

COMMISSIONE VIII
ISTRUZIONE E BELLE ARTI

37.

SEDUTA DI MERCOLEDÌ 27 GENNAIO 1971

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE **ROMANATO**

INDICE

	PAG.
Congedi:	
PRESIDENTE	557
Disegno di legge (Seguito della discussione):	
Norme sull'ordinamento scolastico (2908)	
PRESIDENTE	557, 565
RAICICH	557, 558, 559, 560, 561, 562 563, 564, 565

La seduta comincia alle 9,30.

DALL'ARMELLINA, *Segretario*, legge il processo verbale della seduta precedente.

(È approvato).

Congedi.

PRESIDENTE. Comunico che sono in congedo i deputati Giomo, Moro Dino e Rognoni.

Seguito della discussione del disegno di legge: Norme sull'ordinamento scolastico (2908).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del disegno di legge: « Norme sull'ordinamento scolastico ».

Come gli onorevoli colleghi ricorderanno, ha già avuto inizio la discussione generale del provvedimento in esame. Ha facoltà di parlare il deputato Raicich.

RAICICH. Il Governo forse sperava, attraverso il fatto procedurale assai inconsueto dell'assegnazione diretta in sede legislativa alla nostra Commissione di questo disegno di legge, di ottenerne la rapida e sollecita approvazione. Senonché ci si sono messe di mezzo le vacanze e, tra la relazione attenta dell'onorevole Racchetti ad oggi è passato più di un mese; ma soprattutto il Governo deve sapere che, comunque, l'opposizione non accetta discussioni rapide e improvvisate su temi di tale momento e intende condurre la sua battaglia fino in fondo, con serenità ma anche con la tenacia che voi spero ci riconoscerete.

Del resto, l'intervallo che c'è stato tra la relazione Racchetti e la discussione è stato quanto mai opportuno perché ha dato modo alle forze politiche che hanno più forti legami con la pubblica opinione, gli studenti, gli insegnanti, le famiglie, di riflettere ampiamente sul provvedimento in esame, nell'articolazione della vita democratica di ogni forza politica popolare, procedendo anche a un largo esame e sondaggio delle opinioni nel paese, tra le forze sociali, gli insegnanti e gli studenti. Del resto, in questo mese sono usciti alcuni documenti molto interessanti dai quali credo non dobbiamo prescindere; in primo luogo la pro-

posta di discussione sulla scuola presentata unitariamente dalle tre grandi confederazioni sindacali, la CGIL, la CISL, la UIL che credo i colleghi conoscano e, recentissimo, il documento della Unione donne italiane che prende in esame partitamente questo provvedimento.

Da questo nostro lavoro noi usciamo non solo confortati nel giudizio di fondo che avremo occasione di formulare al primo apparire del provvedimento ma anche rafforzati nelle nostre convinzioni che difenderemo con fermezza, persuasi in questa sede di non essere maggioranza, ma convinti profondamente, per i legami che abbiamo con le masse, che sapremo ben spiegare e motivare a tutti anche le conseguenze che da questo confronto di valutazioni potrebbero derivare se una non comprensibile ostinazione del Governo e della maggioranza di questa Commissione dovesse rifiutare una soluzione equa che intendiamo qui presentare per risolvere in maniera concorde i problemi più urgenti che travagliano la nostra scuola e per l'avvio paziente e positivo, non impasticciato ed ambiguo di quella riforma della scuola media superiore con una ricerca e uno sforzo non facile, e non facile non solo per il Governo e la maggioranza ma anche per noi stessi che ci sentiamo partito nazionale e partito di governo nel senso nuovo che dava giustamente a questa espressione il compagno Palmiro Togliatti. Non facile perché in tutti noi c'è stato un ritardo — e ne è testimonianza la stessa relazione unanime della Commissione d'indagine del 1963, che oggi, credo, tutti unanimi o quasi giudichiamo remota se non preistorica, o il piano Gui del 1966 — nell'avvertire al di là delle implicazioni didattiche, pedagogiche e formali, le dimensioni politico-sociali del problema. Sia ben chiaro però che pur col senso che ci è consueto dell'autocritica, e senza trionfalismi che non ci sono consueti, possiamo ben rivendicare che, al di là degli sforzi preziosi di singoli pedagogisti di tutte le parti ideali e politiche, noi siamo stati il primo partito di massa che — raccogliendo le note dei quaderni dal carcere di Antonio Gramsci — svilupparammo negli anni cinquanta ricerche, dibattiti, iniziative politiche e legislative (alludo alle Darini-Luporini per esempio) che per la prima volta forse nella storia dell'Italia repubblicana affrontavano il problema della scuola nella considerazione del suo rapporto con la società e con la crescita delle forze popolari verso le quali fin dalla prima infanzia operava e per tanti versi ancora opera la più crudele discriminazione di classe, l'espulsione cioè da un processo formativo degno di questo nome, affrontavamo

la ricerca tutt'altro che agevole di un nuovo asse-culturale, che non poteva più essere il vecchio asse culturale del ginnasio, l'umanesimo formale, attraverso cui si formava la borghesia elitaria del Regno d'Italia (quando Francesco D'Ovidio diceva che il latino era il servizio militare obbligatorio della classe dirigente futura). Non già per spirito di rivalsa troppo facile ed anche inutile ma per obiettività storica debbo ricordare che era quello il tempo in cui i ministri democristiani della pubblica istruzione proponevano la post-elementare evidentemente per le aree depresse, per quelli cioè che circa quarant'anni prima Giovanni Gentile aveva definito « fruges consumere nati ». Era quello il tempo in cui un autorevole collega democristiano pronunciava nell'aula di Montecitorio un patetico e ciceroniano discorso in latino de « latinitate servanda ». Certo la nostra battaglia non si concluse con una vittoria, anche se la legge istitutiva della scuola media unica poteva ben essere più di quanto in realtà non sia stata, un avvio positivo al rinnovamento della società e della scuola italiana. Se questo avvio non c'è stato è dovuto a due ragioni: primo alla politica che i vari Governi che dal 1963 ad oggi si sono succeduti hanno seguito in questo settore, politica inerte, contraddittoria in sé e contraddittoria nei confronti della stessa legge. Valga un primo esempio: il decreto presidenziale sulla distribuzione delle cattedre che distruggeva la continuità dell'insegnamento e che forse con una più chiara formulazione della parte finale dell'articolo 2 di questo disegno di legge, sottoposto alla nostra attenzione potremmo in comune abrogare. E non parlo in questa sede del fallimento della politica dell'edilizia scolastica, dei doppi turni, della mancanza di una scuola a tempo pieno. Come puntualmente e purtroppo inutilmente noi mettiamo in rilievo — e non solo noi — sulla nostra stampa e anno per anno nei dibattiti sul bilancio della pubblica istruzione il margine di evasione e di selezione è ancora assai forte; e la sua caratteristica principale — si vedano i dati offerti dal libro dei ragazzi di Barbiana — è offerta dall'impronta di classe. Io sto esaminando proprio in questi giorni un pregevole lavoro di preparazione di tesi di laurea da cui risulta ad esempio, in maniera estremamente documentata, che in Roma, che ha celebrato testè il centenario di Porta Pia, il livello di mortalità scolastica nell'obbligo, inteso come rapporto tra il numero degli iscritti al primo anno delle elementari e il numero dei licenziati otto anni dopo, a Roma, non già nei borghi sperduti del Mezzo-

giorno, è più elevato della media nazionale ed incide paurosamente sulle borgate, sul proletariato e sul sottoproletariato. Ora la coscienza e la consapevolezza di questa gravissima situazione e della necessità di superarla, come obiettivo prioritario di una politica di riforma va conquistando in maniera crescente i lavoratori; ne è documento e prova la proposta unitaria per il dibattito sulla scuola presentata dalla CGIL, dalla CISL e dalla UIL diffusa circa un mese fa. Risparmio la lettura di alcuni passi di questo documento che presumo noto a tutti i colleghi della Commissione. Se noi confrontiamo tale testo con quanto attiene alla scuola dell'obbligo in questo disegno di legge che andiamo discutendo non solo il divario quantitativo è enorme, ma, quel che più conta, per certi versi, come cercherò di mostrare più avanti, si va in senso opposto.

Il secondo motivo è l'assenza di una politica nei riguardi degli insegnanti, della loro preparazione e formazione, sul loro aggiornamento continuo, sulla loro collocazione professionale nella scuola e nella società. Assenza di una politica, tanto più grave se si considera non solo il ruolo crescente della scuola nella società di oggi ma anche il semplice fatto statistico della consistenza numerica del corpo insegnante; oggi gli insegnanti superano i 500 mila. Non mi dilungherò su questi punti; avremo largo modo, su questo tema, di esprimere i nostri punti di vista in occasione della discussione della delega al Governo per lo stato giuridico, aperta pochi giorni fa dall'ampia e documentata relazione della collega Badaloni. Mi sia consentito però qui, proprio in considerazione dell'esame di questo disegno di legge fare alcune sobrie considerazioni anche sulla base dell'esperienza allarmante che tutti abbiamo vissuto alla fine di giugno in seguito alla nota vertenza sindacale e ai successivi decreti, all'inasprirsi di una situazione complessa che possiamo considerare risolta solo provvisoriamente. La sostanza di quello che voglio qui osservare è altra, che cioè i limiti della realizzazione di una vera scuola dell'obbligo, limiti cui questo provvedimento tende a rimediare nei primi tre articoli con soluzioni inadeguate, derivano anche in gran parte dalla mancata conquista del personale insegnante e direttivo a una nuova concezione del rapporto tra scuola e società. Di ciò ovviamente portiamo tutti una certa responsabilità, ma è anche certo che la essenziale responsabilità ricade sui Governi di questi anni e sulle forze politiche di maggioranza che — con l'eccezione del SINASCEL a mio personale avviso più rilevante quantitativamente che qualitativa-

vamente — hanno favorito l'autonomia malintesa degli insegnanti dagli altri lavoratori attraverso il proliferare di sindacati e sindacatini di categoria e di sottocategoria con le loro richieste corporative ed antagoniste, con la conseguente congerie di leggi e di leggine, di tutto preoccupati fuor che di favorire la crescita di una nuova consapevolezza più alta culturalmente e politicamente tra gli insegnanti. Ma già si avvertono sintomi significativi e positivi di cambiamento: da un lato la nascita e la crescita dei sindacati confederali della scuola, la cui caratteristica è data dalla unità dei lavoratori della scuola senza gli antagonismi e le divisioni tra ruolo e non ruolo, tra ruolo A e ruolo B, elementari, medi, medi superiori, universitari, personale insegnante e non insegnante, eccetera eccetera e, in secondo luogo, la unità con tutti gli altri lavoratori. So bene che tuttora queste forze sono minoritarie nel mondo dei lavoratori della scuola; è però già importante che siano nati e siano in fase di crescita. Infine il sopraccitato documento delle tre Confederazioni sui problemi della scuola, testimonianza, forse giunta con qualche ritardo, del fatto che il ruolo e la trasformazione della scuola è problema troppo serio per essere affidato solo ai burocrati ministeriali e alle stesse iniziative degli insegnanti o ai lavoratori in quanto singoli genitori ma è problema che per l'oggi e per il domani interessa la classe operaia nel suo complesso. Da tale punto di vista — al di là anche di altre critiche che può ben suscitare — la circolare del ministro Misasi sui consigli di istituto è particolarmente grave. Poiché noi abbiamo in merito presentato un'interpellanza che purtroppo difficilmente troverà spazio per essere discussa in aula con un'analogha interpellanza del collega Giomo, ovviamente di senso politico opposto, mi sia consentito qui osservare che il vizio sostanziale di quella circolare — che d'altronde non pare aver incontrato larghe adesioni e applicazioni entusiastiche — sta proprio in questo: nell'aver costruito un triangolo, insegnanti, genitori, studenti (che d'altronde di questo triangolo sono il lato più corto) escludendo del tutto ogni forma di gestione sociale e cioè il sindacato e gli enti locali ai quali ultimi è solo concessa una rappresentanza puramente emblematica e isolata. Che non si tratti di un atto singolo ma un orientamento preciso e costante della politica ministeriale è d'altronde confermato in pieno dall'articolo 3 del presente disegno di legge, ove si affronta il delicatissimo problema della libertà dalla attuale rigidità napoleonica dei programmi e il problema della

sperimentazione dei nuovi contenuti e metodi di insegnamento e di apprendimento: anche qui organo sovrano nelle sue decisioni è il consiglio dei professori; studenti e famiglie sono puri oggetti passivi delle decisioni altrui (il testo dice al comma secondo che « i piani di lavoro, dei quali sono resi edotti i rappresentanti delle famiglie e, in forma adeguata all'età gli alunni... »); inoltre in tali nuovi orientamenti sperimentali restano del tutto escluse le forze sociali: insomma il rinnovamento culturale della scuola nei programmi e nei metodi è cosa troppo seria per essere affidata per un verso agli insegnanti e per l'altro verso ai burocrati ministeriali, come per esempio accade all'articolo 4 per quella improvvisata fusione tra i programmi d'insegnamento delle scuole e degli istituti magistrali: anche qui è assente il parlamento, anche qui sono assenti le forze sociali.

Un'ultima chiosa riguardo all'atteggiamento e alla funzione degli insegnanti: tutti ormai rifiutano — anche l'altro giorno nella sua relazione l'onorevole Badaloni — la visione missionaria dell'insegnante, come tipica di altri tempi e di altre visioni del rapporto della scuola con la società. Eppure consentitemi di dire che alcuni esempi di quella concezione andrebbero forse recuperati ed io oggi li rimpiango: alludo per esempio a due fratelli amici. Isnardi e Monti, il primo di assai profonda fede cattolica, l'altro un santo laico, per dirla con Arturo Carlo Jemolo, che più di sessant'anni fa andarono a insegnare nella Calabria devastata dal terremoto e non solo erano maestri di rara cultura e umanità, ma erano tali proprio perché non avevano della scuola una visione isolata e segregata, ma conducevano la loro battaglia nella società, tra i lavoratori dall'umile lavoro di organizzazione di biblioteche circolanti, allo stretto contatto con i contadini all'opera per il riscatto del Mezzogiorno. E non è senza significato che durante il fascismo furono emarginati e Monti trascorse anni di carcere.

Quanti tra le centinaia di migliaia degli attuali insegnanti italiani sono degni del loro esempio, sono così legati al mondo del lavoro, sono convinti operai di una trasformazione profonda della scuola in rapporto alla trasformazione di tutta la società, al servizio delle masse diseredate? È chiaro però che a una tale domanda non dobbiamo dare una risposta moralistica o da tribunale; in sede politica dobbiamo ben conoscere le responsabilità politiche di tale situazione che ricadono su chi non ha saputo accompagnare il passaggio da una scuola di *élite* a una scuola di massa

con una corrispettiva trasformazione della qualità degli insegnanti, con una politica cioè per gli insegnanti che e nella loro preparazione universitaria (e le università in questi anni si sono decomposte) e nella carriera, creasse le condizioni politiche che al di là delle caratteristiche, delle doti e dei difetti dei singoli insegnanti, favorisse, colla crescita numerica, anche e soprattutto la loro crescita culturale e la loro disponibilità ai nuovi compiti sociali della scuola moderna e democratica.

Ma è venuto il tempo di entrare più direttamente nel merito e di valutare il disegno di legge che abbiamo in discussione, sempre però nel quadro dell'attuale politica governativa; diamo volentieri atto all'onorevole Misasi di parlare un linguaggio diverso dai suoi predecessori e non solo dall'onorevole Medici e dall'onorevole Bosco cui prima ho alluso, ma anche da ministri più recenti quali l'onorevole Gui che governò la scuola italiana per tutta la quarta legislatura e le cui proposte per la scuola secondaria superiore erano molto più arretrate di quanto oggi non si osi proporre. La ragione di tale mutamento di linguaggio (non ancora peraltro tradotto in atti legislativi concreti, e anche questo è significativo) non sta certo nel temperamento di questo o di quell'uomo o nella sua collocazione politica in questa o in quella corrente o sotto corrente dei vari partiti che compongono l'articolata compagine governativa. La ragione sta nel 1968, nell'improvviso comparire sulla scena di un forte movimento di lotta politica degli studenti, prima sulle università e, più tardi, sulle medie superiori, con un sommovimento profondo e per certi versi inatteso, caratterizzato dalla crescente politicizzazione del mondo giovanile da una saldatura sempre più stretta con le lotte operaie nell'autunno caldo e negli scioperi per le riforme.

La sonnolenta scuola di quindici o dieci anni fa, teatro al massimo di qualche bravata nazionalistica o di piatte eredità di qualunque goliardico, è diventata centro di lotta con una larga unità tra studenti di vario orientamento politico: laici e cattolici, questi sensibili alle nuove posizioni delle ACLI, la cui rivista scolastica « *Formazione e Lavoro* », costituisce un documento di notevole interesse in questo contesto. Non per niente il questore di Milano, giorni or sono, ha dichiarato che il luogo di massima tensione sociale, a Milano, sono le scuole e non le fabbriche. Probabilmente egli esagera, ma è certo che questori e poliziotti si occupano sempre più spesso — e possiamo dire in tutta Italia — di una azione

V LEGISLATURA — OTTAVA COMMISSIONE — SEDUTA DEL 27 GENNAIO 1971

repressiva nei confronti del movimento studentesco, è, quasi quotidianamente, ne troviamo testimonianza sulla stampa. La reazione della classe dirigente, degli uomini di governo, non poteva essere limitata alla brutalità autoritaria, doveva accompagnarsi all'abbandono del vecchio linguaggio e della più arcaica e grezza proposta politica, nella ricerca di una linea diversa, fatta di demagogia, di leggine, al prezzo di una crescente dequalificazione della scuola. Non è un caso che nel 1968, se ricordo bene, uno dei massimi dirigenti democristiani, l'onorevole Flaminio Piccoli, notoriamente assai moderato, abbia dichiarato che se avesse avuto vent'anni anch'egli avrebbe partecipato alla contestazione giovanile. Senonché ogni audacia programmatica per esempio dell'attuale ministro Misasi urta contro il carattere moderato di questa coalizione di Governo, del tutto incapace per la sua composizione a intendere e a sviluppare una strategia delle riforme. Ne viene, me lo consenta il ministro, che egli mi ricorda il paragone dantesco: « e come quei che disvuol ciò che volle e per novo pensier cangia proposta ». Concedetemi due piccoli esempi significativi: l'uno di valore positivo, l'altro di valore negativo. L'altro giorno alcuni giornali riportavano la notizia che il ministro, ricevendo una delegazione sindacale, ha assunto l'impegno di sospendere il suo stesso decreto del 25 luglio scorso.

Il ripensamento è certo positivo: però sarebbe stato certo meglio se invece di dare ascolto a certe suggestioni baronali, il ministro in mezzo alle preoccupazioni per la crisi di governo in corso e per la tragedia calabrese avesse trovato il tempo per una riflessione politica seria intorno al significato e alle gravi conseguenze che quella firma comportava sia nei riguardi della riforma universitaria sia nei riguardi del problema della formazione degli insegnanti.

È caratteristico inoltre che tutto questo andare e venire si sia svolto nello scontro di pressioni extraparlamentari e che, su un problema così ampio e rilevante come la cosiddetta laurea abilitante, il Parlamento non sia stato neppure informato.

Siamo comunque lieti che la saggezza tardiva del ministro renda ormai inutile la discussione della proposta di legge abrogativa del decreto di luglio da noi presentato con la prima firma del collega Tedeschi.

Mi si consenta un secondo esempio, questo negativo e attinente a questo disegno di legge: più volte nelle numerose conferenze stampa e più di rado anche nel Parlamento e recen-

temente anche nella nostra aula, se ben ricordo, il ministro parlando delle sue intenzioni in ordine alla riforma della scuola media superiore insisteva sul suo carattere non professionale, ma culturale, rinviando il momento professionale vuoi alle iniziative regionali vuoi alla università.

L'idea può essere accettata o meno, anche se non possiamo non rilevare una qualche astrattezza in questa separazione netta di cultura e professione.

Prendiamo allora in considerazione il terzo comma dell'articolo 5.

Circa l'inadeguata disciplina degli esami di stato fissata con la legge n. 119 del 9 aprile 1969, su cui ritornerò dopo, e contro la quale nel marzo 1969 noi, chiaramente, con la nostra relazione di minoranza, con il dibattito in Aula combattemmo con delle critiche motivate che l'esperienza ci dice fondate, nel terzo comma, l'unica innovazione è questa: per garantire il valore abilitante dell'esercizio di una professione, nelle commissioni di maturità tecnica, a pieno titolo, si introduce un altro membro su designazione dei competenti consigli dei collegi provinciali della categoria.

Ecco che l'unico atto concreto del ministro Misasi è offerto da questo comma che rispetto alla legge di due anni fa introduce un evidente elemento di professionalizzazione negli studi medi superiori: anche questa misura, tutt'altro che secondaria, è grave proprio perché obbedisce alle chiusure corporative di alcuni collegi professionali, cui peraltro ha fornito una qualche motivazione oggettiva il processo grave di dequalificazione della scuola, certo non arginabile peraltro con tali espedienti « che reintroducono la discriminazione tra studi a finalità professionale e studi cosiddetti umanistici, cui si era inteso ovviare — cito il documento dell'UDI — con le innovazioni negli esami finali dichiarati tutti di maturità e non più di abilitazione nella legge Sullo-Ferrari Aggradi ».

Da queste più spicciole considerazioni, consentitemi di passare brevemente alla collocazione del problema della scuola media superiore in questo testo legislativo, seguendo l'itinerario che dal congresso di Frascati (4-8 maggio 1970) ci porta alla presentazione di questo disegno di legge (14 dicembre 1970): In sette mesi, onorevoli colleghi, quale *descalation*! Non può non venirci in mente l'orazione « *desinit in piscem mulier formosa superne* ». Non è qui il luogo di analizzare l'esperienza di Frascati che abbiamo esaminato con attenzione: può anche darsi che se dovessimo discuterne qui, non ci risulterebbe così formosa

e seducente. È comunque innegabile che in quella sede col concorso del ministro e del sottosegretario qui presente e con la collaborazione di numerosi esperti italiani e stranieri — mi si dice che questi ultimi ben conoscendo la condizione oggettiva della scuola italiana (confrontare rapporto OCSE e quanto in esso contenuto di duramente critico sulle capacità programmatiche di viale Trastevere) restarono attoniti e sbalorditi, e, perché no, un po' scettici su tanta audacia di propositi — è innegabile, dicevo, che a Frascati il linguaggio e l'impostazione fu nuova e stimolante, tale per certi versi da costituire tra l'altro un avvicinamento e una possibilità di colloquio, di dialogo e di confronto tra le tesi governative, o per lo meno tra le tesi del ministro Misasi, ed il punto di elaborazione cui era giunto dopo lunga e paziente ricerca il PCI: come rilevava non a torto Giovanni Gozzer in un pregevole articolo apparso sul fascicolo di « Formazione e Lavoro » dedicato alla scuola secondaria.

Non ci si obietti a questo punto che le tesi di Frascati non sono traducibili immediatamente in un unico e globale disegno di legge: tali cose si fanno solo in regimi assolutistici o da parte di un Governo dotato di pieni poteri; e non è un caso che le tre leggi che governano tuttora la scuola italiana, e cioè la Casati (forse la più pregevole e coraggiosa per quanto comportava di stacco dalle vecchie e gesuitiche condizioni dell'insegnamento nell'Italia preunitaria) la Gentile e la Bottai nacquero tutte in quelle condizioni che certo nessuno di noi auspica che si ripetano. Si trattava allora di compiere — se si voleva che Frascati costituisse un punto reale di partenza — una serie di atti concreti e legislativi che si muovessero in quella direzione. Ma già la consultazione indetta dal ministro in data 4 luglio 1970 — due mesi dopo Frascati — tra i sindacati autonomi e confederali della scuola, le associazioni insegnanti e gli organismi vari a finalità educativa e morale, e i cui atti sono già pubblici e a disposizione di tutti, era estremamente riduttiva e tra l'altro era condizionata dalla evidente intuizione di ristabilire un contatto con una categoria che era rimasta particolarmente irritata dopo le vicende di giugno e di luglio.

Mi sia consentita una particolare osservazione sulla lettera introduttiva del ministro, dove a pagina XXVIII del volume intitolato *Processi di innovazione nella scuola*, che ci è stato offerto gentilmente in omaggio affinché lo studiassimo, come abbiamo fatto, e non lo mettessimo da parte, dice testualmente: « Pre-

sentare il disegno di riforma dell'istruzione secondaria superiore che probabilmente impiegherà un tempo non breve di discussione ed approvazione ed intanto considerare il 1970-71 come un anno ponte in attesa della riforma; e solo per quest'anno — sottolineo quel solo — predisporre alcune misure applicative... ». Orbene, mentre sono del tutto assenti alcune di queste misure applicative, ne metto in rilievo una sola che manca del tutto e precisamente il punto quattro, per esempio, della consultazione ministeriale, quello, cioè, riguardante l'abrogazione del regolamento disciplinare del 1925 « incompatibile — dice il ministro — con la caratterizzazione democratica delle istituzioni educative », punto tanto più urgente, in quanto quelle norme durante l'età fascista, in mano ad insegnanti di educazione liberale, ebbero applicazione limitata e servirono a colpire solo gli studenti più tenacemente impegnati nella lotta antifascista (si veda il caso di M. Mela e di Gan Carlo Pajetta, come è narrato nel libro di Monti).

Oggi, viceversa, la loro applicazione è estesissima e quotidiana e, assieme al sopraccitato interesse della polizia per le scuole, costituisce uno strumento pesante di repressione verso le lotte studentesche. Il caso di Alghero costituisce solo uno delle centinaia di casi che giorno dopo giorno riempiono la stampa d'informazione e con la quale vorremmo formare un libro bianco sulla repressione da presentare al ministro, che non so come continui in queste condizioni a sostenere di voler avere un dialogo aperto con gli studenti. Mentre, dicevo, mancano alcune norme applicative veramente urgenti già indicate dal ministro, ecco che « zitto zitto, piano piano » il provvedimento che doveva riguardare solo il 1970-1971, sono parole del ministro, si è trasformato, e proprio nella sua parte più rilevante, in un ponte biennale che investe in pieno anche il 1971-72.

Voi tutti capite che alludo all'articolo 4, di cui tanto attualmente si discute e che investe in pieno con norme tutt'altro che applicative, ma di ordinamento scolastico, l'istruzione media superiore e la sua futura riforma. Permettetemi di dire che il giudizio su tale lungo e confuso articolo è largamente negativo, non solo tra i giovani studenti degli istituti magistrali, che possono anche essere mossi da pur legittimi interessi contingenti, ma nel più largo arco della pubblica opinione, ed è estremamente negativo da parte nostra.

A parte alcune osservazioni particolari, ma giuste, fatte presenti dall'UDI, come quel-

la per cui la pratica fusione dei programmi e dei corsi delle scuole e degli istituti magistrali consentirà alle numerosissime scuole magistrali private, attraverso un riordinamento di facciata, di far conseguire a molte ragazze l'abilitazione magistrale vera e propria (e non si vede come impedirlo se corsi e durata dei corsi saranno uguali), con una vistosa crescita della disoccupazione magistrale, già così preoccupante, e che voi dite di voler arginare con questa stessa norma. In sostanza noi abbiamo il sospetto — e per l'opposizione essere sospettosi è un dovere — che si tenda « non già alla unificazione degli studi medi superiori, ma piuttosto alla cristallizzazione di una molteplicità di indirizzi obiettivamente discriminatori ». Ben più saggio e coraggioso sarebbe stato, ad esempio, chiudere dal prossimo anno le iscrizioni al primo anno delle scuole e degli istituti magistrali « che assolvono oggi ad una vera funzione discriminatoria, come veri e propri ghetti femminili a basso livello culturale, e allo stato degli atti senza effettivo sbocco professionale (UDI) ».

E intanto con l'esiguo e insufficiente aumento di 110 corsi di completamento negli istituti professionali si compie un'altra ingiustizia nella scia di una legge che noi siamo oggi veramente lieti di avere avversata duramente quando fu qui discussa e approvata per ostinazione frontale della maggioranza e di cui oggi tutti vedono, anche in sede della commissione ministeriale della quale ho lo onore di far parte, il carattere contraddittorio e pasticciato. A questo proposito vi sono due vie: o quella proposta dai periti agrari di chiudere i corsi esistenti, via non solo irrealizzabile ma dettata da puro spirito di difesa corporativa e perciò reazionaria o, come noi proponemmo fin dagli inizi del 1969 con la proposta del collega Scionti ed altri, di generalizzarli, anche e soprattutto perché non è giusto che i diritti di accesso all'università e ad una superiore qualifica professionale di cui godono per esempio i giovani dell'istituto « x » siano negati ai giovani dell'istituto « y » iscritti con gli stessi diritti allo stesso tipo di scuola. Per noi e quel che più conta per la costituzione, tutti i cittadini: anche e soprattutto i giovani, sono uguali di fronte alla legge.

Ma torno ai problemi e alle preoccupazioni di fondo suscitate dall'articolo 4: l'articolo 6 prevede la costituzione per l'applicazione della presente legge di una commissione di esperti della durata di un triennio, dico « un triennio ». Tanto più ci viene in mente il sospetto che si voglia accantonare ogni serio

sforzo per la riforma. Un grande uomo politico, il conte di Cavour, credo, soleva dire — navigato come era nella vita parlamentare — che quando voleva affossare un problema, faceva nominare una commissione d'indagine e di studio, convinto, a ragione, che le acque si sarebbero calmate. Il ministro Misasi, che, senza offesa, non ha certo la statura politica di Cavour, ma che non è privo di esperienza nei rapporti col Parlamento, mi pare voglia fare lo stesso. Mi si consenta a tale proposito una domanda: noi qui dovremmo confermare (articolo 5) la validità delle disposizioni sugli esami di maturità istituiti in nuova forma nell'aprile 1969. Ricordo che la saggezza dei colleghi senatori dispose non solo il carattere sperimentale ma la costituzione di una commissione di studio e di controllo sui risultati della legge, composta, credo, da egregie persone ma del cui parere ignoriamo tutto. Come allora possiamo procedere così alla cieca? Solo per il ricatto della fretta e dell'urgenza? Ma le responsabilità di ciò, sia ben chiaro, sono tutte del Governo e non nostre. E sia altrettanto chiaro che qualunque sia il risultato dei lavori della commissione che comunque ci deve essere trasmesso per poter affrontare questo tema e che esamineremo col dovuto rispetto noi a tutt'oggi conserviamo le argomentate riserve e critiche su quella legge.

Ma torno al punto di partenza, alla analisi dell'itinerario tra Frascati e questa proposta di legge. Dicevo scherzando *desinit in piscem mulier formosa superne*, Orazio e la metrica mi perdonino una interpolazione: *desinit in piscem refrigeratum mulier formosa superne*; finisce in pesce di frigorifero, non solo finisce in pesce, perché questo progetto di legge mette veramente nel frigorifero per molto tempo la riforma della scuola secondaria superiore, ne pregiudica la realizzazione, manda all'aria non solo Frascati ma quel che più conta le aspettative dei lavoratori, lo sforzo comune che qui dobbiamo compiere per rispondere sollecitamente e seriamente a questa urgente domanda sociale.

Mi avvio alla conclusione, signor Presidente, onorevoli colleghi. Mi si consenta prima, però, qualche rapida osservazione di carattere particolare.

Certo noi siamo favorevoli, e non da quest'oggi, all'abolizione della sessione autunnale nella scuola obbligatoria e in quella media superiore; senonché il modo in cui questo necessario passo in avanti viene qui prospettato non ci soddisfa per più ordini di ragioni: in primo luogo — e mi pare che anche il relatore Racchetti abbia accennato a qualche ana-

loga preoccupazione — il confinamento dei cosiddetti corsi integrativi proprio alla fine dell'anno scolastico oltre ad altri inconvenienti pratici, non tiene conto del fatto che un effettivo recupero non può non comportare un tempo lungo e cioè l'inserimento di questo compito nuovo nelle attività integrative, che riguardano tutto l'anno scolastico e che hanno nella realtà così scarso spazio. Inoltre, se vogliamo uccidere il malcostume delle lezioni private e per ragioni didattiche e soprattutto per l'oggettiva discriminazione che comportano tra chi può e chi non può sostenerne la spesa, è chiaro che noi con i tempi previsti dal disegno di legge opereremo sì una riduzione del deplorabile fenomeno nella stagione estiva, nella sostanza rimarrebbero però in piedi concentrandosi tutte nel periodo tra novembre e maggio. A questo proposito ricordo l'interruzione che ha fatto il ministro al relatore sulle difficoltà di locali e di edilizia e la sua interruzione ha indubbiamente un fondamento oggettivo ed è preoccupante. Si abbia però il coraggio dei provvedimenti urgenti veramente, si riconosca alla scuola quella pubblica utilità (e domani, state attenti, si potrebbe trattare di ordine pubblico) che consente alle autorità il sequestro e la requisizione di edifici e non si continui come ora — col fallimento dell'edilizia scolastica — a pretendere che comuni e province presi per la gola dissanguino ulteriormente le loro già esauste finanze e paghino per fitti scolastici un premio indecoroso ai grossi speculatori dell'edilizia, per poi magari ricevere la beffa amara di vedersi cassare tali spese dalla Commissione centrale per la finanza locale del Ministero degli interni come è successo a Firenze. Se vogliamo veramente procedere nel senso giusto, se vogliamo che non sia platonico il voto della Camera per la riduzione degli alunni per classe — dato che non possiamo aver fiducia nei miracoli del venturo piano di edilizia — si agisca in questo senso. L'urgenza lo richiede.

Analogamente l'articolo 2 che parte da un giusto obiettivo, isolato come è da un supporto strutturale, rischia di restare nominalistico e di portare come del resto il primo a una ulteriore dequalificazione della scuola o all'aumento delle classi differenziali che dobbiamo invece ridurre al minimo o, a nostro avviso, abolire.

Si tratta in sostanza anche in questi casi di riforme senza spese: abbiamo già fatto la esperienza con la liberalizzazione degli accessi e dei piani di studio universitari come anche provvedimenti in sé giusti e lastricati di

buone intenzioni si vanifichino e provochino effetti anche negativi se non accompagnati da decisi interventi strutturali.

Ma nel merito dei singoli articoli e sulla impostazione del provvedimento il nostro gruppo si riserva ulteriori interventi proprio perché intendiamo condurre una lotta serrata e dura per un effettivo rinnovamento della scuola e contro tutte le mistificazioni.

Concludo: credo di aver illustrato con l'ampiezza necessaria e con dovizia di argomenti le ragioni della nostra opposizione.

Faccio perciò appello all'onorevole ministro affinché non si illuda sul fatto che il disegno di legge è stato assegnato in sede legislativa e trovi il tempo per una riflessione sul rapporto tra la sua filosofia e questo testo.

Se, come speriamo e confidiamo, questa riflessione sarà proficua, egli potrà non dico ritirare il disegno di legge, ma, conforme a quanto da lui scritto nella sopracitata lettera del 4 luglio, eliminarne le parti attinenti al 1971-72 (articolo 4 e 6) anche in considerazione del fatto non secondario che dal 1971 scatta o dovrebbe scattare il II piano quinquennale di sviluppo della scuola che attendiamo di conoscere e di discutere.

Faccio appello ai colleghi della maggioranza affinché alle nostre argomentazioni non oppongano un rifiuto preconcepito (ricordatevi dell'esempio della sperimentazione negli istituti professionali), memori anche dell'ordine del giorno del Senato della primavera scorsa che individuava nella scuola un terreno non di scontro frontale con le rigide delimitazioni di maggioranza e di minoranza, ma un terreno costituzionale di aperto confronto con tutte le forze che alla costituzione hanno dato vita; così in comune potremo emendare profondamente le altre parti, rendendo tra l'altro effettive certe indicazioni positive che richiedono interventi strutturali, per i quali potremo utilizzare le somme non indifferenti predisposte per l'attuazione dell'articolo 4 e 6 che decadrebbero.

Debbo infine dichiarare che noi, se non ci fosse tale disponibilità da parte del Governo e della maggioranza, ricorremmo ai mezzi che il regolamento ci concede e ciò non solo perché è diritto dell'opposizione, di una opposizione numerosa come la nostra, servirsi degli strumenti che il regolamento della Camera pone a disposizione dei parlamentari, ma soprattutto per un'altra ragione; perché la sorte della scuola italiana è cosa troppo grave e seria per consentire soluzioni inadeguate o mistificatorie, perché salutiamo la crescen-

V LEGISLATURA — OTTAVA COMMISSIONE — SEDUTA DEL 27 GENNAIO 1971

te consapevolezza dei lavoratori — espressa anche nel documento delle tre confederazioni — di quanta parte della loro lotta e del loro destino, si combatte su questo fronte.

Andiamo verso una conferenza nazionale del partito sulla scuola e ci vogliamo andare con le carte in regola non solo verso gli studenti e gli insegnanti, ma verso tutti i lavoratori e opereremo con tutte le nostre capacità politiche affinché al centro della lotta dei lavoratori sempre più positivamente abbia spazio la lotta per un rinnovamento culturale della scuola che investa i contenuti, i metodi, gli sbocchi professionali, il suo carattere aperto e democratico al servizio dello sviluppo del nostro paese.

PRESIDENTE. Poiché è iniziata una serie di votazioni in Aula, il seguito della discussione è rinviato ad altra seduta.

La seduta termina alle 10,35.

*IL CONSIGLIERE CAPO SERVIZIO
DELLE COMMISSIONI PARLAMENTARI*

Dott. **GIORGIO SPADOLINI**

L'ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE

Dott. **ANTONIO MACCANICO**

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO