

# CAMERA DEI DEPUTATI <sup>N. 806-A-bis</sup>

## RELAZIONE DELLA VIII COMMISSIONE PERMANENTE

(ISTRUZIONE E BELLE ARTI)

(RELATORI SCIONTI E GIANNANTONI, *di minoranza*)

SUL

### DISEGNO DI LEGGE

PRESENTATO DAL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE  
(SULLO)

DI CONCERTO COL MINISTRO DEL TESORO  
(COLOMBO EMILIO)

E COL MINISTRO DEL BILANCIO  
E DELLA PROGRAMMAZIONE ECONOMICA  
(PRETI)

*nella seduta del 23 dicembre 1968*

Nuove norme per l'attribuzione dell'assegno di studio universitario

*Presentata alla Presidenza il 19 febbraio 1969*

*Le ragioni di una opposizione.*

ONOREVOLI COLLEGHI ! — 1. — Il gruppo comunista ha espresso, in sede di lavori della Commissione permanente della pubblica istruzione il proprio parere contrario al disegno di legge n. 806 presentato alla Camera dei deputati dal Ministro onorevole Sullo il 23 dicembre 1968.

Il nostro parere negativo non è stato motivato da questa o da quell'altra disposizione particolare contenute nel disegno di legge governativo. Anzi il dibattito nella VIII Com-

missione, anche se è stato rapido, ha mostrato in tutti i gruppi politici perplessità e persino opposizione a molte disposizioni contenute nel disegno di legge n. 806 e quindi, oggettivamente, ha messo in luce la possibilità di convergenze su alcuni emendamenti in parte già realizzati in Commissione, in sede referente, dopo la nostra richiesta di rinvio in aula del provvedimento.

La nostra opposizione ha invece una motivazione più pertinente e profonda che investe tutta intera la politica scolastica del Governo e della maggioranza di centro-sinistra

che trova, ancora una volta, una significativa conferma in questo disegno di legge.

È la nostra, una opposizione di fondo e di sostanza ad una politica e a un disegno di legge che eludono ogni premessa culturale e ideale e passano sopra la testa dei problemi reali presi nelle loro dimensioni storiche che invece stanno di fronte al legislatore ed impongono una chiara e responsabile presa di coscienza.

Ancora una volta, come sempre, il legislatore, in questo caso il ministro onorevole Sullo e la maggioranza di centro-sinistra invocano l'urgenza e i tempi stretti, come alibi ad un provvedimento elusivo che risponde invece esattamente e in maniera funzionale ad una politica scolastica ancorata al sistema di classe che la contraddistingue e che ha paura persino di timide riforme, nella misura che le intravede come possibili motivi di rottura di un equilibrio che ha raggiunto i suoi estremi margini di giuoco e minaccia di crollare. Ed ecco allora il discorso, che ci sentiamo spesso ripetere, sulla « delicatezza » dell'ordinamento scolastico, sulla sua « sensibilità » e sulla necessità di non determinare fratture, ma di operare con estrema cautela per lasciare in piedi il sistema, tale quale è, permettendogli di assorbire i timidi provvedimenti che gradualmente propone la maggioranza.

È evidente che manca, in questo atteggiamento, un « progetto » culturale, manca la coscienza di una situazione esplosiva che pure da oltre un anno si manifesta anche nella scuola con grandi lotte studentesche, con occupazioni di istituti secondari e di facoltà, con una ricca e interessante elaborazione anche teorica. Manca soprattutto, ci sembra, l'intelligenza organica e la sensibilità politica di una classe dirigente moderna capace di saper cogliere e coagulare nuovi progetti e profonde trasformazioni oggi in atto, sia sotto il profilo delle forze e dei rapporti di produzione, sia sotto quello non meno denso di significato e di prospettive delle idee, dei valori e delle culture. E si tratta di trasformazioni che investono non solo la nostra società nazionale, ma tutta l'Europa e tutto il mondo.

Naturalmente non si tratta di mettere tutto in un fascio ed omogeneizzare, al livello mondiale, le trasformazioni della società e le loro implicazioni riccamente articolate, invece, e differenziate. Infatti vi sono certamente delle componenti che hanno un sottofondo e una spinta comuni, e vi sono anche elementi profondamente e sostanzialmente diversi. Così vi è una trasformazione generale ed omoge-

neizzabile che investe, al livello mondiale, il grado di sviluppo delle forze produttive, ma questo a sua volta non è un dato isolato da un contesto che resta profondamente differenziato e la cui ossatura portante è costituita dai rapporti di produzione. Ugualmente i problemi che investono i valori dell'uomo, il significato e il ruolo della scuola e della cultura, non si pongono fuori, ma dentro questo contesto differenziato pur conservando un rapporto dialettico con il processo mondiale di sviluppo delle forze produttive, che d'altronde è, esso stesso, un fatto di significato culturale.

Alcune osservazioni più particolari, in questa direzione, ci sembrano necessarie proprio al fine di cogliere ciò che sta a monte del problema del diritto allo studio.

#### *Le trasformazioni della nostra società.*

2. — Un recente articolo di Sereni su « La rivoluzione scientifico-tecnologica e il movimento studentesco » insiste sulla necessità di esplorare un più ampio orizzonte per la comprensione di quanto avviene nelle scuole secondarie e nelle università. Oggi siamo agli inizi di una grandiosa rivoluzione scientifico-culturale nella quale la scienza tende a farsi forza e strumento immediatamente produttivi e a presentarsi quindi, oggettivamente, non come sapere disinteressato, ma come una componente importante del livello di sviluppo della società e delle forze produttive. Anche in Italia si parla, ormai da tempo, di capitale intellettuale o di stock di istruzione. Nei paesi sviluppati oltre il 50 per cento dell'aumento complessivo del prodotto nazionale è assegnato, oggi, alla componente del patrimonio scientifico e culturale del paese. È stato detto che qualora un paese sottosviluppato avesse, *pro capite*, terre coltivabili, capitali, forza-lavoro, materie prime, ecc., uguali agli Stati Uniti di America raggiungerebbe un reddito *pro capite* pari soltanto al 35 per cento di quello degli Stati Uniti per l'inferiorità gravissima in ordine al capitale intellettuale (livello d'istruzione delle forze-lavoro, istituti di ricerca, scuole, enti culturali, stampa, strumenti di diffusione, ecc.). E uno scrittore giapponese, Le Thanh Khoi, definisce lo stock d'istruzione la più grande industria del XX secolo.

Certamente non è assente nella formulazione di questi giudizi, nel loro taglio e anche nello stesso linguaggio, la presenza visibile del crescente condizionamento che proviene, nei confronti della ricerca scientifica, della scuola,

degli istituti culturali di formazione e della diffusione dello stock d'istruzione, da parte dei centri di potere economico che, nel raggiungimento del massimo profitto, ravvisano il loro ultimo scopo; tuttavia, resta il fatto reale che ci troviamo di fronte a un profondo rivolgimento che pone problemi e soluzioni nuove. E ciò non soltanto in ordine alla istruzione e alla ricerca scientifica, destinate a farsi un momento permanente della vita intera di ogni uomo e non più una acquisizione *una tantum*, ma anche in ordine sia alla elaborazione di valori nuovi per un uomo nuovo, e sia alla struttura in fieri della nuova società e conseguentemente al ruolo frenante che esercitano i rapporti di produzione e il meccanismo di accumulazione fondati sulla proprietà privata.

Prendiamo l'esempio della divisione originaria del lavoro tra lavoro manuale e lavoro intellettuale. Per molto tempo, come già sottolineava Marx, l'opposizione è stata tra scuola e non scuola cioè tra un tipo di scuola che si pone nei confronti del lavoro come non lavoro e un lavoro che viene presentato nei confronti della scuola come non scuola. Ancora oggi si sente dire in tono tra lo scandalizzato e l'ovvio: ma non « tutti » devono arrivare all'università! E questo « tutti » non assume un significato di merito, ma di classe. Mutati i livelli, la mentalità resta quella che denunciava De Samuele Cagnazzi 150 anni or sono trattando della popolazione della Puglia, la mentalità di coloro che si allarmavano anche di un pur timido allargamento della scolarità elementare « *perché una volta che i fanciulli sanno leggere e scrivere i loro genitori aspirano a far loro proseguire gli studi facendo, in tal modo, mancare i buoni artigiani* » e più oltre aggiungevano « *mandando i fanciulli a scuola nei primi anni questi si ammoliscono e non riescono più tardi ad adattarsi al lavoro* ».

Ebbene anche se persiste, sia pure, ad un diverso livello la medesima opposizione alla crescita della scolarità e con quasi le stesse motivazioni, tuttavia la rivoluzione scientifico-tecnologica tende, oggettivamente, a superare progressivamente la divisione tra lavoro manuale e lavoro intellettuale e la stessa divisione del lavoro in generale tende a porsi in una diversa strutturazione del mondo della produzione e in un diverso tessuto socio-culturale.

3. — In Italia i problemi si presentano più esplosivi e complessi perché diverse sono le spinte e le componenti della trasformazione

della società che s'intrecciano, si urtano tra loro ed operano in un contesto storico di rapporti di produzione e di istituti che non sono più capaci di dare a questi problemi una risposta valida.

Per queste ragioni possiamo individuare, brevemente, due ordini di problemi che caratterizzano in generale la società italiana:

a) il nostro paese si trova alle soglie della rivoluzione scientifico-tecnologica, ha già introdotto in alcuni settori produttivi tecniche di automazione, ma non ha ancora terminato il processo collegato alla rivoluzione industriale, al passaggio da una economia agricolo-industriale ad una industriale-agricola e da una economia artigiana ad una industriale.

Cioè lo sviluppo economico procede contemporaneamente su piani differenti nei contenuti e nelle strutture; esso s'intreccia e si scontra violentemente producendo situazioni di aspre tensioni nel corpo sociale rese inevitabili, nel contesto di un sistema di mercato e di economia privata fondata sul massimo profitto dall'acutizzarsi degli squilibri settoriali e regionali, dagli enormi spostamenti di popolazione dalle campagne alle città e dal sud al nord, dalla massa dei disoccupati ai diversi livelli tecnici.

Si aprono in questa situazione problemi di sviluppo e di ristrutturazione che non possono trovare un loro sbocco risolutivo nell'ambito del sistema, ma solo in una trasformazione socialista della società che subordini l'interesse privato all'interesse della collettività e appronti quelle strutture capaci di esprimere le nuove forze produttive che oggi vengono frenate e distorte da una situazione perennemente caratterizzata dagli squilibri, dagli sprechi, dalla precarietà e dalle tensioni;

b) l'intrecciarsi di piani differenti di sviluppo capitalistico e delle forze che ne sono portatrici costituisce un tessuto denso di problemi attinenti gli istituti, i valori, la cultura della nostra società. Troppo spesso si sottovaluta o addirittura si esclude il nesso invece esistente tra istituti, valori, idee e cultura di una società e quindi il suo sviluppo morale, civile e culturale e i rapporti nei quali in concreto, si esprimono le forze dello sviluppo produttivo.

Ora in questa data società che è la società italiana, determinata nell'oggi da tutto il suo passato e dalle sue contraddizioni, anche lo sviluppo morale, civile e culturale è fortemente contraddittorio. La crescita democratica delle masse popolari per il ruolo che esse hanno assolto nella Resistenza e nelle lotte di

questi ultimi 25 anni ha posto nel paese problemi di egemonia e di partecipazione che non trovano più spazio sufficiente nei vecchi istituti e nelle tradizionali mediazioni politiche e culturali. D'altronde queste stesse mediazioni, insieme ai valori che ne costituiscono la sovrastruttura ideologica egemonizzante, sono entrate in crisi per la loro stessa fragilità storica perché esprimono un tipo di borghesia che non si è mai interamente affermato in Italia. La mancanza tradizionale nel nostro paese di una borghesia industriale diffusa, operosa e intraprendente, e invece la persistenza in larghe regioni, specialmente del Mezzogiorno, di una economia agricola non imprenditoriale ha impedito il saldo radicarsi su un tessuto reale di istituti e di valori che hanno trovato invece in altri paesi ben altre testimonianze anche culturali e istituzionali.

Così la struttura della società italiana è rimasta sempre fondamentalmente ancorata ad una concezione autoritaria, gerarchica e centralizzata del potere. Lo stesso modo di formazione dell'unità del paese d'altronde non è un dato estraneo a questa realtà, ma una sua conseguenza e una sua componente. Ma soprattutto nasce da questa fragilità dei valori e degli istituti democratici la ricorrente vocazione e la carica autoritaria della classe dominante e, all'opposto, le tensioni sociali che esprimono una alternativa di rinnovamento anche ideale e culturale e che trovano negli operai, negli studenti e nei contadini, nei nuovi intellettuali le loro punte più avanzate e conseguenti.

4. — In questo contesto reale la rivoluzione scientifico-tecnologica e, in Italia, la stessa trasformazione della società da agricolo-industriale in industriale-agricola pongono problemi nuovi di strutture, di contenuti e di ruoli anche per la scuola. La prima osservazione da fare, sotto questo profilo, è quella di una scuola che in tutti i paesi del mondo è chiamata ad essere protagonista di questo processo di espansione e di ricerca di nuovi ruoli.

Sull'espansione scolastica poche notizie a conferma di un fenomeno largamente conosciuto. Nell'URSS gli studenti degli istituti superiori che tra il 1914 e il 1940 erano passati da 86.500 a 478.000 e poi a 1.266.700 nel 1956, raggiungono nel 1965 i 3.830.000. Nel Giappone, è stato recentemente ricordato, che il 70 per cento dei giovani resta a scuola fino ai 18 anni e che nei prossimi anni il 30 per cento dei giovani giapponesi che entreranno

nel mercato del lavoro avranno un titolo universitario. Negli Stati Uniti di America il 44 per cento dei giovani dai 18 ai 22 anni seguono studi di tipo universitario. In Italia il 12 per cento dei giovani dai 18 ai 22 anni seguono questo ordine di studi.

Questi dati ci danno la misura di un fenomeno di massa che da un lato mette in crisi violentemente le strutture di una scuola di *élite* fatta per perpetuare i modelli e i contenuti della classe dominante, dall'altra parte trova nelle sue componenti, proprio in quanto vivono nella società reale, motivi diversi ma convergenti di contestazione. C'è la contestazione di coloro che nei ritardi, nelle contraddizioni e nell'intrecciarsi di piani diversi, anche nel tempo, dello sviluppo produttivo capitalistico vedono il pericolo della disoccupazione e la crescente difficoltà di una carriera in un contesto dove l'intellettuale non è più una eccezione ma un fatto di massa inserito nella produzione. E c'è la contestazione invece di coloro che avvertono il pesante condizionamento che viene operato nella scuola, che vedono la scuola progressivamente piegata a strumento di un sapere già confezionato, acritico, funzionale al sistema; che avvertono che la scuola anticipa e prefigura, ad un tempo, non soltanto quel rapporto di subordinazione autoritaria che il capitale monopolistico tende ad estendere, sul modello della fabbrica, a tutta la società, ma anche quella frantumazione dell'uomo totale e quella perdita di se stesso che è condizione necessaria per il suo tranquillo inserimento, come rotella a corto raggio di autonomia, nella società dominata non dalla ricerca dell'uomo e della natura, bensì dall'avidità del massimo profitto.

L'incontro di queste due anime della contestazione studentesca e il successivo raccordo con la classe operaia e con le sue lotte accendono la miccia di una polveriera modificando gli stessi termini di una lotta. Infatti la rivolta studentesca demistifica la pretesa oggettività della scuola, del sapere e della ricerca scientifica; essa contribuisce in maniera robusta all'approfondimento dello scontro globale allargandone l'orizzonte dalle strutture reali dentro la fabbrica e sul posto di lavoro alle sovrastrutture ideologiche, ai modelli di comportamento, alla morale, all'etica e alla cultura della borghesia. È tutta intera la società a capitalismo maturo nelle sue strutture e nelle sue sovrastrutture che viene contestata e messa in discussione.

La scuola e la fabbrica diventano due poli ugualmente significativi di una battaglia de-

mocratica per una società nuova. Si contesta l'autoritarismo della fabbrica e quello della scuola. Si rivendica l'assemblea di fabbrica e quella di istituto. Si ripropone in termini non soltanto teorici e di principio, ma di lotta reale e immediata il diritto al lavoro e insieme il diritto allo studio come due facce di una medesima realtà. Si scopre, con una propria esperienza culturale e di lotta insieme, che se la disoccupazione è funzionale al sistema, anche la forzata evasione scolastica e il rifiuto di scolarità sono funzionali al sistema. E se la fabbrica esprime una realtà di classe anche la scuola è modellata a realtà di classe.

Infine la presa che comincia ad operare sulla società la stessa rivoluzione scientifico-tecnologica completa il quadro.

Lo studente nella scuola avverte la sua natura di fattore produttivo, e tanto più produttivo nella misura che la lezione cessa di essere impostata sul docente e sul concetto di trasmissione del sapere per assumere un significato nuovo fondato sull'apprendimento e quindi sullo studente.

Il diritto allo studio diventa allora, a questo livello di maturazione dei problemi, un nodo centrale della lotta degli studenti, come il diritto al lavoro per gli operai, e intorno a questo nodo vengono a convergere tutti i temi e tutte le lotte per una scuola nuova e democratica. Infatti diritto allo studio non significa soltanto il diritto che tutti i cittadini hanno di accedere alla scuola in ogni suo grado e di veder rimossi i condizionamenti economici e sociali che ne limitano l'accesso; diritto allo studio diventa anche diritto a fare scelte autonome in ordine alla propria professione, significa diritto a gestire i contenuti culturali e le strutture della scuola, significa nuovi rapporti tra docente e discente, nuovi indirizzi pedagogici per una scuola di massa, significa scuola a tempo pieno a tutti i livelli *full time* per i docenti e *full time* per gli studenti, significa infine nuove attrezzature anche edilizie perché lo studente possa studiare e insieme vivere una vita più piena nella quale tra l'altro, si realizzi un rapporto nuovo tra scuola e società.

*Una scuola di classe che rifiuta il diritto allo studio.*

5. — Ebbene il disegno di legge n. 806 nella sua formulazione dimostra di non avere, a monte, tutta questa problematica alla quale abbiamo brevemente accennato, esso resta invece sostanzialmente un provvedimento

monco, particolare, limitato, che non agisce per modificare la realtà, ma per conservarla.

Infatti dobbiamo ripetere che il diritto allo studio non è un problema isolabile al livello di istruzione superiore. A questo livello la selezione di classe è, in gran parte, un fatto già compiuto. Infatti proprio perché la scuola viene gestita dal sistema, per perpetuarsi nelle proprie strutture e nei propri contenuti, essa scarica ai diversi livelli del suo ordinamento i giovani delle classi subalterne; e li scarica o fuori della scuola o in formazioni parascolastiche o in scuole con prevalenti contenuti tecnico-esecutivi. Così la scuola filtra, secondo il censo e la provenienza sociale, una classe dirigente omogenea. Ma è proprio qui che esplose una prima contraddizione. Perché la classe dirigente, ancorata ai suoi privilegi di potere per evitare che sia rotto il suo precario equilibrio, seleziona al massimo le nuove leve di giovani e le riduce ai minimi termini, mentre invece lo sviluppo produttivo con la trasformazione della società in industriale-agricola e con l'avvento della rivoluzione scientifico-tecnologica ha un bisogno crescente, come si è già detto, di un elevamento di massa del livello culturale.

Possiamo dire che la selezione comincia nella scuola per l'infanzia. E non lo diciamo per amore di forzatura polemica. Le scuole per l'infanzia dai tre ai cinque anni hanno, oggi, una popolazione scolastica del 58,2 per cento dei coetanei significando con ciò che il 41,8 per cento dei bambini a sei anni fa il proprio ingresso nella scuola elementare senza essere passato mai attraverso una esperienza comunitaria di tipo preparatorio. Ora anche senza invocare gli psicologi secondo i quali l'intervento sui bambini deve essere operato nell'età evolutiva compresa tra i tre e i sei anni ai fini di un armonico e più pieno sviluppo della personalità e dell'intelligenza, è sufficiente sottolineare che la percentuale dei bambini ripetenti nella prima classe elementare è maggiore tra coloro che non hanno frequentato la scuola per l'infanzia che tra coloro che l'hanno frequentata. Una scuola per l'infanzia generalizzata, organizzata secondo moderne tecniche psico-pedagogiche, con una opportuna assistenza sanitaria assicurerebbe la salvezza di migliaia di bambini che oggi giungono a sei anni, alla soglia delle elementari, già in parte compromessi nella loro struttura mentale e nel loro comportamento.

Successivamente, partendo da questo primo vuoto è la scuola della fascia dell'obbligo che rappresenta, per la maggioranza dei bam-

bini, il primo incontro organizzato con la società e la prima esperienza classista di rifiuto di istruzione. E ciò avviene ai due livelli sia della scuola elementare che di quella media inferiore.

Nella scuola elementare su 890.330 fanciulli iscritti, nel 1960-61, nella prima classe conseguirono la licenza, cinque anni dopo nel 1964-65, soltanto 705.739 fanciulli pari al 79,27 per cento. Una uscita quindi di ben 184.591 bambini pari al 20,73 per cento si è verificata già nei primi cinque anni della scuola della fascia dell'obbligo. Una selezione ancora più massiccia viene operata nel successivo ciclo della scuola della fascia dell'obbligo.

Nell'anno scolastico 1963-64 erano iscritti nella prima classe della scuola media inferiore 716.389 ragazzi ma i licenziati, dopo tre anni, nel 1965-66, sono stati 475.439 pari al 66,36 per cento dei ragazzi iscritti tre anni prima e con una uscita di ben 240.950 ragazzi pari al 33,64 per cento.

Riepilogando, se prendiamo come parametro una classe di coetanei di 14 anni e la valutiamo, nel 1966, composta di circa 800.000 ragazzi mancano all'appello della licenza media inferiore ben 324.561 ragazzi pari al 39,95 per cento del totale dei coetanei. Eppure la percentuale degli esclusi è ancora maggiore perché nel conto dei licenziati abbiamo anche calcolato i ragazzi con più di 14 anni ed è noto che in terza media, ancora nel 1967, vi era il 38 per cento di ragazzi che avevano superato di uno o più anni il 14° anno di età. Un calcolo più preciso richiederebbe una analisi dei dati con una apposita ricerca. Ma già quelli che abbiamo riportato sono estremamente significativi.

Se ora esaminiamo in quale direzione incide questa massiccia selezione che esclude dal diritto allo studio il 40 per cento dei coetanei nella stessa fascia della scuola dell'obbligo è facile « scoprire » che la selezione ha colpito prevalentemente i figli dei ceti lavoratori, prima dell'agricoltura e poi dell'industria.

Infatti la uscita e le evasioni, in percentuale, si verificano più nelle campagne che nelle città, più nel sud e nelle isole che nel centro-nord, più nei quartieri periferici operai e nei baraccamenti che nei centri cittadini e nei quartieri signorili, più tra le femmine che tra i maschi.

Ma una conferma del carattere classista di questa selezione ci viene offerta da due recenti indagini condotte dall'Istat.

La prima riguarda il tasso di scolarità degli studenti della fascia dell'obbligo in rela-

zione al grado di istruzione del capofamiglia. Essa è estremamente significativa e la riportiamo per intero:

Istruzione del capo famiglia	Percentuale di scolarità dei figli
Analfabeti . . . . .	71,9%
Privi di titolo di studio . . . . .	84,8%
Licenza elementare . . . . .	93,6%
Licenza media inferiore . . . . .	98,8%
Diploma o laurea . . . . .	100,0%

La seconda indagine riguarda il livello di istruzione delle forze lavoro.

Ebbene limitando, per ora, l'osservazione alla fascia che giunge alla licenza di scuola media inferiore abbiamo questa situazione nel 1967:

Titolo di studio	Percentuale sul totale delle forze lavoro
Analfabeti . . . . .	2,3%
Nessun titolo . . . . .	15,8%
Licenza elementare . . . . .	56,9%
Licenza media inferiore . . . . .	15,1%

Appare evidente subito che ben scarso è il peso percentuale dei lavoratori in possesso della licenza di scuola media inferiore. In sostanza il 75 per cento delle forze lavoro in Italia, ancora nel 1967, o è analfabeta o non ha alcun titolo di studio o ha la sola licenza elementare. E siamo già entrati nella fase della rivoluzione scientifico-tecnologica.

Interessante è anche analizzare i fattori che mantengono così grave il fenomeno dell'inadempienza. Essi sono tutti o quasi riferibili alla classe sociale e al censo delle famiglie dei ragazzi.

Abbiamo già detto del limite costituito dal livello di istruzione del capofamiglia, ma una indagine dell'Istat, del gennaio 1967, va più a fondo nella ricerca di questi fattori di inadempienza.

Il 24 per cento degli inadempienti hanno indicato come motivo il costo degli studi. Il 10 per cento la lontananza della scuola. Il 13 per cento la necessità di andare a lavorare. E ben il 32,8 per cento la difficoltà degli studi.

Ecco tutta una gamma di motivazioni nelle quali si rispecchia la funzione e i contenuti selettivi e di classe della scuola anche della fascia dell'obbligo, ma si riflette, soprattutto, la contraddizione tra uno sviluppo generale della società sotto il profilo civile, produttivo,

culturale, uno sviluppo nel quale si inseriscono come cause ed effetti insieme le trasformazioni della società italiana e i primi passi della rivoluzione scientifico-tecnologica e l'arretratezza invece di tanta parte della società italiana, la persistenza di piani diversi di realtà produttive socio-economiche e culturali, la paura della cultura e della scuola che incide nella volontà politica della maggioranza.

Infatti non è casuale, ma risponde alle contraddizioni e alle tensioni del sistema, il fatto che non si approntano quegli strumenti validi, al livello di scuola della fascia dell'obbligo, necessari e indispensabili per superare i ritardi culturali e le condizioni socio-economiche che operano come strumenti di selezione. Così nessuna provvidenza viene presa a favore delle famiglie in disagiate condizioni che sono obbligate a mandare i figli al lavoro persino all'età di 9 e 10 anni al cospetto della assoluta inerzia delle autorità scolastiche e civili. E ugualmente si discute da anni e si fanno convegni sulla scuola a tempo pieno, ma la soluzione non fa un solo passo avanti. Anzi persino quel surrogato della scuola a tempo pieno che è il doposcuola marca il passo, anzi va indietro; si è passati da 3.775 classi di doposcuola per 76.376 alunni nel 1963-64 a 2.992 classi di doposcuola per 55.913 alunni nel 1966-67.

Eppure nel Convegno tenuto a Roma il 28-31 marzo 1966, su iniziativa del Ministero della pubblica istruzione, a conclusione della prima fase di attuazione della legge n. 1859 istitutiva della scuola media unica è stata dimostrata l'utilità ai fini del profitto del prolungamento della giornata scolastica (pur con tutti i limiti che hanno gli attuali doposcuola). Il provveditore agli studi di Bergamo in una sua comunicazione al Convegno ha rivelato il risultato di una indagine effettuata nella provincia di Bergamo dalla quale risulta il maggiore profitto conseguito dai ragazzi che hanno partecipato ai doposcuola. Nelle prime classi della scuola media inferiore i respinti, nella prima sessione, sono stati il 16 per cento tra quelli che non hanno frequentato il doposcuola e l'8,6 per cento tra coloro che l'hanno frequentato; nelle seconde classi questa differenza si è accentuata maggiormente: i respinti, sempre nella prima sessione, tra coloro che non hanno frequentato il doposcuola sono stati l'8,8 per cento e tra coloro che l'hanno frequentato sono stati il 3 per cento.

Ma anche il « doposcuola », inaccettabile come surrogato della scuola a tempo pieno

per i suoi contenuti prevalentemente assistenziali anziché pedagogici, non è reso funzionale né sotto il profilo dell'assistenza né sotto quello di strumento di superamento dei ritardi socio-culturali e di più piena formazione della personalità del ragazzo e quindi come affermazione del suo diritto allo studio. Alcuni dati del 1967 ci dimostrano che proprio le regioni più povere e dove più gravi sono i ritardi culturali dei ragazzi e la loro inadempienza dall'obbligo scolastico sono quelle nelle quali più scarsa è la percentuale di alunni che frequentano i doposcuola. Infatti, mentre nel Trentino-Alto Adige la percentuale dei ragazzi frequentanti il doposcuola è stata del 9 per cento sul totale degli iscritti, nel Veneto è stata del 6 per cento, in Lombardia del 5,8 per cento, ma in Puglia è stata dell'1,4 per cento e in Sicilia dell'1,3 per cento.

Il diritto allo studio resta quindi un « diritto » continuamente violato malgrado le affermazioni più solenni sulla priorità della scuola. Infatti che significato può avere parlare di diritto allo studio, di assegno di studio universitario, quando si tace su questa drammatica situazione? Quando non si spende una sola parola per dire come si intende operare per modificarla?

È evidente che il disegno di legge n. 806, anche sotto questo profilo, accetta una situazione e vi si inserisce senza avvertire che quando si arriva all'università la selezione è già largamente un fatto compiuto. E senza avvertire che, su questo piano, la scuola italiana è condannata a staccarsi sempre più profondamente e definitivamente dalle spinte oggettive operanti, anche nel nostro Paese, per un rinnovamento della società e della scuola.

6. — La frattura tra scuola e società si fa più acuta quando dalla fascia della scuola dell'obbligo passiamo a considerare i più complessi e articolati settori dell'istruzione secondaria superiore e di quella universitaria. E anche i limiti del disegno di legge n. 806 sull'assegno di studio al livello universitario vengono ulteriormente messi in chiaro.

La selezione di classe continua, ma al permanere di una selezione quantitativa si aggiunge una più raffinata selezione di tipo qualitativo, di contenuti che trova nella pluralità dei canali di accesso all'università e nelle strutture universitarie il suo strumento più funzionale e diretto. Sotto il profilo quantitativo continua, nel settore dell'istruzione se-

condaria superiore, l'uscita degli esclusi dalla scuola, di quelli che chiamerei i rifiutati.

Ho detto prima che in Giappone il 70 per cento dei giovani di 18 anni frequenta ancora un corso di istruzione scolastica. In Italia ai livelli superiori ai 14 anni di età la scolarità già quasi ridotta al 50 per cento subisce, anno dopo anno, una falceida paurosa che colpisce prevalentemente, ancora una volta, più i figli dei lavoratori che si sono iscritti in una scuola secondaria superiore, e successivamente nell'università, più le femmine che i maschi.

Una recente indagine dell'Istat, al 1966-1967, ci offre questo quadro della scolarità per sesso e per età degli studenti oltre i 14 anni.

*Percentuale sul totale coetanei.*

Età dello studente	Maschio	Femmina
15 anni . . .	49,8 %	37,1 %
16 anni . . .	39,0 %	28,0 %
17 anni . . .	31,6 %	21,0 %
18 anni . . .	25,4 %	15,6 %
19 anni . . .	20,0 %	11,2 %
20 anni . . .	15,8 %	8,1 %
21 anni . . .	12,3 %	5,7 %
22 anni . . .	9,6 %	4,2 %
23 anni . . .	7,6 %	3,2 %
24 anni . . .	6,1 %	2,4 %

Da questa indagine si avverte immediatamente non soltanto il punto di partenza estremamente basso della scolarità al 15° anno di età che coincide con il primo anno della istruzione secondaria superiore (tenendo conto, tra l'altro, che sono compresi nella somma anche gli studenti ancora iscritti nella scuola media inferiore), ma il calo annuale costante che porta la scolarità al 19° anno di età (che coincide con l'ultimo anno dell'istruzione secondaria superiore) al 20 per cento per i maschi e all'11,2 per cento per le femmine che significa una media di circa il 16,6 per cento di scolarità. Al 23° anno di età che coincide con il quarto anno di corso regolare di laurea la scolarità è ridotta al 7,6 per cento per i maschi e al 3,2 per cento per le femmine. La spinta, come è evidente, è quella funzionale alla formazione di una piramide dal vertice estremamente ristretto.

La gravità eccezionale della situazione si riscontra anche al livello di grado di istruzione delle forze lavoro. Abbiamo visto più sopra il livello di istruzione delle forze lavoro fino alla licenza di scuola media inferiore.

Ebbene sotto il profilo dell'istruzione superiore, sempre nel 1967, abbiamo questa situazione nelle forze lavoro: hanno il diploma il 7,0 per cento delle forze lavoro e la laurea il 2,9 per cento del totale delle forze lavoro.

Ma è forse utile entrare più nel dettaglio di questo meccanismo selettivo.

Nel 1960-61 si sono licenziati dalla scuola media inferiore 329.593 ragazzi. Cinque anni più tardi si diplomavano (compresi i diplomati degli istituti professionali) 208.108 giovani pari al 63,1 per cento.

Risultato: il 36,9 per cento della quota già largamente selezionata dei ragazzi che, nel 1960-61, avevano preso la licenza media inferiore non sono arrivati a conseguire il diploma di scuola secondaria superiore.

Nel 1966-67 su una previsione demografica di 4.025.057 giovani di età tra i 15 e i 19 anni soltanto 1.322.000 pari al 33,70 per cento dei coetanei frequentavano una scuola secondaria inferiore. Nello stesso anno 1966-67 i diplomati (sempre compresi gli istituti professionali) furono, come si è detto, 208.108 pari al 26 per cento circa dei coetanei. Il 74 per cento dei giovani raggiunge i 19 anni senza avere conseguito un diploma di scuola secondaria superiore.

Quindi allorché si arriva a considerare il livello dell'università, il dramma degli esclusi dalla scuola è ormai ai suoi ultimi atti. E anche qui bastano pochi dati illustrativi.

Prima di tutto soltanto il 74,3 per cento dei diplomati nel 1967-68 ha proseguito gli studi a livello universitario (nel 1966-67 tale percentuale era dell'81,8 per cento, secondo la relazione del Ministro della pubblica istruzione allegata al bilancio di previsione 1969). Ma anche questa percentuale del 74,3 per cento si contrae al 59 per cento una volta che vengano depennati i diplomati degli istituti professionali per i quali non è consentito lo sbocco agli studi universitari. Inoltre se guardiamo più in fondo al peso e al significato della immatricolazione vediamo che in rapporto ai coetanei (tenendo come fermo il numero di 800.000) i 123.495 immatricolati del 1967-68 rappresentano appena il 15,43 per cento dei coetanei. Eppure il meccanismo di rifiuto non si ferma ancora, pur operando, ormai, su una base tanto ristretta e selezionata. Quanti di questi 123.495 giovani arriveranno alla laurea? Mancano, ancora una volta, i dati per una analisi sufficientemente accurata. Tuttavia, anche in via approssimativa, è possibile giungere ad alcune conclusioni, mettendo a confronto gli immatricolati e i

laureati negli anni che vanno dal 1951-52 al 1966-67. Ed ecco i risultati:

Anno scolastico	Totale immatricolati	Totale laureati	Percentuale
1951-52	39.402	20.606	52,29
1952-53	35.683	20.058	56,21
1953-54	37.917	20.874	55,05
1954-55	35.893	20.203	56,28
1955-56	40.536	22.087	54,48
1956-57	44.153	20.379	46,15
1957-58	48.493	20.634	42,55
1958-59	50.233	20.842	41,49
1959-60	56.547	21.275	37,62
1960-61	59.708	21.886	36,67
1961-62	65.214	23.019	35,22
1962-63	75.058	23.976	31,01
1963-64	77.227	26.114	33,81
1964-65	86.397	27.927	32,29
1965-66	100.632	29.420	29,23
1966-67	115.409		

Come si vede all'incremento degli immatricolati corrisponde una contrazione continua e progressiva dei laureati. Man mano che la liberalizzazione degli ingressi all'università è stata estesa ad istituti di istruzione secondaria superiore (istituti tecnici) prevalentemente frequentati (nell'ambito della selezione già avvenuta) dai ceti economicamente più modesti, il meccanismo della selezione o meglio del rifiuto degli studenti da parte della scuola si sposta all'interno stesso del livello universitario. Così si passa da una percentuale dei laureati sugli immatricolati del 52,29 per cento nel 1951-52 a una percentuale del 29,23 per cento nel 1966-67, seguendo una linea costante (salvo l'anno scolastico 1963-1964) di flessione dei laureati.

7. — Si è parlato più sopra di una selezione qualitativa che accompagna quella quantitativa e che pone in discussione la struttura della scuola e i suoi contenuti.

Questa selezione opera attraverso due forme complementari l'una all'altra:

a) con il condizionamento nella scelta dei diversi indirizzi di scuola secondaria superiore e di facoltà universitaria a misura della origine di classe e del censo degli studenti con una conseguente selezione anche quantitativa che opera all'interno di una struttura resa qualitativamente funzionale al sistema;

b) con contenuti culturali e indirizzi resi funzionali al ruolo che viene assegnato ai diversi ordini e indirizzi della scuola e che ne consolidano il carattere subalterno e acritico.

Il giovane che, oggi, esce già selezionato dalla scuola media di completamento dell'obbligo ha la possibilità, puramente teorica e formale, di una prima « libera » scelta tra scuola o non scuola. O decide di continuare gli studi o decide di non studiare più e di inserirsi nel lavoro usufruendo, eventualmente, di una rapida preparazione professionale presso una delle organizzazioni parascolastiche dipendenti o meno dal Ministero del lavoro.

È troppo evidente, per insistervi sopra che la scelta è fortemente condizionata dalla origine di classe e di censo del giovane. Ma lo Stato prepara esso stesso tutta la scuola, nella sua struttura, oltre che nei contenuti, a esercitare questo condizionamento. Il piano Gui è illuminante in questa direzione. Infatti facendo proprie le osservazioni della II Sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione esso ci ricorda che l'istruzione secondaria superiore è ordinata ad una preparazione a medio, a breve e a lungo termine con una specifica caratterizzazione culturale e professionale per ognuno di questi livelli di preparazione.

In altre parole il giovane che riesce a superare il primo ostacolo di classe tra scuola e non scuola e si prepara quindi a fare il suo ingresso nella scuola secondaria superiore entra immediatamente in conflitto con un secondo condizionamento, quello della preparazione a breve, a medio e a lungo termine.

Istituto tecnico-professionale o istituto « liceale » ? Sembra una fabbrica, ma invecchiata, tra l'altro, funzionalmente. Una fabbrica dove la distinzione resta tra dirigente, tecnico e operaio (infatti la quasi totalità dei giovani, i futuri operai che hanno conseguito la licenza media dovrebbe passare nelle « intenzioni » del piano Gui attraverso l'istituto professionale). Una distinzione dunque di classe che si vuole consolidare con una selezione di classe nei diversi ordini scolastici. Una distinzione che, proprio per queste ragioni, non può ammettere, come regola, confusioni, cioè non può ammettere passaggi dall'una all'altra funzione nella fabbrica e dall'uno all'altro ordine nella scuola, e quindi dall'uno all'altro ruolo nella società. A quattordici anni, indipendentemente dall'intelligenza e a livelli estremamente bassi, la scuola determina il ruolo e la destinazione di ogni ragazzo nella società. Ecco come essa assolve consapevolmente ad un ruolo funzionale al sistema.

Ma la selezione non avviene soltanto al livello di distribuzione nei canali di prepara-

zione a breve, a medio e a lungo termine. All'interno di ognuno di questi canali sono organizzati istituzionalmente dei sottocanali per consentire una più funzionale selezione e condizionare così, in maniera più efficace, la scuola alle pieghe estremamente varie e contraddittorie (come si è visto) del sistema fondato sul profitto privato.

Così al livello liceale, cioè della preparazione a lungo termine, il canale « dirigenziale » si articola in licei classici, scientifici e magistrali e al livello tecnico-professionale, cioè della preparazione esecutiva a medio e breve termine, il canale si articola in istituti tecnici (preparazione a medio termine) e istituti professionali (preparazione a breve termine).

E il modello è così completo. Ma proprio per il carattere di classe di questo modello a canne d'organo e per l'isolamento culturale nel quale sono tenuti giovani provenienti da condizioni socio-economiche e culturali diverse, profondamente differenziato, nella quantità e negli indirizzi, si presenta anche l'accesso all'università.

Prendiamo ad esempio i diplomati degli istituti secondari superiori, nell'anno scolastico 1964-65 e vediamo quanti di questi ne troviamo immatricolati nell'università nel 1965-1966 secondo una recente indagine dell'Istat sugli immatricolati per gruppi di facoltà e per provenienza:

Tipo di diploma	Numero diplomati 1964-65	Immatricolati università 1965-66	Percentuale immatricolati
Professionali . . .	42.224	—	—
Tecnici . . . . .	61.960	36.009	58,44
Magistrali . . . .	28.516	18.651	65,37
Scientifici . . . .	12.177	13.758	112,98
Classici . . . . .	27.187	31.156	114,23

La selezione colpisce pesantemente i provenienti dagli istituti professionali che sono del tutto esclusi dall'accesso agli studi universitari, i provenienti dagli istituti tecnici che sono esclusi nella misura del 41,66 per cento e quelli che provengono dagli istituti magistrali esclusi con una percentuale del 34,63 per cento. Invece gli immatricolati provenienti dai licei scientifici e da quelli classici risulterebbero addirittura in numero maggiore dei diplomati dell'anno scolastico precedente!

La scelta della facoltà universitaria rappresenta così, a questo più alto livello, la stessa struttura a canali dell'istruzione secondaria superiore. E sotto l'apparenza di voler essere

soltanto funzionale alla scelta professionale e quindi di presentarsi come uno strumento neutrale questa struttura si traduce, nell'atto della sua applicazione, in uno strumento di classe. Ciò avviene non soltanto perché non è stato liberalizzato l'accesso a qualsiasi facoltà, e persistono scelte obbligate o comunque limitate a determinati gruppi di facoltà, ma perché, anche in questo arco di « scelte », il condizionamento opera nel senso di una preferenza da parte degli studenti più poveri verso le facoltà non scientifiche considerate di possibile frequenza da parte dello studente che si trova nelle condizioni di dover lavorare. Sotto questo profilo i 36.009 diplomati degli istituti tecnici che si sono iscritti, nel 1965-66, in una facoltà universitaria si sono distribuiti per il 59,05 per cento nella facoltà del gruppo economico (quasi tutti nella facoltà di economia e commercio) mentre soltanto il 16 per cento si sono iscritti nelle facoltà del gruppo scientifico, il 13,53 per cento nelle facoltà del gruppo ingegneria, il 6,04 per cento al gruppo letterario, il 2,82 al gruppo agrario. Al contrario i 31.156 diplomati di maturità classica si sono distribuiti per il 33,74 per cento nel gruppo letterario, per il 17,27 nel gruppo giuridico, per il 16,20 per cento nel gruppo medico e segue il 15,24 per cento nel gruppo scientifico, il 9,3 per cento nel gruppo ingegneria e così via.

D'altronde lo stesso progetto dell'onorevole Gui di ristrutturazione dell'università ai tre livelli di diploma, di laurea e di dottorato di ricerca rispondeva alla stessa logica funzionale sotto il profilo della selezione per classe e per censo.

8. — Abbiamo detto che il modo più sottile di selezione e di condizionamento di classe viene operato attraverso i contenuti culturali e gli indirizzi assegnati alla scuola e resi funzionali al ruolo che viene assegnato alla scuola. Così si ricostruisce nella scuola la struttura di classe della società e vi vengono depositate e sublimare tutte le contraddizioni e le tensioni che la caratterizzano.

Ecco perché il diritto allo studio non può essere separato dalle scelte e dal controllo della formazione professionale e dei contenuti culturali e presuppone quindi una ristrutturazione democratica della scuola, un diverso rapporto tra docente e discente, un ruolo nuovo sia della scuola che dello studente.

Tanto per incominciare l'opposizione tra scuola e non scuola (che poi è, tradizionalmente, l'opposizione tra lavoro intellettuale

e lavoro manuale, tra il padrone in possesso della cultura oltre che dei mezzi di produzione e il servo privo della cultura e di ogni mezzo di produzione) anche quando l'esprimiamo, per essere intesi, in termini di opposizione per poli separati, torna a fare la sua ricomparsa sia pure ad un diverso livello e con contenuti che occultano la verità e fanno apparire funzionale e neutro, oggettivamente, quello che certamente è funzionale (al sistema), ma non è affatto neutro. Cioè l'opposizione tra scuola e non scuola non è assorbita. Essa la ritroviamo mistificata e rarefatta nella opposizione tra cultura disinteressata e professione o lavoro, tra scienza e tecnica, dove alla professione, al lavoro e alla tecnica viene assegnato, ancora una volta, un ruolo subordinato.

Ecco il nodo intorno al quale si sviluppa drammatica e violenta la contestazione perché questo nodo costituisce, nei contenuti, il nodo di classe e il terreno di scontro dell'ordinamento secondario superiore (che poi condiziona l'università). Il movimento studentesco quando afferma il diritto allo studio e contesta i contenuti, la didattica e l'autoritarismo della scuola, si muove su questo terreno di scontro dal quale tutto il resto dipende. Infatti esso coglie il nuovo e la prospettiva di sviluppo della società, ma coglie anche nel precario equilibrio, nelle contraddizioni, nelle tensioni, nel travaglio stesso della società i diversi livelli di profondità, cioè i diversi piani storici che sono andati a formare le sue strutture economiche e le sue sovrastrutture ideologiche che la caratterizzano. E la scuola è appunto un modello di questa realtà gravida di tensioni e contraddittoria. Essa è insieme un precipitato del passato e un messaggio per l'avvenire. E il messaggio oggi è portato avanti dal movimento studentesco.

Perché scuola e non scuola? Perché scienza e tecnica? Perché sapere disinteressato e professione? La ragione è che il sistema capitalista si trova per la contraddizione tra la forma privata su cui sono fondati i rapporti di produzione e la crescita delle forze produttive della quale abbiamo soltanto una anticipazione in questo inizio della rivoluzione scientifica e tecnologica, in queste condizioni: esso ha bisogno di una crescita generale del livello culturale della forza lavoro, esso sa che questa crescita incide sui ritmi di sviluppo delle forze produttive e quindi rappresenta un capitale del quale il capitalista si appropria nel momento che si appropria della forza-lavoro, tuttavia ha paura del-

la carica di rifiuto del sistema che viene nutrita dalla generalizzazione e dalla crescita della cultura. Il sistema scolastico a canne di organo incasellando i giovani secondo la loro estrazione sociale li comprime in canali di contenuti culturali progressivamente decrescenti e respingendo ancora la parte maggiore di origine operaia e contadina verso organismi di formazione extra scolastica. Il disegno di legge presentato dal senatore Bosco alla vigilia dello scioglimento della IV Legislatura e ripresentato in questa V Legislatura sulla formazione professionale è una testimonianza, ai limiti, di questa linea di classe. Ma anche nell'interno dell'ordinamento scolastico tra i due estremi del liceo classico e dell'istituto professionale abbiamo contenuti culturali fortemente decrescenti, così nei fatti si conserva la scuola riservata alla classe dirigente e la scuola riservata alle classi subalterne. Tuttavia, anche sotto il profilo culturale questo non è un problema soltanto di « quantità » di cultura, ma di ruolo della cultura.

E qui osserviamo un duplice orientamento. Nei riflessi della scuola per le classi subalterne (istituti tecnici e professionali) la linea di condotta è quella di occultare allo studente il processo produttivo e il suo sviluppo, sia sotto il profilo storico e sia sotto quello globale di unità del processo. La frattura tra scienza e tecnica e la frantumazione dell'unità del processo produttivo in una molteplicità crescente ed esasperata di indirizzi e di sezioni (o qualifiche) risponde a questa esigenza del sistema di avere dei tecnici « neutri » ridotti ad anelli meccanizzati e non pensanti oltre un limitato orizzonte prefigurato e tale da occultare appunto i significati e quindi le prospettive. Nei riflessi della scuola per la classe dirigente (il liceo classico per eccellenza) il metodo è rovesciato. L'unità del sapere è rarefatta ed ipotizzata su un piano quasi trascendente, la connessione col particolare e col reale è sostanzialmente saltata. La linea di condotta qui è quella di impedire la connessione concreta e organica con una realtà che per la sua carica di tensioni sociali e di contraddizioni oggettive sta facendo saltare le sovrastrutture ideologiche. Contemporaneamente si cerca di conservare la divisione non soltanto culturale, ma fisica e di formazione mentale tra coloro destinati a diventare classe dirigente e coloro che il sistema destina a rimanere classe subordinata.

Infine a tutti i livelli dell'ordinamento scolastico, proprio per mantenere sostanzialmente questa struttura, la guerra è dichiarata all'ingresso di una didattica e di un rapporto

che rifiuta la subordinazione autoritaria, all'ingresso di una storia e di una metodologia critiche, all'ingresso del dibattito sui grandi problemi della società contemporanea e della condizione dell'uomo.

Ecco perché diritto allo studio non può significare soltanto assegno di studio anche generalizzato. E se il diritto allo studio significa, come deve significare, controllo della propria formazione culturale e professionale per riconquistare le proprie dimensioni umane, ebbene la soluzione passa sì attraverso il salario generalizzato, ma passa anche attraverso una riforma delle strutture tesa ad allargare e articolare libere scelte in un contesto di formazione scientifica e storica unitaria. Così come passa attraverso la progressiva partecipazione dello studente alla formulazione dei piani di studio (al livello di istruzione media superiore e al livello universitario), attraverso un nuovo tipo di lezione che costituisca la sua forza sul momento dell'apprendimento rompendo alla radice il rapporto autoritario di subordinazione (che prefigura l'autoritarismo della società). Soltanto per questa via la scuola liberata dal suo metodo ripetitivo e nozionistico viene restituita a un contenuto critico, di ricerca scientifica, non di conformismo, ma di contestazione attiva e produttrice, una scuola capace di assumere un ruolo nuovo di avanguardia e di propulsione della società.

#### *Il disegno di legge n. 806.*

9. — Da quanto siamo venuti esponendo appaiono evidenti i limiti del disegno di legge n. 806 e il ruolo che ad esso assegna la politica governativa. Questi limiti li abbiamo identificati come culturali e strutturali. Non perché si tratta di un provvedimento particolare e parziale, ma perché esso non trova una sua giustificazione valida in un tessuto politico unitario, in una ideazione, cioè in un indirizzo di politica scolastica capace di interpretare e di significare con atti conseguenti i problemi della scuola e della società che sono sul tappeto e che, come abbiamo detto, esplodono violentemente e drammaticamente.

Come si è detto il provvedimento non soltanto si presenta completamente staccato da una linea di politica scolastica che si proponga, nei fatti, di assicurare a tutti, e ad ogni livello, il diritto allo studio, ma esso proprio perché discende da questa distorta impostazione settoriale resta, anche nei limiti della tradizionale e superata politica dell'assistenza e del merito e persino sotto il profilo della

quantità, al di sotto delle prospettive che nel 1965 venivano enunciate nel piano Gui.

Vi è nella stesura originale del disegno di legge n. 806 soltanto un aggancio alle strutture della università, ma questo è fortemente negativo se la stessa maggioranza ha accettato di eliminarlo. Si tratta dell'ultima parte dell'articolo 1 dove si stabilisce che la somma assegnata ad ogni università deve essere divisa tra le varie facoltà « tenuto conto anche della diversa intensità di frequenza richiesta agli studenti in relazioni a specifiche esigenze didattiche e sperimentali ». Alcuni colleghi della maggioranza e l'onorevole Magri, relatore in Commissione del disegno di legge hanno cercato in un primo tempo di giustificare, sul piano della « situazione di fatto » esistente tra le diverse facoltà, questa difformità nella ripartizione delle somme. Ma è proprio nella misura che la maggioranza si rifà alla situazione di fatto » che essa dimostra il ruolo assegnato a questo disegno di legge: non quello di modificare la situazione, ma quello di registrarla e consolidarla.

Infatti sono proprio gli studenti provenienti dai ceti più modesti quelli che affollano le facoltà dove « le specifiche esigenze didattiche e sperimentali » non richiederebbero « intensità di frequenza ». Ed è proprio in direzione di queste facoltà che bisognerebbe invece intervenire per determinare una inversione di tendenza nella crescente mortalità scolastica legata non soltanto all'insufficiente rapporto tra numero dei docenti e numero degli studenti, non soltanto alla insufficienza delle attrezzature per le quali gli studenti sono messi dalla stessa scuola nelle condizioni fisiche di non poter partecipare alle lezioni e alle esercitazioni, ma anche alle necessità nelle quali si trovano molti studenti di dover lavorare per pagarsi il mantenimento all'università.

Ma non meno grave è la considerazione anche culturale che sta a monte di questa linea. In altre parole il disegno di legge accusa, in quelle quattro ultime righe del testo originario dell'articolo 1 che abbiamo integralmente riportato, il persistere di una vecchia concezione che cala una arbitraria linea discriminante e divisoria tra scienza e umanesimo. La scienza dove solo troverebbero diritto di cittadinanza le scienze sperimentali, il metodo induttivo, il fare e quindi un nesso tra prassi e teoria. L'umanesimo, invece, dove oggetto sarebbe l'uomo, dove tutto si ridurrebbe alla ragione e alla costruzione di valori. Una concezione divisoria che, sostanzialmente, impoverisce le scienze di significato umano e impoverisce anche l'uomo isolando-

lo dalla conoscenza del mondo che lo circonda e nel quale soltanto esso è uomo in quanto essere razionale calato però in una serie di rapporti intessuti e intrisi di fatti reali e di esperienze. Una concezione che rompe la necessaria unità tra insegnamento e ricerca scientifica, tra sapere e professione, tra scienza e tecnica, unità che non può essere riservata alle sole discipline, cosiddette scientifiche, ma deve tradursi e concretarsi in momento di tutta l'istruzione, direi, a tutti i livelli.

E sulla scorta di questa concezione astratta dell'umanesimo si resta inchiodati alla esperienza di una lezione, svolta dalla cattedra, dove il momento essenziale sta nel suo essere posta. Una lezione senza un legame organico con gli studenti. E come conseguenza una università ridotta a centro di dotte conferenze e, alla fine dell'anno a macchina dispensatrice di voti e di diplomi agli studenti che si preparano per conto proprio.

È evidente che soltanto seguendo questo falso modello si può parlare di studi e facoltà dove è richiesta una diversa intensità di frequenza; ma questo, ripeto, significa voler lasciare l'università così come è, una università destinata a fare da cassa di registrazione di una situazione di fatto e a istituzionalizzare la non frequenza insieme dello studente e del docente.

Si potrebbe dire che tutto ciò va ben al di là delle intenzioni della maggioranza tanto è vero che essa ha accolto l'emendamento da noi presentato. Ma in questo caso non si è trattato affatto di un « errore » materiale, ma di una posizione politica. E d'altronde, anche se accolto l'emendamento, resta questa posizione politica, come è facile riscontrare, tra l'altro, in tutti i più recenti progetti edilizi attinenti la costruzione di edifici da adibire a facoltà non scientifiche dove è immutato l'orientamento di apprestare strutture valide soltanto per una esigua minoranza degli studenti iscritti; così come trova una ulteriore conferma anche nel permanere di una linea che conserva le facoltà non scientifiche con un personale docente nettamente inferiore nel numero a quello delle facoltà scientifiche.

Un altro aggancio ma anch'esso negativo a problemi attinenti le strutture universitarie lo troviamo nell'articolo 9 che riguarda il problema della copertura. Il disegno di legge fa ricorso per la copertura dell'onere, per il 1970, al Fondo per l'acquisto di buoni del tesoro novennali di cui all'articolo 7 del decreto-legge 23 gennaio 1958 mentre per la co-

pertura dell'onere per il presente anno finanziario, 1969, fa ricorso in parte al medesimo Fondo per l'acquisto dei buoni del tesoro e per il saldo di lire 5.000 milioni al capitolo 5381 del bilancio di previsione del Ministero del tesoro che si riferisce all'edilizia scolastica.

Non è chi non veda che il disegno di legge n. 806 con questo « storno » non risolve affatto il problema. Il problema del salario (come noi preferiamo chiamare l'assegno di studio) è un problema attinente al diritto allo studio. Ma proprio per quanto siamo andati dicendo fino ad ora anche il problema delle attrezzature edilizie della scuola e dell'università è un problema di diritto allo studio. Togliere da una parte e aggiungere dall'altra significa non risolvere nulla.

In Commissione la maggioranza ha sostenuto che la somma di lire 5000 milioni di cui al capitolo 5381 del bilancio di previsione 1969 del Ministero del tesoro restava inutilizzata per un ritardo nei tempi tecnici di esecuzione del piano predisposto per l'edilizia scolastica. L'affermazione nei suoi termini generali era già stata fatta in Assemblea dal ministro onorevole Colombo a proposito dei residui passivi ed è estremamente grave. Significa che mentre si presenta al Parlamento un disegno di legge, come questo, per rendere più agevole, come ci viene detto, il diritto allo studio si riconosce che, in un altro settore di decisiva importanza come quello dell'edilizia scolastica si è in ritardo sul previsto e invece di predisporre tecniche e strumenti di accelerazione in quella direzione si diminuiscono gli stanziamenti dirottandone una parte sul presente disegno di legge.

Ogni commento non potrebbe aggiungere di più alla gravità di questo procedere che toglie da una parte per mettere nell'altra lasciando il tutto invariato.

Tolti questi due agganci negativi e attinenti ai problemi delle strutture dell'università tutto il disegno di legge n. 806 non esce dal limite della elargizione dell'assegno di studio.

Ora alla domanda se almeno sotto questo profilo limitato esiste una differenza tra questo disegno di legge e la legge n. 80 del 14 febbraio 1963 istitutiva dell'assegno di studio la risposta non può che essere negativa nella sostanza. Cambia il meccanismo di elargizione, ma non cambia la concezione e i limiti dell'assegno di studio. E anche il meccanismo non cambia per allargare il numero di quanti dovranno ricevere l'assegno, ma piuttosto per ovviare agli inconvenienti che la

pratica aveva manifestato nell'applicazione della legge n. 80 e che ne avevano ristretto i benefici in rapporto agli obiettivi.

Il problema di fondo resta invece quello della concezione dell'assegno di studio. Non a caso infatti il disegno di legge, come già prima la legge n. 80 parla di assegno di studio e non di salario.

Per quanto abbiamo dello più sopra appare evidente la profonda differenza che ci separa dalla maggioranza. Secondo noi lo studio del giovane, meno nell'istruzione media superiore, più nell'università, ha un carattere produttivo. Non è un consumo, ma costituisce un momento decisivo di crescita di quel capitale intellettuale o *stock* d'intelligenza che abbiamo valutato come direttamente produttivo. Lo studente nel produrre questo « capitale » produce un bene sociale, un capitale che appartiene a tutta la collettività. Per questa produzione egli deve essere remunerato. Ecco perché:

a) noi parliamo di salario come corrispettivo al lavoro produttivo dello studente e quindi respingiamo il nome di assegno di studio;

b) dalla concezione dello studio come lavoro produttivo noi facciamo discendere il diritto dello studente al salario; se il lavoro dello studente è produttivo lo si paghi, se non è produttivo non c'è ragione perché lo Stato debba accollare a tutta la collettività l'onere di un servizio che gioverebbe soltanto allo studente e poiché la scuola statale è finalizzata all'esercizio di una funzione pubblica cioè d'interesse generale e non individuale, coloro che non producono non dovrebbero poter frequentare una scuola pubblica.

Il disegno di legge n. 806 resta invece saldamente ancorato alla meritocrazia e al bisogno (quindi estensione della carità) come le due colonne portanti di tutto l'istituto.

E queste sono tutte e due false nella loro ingiusta e spesso casuale consistenza.

Direi di più. Tutti e due questi elementi determinano nei fatti una selezione di classe che suona come ulteriore beffa ai figli delle famiglie più modeste. Vediamoli separatamente.

Il merito. Secondo il disegno di legge il merito dovrebbe essere il criterio graduante sotto due diversi profili che costituiscono due gradini nel meccanismo della legge. Un primo gradino di merito è quello del superamento del piano di studi. Il disegno di legge pone, come condizione per entrare in graduatoria che lo studente sia, al 30 settembre, in regola con tutti gli esami dell'anno precedente ed

abbia superato almeno la metà degli esami dell'anno in corso indicati nel piano di studio. Noi speriamo che la maggioranza sarà disposta a un minore rigore nei confronti del numero degli esami dell'ultimo anno dei quali viene richiesto il superamento. In tutti i casi balza subito alla mente una prima osservazione. Quanti sono in Italia gli studenti che si trovano in queste condizioni?, cioè di essere in regola con tutti gli esami dell'anno precedente e di avere fatto la metà degli esami dell'anno in corso al 30 settembre? E soprattutto quanti sono gli studenti che permangono in queste condizioni dopo il secondo anno di corso di laurea? Più sopra abbiamo indicato, anno per anno, dal 1951-52 ad oggi, il decrescente rapporto percentuale tra immatricolati e laureati. Si può dire che gli studenti che conseguono regolarmente la laurea dopo il numero di anni indicato per il corso non superano il 25 per cento degli immatricolati. E tra i figli dei lavoratori questo numero scende ulteriormente. Quindi questo gradino opera un primo massiccio taglio determinando in partenza gli esclusi dalla graduatoria e per questo fatto anche dall'assegno di studio.

Ma pur entro limiti così ristretti continua ancora ad operare selettivamente il meccanismo del merito. Perché superato il traguardo quasi mortale del numero degli esami interviene, a completamento, il secondo gradino del merito, cioè quello del merito secondo il voto.

Gli studenti che hanno superato il numero degli esami prescritto saranno messi a concorso tra loro secondo il voto medio, fino al millesimo, conseguito negli esami. E il gioco sarà fatto. Seguendo questo sistema che, tra l'altro, non apre nessun spiraglio a una considerazione più completa del giovane, i più danneggiati saranno i figli dei ceti più modesti. Il disegno di legge attraverso la valutazione del voto e del numero degli esami superati al 30 settembre fa tutte uguali quelle che sono invece realtà profondamente diversificate. E tanto più diversificate in questa fase di tensioni sociali che vedono nuovi ceti spingere in direzione di una partecipazione più piena alla vita della comunità. Il legislatore potrà conservare una olimpica serenità perché può credere di essere giusto e saggio. Ma egli nasconde dietro un dito la vera drammatica realtà. In una graduatoria, cosiddetta neutrale e fondata su criteri oggettivi, viene tagliato invece nella carne viva. Infatti, come è stato sperimentato largamente anche nella applicazione della legge n. 80 del 1963, gli

esclusi, in proporzione maggiore, saranno i figli dei ceti più modesti. L'ambiente culturalmente più povero, il retroterra culturale più fragile, la necessità, spesso, di dover lavorare per mantenersi agli studi, la frequenza in facoltà « diseredate », cioè più arretrate sotto il profilo delle attrezzature a cominciare da quelle edilizie e dove il numero dei docenti per ogni alunno è più limitato sono tutti elementi che vanno a costituire il quadro di una situazione di inferiorità ignorata dal disegno di legge n. 806 ma che trova la sua manifestazione nella regolarità di attuazione del piano di studio e nel voto.

Ecco perché il disegno di legge che stiamo esaminando non modifica il meccanismo, esso lo accetta e lo consolida. La graduatoria acquisita allora un significato. Essa si fa funzionale ad un sistema che resta di selezione classista anche se si nasconde dietro la veste più decente del merito e della capacità.

Il reddito. Anche il criterio del reddito imponibile di ricchezza mobile si traduce in un altro inganno. E l'eco del disagio che ne consegue è emerso anche durante i lavori della VIII Commissione sui banchi stessi della maggioranza democratico-cristiana. È noto, per starvi ad insistere sopra, che gli unici redditi veramente accertati fino al centesimo sono quelli risultati dal lavoro dipendente. Ancora una volta un criterio presunto come oggettivo colpisce, proporzionalmente, più i ceti dei lavoratori dipendenti che gli altri ceti.

E non basta. Il criterio del reddito conserva al salario un carattere assistenziale inaccettabile per tutto quanto abbiamo detto più sopra.

10. — Ma il disegno di legge n. 806 non modifica, sostanzialmente, nemmeno gli aspetti quantitativi dell'assegnazione.

Il ritocco operato dal disegno di legge in ordine all'ammontare della somma, da lire 200.000 a lire 250.000 e da lire 360.000 a lire 400.000, rispettivamente per gli studenti residenti nel comune dove ha sede l'università o in località dalla quale non si può raggiungere quotidianamente la sede universitaria, non ha un significato di aumento reale ed esula quindi da esso qualsiasi considerazione sullo stato dello studente in una nuova realtà sociale. Il ritocco all'ammontare delle somme dell'assegno è ridotto, più semplicemente, alla pura e semplice estensione a questo assegno delle conseguenze dell'aumento del costo della vita dal 1963, anno di istituzione dell'assegno di studio con la legge n. 80,

ad oggi. Anzi esiste ancora un margine a sfavore dell'assegno di studio.

Lo stesso ragionamento resta valido e trova una conferma in ordine al problema del numero degli assegni.

Il piano Gui indicava, per il 1970, una percentuale del 17 per cento di studenti universitari che avrebbero dovuto « beneficiare » dell'assegno di studio. L'affermazione fatta da alcuni colleghi, nel corso dei lavori in Commissione, secondo la quale gli obiettivi del piano Gui non sarebbero stati realizzati per la macchinosità dei criteri di assegnazione stabiliti dalla legge n. 80 e per l'aumentato numero degli studenti universitari, dal 1963 ad oggi, che ha portato a fare incidere il numero degli assegni corrisposti su un totale crescente di studenti frenando l'incremento dell'indice percentuale, non trova corrispondenza nei fatti. In primo luogo la macchinosità della legge n. 80, come anche il criterio di merito mantenuto in piedi nel presente disegno di legge non sono casuali, come abbiamo già detto, ma funzionali al sistema. In secondo luogo nel determinare la percentuale del 17 per cento al 1970 il piano Gui aganciava questa percentuale anche alla crescita dell'espansione della scolarità. Infatti la Relazione del ministro Gui sullo stato della pubblica istruzione affermava, esplicitamente, che la prospettiva era quella di aumentare, anche oltre la espansione naturale del numero degli studenti, la diffusione dell'assegno di studio.

La realtà è stata invece deludente. Il livello quantitativo degli assegni di studio ha subito un netto incremento subito dopo l'anno di approvazione della legge n. 80 per accusare, quasi una beffa, una stasi negli anni del piano quinquennale di sviluppo e addirittura una flessione nell'anno 1967-68. Ecco come è avvenuta la distribuzione degli assegni di studio.

Anno scolastico	Quantità assoluta	Percentuale sugli iscritti
1962-63 . . .	3.877	1,71
1963-64 . . .	9.320	3,87
1964-65 . . .	14.357	5,53
1965-66 . . .	20.705	7,17
1966-67 . . .	25.673	7,84
1967-68 . . .	29.353	7,12
1968-69 . . .	33.622	

Ora il disegno di legge n. 806 si propone di realizzare, al 1970, la « concessione dell'as-

segno di studio » al 20 per cento degli studenti.

Già abbiamo detto come il limite del superamento anche parziale del piano di studio indicato nell'articolo 2 del disegno di legge opererà come meccanismo limitativo (oltre che discriminante) del totale degli aventi diritto all'assegno di studio, ma ammesso anche che non si ripetano, sotto il profilo del superamento dei limiti del piano di studio, gli elementi negativi e quindi frenanti della legge n. 80 che oggi anche la maggioranza denuncia, resta il fatto che, nella migliore delle ipotesi, il disegno di legge che stiamo esaminando servirà soltanto a realizzare quegli obiettivi quantitativi che erano previsti dal piano Gui per il 1970.

11. — Le osservazioni che abbiamo espresso devono servire, a nostro avviso, a una esatta collocazione del problema del diritto allo studio.

Oggi non si può attendere oltre. Nel 1963 quando il Governo presentò al Parlamento quella proposta che è diventata la legge n. 80 era già evidente la necessità e l'urgenza di una considerazione globale del problema del diritto allo studio nel contesto di una manifestazione di volontà politica in ordine alla riforma delle strutture e dei contenuti. Da allora ad oggi sono passati sei anni preziosi. Sei anni densi di avvenimenti che hanno fatto maturare e crescere i termini dei problemi e li hanno arricchiti dell'esperienza delle lotte del

mondo della scuola. E insieme sono cresciute le tensioni sociali che dalle contraddizioni della società trovano nutrimento.

In questa situazione presentare un disegno di legge come questo, che si limita, nei fatti, a rendere (nei propositi espressi) operante la legge n. 80, significa da un lato deludere le attese del paese, dall'altro lato esprimere un vuoto di volontà politica rinnovatrice che noi abbiamo denunciato in Commissione e che torniamo a denunciare.

Non si può all'infinito, onorevoli colleghi, chiudere le falle con dei mattoni per tenere in piedi un edificio pericolante. Alla fine il cosiddetto rimedio si trasforma in una negazione di se stesso; diventa esso stesso l'ostacolo principale alla soluzione del problema.

Sono queste le ragioni preminenti perché il nostro gruppo ha inteso ed intende su questo fondamentale problema del diritto allo studio aprire un largo dibattito per verificare la volontà attuale di tutte le forze politiche e la loro disponibilità ad una sua integrale soluzione.

Noi riteniamo che vi sono oggi nel paese e nel Parlamento le forze per un dibattito serio e produttivo. Per questo dibattito noi comunisti siamo disponibili ed è con questa volontà, nell'interesse della scuola e della società che daremo tutto il nostro contributo ad una soluzione reale di questo problema.

SCIONTI e GIANNANTONI, *Relatori di minoranza.*