

CAMERA DEI DEPUTATI

N. 1068

PROPOSTA DI LEGGE

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

RAICICH, ALLEGRA, BARBAROSSA VOZA MARIA IMMACOLATA, BINI, BOSI MARAMOTTI GIOVANNA, CHIARANTE, CONTE, DE GREGORIO, GIANNANTONI, MASIELLO, PAGLIAI MORENA AMABILE, PELLEGATTA MARIA AGOSTINA, TESSARI ALESSANDRO, TORTORELLA, VACCARO MELUCCO ALESSANDRA, VILLARI

Presentata il 26 gennaio 1977

Norme generali sull'istruzione. Ordinamento della scuola secondaria

ONOREVOLI COLLEGHI! — 1) Nel 1972, poco prima della fine prematura della V legislatura, e successivamente, all'inizio della VI legislatura il gruppo comunista presentò una proposta di legge sul nuovo ordinamento della scuola secondaria. Chi rilegga oggi l'articolato che avevamo predisposto e la relazione che l'accompagnava, può rendersi conto sia della fiducia nostra in uno sbocco legislativo che ritenevamo urgente, sia della nostra consapevolezza delle enormi difficoltà da affrontare. Nel presentare oggi, dopo cinque anni di dibattito nel paese, e infine anche nel Parlamento, di crisi sempre più acuta della scuola, una nostra proposta, nuova in quanto di quel dibattito e di questa crisi vuol tener conto, non ci sfugge che per tanti aspetti di difficoltà sono ancora più gravi, l'urgenza di un intervento legislativo è ancora più stringente.

La difficoltà prima è di ordine culturale; comporta una ricerca, in cui la cultura si misura con la società, sul nuovo principio educativo. Sappiamo bene quanto è grande il rischio, in queste proposte, di cadere

nel generico, nel discorso puramente esigienziale. Eppure il problema esiste, si pone nei termini in cui lo delineava Gramsci accennando alla crisi del vecchio principio educativo (basato sul latino e sul greco) e alla necessità (ma « non sarà facile ») di individuare uno nuovo. Perché la nostra scuola è in realtà ancora strutturata, come scheletro esterno, su ordinamenti e gerarchie rispondenti a quel vecchio principio, ma non più vive, non più sentite dalla generalità degli utenti della scuola, come valide. La ricerca che proponiamo è di lungo respiro e certo travalica una proposta di legge, investe la società civile, il modo in cui si scontrano e si confrontano correnti e tendenze di pensiero. In tal senso una legge di riforma, secondo noi, deve consapevolmente porsi dei limiti, non deve porsi obiettivi ideologici, non deve impacciare (e neanche illudersi di impacciare) il dispiegarsi dei vari indirizzi culturali che tuttavia anche nella scuola trovano un loro mediato riferimento.

La proposta di riforma va costruita pertanto tenendo presente sia l'ispirazione di li-

bertà così ampiamente circolante nella Costituzione, sia l'esigenza, altrettanto chiaramente espressa nella Costituzione, di « dettare norme generali per l'istruzione ». In realtà, ove si rifletta alla vicende di questi trent'anni, l'assenza di una legislazione di norme generali (fatte salve poche eccezioni) e la imponente produzione di legislazione minuta, settoriale, contraddittoria, spesso corporativa, costituiscono lo sfondo a cui si iscrive la permanenza della vecchia normativa di quadro (gentiliana e bottaiana) di ispirazione ben diversa dalla Costituzione e nella sua intima essenza disgregata. Norme generali: dunque un disegno coerente ma non minuzioso degli ordinamenti, dei traguardi cognitivi e professionali dei vari livelli di istruzione, una loro correlazione non rigida alle esigenze socio-economiche; questo vuole proporsi una legge di riforma. Ed è ovvio per noi che se i privati, istituendo com'è loro diritto, scuole e istituti di istruzione possono non solo ispirarsi a fini di lucro ma anche perseguire un obiettivo di ideologizzazione (« senza oneri per lo Stato »), la Repubblica in quanto, secondo la Costituzione, istituisce scuole di ogni ordine e grado, persegue altri fini; quello di contribuire anche attraverso la scuola a rimuovere gli ostacoli che « impediscono il pieno sviluppo della persona umana » quello di favorire una formazione critica, senza privilegi ideologici, fondata sulla piena libertà, che aiuti i cittadini in corso di formazione, dato che le ideologie non si esorcizzano per decreto, ad essere non inermi di fronte a ideologie e dogmatismi, tanto più oggi, nelle odierne società industriali complesse in cui i mezzi di comunicazione di massa più penetranti dell'apparato scolastico, tendono se non a imporre, certo a suggerire di continuo conformismi. Acquista perciò nuovo significato la vecchia discussione sulla « neutralità » della scuola che nell'età giolittiana fu così vivace (si pensi alle polemiche interne alla FNISM, alle posizioni di Salvemini e di Gentile); tale discussione non può ripetersi certo nei termini di settanta anni fa, ora in questa società, in cui non per caso ha trovato fortuna e seguito la ipotesi e la condanna althusseriana della scuola come apparato ideologico di Stato. La scuola statale diviene forse il più rilevante terreno di verifica del tanto dibattere di questi anni sul pluralismo, ove si riesca a vederla come luogo comune di rigorosa formazione, di ricerca, di confronto critico e non già come una serie di luoghi separati dati in appalto alle diverse ideologie.

2) Ma per raggiungere questo scopo, la crosta degli attuali programmi di insegnamento (in cui si concreta poi un principio educativo determinato) deve rompersi: i contenuti dell'insegnamento devono trovare un punto di riferimento con i problemi della società di oggi, con lo stato della ricerca scientifica nei vari campi del sapere. Altrimenti, ove questa esigenza sia compressa e mortificata, la vita scolastica si corrompe, si aprono a forza spazio in forma disorientata e prevaricante forme ideologizzate e spesso superficiali di rapporto con la cultura contemporanea. In tal caso, per esempio, uno dei tipici vuoti della scuola italiana, uno studio delle scienze sociali, viene riempito da un confuso balbettio sociologico alla moda; si dissolve ogni possesso dell'eredità culturale del passato, lo spessore storico di ogni conoscenza si deteriora in un nozionismo confuso e provvisorio. Si giunge a quella condizione di inerzia culturale, che è oggi della nostra scuola e di quella secondaria in particolare, alla disaffezione agli studi, al crescente assenteismo. Di fronte a questo processo di disgregazione anche il tanto parlare e predicare di educazione permanente diventa un alibi e alimenta il vuoto della scuola; come con forza sostiene Bertrand Schwart, l'educazione permanente non può sorgere sul vuoto, ha il suo supporto indispensabile in un periodo di formazione organizzata che investa l'infanzia e la prima adolescenza (egli in realtà parla di un obbligo scolastico compreso il rapporto formazione-lavoro che giunge a diciotto anni, più i « crediti » ulteriori), un periodo che aiuti ad attenuare i dislivelli socio-culturali, che dia il gusto dell'apprendere, del verificare, che dia, in un quadro organico, non tanto risposte belle e pronte quanto la capacità di capire gli interrogativi. « La scuola — scrive giustamente Il'ienkov — deve soprattutto difendere dal dogmatismo... giacché il pensiero cammina soltanto laddove la mente umana si trova di fronte a una contraddizione che non può essere risolta con l'aiuto degli schemi, delle ricette, delle nozioni, degli algoritmi già pronti ».

La proposta di legge che presentiamo e i suoi meccanismi di attuazione non possono certo esaurire un processo di ricerca così complicata; ambiscono solo — in una situazione del dibattito che ci sembra maturata rispetto a qualche anno fa — determinare condizioni più favorevoli al suo dispiegarsi finora ostacolato dalle incrostazioni di un ordinamento vecchio. Ma proprio per questo con

il passato bisogna fare i conti, con quello più remoto come per esempio la riforma Gentile e anche con quello più vicino, quale la contestazione e i suoi frutti scolastici. L'assenza di una riflessione critica sul passato è uno dei limiti, a nostro avviso, delle analisi sottese alle varie proposte di legge presentate nel 1975 da varie forze politiche.

La scuola di secondo grado non è solo un problema di oggi, anche se oggi si è fatto più acuto e drammatico, perché tutto l'intreccio dei rapporti tra scuola e società è divenuto più esplicito e più tangibile e più direttamente investe le masse lavoratrici. Per la verità la scuola secondaria ha sempre costituito un nodo complesso, da quando nelle società liberali si è istaurata la tripartizione dell'istruzione in una fase primaria, in una fase secondaria e in una fase universitaria. Era allora assodato che la scuola primaria era la scuola popolare, il massimo traguardo formativo cui potevano aspirare le classi subalterne, che le facoltà universitarie erano riservate ai gruppi dirigenti selezionati o per tradizione censitarie o per promozione o integrazione sociale. Il punto più delicato di tutto il sistema formativo era perciò dato da quella cerniera mobile e sensibile agli spostamenti di forza nella borghesia che era la fascia (o meglio le fasce separate) di istruzione tra gli 11 e i 18 anni, sia per l'articolazione interna della borghesia, sia perché ivi si consumava il processo decisivo di selezione e di cooptazione indispensabile all'egemonia della classe dominante.

Lo spettro sociale dei ceti intermedi si collocava un secolo fa (e anche più di recente) nel sistema scolastico secondario così come con chiarezza risulta dal quadro che ne dà il Duruy, ministro dell'istruzione di Napoleone III. « Frequenta la scuola classica chi ha davanti a sé tempo, agio e fortuna. Nulla lo sollecita, con lui si può lavorare tranquillamente a porre le larghe e solide basi di un edificio che dovrà alzarsi di più. Gli alunni della scuola tecnica sono quanti dopo le elementari possono rinviare solo di un paio di anni il loro ingresso nell'officina, nel laboratorio, al banco »; con il correttivo, a mezza strada tra la paternalistica benevolenza e l'accorta cooptazione, di qualche borsa di studio. Nella scuola secondaria per più di un secolo si è riflesso così il rapporto spesso antagonistico fra la borghesia tradizionale, i ceti medi emergenti e infine, in misura negli ultimi anni crescente, il proletariato. Certi scritti dell'inizio del secolo di Salvemini

sono per esempio la testimonianza leale e sofferta di tale antagonismo.

3) Da opposti versanti e da approcci intellettuali assai diversi, all'alba del nostro secolo Durckheim in Francia e Paulsen in Germania, descrivendo con ottiche distinte, ciascuno la storia del proprio paese, vedevano perciò, ponendo al centro della loro ricerca il Ginnasio, il Liceo, il Collegio, proprio in questi istituti quasi lo specchio più vero ed autentico della vicenda storica, non solo intellettuale ma anche religiosa, sociale e politica di un popolo e di una nazione.

Anche in Italia in limiti più modesti, corrispondenti al minor respiro della nostra classe dirigente, sin da quando ci siamo costituiti in unità nazionale e anche prima nel Piemonte, sollecitato dalla presenza di esuli illustri, quali Bertrando Spaventa, la discussione sul sistema di istruzione secondaria, non fosse altro per gli echi delle coeve discussioni francesi e tedesche, ebbe questo carattere di rispecchiamento di problemi di più vasta portata. Allora e poi, nei dibattiti successivi alla legge Casati e in quelli che dalla fine del secolo prepararono la legge Gentile, negli stessi anni oscuri della dittatura fascista tanto travaglio di proposte e di indagini, tanto sforzo intellettuale si è consumato in vista di obiettivi che andavano al di là delle strutture scolastiche. Capponi e Salvemini, Villari e Gentile, Cattaneo e Croce, De Sanctis e Gramsci, quasi tutti gli intellettuali politicamente impegnati, hanno posto l'accento su tale problema.

Più direttamente in certe pagine di Gentile, quando con esemplare testimonianza della sua chiusura classista parla di « anime refrattarie » e in alcune scelte decisive della sua riforma (la scuola complementare, il panlatinismo, l'insegnamento religioso riservato ai bambini o meglio al popolo destinato a rimanere bambino) o, con segno opposto, in alcune delle note scritte nel carcere da Gramsci, mediatamente in quasi ognuno degli innumerevoli scritti in cui si è trattato di questi problemi, solo che si sappia vedere al di là delle soluzioni tecniche, l'occhio attento coglie i problemi reali, quali nel suo crescere e svilupparsi, nel suo difendersi ed arroccarsi, poneva e si poneva la classe dirigente, con l'attenzione rivolta ai modi più idonei a perpetuare il suo potere e ad allargare i consensi alla propria egemonia.

Tutto il sistema formativo obbediva a una logica di classe. Nella fascia di istruzione che consideriamo, più che per altre vie ve-

niva a realizzarsi quel processo di cooptazione selettiva esercitata dalla borghesia, cui accennava Marx nel terzo libro del Capitale: « Quanto più una classe dominante è capace di accogliere in sé gli uomini più significativi delle classi dominate, tanto più solido e pericoloso è il suo dominio ».

L'istruzione secondaria e quella universitaria, almeno in certe fasi hanno avuto questa funzione, (oggi esaurita) contemporaneamente espellendo dall'accesso ai ruoli dirigenti le larghe masse, cooptando d'altra parte e integrando nel proprio seno quanti per le loro capacità venivano estraniati dalla propria classe. Anche se inevitabilmente in tal modo la borghesia ha allevato e riscaldato nel suo seno qualche serpe a lei pernicioso.

Senonché le forme e i modi in cui tali processi si attuavano erano e sono mediati; particolarmente nel passato, in un arco di tempo in cui i ruoli professionali mutavano lentamente, mentre il fondamento dell'economia del nostro paese, solo parzialmente toccato dallo sviluppo industriale, rimaneva ancorato all'agricoltura, mentre così lento era l'incremento della scolarizzazione, la discussione a volte, anzi spesso bizantina, si svolgeva sempre o quasi sempre all'interno di una stessa logica, come, diceva Gramsci, « puro esercizio di scacchista mentale » e perciò si attardava prevalentemente su aspetti tecnico-didattici, su contenuti culturali non alternativi ma solo in varia guisa commensurabili (più latino o meno latino per esempio); nella sostanza il discorso politico più esplicito restava nell'ombra.

La funzione dell'istruzione secondaria nel nostro paese si è lentamente modificata in un secolo; le infinite discussioni, i congressi pedagogici, i dibattiti parlamentari tra il 1860 e il 1922 portavano ad aggiustamenti parziali, anche se sempre accompagnati da denunce impaurite di chi in ogni ritocco vedeva una imminente catastrofe. Il quadro complessivo non era alterato; ma nel suo profondo aveva dei cedimenti (la caduta di prestigio della scuola classica, per esempio) finché parve che il quadro si riassetasse saldamente con la riforma Gentile. E non a torto Gentile stesso illustrando la sua riforma parlava di restaurazione. Con la riforma Gentile bisogna dunque fare i conti, non solo perché essa tuttora costituisce, sia pure alterata, l'armatura del nostro ordinamento, ma anche perché per tanta parte della cultura italiana, (pensiamo per esempio a Manara Valgimigli e a Giacomo Devoto) essa ha costituito un punto di riferimento positivo, e

infine perché, come hanno ricordato al recente convegno di Milano sulla secondaria Grusu e Maragliano, « le idee forza del modello gentiliano hanno una notevole resistenza e perdurano, a volte sotto le mentite spoglie di *slogans* apparentemente innovatori, proprio per la loro compattezza e per il loro rispondere a un progetto sociale ».

L'analisi odierna ha la sua prima premessa in una riflessione storica condotta con equilibrio e senza furori iconoclastici, riconoscendo ad esempio che la costruzione di una scuola nazionale nella seconda metà dell'ottocento, pur con i forti limiti del processo di alfabetizzazione, che il superamento del monopolio ecclesiastico, del quale però venivano assunte metodologie e ispirazioni, costituirono uno sforzo significativo, che non fu tutto negativo. Ci sentiamo pertanto lontani da quanti, come per esempio i teorici di Comunione e Liberazione, si pongono di fronte a questa vicenda in un atteggiamento ad un tempo vittimistico e trionfalistico — e sostanzialmente integralistico —; essi esaltano la vittoria dei cattolici sui liberali; quale vittoria? Quella consumata, consule Gentile, nel 1923? quella del 1929, su cui De Gasperi, esule in patria, scriveva lettere amare? Essi considerano tale vittoria quasi arra di una prosima vittoria sul comunismo italiano « illuminista », nuovo cardine di una egemonia antipopolare. Con un paio di formule schematiche saldano la « riforma intellettuale e morale » di Gramsci con il « laicismo radicale » di De Sanctis. Noi riteniamo invece che un ampio movimento popolare, come il nostro, nulla perda della sua peculiarità, delle sue radici operaie, se invece di chiudersi in sé stesso, nel compiaciuto vagheggiamento di un modello astratto tutto suo, ricava la sua forza anche dalla capacità di assumere criticamente l'eredità del passato.

4) Ma certo uno scavo nella nostra storia non è sufficiente; per una analisi dei problemi culturali impliciti in una riforma della secondaria, come si pongono oggi, è necessario un confronto con l'esperienza straniera (non univoca per altro) e con quella dei paesi europei in particolare. Anche perché la crisi della scuola secondaria in molti aspetti è comune a molti paesi; per cui vale anche la pena di conoscere e riflettere sulle strategie che diversi tipi di società hanno messo in opera per superare questa crisi. Il Ministro Malfatti di questo confronto con l'Europa ha fatto un poco il suo blasone originale. E non saremo noi a fargliene rimprovero, lontani come siamo da ogni boria e da ogni senso del

VII LEGISLATURA — DOCUMENTI — DISEGNI DI LEGGE E RELAZIONI

primato. Desideriamo però per chiarezza rilevare, anche per dare a ciascuno la sua parte, che il confronto con l'Europa era già presente nell'iniziativa di altri ministri, se è vero che a Frascati sorse un centro europeo per l'educazione, se è vero che a Frascati ebbe luogo nel 1970 il convegno che lasciò una forte traccia nel dibattito italiano degli anni immediatamente successivi e sulla stessa relazione Biasini, un convegno in cui non erano assenti studiosi ed esperti europei come per esempio Stuart Maclure e Antoine Prost. Senonché le conclusioni di Frascati erano la traduzione italiana di una tendenza, documentabile in sede europea sulla metà degli anni sessanta, a vedere nello sviluppo scolastico esteso e prolungato (e disinteressato), una prospettiva possibile, congruente con una società affluente, carica di potenzialità socialmente eguagliatrici. La medaglia ha due facce, una riconoscibile nello stesso movimento studentesco che si muoveva anche verso un prolungamento dell'obbligo scolastico, l'altra nell'azione dei governi che già negli anni emergenti e ancor più negli anni sessanta perseguivano obiettivi di crescente scolarizzazione obbligatoria, come di recente ha ricordato il prof. Janne, già ministro dell'istruzione belga. E' ben noto come questa fiducia nelle « magnifiche sorti e progressive » abbia dovuto fare ben presto i conti con il pauroso aumento dei costi cui non corrispondevano risultati persuasivi, con la crisi energetica e con la stessa caduta della spinta contestativa. E va dato atto al Ministro Malfatti di aver colto abbastanza rapidamente il mutare della situazione. Il convegno di Venezia del 1975 da lui presieduto, fu il simbolo di questo rovesciamento. Ancora una volta gli studiosi e i tecnici dell'educazione europei vennero chiamati a consulto; e essi da Von Mutius a Géminard, ai partecipanti italiani al convegno fecero un amaro quadro di disillusioni o di fallimenti, di difficoltà comunque. Se ne doveva trarre la conclusione — questo ci pare il succo di quel convegno — che occorreva prudenza, che Frascati era un errore se non una generosa utopia.

Noi per parte nostra non restammo abbacinati dal Convegno di Frascati, ne vedemmo gli aspetti positivi nell'affermarsi di una tendenza a superare il solco tra scuola di cultura e scuola professionale, fino ad allora (si pensi al Piano Gui) viste come prefigurazione di destini socialmente diversi, ma ne vedemmo il limite, serio, nella tendenza alla realizzazione di una scolarità prolungata e

oziosa che avrebbe inevitabilmente dato vita a una scuola parallela di serie B. Così non restammo atterriti dal Convegno di Venezia e non già perché siamo degli impenitenti seguaci sino in fondo delle illusioni di Frascati, tantomeno perché riteniamo che la crisi economia sia superata, che non si ponga un problema di costi; bensì perché questa scuola che abbiamo è essa costosa e improduttiva, perché la suggerita prudenza coincide con la necessità di riformare, di avviare subito un processo di riforma se non si vuole che la crisi della scuola giunga a un punto di non ritorno. E infine bisognerà semmai far tesoro delle esperienze straniere (forse meno negative di quanto non paia a chi aveva mirato a soluzioni rapide, a superamenti automatici delle diseguaglianze socio-culturali) per non ripercorrere strade che si sono altrove dimostrate sbagliate.

5) Abbiamo accennato ad alcuni problemi di carattere culturale e alla necessità di affrontarli senza velleità improvvisatorie (e dunque tenendo conto anche del retroterra storico), senza provincialismi e senza ipotesi autarchiche di primato (e dunque tenendo conto anche delle esperienze straniere). Ciò può consentire una condizione essenziale, che il lavoro di impianto legislativo, di ordinamento, si accompagni a una ricerca sui contenuti dell'insegnamento, stimolando così nel Paese la cultura della riforma e il lavoro di informazione, di aggiornamento e di qualificazione degli insegnanti.

Si tratta cioè di evitare l'errore che in parte fu compiuto quando si giunse alla riforma della scuola media del 1962: allora parve che ci fosse un acceso dibattito sul latino, le aspettative dello stesso corpo insegnante furono emotivamente assorbite dalla questione del latino e venne a mancare un approfondito esame di che cosa significava, in termini di contenuti, di programmi, la nuova scuola. Cosa significava insegnare a tutti l'italiano? E forse la prima risposta che rende conto dell'ampiezza del problema si avrà solo con la *Lettera a una professoressa* dei ragazzi di Barbiano. Cosa significava il sia pure episodico ritorno ai contenuti di studio del mondo naturale? Mancò insomma, né noi bastammo a suscitarsela, la cultura della riforma: anche ciò contribuì a rendere non facile il decollo di quella riforma che così dovette fare i conti con incomprensioni di vario genere presenti e diffuse sia tra gli insegnanti che tra le famiglie. Se si esaminano le cose da questo punto di vista qual'è la situazione odierna nella prospettiva della ri-

forma della secondaria? E' vero quanto ha detto di recente il ministro della pubblica istruzione: « Dobbiamo riconoscere che disgraziatamente il contributo delle forze del mondo della scuola, delle forze professionali, delle forze culturali, delle forze politiche, delle forze sindacali per individuare con precisione che cosa significa [la riforma] nei contenuti riforma dei programmi... è un contributo ancora debole? » E' probabilmente così, anche se in questi ultimi anni non sono mancati, anzi si sono resi sempre più frequenti, come vedremo in seguito, contributi anche qualificati. D'altronde sarebbe sbagliato immaginare nel rapporto tra legislazione e ricerca culturale la separazione totale di un prima e di un poi: i due momenti debbono intrecciarsi tra loro e essere l'uno all'altro di stimolo. Si tratta pertanto di un impegno di lunga lena che non consente atteggiamenti semplificatori, dettati da un generoso entusiasmo ma pericolosi perché facilmente al momento dell'impatto con non evitabili difficoltà possono convertirsi anche in atteggiamenti di rassegnazione e di frustrazione. Bisogna armarsi di paziente tenacia, essere ben persuasi che una trasformazione così profonda non può essere compiuta in breve tempo né essere opera esclusiva di pedagogisti illuminati o di avanguardie politiche. Per parte nostra la tradizione del movimento operaio ci soccorre richiamandoci non solo alla diffidenza di Labriola verso tutte le scorciole e alla consapevolezza di quelle che Gramsci definiva difficoltà inaudite, ma anche all'atteggiamento di Lenin che nei primissimi anni della rivoluzione russa così ammoniva quanti si illudevano di poter raggiungere nel settore scolastico rapidamente e facilmente risultati di profonda trasformazione, di espansione e di rinnovamento della cultura: « Bisogna armarsi di salutare diffidenza verso ogni progresso troppo rapido, verso qualsiasi millanteria, bisogna pensare e controllare quei passi avanti che proclamiamo ogni ora, che facciamo ogni minuto, e che ogni secondo si rivelano instabili, precari e non chiari ». L'effettiva debolezza dei movimenti del '68, in quanto non si prefiggevano compiti di distruzione della scuola ma miravano alla sua radicale trasformazione, è stata pertanto in un eccesso di immaginazione, in una conseguente sottovalutazione delle forze in campo e del lungo sforzo politico e intellettuale da compiere per misurarsi con enormi difficoltà oggettive e soggettive.

Tanto più poi la ricerca culturale si propone un compito difficile in quanto si riferisce alla scuola istituzionale, come sede di un insegnamento organizzato, che « fornisce cognizioni scientifiche e a maggior ragione un sistema di cognizioni e i metodi di trasformazione e assimilazione del sapere che permettono poi di elaborare produttivamente il vario flusso delle informazioni » (Petrovskij). Siamo persuasi anche noi dell'esigenza di una critica di fondo all'attuale sistema scolastico, ma su di esso intendiamo operare, perché le ipotesi di descolarizzazione o il puntare sulla *incidental-education* come sostitutiva della scuola è posizione di rinuncia, comporta in prospettiva il pericolo di un apprendimento concepito riduttivamente « sotto forma di surrogati frammentari e casuali nei quali i concetti scientifici saranno rare spighe di grano in un campo coperto di malerba » (idem).

6) Ma la seconda difficoltà di cui siamo consapevoli e lo eravamo anche nel 1972, riguarda più direttamente la politica scolastica finora seguita, i guasti che ne sono derivati, l'impaccio crescente dell'amministrazione scolastica nella gestione dei processi formativi; essa oggi non è più in grado di assicurare neppure attraverso strumenti straordinari come i decreti legge, l'ordinato inizio dell'anno scolastico. Recenti innovazioni, quali la creazione degli organi collegiali, la sperimentazione, hanno trovato difficoltà nel loro dispiegarsi anche per le resistenze di questa amministrazione di fronte al nuovo. In definitiva il carattere di fondo del nostro sistema scolastico e della sua gestione è l'anelasticità; perciò di fronte all'espansione scolastica abbiamo sì avuto un aumento di spesa, che più o meno corrisponde a quello verificatosi in altri Paesi, ma da noi tale aumento si è esaurito in un temporaneo delle esigenze di spesa corrente senza una strategia di riforma che sorreggesse e che accompagnasse non solo la riforma della scuola media del 1962 ma anche preparasse i suoi prevedibili effetti sugli ordini scolastici successivi. Se è vero quanto ha scritto di recente Le Thanh Khoi e che cioè « la scuola di domani non può essere una riproduzione ingrandita del passato, ma una scuola reinventata per rispondere ai nuovi bisogni della società », ne consegue che l'ipotesi di chi punta sulla riproduzione ingrandita del passato (che poi è stata l'ipotesi della Democrazia Cristiana per molti anni) porta alla paralisi e al caos. In questo contesto si inserisce anche la valutazione, al di là dei volu-

mi di spesa e della loro distribuzione nei vari comparti dell'ordinamento scolastico e universitario, di un elemento che è specifico nel nostro Paese: secondo l'Ufficio Statistico della Comunità Europea, dall'esame del decennio 1960-1970 risulta che comparativamente agli altri paesi della Comunità l'Italia ha costantemente i valori più bassi nel rapporto percentuale tra le spese di investimento per l'insegnamento e gli investimenti complessivi ed ha i valori percentuali più alti nel rapporto tra le spese correnti per l'insegnamento e le spese correnti complessive.

L'erosione complessiva delle possibilità di investimento anche dopo il 1970 si è accentuata; nel comparto dell'istruzione tecnica per esempio (che riguarda circa il 45 per cento della scolarità secondaria) fra il 1972 e il 1976 le spese di personale sono passate dal 90,7 per cento al 93,7 per cento, quelle di funzionamento dal 9,3 per cento al 6,3 per cento; e abbiamo preso in esame il settore della istruzione tecnica ove certo le spese di funzionamento (si pensi ai laboratori, ai macchinari, alle aziende agrarie) hanno maggiori e più perentorie esigenze. Sicché con la crisi economica ora e già prima attraverso l'assenza di un disegno di riforma e per il concorrere dei vari effetti del nuovo stato giuridico, la spesa è divenuta sempre meno manovrabile e la restrizione della possibilità di manovra all'interno della spesa disponibile ha finito per colpire soprattutto l'intervento di preparazione alla riforma, quali la ricerca, l'aggiornamento, la verifica della sperimentazione. A ciò si aggiunga per memoria l'impaccio nel decollo del primo piano per l'edilizia scolastica (1967-71) e il ritardo con cui nell'estate del 1975 è stato avviato, con criteri parzialmente nuovi, un secondo piano di finanziamento per l'edilizia. A questo quadro vogliamo aggiungere due esempi frutto sia dell'assenza di una politica di riforma, sia di una particolare discrezionalità dell'esecutivo nell'attuare la normativa esistente, sia, infine, di un vischioso e contraddittorio comportamento dell'amministrazione centrale e periferica.

Si consideri la questione della mobilità del corpo docente; si può consentire nel rilevare che nel breve periodo la mobilità di sede è anche eccessiva, attraverso i continui trasferimenti, le assegnazioni provvisorie, i comandi ecc., con grave pregiudizio per la continuità didattica e, per la complicatezza delle operazioni sopra descritte, del regolare inizio autunnale dell'anno scolastico. Ma forse si è poco rilevato che a questa sover-

chia mobilità di sede nel breve periodo fa poi riscontro una rigidità, un incardinamento alle singole cattedre dei singoli tipi di istituto nel medio e nel lungo periodo, che ha effetti perniciosi e distorcenti. Si prenda l'arco di anni che va dal 1961 al 1973, in cui ci è stato un grande spostamento nelle iscrizioni dai licei classici ai licei scientifici. Facendo pari a 100 i dati per il 1961, gli studenti del liceo classico nel 1973 erano a un indice 140,5, quelli del liceo scientifico erano a un indice 524,1; se si fa la stessa analisi sul fronte dei docenti abbiamo nel 1973 nel liceo classico un indice 443,1, nello scientifico un indice 129,3. Di conseguenza nell'arco di anni sopradescritto il numero medio degli alunni per insegnante è passato nei licei classici da 24,3 a 7,7, nei licei scientifici da 6,0 a 24,2. Gli squilibri si sono completamente rovesciati rimanendo squilibri. Nelle due scuole prese in considerazione il rapporto didattico è stato costantemente e a fasi alterne viziato da fenomeni di sovradimensionamento o di sottodimensionamento. Sotto i dati medi si possono leggere dati ancora più assurdi di congestionamento e di rarefazione. Avvertiamo quanto spreco economico tutto ciò comporta; ciò non aiuta del resto, dato che abbiamo preso in esame la parabola discendente del Liceo classico, a dare una risposta seria alla stessa questione della cultura classica e del suo ruolo nella scuola secondaria. Tante volte nel corso di questi anni, abbiamo sentito porre da insegnanti di latino e greco e non solo da essi, questo interrogativo a volte come deplorazione nostalgica e carica di rimpianto, spesso però anche come inquietante e sincera preoccupazione per la dimensione storica degli studi, per i problemi del rapporto tra l'eredità culturale e la scolarizzazione crescente.

Premesso che per noi né il panlatinismo gentiliano né l'umanesimo retorico costituiscono zattere di salvataggio della cultura classica ma solo zavorre mortali e che non ci ha mai animato da Gramsci a Bianchi Bandinelli nessun furore iconoclastico verso l'antichità o verso lo studio storico dei classici, ci sembra che anche limitando alla scuola questo tema che travalica la scuola, il continuo assottigliarsi delle iscrizioni al primo anno del liceo classico non dà adito a molte speranze di una vigorosa cultura classica se la situazione resta quale è. Oggi il liceo classico è destinato a ridursi sempre di più, non crede più in se stesso e nel primato dei suoi principi educativi; se oramai meno del 9 per cento dei ragazzi scolarizzati dopo l'adempimento del-

l'obbligo seguono gli studi classici, è difficile sostenere che tali studi hanno un valore universale, come si diceva una volta quando si faceva coincidere questo valore universale con la formazione della classe dirigente. Tale identificazione di cultura classica e di principio educativo non ha forse corrotto e pregiudicato la stessa penetrazione della conoscenza storica degli antichi nel circolo culturale del nostro Paese? Non sarà forse più opportuno ricercare un nuovo rapporto tra un livello complessivo della cultura scolastica ricco di spessore storico e un settore di studi opzionali, non più carichi né in positivo né in negativo dei pregiudizi e dei privilegi del passato, ma liberamente scelti, e che abbiano il loro centro in uno studio rigoroso della scienza dell'antichità?

7) Veniamo al secondo esempio delle difficoltà da affrontare in seguito alla politica finora seguita. Ci riferiamo alla tendenza seguita negli ultimi decenni dal Ministro della pubblica istruzione nell'autorizzare nuove istituzioni scolastiche statali. La questione ha grande peso e rilievo per l'istruzione secondaria ove ogni nuova istituzione scolastica comporta, sia da parte degli Enti locali sia da parte del ministro autorizzante, una opzione tra possibilità diverse. Non era certo facile, in assenza di una adeguata politica di programmazione, seguire, o meglio prevedere, i flussi alterni delle iscrizioni in questo o quell'ordine, tipo o sotto tipo di scuola secondaria. Tali flussi erano sollecitati da speranze, più spesso da miraggi di futuri sbocchi professionali più facili e più remunerativi. In questa altalena di speranze e delusioni delle famiglie e degli studenti (ora verso gli istituti magistrali ora verso i tecnici ad indirizzo chimico, ora verso i tecnici commerciali, ora verso i professionali e via dicendo) si possono cogliere i segni del distorto sviluppo e del breve respiro della nostra politica economica nell'ultimo venticinquennio. Di fronte ad una domanda così variegata ed incerta, in cui aveva ampio spazio la spinta localistica, fiduciosa che un determinato istituto scolastico potesse essere per un'area depressa strumento di riscatto culturale ed economico, la gestione del vecchio ordinamento, così settoriale e parcellizzato, ha portato non già alla predisposizione di un reticolo di servizi che tenesse conto, nel quadro di una scolarizzazione crescente, dei movimenti migratori, delle esigenze delle zone a scarsa densità di popolazione, ma ha prodotto una indiscriminata proliferazione, soggetta a richieste clien-

telari, non diversamente da quanto avveniva contemporaneamente nell'università con i riconoscimenti di nuove sedi, di nuove facoltà e di nuovi corsi di laurea. I dati e le risultanze di questa politica sono stati esposti da uno studio del Censis, pubblicato dall'ufficio studi del Senato nel 1973 e che fotografa la situazione al 1971. A quella data il 51,7 per cento delle sedi di scuola secondaria superiore aveva meno di 200 alunni. Se poi si guarda agli istituti subquinquennali la situazione è ancora più tragica. Gli istituti professionali di Stato, la più diffusa e più *legibus soluta* scuola subquinquennale aveva, a quella data, nel 56,2 per cento delle sedi una popolazione scolastica inferiore a 100 alunni. Quanto tutto ciò si è pagato in termine di strutture poco utilizzate o più spesso praticamente inesistenti, o comunque inadeguate?

Queste osservazioni e constatazioni non sono dettate da astratto furore razionalistico. Sappiamo bene quanto sia difficile resistere alle domande, sia pure elementari e magari distorte, di avere una scuola, e poi all'effetto moltiplicativo che il loro accoglimento comporta. Ci è noto quanto sia ardua una programmazione delle istituzioni scolastiche, quante incertezze pesino sulle scelte in questi campi, in cui gli effetti di una scelta, la sua giustezza, si possono verificare solo dopo un non breve arco di anni, durante i quali, specie in presenza di uno sviluppo economico scarsamente governato, facilmente accade che essa venga messa in questione, che sia superata o da crisi di settore o da innovazioni tecnologiche. Testimone di tutte queste difficoltà è l'esempio della Francia, il paese che con maggiore impegno ha percorso in occidente le vie della pianificazione scolastica, col soccorso e il sostegno delle sperimentate capacità di una amministrazione enarchica, dove gli squilibri, anche se minori, non sono diversi dai nostri, come ha riferito al convegno di Venezia lucidamente Lucien Gémard, parlando dei tentativi e dei fallimenti di Rue Grenelle. Del resto anche nelle società in cui si costruisce il socialismo e dove certo sono più rigidi i vincoli della programmazione scolastica e più stretto è il suo nesso con quella economica, non mancano affatto difficoltà, se il Ministro dell'istruzione polacco Kuberski, nell'illustrare i caratteri della riforma, approvata dalla Dieta nell'ottobre 1973, ha denunciato come uno dei guasti più gravi, cui appunto la riforma intende porre fine, « *l'éparpillement excessif du réseau scolaire* », con le connesse conseguenze di dequalificazione, di inadegua-

tezza degli strumenti di ricerca, di lavoro, di inefficienza didattica. Ma appunto questi esempi dimostrano che nella politica scolastica la stessa questione della spesa legata alle nuove istituzioni si può affrontare non già seguendo passivamente le singole richieste (ciascuna delle quali ha magari, isolatamente presa, la sua giustificazione) ma cercando il consenso su un piano programmatico che saldi i singoli interessi locali alla visione di un riequilibrio territoriale, che infine questo tipo di programmazione non è tentabile e percorribile se non attraverso una riforma che muti il significato stesso della scuola secondaria, la sua funzione culturale e professionale, ricomponendo in una struttura unitaria quanto oggi è disperso, confuso e poco corrispondente alle esigenze reali.

8) Siamo dunque consapevoli delle difficoltà da affrontare anche sul terreno più decisivo cioè quello di dar vita a una legge che poi sia praticabile, vincendo incrostazioni del passato, resistenze burocratiche, superando il difficile guado tra il vecchio e il nuovo ordinamento. La consapevolezza di questa difficoltà non può essere un alibi per non far nulla, per accasciarsi in uno spirito dimissionario; a questo soccombe nei fatti chi si mostra scettico sulle possibilità di gestire un processo di riforma e ricorda di continuo che questa amministrazione, non essendo in grado neppure di gestire la regolare riapertura delle scuole, tanto meno può governare una riforma. Bisogna invece rendersi conto che il non riformare la scuola secondaria rende ancora più aggrovigliata la matassa, che così com'è la secondaria superiore corre il rischio di un collasso, che non porta, come taluno ritiene (o spera), alla morte della scuola ma piuttosto a una situazione agonica penosamente stabilizzata in cui l'amministrazione impazzisce sempre di più, le risorse economiche si riversano in un pozzo senza fondo, cioè in una scuola con scarsissima produttività culturale e professionale.

Siamo di fronte, anche da questo punto di vista, a un bivio: l'articolo 7 della legge 477 del 1973 e l'articolo 10 del successivo decreto delegato 416 del 1974 stabiliscono che nei singoli distretti scolastici devono essere di norma presenti tutti gli ordini e gradi di scuola, fatta eccezione per le Università, i Conservatori e le Accademie di Belle Arti. I distretti che stanno per sorgere nel prossimo autunno saranno circa 750. Significa ciò che in Italia ci devono essere per esempio almeno 750 istituti tecnici femminili, istituti magistrali, scuole magistrali, licei artisti-

ci? E lasciamo pure da parte l'argomento di fondo della non rispondenza di queste scuole nella loro essenza, così come sono congegnate, alle esigenze del paese. Ma quanto tutto ciò costerebbe, in una proliferazione di piccoli istituti, con rapporti ancora più bassi di quelli bassi già esistenti tra il numero degli studenti e quello degli insegnanti? Si va dunque ove non si realizzi la riforma, o verso una spesa enorme, insostenibile e improduttiva o, eludendo lo spirito e la lettera della legge delega, verso il mantenimento degli squilibri assurdi esistenti tra città e campagna, tra distretti a popolazione densa e distretti a popolazione sparsa, nelle opportunità formative offerte all'uscita dalla scuola media.

Trova anche in ciò conferma il nostro giudizio, che la politica scolastica degli ultimi 15 anni è rimasta prigioniera della falsa alternativa delle riforme senza spese o delle spese senza riforme, con il corollario che in realtà né si è speso tempestivamente quanto era stato stanziato, né si è qualificata la spesa per trasformare. L'incremento del bilancio della Pubblica Istruzione, non indifferente, specie tra il 1957 e il 1958, si è riversato nella pura gestione delle strutture esistenti, tanto più costose in quanto non modificate. L'illusione riformistica della politica di centrosinistra degli anni '60 si è ridotta a un crescente investimento che urtando in una realtà sorda si è risolto in spreco, polverizzandosi e diventando disinvestimento. L'incidenza dello spreco, della spesa improduttiva, nel settore formativo, che costituisce oggi la più grande azienda pubblica del nostro Paese, è più rilevante che altrove; non ha torto l'on. Ugo La Malfa quando in recenti dichiarazioni ha richiamato l'attenzione sugli sprechi nella spesa pubblica ed ha indicato accanto alla Sanità la Pubblica Istruzione come settore in cui tali sprechi sono tra i più vistosi. Il problema della produttività di questa spesa si pone e può essere affrontato e risolto gradualmente solo in un quadro di riforma.

In questo caso la ricerca di un livello di studio e di cultura più elevato e più unitario, lo sforzo di ridefinizione degli obiettivi di innalzamento delle capacità critiche e operative, delle cognizioni dei giovani, viene a coincidere con una battaglia contro lo spreco, contro l'impiego irrazionale delle risorse, del capitale umano costituito da docenti e studenti. L'esigenza stessa della austerità costituisce dunque un'occasione e una sollecitazione a ripensare tutta la politica dell'i-

struzione e quella della secondaria in particolare. A un periodo di espansione della scolarità che costituisce un indubbio segno di progresso, ma che non ha modificato sostanzialmente la possibilità di accesso ai più alti livelli di cultura delle classi subalterne, e non ha modificato la natura tradizionale della scuola, accentuando semmai il suo connotato più reativo di luogo di fuga dal lavoro produttivo, con il miraggio di una dignità impiegatizia, con una oscillazione continua tra la resistenza inerziale dei vecchi contenuti e la fuga in avanti verso una ricerca del nuovo isolata, non secondata e non sorretta da una prospettiva di riforma, è tempo succeda un periodo di rigorosa programmazione, di ripensamento complessivo; all'epoca delle legghine tampone è tempo succeda, con uno sforzo dettato dalla necessità dei tempi, un più fecondo periodo di legislazione di principi. Chi, per la delusione accumulata dal fallimento di precedente ipotesi di programmazione, dal crollo delle speranze che pure il centro-sinistra aveva suscitato, irride oggi alle riforme e alla programmazione o le ritiene una via impraticabile nel presente quadro politico ed economico e suggerisce la modestia dei ritocchi per via interna, o, peggio, la pura riscrittura ministeriale dei programmi di studio, finisce per consigliare davvero — e l'esperienza di questi anni lo conferma — la via più impraticabile e più infelice. Non ci sfugge che tendenze riduttive non sono esclusive del panorama italiano, che su piani ideologicamente e politicamente diversi la filosofia della descolarizzazione, di cui nella relazione alla nostra proposta del 1972 avvertivamo la crescente presenza, continua a circolare con connotati non omogenei sia dei paesi del terzo mondo che nei paesi industrializzati, e che in Pasolini essa ha trovato anche in Italia il suo confessore e martire più graffiante, nella denuncia contro il carattere consumistico e appiattente dell'istituzione scuola. Già in altra sede, al Convegno di Napoli sulla società educante fu giustamente rilevato come posizioni di questo tipo, scarnificate dalla disperazione e dalla protesta che in essa schiettamente si esprimono, abbiano una componente regressiva, di rimpianto per una situazione anteriore alle storture dello sviluppo neocapitalistico, una situazione di cui si dimentica il carattere profondamente ingiusto ed arretrato; esse ci paiono assimilabili alle posizioni del socialismo feudale in modo così tagliente ritratte da Marx ed Engels nella terza parte del Manifesto « per metà eco del passato

per metà minaccia dell'avvenire »; esse sono incapaci insomma « di comprendere l'andamento della storia moderna ». Ma accanto a queste teorizzazioni e alla loro ampia diffusione pubblicistica, nei paesi europei occidentali si va delineando, nell'opera dei governi, una politica di descolarizzazione controllata, attraverso la diminuzione degli investimenti, i tagli di bilancio e la conseguente battuta d'arresto disposta per esempio nella Germania Federale e in Inghilterra alle riforme in via di progettazione o di attuazione. In Francia l'attuale ministro dell'educazione nazionale ha deplorato di recente lo eccesso di riforme, ha deplorato che si sia andati troppo avanti; e anche da certi settori della sinistra francese non è mancata una ironia a volte ambigua contro la planomania, considerata come strumento di pura razionalizzazione funzionale a una riverniciata conservazione degli equilibri sociali dati. Di tutto ciò teniamo conto, tanto più che la motivazione di fondo di questa battuta d'arresto, la crisi economica, coinvolge noi stessi in forma particolarmente acuta e drammatica. Senonché non solo il caso italiano ha aspetti particolari in quanto il blocco delle riforme, assai più che altrove, per le ragioni sopra ricordate, più che risparmio comporta spreco, ma ha aspetti particolari anche perché nei paesi dell'Europa, in forme diverse e con diversi accenti, per i modi stessi del loro sviluppo, la scuola secondaria offre, nonostante limiti, arretratezze e chiusure, nonostante notevoli fenomeni di disaffezione giovanile agli studi, risultati più soddisfacenti, sul piano culturale e cognitivo, della scuola italiana: si vedano in proposito i risultati comparativi sull'indagine del IEA condotta all'inizio degli anni '70. Una diversa tradizione ha reso in questi paesi più corposo e sostanzioso l'insegnamento scientifico, più praticabile il rapporto con la ricerca e con i terminali produttivi; certi traguardi di generalizzato livello di conoscenze, attraverso una scuola obbligatoria che arrivi almeno ai 15 anni se non oltre, sono in quei paesi raggiunti già da tempo anche se con indubbi discrimini elitari all'interno della stessa scuola di base.

In conclusione, terremo conto delle esperienze straniere, degli inviti alla prudenza (ma abbiamo poi realmente camminato troppo in fretta?) che ci vengono dai vari convegni di Venezia e di Aspen; ma non è accettabile una traduzione in termini rinunciatori di quelle indicazioni alla drammatica situazione del nostro Paese.

9) Saremmo sciocchi e presuntuosi se ritenessimo che non è successo niente, che nel 1977 debba rimanere inalterata e ripresentata quale era la nostra proposta del 1972, che conserva pure una sua sostanziale validità, tant'è che il suo impianto non è stato senza notevoli influenze sulle varie proposte presentate dai partiti democratici nel 1975. Del resto noi stessi concepivamo quella proposta come una proposta di riforma non rigida ma adattabile in un processo storico complesso.

Molta acqua, e non sempre della più limpida, è passata sotto i ponti della nostra scuola, in questi cinque anni; ma è pur cresciuta, anche attraverso la sperimentazione e i nuovi organi di governo della scuola, la cultura della riforma; il dibattito in seno al nostro partito si è dispiegato ampiamente e ne sono venute indicazioni nuove; altre forze politiche hanno arricchito il dibattito portando elementi di riflessione sul piano legislativo con le loro proposte di legge del 1975; dal mondo universitario infine si sono avuti contributi anche significativi, per fare solo qualche esempio, dalla società filosofica italiana, dalla società italiana di fisica, dal consiglio di scienze sociali, dall'unione matematica italiana.

Ma la prima e più rilevante novità è apparentemente fuori dal testo e dall'articolo che qui si presenta. Sta nel fatto che in questa legislatura dopo un ampio dibattito che era in corso da anni, abbiamo presentato una proposta di legge di principio in materia di formazione professionale (Camera dei deputati, Chiarante ed altri n. 714). L'assenza da parte nostra di una proposta sulla formazione professionale costituiva nella passata legislatura, come è stato rilevato e ci è stato rimproverato, un elemento di debolezza o di indeterminatezza della nostra proposta sulla secondaria, data l'evidente interrelazione tra sistema scolastico secondario e sistema di formazione professionale. Nella proposta n. 714, congruente con la presente proposta, teniamo conto anche delle varie elaborazioni affacciate dalle Regioni in questi primi anni della loro attività che tuttora trova difficoltà a dispiegarsi anche per l'assenza di una legge quadro; teniamo conto del fatto, al di là delle divergenze di merito, in sé positivo, che il PSI e il PRI, già nella passata legislatura abbiano contestualmente presentato una proposta di riforma della secondaria e una proposta di legge quadro per la formazione professionale.

La seconda importante innovazione del presente testo rispetto alla precedente proposta del 1972 è data dal titolo I (articoli 1-6) che detta norme generali sull'istruzione. Ci è parso opportuno, riprendendo un elemento caratterizzante del progetto repubblicano, premettere alla normativa specifica della scuola secondaria, una serie di norme generali attinenti l'ordinamento e le finalità complessive della scuola (articoli 1-2) le norme di principio per una politica per il diritto allo studio (articolo 3) i criteri dello sviluppo e della ristrutturazione della scuola dell'infanzia, della scuola di base e della nuova disciplina dell'obbligo (articoli 4-6). Proprio per il suo carattere di elemento cerniera la scuola secondaria presuppone un chiaro quadro di riferimento sia con l'istruzione di base cui si riattacca attraverso il prolungamento dell'obbligo, sia con l'istruzione superiore. Le norme proposte, per quanto necessariamente di carattere generale, mirano a disegnare un quadro coordinato della scuola nei suoi vari gradi e a superare la discrasia che attualmente c'è tra alcuni livelli legislativamente ordinati più di 50 anni fa, altri, come la scuola media, ristrutturati di recente, altri infine modificati per vie amministrative, come la scuola elementare, con i programmi Ermini del 1955. E' opportuno dare inizio ad un'opera di coordinamento anche per evitare che i trapassi tra i vari gradi di scuola siano traumatici per l'impatto con una nuova realtà educativa conflittuale con quella da cui lo studente è appena uscito; non per nulla i tassi di abbandono e di ripetenza sono più alti nei primissimi anni dei nuovi cicli scolastici. Sembra congruo prevedere anche che la scuola elementare e la scuola media oggi separate per un residuo dei tempi in cui la sola scuola elementare era obbligatoria, o dei tempi più recenti, fino al 1962, quando a conclusione della scuola elementare c'era la biforcazione tra scuola media e scuola di avviamento al lavoro, siano congiunte in una unica scuola di base. In questa direzione del resto si muove anche la legge 477 del 1973 quando prevede per gli insegnanti elementari una preparazione universitaria di pari livello di quella degli insegnanti delle attuali scuole secondarie. La prevista unificazione dei ruoli non costituisce solo lo sbocco di una rivendicazione sindacale, per ora soddisfatta parzialmente, costituisce anche una prospettiva di superamento culturale di un antagonismo vischioso e non del tutto sopito tra *l'esprit primaire* e *l'esprit secondaire*.

Ma la riflessione sulle relazioni interne di tutto il sistema scolastico consente anche di affrontare meno settorialmente una serie di altre questioni, come la questione dei limiti della scolarità obbligatoria e la questione dell'età prevista per la conclusione degli studi secondari.

La questione dell'elevamento dell'obbligo ha avuto anche di recente da parte dei vari gruppi politici risposte diverse: la proposta repubblicana del 1975, per motivi di spesa, ma non solo per motivi di spesa, mantiene inalterato l'attuale obbligo ai quattordici anni mentre con argomenti e strumenti diversi democristiani e socialisti nelle loro proposte prolungano l'obbligo fino al 16° anno di età. E' chiaro che con le più diverse motivazioni si possono fare ragionamenti favorevoli all'una o all'altra soluzione: si può argomentare invocando come deterrente a un prolungamento costoso la situazione della finanza pubblica, si può ritenere prioritaria la necessità di consolidare e rendere effettivo il livello attuale, ancora dopo più di un decennio di vita della scuola media unica non pienamente realizzato, si può infine addurre come elemento di valutazione la stessa disaffezione dei giovani agli studi troppo lunghi in una scuola ghetto. Ma si possono portare ragioni anche opposte e per noi più persuasive.

Giacché il nodo della questione sta altrove; già nella proposta del '72 e nei dibattiti che la accompagnarono più che la questione dei livelli anagrafici ci siamo sempre preoccupati dei livelli e dei traguardi formativi. Se la società liberale dopo la prima rivoluzione industriale riteneva che il saper leggere, scrivere e far di conto fosse (in astratto, perché l'area dell'evasione era vastissima, specie fra le donne e nelle campagne, tra chi non era, come usava dire, « di civile condizione ») il minimo comune denominatore culturale per la generalità dei cittadini, quale è oggi, nel quadro di una società diversa da quella di un secolo fa (poiché proprio un secolo fa la legge 3961 del 15 luglio 1877 dava corpo alla prima e limitata determinazione dell'obbligo), il nuovo saper leggere e scrivere e far di conto? Quali sono le capacità di analisi, di comunicazione, le conoscenze storiche e scientifiche basilari che consentono al cittadino in formazione di poter divenire domani un dirigente o di saper controllare chi dirige? Riteniamo che il dibattito su queste questioni non è ancora sufficientemente approfondito e cercheremo per parte nostra di contribuire a

questo dibattito anche sul terreno legislativo con una prossima nostra proposta sulla riforma della scuola di base.

Siamo orientati, come del resto emerge dall'articolo 5 della presente proposta a contrarre il programma di studio disuguale e frazionato attualmente negli otto anni dei tre cicli dell'attuale scuola dell'obbligo in sette anni; teniamo conto sia delle possibilità offerte da una profonda riforma dei programmi, sia del più precoce sviluppo intellettuale che l'odierna società può consentire, sia infine dell'opportunità di fare un uso meno disorganico e dispersivo del tempo pieno e delle esperienze di scuola integrata. Naturalmente il programma da noi proposto dovrà realizzarsi gradualmente nell'arco di 7 anni per evitare l'ondata di piena di un contemporaneo affacciarsi di due classi di età sia alla conclusione dell'obbligo e poi al passaggio all'università. La gradualità dell'applicazione del nuovo modello consentirà peraltro un suo progressivo perfezionarsi, consentirà infine una realizzazione dello innalzamento del livello dell'obbligo scagionato nel tempo e commisurato alla disponibilità delle risorse. A rendere, anche dal punto di vista dei costi, più percorribile la via dell'innalzamento dell'obbligo anche per gli anni immediatamente successivi all'entrata in vigore della presente legge, concorre infine l'assottigliarsi della leva demografica. La ipotesi di lavoro qui tratteggiata consentirà un impiego più razionale del personale soprannumerario della scuola elementare che nel presente ordinamento rigido o resta inutilizzato o viene utilizzato in maniera fittizia.

I primi due anni della scuola secondaria, resi obbligatori, costituiscono il periodo non solo di arricchimento della formazione di base ma anche di orientamento aperto sia verso il proseguimento degli studi che verso la formazione professionale o una attività di lavoro-formazione. Se si vuole considerare la questione sotto il profilo anagrafico ne deriva che al quindicesimo anno si ha il proscioglimento dell'obbligo per la generalità degli studenti in regolare corso di studi. Per questo nelle norme di principio sul diritto allo studio si suggerisce uno sforzo prioritario per la scuola dell'infanzia e la scuola di base in modo da ridurre e in linea di tendenza da eliminare gli effetti del condizionamento precoce e cioè la mortalità scolastica nelle scuole elementari e nelle scuole medie che è ancora notevole e a volte, specie nel Mezzogiorno, è paurosamente alta. Va

rovesciata dunque la tendenza attuale che premia piuttosto quanti sono giunti agli studi superiori e non colpisce adeguatamente la selezione di classe operante nella scuola di base: in questo quadro si iscrive anche la generalizzazione della scuola dell'infanzia a partire dal suo ultimo anno, con priorità per le zone dove è più forte la mortalità scolastica.

Ci sembra in conclusione che la nostra proposta, che tiene conto della necessaria gradualità dei processi di prolungamento dell'obbligo, consenta, senza appiattire tutto lo sbilogo nella scuola di base, di saldare questa con la secondaria e più specificatamente con una sua prima fase di carattere orientativo. Non ci sembra invece consigliabile l'ipotesi presente nelle intenzioni del Governo, di un anno che non si capisce bene dove sia collocato e che viene definito a volte di consolidamento, a volte di orientamento, a volte di ricapitolazione, che verrebbe ad essere insomma uno scollegato anno di collegamento.

10) La conclusione della fase obbligatoria degli studi posta a quindici anni rende possibile senza strozzature traumatiche, proporre la conclusione di tutti gli studi secondari a 18 anni, in coincidenza dunque con il raggiungimento della maggiore età. Da tempo è diffusa la convinzione che in Italia a un obbligo ridotto corrisponde poi una eccessiva lunghezza dell'intero ciclo scolastico pre-universitario. Questo ordinamento a studi prolungati, tipico del liceo classico, cioè di una scuola riservata secondo il Duruy a chi aveva agio e mezzi per studi prolungati, si è poi generalizzato passando agli istituti tecnici e di recente in via sperimentale agli stessi istituti professionali, col crescere della loro dignità e della aspirazione di chi li frequentava ad accedere agli studi universitari. Esso però oggi contraddice vistosamente alla più precoce maturazione dei giovani, anzi determina in essi fenomeni vistosi di insoddisfazione per la scuola; esso infine è frutto di una distorta concezione della funzione della scuola, di carattere sommatorio ed enciclopedico. Dal vecchio concetto del ginnasio tedesco fondato sul *non multa sed multum* si è passati, attraverso l'ingorgo delle funzioni professionalizzanti, lo svilupparsi e il frantumarsi di nuovi settori del sapere, la rincorsa affannosa del nuovo, a una scuola secondaria che, perdendo sempre più di vista l'asse formativo, si è rivolta ai *multa*, all'enciclopedismo frantumato, al nozionismo spicciolo. Per decenni la polemica sco-

lastica, come deplorava Salvemini si è così incentrata su un falso concetto della cultura generale, costruito per addizioni di elementi, rudimenti, ecc. Anche questo fenomeno, congiunto al fatto che le novità dei programmi si aggiungevano ai vecchi contenuti senza mai sostituirli, ha contribuito a rendere nell'opinione dei più insormontabili il pregiudizio della necessità della scuola lunga: non pochi degli insegnanti restano tuttora prigionieri di tale concezione. Ma si consideri la sopra ricordata più precoce maturazione intellettuale dei giovani; si rifletta che con la presente proposta vogliamo andare non a addizioni di spezzoni del sapere ma a una complessiva e articolata riformulazione dei traguardi formativi. Ma soprattutto è tempo di essere consapevoli che nell'odierna società la funzione della scuola non è più quella di fornire un capitale di sapere e di professionalità valido per tutta la vita, ma di costituirsi in solida piattaforma su cui può e deve poi innestarsi un sistema articolato di crediti di istruzione spendibili nell'arco di tutta la vita (educazione ricorrente, permanente ecc.). Ciò premesso è giusto affrontare il problema di un accorciamento della scolarità degli adolescenti; nella passata legislatura non avevamo accolto nella nostra elaborazione questa ipotesi di lavoro che pur ci era presente perché generalmente il problema dell'accorciamento della scolarità complessiva veniva risolto tutto nella scuola secondaria superiore, come per esempio nella proposta repubblicana del 1975. In tal caso l'accorciamento comportava dei rischi; lasciare sostanzialmente inalterato il retroterra della scuola di base (anche se un significato positivo assumeva nella proposta repubblicana l'obbligatorietà dell'ultimo anno della scuola materna) e operare per l'accorciamento solo sulla secondaria, già così in crisi, mentre essa è percorsa da tutto il disagio che deriva dalla contraddizione centrale di questi anni tra crescita quantitativa e basi istituzionali, e di cui anche la nostra riforma avvia il superamento, potrebbe accentuare il processo di degradazione. La strategia graduale che proponiamo, agendo contestualmente sull'istruzione di base e sulla formazione professionale può raggiungere lo obiettivo di un accorciamento della scolarità complessiva senza conseguenze traumatiche e tenendo fermo l'obiettivo non facile di una scuola a più alti livelli culturali e formativi. In tal modo si realizza anche l'auspicato avvicinamento di alcuni caratteri ordinativi della nostra scuola alla realtà euro-

pea; è bensì vero che i trattati di Roma e la successiva prassi della Comunità Europea sembrano escludere ogni tipo di intervento comune nella politica scolastica e che non si possono né si debbono annegare le specificità nazionali in una mitica scuola neocarolingia o come altrimenti la si voglia definire; tutto ciò nulla toglie all'opportunità che in una comunità, di cui siamo parte, che intende sviluppare fitti scambi culturali ed economici e garantire, in termini di equità, la mobilità della forza lavoro, alcuni parametri strutturali dei diversi sistemi formativi vadano portati a *standards*, se possibile, analoghi. E se nella generalità dei paesi della comunità da parecchio tempo l'età di proscioglimento dell'obbligo è fissata ai 15-16 anni e l'età di conclusione della scuola secondaria a 18 anni, non ci sembra che sussistano ragioni plausibili per non procedere anche in Italia a un avvicinamento a questi parametri.

Attraverso questa complessiva ridefinizione dei cicli scolastici tendiamo dunque non solo e non tanto a una razionalizzazione delle strutture esistenti logore e impazzite, che avrebbe il respiro corto, tendiamo soprattutto a rispondere più specificatamente alla questione che sempre di più si pone in tanti paesi sulla natura della scuola secondaria. Giacché col progressivo crescere dell'obbligo scolastico è entrata in crisi la ripartizione tradizionale tra istruzione primaria, secondaria e universitaria. In questa crisi mentre il settore primario e quello universitario, pur se in modo travagliato, hanno conservato o tendono a riacquistare una loro fisionomia, il settore secondario sembra non trovare più pace, sembra non sapere più che cosa è e a che cosa deve servire. Naturalmente questa crisi è tanto più evidente in quelle società in cui, come negli Stati Uniti e negli stati socialisti l'obbligo è stato progressivamente esteso fino alle soglie della istruzione universitaria. Già dieci anni fa giustamente Janina Markiewicz-Lagneau nel rilevare come nell'Unione Sovietica si fosse progressivamente offuscato il concetto di scuola secondaria, osservava studiando il sistema scolastico sovietico, che « l'elemento meno facilmente definibile sembra essere il settore secondario, incerto tra l'essere puro tramite generico tra il primario e il superiore e l'essere in qualche modo, almeno a partire da una certa età scolastica, anche e prevalentemente luogo specifico di formazione di quadri intermedi per i crescenti bisogni dell'industria e dell'amministrazione ». Se da

noi non si pone, perlomeno nel medio periodo, e certamente non nelle forme tradizionali, una ipotesi di elevazione dell'obbligo scolastico fino alle soglie dell'università, bisognerà allora ridefinire, anche alla luce di queste questioni, la funzione della scuola secondaria. E non è senza significato il fatto che anche nelle esperienze scolastiche dell'Unione Sovietica la ricerca abbia portato a intaccare il carattere monolitico dell'ordinamento della scuola generale, senza peraltro fargli perdere affatto il carattere unitario: dal 1967 sono state introdotte in via sperimentale, con diffusione sempre più ampia discipline opzionali (generalmente di approfondimento) negli ultimi quattro anni della scuola generale (dunque da 13 a 17 anni) con uno sviluppo orario crescente che passa dalle due alle sei ore settimanali. Senza per nulla voler rincorrere sotto altri cieli modelli di ordinamento non meccanicamente trasferibili in una realtà istituzionale, economica e culturale così profondamente diversa, come la nostra, non si può però non tener conto di tutta una serie di omogenee indicazioni che ci spingono a uscire dalla sclerosi attuale e a dare un senso, una credibilità, una funzione culturale e professionale insieme in forme unitarie e articolate agli studi secondari.

11) Col titolo II (articoli 7-15) della proposta vengono determinate le caratteristiche fondamentali del nuovo ordinamento della scuola secondaria, tenendo presenti le premesse date dal complessivo riordinamento del sistema descritto nel titolo I. Vengono sostanzialmente accolte e riprese le indicazioni della nostra proposta del 1972; ma anche qui teniamo conto del non inutile dibattito svoltosi nella Commissione istruzione della Camera tra il 1975 e il 1976, dell'esito che esso ha avuto con lo schema predisposto dall'onorevole Ballardini, nonché ovviamente del dibattito culturale di questi anni. Abbiamo teso a una più puntuale precisazione non solo degli ordinamenti previsti ma anche dei contenuti dell'insegnamento e dell'organizzazione didattica.

Resta a fondamento della nostra proposta la scelta unitaria.

L'attuale partizione (licei, istituti e scuole magistrali, istituti tecnici, istituti professionali, istituti e scuole di istruzione artistica) è entrata in crisi da tempo e non risponde né a una ipotesi di sviluppo democratico della società né alla forte spinta verso il possesso di una cultura non subalterna né al visibile scardinamento del rapporto tra tito-

li di studio e ruoli professionali. La proposta che presentiamo parte dall'esigenza di non separare l'istruzione secondaria superiore in canali di diverso sviluppo e di conquistare invece un processo formativo unitario superando l'opposizione tra scuola di cultura e scuola di professione. Anzi la ricomposizione dell'unità cultura-professione vuol essere una delle caratteristiche più incisive della nostra proposta, giacché la frattura tra i due termini nella realtà è opposizione da un lato tra una cultura superiore e una cultura subalterna, dall'altro tra una destinazione professionale dirigente e una destinazione professionale esecutiva predeterminata sin dall'inizio dell'istruzione secondaria superiore, attraverso i suoi canali distinti, quando non prima, attraverso la pesante selezione che opera la scuola dell'obbligo. Lo scardinamento di tale situazione comporta un processo che va al di là della scuola; ma sarebbe da ciechi non accorgersi che soprattutto nella scuola oggi è visibile e tangibile tale crisi, che diventa sempre più elevato il livello di coscienza della sfasatura tra sistema formativo e sbocchi professionali. Basta considerare l'esempio dell'istituto magistrale nel quale sono evidenti i sintomi di una crisi legata alla precarietà dello sbocco professionale, solo attenuata dalla liberalizzazione degli accessi universitari, o quello fors'anche più significativo della battuta d'arresto nella crescita di certi settori dell'istruzione tecnica, o infine quello degli istituti professionali nei quali trova spazio sempre di più la contestazione della funzione di ghetto sociale ad essi assegnato. Ciò risulta ancor più evidente se si considera lo imbarazzo e l'incertezza della risposta governativa a tale crisi, risposta che sembra avere imboccato a cavallo tra gli anni '60 e gli anni '70 la strada delle concessioni di etichetta (sperimentazione negli istituti professionali, liberalizzazione degli accessi universitari, nuova disciplina degli esami di maturità), concessioni tutte che rendono più urgente la ristrutturazione unitaria e la rifondazione dei programmi di insegnamento e anzi acutizzano le contraddizioni esistenti.

L'ordinamento che proponiamo ha il suo primo cardine in un innalzamento generale del livello formativo di base attuato in primo luogo attraverso l'estensione dell'obbligo scolastico a tutto il primo biennio, in secondo luogo attraverso un programma culturale di discipline comuni a tutti gli studenti, particolarmente nutrito nell'asse storico-scientifico-tecnologico.

Questo taglio unitario si sostanzia innanzitutto in una fascia di insegnamenti comuni, comunemente impartiti a tutti i frequentanti e intende decisamente contrapporsi all'attuale frantumazione di indirizzi separati, di scuole diverse per rango e per dignità. Nonostante che da molte parti sia stata avanzata un'esigenza unitaria, più radicale quale la nostra, più graduale e tendenziale quale quella prefigurata nel progetto 80 e nelle proposte della commissione Biasini, è accaduto in questi anni — tale è stata la sclerosi degli ordinamenti, la paura dell'innovazione — che, invece di avviarci a un processo anche graduale di unificazione, si è andati verso una ulteriore suddivisione in indirizzi distinti di studi. E' bene chiarire fin da ora che una tale tendenza non solo non corrisponde a una ipotesi accettabile di formazione professionale, ma rischia altresì di fossilizzare nello stato attuale i programmi e i contenuti culturali, di accentuare con ciò la divaricazione paurosa tra cultura disinteressata e formazione professionale, rischia per ciò stesso, attraverso questo processo di sclerotizzazione, di corrompere e coinvolgere in una indiscriminata condanna quegli elementi positivi della nostra tradizione culturale che vanno invece recuperati, non come beni e appannaggio di pochi ma come patrimonio culturale comune. Con essi si devono fare i conti, sottraendoli alla degenerazione manualistica e nozionistica, facendone invece oggetto di una verifica critica, di una ricerca. Va riscoperto nella nostra scuola il senso della lettura di Machiavelli e di Leopardi, di Hegel e di Orazio che son cose ben diverse da un sommario, da uno schema, che in poche pagine abbraccia interi secoli ma che esiste solo per essere incasellato nella memoria, in funzione dell'esame e che finisce per cacciare dal tempo di lavoro scolastico ogni stimolo alla lettura, all'approfondimento, alla ricerca, finisce per provocare noia e disgusto verso lo studio, per favorire magari l'infatuazione passeggera per le mode culturali del momento che sono cosa ben diversa da quella conoscenza critica della realtà sociale e culturale contemporanea, tuttora assente dalla nostra scuola, e che a nostro avviso invece deve entrarci.

Se ben si riflette, l'ipotesi casatiana era unitaria: posta la premessa che l'accesso ai livelli più elevati di istruzione e ai ruoli dirigenti della vita sociale era appannaggio di pochi, per quei pochi esisteva un solo indirizzo scolastico, il liceo classico, unica scuola che, salva l'eccezione non vistosa dello

istituto fisico-matematico, aprisse alle facoltà universitarie. Quella premessa è caduta; è caduta nei principi costituzionali ed è caduta nei fatti sotto l'urgenza di una spinta popolare verso l'appropriazione della cultura, verso una fame di conoscenze che non viene intesa nel suo valore più autentico quando viene identificata con la fame dei titoli di studio e il bisogno del pezzo di carta. E' caduta a tal punto che sotto quella spinta in forma più demagogica che non effettiva recentemente l'accesso a tutte le facoltà universitarie è stato aperto senza distinzione a tutti i licenziati di una qualsiasi scuola media superiore quinquennale e quadriennale, ivi compresi coloro che hanno potuto frequentare i corsi di completamento degli istituti professionali. Proprio se si tiene conto di una tale indiscriminata apertura per un verso e del mantenimento per l'altro verso di una settorializzazione di indirizzi, bisognerà convenire che il problema è quello di riavviare un processo unitario, tenendo conto che si tratta di costruire una scuola unitaria non per pochi ma per la massa.

Oggi invece abbiamo i diversi e distinti licei, abbiamo l'istruzione magistrale con i livelli differenziati degli istituti e delle scuole magistrali, abbiamo l'istruzione tecnica che in questi ultimi decenni ha visto crescere il numero dei suoi tipi fondamentali, rincorrendo in modo sempre inadeguato spinte di natura diversa; si sono così creati per esempio istituti tecnici turistici, aziendali, femminili (cosa significa una tecnicità femminile? Non si riproduce forse visibilmente anche in questo istituto un residuo di arretratezza nella concezione degli studi della donna, quale quello che è presente nella impostazione separata dell'insegnamento delle applicazioni tecniche nella scuola media, o quale quello che si ritrova nell'esistenza stessa degli istituti professionali femminili?). Ognuno di questi tipi è poi suddiviso in una serie numerosa e crescente di specializzazione che, per esempio, ammontano a ventinove per il solo istituto tecnico industriale. La frantumazione settoriale degli indirizzi e per ciò stesso dei contenuti dell'insegnamento cresce ancora di più ove si considerino gli istituti professionali articolati in sei indirizzi suddivisi a loro volta in più di cento distinte sezioni di qualifica. In seguito poi alla legge sulla sperimentazione negli istituti professionali il numero di tali sezioni di qualifica è ulteriormente aumentato, ed è ulteriormente aumentata la confusione nel qua-

dro della suddivisione delle attività lavorative professionali ed è aumentata di conseguenza la possibilità per i datori di lavoro di sfruttare in termini di sottoqualificazione le incongruenze stesse di tali suddivisioni. Quale infatti sarà mai la logica della distinzione tra un tecnico delle industrie meccaniche e un perito industriale meccanico, ambedue provenienti da un corso quinquennale di studi, se non nel manifestarsi di una contraddizione tra la spinta a una più prolungata scolarizzazione e la resistenza inerziale di canali separati di formazione e per ciò stesso di sbocchi distinti, con tutte le conseguenze che ciò comporta anche sullo stesso mercato del lavoro? Gli istituti professionali di Stato nella programmazione del centro sinistra dovevano costituire uno strumento di riscatto per le zone depresse, assicurando rapidi sbocchi occupazionali per quadri intermedi. L'ultimo rapporto del CNEL sulla situazione sociale del paese dimostra quanto sia necessaria una riflessione critica sulla adeguatezza e la funzionalità di tali canali formativi, che specie nell'Italia meridionale, non hanno dato (comparativamente ai Centri di formazione professionale) risultati apprezzabili in termini di facilità di inserimento nella occupazione. Probabilmente anche da queste difficoltà trasse origine il provvedimento del 1969 (pur ammantato di diverse motivazioni) di prolungamento sperimentale fino al quinquennio degli istituti professionali di Stato, così come dalla constatazione del fallimento di una loro funzione nel rapporto scuola-occupazione trae origine e vigore la tendenza e la tentazione avvertibile nello stesso dibattito sulla riforma della secondaria come nel dibattito sulla delega al Governo per il riordinamento delle competenze regionali, di un loro trasferimento alle regioni: soluzione questa che non solo non risolverebbe alcuni problemi ma comporterebbe il rischio di creare un canale parallelo di serie B accanto alla scuola statale, portando di riflesso a una deprofessionalizzazione di quest'ultima. Infine, abbiamo l'area dell'istruzione artistica, pur essa con le sue distinzioni fra licei e istituti, distinzione nella quale si perpetua « la distinzione tra il fare e l'essere, tipica della concezione gentiliana dell'educazione » (Fadiga Zanatta).

Dato questo quadro, non c'è spazio per una riduzione razionalizzatrice quale quella suggerita come provvedimento immediato dalla Commissione Biasini. Converterà piuttosto imboccare con decisione un'altra via, quella che mira a creare un'ipotesi di scuola

unitaria. Ci sia lecito riferirci, a uno spunto di Gramsci per un più corretto approccio allo spinoso problema del rapporto tra cultura e professione. Negli anni '30, nel carcere, mentre egli seguiva, come gli era possibile, la nascita di una scuola nuova nel primo Stato socialista e nel contempo verificava i risultati della riforma Gentile, che in quegli anni già mostrava manifestamente il suo fallimento, egli veniva disegnando la trama di un nuovo principio educativo del quale era momento essenziale la scuola creativa, che egli chiamava liceo, sbocco unitario di tutto il processo scolastico di massa. A questo proposito, cercando di individuarne i caratteri, egli scriveva: « Nel liceo dunque l'attività scolastica fondamentale si svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei gabinetti sperimentali, nei laboratori: in esso si coglieranno gli elementi fondamentali per l'orientazione professionale ». E ci sembra che in questo concetto trovi una qualche risposta anche il ripetuto interrogarsi da parte di alcuni sul significato del termine « preprofessionalità », usato così spesso nella discussione sulle finalità della scuola secondaria in rapporto ai corsi di formazione regionale, per i quali si prevede invece una profilata professionalità.

E' chiaro che gli obiettivi formativi proposti tendono a prefigurare un nuovo tipo di cultura scolastica e non solo scolastica; infatti essi sono validi in quanto spezzano una tradizione fossilizzata, non più accettabile e propongono nello stesso tempo un terreno di studi non acquisibile con i metodi tradizionali dell'apprendimento passivo, un terreno che sollecita per ciò stesso la interdisciplinarietà, lo studio seminariale, il gusto della ricerca, della lettura, la continua verifica critica.

Infine l'ipotesi di lavoro di Gramsci, se si tien conto che sono maturi i problemi della educazione permanente e che è matura la spinta a una elevazione del livello di istruzione obbligatoria, consente di affrontare, certo in modo problematico, senza verbalismi puramente enunciatori, la esigenza di fondo che il marxismo pone, quella cioè dell'unione di istruzione e lavoro e del superamento della divisione storica tra attività intellettuale e attività manuale, perché l'uomo sia ad un tempo « un organo della società, per usare l'espressione che fu prima di Goethe e poi di Durckheim, e un uomo intero » (Manacorda), onnilateralmente sviluppato.

12) La novità principale della nostra proposta del 1972 era dunque compresa sostan-

zialmente nel disegno di ricondurre ad unità la frantumata realtà dell'attuale ordinamento e nel conseguente tentativo di dare definizione a un principio educativo che facesse di tale unità non una somma disorganica di quanto già esiste ma una struttura articolata e capace di corrispondere ai bisogni reali, capace di essere non stanca e ritardata ripetitrice di una cultura dimezzata o alternativamente riproduttrice di ruoli professionali sfasati rispetto alle esigenze economiche del paese. Anche per questo nella nostra proposta trovava spazio, e lo ritrova oggi, con qualche maggiore precisazione, il continuo nesso tra lo studio teorico e la sua verifica sperimentale e dunque anche lo studio della tecnologia non solo come « conoscenza generale delle basi tecnologiche e scientifiche della organizzazione dei processi produttivi », ma anche come « conoscenza specifica, in particolari settori, dei procedimenti applicativi volti a favorire una consapevole esperienza del lavoro produttivo e della manualità ». Le proposte presentate dai vari partiti nel 1975 raccoglievano in parte questa nostra esigenza, anche se l'uso del termine tecnologia aveva qua e là qualcosa di nebbioso e di non ben definito, a volte di ambiguo, in cui si rifletteva la resistenza della parte più retriva della nostra società a superare la vecchia concezione della formazione culturale come distacco dal lavoro produttivo ed anzi come contrapposizione della superiore dignità del lavoro intellettuale alla miseria del lavoro manuale.

In questi anni si sono fatti evidenti a tutti gli effetti perversi di tale concezione: essa intanto non ha per nulla salvato dalla degradazione la cultura tradizionale, lo studio dell'eredità del passato, ridottosi sempre di più a una corvée da subire in vista di una promozione sociale. La cultura tradizionale si è così sfigurata del tutto perdendo ogni carattere di nobile disinteresse che pur aveva nelle intenzioni e nelle intuizioni dei fondatori dei ginnasi e dei licei, dei padri della nostra scuola. L'ideale formativo che era stato di Humboldt e della grande tradizione scolastica del primo ottocento e che ritroviamo ancora vivo in alcune pagine di Delio Cantimori sul valore dell'umanesimo si è inesorabilmente appiattito venendo a coincidere sempre di più con un ideale impiegatizio; la formazione del dotto e del cittadino rigorosamente perseguita in forme diverse a Pforta e a Oxford ed i cui echi risentiamo nel migliore pensiero del nostro ottocento, da Capponi a Villari, è divenuta formazione del

burocrate e del suddito, progressivamente e non solo da noi, nell'età dell'imperialismo prima, dello Stato assistenziale poi. E insieme questo dilatarsi della scuola, questo suo perdere la sua identità ha contribuito ad alterare profondamente il mercato del lavoro. Non ci sfugge certamente che le ragioni di questa distorsione che ha il suo aspetto più visibile e allarmante nella crescente disoccupazione giovanile, e in particolare nella disoccupazione dei giovani che escono dalla scuola, vanno ben al di là della scuola e riguardano la incapacità complessiva di superare gli squilibri storici del nostro paese, il rifiuto di allargare lo sviluppo produttivo, il carattere assistenzialistico e clientelare della pubblica amministrazione. Ma certamente di questo deteriorarsi del rapporto scuola realtà economica esiste anche una specifica responsabilità delle strutture e degli ordinamenti scolastici, del loro essere rimasti arroccati a una immagine comunque superata di stratificazione sociale fino a produrre nelle famiglie una visione degli studi e della cultura ancorata a modelli di promozionalità sociale del tutto superati. Anche da questa profonda lacerazione della finalità stessa della scuola deriva dunque il crescere di strati intellettuali frustrati, l'amarezza del disinganno provato di fronte alla non spendibilità del sapere accumulato e infine una riflessione amara sui limiti di questo sapere. Il male, lo sappiamo, non è solo italiano, coinvolge in maniera crescente le società industriali; ma da noi è certamente più acuto e più grave per la duplice arretratezza del sistema economico e del sistema scolastico.

Già l'accento da noi posto sul momento tecnologico nell'asse culturale della nuova secondaria voleva esplicitamente affrontare questo nodo di problemi; oggi di fronte a una crisi più grave di ieri riteniamo utile andare oltre la proposta del 1972, prevedendo tra le componenti fondamentali dell'attività formativa « le attività di lavoro produttivo e socialmente utile ». Quando, nel corso del dibattito aperto che ha preceduto la presentazione di questa proposta, abbiamo toccato questo tema, non sono mancate obiezioni che la stessa novità del tema sollecitava. Vogliamo solo dire a questo proposito che è del tutto fuori strada chi ha parlato di nuovo paternalismo o di retorica del lavoro evocando la non proprio magnanima ombra dell'Enrico deamicisiano; non si tratta certo di instillare l'abitudine a stringere mani callose, ma di qualcosa di assai diverso; si tratta di consentire, attraverso le attività di lavoro

organizzate nei modi previsti dall'articolo 8 della nostra proposta, « l'acquisizione e l'uso di una chiave interpretativa della realtà » (Bich) diversa dalla chiave attuale per cui la scuola stessa contribuisce a far interpretare la realtà esclusivamente in termini impiegatizi, di fuga dal lavoro; si tratta infine di aprire, attraverso i distretti, la comunità alla scuola. Così è fuori strada chi ha parlato di una resurrezione del Bottai della Carta della scuola solo perché il lavoro doveva avere la sua parte nei programmi scolastici previsti dalla Carta della scuola con l'obiettivo, si badi, di educare « la coscienza sociale e produttiva propria dell'ordine corporativo », obiettivo completamente opposto a quanto noi proponiamo. Altri hanno usato come deterrente il cosiddetto fallimento nella Unione Sovietica della riforma Krusciov del 1958. Certo si è che di quella riforma nella più recente legislazione sovietica sono stati eliminati gli aspetti più schematici, ma le attività di lavoro come costituenti fondamentali dell'attività formativa complessiva della scuola decennale sono rimaste. Comunque riteniamo che non tanto noi dobbiamo scavare nel passato modelli di paternalismo o di corporativismo o cercare sotto altri cieli giustificazioni o alibi di qualsiasi sorta. Si tratta di rispondere con una strategia che vada al di là dei preannunciati provvedimenti tampone a uno degli aspetti più drammatici e pericolosi della questione giovanile, al problema del lavoro, si tratta di non alimentare nella scuola la presente condizione, non diciamo di indifferenza ma di antagonismo nei confronti di un qualificato allargamento della occupazione, di estraneità alle esigenze di dare mobilità al lavoro, si tratta di dare un senso connettivo alle funzioni del distretto.

L'onorevole Enrico Berlinguer sottolineava recentemente la necessità di « un grande movimento di massa che valga a mutare anche tra l'insieme del popolo la concezione della scuola »; di questo mutamento è parte non indifferente la conquista della attività scolastica a una funzione meno impiegatizia, più volta al lavoro produttivo nelle campagne, nelle fabbriche. Ci sembra poi che le lamentele e le denunce che si sentono sempre più frequentemente formulare sul vuoto esistente nel mercato del lavoro di certe funzioni o di specifica professionalità produttiva o di generica manovalanza, non coperte le une da un adeguato sistema formativo, rifiutate come degradanti le altre, al di là di interessate amplificazioni, esagerazioni, di un certo

senzazionalismo di cui si rivestono, colgano alcuni aspetti reali del caso italiano; ma ad esse non si risponde rispolverando una opposizione tra cultura e professionalità, opponendo barriere all'elevazione culturale e alla crescente scolarizzazione, o peggio pretendendo di restaurare la vecchia stratificazione della scuola gentiliana, né lasciando le cose come sono, poiché le cose come sono favoriscono la lamentata degenerazione; e valga un esempio. Il flusso delle iscrizioni al primo anno della secondaria superiore tra il 1972 e il 1975 ha visto la percentuale degli iscritti agli istituti tecnici industriali passare, nella valutazione comparativa di tutti gli iscritti al primo anno, dal 15,9 al 14,1 per cento e contemporaneamente la percentuale degli iscritti agli istituti tecnici commerciali passare dal 15,9 al 20,9 per cento. Anche in questi dati trova insomma conferma la nostra affermazione che l'ordinamento attuale non aiuta a superare le difficoltà sia di esuberanza che di carenza nel mercato del lavoro, anzi le aggrava secondando la tendenza alla fuga dal lavoro direttamente produttivo. Nella nostra proposta è evidente l'intento di percorrere vie nuove per superare questa situazione; in ciò trova anche la sua spiegazione di fondo, non di funzione puramente parenetica, ma di funzione conoscitiva ed effettivamente e concretamente coadiuvante al mutamento, l'introduzione delle attività di lavoro.

Su questo dunque si discuta, si verifichi se i caratteri delle attività di lavoro da noi previste (carattere collettivo e non ludico o individuale, legame con i settori di specializzazione, manualità, utilità sociale) se le modalità previste (lavori interni alla scuola nel biennio, proiezione esterna nel triennio) corrispondono alle esigenze che sottostanno non diciamo alla nostra proposta ma a una visione moderna della formazione degli adolescenti.

13) Nella riscrittura di quanto avevamo proposto nel 1972 abbiamo inoltre meglio specificato alcuni aspetti non secondari, quantificando con maggior precisione il rapporto tra tempo dedicato alla formazione comune e rispettivamente agli orientamenti nel biennio e agli indirizzi nel triennio, rendendo così tangibile il criterio del crescente spazio dato allo specifico, contribuendo così a determinare la formazione di quelle figure professionali di base non monovalenti attraverso il cui disegno può riconquistare un senso la scuola secondaria e il suo rapporto con la formazione professionale. A ciò tende anche

la più precisata delineazione delle attività di studio dell'area comune, a ciò tende infine anche una più puntuale definizione dell'area opzionale e della sua funzione. Abbiamo per questo abbandonato l'indeterminatezza della precedente proposta, che nulla precisava riguardo al modo di determinarsi nei singoli campi opzionali di più specifici settori di specializzazione. Non si tratta certo di fare la cernita degli attuali profili scolastici e del loro così labile raccordo con ruoli professionali specifici, fornendo un astratto catalogo delle professioni intermedie attuali o di quelle futuribili, si tratta piuttosto di rovesciare tale schema, di individuare le aree di conoscenza scientifica e di preparazione tecnologica, con il retroterra di una preparazione culturale di base, sottese a grandi aree di professionalità utilizzabili anche in ambiti e livelli diversi, contestualmente al riqualificarsi del sistema produttivo nel suo complesso attraverso la riconversione industriale, la rinascita dell'agricoltura, la riforma dei servizi attualmente così pesanti e inefficienti: pensiamo per fare alcuni esempi alla pubblica amministrazione, al servizio sanitario, al sistema di tutela, di conservazione e di uso del patrimonio storico ed artistico. Potremmo ripetere quanto dicevamo da tal punto di vista nella relazione alla proposta del 1972 disegnando il significato e il carattere dei vari campi e a quella relazione rinviavamo l'attenzione dei colleghi. Dobbiamo aggiungere però che quella delineazione oggi trova conforto e nutrimento in una serie di notevoli contributi che possono aiutare domani non solo l'opera del legislatore ma soprattutto la vita della nuova scuola secondaria. Solo per fare alcuni esempi vogliamo ricordare gli atti del convegno ferrarese, tenuto nel V Centenario della nascita di Copernico e tutto dedicato ai rapporti della scuola e scienza, il dibattito aperto in varie sedi sull'educazione tecnologica, lo schema di progetto per l'insegnamento delle scienze sociali elaborato, in stretto rapporto con la discussione parlamentare della riforma, dal Consiglio italiano per le scienze sociali nel novembre del 1975, le ricerche promosse dal CIDI, i contributi venuti da più parti sull'educazione artistica; né vanno trascurati i più significativi modelli di sperimentazione che in alcuni casi, pur tra mille difficoltà e non pochi sbandamenti, hanno offerto uno stimolo positivo alla nostra discussione. Possiamo poi ricordare il recente convegno milanese sulla programmazione e attuazione della riforma della scuola secondaria, gli at-

ti del convegno di Arezzo dell'UCIIM che pur muovendosi nell'ottica della proposta della Democrazia Cristiana del 1975, offre nel concreto modelli curriculari su cui giova fermare l'attenzione. O, per uscire dal più specifico settore dei *curricula* opzionali, si vedano i suggerimenti offerti dalla Società filosofica italiana e le proposte da essa formulate per l'insegnamento dell'area comune della filosofia, con una concezione che esca dalle attuali elencazioni dossografiche e che punti su una lettura storica dei testi. Proposte queste che ci confermano nella opportunità, che nella precedente legislatura sostenemmo quasi isolati, di inserire esplicitamente la filosofia nell'area comune del triennio.

Insomma la discussione degli anni passati, la presentazione nel 1972 della nostra proposta, il confronto con le esperienze internazionali così insistentemente sollecitato dal Ministro Malfatti e non solo da lui, lo stesso breve dibattito in commissione tenutosi tra la fine del 1975 e l'inizio del 1976 e gli echi esterni che esso ha avuto, pur non avendo approdato ad un esito legislativo hanno per lo meno indubbiamente favorito e stimolato l'avvio di un dibattito culturale che per fortuna non è nella grande maggioranza dei casi più, come accadeva ancora qualche anno fa, interno alla struttura e all'ordinamento vigente, magari nell'ottica dei ritocchi e della riforma dei programmi, ma si muove nel quadro di una riforma più vasta, facendo leva sull'ipotesi unitaria. Se si considera poi che oggi la scuola stessa, attraverso gli organi collegiali e domani attraverso gli istituti regionali, già partecipa, pur tra tanti ostacoli e potrà sempre più partecipare a una elaborazione culturale, a uno scambio di esperienze, si può confidare che il decollo della riforma, fin dalla sua prima fase di elaborazione dei piani di studio potrà nello stesso tempo sfuggire alla tradizionale impostazione centralistica, alla cucina ministeriale per intenderci, e agganciarsi a un dibattito culturale più profondo di quello odierno e non disperdersi in frantumazioni localistiche.

14) Sempre nel titolo 2 (articolo 11) sono precisati i caratteri delle attività elettive, per le quali viene dedicato, come previsto dall'articolo 8, 1/10 dell'orario complessivo di insegnamento, cioè dalle tre alle tre ore e mezzo settimanali, salvo il diritto degli studenti a un più esteso utilizzo delle strutture e delle dotazioni scolastiche a tale scopo, compatibilmente con le altre attività istituzionali e

d'intesa, per le iniziative che comportano spesa, con il consiglio d'istituto e il collegio dei docenti. Nel delineare i caratteri di questo ambito formativo del tutto nuovo in Italia, che ha qualche analogia con alcune esperienze francesi, abbiamo teso a caratterizzare culturalmente tali attività e abbiamo determinato anche il numero minimo di studenti necessario, anche su base distrettuale per l'istituzione degli insegnamenti richiesti. L'intenzione che ci ha guidato in queste precisazioni e che nasce anche dall'esame di quanto è avvenuto in questi anni negli istituti ove si è avviata la sperimentazione e dove, sotto la moltiplicazione delle opzioni, spesso si manifestavano esigenze meglio e più propriamente riconducibili all'area delle elettività, è stata quella di trovare un giusto punto di equilibrio tra la necessità di secondare domande di cultura che non trovano spazio nei programmi istituzionali e la necessità di non alimentare tendenze dispersive, individuali o transitorie. Da ciò appunto trae origine la richiesta determinazione di un *plafond* minimo di richiedenti: con ciò si possono evitare sprechi non ammissibili, con ciò si possono frenare tendenze all'*hobby*, con ciò si tende anche a ricordare che, pur ampliando la scuola le sue funzioni e i suoi raccordi con la società, essa non può divenire per i giovani l'unica sede di arricchimento culturale, essa non deve divenire un luogo di separazione per gli adolescenti in cui si consumi tutta la loro vita. Esistono nella società altri canali di formazione e di informazione, altre forme di associazione, dei giovani e non solo dei giovani, che hanno una loro specifica funzione se da un lato vogliamo difendere ed alimentare il pluralismo e dall'altro lato non vogliamo pensare ad un adolescente *totus scholasticus*.

Abbiamo riconfermato la indicazione che avevamo offerto nella proposta del 1972 sull'insegnamento religioso. Siamo consapevoli che le trattative in corso tra la Repubblica italiana e la Santa Sede in merito alla revisione del Concordato, avviate dopo un letargo troppo lungo, se si pensa che la Camera aveva invitato il Governo ad aprire tali trattative già nel 1967, dovrebbero portare a una soluzione del problema, complessiva e dunque comprensiva anche dello specifico affrontato dalla presente proposta di legge. Ma dall'esame della cosiddetta bozza Andreotti, da quanto nel corso del dibattito del dicembre scorso è stato sostenuto, non solo da noi, riguardo all'ora di religione, abbiamo ricavato la convinzione dell'opportunità di ricon-

fermare la nostra proposta anche quale contributo al dibattito in corso. Ci conforta d'altronde a ciò non solo l'accresciuta consapevolezza della crisi dell'attuale configurazione dell'insegnamento di religione ma anche il fatto che nel corso di questi anni sono venute da varie parti consensi all'orientamento da noi espresso, per esempio dal professor Margiotta Broglio e da Padre Ernesto Balducci. Per ciò oltre alle motivazioni già da noi espresse nella relazione che accompagna la nostra proposta del 1972 possiamo rinviare a quanto è stato scritto nel corso degli ultimi anni da studiosi laici e cattolici. Vogliamo solo render conto di una leggera modifica che abbiamo portato al testo: non parliamo più, indicando tali attività elettive di « insegnamento di cultura religiosa » ma di « insegnamento di religione ». E ciò perché sia chiaro che la cultura religiosa nei suoi vari aspetti, storici, sociologici, antropologici, letterari rientra, senza esclusioni o privilegi, nel circolo dell'insegnamento comune, cui per varie vicende, non tanto imputabili a un indifferentismo laico, è rimasta in Italia, più che in altri paesi, estranea: ma non è in questa sede che vogliamo discutere le ragioni della così scarsa presenza della Bibbia nel patrimonio culturale del nostro paese nonostante (o a causa?) della formula che vede nella tradizione cattolica il « fondamento e coronamento » degli studi; semmai ci limitiamo a un invito alla riflessione su questo tema. L'insegnamento elettivo di religione, nelle sue varie forme confessionali, secondo la domanda soggettiva degli utenti del servizio scolastico, avrà invece un taglio catechetico, determinato nelle sue forme dalle singole confessioni religiose. In tal modo si può uscire sia dalla situazione attuale non congrua all'ispirazione della Costituzione, sia dalla alternativa puramente abolizionista, in una corretta visione di laicismo aperto a tutte le voci.

Gli articoli 13 e 14 della nostra proposta precisano questioni già da noi formulate nel 1972 su aspetti non secondari di una scuola democratica e cioè in primo luogo riguardano la considerazione dei diritti, assicurati dalla Costituzione, ma non ancora pienamente tradotti in norme legislative e non di rado disattesi, delle minoranze linguistiche. Su questo tema bisognerà andare a una normativa più precisa, prevista anche da alcuni statuti regionali; non nuoce comunque anche per avviare finalmente tale processo, la norma di garanzia da noi proposta. In secondo luogo l'articolo 14 allarga la tematica tra-

dizionale dei lavoratori studenti alla nuova e non facile esperienza delle 150 ore; anche qui gli elementi di novità di una serie di contratti di lavoro, il significato che essi hanno assunto nello stesso dibattito sui temi formativi, le difficoltà che hanno incontrato, l'intrecciarsi di tale questione con la questione dell'educazione permanente, la riflessione sulle esperienze francesi di questi ultimi anni, tutto ciò dovrà ben presto comportare uno studio approfondito, che per parte nostra abbiamo avviato, in vista di una legge quadro sulla formazione degli adulti. Giova in questa prospettiva dare però fin da ora alcune indicazioni sul rapporto tra tali corsi e la scuola secondaria e sulle ipotesi conseguenti di rientro nel sistema scolastico. Anche sotto questo profilo si misurerà nella realtà effettuale se l'interagire di scuola e società, se la costituzione dei consigli distrettuali, se quanto è previsto dai decreti delegati ha concretezza, segna un rinnovamento reale.

Ma per conseguire tali obiettivi e non solo per questo va impostata in maniera diversa l'organizzazione territoriale della scuola e la distribuzione delle risorse, tutt'altro che infinite, necessarie alle serietà degli studi, per tutte le dotazioni che il nuovo ordinamento richiede. Sarà anche questo un banco di prova per i nuovi consigli di distretto: qui si misurerà la loro capacità di superare in una visione unitaria e coordinata delle strutture culturali scolastiche ed extra scolastiche presenti sul territorio l'attuale alternativa tra uno sbriciolato rivendicazionismo localistico, mai capace di sovvenire alle necessità, e l'erogazione, tutt'altro che equilibrata, che proviene dall'alto delle direzioni generali del ministero, difficilmente informate, incomunicanti, chiuse ciascuna nella sua specificità (classica, tecnica, professionale, artistica). A questa difficoltà cerca di far fronte l'articolo 15 della nostra proposta riconducendo ai nuovi organi di governo della scuola sul territorio il compito di riequilibrare e di rendere comuni le dotazioni disponibili, di distribuire le nuove, ricercando anche un rapporto con le dotazioni di cui dispone sullo stesso territorio il sistema regionale di formazione professionale e con le strutture culturali extrascolastiche.

15) Ma la questione delle dotazioni è solo un aspetto del problema più vasto che viene affrontato nel titolo III della presente proposta. Abbiamo già visto al capitolo VII della relazione quanto siano pesanti gli squilibri territoriali e come essi determinino nello stesso tempo spreco, sottoutilizzazione delle

strutture formativi, carenze gravi del servizio. La semplice istituzione dei distretti, seppure finalizzata espressamente al superamento degli squilibri territoriali, non basta di per sé al compito difficile che la riforma impone, di passare cioè da un ordinamento a canne d'organo a un ordinamento unitario. Nessuno può far finta di illudersi che nello stato attuale della nostra economia si possa rapidamente sostituire il patrimonio edilizio esistente, costruito per lo più secondo i criteri propri del vecchio ordinamento, quando non allocato in edifici di fortuna, e sempre con una ottica di autosufficienza di ogni singolo edificio e di ogni unità scolastica. Certo bisognerà anche costruire, nel limite delle disponibilità, secondo i criteri della presente proposta. Ma soprattutto bisognerà nella fase di decollo del nuovo ordinamento provvedere alla riconversione del patrimonio esistente. Se non si opera in questa direzione, si rischia di avviare una riforma di etichetta e di targa. Si consideri che sulla base della distrettualizzazione, quale realizzata finora, secondo i dati del CENSIS resi noti nell'ottobre del 1976 dalla Biennale di Venezia la popolazione scolastica secondaria di ogni distretto è di 2644 studenti mediamente distribuiti in 8,6 unità scolastiche per distretto. Il che conferma i dati sopra riportati: si ha una media di circa 300 studenti per unità scolastica e in ogni unità scolastica di circa 60 alunni per anno di corso. Tutto ciò difficilmente consentirebbe lo svolgimento articolato dei vari tipi di attività comuni, opzionali, elettivi, di lavoro, previste dalla nostra proposta, a meno che, e non è certo questa la nostra intenzione, non si vada veramente a classi e gruppi di lavoro di proporzioni assai ridotte, di conseguenza con una dilatazione della spesa per il personale e con effetti assai discutibili anche dal punto di vista didattico, più di precettorato che di scuola pubblica. Dietro i dati medi vi sono poi realtà ancora più drammatiche, quali i distretti del tutto privi di scuole secondarie: se si sovrappone insomma alla carta delle opportunità educative, curata per conto del Ministero della pubblica istruzione dall'Istituto di Architettura di Roma, la mappa della distrettualizzazione operata su proposta delle Regioni si avrà un quadro esatto sia delle difficoltà da superare sia del fallimento dello stato centralistico nel compito di fornire al Paese un servizio scolastico equilibrato. Da questa esperienza negativa, dalla consapevolezza dello stretto nesso scuola-territorio e della necessità quindi di sviluppare

le competenze del sistema delle autonomie (Regioni, Enti locali), dalla opportunità di investire gli organi distrettuali della scuola in un compito arduo ma idoneo alla stessa loro composizione, trae motivo quanto qui si propone sia per la organizzazione della scuola secondaria nella programmazione regionale (articolo 3 e articolo 16), sia per la organizzazione distrettuale (articolo 17) sia per l'organizzazione delle sedi coordinate (articolo 18). Così comincia ad assumere una forma il servizio scolastico: si vedono oramai più concretamente (più di quanto non si vedessero nelle varie proposte della scorsa legislatura) i modi di essere e di organizzarsi della scuola unitaria. A tal fine abbiamo voluto indicare anche dei parametri dimensionali ragionevoli che partano da una considerazione dell'esistente e che consentano una effettiva opportunità di scelte per la popolazione scolastica. Le deroghe eccezionalmente previste riguardano per un verso la fase di transizione e più specificatamente le zone non fornite al momento di decollo della legge di strutture scolastiche idonee, per l'altro verso, in forma permanente, le scuole delle minoranze linguistiche (specie nelle zone mistilingui), dato che difficilmente potrebbero altrimenti essere tutelati i loro diritti costituzionali.

16) Il titolo IV fornisce le indicazioni strettamente necessarie sullo svolgimento della attività didattica e sulla valutazione. Riteniamo a questo proposito di dover sottolineare due esigenze. In primo luogo l'esigenza di non discendere a una minuta precettistica didattica, sterile e soprattutto lesiva della libertà di insegnamento. Ci siamo semmai orientati in senso opposto, suggerendo cioè all'iniziativa dei singoli docenti e soprattutto degli organi collegiali alcune opportunità, fornendo delle indicazioni di massima che consentano di dare vita a una prassi educativa diversa dalla stanca *routine* attuale, a qualcosa cioè che, lungi dal mortificare, esalti la libertà di insegnamento e di iniziativa. Si possono indicare a guisa di esempio alcuni elementi di novità: tale è la maggiore flessibilità degli orari, componibili in moduli di maggiore o minore intensità. Ciò può contribuire a vincere quell'«*emiettement en heures très nuisible à la formation*» (Schwartz), tanto più quando si vuole, per esigenze organizzative, concepire l'anno scolastico come una somma di settimane l'una identica all'altra; succede allora, e ciò va superato, che certe discipline dispongano di solo un'ora alla settimana con

effetti di dispersione didattica e di scarsa possibilità di apprendimento per giovani. Analogamente va considerata l'ipotesi di aule attrezzate per discipline, già ampiamente sperimentata in molti paesi e che può consentire una didattica meno cattedratica, più seminariale, più verificata su testi e strumenti. La seconda esigenza che emerge dal complesso di indicazioni offerte è quella della collegialità del lavoro didattico e della sua programmazione; esigenza tanto più necessaria quanto più l'ordinamento previsto è snodato, composito, flessibile, costruito sull'alternarsi e il sovrapporsi di diversi tipi di attività e quanto più è avvertibile la necessità di superare una tradizionale tendenza individualistica in cui ogni insegnante e ogni insegnamento aspira solo ad essere sé stesso, senza un coordinamento collegiale. La stessa attuale sequenza dei programmi di insegnamento, spesso scordinata sul piano dei raccordi storici, ha notevolmente contribuito a rinchiudere ogni insegnante nel suo proprio lavoro. Per ora il funzionamento dei nuovi organi collegiali, a partire dal collegio dei docenti, stenta a dispiegarsi in una nuova organizzazione della didattica, proprio perché è condizionato negativamente dallo ordinamento e dai programmi vigenti: non diversamente accade del resto nelle Università dove l'attuale organizzazione per cattedre e per istituti, la mancata realizzazione dei dipartimenti, alimentano una forma di didattica e di ricerca settoriale ed incomunicante e a sua volta ne sono sorrette.

Analoghi ispirazioni hanno gli orientamenti forniti, specie all'articolo 22 sulla valutazione: qui la novità è data dalla predisposizione di strumenti di correzione del programma predisposto e di interventi di integrazione che si innestino tempestivamente attraverso una verifica periodica del lavoro svolto nelle normali attività scolastiche e che siano finalizzati a conseguire il massimo rendimento possibile delle classi, dei gruppi di studio e dei singoli. Trova in questo quadro la sua ragione di essere l'abolizione degli esami di riparazione, già da tempo privi di un significato e di una finalità che li giustificati.

Più interlocutoria, e intenzionalmente, è la scelta per quanto riguarda gli esami di maturità: si prevede al primo comma dell'articolo 23 una fase transitoria in cui si correggono le più vistose contraddizioni del sistema vigente e se ne attenuano alcune difficoltà di gestione, mentre si rinvia a una le-

gislazione successiva, urgente ma da elaborare con attenzione, l'avvio di una nuova disciplina. Nel momento attuale, mentre si incrociano proposte eterogenee ed opposte, di numero chiuso o programmato per gli accessi alle università, di abolizione del valore legale dei titoli di studio, proposte più enunciate che organicamente studiate nei loro complessi aspetti, mentre è così visibile e tangibile l'esigenza di una rimediazione sulla funzione delle professioni intermedie e dei relativi ordini professionali, nonché del loro rapporto sia con gli studi secondari che con i terminali da predisporre in sede di legge quadro sulla formazione professionale, la norma costituzionale degli esami di stato richiede una riflessione che, pur tenendo conto delle origini storiche dell'istituto, del fine cioè di disciplinare i rapporti tra sistema statale di istruzione e iniziative private nello stesso settore, con la connessa *querelle* dei rapporti tra Stato e Chiesa, nell'ambito della legge sulla parità, si arricchisca di un più ampio esame sullo snodo scuola-lavoro-professionale-università. L'errore di fondo della riforma Sullo del 1969 fu quello di immaginare una riforma tecnica del momento esame sganciata sia da una riforma del suo retroterra scolastico sia da una più ampia riflessione sul rapporto scolarità di massa-esami-selezione. Ci sembra che la fase di decollo della presente riforma sia la più idonea per maturare, nel pieno rispetto della norma costituzionale, le proposte per una disciplina nuova dell'esame di Stato: per parte nostra non possiamo che ribadire il giudizio severo già più volte espresso sull'esame attuale, per la spesa inutile che comporta, per la perdita ormai scontata di ogni funzione di controllo sia sulla scuola statale che su quella legalmente riconosciuta, per la frustrazione che induce negli esaminatori e negli esaminati, ancorché promossi questi ultimi in altissima percentuale. Dobbiamo lamentare, anche autocriticamente, l'assenza, pur nella generalizzata sfiducia verso l'attuale configurazione dell'esame di un serio dibattito propositivo che vada al di là della assai parziale disputa se gli esaminatori debbano essere interni o esterni, di un dibattito insomma che affronti i temi sopra enunciati.

17) Il titolo V e ultimo della nostra proposta (articoli 24-31) affronta infine il problema più delicato. Quale metodo si può seguire, in un corretto rapporto tra i ruoli del potere legislativo e del potere esecutivo, nel dovuto rispetto della libertà di insegnamento, per dare concreta attuazione a quanto il

Parlamento ha deliberato? Giacché è chiara la difficoltà e l'inopportunità che il Parlamento si dedichi a minutare programmi ed orari, a decidere se per studiare per esempio la lingua straniera, ci vogliano 2 o 4 ore settimanali e via di seguito; ma è altrettanto chiaro il rischio che la volontà del legislativo sia stravolta e tradita dall'esecutivo se esso procede in questo delicato compito senza controlli di nessun genere. Valga un modesto ma significativo esempio: in nessuna parte della legge istitutiva della scuola media il Parlamento aveva deliberato che l'insegnamento delle applicazioni tecniche dovesse essere distinto per i due sessi; orbene la distinzione è stata introdotta, in sede applicativa, per iniziativa dell'esecutivo, con l'effetto non solo di un artificioso raddoppio degli organici con i conseguenti costi, ma anche di un anacronistico ribadimento di una divisione dei ruoli tra maschi e femmine nelle attività di lavoro.

Né d'altronde può essere accolto il generoso suggerimento di lasciare gestire dal basso la legge, facendo riempire gli spazi da essa aperti dalle spontanee iniziative delle singole unità scolastiche. Certo non vogliamo affatto ledere i diritti della libertà di insegnamento, che sono di rilievo costituzionale, né quelli della sperimentazione, che discendono dalla legge n. 477 del 1973; anzi bisognerà fare uno sforzo per superare le sordità tutt'ora presenti nell'amministrazione, per vincere impacci e resistenze burocratiche, per dare un senso ai tanti tentativi di sperimentazione. Ma questa esigenza nulla toglie alla necessità di predisporre un quadro di riferimento necessario allo stesso dispiegarsi della sperimentazione, sia didattica che di ordinamento. D'altronde troppo forti sono gli squilibri socio-culturali del nostro Paese per non temere fondatamente che una pratica tutta spontanea comporterebbe rischi sia sul terreno dell'accentuazione di tali squilibri (Nord-Sud, città-campagna) sia sul piano di una ideologizzazione lottizzata delle scuole cui noi siamo decisamente contrari. L'obiettivo da perseguire ci sembra invece quello di un complessivo e generale innalzamento dei livelli formativi, culturali e professionali della scuola secondaria, la conquista di una *koiné* nazionale che il sistema centralizzato non ha affatto garantito. Proponiamo perciò una soluzione che avevamo già delineato nella proposta del 1972, che era stata ripresa parzialmente anche da altre proposte, e che ora precisiamo: una delega al Governo che per un verso trovi il suo con-

trollo nella pubblicità degli atti successivi attraverso cui la delega stessa viene costruita e nella articolata composizione della commissione consultiva chiamata a tale lavoro, e per l'altro verso sia sottoposta a una condizionante rilettura in sede politica. Sol che si pensi alla enorme complessità del decollo della proposta, tanto più se si parte da una realtà amara, da una scuola dequalificata e sfiduciata, ai problemi culturali e manageriali dell'avvio dei nuovi programmi sia per l'area comune che per quella opzionale, dello sforzo che comporta l'identificazione dei 12 settori di specializzazione, alle modifiche da introdurre nello stato giuridico del personale, alla campagna di informazione, di riqualificazione e di aggiornamento che deve investire docenti e non docenti, si comprenderà la particolare cautela che noi suggeriamo per la delega proposta. Riteniamo che il Parlamento nel momento stesso in cui affida una parte dei suoi poteri all'esecutivo sulla base dell'articolo 76 della Costituzione possa stabilire rigorose norme di garanzia e di tutela perché la sua volontà sia rispettata, tanto più che esperienze precedenti di legge delega si sono risolte in forzature ed eccessi da parte dell'esecutivo, tanto meno comprensibili e accettabili oggi, nella peculiare situazione politica emersa dalle elezioni del 20 giugno.

Si tratta pertanto di una riforma da costruire, da costruire sollecitando la più larga partecipazione delle forze culturali e politiche. Convinti della inevitabile lentezza del decollo della riforma, anche per la progressiva scansione in un quinquennio della introduzione del nuovo ordinamento e della necessità che però subito nella scuola si avvii una mutazione che precostituisca i primi elementi fondamentali di una scuola rinnovata e che perciò anche coloro che sono in corso di studi comincino a respirare un'aria nuova, prevediamo all'articolo 27 la facoltà di sperimentare fin dal momento della pubblicazione della legge, prima cioè che si realizzino i complessi meccanismi della delega, gli elementi caratterizzanti del nuovo ordinamento; ciò contribuirà anche a farci uscire da una sperimentazione a tentoni, autogestionaria, indefinita nelle sue prospettive e perciò facile allo scoraggiamento, quale in tanti casi quella in corso dal 1970 ad oggi, a dare un senso e una prospettiva a tentativi spesso generosi ma isolati di docenti e studenti. Gli ultimi articoli affrontano alcune situazioni particolari quali il passaggio allo Stato degli istituti degli enti locali e la

VII LEGISLATURA — DOCUMENTI — DISEGNI DI LEGGE E RELAZIONI

disciplina transitoria per quanti frequentano gli istituti subquinquennali. Infine l'articolo 30 tratta il delicato problema degli oneri di spesa: siamo persuasi che non poche risorse attualmente disperse e male impiegate troveranno nel quadro della riforma un uso più congruo e proficuo, che si giungerà, come del resto già sosteneva la proposta presentata nel 1975 dai deputati repubblicani, a una razionalizzazione della spesa, tanto più urgente nella fase difficile che attraversiamo. Riteniamo invece necessario chiedere uno sforzo aggiuntivo nei due settori trainanti della riforma, l'aggiornamento del personale, l'arricchimento delle dotazioni didattiche, librerie, tecnologiche.

Uno sforzo finanziario, un più duro sforzo ideale e politico, questo è quanto proponiamo. E non possiamo esimerci dal constatare che i troppi indugi, l'ovattato ottimismo sullo stato della nostra scuola diffuso negli anni '60, il lungo veto praticamente opposto nella VI legislatura dalla maggioranza di allora alla discussione sulla nostra proposta, tutto ciò ha contribuito a rendere particolarmente acuto e drammatico un problema che anche in altri paesi è grave. La protesta giovanile è una

spia evidente della gravità tutta particolare del caso italiano: siamo giunti alle soglie di un punto di non ritorno. E nessuno ha il diritto, nel momento in cui accedono a più alti livelli di cultura attraverso la scuola classi e ceti che ne erano esclusi, di offrire loro una scuola e una formazione ogni giorno più squalificata. Dalla consapevolezza amara di tutto ciò ci sia lecito ricavare la speranza che il Parlamento affronterà con urgenza il tema che la presente proposta di legge sottopone al dibattito; per parte nostra faremo ogni sforzo perché il lavoro del Parlamento non sia vano, perché si giunga a uno sbocco positivo, perché trent'anni dopo la Costituzione (e sono trent'anni in cui le esigenze di cultura di formazione di professionalità sono cresciute ed è mutato profondamente il quadro di riferimento economico e sociale), la scuola secondaria non sia più un freno allo sviluppo una sede in cui si svilisce il patrimonio culturale del passato e in cui non hanno diritto di cittadinanza le conquiste della cultura moderna, ma sia un luogo di serio studio, di ricerca appassionata, di lavoro critico.

PROPOSTA DI LEGGE

TITOLO I

NORME GENERALI SULL'ISTRUZIONE

ART. 1.

(Ordinamento del sistema scolastico statale)

Il sistema scolastico statale si articola nei seguenti gradi:

a) scuola dell'infanzia, che sostituisce la scuola materna;

b) scuola di base, che sostituisce la scuola elementare e la scuola media;

c) scuola secondaria, che sostituisce tutti gli istituti di istruzione secondaria superiore, ivi compresi gli istituti professionali, gli istituti di istruzione artistica, gli istituti e le scuole magistrali.

Il sistema scolastico realizza le finalità di cui all'articolo 2 della presente legge in costante rapporto con la formazione professionale di competenza regionale, con le università e gli istituti di istruzione superiore, con gli altri istituti pubblici di comunicazione e di elaborazione culturale.

ART. 2.

(Finalità della scuola)

La scuola ha come fine la diffusione delle conoscenze, lo sviluppo culturale, la preparazione al lavoro e alla vita democratica. La Repubblica assicura a tutti i cittadini il diritto allo studio, combattendo le disuguaglianze prodotte dalle condizioni familiari e sociali.

Nella scuola non si fanno distinzioni di razza, di sesso, di lingua, di religione, di opinioni politiche. Essa garantisce l'esercizio della libertà di insegnamento o di apprendimento; educa al metodo critico, alla ricerca, al confronto tra le diverse posizioni; forma i cittadini attraverso lo studio, il lavoro, l'esperienza democratica o li prepara a partecipare allo sviluppo economico e sociale del paese.

La scuola provvede alla formazione di base fondamentale e pone a disposizione anche dei cittadini adulti gli strumenti per l'ulteriore crescita culturale e professionale.

ART. 3.

*(Norme di principio
per il diritto allo studio)*

Le Regioni, nell'ambito delle loro competenze in materia di assistenza scolastica e di diritto allo studio, adottano gli opportuni provvedimenti per realizzare le finalità di cui al precedente articolo, dando la priorità agli interventi per la scuola dell'infanzia e per l'istruzione obbligatoria, al fine di superare i condizionamenti sociali e di combattere l'esclusione precoce dal processo formativo. Tali interventi dovranno prevedere anche le misure necessarie per dare effettiva attuazione al prolungamento dell'obbligo scolastico al primo biennio della scuola secondaria, previsto dalla presente legge.

Nel realizzare tali obiettivi le Regioni predisporranno anzitutto servizi collettivi (mense, trasporti, alloggi, forniture aggiuntive di materiale didattico), con particolare riguardo agli studenti in condizioni di maggiore bisogno e a quelli residenti in località diverse dalla sede scolastica.

Le Regioni, nell'ambito delle proprie competenze sull'assetto del territorio e sulla base delle proposte degli Enti locali e dei Consigli di distretto scolastico, determinano, di concerto con il Ministero della pubblica istruzione e nei limiti di spesa consentiti dalla programmazione nazionale, la distribuzione degli istituti scolastici, sul territorio e la disciplina delle nuove istituzioni, concorrendo così a superare gli squilibri territoriali.

ART. 4.

(Sviluppo della scuola dell'infanzia)

Entro il 15 febbraio di ogni anno successivo all'entrata in vigore della presente legge il Governo presenterà al Parlamento una relazione sullo stato di attuazione della scuola dell'infanzia, contenente anche i programmi di nuove istituzioni allo scopo di realizzare una progressiva estensione di tale scuola.

Tali programmi dovranno rispondere ai seguenti criteri prioritari:

a) predisporre le nuove istituzioni innanzitutto nelle zone del paese ove è più gra-

ve l'incidenza della mortalità scolastica nella scuola di base nonché nelle aree di intensa urbanizzazione;

b) promuovere la frequenza generalizzata almeno dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia.

ART. 5.

(Ristrutturazione della scuola di base)

Nella scuola di base, a partire dall'anno scolastico successivo all'entrata in vigore della presente legge, verrà avviato un programma di ristrutturazione in un corso di sette anni degli attuali otto anni della scuola elementare e media. Tale programma, che dovrà essere attuato gradualmente sino a interessare nell'arco di 7 anni il totale della popolazione in età scolastica, sarà approvato con legge.

ART. 6.

(Nuova disciplina dell'obbligo scolastico)

L'obbligo scolastico è esteso alla frequenza dei primi due anni della scuola secondaria.

La nuova disciplina dell'obbligo ha attuazione graduale in corrispondenza con la realizzazione del programma di cui all'articolo 5 della presente legge e della riforma della scuola secondaria.

A conclusione della fase di transizione il conseguimento del diploma di proscioglimento dell'obbligo è fissato alla fine del biennio, e cioè, per gli studenti in regolare corso di studi, al quindicesimo anno di età. Nei casi di ritardo scolastico, il proscioglimento dall'obbligo e l'ammissione ai corsi professionali regionali o al rapporto di lavoro e formazione si avrà al compimento del sedicesimo anno.

Il programma di attuazione di quanto previsto dai tre precedenti commi sarà definito per legge.

TITOLO II

ISTITUZIONE E ORDINAMENTO
DELLA SCUOLA SECONDARIA

ART. 7.

(Ordinamento della scuola secondaria)

La scuola secondaria è aperta a quanti hanno conseguito la licenza della scuola di base. Essa si articola in un corso biennale e

in un corso triennale ed ha carattere e struttura unitaria. Con la sua istituzione sono progressivamente soppressi a partire dal primo anno di corso, tutti gli attuali istituti di istruzione postobbligatoria.

La scuola secondaria si propone, nel biennio, di completare la cultura di base e di fornire gli strumenti conoscitivi e le capacità operative necessarie per acquisire un primo livello di qualificazione professionale attraverso un rapporto di lavoro e formazione nell'ambito delle attività produttive, oppure attraverso la frequenza dei corsi professionali di primo grado istituiti dalle Regioni nel quadro delle loro competenze in materia di istruzione professionale e artigiana.

Nel triennio lo sviluppo ulteriore e più approfondito della preparazione culturale comune si intreccia con la scelta di campi disciplinari di indirizzo e di settori di specializzazione che forniscono per grandi aree una formazione professionale di base a carattere polivalente; in tal modo il triennio, oltre che a dare la preparazione necessaria per l'eventuale proseguimento degli studi a livello universitario, è diretto a promuovere specifiche capacità per l'ingresso nel lavoro, anche attraverso la frequenza, al suo termine, di corsi professionali di secondo grado istituiti dalle Regioni.

Così nel biennio come nel triennio gli studenti della scuola secondaria completano la loro formazione partecipando, nelle forme previste dall'articolo 8, ad attività di lavoro socialmente utili ed anche ad attività produttive connesse alle discipline dei campi di indirizzo e dei settori di specializzazione prescelti.

ART. 8.

(Organizzazione delle attività di studio e di lavoro nella scuola secondaria)

Le attività scolastiche in tutto il quinquennio della scuola secondaria si articolano in quattro momenti che concorrono unitariamente al processo formativo:

a) formazione generale comune a tutti gli studenti;

b) attività di orientamento nel biennio e di indirizzo nel triennio;

c) attività di studio e ricerca a carattere elettivo promosse dagli studenti;

d) attività di lavoro produttivo e socialmente utile.

Alla formazione generale comune sarà dedicato nel biennio non meno dei quattro quinti dell'orario scolastico; nei primi due anni del triennio non più di due terzi dell'orario; nell'ultimo anno non più di due quinti dell'orario. L'orario scolastico complessivo, escluse le attività di cui al punto *d*), non potrà superare le 30 ore settimanali nel biennio e le 35 nel triennio.

Alle attività elettive è dedicato in tutti gli anni un decimo dell'orario complessivo; per il loro sviluppo più ampio gli studenti possono utilizzare le strutture scolastiche, compatibilmente con le altre attività istituzionali, anche all'infuori dell'orario, di intesa, per tutte le iniziative che comportano spesa, con il Consiglio di istituto o con il Collegio dei docenti.

Le attività di lavoro di cui al punto *d*) debbono essere organizzate in modo da valorizzare l'educazione alla manualità ed al lavoro collettivo e debbono avere fini di evidente utilità sociale. Nel biennio esse si svolgono all'interno della scuola e sono rivolte soprattutto alla gestione e al funzionamento dei servizi scolastici e parascolastici, alla manutenzione e alla pulizia della scuola e delle sue attrezzature, al servizio di mensa, all'apprendimento concreto delle regole elementari di catalogazione e ordinamento del materiale librario e didattico e alla produzione di elementari strumenti per la pratica di laboratorio. Nel triennio tali attività si svolgono, oltre che nelle forme sopraindicate, anche all'infuori della scuola e per periodi determinati dell'anno, nel quadro di programmi promossi dai Consigli di distretto scolastico, di intesa con le organizzazioni sindacali e, secondo i casi, con gli enti locali, con le imprese e con le autorità civili preposte ai pubblici servizi.

Sempre nell'ambito del distretto viene inoltre organizzata la partecipazione degli studenti del triennio ad attività produttive e di servizio connesse con i campi di indirizzo e i settori di specializzazione prescelti.

Entro nove mesi dall'entrata in vigore della presente legge, con decreto interministeriale del Ministro del lavoro e della previdenza sociale e del Ministro della pubblica istruzione, vengono determinate le norme di applicazione della vigente legislazione in materia di sicurezza sul lavoro alle attività di cui alla lettera *d*) del primo comma del presente articolo.

ART. 9.

(Discipline fondamentali e comuni)

La preparazione generale comune a tutti gli studenti, di cui al punto *a)* dell'articolo 8, ha a suo fondamento il metodo storico e scientifico ed è diretta a:

a) fornire gli strumenti indispensabili di analisi, di comunicazione, di espressione, arricchendo le conoscenze linguistiche, artistiche e musicali o promuovendo l'attività logica e matematica;

b) sviluppare, anche attraverso la lettura diretta delle testimonianze storiche, letterarie e artistiche di maggior rilievo, la conoscenza della realtà culturale e sociale nel suo sviluppo storico e a promuovere la comprensione critica della realtà contemporanea;

c) a fondare su basi scientifiche la conoscenza della natura e dell'ambiente e delle attività umane che ne determinano la trasformazione attraverso la tecnologia e le sue applicazioni al lavoro e alla produzione.

Lo studio della tecnologia comporta la pratica del laboratorio al fine di fornire allo studente non solo una conoscenza generale delle basi tecnologiche e scientifiche e della organizzazione dei processi produttivi e un'adeguata metodologia, ma anche una conoscenza specifica, in particolari settori, dei procedimenti applicativi e favorire una consapevole esperienza del lavoro produttivo e della manualità.

Nel biennio la preparazione generale comune di cui ai precedenti commi ha come obiettivo il raggiungimento di un livello di formazione di base comune a tutti i cittadini. Nel triennio essa si sviluppa ulteriormente, anche in rapporto ai campi di indirizzo, e prevede altresì un adeguato e più specifico approfondimento dello studio del pensiero filosofico e scientifico.

I programmi relativi al punto *a)* del primo comma del presente articolo dovranno prevedere nel biennio lo studio, in rapporto continuativo con la scuola di base, di una lingua straniera; e nel triennio di una seconda lingua straniera.

Nell'intero corso di studi è presente come disciplina comune la ginnastica; essa viene condotta sotto controllo igienico e sani-

tario. Le articolazioni locali del servizio sanitario collaborano con il Consiglio di distretto per assicurare le condizioni igieniche dell'ambiente scolastico e il controllo delle condizioni di salute di quanti vi operano.

ART. 10.

(Attività di orientamento e di indirizzo e settori di specializzazione)

Le attività di orientamento nel biennio e le discipline di indirizzo nel triennio, che integrano la formazione comune e l'approfondimento dello studio in particolari direzioni, si articolano nei seguenti campi:

a) campo delle scienze matematiche, fisiche, chimiche e biologiche;

b) campo delle scienze sociali ed economiche;

c) campo delle scienze filologiche, linguistiche e dei beni culturali;

d) campo delle arti e della musica.

Lo studio delle discipline di orientamento o di indirizzo prevede una costante unità dell'approfondimento teorico e della verifica pratica attraverso lo studio della tecnica relativa e la pratica di laboratorio.

All'interno di ciascun campo di indirizzo si articolano, nel triennio, due o più settori di specializzazione che forniscono la preparazione di base per grandi aree di professionalità. Tali settori si realizzano anche con l'approfondimento di discipline appartenenti a campi diversi da quello prescelto. Essi saranno definiti nel quadro della delega di cui ai successivi articoli 24 e 25; non potranno comunque essere in numero superiore a 12 per il complesso della scuola secondaria.

Con le modalità previste dagli articoli 24 e 25 saranno specificate le discipline di insegnamento dei vari campi e il loro raggruppamento per settori: nonché l'ordinamento dei piani di studio, i traguardi formativi relativi e le aree di professionalità ad essi conseguenti.

Con le procedure previste dal decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974 in merito alla sperimentazione, i piani di studio potranno discostarsi da quanto stabilito dal precedente comma anche per quel che riguarda i raggruppamenti di discipline e l'introduzione di nuove discipline di insegnamento.

ART. 11.

(Attività elettive)

Nel quadro delle attività elettive gli studenti possono chiedere l'istituzione di particolari insegnamenti intesi ad un ulteriore approfondimento di discipline del piano di studi o riferiti a discipline in esso non comprese, nonché la costituzione di gruppi di studio e di ricerca su particolari temi.

Qualora tali richieste siano formulate da almeno 20 studenti, il Consiglio di istituto o il collegio dei docenti, nell'ambito delle rispettive attribuzioni, provvedono all'istituzione degli insegnamenti richiesti qualora inizialmente non previsti e a determinarne il programma di intesa con gli studenti che ne hanno fatto richiesta. L'istituzione di particolari insegnamenti o la costituzione dei gruppi di studio o di ricerca può essere effettuata, di comune accordo fra i Consigli di Istituto interessati, anche nell'ambito distrettuale per studenti appartenenti a scuole diverse.

I risultati conseguiti nello svolgimento delle attività elettive sono considerati ai fini delle valutazioni intermedie e della valutazione finale di ciascun anno.

ART. 12.

(Insegnamento della religione)

Nell'ambito delle attività elettive sono istituiti, su richiesta degli studenti, corsi di insegnamento di religione, organizzati dalla Chiesa cattolica o da altre confessioni religiose.

Il consiglio di Istituto assicura l'istituzione di tali corsi e ne affida l'attuazione ai rappresentanti delle rispettive confessioni.

ART. 13.

(Diritti delle minoranze linguistiche)

Nelle zone del territorio nazionale abitate da minoranze di lingua diversa dalla lingua italiana, oltre a quanto già previsto dagli Statuti delle Regioni a Statuto speciale nonché dalle leggi vigenti a tutela delle minoranze linguistiche, i programmi o i piani di studio di cui al successivo articolo 24 debbono essere articolati in modo da assicurare adeguato sviluppo allo studio della lingua e della cultura della singola minoranza.

ART. 14.

(Lavoratori studenti e corsi per il diritto allo studio dei lavoratori)

Nella scuola secondaria possono essere istituiti, su domanda, corsi pomeridiani o serali per lavoratori. I consigli di istituto sono integrati in tale caso con una rappresentanza di 3 lavoratori studenti.

La scuola secondaria può essere altresì sede di corsi organizzati ai sensi dei vigenti contratti di lavoro che prevedono permessi retribuiti per il diritto allo studio dei lavoratori dipendenti.

Tali corsi, aperti in generale alla popolazione adulta, possono essere istituiti:

a) per il conseguimento dell'obbligo quale previsto dall'articolo 6 della presente legge, secondo i programmi del biennio, opportunamente adattati;

b) per temi monografici atti ad arricchire la formazione culturale e professionale dei lavoratori.

La frequenza ai corsi di cui al precedente punto b) e il superamento delle prove eventualmente previste alla loro conclusione sono valutati ai fini del rientro del lavoratore nel sistema scolastico, anche mediante la frequenza di brevi corsi integrativi. I criteri di massima per tale valutazione, che spetta al collegio dei docenti della scuola cui l'interessato intenda iscriversi, saranno fissati con ordinanza del Ministro della pubblica istruzione da emanarsi entro 18 mesi dall'entrata in vigore della presente legge.

ART. 15.

(Dotazioni e attrezzature)

Per conseguire i fini indicati dai precedenti articoli la scuola secondaria ha in dotazione biblioteche, gabinetti scientifici, laboratori tecnologici, in modo da porre a fondamento del processo formativo un costante rapporto tra teoria e pratica e la concreta verifica sperimentale dell'apprendimento.

Le dotazioni di cui al comma precedente saranno distribuite in modo da consentire la più ampia ed equilibrata utilizzazione delle risorse in ambiti territoriali unitari, quali i distretti scolastici di cui all'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica n. 416 del 1975. A tale fine i consigli distrettuali nel-

l'ambito delle funzioni di cui all'articolo 12 dello stesso decreto, sentito il parere dei Consigli di istituto, e tenendo conto delle strutture culturali scolastiche ed extrascolastiche esistenti nel territorio, coordineranno gli acquisti e le dislocazioni delle nuove dotazioni.

I Consigli di distretto possono stipulare con le Regioni, o con gli Enti locali da esse delegati all'organizzazione dei corsi di formazione professionale, apposite convenzioni per la reciproca utilizzazione di sedi e attrezzature didattiche.

TITOLO III

ORGANIZZAZIONE TERRITORIALE DELLA SCUOLA SECONDARIA

ART. 16.

*(Organizzazione della scuola secondaria
nella programmazione regionale)*

In base alle indicazioni in merito alla determinazione dei campi di indirizzo e dei settori di specializzazione previsti dall'articolo 10 della presente legge i Consigli regionali e i Consigli provinciali di Trento e Bolzano sulla base delle proposte degli Enti locali e dei Consigli di distretto provvedono a formulare un piano per la dislocazione territoriale della nuova scuola secondaria nei singoli distretti, e per la distribuzione dei relativi campi e settori tenendo conto:

a) delle strutture scolastiche esistenti al momento dell'entrata in vigore della presente legge e delle loro effettive attrezzature, anche prevedendo la possibilità di soppressioni e di trasferimenti di sedi e attrezzature ai servizi regionali di formazione professionale;

b) della necessità di assicurare una equilibrata e razionale distribuzione delle opportunità di studio in modo che nell'ambito dei singoli distretti venga predisposta la presenza di insegnamenti disciplinari afferenti ai diversi campi e settori, con eventuale deroga del campo di cui alla lettera d) del secondo comma dell'articolo 10 della presente legge, e comunque sia assicurata in ambiti interdistrettuali contigui, serviti adeguatamente di trasporti, la sostanziale presenza delle più diverse articolazioni del sistema scolastico secondario;

c) delle necessità della programmazione economica regionale.

ART. 17.

*(Organizzazione della scuola
secondaria nel distretto)*

In ogni distretto scolastico è costituito almeno un istituto di scuola secondaria. Ogni istituto comprende biennio e triennio e deve avere, di norma, non meno di 400 studenti nel triennio in modo che in esso possano essere svolti insegnamenti relativi ad almeno un settore di specializzazione per ciascuno dei campi di indirizzo di cui alle lettere *a)*, *b)* e *c)* del primo comma dell'articolo 10.

Le unità scolastiche che all'entrata in vigore della presente legge sono sede di scuole secondarie superiori vengono ricomposte in ogni distretto scolastico, ai fini di una migliore organizzazione delle attività previste e di una comune utilizzazione delle attrezzature disponibili, in sedi coordinate di uno o più istituti di scuola secondaria, comprendenti biennio e triennio, che abbiano le caratteristiche indicate al precedente comma. Il Consiglio di distretto scolastico, sulla base dei criteri indicati, determina le modalità di utilizzazione degli edifici e delle attrezzature scolastiche esistenti, anche prevedendo ove particolari ragioni logistiche lo consiglino, la destinazione di singole sedi allo svolgimento delle attività del biennio.

Sono ammesse deroghe temporanee al numero minimo di studenti previsto dai due precedenti commi nei distretti che all'atto della loro costituzione non hanno nel loro territorio unità di scuola secondaria superiore e hanno unità che, sommate, danno nel triennio un numero di studenti inferiore a 400. E' prevista altresì la deroga al numero degli studenti negli istituti che ai sensi delle leggi vigenti hanno lingua di insegnamento diversa dall'italiano.

Qualora in un distretto scolastico si trovino presenti più istituti di scuola secondaria, anche risultanti dall'aggregazione di sedi coordinate, il Consiglio di distretto, al fine di consentire la più razionale utilizzazione delle risorse e delle attrezzature didattiche, librerie e tecnologiche, dispone la distribuzione fra le varie sedi delle attività di cui alla lettera *b)* dell'articolo 8 e coordina le attività di cui alle lettere *c)* e *d)*.

La ricomposizione di cui al secondo comma del presente articolo viene effettuata gradualmente, nel corso del quinquennio di attuazione della presente legge; al compimento del quinquennio i Consigli regionali e i

Consigli provinciali di Trento e Bolzano provvedono, seguendo le procedure di cui al decreto del Presidente della Repubblica n. 416 del 1974 alle eventuali variazioni nella suddivisione del territorio in distretti e nella determinazione delle sedi di distretto qualora esse si rendano necessarie per un più equilibrato servizio scolastico e per il coordinamento del medesimo con le altre unità di servizio.

ART. 18.

(Organizzazione delle sedi coordinate)

In ogni sede coordinata di scuola secondaria si svolgono tutte le attività previste dalla lettera *a*) dell'articolo 8 della presente legge, nonché le attività di cui alla lettera *d*) dello stesso articolo: si svolgono altresì le attività di cui alla lettera *b*) e *c*) secondo un programma di distribuzione distrettuale fissato dal consiglio di distretto ai sensi del precedente articolo e in corrispondenza ai piani regionali di cui all'articolo 16 della presente legge.

Tale distribuzione dovrà garantire agli studenti di ogni sede coordinata, effettive possibilità di scelta fra i diversi campi di indirizzo e settori di specializzazione.

Ogni istituto o sede coordinata di scuola secondaria, si articola in classi per le attività di studio comuni, e in gruppi di studio per le attività di orientamento, di indirizzo, per le attività di lavoro e per le attività elettive. I gruppi di studio comprendono di norma studenti di diverse classi, e, ove opportuno, di classi verticalmente diverse.

Le classi o i gruppi di studio hanno un numero di studenti non superiore a 30 e non inferiore a 20; sono ammesse deroghe a tali limiti negli istituti che hanno, nel triennio, un numero di studenti inferiori a 400 alunni, previo parere del consiglio di istituto.

TITOLO IV

SVOLGIMENTO DELL'ATTIVITA'
DIDATTICA E VALUTAZIONE

ART. 19.

(Programmazione didattica)

In ogni istituto e sede coordinata di scuole secondarie il consiglio di istituto e il collegio dei docenti determinano, nell'ambito delle rispettive competenze, il programma

di attività e il programma didattico per ogni anno scolastico.

All'inizio dell'anno scolastico gli insegnanti discutono con gli studenti di ciascuna classe o di ogni gruppo il programma didattico e la organizzazione del suo svolgimento.

Lo svolgimento del programma è periodicamente sottoposto a verifiche, integrazioni e correzioni in rapporto all'andamento delle attività didattiche e alle proposte formulate dagli studenti in merito alle attività elettive.

Al termine di ogni anno scolastico i consigli di istituto presentano al consiglio di distretto competente una relazione analitica sulle attività svolte, sullo stato dei servizi e delle attrezzature e ne inviano, per conoscenza, copia all'istituto regionale per la sperimentazione.

ART. 20.

(Scelta dei campi di indirizzo)

Le attività di orientamento del biennio non sono condizionanti per le scelte dei campi di indirizzo del triennio.

All'inizio del triennio lo studente sceglie il campo di indirizzo. All'interno di ciascun campo, la scelta di un settore di specializzazione è effettuata nei modi previsti dalle norme da emanarsi sulla base della delega di cui all'articolo 24.

E' ammesso il cambio di campo di indirizzo, attraverso la frequenza di corsi integrativi con prove conclusive; è parimenti consentita nei termini stabiliti dal terzo comma dell'articolo 10 la scelta di singoli insegnamenti appartenenti a campi diversi da quello prescelto.

ART. 21.

(Organizzazione didattica)

La preparazione generale comune a tutti gli studenti prevista dall'articolo 9 e quella riguardante le discipline di orientamento o di indirizzo, prevista dall'articolo 10, si conseguono anche promuovendo la ricerca, la verifica sperimentale dell'apprendimento, le attività seminariali, l'approfondimento di specifici problemi, e utilizzando le biblioteche, i gabinetti scientifici, i laboratori tecnologici di cui sono dotati gli istituti e le sedi coordinate di scuola secondaria ed i centri della vita culturale e produttiva esistenti nel distretto.

Nel quadro della programmazione didattica di cui al primo comma dell'articolo 19, è consentito strutturare l'orario delle varie discipline in moduli capaci di garantire flessibilità all'insegnamento e la concentrazione di determinati insegnamenti in particolari periodi dell'anno scolastico.

E' possibile anche superare la permanenza degli studenti in aule fisse per ciascuna classe, stabilendo sistemi di rotazione oraria delle varie classi in aule attrezzate a seconda delle discipline e delle attività.

ART. 22.

(Valutazione)

L'attuazione dei programmi didattici richiede verifiche periodiche del lavoro svolto e dei livelli di apprendimento conseguiti dal singolo studente, al fine di rendere possibili tempestivi interventi idonei a consentire il raggiungimento dei traguardi formativi programmati.

A tale scopo, dopo i primi 4 mesi di ogni anno scolastico i Consigli di istituto, sentito il parere del Collegio dei docenti, organizzano programmi di integrazione didattica e di intervento formativo aperti a tutti gli studenti che ne facciano richiesta.

Tali corsi possono avere decorrenza anche dai primi mesi dell'anno scolastico, allo scopo di colmare eventuali lacune nella preparazione degli studenti.

Gli esami di riparazione nella scuola secondaria sono aboliti.

Al termine del corso annuale di studi gli insegnanti formulano, su ciascuno studente, un giudizio motivato di ammissione o di non ammissione all'anno successivo, che si basa sulla valutazione di tutto il lavoro svolto dallo studente nel corso dell'anno scolastico, comprese le attività elettive e di lavoro escluse le attività di cui all'articolo 12 della presente legge.

ART. 23.

(Esami di maturità)

Restano ferme, nella fase transitoria, le modalità previste per gli esami di maturità della legge 5 aprile 1969 n. 119, a partire dall'anno successivo dall'entrata in vigore della presente legge, la commissione giudicatrice è composta in parti uguali di docenti esterni ed interni, oltre al presidente che deve essere esterno all'istituto, e le prove orali vertono su tutte le materie dell'ultimo anno di corso.

Per determinare le modalità di conclusione del corso di studi della nuova scuola secondaria, la disciplina degli accessi all'Università e delle abilitazioni professionali, il Governo, al termine dei lavori della commissione prevista nell'articolo 24 e tenendo conto delle proposte della commissione stessa, presenterà al Parlamento un apposito disegno di legge.

TITOLO V

NORME TRANSITORIE E FINALI

ART. 24.

(Delega al Governo)

Entro 14 mesi dalla presente legge il Governo è delegato ad emanare uno o più decreti aventi valore di legge sulle seguenti materia e con i seguenti criteri:

a) determinazione dei settori di specializzazione di cui all'articolo 10, entro i limiti numerici ivi stabiliti, e assicurandone la caratterizzazione come settori di ampia professionalità di fase;

b) determinazione dei programmi di studio delle discipline comuni, di orientamento e di indirizzo e dei relativi orari, anche prevedendo la possibilità di introdurre moduli variamente flessibili. Dovranno essere garantiti, nel rispetto della libertà di insegnamento, il carattere orientativo dei programmi e la reale possibilità di attuazione della normativa disposta dal decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974 per quanto attiene alla sperimentazione didattica e di ordinamento;

c) modifiche dello stato giuridico del personale direttivo, docente e non docente in cui saranno previste la titolarità di sede presso il distretto, la ristrutturazione delle classi di abilitazione per larghe fasce disciplinari e con annotazione della disciplina fulcro, la nuova disciplina dell'orario di servizio che potrà prevedere, salvo restando il carico orario complessivo determinato dalla legge, periodi di più o meno intensa prestazione in rapporto ai moduli flessibili di cui alla lettera b) del presente articolo: nonché le norme relative ai comandi di personale statale presso le regioni per le attività della formazione professionale, in corrispondenza con le esigenze di tali attività, qualora le discipline di insegnamento di tale persona-

VII LEGISLATURA — DOCUMENTI — DISEGNI DI LEGGE E RELAZIONI

le abbiano un carattere di professionalità settoriale e non consentano una riconversione idonea ai fini della presente legge;

d) il piano per l'aggiornamento e la riconversione del personale in servizio, anche in rapporto all'introduzione di nuove discipline non previste dai vigenti ordinamenti; si terrà conto in tale piano, da realizzarsi attraverso gli appositi istituti regionali di cui all'articolo 9 del decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974, in rapporto con le università presenti nella Regione o in regioni contigue, della esigenza di una distribuzione equilibrata nel territorio di tali attività e senza pregiudizio per altre forme di aggiornamento da realizzarsi su scala distrettuale e verificate dagli istituti regionali; sarà altresì prevista l'opportunità di aggiornamento all'estero, specie per gli insegnanti di lingua straniera;

e) la ristrutturazione delle direzioni e dei servizi dell'amministrazione centrale per adeguarle all'orientamento previsto dalla presente legge e senza aumento dei ruoli organici;

f) la revisione delle competenze degli Enti locali, riguardo alla scuola secondaria provvedendo a una unificazione delle competenze stesse presso un unico ente locale o suoi consorzi.

ART. 25.

*(Commissione consultiva e
procedure della delega)*

Entro venti giorni dalla pubblicazione sulla *Gazzetta Ufficiale* della presente legge è costituita una commissione consultiva che assiste il Governo nella predisposizione dei decreti delegati di cui al precedente articolo.

Essa è presieduta dal Ministro della pubblica istruzione ed elegge al suo interno un vicepresidente; è composta da 24 esperti nominati 12 dal Presidente del Senato e 12 dal Presidente della Camera su designazione dei singoli gruppi parlamentari, in numero proporzionale alla rappresentatività di ogni gruppo, 3 esperti designati dal CNEL, 3 esperti nominati dal Ministro su una rosa di 9 designati dal Consiglio nazionale della

pubblica istruzione, 5 esperti designati dal Presidente delle Regioni.

La Commissione ha facoltà di ascoltare nel corso dei suoi lavori altre persone (esperti di particolari discipline rappresentanti delle organizzazioni sindacali, rappresentanti degli ordini professionali, ecc.) e di acquisire ai propri atti documenti presentati dalla amministrazione e dagli esperti interrogati. I verbali della Commissione e la documentazione acquisita sono resi pubblici a conclusione dei lavori della Commissione.

La Commissione procede innanzitutto alla determinazione dei settori di specializzazione di cui al precedente articolo 10 e sottopone le relative proposte, entro quattro mesi, al parere vincolante di una commissione interparlamentare di 10 senatori e 10 deputati, nominata dal Presidente del Senato e dal Presidente della Camera in rappresentanza proporzionale dei diversi gruppi parlamentari.

Non più tardi di 80 giorni prima della scadenza della delega gli schemi dei decreti delegati sono sottoposti dal Ministro della pubblica istruzione al parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione; tale parere viene formulato entro 20 giorni; successivamente e comunque 50 giorni prima della scadenza della delega il Ministro trasmette gli atti della Commissione consultiva, il parere del Consiglio nazionale della pubblica istruzione nonché gli schemi predisposti dei decreti delegati alla commissione interparlamentare di cui al precedente comma. Tale commissione entro 40 giorni esprime su ogni decreto predisposto un parere vincolante.

Entro i termini di scadenza della delega il Ministro della pubblica istruzione presenta i decreti delegati al Consiglio dei Ministri che adotta gli opportuni provvedimenti.

ART. 26.

(Relazioni col Parlamento)

Oltre alla relazione di cui all'articolo 4 della presente legge il Governo è tenuto a presentare ogni due anni al Parlamento, a partire dall'anno scolastico successivo alla entrata in vigore della presente legge, una relazione complessiva relativa all'attuazione dei nuovi ordinamenti della scuola secondaria.

ART. 27.

(Norme transitorie sulla sperimentazione)

Nella fase di transizione dall'ordinamento vigente al nuovo ordinamento, nelle classi dei diversi istituti di istruzione secondaria superiore non ancora ordinate secondo i nuovi piani di studio, la sperimentazione metodologica-didattica e quella di ordinamento e strutture di cui agli articoli 2 e 3 del decreto del Presidente della Repubblica n. 419 del 1974, può venire finalizzata alla introduzione nei programmi di studio di elementi caratterizzanti dei nuovi ordinamenti.

Le iniziative in tal senso possono essere promosse, nell'ambito delle rispettive competenze, dai consigli di istituto e dai collegi dei docenti.

Gli istituti regionali redigono entro il 30 settembre di ogni anno una relazione sullo andamento delle sperimentazioni di cui al primo comma del presente articolo, e ne trasmettono copia al Ministero della pubblica istruzione che le mette a disposizione delle Commissioni parlamentari competenti.

ART. 28.

(Istituti degli Enti locali)

Entro tre anni dalla entrata in vigore della presente legge gli Istituti di istruzione media superiore ed artistica, legalmente riconosciuti o pareggiati, gestiti da Comuni e Province, su domanda dei rispettivi Consigli comunali e provinciali, sono statizzati.

Il personale insegnante degli istituti di cui al precedente articolo, che abbia al primo ottobre 1977 almeno un anno di insegnamento con orario di cattedra, entra nei ruoli dello Stato a condizione che sia stato assunto in ruolo presso l'Ente locale o sia abilitato.

Il personale direttivo degli Istituti di cui al primo comma che sia nei ruoli dell'Ente locale entra nei ruoli dello Stato. Vi entra altresì il personale direttivo con almeno due anni di incarico ed in possesso dei titoli richiesti.

Il servizio precedentemente prestato presso la scuola statizzata è considerato a tutti

gli effetti giuridici ed economici come prestato presso scuole statali o presso la nuova amministrazione per il personale non insegnante.

Le eventuali differenze tra il trattamento economico in atto e quello derivante dalla immissione nel nuovo ruolo viene liquidato con assegno *ad personam* riassorbibile, che resta a carico dell'Ente locale.

Il Consiglio comunale o provinciale avanza al Ministero della pubblica istruzione la domanda di statizzazione entro il 31 marzo.

La statizzazione è decisa con decreto del Presidente della Repubblica ed ha corso dal 1° ottobre successivo.

ART. 29.

(Norme transitorie per gli istituti di durata inferiore a 5 anni)

Nelle scuole magistrali, negli istituti magistrali o nei licei artistici, per gli studenti che all'atto dell'emanazione dei decreti delegati di cui all'articolo 25 sono iscritti al primo e secondo anno, il corso di studi è prolungato a cinque anni.

Le materie, i programmi di studio e i corsi per tali studenti sono stabiliti con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentita la Commissione di cui all'articolo 25 della presente legge.

A partire dall'anno scolastico successivo all'emanazione dei decreti delegati di cui all'articolo 25, sono gradualmente soppresse le classi iniziali dei corsi sperimentali previste dalla legge 27 ottobre 1969 n. 754.

Per gli studenti che concludono i corsi ordinari degli istituti professionali e degli istituti d'arte sono organizzati corsi integrativi per la loro ammissione a classi di altri istituti secondari di secondo grado successive a quelle terminali dei corsi scolastici già frequentati.

Anche i contenuti e le modalità di svolgimento di tali corsi e l'indicazione degli istituti secondari di secondo grado cui rendono possibile l'accesso, sono stabiliti con decreto del Ministro della pubblica istruzione, sentita la Commissione di cui all'articolo 25 della presente legge.

ART. 30.

(Oneri finanziari)

Per l'attuazione della presente legge, in aggiunta agli stanziamenti iscritti nel bilancio del Ministero della pubblica istruzione attinenti all'istruzione secondaria superiore e artistica e alle spese generali e tenuto conto della razionalizzazione della spesa per effetto dell'introduzione del nuovo ordinamento, sono stanziati le seguenti somme:

75 milioni nel 1977 e 75 milioni nel 1978 per il funzionamento della commissione di cui all'articolo 25;

10 miliardi nel 1978 per le attività di aggiornamento del personale insegnante di cui all'articolo 25;

20 miliardi nel 1978 per attrezzature didattiche, librerie, scientifiche e tecnologiche.

ART. 31.

(Entrata in vigore)

Salvo diversa decorrenza prevista da particolari disposizioni dei precedenti articoli, la presente legge entra in vigore il giorno successivo alla sua pubblicazione sulla *Gazzetta Ufficiale*.

Con l'entrata in vigore delle disposizioni della presente legge sono abrogate le norme con esse incompatibili.