di programmazione prefigurata e che in realtà non si capiva bene che cosa volesse essere; quando da altre parti ancora di fronte

a questo tema si è alla ricerca di che cosa debba significare e delle modalità con cui se ne devono applicare le discusse soluzioni, noi crediamo di essere nel buon diritto di affermare che nessuno ci può accusare di ogni responsabilità se non gratuitamente.

Non siamo confortati da questo stato di cose, ma da questo stato di cose siamo spronati ad approfondire una corretta concezione democratica della programmazione ed una sua democratica applicazione alla politica scolastica con tutti i possibili strumenti di indagine e di intervento.

Al riguardo, onorevole ministro, le vorrei rivolgere un appello, che ella certo nella sua sensibilità non lascerà cadere: vorrei che il tema ed il dibattito sulla programmazione, anziché rimanere a livello di pochi studiosi, venissero portati nella realtà di quel corpo sociale intermedio che è la scuola cui compete di partecipare attivamente al processo di trasformazione e di sviluppo del quale non può essere soltanto oggetto ma deve anche rendersi protagonista. Vorrei cioè che venissero fatti compartecipi dello studio, dell'approfondimento e, nella misura in cui ciò sia possibile, dell'attuazione anche gli insegnanti di ogni ordine e grado, dai professori universitari agli insegnanti elementari, che possono trovare nell'auspicato dibattito unità di interessi e di prospettive (e mi piace ricordare l'Associazione italiana maestri cattolici, che in questi giorni ha approfondito in un convegno nazionale questi argomenti). Se questo tema diventasse tema di ricerca, di discussione e di impegno al livello degli enti locali, delle famiglie, dei genitori, degli insegnanti, degli studenti, non faremmo dell'accademia, non faremmo della demagogia, ma contribuiremmo a far maturare nel nostro paese un fatto di coscienza democratica, e probabilmente al momento delle necessarie scelte non troveremmo quella incomprendione che tante volte le forze politiche incontrano nei loro elettori e spesso anche nei loro amici più vicini, allorché vogliono proporre impostazioni e metodi nuovi a cui si è in genere psicologicamente e politicamente impreparati.

In questo quadro, onorevole ministro, mi consenta di trattare brevemente di un tema che sarà sicuramente oggetto, in altra circostanza, del dibattito che per la sua importanza esso merita: il tema dell'istruzione professionale.

Ebbene, è facile rilevare che mentre siamo concordi nella denuncia aperta delle insufficienze dell'istruzione professionale in Italia e, qualche volta, siamo concordi anche nel valu-

tarne le cause e le conseguenze, lo siamo assai meno nell'indicare le prospettive di soluzione.

Non compete a me, né, penso, ad altri portare avanti in questo momento prospettive di soluzione, tanto più che ci mancano elementi di giudizio, quali, per esempio, quelli che la commissione di indagine potrà offrirci; ma credo che non possiamo sfuggire al dovere di fare alcune considerazioni di fondo che, a nostro avviso, assumono particolare significato in sede di bilancio della pubblica istruzione.

Infatti sembra invalso accettare da parte del Parlamento quasi come predeterminante un dato di fatto che — a mio avviso — rallenta anziché sollecitare una soluzione organica del problema. Voglio dire che il fatto che l'istruzione professionale nel nostro paese sia stata prevalentemente ridotta o limitata all'addestramento professionale di competenza del Ministero del lavoro, sembra avere creato l'opinione che di tale tema sia più pertinente parlare, come avviene, in sede di discussione di bilancio di quel dicastero. Il che dimostra, sì, una sensibilità doverosa ed insieme anche meritoria, ma tale da portare ad indicazioni contrastanti con le soluzioni che noi invece riteniamo di dover profilare per risolvere questo grave problema.

Mi pare che non sia sufficiente chiedere, ad esempio, una espansione quantitativa dell'istruzione professionale, per il che sarebbe sufficiente assicurare più mezzi finanziari e più strumenti; come mi pare che non sia nemmeno sufficiente chiedere il coordinamento delle responsabilità e delle iniziative nel quadro del sistema attuale. Il doppio binario della istruzione professionale e dell'addestramento professionale si può spiegare soltanto in riferimento all'esistenza di due momenti distinti nel processo di formazione lavorativa; ma non si può praticamente articolare in due ordini di strutture contrapposte in permanente divergenza, quasi a sopraffazione dell'una sull'altra, o, quantomeno, senza che esse siano organicamente e reciprocamente integrate.

Noi crediamo che, soprattutto per la vasta trasformazione nel livello culturale delle nuove generazioni fino ai 14 anni di età che sarà provocata dall'istituzione della scuola media unica e per il particolare tipo di formazione che questa scuola è impegnata a dare — e speriamo che ogni sforzo concorra a non tradirne gli intenti e gli scopi — noi crediamo — dicevo — che la riforma dell'istruzione professionale debba essere organica e radicale. Non citerò dati perché mi prolungherei oltre

i limiti consentitimi; richiamerò solo alcune ragioni che impongono una tale scelta.

Ciò che si è fatto finora può avere avuto giustificazioni. Ne ricordo soltanto alcune: il momento, per esempio, della disoccupazione richiedeva un intervento immediato in termini quasi assistenziali; la qualificazione e la riqualificazione, in una situazione di sviluppo tecnologico che non era certo quello di oggi, poteva giustificare ancora una istruzione professionale cosiddetta « di mestiere »; la carenza di iniziativa, le insufficienze di strumenti e di mezzi dello Stato giustificavano l'intervento generoso ma spesso scoordinato dei privati; le strutture scolastiche, con la presenza dell'avviamento professionale, in una certa misura giustificavano allora una minore sensibilità o preoccupazione in ordine al problema che trattiamo perché si poteva ritenere che all'età del lavoro i giovani in qualche misura avrebbero avuto (ma non era così) una qualche infarinatura professionale; le carenze nell'istruzione di base, soprattutto, limitavano la possibilità di inserire su una preparazione culturale sufficiente una diversa e più efficace forma di istruzione professionale. Da qui, per così dire, l'epoca dell'addestramento con l'attribuzione al Ministero del lavoro di questo problema, la partecipazione di ben sette ministeri impegnati variamente a preoccuparsi del settore, gli sforzi generosi ma improvvisati degli enti locali, le iniziative dei vari enti non statali, che, pur discusse oggi da molti, hanno creato nel nostro paese una realtà di fatto di cui non potremo trascurare il significato, le dimensioni e l'importanza anche agli effetti di una soluzione del problema capace di modificare strutturalmente la situazione attuale.

Ma ora che cosa facciamo? Si suggerisce di coordinare gli impegni e le iniziative dei ministeri e di coordinare, in quanto possibile, impegni ed iniziative anche degli enti e dei privati. Sì, sarebbe certamente utile. Ma coordinare due componenti non componibili in una sintesi evidentemente non è risolvere la situazione: non sarebbe che una cura sintomatologica — mi pare che i medici usino questo termine — del male, una cura che, non andando alle radici, permetterebbe l'aggravamento definitivo di una situazione che, in relazione ai ritmi di crescita civile e di progresso tecnico ed economico del paese, è già oggi chiaramente patologica.

La circolazione dei lavoratori ha assunto proporzioni imprevedibili, come ad esempio le migrazioni dal sud, e suscita ora preoccupanti conseguenze di carattere morale, sociale ed

anche politico; e le esigenze che si manifestano da parte dei giovani che crescono più istruiti e che partecipano ora più responsabilmente e più vivamente alla vita democratica nei loro ambienti di lavoro, sia nelle campagne sia nelle fabbriche, sono anche esigenze di ordine civile. Ne consegue che oggi si deve provvedere non soltanto ad un addestramento di capacità manuali, ma ad una formazione professionale orientata verso il complesso sviluppo dei talenti di ciascuno, per fare del lavoratore un cittadino democratico che si manifesti compiutamente, a livello delle proprie responsabilità di lavoro e delle proprie responsabilità civili e sociali.

Oggi si avverte altresì una trasformazione radicale del mondo femminile. Noi non accettiamo la tesi esposta in Commissione da colleghi comunisti che sembra forzare le naturali inclinazioni e vocazioni nella donna, ma crediamo non si possano chiudere gli occhi — sia detto senza demagogia — di fronte alla fame di istruzione professionale delle giovani, specie appartenenti al mondo contadino che abbiamo evidentemente trascurato in funzione dello sviluppo del mondo industriale. Le ragioni di ciò possono essere evidenti, ma non sono totalmente giustificabili. Del resto vogliamo ribadire che noi, quali cattolici, rivendichiamo, come è stato fatto recentemente anche in altri settori della vita del paese, la possibilità e la capacità per la donna di inserirsi ai vari livelli della vita professionale, senza pregiudizi, ma con i limiti che soltanto i valori spirituali umani e civili in cui crediamo obiettivamente pongono ad un processo che preferiamo definire di progressiva e piena collaborazione civica e sociale, anziché di irrazionale emancipazione.

Questi fenomeni sociologici di determinante incidenza sono insieme causa ed effetto di una radicale trasformazione economica che, se ci ha portato al cosiddetto « miracolo economico », ci ha visti però procedere con passo inadeguato nella preparazione delle maestranze e dei quadri tecnici intermedi e superiori.

La disoccupazione ridotta al limite fisiologico per una economia come la nostra; il velocissimo processo di mobilità professionale in atto non solo da un settore all'altro, dall'agricoltura all'industria ed alle attività terziarie, ma all'interno di ciascun settore; la crescente esigenza di un'alta qualificazione dell'emigrante le cui caratteristiche e le cui responsabilità sono sostanzialmente mutate nel quadro di una emigrazione che ha perso quasi totalmente i suoi caratteri tradizionali e si dirige oggi verso paesi nuovi; il rapido pro-

gresso tecnologico e le mutate condizioni — o meglio le più accentuate e consapevoli esigenze — umane e democratiche nell'ambiente di lavoro e nei rapporti imprenditore-prestatore d'opera, ecc., sono fattori e componenti di un processo di crescita di fronte al quale non soltanto è improprio ma è, almeno in prospettiva, esiziale per il progresso economico e sociale del paese, difendere una configurazione di strutture, forme e metodi dell'addestramento professionale quale è concepito tradizionalmente e quale è stato realizzato nella nostra esperienza.

Certo, noi non neghiamo che, di fronte a problemi e ad esigenze tanto complesse e pressanti, molto si sia fatto, specie in questi ultimi anni. Anzi vogliamo dire che, in rapporto alle note, ma superate previsioni di sviluppo per il 1975, i dati del bilancio sono abbastanza, anche se solo parzialmente positivi; ma esistono però nell'insieme problemi più gravi, che esigono impegni più organici e più generosi, accentuati anche dal fatto che l'età lavorativa è stata elevata dai quattordici ai quindici anni e passerà ai sedici.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Da che cosa deduce che passerà ai sedici?

RAMPA. È stata stipulata una convenzione sul piano europeo.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. La convenzione di cui ella parla eleva l'età lavorativa ai quindici anni, non ai sedici.

RAMPA. Io corro forse un po' troppo avanti, onorevole ministro; ma mi pare che già altri paesi ci abbiano preceduto a questo riguardo ed è bene non farsi accusare dall'opposizione che noi non siamo capaci di guardare in là nel futuro. Un po' di fantasia non fa male. Il problema è di vedere poi come dare alla fantasia un corpo reale.

HELPER. Fantasia sì, fantasticherie no.

RAMPA. Questi problemi ed altri vi sono; ma soprattutto esiste la concezione generale dell'istruzione professionale che abbiamo ora ricordata.

La commissione Rapelli diede risposta a questi interrogativi, ma (con tutto il rispetto per la competenza e la sensibilità del presidente di quella commissione, onorevole Rapelli), la diede in una chiave che non è certo quella che noi premettiamo alle nostre soluzioni. La commissione Bosco diede risposta non certo componibile con la risposta data dalla commissione Rapelli. E allora si tratta, sulla scorta di quei dati ed esperienze e sulla scorta degli altri dati ed esperienze che la commissione d'indagine agguincerà, di porre il problema non in termini di potere o di pre-

stigio nei confronti del Ministero del lavoro, ma in termini squisitamente democratici, nel senso che noi riteniamo (contro ogni accusa) che l'istruzione professionale non possa più avere nel nostro paese un indirizzo, per così dire, aziendale ed economicistico. Essa non può non inquadrarsi nelle grandi linee della riforma della scuola iniziata con la concezione della nuova scuola media, perché non può prescindere dalla nostra volontà politica di non permettere che si addestrino a favore delle esigenze delle forze economiche (che pure hanno i loro meriti nella vita del nostro paese) degli uomini-numero o degli uomini-strumento.

Intendiamo invece formare dei cittadini e dei lavoratori che nell'azienda abbiano, anche in forza della loro preparazione culturale, civica e professionale, quel rispetto che la Costituzione esige e che, prima ancora della Costituzione, la nostra stessa concezione della persona ci impone di difendere e di far acquisire da ciascuno con condizioni e strumenti adeguati ai fini, per noi irrinunciabili.

Si tratta quindi di « scolarizzare » al massimo l'istruzione professionale. Infatti, attualmente negli ordinamenti scolastici esiste un vuoto che deve essere colmato, né bastano a farlo gli istituti professionali i quali, fra l'altro, non sono ancora strutturati secondo una visione organica della formazione professionale.

Dopo la scuola media, esaurite nel prossimo biennio le varie scuole di avviamento, bisogna offrire, non ancora a livello strettamente tecnico-professionale ma a livello formativo, un « servizio » scolastico idoneo ad approfondire la cultura di base acquisita nella scuola media e a sollecitare interessi ed attitudini professionali senza giungere alla tecnicizzazione che oggi vizia, pur diversamente, l'addestramento professionale e le stesse scuole di avviamento.

Non è il momento — come abbiamo già osservato — di approfondire questo tema, ma ci pare opportuno indicare almeno a grandi linee un tipo di articolazione del settore dell'istruzione professionale, conseguente alla ribadita esigenza di assicurare ai giovani, dopo il quattordicesimo anno, una formazione culturale già orientata al suo futuro impegno produttivo, ma, insieme, tale da non proporsi come fine immediata la preparazione ad un mestiere.

Ci pare dunque di poter individuare almeno tre momenti di questa istruzione: il momento della formazione scolastica nel bien-

nio 14-16 anni; un momento intermedio che può coincidere con l'inizio dell'esperienza di lavoro (e questo comporterebbe il superamento del vecchio apprendistato almeno così come si realizza oggi nel nostro paese); infine, il terzo momento aziendale, addestrativo di alta specializzazione. Due caratteristiche, però, deve presentare la prospettiva che qui sinteticamente accenniamo: una, di rispondere al criterio di una scolarizzazione completamente aperta, tale cioè da permettere attraverso una opportuna strumentazione ogni passaggio a gradi superiori di studi fino all'università anche per chi inizialmente non avesse potuto seguire corsi di studio che all'università possano portare; la seconda: che esistano ulteriori strutture di orientamento professionale, di integrazione culturale, di specializzazione lavorativa, di protezione sociale per i giovani avviati al lavoro.

Si deve fare tutto ciò con la sola iniziativa dello Stato? Certo, con preminente guida dello Stato, ma non senza ignorare l'iniziativa non statale, vuoi in forza dell'articolo 117 della Costituzione (quando le regioni, come auspichiamo, verranno create), vuoi — attualmente — in forza degli impegni delle amministrazioni comunali e provinciali che di fatto intervengono largamente nel settore; vuoi per il grande apporto dato da enti non statali, giuridicamente riconosciuti o non, che operano attivamente.

Non si può infatti pensare all'appagamento delle esigenze poste da un'istruzione professionale rispondente alle reali necessità della crescita civile e dello sviluppo economico di zone sociologicamente e persino civilmente differenziate, senza ipotizzare una capillarità ed una agilità di struttura che richiedono il più vasto concorso di energie, di mezzi, di esperienze.

Si tratta, certo, di portare ordine là dove vi sia confusione, di selezionare le iniziative secondo criteri obiettivi, di armonizzare a finalità chiaramente individuate gli sforzi, di non disperdere in mille rivoli ciò che può essere più saggiamente impiegato attraverso strumenti operativi che garantiscano interventi efficaci e funzionali.

Ma il pluralismo su cui si fonda la vita democratica del nostro paese, su cui si fonda la scuola e l'istruzione, non può non essere la condizione e la prospettiva insieme della stessa formazione professionale, cui vogliamo dare un assetto effettivamente nuovo al di là degli schemi attuali che tradiscono tutta la loro insufficienza, anche se corretti, però scoordinatamente, dalle novità introdotte

di fatto nel settore più dallo spirito di iniziativa e dalla sensibilità degli operatori che dall'iniziativa del legislatore. Io credo che si debba pensare alla prospettiva riformatrice che abbiamo soltanto predisposta, non già in termini di riformismo settoriale, ma di sviluppo democratico della scuola, del mondo del lavoro della stessa società. Bisognerà, dunque, assicurare alla sua maturazione e alla sua attuazione la partecipazione di tutte le forze che operano sul piano dell'istruzione professionale: evidentemente di tutte quelle forze che vi operano seriamente! Quindi, non saremo noi a rifuggire dalle necessarie selezioni se ciò significherà un apporto più valido alla soluzione di questo problema vitale per il nostro avvenire, problema cui da più parti nel paese, da parte delle stesse famiglie e dei giovani si presta una vivacissima attesa e da più parti si dedicano convegni e studi che, di là dalle diverse ispirazioni e dalle diverse soluzioni, sono unanimi nel chiedere che Parlamento e Governo lo affrontino sollecitamente.

Avviandomi alla conclusione, citerò solo alcuni problemi. So che è presente alla sua sensibilità, onorevole ministro, un problema estremamente delicato che non riguarda una grande massa di giovani, ma certamente riguarda dei giovani. (Vorrei dire che anche se riguardasse un solo giovane — signor ministro — ciò sarebbe sufficiente per prospettare la questione). Si tratta degli alunni che non hanno potuto frequentare la scuola media e hanno frequentato la scuola di avviamento professionale, le classi postelementari o che nel prossimo biennio frequenteranno la suddetta scuola. Si pone il problema del riconoscimento del titolo di studio da loro conseguito in rapporto al riconoscimento che viene dato al titolo di studio conseguito da coloro che saranno licenziati dalla scuola media. Una nostra proposta di legge — onorevole ministro — attende la sua comprensione.

Per quanto riguarda le classi differenziali e le scuole speciali che sono state estese dalla recente legge anche alla scuola media, tutto è ancora da fare. Non basta (anche se questo è stato lodevole) avere iscritto in bilancio, secondo il piano di studio triennale, un certo numero di milioni. Bisogna assicurare una struttura giuridica a queste scuole e riconoscere al personale ciò che va riconosciuto. Bisognerebbe preoccuparsi soprattutto di dare a queste scuole, anche attraverso una specifica preparazione dei docenti, la funzionalità che è richiesta dalle stesse loro finalità delicate e moralmente impegnative in modo

che gli scopi che esse si propongono vengano raggiunti.

Non si può pensare, soprattutto, che queste scuole possano essere organicamente inserite nelle finalità della scuola primaria e soprattutto nella nuova scuola media senza provvedere a sviluppare anche alcuni strumenti, in parte previsti dalla legge (centri medico-pedagogici) ed in parte realizzatisi di fatto attraverso l'iniziativa non statale (servizi sociali, ecc.).

Quanto al riconoscimento giuridico della professione di assistente sociale, si tratta di un problema che il Parlamento ebbe a prospettare nella scorsa legislatura, ma la cui soluzione non è stata affrontata. E ciò nonostante le insistenze delle associazioni professionali e l'obiettiva evidenza degli squilibri e degli inconvenienti, del danno stesso che emergono obiettivamente, ma sempre più pressantemente da una situazione di grave confusione che investe le scuole, il *curriculum* degli studi, la valutazione dei titoli, le possibilità di carriera, il trattamento economico. E ciò mentre il servizio sociale ed i campi operativi offerti oggi alle assistenti sociali si estendono sempre più.

Per quanto riguarda l'edilizia scolastica, mi associo alle considerazioni dell'onorevole Pedini, sottolineando l'esigenza di un provvedimento ponte che permetterà di approntare subito le più pressanti necessità dei comuni. Vorrei però che, di fronte alla possibilità di intervenire nell'edilizia scolastica con scuole prefabbricate, non ci si fermasse all'esperienza già compiuta. Si pensava che con il precedente stanziamento di 20 miliardi si potesse ottenere che l'industria italiana producesse a costi economici. Poi si è visto che non era possibile. Non bisogna tuttavia trascurare questo strumento, che in altri paesi democratici ed a non largo sviluppo scolastico è stato estremamente positivo. Non vediamo perché non si debbano sollecitare tutte le possibili iniziative, compresa quella dello Stato, per fare in modo che, attraverso l'edilizia prefabbricata, a costi economici e funzionale, sia possibile affrontare e risolvere celermente e in larga misura il drammatico problema della carenza di aule.

Quanto ai problemi del personale, concordo pienamente con l'onorevole Borghi. Penso che si debba ringraziare il ministro (nonostante l'attuale disagio degli insegnanti che, a nostro avviso, signor ministro, va affrontato opportunamente) per la tempestiva applicazione della legge n. 831, la quale, a prescindere da aspetti e da conseguenze che

vanno corrette, segna un notevole passo avanti nella normalizzazione della scuola italiana.

Le soluzioni da dare ai problemi dell'istruzione professionale ed ai problemi di fondo richiamati da altri colleghi vanno inseriti, contro ogni tentazione di affrontarli con politiche settoriali, nel quadro di una politica generale di programmazione, che non può essere in contrasto con l'imprescindibile libertà della scuola ma ne deve essere, al contrario, strumento di consolidamento e di reale espansione. Questo comporta scelte politiche coerenti. Da parte nostra, comporta il massimo impegno.

Non basta, onorevole Valitutti rivolgere (sia pure con molto garbo) critiche al sistema, additare grandi prospettive e poi rifiutare le scelte politiche che esse comportano e ne condizionano necessariamente l'attuazione, sia pure graduale ma concreta. Non si può pensare, insomma, ad una politica di programmazione e di sviluppo della scuola se non nel quadro di una politica di sviluppo del paese, la quale, a sua volta, non può essere imposta e realizzata se non si provvede ad identificare le forze politiche che tale e non altra politica vogliono portare avanti ricercando un accordo e una via d'intesa al di sopra di preclusioni ideologiche, pur senza indulgere a compromessi o cedimenti.

Consapevoli di questa esigenza di comprendere e di affrontare i problemi del paese, e della conseguente necessità di incontrarsi per risolverli, riteniamo sia tuttavia lecito a noi chiedere, o almeno presupporre, comprensione per una particolare e specifica posizione che noi abbiamo, unici e soli, all'interno di questo Parlamento, in relazione al rapporto fra scuola statale e scuola non statale.

Altri colleghi del mio gruppo hanno già affrontato ieri con profondità e con competenza il tema del finanziamento alla scuola non statale, del resto proposto alla nostra attenzione dalla stessa relazione di minoranza dell'onorevole Valitutti e ripreso nel suo intervento dal collega Seroni, il quale su questo punto si è trovato perfettamente d'accordo col collega liberale, cosa che ci preme sottolineare, anche se sarebbe eccessivo dedurne una generale coincidenza politica!

VALITUTTI, *Relatore di minoranza*. Quelle da me sostenute sono le tesi sempre propugnate dal partito liberale, le stesse di Luigi Einaudi.

RAMPA. Comunque, penso che i colleghi comunisti e liberali non si scandalizzeranno di questa coincidenza. Noi siamo però convinti che la nostra posizione sia quella più

corrispondente ad una tesi veramente democratica, in quanto noi crediamo realmente al pluralismo scolastico: appunto per questo abbiamo constatato con rincrescimento — ma senza sorpresa — che da parte comunista si continua a denunciare il pluralismo scolastico come degenerazione democratica e un fatto di involuzione della scuola di Stato.

Noi restiamo saldamente fermi nella nostra difesa del pluralismo scolastico, che non nasce da valutazioni politiche e contingenti, ma da una generale visione della persona, della società, dello Stato e, in esso, della scuola. Pei noi il pluralismo scolastico non è una « fumisteria ideologica », come ha sostenuto l'onorevole Togliatti su *Rinascita* a proposito delle tesi emerse al recente convegno ideologico del nostro partito; e non è neppure uno strumento di ricatto nei confronti di altre forze politiche, come hanno insinuato colleghi dell'opposizione: esso è insieme un dettato ed un fine impliciti ed espliciti della Costituzione italiana, è un'esigenza istituzionale della nostra democrazia, anzi di ogni democrazia fondata sul rispetto della persona e dei suoi valori.

Ma se il pluralismo scolastico è anche un fatto, ancorato alla realtà sociale e politica del nostro paese, non si può far credere alla « liberalità » — e nemmeno al liberalismo — della tesi sostenuta nella relazione di minoranza dall'onorevole Valitutti e condivisa da altri settori della Camera, secondo cui al riconoscimento della funzione della scuola non statale non deve accompagnarsi alcun finanziamento. L'onorevole Valitutti (e lo ringraziamo per queste sue parole) identifica addirittura « nella vivezza della scuola non statale una delle condizioni per la stessa vivezza della scuola statale »; ma non si può prestar fede a tanta esaltazione della scuola non statale quando poi alla fine gli osanna si concludono nell'affermazione che tutto il problema è, per questo tipo di scuola, di vincere la « sua » battaglia. « Solo questa battaglia — è scritto nella relazione — le è dato combattere e vincere, nel presente momento nell'interesse generale ». L'unica battaglia da vincere per la scuola non statale è, cioè, di diventare talmente viva da essere capace di ravvivare la scuola statale.

È un riconoscimento prezioso. Ed in certa misura ciò è vero; ma mi può ella spiegare, onorevole Valitutti, come sia possibile conciliare questa tesi con la realtà economica, sociale e politica del nostro paese? Come è possibile accettare, cioè, questa tesi e quella degli altri amici laicisti che si pongono coe-

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 25 SETTEMBRE 1963

rentemente sullo stesso piano (almeno in relazione a certi principi, ma non in relazione all'affermata esigenza del pluralismo), quando si hanno di fronte le statistiche che ci danno certi indici e certe situazioni che non fanno prevedere, non dico una fioritura, ma neppure una sopravvivenza (che forse sarebbe un male come tale, comprendetemi, onorevoli colleghi) della scuola non statale, sia essa cattolica o non?

Non è vero che noi riduciamo il problema ad una questione di contributi. È il problema dei contributi (non desidero entrare ora nel merito della strumentazione, della gradualità, della possibilità di incontro su questo tema specifico) che nasce necessariamente, nel contesto economico, sociale e politico del paese, che nasce come esigenza per non isterilire lo sviluppo democratico prefissato dalla Costituzione e voluto da noi tutti che della democrazia e dei suoi istituti e strumenti — quindi anche della scuola — come abbiamo insieme affermato, testimoniano una concezione non centralista, ma pluralista e personalista.

CODIGNOLA. Non è persuasivo.

RAMPA. Convincerla è estremamente difficile, soprattutto su questi temi. Aspetti comunque la conclusione e vedrà che forse sarà possibile trovare un utile punto di incontro.

Del resto, si può stabilire una equazione secondo la quale la negazione di contributi alla scuola non statale significa democrazia, o viceversa? Si può indicare articoli della Costituzione e si può citare insieme il travaglio del costituente, si può citare le interpretazioni che di quegli articoli sono state diversamente e contraddittoriamente date. Noi rispettiamo queste interpretazioni, ma il problema resta aperto: non si può comunque stabilire una equazione tra la democrazia e la negazione di contributo alla scuola non statale; non si può invocare il pluralismo scolastico come condizione e strumento di democrazia, lasciando poi che esso finisca per asfissia con il venir meno della scuola non statale.

In Inghilterra, paese che tutti ritengono democratico (e penso che tale lo ritenga anche l'onorevole Codignola), recentemente il ministro della pubblica istruzione ringraziava il vescovo cattolico presente alla riunione mondiale degli insegnanti, perché la scuola cattolica, anche « in forza del concreto aiuto dello Stato », poteva dare « il suo insostituibile contributo » al progresso della libera comunità inglese.

SERONI. Vi è anche la tesi Kennedy.

RAMPA. Esattamente: e vi sono anche la soluzione francese e la soluzione belga. Il che significa che non si può stabilire pregiudizialmente una equivalenza che qui si insiste a porre. Infatti, quando discutiamo, pur con spirito aperto, questo problema e chiediamo di sostenere concretamente la scuola non statale ci si accusa di essere antidemocratici, clericali, quasi reazionari! Questo è un modo tanto facile quanto arbitrario di discutere, mentre il problema si può risolvere democraticamente non tenendo conto delle particolari condizioni storiche e politiche dei vari paesi, dove il problema trova la sua soluzione concreta, ed avendo cura più che dei pregiudizi dei reali diritti della persona, della famiglia e dei veri interessi della società.

Del resto, vi sono stati già anche interventi di carattere legislativo, da qualcuno rimproverati ai socialisti come un tradimento (non entro nel merito e non voglio farne una difesa che potrebbe apparire interessata, ma che sarebbe invece obiettiva), interventi che, se non hanno avvicinato delle tesi, hanno però affrontato dei problemi (alludo alla legge n. 1073). È infatti positivo che le varie forze della maggioranza di centro-sinistra abbiano studiato, trovato e sperimentato i modi per risolvere alcuni aspetti parziali del problema più vasto e generale che stiamo trattando.

Del resto, se la commissione d'indagine non si è preoccupata soltanto di studiare i problemi della scuola statale e della sua incidenza nella nazione, ma si è impegnata a proporre al Parlamento anche talune considerazioni sull'efficienza, sulla capacità di presenza, sullo sviluppo della scuola non statale « per un armonico sviluppo dell'istruzione », ciò vuol dire che si riconosce l'esistenza di un problema che non può essere risolto soltanto con incitamenti e con perorazioni, ma nel concreto delle realtà specifiche che esso pone alla nostra responsabilità. Anche per questo ritengo che quanto noi, non soltanto in quanto siamo cattolici, ma in quanto democratici, poniamo questo problema, non possiamo essere accusati di scarso senso dello Stato, di volontà di sottogoverno o di svuotamento della scuola dello Stato. Noi il problema lo poniamo diversamente.

Non si tratta — e qui sono concorde con le tesi di Einaudi, perché, forse, sono prima nostre che sue — di vendere la libertà della scuola non statale, qualunque essa sia (e per noi quella cattolica) per il piatto di lenticchie dei contributi statali; si tratta...

CODIGNOLA. In sostanza, libertà più contributi: volete tutto!

RAMPA. Non è con queste battute che possiamo risolvere certe questioni.

Si tratta invece, dicevo, di un diverso atteggiamento. Noi crediamo che la scuola non statale — e, per quanto ci riguarda più da vicino, quella cattolica — abbia il profondo dovere di trovare in se stessa le energie, le capacità e, nella misura massima possibile, anche i mezzi per poter essere se stessa, indipendentemente dall'intervento dello Stato. Ma insieme con questo impegno che noi vogliamo qui responsabilmente riaffermare, riteniamo che se, nelle attuali condizioni storico-politiche, l'intervento dello Stato per assicurare al più largo numero di cittadini la massima possibilità di formazione e di istruzione, appare necessario ed insostituibile, proprio per questo non crediamo che, mentre si compie uno sforzo determinante per la scuola statale, non si possa non affrontare anche l'altro problema che nessuno inventa ma che nasce dalla realtà e che dobbiamo affrontare se vogliamo essere coerenti con le esigenze da più parti affermate.

Non si tratta, a nostro avviso, di cedimenti nostri o altrui; non si tratta di assumere atteggiamenti pregiudiziali; non si tratta di metterci in termini di male o di bene di fronte a questo problema, ma di vederlo per quello che esso concretamente è. E allora, se così faremo, nel quadro più generale dei problemi del paese, che hanno richiesto e richiedono ancora dalle varie forze politiche sacrifici parziali dei propri punti di vista, per realizzare un obiettivo comune; se così faremo io credo che, pur fermi nei principi, quello steccato guelfo-ghibellino di cui parlava l'onorevole De Gasperi, che è caduto con effetti di portata storica per la vita del nostro paese e per le sue prospettive democratiche, dopo anni di crisi di travaglio, possa anche cadere definitivamente intorno a questo problema, nella consapevolezza che esistono nel paese varie culture, varie esperienze, varie forze che devono trovare, pur nella necessaria distinzione e competizione, una più operante convivenza.

Esiste, infatti, anche la necessità di incontri che non potranno prescindere affatto dal considerare in forma non pregiudiziale, ma obiettivamente, con la gradualità necessaria, con la necessaria comprensione reciproca, questo problema che qui altri hanno sottolineato e sul quale mi sono soffermato perché è stato contraddittoriamente proposto all'attenzione della Camera, nel corso di questa discussione, sia da alcuni interventi, sia dalla relazione dell'onorevole Valitutti.

La ringrazio, onorevole Presidente, per il tempo concessomi e mi scuso se ho voluto rispondere alle varie — positive e interessanti — interruzioni, che, del resto, servono sempre a chiarire qualche aspetto del dibattito.

Ed a lei, signor ministro, mi sia consentito rivolgere un auspicio, mentre nel Parlamento e nel paese si sta discutendo con impegno per trovare un incontro politico capace anche di portare avanti le prospettive di sviluppo della scuola e l'appagamento delle esigenze che esso impone sin d'ora alla nostra considerazione, alla nostra assunzione di responsabilità, alla nostra volontà politica: che il prossimo dibattito nel Parlamento su questi temi che ci appassionano possa essere seguito ed allargato nel paese al massimo possibile, a tutti i livelli possibili e che esso si svolga non già sotto il peso dei pregiudizi, ma chiaramente, nella certezza dei principi e insieme con il senso più vivo dei problemi reali che devono essere dibattuti e risolti. Noi pertanto, in questo quadro, auspichiamo convintamente i più larghi incontri per il bene della scuola, della società e della democrazia italiana. (*Applausi al centro — Congratulazioni*).

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE ROSSI

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

CODIGNOLA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, signor ministro, è già da vari anni che, discutendosi il bilancio della pubblica istruzione, si osserva da più parti che ci troviamo di fronte ad una situazione, per così dire, interlocutoria, di attesa, in vista di provvedimenti organici che investano la struttura di tutta la nostra scuola e siano capaci di riordinare questa struttura al livello delle più mature esigenze di vita civile ed economica del paese.

Ho ritrovato questa espressione, « bilancio interlocutorio », nella interessante relazione che l'onorevole Valitutti, a nome della minoranza liberale, ha voluto presentare alla nostra attenzione. Tuttavia, mi sembra di potere affermare che quel carattere di interlocutorietà, che si era fatto ormai permanente nel bilancio della pubblica istruzione durante la precedente legislatura, sta assumendo una natura diversa di fronte a decisioni che non sono ormai più prorogabili. Ci troviamo infatti, per la prima volta dopo molti anni, davanti a scadenze certe, a prospettive che dobbiamo ormai affrontare, a impegni che non

possiamo più prorogare. Possiamo dunque affermare che con la fine della passata legislatura è anche finita una fase di politica scolastica, appunto a carattere permanentemente interlocutorio, e che, ci piaccia o non ci piaccia, entriamo con questa legislatura in una battaglia politica che dovrà impostarsi piuttosto sulla natura delle soluzioni da adottare che sulla possibilità di adottarle.

La scuola è giunta al punto limite, oltre il quale non è più possibile attendere. La precedente legislatura ha segnato un primo momento di passaggio, direi, da una politica di tipo settoriale, categoriale e corporativo, talvolta grettamente sindacalístico, verso una visione complessiva dei problemi scolastici e delle connessioni, ormai per tutti chiaramente organiche, tra i problemi dello sviluppo scolastico e i problemi dello sviluppo democratico ed economico del paese.

Ma proprio la battaglia che si svolse in quest'aula intorno al piano decennale e, poi, intorno ai provvedimenti che sostituirono il piano decennale dimostra, credo, con chiarezza che bisogna guardarsi dagli equivoci allorché si parla di programmazione scolastica, ché quella battaglia volle essere appunto una battaglia per un'autentica programmazione contro una finta programmazione, qual era il piano decennale. La natura dello scontro che si determinò intorno a quel provvedimento si riferiva, soprattutto, al modo di concepire una politica di piano della scuola: che non è e non può essere una semplice politica quantitativa di investimenti, ma è, prima di tutto, una politica di scelte qualitative di programmazione scolastica, nell'ambito di una programmazione generale del paese: senza di che tutto resta in realtà nelle condizioni di prima, anche se i capitoli del bilancio siano, per avventura, un po' più gonfi di cifre che non nel passato.

Quella battaglia sul piano decennale fu appunto il momento in cui, a nostro giudizio, venne a maturazione nella coscienza delle forze politiche, nel paese e nel Parlamento la convinzione che non si trattava più affatto o soltanto di aumentare gli stanziamenti, lasciando la vecchia struttura della scuola italiana (come ci è stata tramandata da quella tradizione accentrata del nostro Stato nazionale così chiaramente visibile da Casati a Gentile), che non si trattava cioè di riempire di cifre questo vecchio organismo, ma di trasformare radicalmente la scuola al livello dei bisogni di una società democratica avanzata. Si trattò dunque di una politica difensiva, in un primo momento, della volontà di una

parte del Parlamento di impedire che attraverso una finta programmazione si bloccasse in realtà quello sviluppo sostanziale della scuola italiana di cui si sentiva estremo bisogno.

Ed effettivamente quella battaglia ebbe tre ordini di conseguenze che mi paiono importanti tutt'oggi: fu bloccata anzitutto una anacronistica offensiva — mi scusino gli amici di parte cattolica — di stampo chiaramente clericale; un'offensiva cui va dato questo nome proprio in omaggio alle forze democratiche cattoliche, poiché noi siamo persuasi appunto che non si possa identificare la posizione democratica delle forze politiche cattoliche in Italia con le tendenze continuamente riaffioranti, e qui riaffiorate soprattutto nell'intervento dell'onorevole Ruffini, di tipo anacronistico e clericale, che sono condannate dalla storia, che sono contraddittorie con la Costituzione e con la funzione democratica che i cattolici debbono avere nel nostro paese.

Crediamo perciò che avere bloccato quella interpretazione clericale sia stato non soltanto interesse della democrazia e dello sviluppo costituzionale del nostro paese, ma sia stato interesse politico generale, poiché abbiamo per nostro conto contribuito ad evitare che le correnti democratiche cattoliche venissero forzate a rinserrarsi in un quadrato antistorico (in un quadrato che poteva avere un senso allorché queste forze erano fucri dello Stato italiano, ma che assume un significato offensivo per le altre forze democratiche dal momento che i cattolici sono al centro della vita politica italiana), rinunciando con ciò a individuare interessi comuni che esistono, devono esistere tra correnti democratiche laiche e correnti democratiche cattoliche.

Quella battaglia consentì in secondo luogo di impedire una vera e propria paralisi dello sviluppo scolastico, anche se ciò può apparire paradossale. Eppure, se il piano decennale così come era stato concepito originariamente fosse passato, ci saremmo trovati di fronte ad una contraddizione insanabile fra gli interventi di quel piano, insufficienti nella mole ma soprattutto nella qualità, e l'esplosione scolastica, lo sviluppo scolastico che si sarebbe manifestato a brevissima scadenza al di là e contro le previsioni del tutto falsate di quel piano. Se oggi rileggiamo i documenti parlamentari di quelle discussioni, ci domandiamo come sia stato possibile che la classe dirigente che aveva allora in mano le leve della scuola abbia potuto immaginare uno sviluppo scolastico come quello cui avrebbe dovuto provvedere il piano decennale, quando

quello sviluppo era già nelle cose superato nel momento stesso in cui il provvedimento di legge veniva presentato alle Camere.

Una terza ragione per la quale possiamo ripensare con compiacimento all'esito di quella battaglia è che essa consentì di aprire un discorso fondato su basi di estrema concretezza (che ci sono state rimproverate da qualche settore) fra le parti politiche che si erano avverse nel corso della battaglia per il piano decennale. Un discorso empirico, se volete, basato su una elementare constatazione, e cioè che la battaglia contro il piano decennale, mentre aveva avuto un notevole significato politico perché aveva mosso molte forze popolari nel paese e aveva reso cosciente una parte del mondo cattolico della natura dei problemi che si ponevano, tuttavia era ancora una battaglia di carattere difensivo, che poteva bloccare qualche cosa, ma non era sufficiente di per sé a mandare avanti qualche altra cosa.

Ed è qui che ci trovammo in contrasto con il gruppo comunista, che aveva valorosamente lavorato con noi per impedire il passaggio e l'approvazione del piano decennale, e che tuttavia non ci parve comprendere la esigenza di passare dal momento della difesa a quello della costruzione, proponendo qualche mezzo di superamento della situazione di paralisi verso cui ci stavamo avviando. È in questa fase che il nostro gruppo affrontò realisticamente i problemi poi risolti, sia pure in sede provvisoria e sperimentale, con la legge n. 1073, la quale aveva due scopi: 1) consentire quel tanto di spazio temporale necessario ad una commissione di indagine per affrontare nella globalità i problemi della scuola italiana; 2) giungere, diciamo così, ad un onorevole compromesso, che permettesse di superare in via transitoria gli scogli più gravi che si erano presentati.

Vorrei che quando si parla di compromesso non si unisse necessariamente a questa parola il senso deterioro di cedimento. Credo che ogni uomo politico sappia che di compromessi è fatta la vita politica, la quale appunto è espressione di incontri che si realizzano nella dialettica delle forze politiche presenti; e che quello che ciascuna forza politica vuole non è mai quello che ottiene, proprio in quanto non è una forza politica totalitaria, ma una forza politica democratica, costretta a fare i conti con altre forze politiche.

In questo senso, il compromesso è la condizione per procedere, se non si vuole limitarsi ad un'azione difensiva, pur necessaria in determinati momenti, ma si vuol proporre

qualcosa di valido per lo sviluppo reale della scuola italiana secondo le sue esigenze storiche e quelle fattesi mature nella nostra società.

Che cosa fu appunto il compromesso della legge n. 1073? Fu il tentativo di dare alla Costituzione una interpretazione capace di superare quell'elemento contraddittorio che esiste nella stessa norma costituzionale, quando si consideri la dizione dell'articolo 33 nei confronti di quella del successivo articolo 34. Questi due articoli furono la risultante, com'è noto, di un dibattito estremamente difficile in sede di Costituente, che appunto si concluse con un compromesso di cui è prova la coesistenza dell'articolo 33, così esplicito, limpido, lineare nel divieto di qualsiasi tipo di sovvenzione alla scuola non statale, con l'articolo 34, che ripropone indirettamente il problema attraverso la questione dell'assistenza agli studenti.

Certo una interpretazione rigorosa della Costituzione non può che inserire l'articolo 34 nella luce dell'articolo 33; ma non possiamo non comprendere e non vedere che altri possano tentare di far prevalere una distorta interpretazione dell'articolo 33, valendosi dell'articolo 34. A noi pare che in realtà non vi sia materia di contendere perché diamo un'interpretazione che ci sembra rigorosamente fedele alla Costituzione. Ma dobbiamo pur fare i conti con un altro partito, quello di maggioranza relativa, che insiste su un diverso tipo di interpretazione, che a noi pare infondato. Ecco perché, in occasione della legge n. 1073, abbiamo mantenuto rigidamente fermo il divieto delle sovvenzioni, ed abbiamo invece accolto alcune richieste relative ai settori dell'assistenza che ricadevano sotto la norma dell'articolo 34 e sui quali gli stessi comunisti ripetutamente avevano dichiarato di non ritenere di poter mantenere una posizione di assoluto rigore.

SERONI. Occorre la legge sulla parità.

CODIGNOLA. I problemi sono di fondo, e non formali. Bisogna vedere se la legge sulla parità serve a risolvere questo problema. Quando si parla di legge sulla parità, bisogna intendersi su quello che si vuole: ed ho l'impressione che su questo punto il partito comunista non sia stato sempre chiarissimo; è stato comunque meno chiaro di noi.

Quanto al problema della scuola materna, abbiamo ritenuto che dovesse essere affrontato, sempre in via transitoria e sperimentale, nel senso di tener conto della situazione esistente in atto. Sappiamo che lo sviluppo storico del paese ha determinato una prevalenza

massiccia della scuola materna privata; e sappiamo che non siamo in grado di sostituire oggi, come noi gradiremmo, una decisa iniziativa pubblica a questa iniziativa privata per molte ragioni criticabile. Abbiamo ritenuto che fosse intanto indispensabile garantire la istituzione della scuola materna statale, anche se contemporaneamente si dovesse subire un miglioramento di condizioni alla scuola materna non statale: proprio per avviare un processo nuovo, una fase nuova, in questo settore, in cui venissero ad operare insieme le iniziative pubbliche e le iniziative private.

Io continuo a credere che quell'incontro, realizzato con fermezza di posizioni ideali e costituzionali e con concretezza di propositi politici, sia stato un incontro felice; continuo a ritenere che la legge n. 1073 sia stata un atto di responsabilità, e che essa dimostri come si possa in determinate situazioni politiche compiere un passo in avanti, anche sapendo che non si tratta solo di rose, ma anche di spine, e che queste spine si debbono mettere in conto perché le condizioni politiche non consentono di fare in modo migliore.

Certo, quell'accordo era fondato su una applicazione effettiva e leale; ed io non posso qui non ripetere in modo assai accorato quello che abbiamo or ora riaffermato in sede di Commissione. Un accordo così delicato come quello raggiunto con la n. 1073, che scopriva il fianco dei socialisti a critiche legittime e scopriva sotto altri aspetti il fianco dei democristiani, doveva essere applicato con assoluto rigore da tutte le parti, mentre — con nostro grande disappunto — se da parte nostra abbiamo pagato in anticipo quanto andava pagato, la cambiale relativa alla scuola materna statale non è stata regolarmente onorata alla sua scadenza.

È vero, l'onorevole ministro in Commissione ha spiegato (in modo — dal punto di vista formale — ineccepibile) le ragioni per le quali quella cambiale non fu onorata. Tuttavia credo che l'onorevole ministro mi consentirà di dire che una spiegazione formale è insufficiente al Parlamento. Il Parlamento è un organo politico e deve sapere perché vi fu un ministro il quale, in sede di Consiglio dei ministri, fece riserva su quel provvedimento di legge. La ragione è che tale provvedimento era stato presentato senza alcun previo accordo con le forze politiche che avevano concluso il compromesso, ed era nella sostanza inaccettabile. Non avremmo potuto accettare e non accetteremo una istituzione di scuola materna statale che ribadisca la priorità dell'iniziativa privata rispetto a quella

pubblica. Preferiamo lasciare aperta la battaglia, ma è chiaro che a questo punto cade l'intero compromesso, perché di esso si accettano o non si accettano tutte le conseguenze, con assoluta lealtà reciproca.

Un disegno di legge di questo genere è dunque inutile presentarlo quando si sa che troverà l'opposizione di una delle parti che dovrebbero avallarlo. Siamo francamente rimasti assai perplessi per questa esperienza, una esperienza spiacevole che potrebbe mettere in discussione molte cose anche in avvenire, così come le ha messe nel passato.

Vorrei veramente invitare gli amici democristiani a non sottovalutare la serietà di queste cose, a valutare l'importanza di questo problema che deve essere risolto, non perché si vuole concedere qualche cosa ai socialisti, ma perché, come per la scuola media, l'intera comunità nazionale ha ormai raggiunto la maturità di coscienza per comprendere che un servizio pubblico come la scuola materna deve essere organizzato, almeno in parte, almeno con carattere esemplare, dallo Stato. Non si tratta di un modesto dare per avere, ma di una comune persuasione, che non consente di svuotare nella sostanza proprio il valore della riforma.

Sul finire della passata legislatura, superata la paralisi determinata dalla battaglia per il piano decennale attraverso la legge n. 1073, furono presi due provvedimenti legislativi di carattere fondamentale: il primo fu quello relativo alla istituzione della scuola media gratuita e obbligatoria per tutti per otto anni, il secondo fu la legge n. 831. Non vi pare arbitrario mettere sullo stesso piano due provvedimenti di importanza così diversa: la legge n. 831 fu un provvedimento, nato anch'esso da un lungo travaglio del Parlamento, assai importante perché dimostrava per la prima volta, da parte del Governo, una volontà effettiva di affrontare i problemi del personale insegnante al di fuori di interventi puramente casuali ed episodici; rappresentava cioè un primo tentativo di programmazione del problema del personale insegnante.

L'istituzione della scuola media unica era, d'altronde, una autentica riforma di struttura che si inseriva dentro la struttura generale della scuola e della società italiana. Il salto qualitativo che ne derivava, nonostante i limiti e i difetti della legge istitutiva, era tale da mettere automaticamente in discussione tutto il resto delle strutture scolastiche, rendendo improcrastinabile una serie di altre riforme del sistema.

Infine, l'entrata in funzione della commissione d'indagine — che fu allora troppo facilmente ironizzata da varie parti, quando si trattava invece di uno strumento decisivo di conoscenza e quindi di progresso purché fosse sorretta da una adeguata volontà politica — avveniva proprio in concomitanza con quei due importanti interventi legislativi, quasi a segnare il momento del trapasso da una politica episodica ad una politica programmata della scuola.

Sembra dunque di potere affermare che l'inizio della nuova legislatura si apre con tre impegni da assolvere e con una nuova prospettiva generale. I tre impegni riguardano: la sistemazione del personale, aperta ma non conclusa dalla legge n. 831; l'attuazione effettiva della legge sulla scuola media; la creazione della scuola materna statale. Si tratta di tre pregiudiziali, che condizionano anche sul piano politico ogni futuro sviluppo, per la cui applicazione occorrerà una intesa reale di un largo arco politico, senza sotterfugi e senza manovre, nella riconosciuta esigenza di portare a soluzione al più presto e nel modo migliore i tre problemi.

Per quanto riguarda la scuola materna, già ho detto; noi ci attendiamo che a breve scadenza, e previe le indispensabili intese politiche, venga portato davanti al Parlamento il disegno di legge istitutivo della scuola materna statale e sistematico delle condizioni economiche e giuridiche degli insegnanti. Diciamo subito che ci asterremo dal presentare noi stessi una proposta di legge in tal senso perché riteniamo che vi sia da parte democristiana un impegno politico che deve essere rispettato.

Ci sembra pure che non vi sarà migliore occasione di questa per affrontare la questione della preparazione degli insegnanti di scuola materna, e quindi la riforma delle scuole magistrali, senza ulteriori attese. Siamo infatti giunti ad una situazione insostenibile in questo settore: insostenibile sul piano pedagogico, perché la scuola magistrale non può neanche definirsi una vera scuola, ma piuttosto — consentitemi la parola — una parascuola, insostenibile per la totale deficienza di intervento pubblico. E devo dire che con molta perplessità ho avuto occasione di rilevare anche recentemente dai bollettini ministeriali che continua a ritmo serrato la politica di parificazione di scuole magistrali non statali quasi che ci si volesse assicurare al traguardo, al momento della liberalizzazione delle istituzioni di scuole magistrali statali, una schiacciante prevalenza di scuole private;

quasi che l'istituzione della scuola magistrale statale, coll'attuale meccanismo che impone una legge per ogni istituzione, diventasse questione di difesa ideologica; quasi che ci si proponesse di sottrarre in ogni modo la preparazione degli insegnanti della prima infanzia all'intervento pubblico, ad una valida impostazione pedagogica pur riconosciuta in astratto dall'intero arco politico.

Onorevoli colleghi, mi rendo conto benissimo che per l'educazione dei bambini dai 3 ai 6 anni i cattolici abbiano certe esigenze da portare avanti, certe loro richieste da avanzare, e non me ne stupisco; ma i cattolici, che sono al Governo del nostro paese, devono rendersi conto che esistono anche altre esigenze ed altre richieste. Tanto più che le loro richieste possono essere soddisfatte in due modi: attraverso una larga presenza di scuole magistrali ispirate praticamente ai loro principi, e attraverso il controllo che sono in grado di esercitare sulle scuole magistrali pubbliche. Mi pare che questo eccesso di « spirito patrimoniale » rispetto alle scuole magistrali debba finire. Bisogna che abbiate il coraggio di rinunciare ad una mentalità che appartiene ad un altro periodo della storia italiana, alla volontà di « appropriazione » di certi settori della pubblica scuola, quasi che essi fossero in pericolo se restassero aperti a tutte le possibili influenze, a tutte le possibili culture, a tutte le possibili posizioni pedagogiche.

In questo settore, un provvedimento potrebbe essere preso subito, quello di eguagliare le scuole magistrali agli istituti magistrali almeno nel numero degli anni, in attesa di una più sostanziale riforma: si porti anche la scuola magistrale ai previsti 5 anni d'istituto magistrale, se ne faccia una sezione di quest'ultimo, si incoraggino i comuni e le province alla istituzione di scuole magistrali come di scuole materne, rendendo obbligatorie le relative spese.

E a questo proposito ripetiamo che non è possibile continuare a subire interventi e remore dei prefetti ogni volta che gli enti locali fanno sforzi per fornirsi di scuole materne; non è possibile che questi enti locali debbano continuare a vedere nel prefetto una costante volontà di preclusione rispetto alla istituzione di tali scuole.

Questo ostacolo lo si può superare rendendo obbligatorie le relative spese, così come avviene per altre spese scolastiche a carico dei comuni. (*Interruzione del deputato Bonea*).

LEONE RAFFAELE, *Relatore per la maggioranza*. Sarà accaduto soltanto a Firenze.

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 25 SETTEMBRE 1963

CODIGNOLA. Sono lieto di sentire che in qualche provincia questo non accade, ma il problema resta.

LEONE RAFFAELE, *Relatore per la maggioranza*. Bisognerà allora precisare dove accade.

CODIGNOLA. Per quanto riguarda, poi, i criteri di priorità che dovranno essere seguiti nella istituzione di scuole materne statali, ci troviamo qui *in re*, ci troviamo cioè al centro del problema, di uno dei problemi che ha reso praticamente impossibile presentare il disegno di legge in Parlamento. Noi non possiamo accettare che lo Stato dichiari in partenza che istituirà scuole materne là dove non vi siano iniziative private. È questa una questione che riguarda la discrezionalità politica del ministro, che lasciamo alla sua responsabilità; ma non possiamo per nessuna ragione stabilire per legge un principio di questo genere, né per la scuola materna né per qualsiasi altro grado di studi. È chiaro che nella legge dovremo dare solo delle indicazioni generali, dovremo chiedere, per esempio, che la scuola materna statale sia presente comunque in tutti i capoluoghi di provincia; né contesteremo al ministro di dare, nella pratica attuazione, maggiore prevalenza alla istituzione di scuole materne statali nelle zone meridionali dove, l'iniziativa privata essendo più carente, praticamente questo grado di studi è tuttora inesistente. È un criterio pratico che non potremo però istituzionalizzare in forma legislativa, perché nessuno di noi è così ingenuo da non comprendere che ciò significherebbe l'inizio di un rovesciamento dei rapporti tra scuola pubblica e scuola privata. Noi non siamo affatto tra coloro che ritengono necessario ridurre la responsabilità dell'esecutivo; riteniamo anzi che il ministro debba essere fortemente responsabile verso il Parlamento; ma non accettiamo che tale responsabilità politica venga coperta ed annullata da una norma legislativa che stabilisca preclusioni o priorità a danno della scuola pubblica.

Vorrei in ultimo suggerire che nella prima fase di vita della scuola materna statale si faccia largo uso di maestri elementari come personale insegnante. Non potremmo infatti fronteggiare il bisogno di insegnanti che per essa si determinerà, senza attingere ai numerosi maestri disoccupati, previo naturalmente un corso di addestramento specifico.

Passando alla nuova scuola media ed alla sua attuazione nei prossimi due anni, non ci nascondiamo lo sforzo che la nuova legge comporta e diamo atto all'onorevole ministro di

avere concretamente operato, in primo luogo, perché si realizzasse quell'accordo politico che ha consentito una così significativa realizzazione democratica; in secondo luogo perché la legge venisse applicata entro i termini prescritti, superando difficoltà veramente notevoli sotto ogni riguardo.

Ci consenta tuttavia, onorevole ministro, di dire che non ci sembra che l'amministrazione si sia resa sufficientemente conto della natura radicalmente rinnovatrice della legge non soltanto sul piano delle istituzioni, ma sul piano del costume, sul piano pedagogico e su quello sociale. La legge sulla scuola media ha modificato in profondo la nostra struttura scolastica, anche se essa si è limitata a regolare la scuola dagli 11 ai 14 anni. Essa apre nuove dimensioni, sconosciute alla legislazione scolastica del passato, in quanto pone il problema della scuola come problema di formazione generalizzata dei cittadini e non più come problema di selezione dei migliori.

Ci troviamo cioè di fronte ad una vera e propria dimensione nuova della scuola, rispetto alla quale cade inevitabilmente una serie di istituti, che continuano a sopravvivere viceversa nella mentalità amministrativa. Anzitutto, l'idea della selezione attraverso gli esami, così come ancora si attua nella scuola media; idea nettamente contraddittoria con questa nuova dimensione. È ora di finirla — già lo dissi in Commissione — con i singoli esami per le singole discipline, con i rinvii ad ottobre per gli esami di riparazione. Bisogna entrare nell'ordine di idee di un giudizio generale del consiglio di classe sulla personalità del discente, un giudizio che non costituisca un elemento punitivo, ma sia uno strumento del suo avanzamento sociale. La nuova scuola media si propone soltanto di formare, nelle migliori condizioni di sviluppo sociale, le personalità dei cittadini futuri.

Bando dunque alla vecchia mentalità punitiva, caratteristica della nostra arretrata struttura di classe, alla quale noi ci opponiamo pienamente. Non vogliamo già una scuola più facile, ma una scuola socialmente più efficace, centrata sulla formazione del cittadino. Una scuola tutta diversa da quella che ci è stata tramandata, concepita per formare una classe dirigente ristretta. Ecco qual è la novità fondamentale che ci sembra sia stata introdotta nella nuova legge, anche se non ancora nella realtà.

LEONE RAFFAELE, *Relatore per la maggioranza*. Onorevole Codignola, anche in Russia vi sono i procedimenti selettivi.

CODIGNOLA. Onorevole relatore, non è detto che l'Unione Sovietica costituisca la situazione necessariamente preferibile. Io sto parlando della situazione democratica italiana, nell'ambito della quale ritengo che la nuova scuola media rappresenti una rottura di ordinamenti conservatori.

Però bisogna essere coerenti. Non possiamo partire in questo modo e poi mantenere in piedi vecchi istituti. Penso che una delle innovazioni più incisive della nuova scuola media è rappresentata dal doposcuola, ancorché non obbligatorio come noi avremmo voluto. Obbligatorio tuttavia è per lo Stato di offrirlo, e quindi l'impegno dello Stato deve essere pieno e senza sottintesi. Ma in questa direzione si è fatto poco o punto, un po' prendendo a pretesto difficoltà edilizie, che esistono, ma non fino al punto di bloccare questa importante istituzione. Il doposcuola nella scuola media (e questo mi pare il punto capitale) non è un istituto *ad abundantiam*, un elemento ornamentale di cui si può fare a meno, un ripetitorio per i poveri; è, al contrario, un fondamentale elemento di rottura di abitudini inveterate che riguardano gli alunni, ma forse ancor più gli insegnanti e la società nel suo insieme.

Si tratta in realtà di un primo passo verso quella scuola di pieno impegno per gli alunni e di pieno impiego per gli insegnanti, che è destinata a soppiantare antiche tradizioni di indifferenza della scuola, che abbandona per metà della giornata la maggior parte dei ragazzi che le sono affidati, e consente agli insegnanti di tramutarsi per lo stesso periodo di tempo in professionisti privati al servizio degli scolari socialmente più abbienti. A questo sistema noi intendiamo sostituire un sistema per cui l'insegnante sia impegnato a pieno tempo, il che non vuol dire che debba fare otto ore di lezione al giorno, ma che debba essere impegnato l'intera giornata (con retribuzione adeguata) nei suoi doveri scolastici, culturali e sociali; e l'alunno trovi nella scuola una dimensione educativa e sociale completa che gli consenta un pieno inserimento umano, una libertà di iniziativa e di ricerca al di fuori della mortificante pratica dei cosiddetti compiti a casa.

Un'impostazione di questo genere implica ovviamente radicali innovazioni sia nell'impiego del personale insegnante, sia nella sua retribuzione. Credo che a questo punto, dopo gli sforzi notevoli che sono stati compiuti per il miglioramento della condizione economica del personale insegnante (l'incremento di spesa per il personale insegnante in cinque

anni è stato infatti veramente importante), dobbiamo a questo punto — dicevo — richiedere anche ai nostri amici sindacalisti che si portino avanti congiuntamente i problemi della riforma dell'insegnamento e quelli dell'ulteriore miglioramento retributivo degli insegnanti. Bisogna chiaramente comprendere e far comprendere che vi sono problemi di funzionamento e di democrazia della scuola la cui soluzione è altrettanto importante, per gli stessi insegnanti, del loro ulteriore miglioramento di retribuzione.

È caratteristico appunto il caso del doposcuola. Sappiamo che rispetto ad esso vi sono delle resistenze nel mondo degli insegnanti, proprio perché gran parte degli insegnanti continua a preferire il vecchio criterio che consente ad essi di dare solo una parte di se stessi alla scuola, ottenendo d'altronde sul piano della retribuzione meno di quanto dovrebbero ottenere. Dobbiamo rovesciare questa situazione, dobbiamo chiedere agli insegnanti un impegno pieno, e dobbiamo contemporaneamente chiedere allo Stato un impegno altrettanto pieno per quanto riguarda il loro trattamento. Credo quindi che sulla questione del doposcuola non ci si possa limitare, onorevole ministro, a fare delle circolari. Occorre una scelta politica precisa: si dica che tipo di doposcuola si vuol fare; se un semplice ripetitorio, oppure una seconda dimensione della scuola; chi saranno gli insegnanti; come si distribuiranno in questo doposcuola; quale il limite dei loro obblighi; quale il limite della loro retribuzione. Si pensa di portare in questo doposcuola i giovani insegnanti a titolo di tirocinio?

Sono tutti problemi da attuare con un regolamento organico, che deve essere l'espressione non solo della *routine* burocratica (pur essendo evidente l'esigenza che nella sua elaborazione siano largamente presenti i funzionari), ma anche di altre esperienze esterne al Ministero. Il Ministero ha già cominciato a fare in questo senso per altri settori. So quanto sia difficile rompere le tradizioni amministrative. Ma siamo in un momento in cui la trasformazione della scuola esige che, accanto ai funzionari, sia garantita la presenza di tutti gli utenti della scuola, nell'applicazione politica di leggi così importanti.

Esistono altre realizzazioni previste dalla legge sulla scuola media. Per i consigli di classe, il ministro ha ritenuto di attenersi per ora ad una cauta sperimentazione. Riconosciamo giusto il criterio della sperimentazione, anzi vorremmo che non si limitasse ai consigli di classe e che fosse esteso anche ai program-

mi scolastici. Ma non si può abbandonare la sperimentazione a se stessa, come si è fatto con recente circolare; bisogna proporre agli insegnanti delle ipotesi di lavoro. Gli insegnanti italiani sono generalmente troppo assenti da questo profondo processo di trasformazione democratica in corso nella scuola; spesso le forze politiche sono più avvertite di essi dei problemi e delle tendenze della realtà in cui opera la nostra scuola. La colpa di tutto questo non è degli insegnanti, ma della situazione in cui essi sono stati tenuti in questi quindici anni. Proprio per questo è necessario che le forze politiche si assumano anche il compito di offrire agli insegnanti delle ipotesi di lavoro, delle proposte di cui essi, attraverso la sperimentazione diretta, possano controllare l'efficienza.

Così, il problema delle classi di aggiornamento, delle classi differenziali e delle classi e scuole speciali non si può risolvere con dei palliativi. Occorre un organico di insegnanti particolarmente preparati, e occorre che essi siano presenti in tutti i complessi scolastici. Non si può permettere che vi siano complessi fortunati e complessi sfortunati. A questo riguardo mi sembra che poco sia stato fatto. È certo soddisfacente che vi sia finalmente un capitolo di bilancio destinato alle classi e scuole speciali, ma questo non basta né dal punto di vista finanziario né da quello dell'iniziativa amministrativa. Non si dimentichi che per questo settore occorrono competenze molto qualificate: si tratta cioè di creare personale di eccezionale capacità, e non soltanto insegnanti, ma psicologi, medici, assistenti sociali.

Che cosa si è fatto in questo campo? È molto importante quello che è stato scritto nella legge sulla scuola media circa la necessità di garantire ai ragazzi meno dotati o che si trovano in condizioni ritardate di sviluppo una eguale opportunità di maturazione sociale e democratica; ma per far questo occorrono molti mezzi e specialmente idee molto chiare da parte dell'amministrazione.

Vorrei infine che il ministro confermasse davanti alla Camera la volontà di garantire la continuità dell'insegnamento delle materie letterarie dalla prima alla terza classe. Occorre rafforzare la figura dell'insegnante di classe, il quale deve portare il ragazzo per tutta la durata della scuola media e per tutte le discipline che gli sono affidate, in modo che sia garantito questo essenziale centro formativo. Al riguardo abbiamo visto con preoccupazione emergere dall'amministrazione alcune proposte aberranti, evidentemente dovute alle pressioni del Tesoro, il quale per assicurare

l'orario pieno del professore avrebbe finito per spezzare l'unità d'insegnamento. Vorrei far presente che la legge sulla scuola media è configurata in modo da consentire largamente la possibilità di arrivare alle diciotto ore piene ed eventualmente, con opportuni miglioramenti economici, anche alle ventiquattro ore. Una serie di istituti integrativi (doposcuola, biblioteca, consiglio di classe, ecc.) può assicurare che un insegnante riempi pienamente il suo orario e nello stesso tempo garantire la continuità di insegnamento dalla prima alla terza classe.

Il terzo impegno che ci perviene dalla passata legislatura riguarda il personale insegnante. La legge n. 831 e numerose altre leggi degli ultimi anni hanno fatto compiere indubbiamente un notevole passo in avanti alla situazione. Non si può non dare atto al ministro della volontà di applicare rigorosamente la legge n. 831. Abbiamo spesso criticato i ministri perché non applicavano le leggi, questa volta dobbiamo ringraziarlo per averla applicata. Non basta però applicare la legge quando la situazione reale diventa esplosiva. Bisogna che in questo caso il ministro sia aiutato dal Parlamento a trovare soluzioni valide, che non siano al di fuori dello spirito della legge. Cerchi e ci sottoponga, onorevole ministro, i temperamenti opportuni perché si eviti uno stato di diffusa insoddisfazione degli insegnanti, che rappresenterebbe un vero pericolo per la scuola. Le ragioni per le quali si incontrano tante difficoltà a reclutare insegnanti non sono soltanto di ordine economico ma riguardano anche il soddisfacimento di talune esigenze sociali e culturali che rivestono una non minore importanza. Una di tali esigenze è la sede. Bisogna fare un maggiore sforzo per tentare di venire incontro agli interessi e alle aspirazioni degli insegnanti per quanto riguarda questo problema.

L'onorevole ministro potrebbe legittimamente rispondermi che è facile enunciare questa richiesta, ma è assai più difficile trovare soluzioni concrete; tuttavia qualche cosa credo sia possibile fare. La proposta di sanatoria generale, ossia di mantenere tutti i beneficiari della 831 nel posto che occupavano, non è accettabile ed è chiaramente demagogica; i suoi sostenitori non si rendono conto che, in questo modo, si offenderebbe una serie di altri interessi altrettanto, se non più legittimi: non è per questa strada che si può risolvere il grave problema. Qualcosa, però, è possibile fare.

Innanzitutto, si potrebbe procedere, nel mese di ottobre, ad un'attenta revisione di

tutte le rinunzie, per provvedere ad un movimento di rettifica (che l'amministrazione non ha avuto ancora il tempo di curare), attraverso il quale si potrebbe venire incontro ad un numero abbastanza cospicuo di insegnanti, senza creare eccessive difficoltà alla scuola.

Propongo inoltre che si consenta a chi rinuncia alla sede assegnatagli di non uscire dalla graduatoria. Abbiamo estremo bisogno di insegnanti e sarebbe assurdo, dopo averli inseriti nella graduatoria, escluderli da essa; si potrebbe invece consentire loro di restare in testa alla graduatoria ad esaurimento. In tal modo questi insegnanti perderebbero lo straordinario, dunque avrebbero un danno per il fatto di non avere raggiunto la sede, ma si vedrebbero garantita la nomina in ruolo riconosciuta dalla legge n. 831. Sarebbe, questo, un accorgimento contingente, ma utile per superare le difficoltà in cui ci dibattiamo.

La vera soluzione del problema va però ricercata in una radicale revisione degli organici. Nei prossimi anni decine di migliaia di insegnanti dovranno essere immessi nei ruoli ma non ci riusciremo, sia pure mantenendo il sistema antiquato delle abilitazioni e dei concorsi, se non potremo disporre nei ruoli del notevole numero di posti già funzionanti, per i quali manca tuttavia la immissione in organico. In passato, si evitava di assegnare un insegnante di ruolo ad una cattedra non ancora in organico per il timore che quella cattedra venisse poi soppressa per insufficienza di studenti; ma tale preoccupazione appare superata del tutto dalla realtà dell'attuale fase di accelerato sviluppo scolastico e serve soltanto ormai di pretesto al Tesoro per evitare l'istituzione di nuove cattedre.

Gira e rigira, si torna sempre allo stesso punto, alla priorità o meno della spesa per la scuola. Bisogna che l'onorevole ministro si faccia energicamente interprete in seno al consiglio dei ministri della necessità di affrontare la questione degli organici come un problema-chiave per lo sviluppo della nostra scuola, e, quindi, più in generale, della società italiana. Non risolveremo mai il problema degli insegnanti se non metteremo rapidamente in organico tutti i posti che sono in grado di esserlo; senza questo provvedimento tutte le altre misure, comprese quelle che noi proponiamo all'attenzione del ministro, risulteranno semplici palliativi.

Altri provvedimenti da adottare urgentemente sono quelli relativi alla sistemazione degli insegnanti tecnico-pratici e dei docenti di materie sacrificate nella nuova impostazione della scuola dell'obbligo. L'onorevole mi-

nistro ha fatto quel che poteva per cercare di mantenere in servizio questo personale; vorrei però far presente che esistono quote di personale tecnico-pratico che sta perdendo il posto, come già ho avuto occasione di segnalare all'onorevole sottosegretario Magri.

MAGRI, *Sottosegretario di Stato per la pubblica istruzione*. Abbiamo assunto informazioni presso i provveditorati agli studi e abbiamo accertato che per ora non si è provveduto al licenziamento di questi insegnanti. I provveditori si riservano di appurare la possibilità di una loro utilizzazione.

CODIGNOLA. Il Governo si deve però rendere conto della situazione umana di questi insegnanti, che sono preoccupati per il loro futuro immediato e che non sono in grado di attendere.

VALITUTTI, *Relatore di minoranza*. A quanto mi risulta, alcuni di questi insegnanti sono già stati licenziati.

CODIGNOLA. Sta di fatto che occorre gestire l'impiego a questo personale, del quale, oltretutto, noi abbiamo bisogno, negli istituti professionali e nella scuola media.

Facciamo dunque un provvedimento che li rassicuri definitivamente. D'altra parte, a proposito di materie sacrificate, ho sentito la cifra veramente terrorizzante (che l'onorevole ministro, di cui apprezziamo la sincerità, ha portato a nostra conoscenza) dei comandi nelle scuole elementari. Si tratta di ottomila comandi: sono molti. Una parte di questi insegnanti potrebbe intanto essere destinata alla scuola materna statale.

BONEA. Senza qualificazione?

CODIGNOLA. La qualificazione di un anno o di un semestre potrebbe essere sufficiente per maestri elementari. Al loro posto, un certo numero di insegnanti di dattilografia e di calligrafia potrebbero essere impiegati presso i provveditorati.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Abbiamo già ottenuto questo dal Tesoro. Il decreto è al Consiglio di Stato. Ciò vale anche per gli insegnanti di calligrafia.

CODIGNOLA. La ringrazio per questa precisazione.

BONEA. Cosa si farà per gli insegnanti di economia domestica, se la loro cattedra diventa facoltativa?

CODIGNOLA. Lo Stato deve offrire in ogni caso questo servizio; la facoltatività riguarda non lo Stato, ma gli studenti.

BONEA. La situazione è precaria. Se gli studenti non si iscrivono, gli insegnanti non insegneranno e perderanno lo stipendio.

CODIGNOLA. Se ciò si verificasse, si riesaminerà la situazione.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Non posso portare qui gli atti ufficiali, perché è noto come sia complesso il meccanismo dello Stato. Tutti i decreti, prima di essere firmati dal Presidente della Repubblica, devono essere trasmessi al Consiglio di Stato. Comunque, per quanto riguarda le cattedre delle applicazioni tecniche, noi abbiamo ottenuto 18 ore, nonostante che la legge parli di 28. Siamo riusciti a far comprendere che in quattro cattedre vi saranno ragazzi e ragazze e quindi si potrà avere una cattedra in organico con le 18 ore (per maschi o per femmine), mentre l'altra sarà data per incarico. Questo è l'indirizzo seguito dall'amministrazione.

CODIGNOLA. Sono lieto che il mio intervento abbia potuto consentire alla Camera di ascoltare questi utili chiarimenti.

A brevissima scadenza, mi pare che questi siano i problemi di applicazione delle decisioni già prese nella precedente legislatura.

Ma qui si pone un problema di ordine generale, per la cui soluzione occorrono idee molto chiare. Con l'imminente pubblicazione dei risultati della commissione di indagine, che non esito a definire di grande importanza, dovrebbe aprirsi finalmente quella prospettiva che da anni attendiamo, la prospettiva cioè di una pianificazione scolastica.

Questa prospettiva non può che articolarsi in due momenti distinti: una fase preparatoria, di assaggio, di predisposizione degli strumenti di attuazione che la legge prescrive, praticamente, fino al giugno 1965, ma che, almeno per alcuni settori, dovremo cercare di anticipare al giugno 1964; una seconda fase, in cui il meccanismo del piano comincerà ad entrare in azione.

In un paese che non conosce dalla sua unità nazionale se non una politica scolastica centralizzata anche in occasione delle riforme più importanti (da quella Casati a quella Gentile), il passaggio ad una pratica di piano democratico costituisce una novità radicale realizzabile attraverso esperienze che è difficile prevedere e che sono comunque legate ad una situazione generale che consenta l'instaurazione di una seria politica di piano in tutte le dimensioni della vita economica nazionale.

È dunque purtroppo assai forte la tentazione, soprattutto — penso — nell'amministrazione, di attribuire alla fase di transizione, che comincerà con il prossimo bilancio (la cui struttura andrà largamente riveduta, anche se innovazioni pregevoli sono già presenti in questo), una lunghezza eccessiva per un malin-

teso spirito di prudenza o per una sostanziale volontà di insabbiamento della politica di piano.

Questo pericolo non può non essere particolarmente presente nella sfera burocratica (abituata ad un certo tipo direzionale, secondo un certo ritmo, con una certa mentalità), che dovrà acconciarsi a modificare criteri direzionali, ritmo e mentalità così nello sviluppo democratico come nella pianificazione scientifica. Ma sono persuaso che la burocrazia può diventare un alleato della riforma solo se la volontà della classe politica dirigente saprà cointeressarla alla riforma. Ecco perché non si deve indulgere alla pigrizia, alla tecnica dei ritardi e dei rinvii, poiché non abbiamo più tempo, anzi è passato ormai ogni tempo utile.

Questa è la ragione per la quale ritengo che si debba partire subito, già nel primo semestre del prossimo anno e, se possibile, anche prima, con alcuni interventi di democratizzazione a tutti i livelli. In effetti, quello che mi pare chiedesse l'onorevole Rampa alla fine del suo intervento, cioè il diretto cointeressamento di tutti, e non soltanto degli utenti, ma della intera società, ai problemi della scuola, è anche un problema istituzionale, un problema di istituti: di consigli scolastici, di consigli di cittadini, di consigli di studenti; è un problema di nuova strutturazione dell'amministrazione, la quale inevitabilmente dovrà trasformarsi prevalentemente in organo di coordinamento e di stimolo, lasciando agli enti locali (alle regioni, alle province, ai comuni) e ai propri organi periferici il massimo di autonomia.

Si tratta di modificare sostanzialmente la attuale struttura del Ministero, come la struttura della scuola sul piano democratico; quindi tutto ciò che è istituzione di organi rappresentativi di base, di democratizzazione ad ogni livello, di riforma dell'amministrazione centrale e periferica in questo senso, è, a mio giudizio, un pregiudiziale strumento. Non possiamo pensare a fare grandi riforme democratiche con strumenti autoritari, e la nostra scuola ha tuttora uno spirito autoritario, che non siamo riusciti a modificare sensibilmente a quindici anni dalla liberazione del paese. Oggi dobbiamo finalmente cominciare a parlarne: la stessa istituzione della scuola media avrebbe certo un risultato migliore se fosse intervenuta in una realtà burocratica e amministrativa adeguata alla sua natura democratica.

Non possiamo insistere a tenere insieme due cose contraddittorie: un ministero per sua natura rigidamente gerarchico, che gerar-

chizza la scuola, e la necessità che sale dal basso di riforme, che richiedono la partecipazione, l'iniziativa di tutte le forze vive del paese. Questo è lo sforzo che va fatto subito, ed anche attraverso leggi, perché non è solo questione di costume, ma anche di istituzioni. Dovremo cioè muoverci fronteggiando contemporaneamente due esigenze contrastanti: da un lato intervenire subito, senza perdere un giorno, perché la strozzatura di cui soffre oggi la scuola non si tramuti in soffocamento; dall'altro, respingere decisamente la tentazione di intervenire con strumenti riconosciuti logori, avviando perciò fin da oggi la politica di piano, già nella fase intermedia della sperimentazione e dei provvedimenti d'urgenza. Il testo della relazione della commissione d'indagine offre al riguardo assai precise prospettive, che spetta ora al Parlamento e al Governo di rendere operative con provvedimenti non contrastanti, ma coerenti al futuro piano.

Penso, in sostanza, ad una legge-ponte generale, cioè a una legge la quale nei vari settori di applicazione dia corso alle proposte programmatiche, per un primo anno o per un primo biennio, a titolo di sperimentazione, poiché è chiaro che un minimo di sperimentazione occorrerà in una situazione che è completamente nuova e in gran parte ignorata.

Tipico è il caso dell'edilizia. Non ho potuto ascoltare l'intervento dell'onorevole Pedini, ma mi è parso di capire che egli abbia affermato che l'attuale legislazione è salvabile migliorandola dall'interno. Per mio conto, non lo ritengo possibile: l'attuale legislazione è la grande responsabile di una situazione diventata assolutamente insolubile. Dovremo quindi assumere subito due iniziative che ci sembrano essenziali. La prima è quella di una indagine edilizia estesa a tutto il territorio, come la commissione d'indagine ha suggerito: in questo settore, bisogna finalmente pianificare, ma per pianificare occorre conoscere. La seconda, è la istituzione di un'azienda statale per l'edilizia scolastica, che assuma su di sé l'esecuzione delle opere indispensabili, lasciando agli enti locali solo la fase della programmazione. In altri termini, si tratterebbe di una divisione del lavoro veramente democratica: da una parte, l'ente locale giudica dei propri bisogni e vi provvede con proposte di programmazione; dall'altra, l'amministrazione centrale, con un organismo appositamente attrezzato per questo scopo, rileva le esigenze espresse dal basso e dà loro esecuzione, con criteri unitari, a costi ridotti, con rapidità sicura e con intervento finanzia-

rio diretto dello Stato, dato che il sistema dei mutui ha fatto chiaramente fallimento. Pensare di dover restare ancorati in qualche modo a questo sistema anche per i prossimi finanziamenti è assolutamente intollerabile. Credo anzi che se ci venisse proposta una leggina che si limitasse a prorogare la legge n. 645, dovremmo avere il coraggio di opporci, anche se conosciamo la gravità della situazione esistente.

La stessa osservazione deve farsi per il personale. Anche qui bisogna avviarsi subito a cambiare alcune cose fondamentali. Da molto tempo si chiede l'istituzione di un apposito organismo di formazione del personale, e la strada per arrivarci, che la commissione d'indagine ha fatto propria, è quella di un comitato universitario interfacoltà, che incominci a mettere in piedi una simile struttura.

Bisogna inoltre inserire in organico, decisamente, tutte le cattedre che vi possono essere incluse e mettere a concorso tutti i posti disponibili. Pare per esempio che per il concorso direttivo imminente, non tutti i posti sarebbero messi a concorso. Se non vado errato, si tratta di 800 posti...

GUI, Ministro della pubblica istruzione. Per la verità, è stato trattenuto quel contingente proprio in omaggio alla volontà del Parlamento che vuole una legge che immetta nei ruoli con una posizione di particolare riguardo i direttori didattici. La proposta di legge che al riguardo era stata presentata e approvata al Senato nella precedente legislatura è stata ripresentata e sarà discussa in questi giorni.

CODIGNOLA. Onorevole ministro, la ringrazio di questo chiarimento. Se una parte di questi posti dovrà essere destinata in modo speciale, lo deciderà il Parlamento. Quello che è assolutamente indispensabile è che non restino per nessuna ragione posti disponibili; tutti devono essere messi a concorso. È una vecchia questione che abbiamo più volte sollevato in passato. I posti sono già pochi, se poi quei pochi non li mettiamo a concorso, la situazione non può che diventare sempre più drammatica.

Pochissime osservazioni sulla questione universitaria, che richiederebbe un apposito intervento. Anche qui, la riforma generale richiederà tempo e radicali interventi. Tuttavia, alcune cose possono essere fatte subito. La prima, intanto, è quella di non dare l'impressione, dopo certi passi in avanti compiuti nella precedente legislatura, che ci si sia di nuovo fermati.

L'onorevole ministro aveva già pronto il disegno di legge relativo ai professori aggregati che veniva incontro ad esigenze che ritenengo pienamente valide. Sappiamo che vi sono state alcune resistenze.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Non ritiene che occorra un minimo di raccordo fra questo disegno di legge già preparato e le proposte della commissione d'indagine sulla nuova struttura universitaria? Io penso che occorra un minimo di coordinamento, e si dovrebbe presentare contemporaneamente la relazione del ministro sullo stato della scuola e il disegno di legge sui professori aggregati.

CODIGNOLA. Con queste scadenze, l'osservazione è senz'altro valida. Se noi pensiamo di poter discutere il problema dei professori aggregati già alla fine dell'anno o ai primi dell'anno venturo, riteniamo che tale proposito soddisfi quella esigenza di ripresa immediata che ho sopra espresso.

È necessaria altresì l'istituzione immediata di un consiglio nazionale universitario, secondo le proposte della commissione d'indagine, e la democratizzazione dei consigli di facoltà e dei consigli di amministrazione. Bisogna infatti preventivamente assicurare il massimo cointeressamento alla riforma universitaria da parte di tutti gli utenti del servizio, e farvi partecipare il massimo di forze nel paese.

Lascio da parte altre questioni e mi limito ad una conclusione di carattere generale. Credo che in una prospettiva tanto impegnativa come è quella che è davanti a noi, sono da invocare soprattutto due cose. Anzitutto, la classe politica dirigente deve rendersi conto, passando dalle parole ai fatti, della natura prioritaria della spesa per la scuola.

Queste affermazioni le abbiamo udite migliaia di volte. Ma in concreto bisogna rendersi conto — e non soltanto tra uomini di scuola — del fatto che questa spesa è di interesse superiore, anche per lo sviluppo economico del paese, ad altre spese, e che, non potendo fare tutto, bisogna operare questa scelta. Il nostro paese deve saper centrare nella scuola la vita della collettività, perché, se non risolviamo il problema della scuola in tutta la sua ampiezza, non risolveremo alcun problema. Non è, questo, un modo settoriale di vedere i problemi della scuola; esso è ormai condiviso anche da chi della scuola non fa parte. Mi permetta a questo punto l'amico onorevole Nicolazzi, del gruppo socialdemocratico, di riferirmi ad una formula che ha fatto il giro del paese nel mese di agosto, la formula « scuole, case, ospedali ». Dobbiamo dire molto chia-

ramente che, così espressa, la richiesta di scuole, case ed ospedali non ci persuade. Se questa lacuna non è stata riempita negli ultimi quindici anni, ciò vuol dire che esigenze di questo tipo possono essere soddisfatte soltanto attraverso profonde riforme del tessuto sociale del nostro paese, che consentano di sottrarre all'egoismo del cosiddetto libero mercato quelle risorse che sono indispensabili per la nostra società civile. Se le cose non fossero così collegate, le scuole di cui manchiamo ci sarebbero già. Ma fare scuole vuol dire mobilitare a questo scopo, con un altissimo moltiplicatore di successivo sviluppo economico e civile, una massa imponente di mezzi, e per questo occorre fare una scelta politica, che non si fa se non « offendendo » e volendo « offendere » determinati interessi.

Il secondo punto riguarda la necessità che in questa nuova fase lo sviluppo scolastico non venga paralizzato da vecchie e superate pretese. Mi sia dunque consentito di riaffermare qui, una volta ancora, la posizione che i socialisti hanno costantemente difeso in questi anni, senza iattanza, ma con fermezza. L'incontro delle volontà politiche necessarie per una grande politica di piano della scuola, per una riforma autentica, non sverilizzata, non deve essere ottenuto mediante mercanteggiamenti su ciò che non può essere mercanteggiato, ma mediante l'effettivo reciproco consenso su ciò che può e deve essere fatto. Non abbiamo mai avanzato preclusioni aprioristiche o massimalistiche; siamo restati e restiamo fermi alla Costituzione. Se vi sono forze politiche in grado di modificarla, tentino di modificarla. Ma, per ora, il dettato della Costituzione è troppo chiaro e preciso, per quanto riguarda le sovvenzioni, perché possa essere oggetto di qualsiasi capziosa interpretazione. L'esperienza del piano-stralcio della scuola dimostra che per un accordo operativo i socialisti sono disposti ad assumere la loro parte di responsabilità, riconoscendo quello che è possibile riconoscere, ma nei limiti fissati dall'articolo 34 della Costituzione. E quella stessa esperienza ci fa attenti ed avvertiti ad evitare che questi riconoscimenti siano invece interpretati come cedimenti, come strumenti che consentano all'altra parte di ottenere quello che per via normale non potrebbe ottenere.

La commissione di indagine sulla scuola ha fatto anche a questo riguardo uno sforzo meritorio, ha cercato di identificare tra le varie parti politiche dei punti di accordo, e ne ha trovati alcuni. Per esempio, quello assai importante, anche per i cattolici, della garanzia di una certa libertà interna di or-

grammi e di strutture per la scuola privata. Mi riferisco a quanto il relatore di minoranza, onorevole Valitutti, affermava poco fa. È vero, la scuola privata ha ragione di esistere soltanto se essa ha la capacità di porsi come un « volano » di sperimentazione rispetto alla scuola pubblica. Lasciamo dunque alla scuola privata la possibilità di muoversi agilmente e, nello stesso tempo, insistiamo perché questo spirito non autoritario venga applicato anche alla scuola pubblica, in modo da renderla strutturalmente e programmaticamente meno rigida.

Ma non facciamo confusione sui fini della legge sulla parità, punto su cui vorremmo che anche i comunisti si esprimessero più chiaramente. La Costituzione stabilisce senza equivoco che cosa vuol dire legge paritaria: vuol dire legge che detta le condizioni richieste per l'equipollenza dei titoli. Facciamola, questa legge. Ma se in essa volete inserire il problema delle sovvenzioni, allora dobbiamo riaffermare che tale problema non ha niente a che vedere con la legge paritaria. Questo è un problema di natura politica e costituzionale; e se cercherete di risolverlo in occasione della legge paritaria, allora renderete impossibile il varo della legge stessa e la realizzazione di quel certo numero di cose che legittimamente chiedete, come appunto una maggiore libertà programmatica all'interno della scuola privata.

Non credo che l'onorevole Valitutti, nella sua relazione di minoranza, affermi cosa straordinaria e assurda quando scrive che la forza della scuola privata è in proporzione inversa alle sovvenzioni che essa riceve. Ciò fu affermato dai cattolici francesi quando la maggior parte di essi, che hanno — scusate colleghi democristiani — una capacità di sacrificio per la propria Chiesa superiore a quella dei cattolici italiani, posta di fronte alla legge Debré, accettò l'alternativa che prevedeva massima libertà, e quindi nessuna sovvenzione, piuttosto che l'altra alternativa, che consentiva forti sovvenzioni, ma anche forti interventi di controllo.

Questa deve essere la strada da seguire da parte di chi abbia a cuore le sorti della scuola privata. Noi non siamo tra coloro che vogliono sopprimerla; vogliamo soltanto che essa mantenga la funzione che la Costituzione le assegna.

Onorevoli colleghi, noi socialisti esprimiamo l'auspicio che questa prima fase della legislatura sia destinata a soddisfare le richieste urgenti che ho ricordato, e che subito dopo si passi al primo momento della programma-

zione, cioè al momento della sperimentazione del piano. Esprimiamo l'auspicio che le forze democratiche e quelle socialiste sappiano trovare in questa legislatura la capacità operativa, la volontà politica e l'impegno necessari per portare a compimento la grande riforma democratica della scuola italiana, che la nostra società reclama, che i lavoratori attendono. (*Applausi a sinistra — Congratulazioni*).

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

BERLINGUER LUIGI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, in quest'aula l'onorevole Borghi ha tenuto a sottolineare il significato di qualunque discussione sulla scuola, seguito in questo, ormai, da quasi tutti coloro che sono intervenuti.

Il collega Rampa, durante l'esame del bilancio in Commissione, ha benevolmente rimproverato ai commissari comunisti di avere risollevato — con ardore da neofiti — una serie di questioni di fondo, che, egli ci ha detto, avevano costituito la materia del lungo travaglio della passata legislatura in campo scolastico. Ebbene, onorevoli colleghi, permetteteci di osservare che oggi ci convinciamo sempre più che il nostro atteggiamento era giusto.

Si è tentato all'inizio di far passare il bilancio in sordina, definendolo interlocutorio, mentre i commissari democristiani tendevano a non intervenire. Noi comunisti, con una serie di interventi, abbiamo riproposto tutti i problemi di fondo, abbiamo provocato in certo modo una discussione, durante la quale sono affiorate in seno allo stesso campo cattolico profonde differenziazioni. Abbiamo anche udito voci preoccupate, talvolta fortemente critiche, e lo stesso onorevole Raffaele Leone, relatore per la maggioranza, insieme con i suoi amici, ha moderato il suo ottimismo iniziale, rendendolo più cauto.

Lo si voglia o no, questo è stato il nostro ruolo peculiare. Noi non ci stanchiamo di riproporre vecchie questioni, di sollecitarne di nuove; per questo non accettiamo un Governo di affari, non accettiamo le soluzioni interlocutorie, l'attesismo e il rinvio, specialmente — come nel caso nostro — quando i problemi premono indilazionabili.

Si è parlato di vuoto politico. Penso che si debba rettificare in parte questa affermazione. Il discorso dell'onorevole Ruffini in quest'aula non è vuoto politicamente, anzi ha un ben preciso contenuto; non lo sottovaluteri, compagni socialisti, amici della sinistra laica. È, quella dell'onorevole Ruffini, una nuova edizione del famigerato emendamento Franceschini, di quel diavoleto di Cartesio che

riaffiora sempre con forza prima di qualunque contrattazione politica che possa riguardare la scuola.

La destra è maestra in questo attacco a fondo, perché sa che nel compromesso — presente in ogni politica — ha tutto da guadagnare quando le richieste avanzate sono state le più pesanti possibili. Altro che vuoto politico! Credete, onorevoli colleghi, che vi sia oggi un vuoto politico in materia economica? Quando si tratterà di contrattare un programma concreto di governo, il terreno della discussione sarà quello imposto dalla destra: l'inflazione, la politica di *austerity*, il piano Colombo, e così via.

Così è per la scuola, onorevoli colleghi. Ieri eravamo noi, della sinistra laica, ad attaccare, e si contrattava su quella base. Oggi è diverso, oggi la baldanza della destra clericale a favore della scuola dei preti è cresciuta e, quel che è peggio, ha trascinato con sé tutto il partito di maggioranza relativa, i fanfaniani, la sinistra cattolica, sia pure con le dovute differenziazioni. Non è dato più scorgere quei sintomi di moderato realismo di certi cattolici illuminati che — accettando lo Stato moderno e democratico — mostravano di volerne riconoscere la funzione pedagogica. Oggi vediamo l'onorevole Ruffini, e con lui i colleghi Raffaele Leone, Rampa, Borghi, Berté, insistere più o meno aggressivamente affinché soldi siano dati alle scuole religiose (perché questa è la verità, abbiamo il coraggio di chiamarle così come esse sono, le scuole « non statali »).

BERTE'. Sono soldi per le famiglie degli italiani!

BERLINGUER LUIGI. Quando si tratterà di discutere il programma del nuovo centro-sinistra, questo sarà il terreno della discussione. Innanzitutto si dovrà ancora insistere per la legge sulla scuola materna statale, e barattare questa, che doveva essere già una conquista, con qualcos'altro; poi, si dovrà discutere di nuovi finanziamenti, da stabilire con legge, per le scuole confessionali.

Altro che vuoto politico! Intensa attività politica da destra, intensi preparativi. Ecco perché noi non accettiamo alcuna fase interlocutoria, neanche il rinvio ai risultati della commissione di indagine per la scuola. Non è serio un simile rinvio. Di quei risultati il ministro avrà a riferire al Parlamento entro il 31 dicembre, ma a quella data sarà già stato formato il nuovo Governo, almeno così pare, cosicché noi dovremmo attendere quella relazione mentre i dirigenti politici stenderanno il programma di Governo, e chissà come.

Inoltre, si sono visti i risultati di quella commissione di indagine. Certamente, vi sono cose importanti, pregevoli, però quasi sempre per le questioni di fondo si sono prospettate soluzioni diverse. La soluzione rimane dunque aperta per molti di questi problemi e sarà il nuovo programma di Governo a definirla. Ecco perché si deve discutere ora, si deve ora portare avanti la battaglia, l'azione unitaria.

Noi comunisti ripetiamo qui che nostro obiettivo è fin da ora, nell'ambito della nostra lotta per il rinnovamento delle strutture scolastiche, la libertà per le scuole non statali, ma con severi controlli da parte dello Stato e — sia ben chiaro — con tutti i finanziamenti alle scuole di Stato.

Inoltre, noi non accettiamo rinvii anche per un altro motivo, anch'esso politico, di fondo: perché, mentre noi rinviando, i problemi urgono e le situazioni marciscono, ci auguriamo non irrimediabilmente.

Da parte dei miei colleghi di gruppo si è portato avanti un discorso concreto, per dimostrare anzitutto all'onorevole Raffaele Leone come fosse incauto il suo ottimismo, per altro in un secondo momento temperato, e non poco.

LEONE RAFFAELE, Relatore per la maggioranza. Quale sarebbe stato questo secondo momento?

BERLINGUER LUIGI. Quello in cui ella ha detto, in sede di replica in Commissione, che l'ottimismo non era assoluto, ma relativo.

L'onorevole Borghi ci ha rimproverato di pretendere la soluzione contemporanea, magica di tutti i problemi. Non è così, onorevole Borghi. Nessuno è più realista di noi in questo campo. Ciò che noi rifiutiamo — ed è questo un discorso generale, non soltanto scolastico — è il raffronto puro e semplice con il passato, il paragone con la situazione di ieri. Ciò che bisogna avere il coraggio di dire è che ieri la situazione era disastrosa, che eravamo in coda alle nazioni civili, che così non si poteva durare; e che, quindi, chiunque avrebbe fatto dei progressi rispetto a quella situazione. Il raffronto va fatto oggi, soprattutto, con la realtà attuale del paese, con le sue esigenze crescenti, con i suoi obiettivi. Questo sarebbe un discorso serio; ma non sarebbe più, allora, un discorso ottimistico.

Il bilancio della pubblica istruzione, l'attività dell'esecutivo in materia scolastica, vanno raffrontati ai bisogni della scuola e della società italiana attuale. E qui appare l'assoluta insufficienza di tale bilancio, oltre

alla sua impostazione politica conservatrice. L'aumento di certi stanziamenti, delle borse di studio, delle cattedre universitarie, può apparire in sé un fatto positivo, ma raffrontando tutto questo con le necessità del paese — ciò che significa porsi un problema di scelte politiche e programmatiche, se si vuole progredire — si ha chiara la misura del fallimento.

Tutto questo va affrontato subito: come dobbiamo agire per il carofitti, per l'inflazione, per i problemi agricoli, così dobbiamo agire per la crisi della scuola, che presenta elementi di gravità preoccupanti e « di proporzioni allarmanti », come risulta dalla stessa inchiesta « Svimez ». Pensate per un momento, onorevoli colleghi, alla nuova scuola media di cui si è qui discusso, alle aule che mancano, agli insegnanti che non si trovano, alle iniziative tempestive che si fanno attendere; pensate a quello che sta succedendo in questo campo, dove non si sa se prevalgano improvvisazione o passività, ed avrete un'idea della situazione. Come si può parlare a questo proposito di atteggiamento interlocutorio? Come si può rinviare tutto a dopo il congresso socialista? Come si può lasciare la scuola nella situazione in cui si trova oggi?

Pensate alla ricerca scientifica, onorevoli colleghi, ad un campo in cui l'iniziativa pubblica e l'attività dell'esecutivo sono state contraddistinte dalla più grave episodicità, dalla frammentarietà degli interventi. La ricerca scientifica più qualificata, quella che ha dato tanto lustro all'Italia in questi ultimi tempi, è stata mortificata, abbandonata spesso a se stessa; e ha realizzato e conquistato i suoi successi scientifici spessissimo con sforzi enormi, facendo miracolosi salti mortali.

Non siamo noi a dirlo: proprio recentemente il consiglio direttivo dell'Istituto nazionale di fisica nucleare, diretto da quel grande fisico e da quella cristallina figura che è il professore Amaldi, ha affermato pubblicamente che « gran parte delle attività dell'Istituto sono oggi gravemente danneggiate dalla crisi finanziaria del C.N.E.N., che ha avuto inizio con il corrente anno finanziario »; e ha aggiunto che non è possibile non ricordare le difficoltà che nel passato hanno ripetutamente afflitto tutta la ricerca scientifica italiana « resa difficile e faticosa per la mancanza di chiare disposizioni legislative e per il carattere occasionale dei provvedimenti finanziari basati su stralci e delibere urgenti ».

È un appello accorato alla solidarietà della nazione verso la sua parte migliore, costretta a svolgere il suo delicato lavoro tra mille diffi-

coltà e nella generale incomprendenza da parte della ufficialità governativa. Ma è anche un appello al Parlamento, secondo le stesse parole del consiglio dell'Istituto nazionale di fisica nucleare, perché « discuta con sollecitudine la sistemazione di questo importante settore e prenda le sue decisioni », in considerazione del fatto che « dal 1° luglio 1963 il finanziamento di tutta la ricerca nucleare del paese è a un livello così basso da costringere il personale ricercatore e tecnico alla quasi completa inattività ». Come si può rinviare anche questo problema, onorevoli colleghi? Come si può pensare di lasciare nella « quasi completa inattività » i nostri fisici migliori? Essi chiedono fondi ed una sistemazione del settore per potere organicamente programmare il piano pluriennale di ricerca già formulato dall'Istituto che ho citato, perché, come ella sa, onorevole ministro, la ricerca è una attività che va programmata nel tempo.

Come si può essere ottimisti di fronte a quello che accade in questo settore? Lo stesso onorevole Raffaele Leone nella sua relazione (allegato n. 4) ci dimostra come gli stanziamenti previsti quest'anno per la ricerca scientifica, nella misura di 40 miliardi, siano in diminuzione rispetto agli stanziamenti dell'anno scorso ed anche di due e di tre anni fa. La cifra tende a calare, e si comprende bene come gli scienziati protestino: 40 miliardi, su 4.800 miliardi circa che formano la spesa del bilancio generale dello Stato, rappresentano appena lo 0,90 per cento. Negli Stati Uniti d'America il 2,8 per cento del reddito nazionale lordo viene destinato alla ricerca scientifica, mentre in Italia tale percentuale scende al 2 per mille. Come si può essere soddisfatti di queste cifre, di questa situazione?

La lotta dei fisici, l'agitazione costante di tutto il mondo della scuola avevano ottenuto dei successi in questo campo. Ma anche qui si è riprodotta una situazione di cosiddetto vuoto politico, che è poi pieno di iniziative della destra. E la destra, in questo campo, è stata rappresentata addirittura dall'onorevole Saragat e dalla sua nota iniziativa moralizzatrice. Risultato: la ricerca è, in pratica, senza fondi.

Il nostro partito è sempre stato in testa quando si è trattato di moralizzare la vita pubblica del paese. In questo caso abbiamo presentato una proposta di legge per una seria indagine, ad opera di una Commissione parlamentare, ed abbiamo constatato con sommo piacere che anche i compagni del partito socialista sono di questo avviso. Ma tutto ciò non deve bloccare l'attività dei ricercatori, e tanto meno la sistemazione ed il potenziamento della

ricerca; mentre si ha l'impressione che la nuova destra dorotea-saragattiana, quando parla del suo programma (scuole, case, ospedali), rifiutando le profonde riforme di struttura (regioni, nazionalizzazioni, ecc.), rifiuti il profondo rinnovamento della scuola, dell'università, delle attività scientifiche.

Bisogna, quindi, aumentare, anzi raddoppiare gli stanziamenti per questo settore, ed insieme provvedere alla sua sistemazione organica, come abbiamo già detto.

Ci conforta in questa richiesta, oltre alla rivendicazione dei diretti interessati, quanto si legge nel volume dei professori Fuà e Sylos Labini sulla programmazione: « Il Consiglio nazionale delle ricerche, le cui competenze sono state allargate da una recente legge, può divenire il principale strumento dello sviluppo della ricerca scientifica a condizione che venga riorganizzato in modo efficiente e che ottenga finanziamenti adeguati, ossia di gran lunga superiori a quelli attuali ».

L'Italia è stata fino ad ora consumatrice di brevetti, di innovazioni tecnologiche, e tutto ciò è costato e costa caro alla nostra economia. Il potenziamento e lo sviluppo della ricerca è quindi, anche per un nostro interesse economico immediato (trascuro quello generale), un buon investimento: tutto ciò significa che esso deve essere attuato presto e bene, nell'ambito del riordinamento organico di tutte le attività scientifiche.

Lo Stato, nel passato, ha lesinato il suo intervento ed è stato trascinato per i capelli a finanziare iniziative già in corso, a costituire enti sulla base di una attività che i ricercatori avevano già iniziato, dovuta alla loro tenacia e passione scientifica.

Ecco perché oggi tutto il mondo della ricerca difende appassionatamente quelle conquiste e punta decisamente sulla loro estensione, preoccupato che la demagogia doroteo-saragattiana abbia a compromettere anche tutto questo lavoro.

Questo è il significato dell'atteggiamento dell'Istituto nazionale dei fisici nucleari; questo è, d'altronde, il succo delle posizioni prese dall'Associazione sindacale ricercatori di fisica e dal Comitato interassociativo fra i professori incaricati, gli assistenti, i ricercatori del Consiglio nazionale delle ricerche, i ricercatori di matematica e il sindacato nucleare.

Come più specificatamente la ricerca scientifica, così più in generale va potenziata e riformata l'università, insieme con tutta l'istruzione superiore. La stessa commissione di indagine per la scuola ha rilevato che l'università deve avere una funzione propulsiva,

che, invece, le viene negata dalla relazione di minoranza Valitutti.

Anche noi crediamo che oggi l'università sia l'anello della catena che possa influire decisamente sul resto della situazione.

Del resto, il Ministero della pubblica istruzione, ufficialmente, riconosce la maggiore debolezza del settore universitario, senza dubbio oggi il *punctum dolens* di maggiore rilievo della nostra scuola.

Vi risparmio molte cifre, onorevoli colleghi. Basti pensare, però, allo scarso numero di studenti e di laureati, alle strutture arcaiche, agli ordinamenti superati, alla base marcatamente classista, per avere una idea della situazione universitaria italiana.

Un autorevole rettore di uno dei nostri atenei, di fronte alla « crisi della scuola », ha voluto parlare di « agonia dell'università ». Il professore Gustavo Colonnetti, presidente emerito del Consiglio nazionale delle ricerche, si è espresso anche lui in termini analoghi e con lui gran parte dei professori, degli assistenti e degli studenti.

Vi è in tutti coscienza del fatto che la nostra università è un istituto vecchio di cento anni, strutturato per funzioni ed esigenze che appartengono al passato, incapace di reggere alla spinta dei tempi e di nuove masse che bussano alla porta dell'istruzione superiore.

Oggi in Italia si hanno assai meno di tre laureati su 100 coetanei, meno di 25 mila all'anno! Soltanto 427 studenti universitari ogni 100 mila abitanti, laddove tutti i paesi socialisti ne hanno molti di più e l'Unione Sovietica fra il doppio e il triplo. Il numero delle « matricole » equivale soltanto al 32 per mille degli iscritti alla prima elementare e soltanto al 40 per cento dei diplomati degli istituti superiori; di queste « matricole » meno del 48 per cento giunge alla laurea.

Sono cifre abbastanza aggiornate e assai eloquenti, di fronte alle quali è inutile dire quel che si è fatto: si deve dire quel che ancora si ha da fare. A leggere bene la relazione Raffaele Leone, al di là della doverosa difesa d'ufficio di certa situazione, traspare tra le righe un giudizio non troppo entusiasta dello stato della nostra istruzione superiore, certamente assai meno ottimistico di quello espresso in generale. È vero che si manifesta l'insoddisfazione per l'inadeguatezza di voci di bilancio che sono, dopo tutto, di secondaria importanza: spese di rappresentanza, compensi per lavoro straordinario al personale non insegnante, spese per trasporti, provviste di cancelleria per concorsi a cattedre ed esami di libera docenza.

Su tali inadeguatezze non vi è dubbio, ma le insufficienze vere sono più generali: esse riguardano l'istruzione universitaria nel suo complesso. Del resto, la stessa relazione pone in rilievo, oltre agli aspetti particolari suddetti, anche un problema assai importante del settore: quello edilizio. Afferma l'onorevole Raffaele Leone: « Il problema dell'assetto edilizio universitario, nonostante i suddetti provvedimenti, è però ancora ben lungi dall'essere risolto e le università hanno continuato a reclamare insistentemente l'intervento statale che consenta di dare adeguata e sollecita risoluzione ai loro problemi ». Ed aggiunge: « Tali provvedimenti... hanno risolto in modo frammentario il problema generale dell'assetto edilizio di tutte indistintamente le università e hanno lasciato insolute situazioni non meno gravi né meno urgenti di quelle cui si è voluto porre rimedio ».

Se poi si esce dall'ufficialità, le osservazioni e le critiche si fanno più vere ed ovviamente più penetranti. È ormai diffusa la coscienza, infatti, che tutto l'ordinamento vada cambiato, profondamente rivisto: le tesi sono ancora discordi ed i lavori della commissione d'indagine mi pare ne siano una prova.

Vorrei soffermarmi su un solo aspetto, che a giudizio del mio gruppo rappresenta il cuore del problema: l'autogoverno dell'università, secondo quanto afferma il dettato costituzionale. Durante il dibattito svoltosi in quest'aula sul piano-stralcio triennale della scuola, nel 1962, a proposito dell'articolo sullo sdoppiamento d'autorità delle cattedre sovraffollate, l'onorevole Gaetano Martino fece un appassionato intervento in difesa dell'autonomia universitaria. Noi comunisti non condividiamo quel tipo di concezione dell'autonomia, che giustamente il collega Codignola sottolineò allora non dover significare autonomia dalla legge.

Autogoverno e democrazia universitaria sono stati a lungo e sono tuttora i punti fermi della rappresentanza universitaria, di quella cioè che, pur fra alterne vicende, è la forza più viva e sensibile del mondo accademico. La rappresentanza universitaria, gli organismi rappresentativi studenteschi, in tutti questi anni, hanno posto al centro della loro azione, talvolta aspra, la conquista in Italia di un'università profondamente diversa, liberata dalle sue basi classiste, dal clientelismo e provincialismo che spesso la dominano: in una parola, democratica e moderna. La verità è che oggi, a dispetto delle numerose norme particolaristiche, l'università non è autonoma, non appartiene cioè agli universitari, intendendo con

quel termine tutti coloro che vivono nell'università, che la costituiscono e per i quali essa esiste.

Se mai, onorevoli colleghi, appartiene ad una ristrettissima parte di essi. È più accentuata nel nostro campo la struttura aristocratica e di *élite* tipica di tante istituzioni italiane; ed è naturale che democrazia ed autonomia in questa materia significhino anzitutto rottura di tale caratteristica.

Del resto, le interferenze burocratiche, contrapposte alle parzialissime rappresentanze delle categorie negli organi dell'autogoverno, costituiscono una contropinta, un contrappeso nella bilancia, che distorce ogni significato democratico dello stesso autogoverno. Fintanto che non si riformeranno profondamente i consigli di amministrazione, i consigli di facoltà, gli istituti, le norme concorsuali, la struttura degli organici, fintanto che in questi organi non entreranno i rappresentanti di tutto il mondo accademico (studenti, assistenti, incaricati, aggregati), fintanto che non si darà ampia pubblicità ai loro deliberati, non si avrà autogoverno.

Non può essere autonomo un sistema in cui è regola la rigida gerarchia a piramide, in cui domina l'individualismo e quindi la difficilissima comunicabilità tra docente e discente, in cui norme codificate da secoli resistono tenacemente allo sviluppo impetuoso della civiltà di massa. È stato recentemente scritto, giornalmisticamente, che « in questo sistema la cattedra è il tempio ed il cattedratico il sacerdote ». Se l'immagine non esagera, è facile dedurre come in nessuna gerarchia consimile sia dato di sentire il respiro della democrazia.

Lo stesso professore Colonnelli si è assai felicemente espresso in proposito, e ritengo opportuno leggere questo suo passo: « Bisogna che l'ordine degli studi, svincolato dai quadri tradizionali, venga reso libero ed elastico, a tal segno che possa adeguarsi alle diverse esigenze dei giovani, che sempre più numerosi arrivano alle università provenendo dai più diversi ceti sociali e da ordini di studi diversi, nei quali perciò bisogna saper rispettare i differenti tipi di formazione, di attitudine e di aspirazione ».

Lenin diceva che non è libero un popolo che opprime altri popoli. Parafrasando ed estendendo, mi sia consentito di dire che non è democratica ed autonoma verso l'esterno una istituzione che non sia largamente democratica e rappresentativa nel suo interno. Altrimenti l'autonomia si trasforma in arbi-

trio ed avvengono le cose che in Italia ormai stanno diventando di dominio pubblico.

Noi siamo, però, contrari ad un'azione amministrativa coercitiva: sia applicata la legge e niente più. Il potenziamento dell'autonomia universitaria deve scaturire dal suo stesso seno, da quelle forze vive che pure abbondano nel mondo accademico, che costituiscono un prezioso patrimonio in Italia, ed alle quali il Parlamento deve dare strumenti normativi efficaci, consoni alle necessità attuali. Anzitutto larga pubblicità a tutti i deliberati, di ogni ordine e grado, perché il mondo accademico stesso possa controllare l'azione dei dirigenti, vagliarne la esplicita motivazione. Sicché l'autonomia diventi anzitutto autocontrollo e non si possa più agire ed operare in *camera charitatis*, sulla base spesso del compromesso e talvolta, purtroppo, del baratto.

Oggi le responsabilità sono cresciute; lo stesso patrimonio degli istituti è ingente (macchine elettroniche, ecc.) e, mentre spesso perdurano norme burocratiche anacronistiche, contemporaneamente avviene che si disponga di fondi rilevanti con un controllo assai ridotto. Dobbiamo dunque chiedere che le attuali norme, spesso restrittive e talvolta — invece — molto generiche, siano modificate, affinché un autocontrollo si realizzi nel modo dovuto. Soltanto così i gruppi di potere e le posizioni di comodo — che mi pare la stessa commissione di indagine abbia assai duramente giudicato — potranno essere isolati e debitamente neutralizzati.

In un sistema così fatto non si avrà bisogno dell'intervento burocratico per lo sdoppiamento delle cattedre. In un tale sistema sarebbe sconfitta abbastanza facilmente quella concezione familiaristica — non uso il termine feudale — che è tanto dannosa alla serietà degli studi. Io vivo in una piccola università e so qual è la situazione. In questo modo, specialmente quando l'istruzione superiore sarà dotata di nuove norme generali che inquadreranno in termini moderni tutta l'attività scientifica e didattica, cesserà il vezzo dei concorsi a cattedra e degli esami di abilitazione alla libera docenza banditi *ad personam*, mentre non vengono coperte le cattedre fondamentali. Cesserà altresì il rifiorire di materie particolaristiche: ecco alcuni esempi, onorevoli colleghi, di materiuzze assunte al rango di insegnamenti *ex cathedra* per compiacenza verso chi può e comanda: sfragistica, scienza dei sigilli, foniatria, tecnica della illuminazione, scienze turistiche!

Con l'emanazione di rigorose norme in materia si potrà ottenere che i professori fac-

ciano esclusivamente i professori, che gli studenti siano messi in condizione di fare, e siano quindi tenuti a fare, esclusivamente gli studenti, che non accada più che gli uni e gli altri si incontrino soltanto ed esclusivamente agli esami; che non accada più — infine — che l'attività didattica sia totalmente sacrificata sull'altare di ben altri interessi.

La realizzazione di una vera e più profonda democrazia, di un rigoroso sistema di autocontrollo è la condizione prima perché tutto ciò cambi, perché ogni altra misura acquisiti efficacia.

Noi comprendiamo, però, che tutto questo non basta; ed è per questo che il nostro gruppo è sceso sul terreno delle proposte concrete. Non si può chiedere che l'attività didattica sia efficiente se permane l'attuale rapporto numerico docenti-discenti. Si parla di un rapporto numerico di venti studenti per ogni professore, almeno formalmente. Ma sappiamo che ogni studente segue almeno cinque corsi all'anno, per cui ogni professore deve seguire contemporaneamente cento studenti all'anno. Come può essere realizzabile una seria attività didattica in questo modo? Allo scopo di ovviare a tale situazione, che non potrà essere modificata da un indiscriminato aumento delle cattedre e dei posti di assistente ordinario, noi insistiamo sull'urgenza dell'istituzione del ruolo dei professori aggregati, anche in vista dell'aumento della popolazione scolastica.

E soprattutto al fine, quindi, di dare maggiore organicità e funzionalità al corpo docente che si chiede il professore aggregato, garantendo la serietà degli studi con severi concorsi a base nazionale, ed una concreta autonomia didattica e scientifica — all'interno del necessario coordinamento della vita dell'istituto — per lo stesso professore aggregato.

Non si può d'altronde chiedere ai professori che facciano i professori costringendoli puramente e semplicemente ad abbandonare gli ingenti guadagni derivanti dalle attività extra scolastiche. Il richiamo dell'industria è forte; la fuga delle intelligenze dalla scuola è costante. Solo un ordinamento rigoroso, ma contemporaneamente remunerativo, può essere efficace.

Si parla oggi di *full time* e di presalario. Abbiamo affrontato questo problema in Commissione e, quando abbiamo parlato del fallimento del provvedimento legislativo sull'assegno di studio — cioè del cosiddetto presalario — ci riferivamo alla percentuale del 5,4 delle matricole che hanno goduto quest'anno di tale beneficio, contro il 7 per cento

preventivo. Ma il discorso non è soltanto questo. Quando facciamo questo raffronto ci dobbiamo riferire non tanto a ciò che era stato previsto dal Governo, quanto a ciò che è stato considerato necessario dalla stessa unione rappresentativa degli studenti. Perché il presalario sia una cosa seria e moderna, l'U.N.U.R.I. ha chiesto che l'assegno sia concesso, nei primi anni di applicazione, ad almeno 18 mila studenti. Oggi invece è concesso a meno di 4 mila. Oggi solo il 10 per cento degli studenti universitari è assistito e spesso in modo assai parziale e insufficiente. È possibile che il restante 90 per cento degli studenti italiani sia ricco o sia mediocre? L'articolo 34 della Costituzione parla di « capaci e meritevoli », e non di geni. È possibile che su 220 mila studenti italiani, 200 mila non siano capaci né meritevoli? (Senza considerare le decine di migliaia che restano fuori dei cancelli dell'università, che non possono neanche avvicinarvisi).

Il nostro discorso sul diritto allo studio, sulla base classista dell'università — che è in sostanza il discorso dell'U.N.U.R.I. — è qualitativamente diverso. Occorrono misure radicali, profondamente rinnovatrici. In altri paesi, capitalisti e socialisti, la quasi totalità degli studenti universitari è assistita in un modo o nell'altro, perché lo studio universitario è considerato « lavoro » produttivo nell'interesse della società. Questo deve essere il nostro termine di paragone, in una società moderna e democratica.

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
BUCCIARELLI DUCCI

BERLINGUER LUIGI. L'assegno di studio va dunque esteso molto al di sopra delle previsioni governative, e magari utilizzato ai fini della programmazione scolastica. Esso deve essere lo strumento per creare gli studenti residenti, che sono uno degli elementi della moderna concezione di una università democratica. Più studenti, più insegnanti, una nuova organizzazione profondamente democratica ed autonoma: questo deve essere il nostro obiettivo.

Nella pur vecchia struttura universitaria anglosassone, oggi in grave crisi, esiste tuttavia qualcosa che può servire da esempio: il *college*. Il sistema universitario anglosassone, quelli che gli inglesi chiamano *classes*, *seminars*, i *tutors* o *supervisors*, la consuetudine comune di vita accademica con lo scambio di contatti e aiuti quotidiano, può e deve essere di esempio per il futuro dell'università

italiana. Così non avremo più l'assurdo di un Presidente del Consiglio che fra un affare di Governo e l'altro tiene *ex cathedra* la sua lezione a folle di studenti, senza neanche conoscere scientificamente buona parte dei suoi collaboratori. Non avremo i passaggi effimeri degli astri della scienza e dei futuri maestri nelle piccole sedi di provincia, che sono oggi come un nodo ferroviario dove i treni grossi sostano per pochi minuti. Non avremo più la continua esposizione della nostra stessa ricerca all'assalto e alle pressioni del capitale. Autonomia è infatti anzitutto autonomia scientifica. Mentre oggi — come avviene per l'istruzione professionale — perfino la scienza viene presa di mira, nel tentativo di strumentalizzarla con falso mecenatismo, dal monopolio, dalle centrali finanziarie.

La ristrettezza del tempo non mi consente di approfondire la discussione del problema; ma il fenomeno esiste, se ne hanno le prove, la documentazione. Basta ricordare le pressioni di una certa industria perché le ricerche vengano orientate in un determinato modo, fruttuoso per taluni interessi privati; ed i sistemi sono vari e molteplici. Basta ricordare la prassi di certe riviste scientifiche, il vero e proprio acquisto di pareri scientifici addomesticati, il baratto per la collaborazione costante e non sempre disinteressata. Basta ricordare l'involontaria assimilazione all'interesse del capitale solo perché, oltre che professore, si è talvolta presidente di qualche grosso ente o società.

Si pensi, ad esempio, che la Fiat convenziona cattedre di diritto del lavoro in Italia e paga per la loro istituzione. Come sarà insegnato e studiato quel diritto, che è nato per difendere la parte contrattuale più debole, il lavoratore, da una cattedra che esiste solo in quanto la Fiat dà i soldi per la sua esistenza? Per fortuna esistono ancora professori che resistono a queste forme di pressione.

Segnaliamo tutti questi casi all'onorevole Saragat: se il fenomeno si estende, la cosa sarà di una gravità inaudita. Bisogna intervenire subito per salvare l'autonomia del pensiero, della ricerca, della scienza.

Onorevoli colleghi, questa è la nostra concezione dell'università e dell'autonomia universitaria, base e fondamento di qualunque riforma del settore. L'impostazione della ricerca; la facoltà di aggiornare e di adattare alle richieste del mercato, all'interno di una efficace programmazione nazionale, l'insegnamento universitario; l'introduzione di norme che rendano il sistema più agile e snello, anche se più severo, insieme con la creazione

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 25 SETTEMBRE 1963

delle condizioni perché tutte le categorie partecipino all'autogoverno e vivano veramente la vita della scuola, sono oggi misure indilazionabili ed urgenti.

Il paese, con i suoi bisogni e le sue esigenze di sviluppo, e il mondo accademico che, interpretandoli, richiede a gran voce un più deciso impegno dello Stato, attendono da questa Assemblea che si ponga mano rapidamente ad un tale riassetto della nostra vita universitaria. Sarà la lotta unitaria di chi è interessato alla loro realizzazione a garantire che queste misure vengano rapidamente adottate. (*Applausi all'estrema sinistra*).

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

CAIAZZA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, il bilancio non è un documento riducibile a semplice fatto contabile; esso è soprattutto lo strumento di una politica, ed il bilancio della pubblica istruzione è lo strumento della politica scolastica del Governo e della maggioranza da cui è sostenuto.

Non ci meravigliamo, perciò, se contro questo bilancio, come contro altri, si sia appuntata e si appunti la critica, spesso aprioristicamente negativa, delle opposizioni. Abbiamo ascoltato interventi apocalittici di colleghi secondo i quali nulla è valido nell'impostazione del bilancio in esame. La scuola italiana, secondo costoro, poggerebbe su « strutture arcaiche e inadeguate »; né vi sarebbe alcuna rispondenza degli ordinamenti scolastici ai bisogni della scuola e di questa alle esigenze della società. Naturalmente si invoca uno scardinamento *ab imis* dell'ordinamento e un rinnovamento totale delle strutture. Qualcuno è arrivato perfino ad adombrare la minaccia di una mobilitazione delle masse per imporre al Governo e al Parlamento un corso nuovo, una specie di rivoluzione scolastica perché si abbatta un sistema e se ne costruisca un altro, che naturalmente dovrebbe essere di tipo marxista.

Tale è apparso a me, e non soltanto a me, per esempio, l'intervento dell'onorevole Loperfido, che si è fatto paladino di « soluzioni critiche » — come egli ha detto — « che bandiscano ogni dogmatismo », da cui sarebbe soffocata la scuola italiana. È chiaro, dal contesto dell'intervento citato, che le « soluzioni critiche » non potrebbero essere che quelle di tipo sovietico, ben note per lo spirito di libertà da cui promanano e con cui si impongono per la formazione, non dell'uomo, ma del comunista e del cittadino sovietico.

Vi è poi chi, riferendosi all'attesa delle conclusioni cui è giunta la commissione di inda-

gine prevista dalla legge 24 luglio 1962, n. 1073, ha parlato di una specie di « sospensiva » che penderebbe « sui principi generali della politica scolastica, di cui anche il bilancio in esame è espressione e strumento ». In tal senso si è espresso il relatore di minoranza, onorevole Valitutti.

A mio modesto avviso, non è accettabile la critica pregiudiziale espressa in quest'aula da colleghi dei vari settori dell'opposizione: perché, se è vero che carenze ancora esistono nell'ordinamento scolastico, è altrettanto vero che dall'immediato dopoguerra ad oggi lo sforzo dei governi espressi e sostenuti dalla democrazia cristiana è stato ed è proteso a ridurre sempre più tali carenze e ad avviare a soluzione i problemi della scuola, dando al paese la dimostrazione di una volontà politica che, onestamente, non può essere messa in dubbio da alcuno che sia in buona fede e voglia essere obiettivo.

Questo sforzo è riconosciuto anche dalla relazione di minoranza e di ciò va reso atto al suo estensore. Del resto, questa volontà politica è documentata, questo sforzo è dimostrato dall'incremento crescente che il bilancio della pubblica istruzione ha registrato. Fatto pari a 100 il numero indice dello stesso bilancio nel 1957-58, si raggiunge, nell'esercizio 1963-64, il numero indice di 206; cioè gli stanziamenti per la pubblica istruzione si sono più che raddoppiati.

Uno sforzo di queste proporzioni non si era mai avuto nel nostro paese. Solo la considerazione che le spese per la pubblica istruzione oggi in Italia costituiscono il 17 per cento di tutto il bilancio dello Stato, dovrebbe indurre certi oppositori a riflettere che non si raggiunge una percentuale così alta di investimenti senza incidere positivamente e profondamente sulla situazione generale.

Il piano decennale, al di là delle vicende che lo hanno accompagnato e della sorte che ha avuto, testimonia una politica decisa a dare alla scuola italiana il respiro di cui ha bisogno per essere un organismo vitale e uno strumento idoneo ai fini dello sviluppo economico, sociale, morale, civile e politico del nostro paese.

Tale volontà politica caratterizza anche questo bilancio. Quanto a ritenere, poi, che esso sia interlocutorio o gravato da una specie di sospensiva, come da qualcuno è stato detto, desidero far notare che non può essere considerato tale un bilancio che per la quantità e la qualità degli stanziamenti presenta caratteri di indiscutibile dinamismo. Perseguire una politica e percorrerne le tappe difficili significa,

infatti, camminare. Non vi è quindi nel bilancio in esame un accenno di sosta o uno spirito di « sospensiva ». Di conseguenza esso deve essere considerato come un bilancio di sviluppo per una politica scolastica che ha già dato un impulso particolare alla soluzione dei principali problemi della scuola italiana, e come uno strumento di proiezione nel futuro di una accentuata carica operativa che, attraverso i prossimi bilanci, dovrà attuare i provvedimenti che scaturiranno dalle indicazioni della commissione di indagine.

Il metodo da seguire, e da noi prescelto, è anche quello che caratterizza il nostro impegno e la nostra azione: il metodo democratico. La commissione di indagine e la sua struttura hanno questo preciso significato.

Detto questo, non è però che tutto sia perfetto. Il relatore di minoranza, riferendosi alla ragione d'essere della commissione d'indagine, afferma che la sua esistenza rivela una volontà di rimeditazione che, evidentemente, « presuppone l'ammissione che i criteri e i concetti ispiratori dei vigenti ordinamenti e dell'azione di politica scolastica finora esplicata nell'ambito e per mezzo di essi possano essere modificati ». Non abbiamo difficoltà ad ammettere tale evidenza. Né credo che il relatore abbia inteso scoprire qualcosa di nuovo. Del resto, non solo nella discussione di questo bilancio, ma anche in quello dei bilanci precedenti, i colleghi del mio gruppo ed io stesso abbiamo denunciato carenze e indicato soluzioni ai problemi posti dalle attuali condizioni della scuola italiana.

Ma altro è collaborare alla individuazione di quanto deve essere modificato, altro è investire tutto della propria critica negativa. L'onorevole Finocchiaro in Commissione ha affermato che i colleghi del suo gruppo ed egli stesso potranno dare un giudizio positivo sui risultati conseguiti dalla politica scolastica del Governo solo quando saranno stati risolti tutti i problemi. Mi consenta l'onorevole Finocchiaro di non accettare un atteggiamento simile che, a mio modesto avviso, non rivela serenità di giudizio, e denuncia un certo massimalismo che sostanzialmente si risolve in nichilismo.

Pochi dati sono più che sufficienti ad indicare le dimensioni del processo di sviluppo della scuola, che, se pone problemi da risolvere, dà anche la misura di quanto profondamente abbia inciso nella realtà sociale del nostro paese la politica scolastica dei governi democratici sostenuti dalla democrazia cristiana.

Una società in sviluppo non può limitarsi ad eliminare il residuo analfabetismo esistente. La rivoluzione industriale e il progresso economico postulano un livello medio di cultura che già oggi possiamo identificare in un triennio oltre la scuola dell'obbligo. Ma la situazione in cui si trovava la scuola in Italia, le condizioni di arretratezza economica, l'analfabetismo diffuso più o meno in tutte le regioni e la scarsa propensione agli studi oltre la scuola elementare, imponevano di rivolgere tutte le cure alla scuola primaria e agli istituti capaci di effettuare il recupero dei tanti che non avevano frequentato affatto la scuola primaria, o si erano fermati alla seconda o alla terza classe elementare. Si diede così impulso alla scuola elementare, diffondendola ovunque, ampliandone gli organici, adeguando i programmi alle più aggiornate dottrine pedagogiche; e accanto alla scuola elementare si creò e si potenziò la scuola popolare, che oggi è ancora valida e necessaria per il recupero degli adulti analfabeti e analfabeti di ritorno.

Nel 1960 il fenomeno dell'evasione scolastica, nonostante tutti gli sforzi operati e la riduzione percentuale conseguita, era ancora notevole, raggiungendo la media nazionale del 12 per cento, con punte del 13,4 per cento nell'Emilia-Romagna-Marche, del 15,7 per cento negli Abruzzi e Molise, del 16,5 per cento in Puglia-Basilicata-Calabria e del 16,9 per cento in Sicilia.

La nuova situazione economica del paese e la trasformazione sociale in atto hanno ampliato l'area della richiesta scolastica, cosicché l'attenzione dei governi si è rivolta in modo particolare al settore dell'istruzione inferiore e all'istruzione tecnica e professionale, per la particolare connessione che quest'ultima ha con il progresso tecnologico e per la stretta relazione tra scuola e industria e tra industria e progresso economico. Questo orientamento di politica scolastica ha reso possibili incrementi notevolissimi, che non hanno precedenti nella storia della scuola italiana. Così nel quinquennio 1957-58/1961-62 per l'istruzione media inferiore si sono registrati i seguenti dati di incremento: per le scuole il 78 per cento, per le classi il 67 per cento, per gli alunni il 61 per cento, per gli insegnanti il 63 per cento. Con l'estensione dell'obbligo scolastico tali incrementi sono destinati a salire notevolmente fin dal prossimo 1° ottobre, giorno in cui comincerà ad avere attuazione la nuova scuola media.

L'elevata percentuale di incremento per l'istruzione tecnica e professionale indica una

politica non solo di aderenza alla realtà presente, ma di proiezione nel futuro, per rispondere alle esigenze di una società condizionata fortemente dalle tecniche produttive in rapida evoluzione e dall'automazione in espansione. I dati del 35 per cento di incremento per le scuole, del 53 per cento delle classi, del 46 per cento per gli alunni e del 72 per cento per gli insegnanti costituiscono un primato. Naturalmente non sono il massimo raggiungibile; ma sono incrementi realizzati in un paese dove la propensione tradizionale, non solo al livello di ceto medio, era — e forse in gran parte è ancora — per gli studi umanistici in misura sproporzionata alle reali esigenze.

Indice di questa propensione è il rapporto tra la consistenza delle scuole medie e quella delle scuole di avviamento professionale. Nel 1958-59 avevamo in Italia 19.986 classi di avviamento professionale, con 559.663 alunni, contro 22.601 classi di scuola media con 590.394 alunni. Per ogni 100 chilometri di superficie avevamo 6,6 classi di avviamento, contro 7,5 classi di scuola media. Per ogni mille giovani dagli 11 a 14 anni avevamo 7,7 scuole di avviamento professionale, contro 8,7 scuole medie. Negli ultimissimi anni il rapporto è andato modificandosi fino a rovesciarsi con l'anno scolastico 1959-60, quando gli alunni delle scuole di avviamento professionale salirono a 617.907 e quelli delle scuole medie scesero a 529.633.

Il rapporto resta però ancora sfavorevole nel sud, dove — pur registrandosi un notevole miglioramento della situazione con il 36,40 per cento delle scuole di avviamento professionale frequentate da un 33,47 per cento di alunni rispetto ai totali nazionali — perdura un certo squilibrio rispetto alle altre regioni. Nel nord, infatti, su ogni mille giovani la percentuale degli alunni delle scuole di avviamento professionale è di 58,6; nelle regioni del centro è di 54,3; mentre nel meridione è di 35,3 e nelle isole di 20,7. Ciò si spiega con le condizioni economico-sociali del sud, con la radicata convinzione della natura « nobilitante » degli studi a tendenza classica, con la mancanza di industrie diffuse e, quindi, di prospettive sicure di impiego.

Ogni problema di rapporto fra incrementi della scuola media e incrementi della scuola di avviamento professionale non avrà più ragione d'essere con l'attuazione della scuola media unica a partire dal prossimo 1° ottobre. Questo è un dato di fatto di non poco rilievo, che non dovrebbe essere trascurato per dare un giudizio sereno e obiettivo del bilancio in

esame. Perché, è bene ricordarlo, questo è il bilancio della scuola dell'obbligo e della legge 28 luglio 1961, n. 831; è il bilancio che eredita dal bilancio precedente, tra l'altro, la competenza per il secondo anno di attuazione della legge 24 luglio 1962, n. 1073, sui provvedimenti per lo sviluppo della scuola nel triennio dal 1962 al 1965.

Basterebbe considerare solo questa panoramica del bilancio per farne un documento vivo, per farci cogliere — per così dire — le leggi della sua dinamica e le linee direttrici di un orientamento di politica scolastica.

In ordine all'istruzione tecnica e professionale c'è da fare una constatazione ed aggiungere una considerazione. Nonostante l'impulso ricevuto dalla politica scolastica dei governi democratici, e pur raggiungendo indici di espansione che costituiscono per noi motivo di viva soddisfazione, non possiamo ancora dire che essa sia adeguata alle esigenze del paese. La dimensione del suo sviluppo non è pari a quella dello sviluppo economico e industriale; di conseguenza la scuola non riesce a soddisfare la richiesta crescente dell'industria, la quale spesso provvede a sostituirsi ad essa con iniziative di qualificazione tecnica non sempre accompagnate da quella cultura di fondo che prima di formare l'operaio specializzato o il tecnico deve formare l'uomo.

Appena qualche anno fa da una indagine statistica risultava che in Italia, su ogni mille abitanti, solo 12 erano gli studenti iscritti a corsi di istruzione tecnica, mentre in Germania erano 44, in Danimarca 22, in Belgio 21 e in Polonia 20. A nostra parziale consolazione eravamo seguiti nella graduatoria dalla Francia, dall'Austria, dalla Spagna, ecc.

L'espansione dell'istruzione tecnica comporta uno sforzo finanziario notevole, perché i problemi da risolvere non sono solo di edilizia e di organici, ma anche di attrezzature e macchinari costosi. Ciò impone un criterio da seguire nelle istituzioni che, almeno per i primi tempi, non può essere — per forza di cose — quello della frammentazione e della dislocazione decentrata di tipo capillare, bensì quello della concentrazione e della polarizzazione, « distribuendo razionalmente e col concorso consapevole di quanti vi abbiano interesse, intorno a sedi centrali fortemente organizzate, una bene studiata rete di corsi biennali, che lascino alla sede centrale il compito precipuo delle specializzazioni » (così ha scritto recentemente il direttore generale dell'istruzione tecnica dottor Prinszano, in un articolo sulla rivista *Istruzione tecnica e professionale*).

A questo proposito sorge il problema delle facilitazioni di accesso alla sede centrale e di frequenza, che può essere risolto in vario modo, e lo deve essere comunque con animo aperto verso ogni novità e praticità organizzativa. Uno dei modi, ad esempio, può essere dato dalla creazione di convitti annessi agli istituti industriali, sul tipo dei collegi universitari o dei convitti nazionali, dove gli studenti delle zone più lontane possano vivere la vita convittuale per il periodo dell'attività scolastica, oppure trascorrere la maggior parte delle ore del giorno e rientrare a sera in famiglia (come avviene negli istituti di educazione con la organizzazione del semiconvitto) per coloro che vivono in zone vicine o in città.

Per l'istituzione degli istituti professionali, invece, si dovrebbe seguire il criterio inverso. Essi dovrebbero seguire un po' la sorte della scuola media, dovendosi tendere in prospettiva al prolungamento dell'obbligo scolastico fino al compimento dell'istruzione professionale.

L'espansione ed il potenziamento degli istituti professionali porranno problemi nuovi che è bene prevedere. Attualmente l'istituto professionale si pone a metà strada tra la scuola media di completamento dell'obbligo e l'istituto tecnico specializzato. È ormai generalmente ammesso che, non solo per ragioni di ordine spirituale e civile, ma anche per una considerazione esclusivamente pratica, oggi e più ancora domani non è sufficiente il solo addestramento professionale, ma occorre il sussidio della cultura per l'educazione dell'uomo. Orbene, gli istituti professionali, oltre ad assolvere ad un compito di formazione culturale e professionale, avranno per forza di cose, almeno in una prima fase di attività, un carattere sperimentale.

Nella dinamica della didattica e della realtà economica, nonché dello sviluppo tecnologico al quale si andranno adeguando, alcuni di questi istituti potranno raggiungere particolari livelli culturali e tecnici che sostanzialmente non li differenzino più dagli istituti tecnici. Allora occorre prevedere una tale possibilità e adeguarvisi per tempo con una legge, che preveda la facoltà del ministro di dare agli alunni di questi istituti professionali i naturali sbocchi che oggi la legge prevede per gli istituti tecnici, in modo che caso per caso l'istituto professionale venga trasformato in una nuova specialità di istituto tecnico che arricchirà la gamma di quelli esistenti, oggi giustamente apprezzati nel loro alto valore.

I ristretti limiti di tempo nei quali devo contenere il mio intervento non mi consentono di trattare, pur sommariamente, altri problemi attinenti al bilancio della pubblica istruzione, sui quali avrei desiderato richiamare anch'io l'attenzione particolare del Parlamento e del Governo.

Mi limito ad indicarli. Edilizia scolastica: nell'attesa di un nuovo piano pluriennale per lo sviluppo della scuola sulla base delle indicazioni della commissione di indagine, si rende assolutamente indispensabile provvedere a stanziamenti ordinari, anche di entità relativamente modesta (per esempio 5 miliardi annui), non per nuove opere, ma come massa fluida per mettere in moto un capitale di circa 330 miliardi congelato nelle mani degli amministratori comunali, perché sminuzzato in quote insufficienti a realizzare qualsiasi progetto di opera scolastica. Nella sola Toscana, per esempio, si hanno 21 miliardi non utilizzati per questa ragione.

Convitti nazionali. Il professor Gozzer, in una relazione ad un corso di aggiornamento dei vicerettori aggiunti a villa Falconieri, configurava il convitto nazionale come un collegio di nuovo tipo, istituto modello che per l'istruzione secondaria di primo e di secondo grado dovrebbe essere quel che è la scuola normale di Pisa per l'istruzione universitaria. Non è chi non consideri suggestiva tale configurazione da darsi a questi istituti da un governo democratico che nel bilancio della pubblica istruzione pone l'assistenza scolastica in particolare evidenza, riservandole massicci stanziamenti che, come riconosce la stessa relazione di minoranza, « per la loro consistenza quantitativa modificano la struttura del bilancio, cominciando a farne lo strumento di una scuola socialmente più aperta ».

La connessione fra assistenza e convitti nazionali non è posta a caso, se si consideri la funzione sociale cui questi istituti assolvono e ancor più dovranno assolvere, accogliendo con borse di studio e posti gratuiti gli studenti non abbienti capaci e meritevoli.

Nel dare atto a lei, signor ministro, della comprensione dimostrata per la soluzione dei problemi di fondo degli istituti di educazione e delle provvidenze disposte, mi permetto di fare appello alla sua sensibilità perché voglia continuare a seguire con simpatia ogni iniziativa tendente a dare a queste istituzioni ordinamenti più moderni e maggiormente rispondenti alle esigenze cui debbono assolvere.

Richiamo in particolare la sua attenzione sulla condizione di fatto e sulla situazione giuridica delle scuole secondarie interne: quelle

degli educandati femminili, a ordinamento statale con personale insegnante di ruolo statale, e quelle dei convitti nazionali, parificate alla stregua delle scuole di qualsiasi convitto privato.

Questo squilibrio di ordinamenti non ha ragion d'essere. Attualmente solo le scuole elementari interne dei convitti nazionali rispondono ai requisiti di un istituto statale di educazione. Esse, anzi, per lungo tempo furono le uniche scuole elementari statali esistenti in Italia. Furono istituite per assicurare l'assolvimento dell'obbligo scolastico. Oggi che l'obbligo è esteso alla frequenza della scuola media, s'impone l'estensione della statizzazione per lo meno alla scuola media interna dei convitti nazionali.

Licei linguistici. In questo settore lo Stato è assente. I pochi licei legalmente riconosciuti devono la loro esistenza all'iniziativa privata. Ma la particolare disciplina dei medesimi pone problemi che esigono una soluzione urgente. Infatti attualmente solo gli alunni iscritti ai corsi dei cinque o sei licei linguistici riconosciuti possono partecipare ad un particolare tipo di esame di maturità; pertanto, mentre agli esami di maturità classica o scientifica e agli esami di abilitazione magistrale o tecnica possono partecipare i privatisti, agli esami di maturità linguistica ciò non è possibile. In tal modo, gli alunni dei pochi licei linguistici legalmente riconosciuti costituiscono una categoria di privilegiati in Italia, al di fuori e contro il principio costituzionale dell'uguaglianza dei cittadini.

Occorre colmare la lacuna con l'istituzione del liceo linguistico statale, o almeno concedere ad altre iniziative un riconoscimento legale che valga a ridurre il fenomeno della sprecazione lamentata. In questo ultimo senso furono presentate nella passata legislatura varie proposte di legge, una della quali portava anche la mia firma: ma non ebbero fortuna per l'opposizione di alcuni dogmatici del laicismo, dominati e angosciati dal complesso della « scuola confessionale ». È auspicabile che nuove iniziative abbiano migliore fortuna, in considerazione soprattutto della modernità dell'istituto e della sua rispondenza alle esigenze dello sviluppo economico e dei nuovi rapporti fra i popoli; esigenze che creano anche per la nostra società problemi di nuove strutture scolastiche.

In materia di difesa e di valorizzazione del nostro patrimonio artistico mi associo a quanto è stato detto in quest'aula dall'onorevole Vedovato, e che già durante la passata legislatura io stesso avevo denunciato in Commissione

pubblica istruzione nel corso della discussione bilancio per l'esercizio finanziario 1962-63.

Concludo con una considerazione su un problema affiorato più volte nel corso di questo dibattito, e che costituisce un ostacolo ad intese proficue solo perché è posto, a mio modesto avviso, in termini non del tutto esatti. Si tratta del rapporto (impropriamente così definito) tra scuola statale e scuola privata e del finanziamento, anche questo prospettato in termini inesatti, alla scuola privata. Intanto non di scuola « privata » si dovrebbe parlare, ma semmai di scuola « non statale »; perché, ove sia pareggiata o legalmente riconosciuta o sia considerata paritaria (quando tale sarà dichiarata in virtù di una apposita legge che disciplini l'istituto della parità previsto dalla Costituzione), è essa stessa scuola pubblica, in quanto al servizio non di interessi privati ma della collettività, e caratterizzata e investita di funzioni tali da fare di essa un pubblico servizio.

Quanto al finanziamento e al dettato costituzionale che viene invocato come ostacolo insormontabile, penso che insormontabile sia soltanto una mentalità di preclusione verso tutto ciò che anche lontanamente sappia di cattolicesimo o di ecclesiastico. Aggiungo *per incidens* che tale mentalità è emersa in questo dibattito con particolare evidenza negli interventi di alcuni colleghi dei gruppi comunista e socialista e anche nell'intervento di una gentile collega del gruppo parlamentare del Movimento sociale italiano, quando hanno parlato delle scuole materne.

Al di là di ogni distorsione della verità e di ogni forzatura nella interpretazione della Costituzione, restano i dati costituzionali certi: 1) del pluralismo scolastico; 2) del compito educativo primario della famiglia; 3) del diritto della medesima alla libertà di scelta della scuola; 4) dell'obbligo e della gratuità della scuola dagli 11 ai 14 anni; 5) del dovere dello Stato di agevolare con misure economiche l'adempimento dei doveri-diritti della famiglia, fra i quali rientrano l'istruzione e l'educazione dei figli.

Il problema non è dunque quello del rapporto tra scuola statale e scuola non statale, bensì del rapporto tra cittadino e Stato. Ogni soluzione del problema che non tenesse conto dei cinque punti indicati sarebbe fuori e contro la Costituzione.

Signor Presidente, onorevoli colleghi, lo sforzo che ognuno di noi ha compiuto per portare un contributo di collaborazione, allo scopo di individuare i più gravi problemi della scuola e indicarne le soluzioni, è stato sollecitato dalla passione che ci ha legati alla scuola,

alla quale per vocazione abbiamo dedicato le nostre migliori energie, e dall'amore che nutriamo per i nostri figli, ai quali desideriamo assicurare una scuola formativa, rispondente ai loro bisogni spirituali, e idonea a far conseguire ad essi ed alle generazioni future un livello di vita morale e civile e condizioni sociali di esistenza in tutto rispondenti alla loro dignità di uomini. (*Applausi al centro — Congratulazioni*).

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

GIOMO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, la discussione del bilancio della pubblica istruzione ha quest'anno, come già rilevato da altri colleghi, un valore interlocutorio. Essa avviene alla vigilia dell'inizio del primo anno della nuova scuola dell'obbligo (meglio sarebbe, invero, parlare di dovere e di diritto all'istruzione anziché di obbligo, parola di antipatico suono costrittivo delle coscienze), scuola alla cui istituzione il mio gruppo ha in più occasioni espresso la sua netta opposizione, soprattutto perché la sua struttura rappresenta una grande vittoria immediata e la prima tappa nella realizzazione di quel vasto ed ambizioso disegno dei socialisti e dei comunisti che mira a spostare lo stesso centro di gravità della nostra cultura, sostituendo al mondo umanistico, che include scienza e tecnica come sue necessarie diramazioni, il mondo positivisticco, socio-scientistico e tecnologico.

Infatti noi riteniamo che in un assai prossimo futuro nel nostro paese avrà inizio un vero e proprio processo di radicale smantellamento della cultura classica che ha alimentato l'idea umanistica della vita nella storia e nella tradizione della nostra collettività nazionale. Noi ci siamo sempre opposti a tale tentativo, e ciò che al riguardo abbiamo sempre documentato e denunciato rimane tuttora valido. Non vorremmo che anche nel campo della scuola, come già è avvenuto ed avviene in altri settori della nostra vita politica e sociale, alcuni di coloro che oggi ci accusano di esagerazioni e di esagitato allarmismo, in un domani non molto lontano scoprissero la validità delle nostre tesi e, con la loro sconcertante capacità trasformistica, le facessero proprie, autonominandosi sommi sacerdoti del buon senso nazionale.

Il bilancio in discussione può ritenersi, inoltre, tanto più interlocutorio in quanto si attende che l'esecutivo sottoponga al Parlamento un'ampia relazione sui risultati della commissione di indagine.

D'altra parte, non possiamo esimerci da un esame critico del bilancio e di alcuni fondamentali aspetti di esso che rivelano storture, incoerenze e deficienze della politica scolastica italiana. Perciò in questo dibattito il gruppo liberale ha voluto presentare una sua relazione di minoranza; perciò in Commissione abbiamo fermato la nostra attenzione e il nostro interesse su alcuni aspetti particolari del documento in discussione, formulando specifiche domande all'onorevole ministro.

Non si tratta di una opposizione o di una critica meramente tecniche o comunque limitate, come si è interpretato da parte di alcuni, ma piuttosto di una posizione critica, meditata e documentata, non aprioristica, come si conviene ad un gruppo politico che svolga il suo diritto-dovere di opposizione democratica e costituzionale.

Una linea logica e coerente, un obiettivo unitario, stanno alla base delle domande che abbiamo formulato al Governo in Commissione e di quelle che formuliamo in quest'aula. In parole più chiare, la nostra preoccupazione di oggi è di valutare, attraverso lo stesso documento contabile e la relazione di maggioranza, che cosa si sta facendo per risolvere quelli che, a nostro avviso, sono i due problemi pregiudiziali della scuola italiana nell'attuale momento storico, la cui soluzione condiziona qualsiasi altro problema strutturale-settoriale o tecnico in questo campo.

Essi sono: 1) il costume della pubblica amministrazione, che si manifesta nell'azione dei suoi organi responsabili; 2) il grado di chiarezza e di intensità della coscienza che della scuola ha la parte più attiva e consapevole del paese.

Vogliamo quindi innanzitutto analizzare quel costume che opera concretamente e quotidianamente nella vita scolastica e desideriamo individuare quello che nella sua relazione di minoranza il collega Valitutti chiama « il problema che senza concretarsi in una particolare manifestazione della scuola ne costituisce il principio tanto più consistente e determinante quanto più è incorporeo ».

Il problema della pubblica istruzione non riguarda soltanto la scuola: è un problema di fondo della vita democratica del paese, che affonda le sue radici nella dittatura, nella guerra civile, nel conseguente decadimento morale della coscienza del paese; si è aggravato e si aggrava in misura sempre maggiore in ragione degli impegni ognora crescenti che lo Stato deve assumersi nei confronti della collettività; raggiunge l'acme della sua crisi nel momento attuale a causa delle reiterate

manifestazioni scandalistiche che scuotono la fiducia nello Stato degli strati più diversi dell'opinione pubblica, da quando ci si sta avviando verso una struttura della società a carattere socialista e interventista nei più larghi settori della vita nazionale.

Ripeto: è un problema di fondo della vita del paese, al quale dovrebbero con impegno crescente dedicare riflessioni più meditate tutte le forze democratiche del nostro paese, e particolarmente il partito che detiene la maggioranza relativa in Parlamento. Noi siamo convinti che, al di là della necessità stessa di superare le situazioni di evidente inferiorità materiale ed economica proprie di diversi strati della società italiana, vi sia quella, suprema, di far cadere le ragioni della protesta morale di una parte della collettività contro l'arbitrio, la corruzione e le continue violazioni della legge. L'amministrazione è stata usata sovvertendo i fondamentali valori su cui poggia lo Stato di diritto, onde io penso che siano più che mai valide le parole di Silvio Spaventa...

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. La prego di esemplificare, se può, documentando la corruzione che vi sarebbe nel Ministero della pubblica istruzione, affermazione che respingo nettamente. Un linguaggio di questo genere non è stato usato neanche dai comunisti. Non si può offendere gratuitamente affermando che in siffatto modo sarebbe amministrata la pubblica istruzione.

GIOMO. Poi esemplificherò.

RAMPA. E nascerà il topolino.

GIOMO. Silvio Spaventa già nel 1880 ammoniva che la corruzione dei governi parlamentari, soprattutto nel continente europeo, « ha cagione nell'immenso patronato di cui possono disporre, cioè negli impieghi ed uffici che possono conferire ai loro partigiani », e aggiungeva: « Io credo che sulla bandiera della nostra opposizione deve essere scritto il motto « giustizia nell'amministrazione » perché ancora nella nostra amministrazione non vi è sicura giustizia: l'arbitrio tende a dominare in luogo della legge e l'inframmettenza politica e le passioni di parte tendono a sostituirsi ai criteri del pubblico interesse e dell'uguale misura ed imparzialità verso tutti i cittadini, qualunque siano le loro opinioni ».

RAMPA. Non era democristiano, Silvio Spaventa.

GIOMO. No, era liberale; comunque, se il problema esisteva, continua ad esistere.

ERMINI, *Presidente della Commissione*. Qui le si chiede di esemplificare, documen-

tando l'esistenza del problema nel campo specifico della pubblica istruzione.

GIOMO. Questa protesta morale contro lo Stato e la sua amministrazione è la causa decisiva che induce milioni di nostri concittadini a credere nei miti dell'antidemocrazia estremista. L'area democratica si allarga percorrendo la strada maestra della riforma dello Stato e della sua amministrazione, riconquistando la fiducia di tutti nello Stato e nella pubblica amministrazione, ricreando la fiducia di tutti nello Stato di diritto, e non già con le caute ed incaute sperimentazioni di conubi che potrebbero fare scivolare l'Italia nelle braccia del comunismo.

Ma ancora più urgente e acuto è il problema della pubblica amministrazione nella scuola, dove incide in misura crescente e con effetti sempre più gravi la tendenza a soggiacere alle pressioni di gruppi o di particolari interessi.

Si badi che una difettosa o carente prestazione scolastica provoca un danno gravissimo, che non è immediatamente percepibile dall'opinione pubblica. Se i telefoni di Stato funzionano male, se l'amministrazione della giustizia è lenta e macchinosa, se l'amministrazione fiscale è difettosa, se l'impostazione di una politica economica è sbagliata, tutti possono accorgersene subito e dar vita ad una adeguata reazione. Ma se l'amministrazione della scuola è carente, la reazione non avviene o è soltanto parziale, perché il grado di consapevolezza di coloro che dovrebbero tutelare questi interessi è assai basso, e le conseguenze di una cattiva amministrazione scolastica sono ancora più deleterie dal momento che operano nel tempo sul costume e sul livello intellettuale del paese.

Se è grave che la pubblica amministrazione non sappia operare nell'interesse generale della collettività, ancor più grave appare ciò nella scuola, dove il fenomeno può assumere aspetti deleteri per la mancanza di un controllo attento e tempestivo dell'opinione pubblica. Non a caso noi rileviamo che la nostra legislazione scolastica tende a trasformare un certo cattivo costume in legge, allargando sempre più l'area del potere discrezionale dell'amministrazione.

Di qui discendono le domande che abbiamo rivolto a lei, onorevole ministro, in Commissione, e le altre che le rivolgeremo in questa sede.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Per la verità, io le ho risposto: è lei che non ha risposto alle mie.

GIOMO. Potranno sembrare dettagli, ma concorrono ad illuminare il problema che ci sta a cuore.

Nel bilancio (se non è sfuggito a chi parla) non figura la spesa per la fornitura gratuita dei libri di testo agli alunni della scuola elementare. Esiste forse altro sistema di finanziamento fuori bilancio? A parte le nostre riserve per un provvedimento che ci è sembrato meramente demagogico, la spesa rappresenta uno spreco indifferenziato perché aiuta chi non ha bisogno e sottrae mezzi finanziari preziosi che potrebbero essere utilizzati a favore di chi ne ha veramente bisogno.

Per ciò che concerne le forniture di materiale didattico da parte del Ministero, sono rispettate le leggi che regolano le forniture per lo Stato? E il materiale corrisponde agli scopi dei programmi?

Mi consta che ad alcune scuole medie, specialmente di nuova istituzione, fu inviato materiale per lavorare il ferro (valore della fornitura per ogni scuola: 85 mila lire circa) prima ancora non solo che fossero elaborati i programmi, ma addirittura approvata la legge n. 1859.

Perché nel campo delle forniture non si sente il parere dei capi di istituto, offrendo magari suggerimenti e possibilità di scelta preventiva? Invece persistono vecchi metodi che lasciano dubbiosi e accreditano voci di collusioni, creando sfiducia negli uomini della scuola che operano in periferia.

Perché l'amministrazione, proseguendo in un sistema sempre deplorato, invia in dono alle biblioteche delle scuole libri e riviste acquistati direttamente, il che, mentre mortifica la libera iniziativa dei consigli di classe, rende spesso inoperante quel materiale non richiesto, non gradito, né rispondente a determinate necessità della scuola? Il centralismo burocratico non deve essere combattuto solo a parole.

Per quale motivo, onorevole ministro, la circolare per l'adozione dei testi nella nuova scuola media pervenne prima che non solo i docenti, ma anche gli editori, conoscessero la formulazione definitiva dei programmi, tanto che il Ministero fu costretto a suggerire di adottare testi che andassero bene per la vecchia scuola media e di avviamento e dovette anzi diffidare i consigli dei professori dalla scelta di testi che si presentassero aggiornati ai nuovi programmi?

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.* Era quella l'intenzione.

GIOMO. Mi consenta, onorevole ministro, dal momento che stiamo parlando della nuova scuola media, anche una domanda di carat-

tere didattico. Non si comprende, in periferia, perché nella prima classe della nuova scuola l'orario settimanale, che per legge può raggiungere le 26 ore, sia ridotto a venticinque.

Un'ora di italiano in più non avrebbe fatto male. Noi insistiamo qui per un aumento dell'orario dell'insegnamento di lettere. I nostri giovani dovrebbero arrivare al quattordicesimo anno di età in condizioni di sapersi esprimere correttamente sia per iscritto sia oralmente, cosa che non sempre accade e non per colpa degli insegnanti.

La scuola elementare è quella del leggere, dello scrivere e del far di conto, ma la scuola media dovrebbe essere quella in cui si raggiunge una corretta capacità espressiva ed espositiva.

Un gravissimo errore didattico della legge n. 1859 è stato quello dell'abbinamento della matematica con le materie scientifiche. Si è così offesa la personalità morale e giuridica degli insegnanti, dai quali lo Stato a suo tempo ha preteso determinate specializzazioni ed ai quali ora arbitrariamente impone l'insegnamento di materia non conosciuta o malamente conosciuta.

Comunque ci permetta, onorevole ministro, di ripeterle qui la nostra insoddisfazione per la cifra che appare in bilancio per le spese di cancelleria delle varie scuole. Gli stanziamenti annui attuali, che si aggirano sulle poche decine di migliaia di lire, impongono ai capi di istituto richieste di contributo agli alunni del tutto al di fuori della legge.

Perché non si è provveduto adeguatamente in questo campo, dove minaccia di uscire per la finestra quella gratuità della scuola dell'obbligo entrata per la porta? Ma sicuramente questo indispensabile provvedimento era meno demagogico, meno plateale di quello della gratuità dei libri di testo tanto conclamato nei reiterati interventi alla televisione dall'allora Presidente del Consiglio onorevole Fanfani.

Ma forse uno degli argomenti che maggiormente mettono in luce la grave crisi dell'amministrazione scolastica è quello degli esami di Stato. A parte il fatto che ogni anno nei temi proposti dal Ministero affiora qualche errore di impostazione o qualche dubbio di interpretazione tale da creare nei candidati dannosi turbamenti, l'esame di Stato come è fatto ora non è una cosa seria. È fallito nei suoi presupposti e nelle sue alte finalità: è una buffa finzione che costa miliardi.

Come sono scelti gli insegnanti commissari di esami? Mi risulta che quest'anno, su 11 mila domande pervenute all'ufficio competente del Ministero, sono stati nominati 5.700

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 25 SETTEMBRE 1963

docenti. Qual è stato il criterio informatore della scelta? Non esistono particolari disposizioni legislative per la formazione delle commissioni per gli esami di Stato di maturità e di abilitazione; eppure i criteri che dovrebbero assicurarne un miglior funzionamento all'atto pratico si rivelano quanto meno insufficienti.

Anche quest'anno nella stessa scuola ed in sezioni diverse, si sono avute commissioni che hanno usato criteri di valutazione non solo differenti, ma addirittura opposti, tanto che classi dotate di giovani studiosi e di elementi preparati si sono viste giudicate dalle commissioni in modo estremamente severo, mentre altre classi meno dotate e meno preparate si sono viste giudicate da altre commissioni con criteri di più larga indulgenza.

ERMINI, *Presidente della Commissione*. Ma come vorrebbe fare, onorevole collega?

GIOMO. In una commissione vi erano solo commissari al primo anno di insegnamento, onorevole Ermini.

ERMINI, *Presidente della Commissione*. Ma la diversità di valutazione non nasce da questo. L'umanità è fatta così; per ogni diversa persona vi è una diversa valutazione.

GIOMO. Ma un po' di esperienza non guasterebbe.

Una voce al centro. Ma forse l'onorevole Giomo allude anche qui alla corruzione, cioè a commissari che si lasciano corrompere.

GIOMO. In questo caso non c'entra la corruzione: ritornerò su questo concetto.

RAMPA. Ah, vi ritornerà? Credevo che per buon gusto l'avesse abbandonato.

GIOMO. No.

Tutto ciò crea sfiducia nella scuola da parte degli alunni e delle loro famiglie. L'amministrazione di fronte a questi fatti è spesso inerte, o passiva o acquiescente.

Infine, *punctum dolens*, vi sono le interferenze politiche, qualche volta frutto di quella che Vittorio Emanuele Orlando chiamò la cupidigia di servilismo serpeggiante nel nostro paese.

Onorevole ministro, chi le parla conserva ancora nell'animo il rimorso di quando, dirigente periferico del suo partito, sollecitò alcuni anni fa un direttore didattico della sua provincia a farsi promotore di una lista liberale amministrativa di una piccola cittadina.

Tale lista provocò con i suoi suffragi un capovolgimento nella maggioranza comunale. Pochi mesi dopo quel direttore didattico veniva trasferito altrove e molto lontano (da qui il motivo del mio rimorso), certo ufficialmente per motivi disciplinari che nulla ave-

vano a che fare con i fatti politico-amministrativi del comune; ma in verità l'opinione pubblica complessiva di tutti i partiti politici di quella cittadina, la cosiddetta *vox populi*, interpretò il provvedimento come l'effetto dell'incauta esperienza politica del direttore.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Purché non si fosse fatto includere nella lista proprio per coprire le mancanze che giustificavano il provvedimento.

GIOMO. No.

È questo un malcostume antico nella storia del nostro paese e raggiunse i suoi fastigi col fascismo, il quale lo attuava nella forma più brutale. Allora si diceva: se non sei con noi sei contro di noi. Oggi è venuta meno l'aggravante della brutalità, ma molto spesso si è aggiunta a questo malcostume l'aggravante dell'ipocrisia.

Per fortuna nella nostra scuola non c'è solo il male, ma anche il bene. Tradirei il mio dovere verso la verità se non mi affrettassi a soggiungere che in essa esistono forze sane, sia al centro sia alla periferia. Vi è ancora chi nell'amministrazione opera bene e non si è arreso al morbo incalzante. Vi sono uomini che nel silenzio e nella modestia dell'opera quotidiana continuano il loro lavoro contro tutte le tentazioni; e sono essi che ci consentono di sperare che il domani sarà migliore dell'oggi.

Noi assicuriamo che saremo loro sempre più vicini: li soccorreremo con ogni mezzo in questa missione di salvaguardia della giustizia e del risanamento della scuola italiana. Sappiamo che anche ella, onorevole ministro, ha a cuore questo problema centrale della nostra scuola.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. È inutile, dunque, che adesso adottate questo linguaggio.

GIOMO. Quindi, al di fuori e al di sopra di tutte le riforme che la Commissione di indagine ci avrà suggerito, noi chiediamo a lei, onorevole ministro, che nel quadro di una generale riorganizzazione del Ministero della pubblica istruzione siano accresciute le capacità operative ed assicurate la libertà della scuola e la rispondenza dell'azione amministrativa alle leggi e al dettato costituzionale, che esigono l'imparzialità dell'amministrazione e impongono ai pubblici impiegati di essere al servizio esclusivo della nazione. Chè altrimenti nessuna riforma strutturale, pedagogica e didattica avrà un significato.

Il secondo problema pregiudiziale della scuola italiana, come abbiamo detto, può de-

finirsi il grado di chiarezza e di intensità della coscienza che della scuola ha la parte più attiva e consapevole del paese. In parole povere, domandiamo quale posto occupi la scuola nella coscienza collettiva e cosa questa coscienza chieda e voglia da essa.

Noi liberali abbiamo la sensazione che il paese abbia formulato alcune istanze, seppur parziali, giuste e fondate: che la scuola serva alla formazione di cittadini attivi, responsabili e consapevoli in una società democratica; che sia motrice e stimolo per lo sviluppo economico del paese; che permetta, infine, la partecipazione attiva e organizzata delle migliori energie alla gara scientifica tra le grandi nazioni moderne.

Tutte queste esigenze sono valide ma, prese a sé, hanno un puro valore estrinseco e un fine esterno alla scuola. Politica, economia e scienza sono facce di un poliedro l'unità del quale sola ha valore. Se noi creassimo una scuola per soli scienziati o per soli economisti o una scuola che abbia fini parapolitici, frantumeremmo quella unità che sta particolarmente a cuore a noi liberali e che è il cemento nella formazione dell'uomo, soprattutto nella sua essenza di spiritualità. Si pone quindi una domanda: è ben chiaro agli uomini politici della maggioranza questo fine della creazione di una coscienza della scuola nel paese? Noi ci permettiamo di dubitarne.

LEONE RAFFAELE, *Relatore per la maggioranza*. Lo chiediamo a voi, e chiediamo anzi se nel passato quei risultati siano stati raggiunti.

GIOMO. È proprio ciò che stavo per dire: il partito di maggioranza, spinto dalla contingente situazione politica, ha abbandonato o sta abbandonando certi principi educativi che sono propri della tradizione secolare della nostra civiltà; le concessioni al materialismo, coscienti ed incoscienti, ne sono la prova più evidente. (*Proteste del deputato Rampa*). Abbia pazienza, onorevole Rampa, e poi comprenderà cosa io voglia dire.

Nell'ambito della scuola e dell'educazione oggi si tende a rinnegare l'ideale umanistico e a rendere utilitaristici tutti gli studi con la logica conseguenza di condannare e bandire quegli studi che al criterio dell'utile non sono riconducibili. Tutto ciò ha un profondo significato materialistico, al pari del tentativo, così di moda nella scuola del nostro tempo, di rendere tutto facile e accessibile con poco sforzo, di abbattere ciò che ancora resiste al livellamento dei nostri studi sul piano più basso.

Si tende oggi con una pedagogia di Stato ad una visione ottimistica e materialistica della vita che trae le sue ragioni ultime non certo dall'ideale cristiano, ma dall'illusione marxista che sia possibile raggiungere la perfezione nel mondo degli uomini.

Illusione patente, questa, frutto del materialismo negatore della trascendenza. Ma chi ha una fede religiosa, chi crede nei valori dello spirito, non può adagiarsi in un siffatto ottimismo edonistico. Chi è cosciente che la vita è continua lotta per il perfezionamento di noi stessi, chi crede alla capacità dello spirito di elevarsi al di sopra della materia, pensa a una scuola dove l'ostacolo deve sussistere, dove la fatica e il lavoro rimangono le forze educatrici che meglio preparano il giovane ad essere il responsabile e cosciente uomo di domani.

Ed allora questa scuola facile, questa vita senza ostacoli e senza preoccupazioni non contribuiscono forse a diseducare la coscienza civile del paese, la sua fede nei grandi valori dello spirito? Noi ci poniamo questo problema in tutta la sua gravità specialmente quando notiamo che per questa strada del facile e del piano si pongono i centri didattici, emanazione del potere politico e depositari della nuova pedagogia di Stato. Così come oggi essi funzionano, per ipertrofico processo di sviluppo, dovuto ai sempre nuovi compiti e funzioni che hanno assunto, fino al punto di esautorare gli stessi organi amministrativi del Ministero della pubblica istruzione, noi liberali non li possiamo assolutamente approvare. L'attività dei centri in parola è regolata soltanto da ordinanze e decreti ministeriali che contengono statuizioni alcune delle quali, sotto il puro profilo della legittimità, ci appaiono almeno dubbie. Ogni centro ha un bilancio autonomo e la legge prescrive il controllo ministeriale. Non abbiamo alcuna ragione per ritenere che questo obbligo non sia adempiuto, ma ci chiediamo se questo non sia uno dei non pochi casi odierni in cui si attua il fenomeno dei « controllori controllati ».

Quello, però, che ci preoccupa è che questa pedagogia di Stato sia autoritariamente imposta agli educatori italiani violando il principio della libertà della scuola. Noi ci chiediamo quale contributo questi centri didattici portino alla formazione della coscienza che dovrebbe avere della scuola la parte più attiva e consapevole del paese.

Così pure neghiamo ogni valore, a questo stesso fine, ai corsi della scuola media unificata tenuti alla televisione. A parte i

mediocri risultati di un insegnamento spesso banale e superficiale, anche questa attività non ottiene i risultati sperati. Non si può avere la pretesa di monopolizzare l'insegnamento sostituendo alla viva voce del docente strumenti meccanici che mancano di quel calore umano che è il solo capace di istituire un vero e vivo rapporto fra l'educatore e lo scolaro. E poi, con quali criteri sono scelti gli insegnanti per tali corsi? Con quali criteri si sono istituiti posti di ascolto televisivi? Tutto ciò ci sembra un'inutile dispersione di energie educative e un'inutile dispendio di milioni e milioni. Dunque, anche questa scuola televisiva non ha contribuito alla formazione di una coscienza scolastica nel nostro paese. Per questo il nostro giudizio è oggi negativo perché, sui due problemi che noi riteniamo pregiudiziali della scuola italiana, non si è fatto alcun passo avanti.

Ma il più grave è che la mancata soluzione di questi due problemi coinvolge il problema centrale della scuola del nostro tempo: quello della libertà di insegnamento. Per questo motivo vi è fermento e malcontento nel corpo insegnante, perché si ha l'impressione che vi sia un tentativo inteso a coartare questa libertà. A questo proposito occorre che, al più presto, sia presentato al Parlamento un disegno di legge sullo stato giuridico degli insegnanti, nel quale sia chiaramente ribadito il diritto dell'insegnante alla libertà pedagogica e didattica.

Onorevoli colleghi, altri uomini del mio gruppo, in questo e nell'altro ramo del Parlamento, analizzeranno problemi specifici della scuola italiana, quali quelli della scuola professionale, dell'istruzione universitaria e della ricerca scientifica. A me sia dato di concludere che il nostro dissenso sulla politica scolastica in atto sorge anche dalla convinzione che, pure nell'ambito della scuola, la politica del centro-sinistra ha portato e porterà ad errori e a compromessi inaccettabili.

Coscienti dell'importanza che questo delicato settore della vita nazionale avrà ai fini dello sviluppo del nostro paese nei prossimi anni, da questi nostri banchi di opposizione saremo vigili custodi di una tradizione di libertà e di progresso, pronti sempre a dare il nostro contributo di dottrina e di idee, per un migliore domani della scuola italiana.

Già 150 anni or sono Thomas Jefferson, uno dei principali artefici della moderna democrazia liberale, ebbe più volte energicamente a sottolineare, nei suoi scritti e nei suoi discorsi che il perfezionamento delle istituzioni democratiche è strettamente connesso alla liberazione degli uomini dall'ignoranza. Fedeli alla via percorsa dai massimi assertori dell'idea liberale, noi siamo profondamente convinti che la scuola è la più grande matrice della libertà.

Abbiamo un fede sicura e cagionata nel successo finale e completo della causa democratica. Non ci facciamo illusioni sulla lunghezza e la difficoltà della battaglia, ma nella nostra mente e nel nostro cuore siamo sicuri della vittoria. Questa vittoria ha molte condizioni: fra quelle fondamentali vi è uno sviluppo che non esito a definire grandioso della scuola italiana. Per questa scuola di uomini liberi e coscienti, noi liberali continueremo con tenacia e dedizione a combattere. (*Applausi — Congratulazioni*).

PRESIDENTE. Non essendovi più iscritti a parlare, dichiaro chiusa la discussione generale, rinviando ad altra seduta il prosieguo del dibattito.

La seduta termina alle 14,45.

IL DIRETTORE DELL'UFFICIO DEI RESOCONTI
Dott. VITTORIO FALZONE

TIPOGRAFIA DELLA CAMERA DEI DEPUTATI