

330.

SEDUTA DI VENERDÌ 22 SETTEMBRE 1978

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE MARTINI MARIA ELETTA

INDI

DEL PRESIDENTE INGRAO

INDICE

	PAG.		PAG.
Proposte di legge (Annunzio) . . .	21311, 21349	ZANONE ed altri: Riforma della scuola secondaria superiore (1437);	
Disegno e proposte di legge (Seguito della discussione):		TRIPODI ed altri: Ristrutturazione dell'or- dinamento scolastico italiano (1480)	21317
Nuovo ordinamento della scuola secun- daria superiore (1275);		PRESIDENTE	21317, 21349
NICOSIA ed altri: Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (341);		BARTOCCI	21324
MASTELLA MARIO CLEMENTE: Ristruttu- razione della scuola italiana (1002);		GORLA MASSIMO	21340
RAICICH ed altri: Norme generali sul- l'istruzione. Ordinamento della scuo- la secondaria (1068);		MAZZARINO ANTONIO	21345
BIASINI ed altri: Norme generali sul- l'istruzione. Istituzione e ordinamen- to della scuola secondaria superiore unitaria. Principi fondamentali in materia di istruzione artigiana e professionale (1279);		OCCHETTO	21329
LENOCI ed altri: Ordinamento della scuola secondaria superiore unitaria (1355);		PALOMBY ADRIANA	21317
DI GIESI ed altri: Riorganizzazione del sistema scolastico e riforma della scuola secondaria superiore (1400);		SCOVACRICCHI	21337
		Interrogazioni e interpellanza (Annunzio)	21349
		Interrogazioni (Svolgimento):	
		PRESIDENTE	21311, 21312, 21313, 21314, 21315
		DELL'ANDRO, <i>Sottosegretario di Stato</i> <i>per la grazia e la giustizia</i>	21311, 21312, 21314, 21315
		MELLINI	21314, 21315
		PAZZAGLIA	21313
		SPONZIELLO	21312
		Risoluzione (Rimessione all'Assemblea) .	21311
		Ordine del giorno della prossima seduta	21349

PAGINA BIANCA

La seduta comincia alle 9.

MORINI, *Segretario*, legge il processo verbale della seduta del 2 agosto 1978.

(È approvato).

**Annunzio
di una proposta di legge.**

PRESIDENTE. È stata presentata alla Presidenza la seguente proposta di legge dai deputati:

ACCAME ed altri: « Esercizio del diritto di voto da parte dei marittimi imbarcati » (2421).

Sarà stampata e distribuita.

**Rimessione
all'Assemblea di una risoluzione.**

PRESIDENTE. Comunico che nella seduta del 19 settembre 1978 della X Commissione (Trasporti), il Governo ha chiesto la rimessione in Assemblea, ai sensi del terzo comma dell'articolo 117 del regolamento, della risoluzione Pani ed altri (n. 7-00104).

Svolgimento di interrogazioni.

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca: Interrogazioni.

La prima è quella degli onorevoli Cerquetti e Sponziello, al ministro di grazia e giustizia, « per sapere se — in relazione alla sentenza del tribunale amministrativo dell'Emilia-Romagna n. 497 del 23 settembre 1976, confermata dalla sentenza n. 941 del 14 giugno 1977 dal Consiglio di Stato, sezione IV, che ha respinto il ricorso contrario della avvocatura dello Stato; decisioni con le quali è stato ribadito il diritto alla percezione delle percentuali do-

vute agli ufficiali giudiziari ed aiutanti ufficiali giudiziari sui recuperi delle somme riscosse per conto dell'erario, sancito dall'articolo 122, secondo comma, del decreto del Presidente della Repubblica 15 dicembre 1959, n. 1229, in vigore ma la cui applicazione era stata sospesa — ritenga di dare disposizioni affinché venga erogata agli aventi diritto la percentuale loro dovuta a partire dalla data di sospensione di tale diritto, e cioè dal bimestre novembre-dicembre 1973 compreso » (3-02267).

L'onorevole sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia ha facoltà di rispondere.

DELL'ANDRO, *Sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia*. A seguito della decisione del Consiglio di Stato (sentenza n. 941 del 14 giugno 1977) che, respingendo l'appello proposto dall'Avvocatura dello Stato contro la sentenza n. 457 del 23 settembre 1976 del tribunale amministrativo regionale per l'Emilia-Romagna, ha riconosciuto, come è già noto agli onorevoli interroganti, il diritto alla percezione delle percentuali dovute agli ufficiali giudiziari e aiutanti ufficiali giudiziari sui recuperi delle somme riscosse per conto dell'erario (articolo 122 del decreto del Presidente della Repubblica 15 dicembre 1959, n. 1227), il Ministero si è adoperato perché il pagamento degli emolumenti dovuti venisse effettuato anche a favore di quanti, egualmente interessati, non avessero tuttavia partecipato al giudizio al quale si riferivano le decisioni dei giudici amministrativi.

A questo fine si è prima reso necessario sentire il parere dell'Avvocatura dello Stato circa l'opportunità di estendere gli effetti della decisione all'intera categoria degli ufficiali giudiziari. Acquisito tale parere favorevole, con circolare del 3 febbraio 1978 e con successivo telegramma circolare del 20 febbraio, il Ministero, d'intesa

VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 22 SETTEMBRE 1978

con quello delle finanze, ha disposto il versamento degli emolumenti a tutti gli aventi diritto dal 1° gennaio 1973.

Con telegramma del 7 luglio 1978, il Ministero delle finanze ha impartito ai dipendenti uffici direttivi periferici le istruzioni per l'erogazione degli emolumenti agli aventi diritto.

PRESIDENTE. L'onorevole Sponziello, cofirmatario dell'interrogazione Cerquetti, ha facoltà di dichiarare se sia soddisfatto.

SPONZIELLO. Prendo atto del riconoscimento di questo diritto sia pure con un certo ritardo e dopo gli interventi in sede giurisdizionale che lo hanno sancito.

Colgo questa occasione, onorevole sottosegretario, per invitare il Governo a cercare di creare un clima di fiducia tra i cittadini e lo Stato: non è possibile che lo Stato abbia una doppia faccia, poiché è rapidissimo quando deve prendere e assai lento quando deve riconoscere un diritto al cittadino. Ciò, oltretutto, determina una sfiducia di quest'ultimo nei confronti dello Stato.

Ecco la raccomandazione di carattere generale che ho voluto fare, approfittando di questa interrogazione cui è stata data una risposta favorevole per gli interessati.

PRESIDENTE. Segue l'interrogazione dell'onorevole Pazzaglia, al ministro di grazia e giustizia, « per conoscere — premesso che il Ministero ha impartito disposizioni per il trasferimento nelle cosiddette "supercarceri" di tutti i detenuti che abbiano tentato o effettuato evasioni e che tale trasferimento avviene senza tenere alcun conto dei delitti commessi o addebitati al detenuto che ha tentato o compiuto una evasione, talché il ladruncolo finisce per essere trasferito in carcere ove si trova il terrorista, il brigatista rosso, il nappista ed è, perciò, esposto, a seconda del carattere, della influenzabilità, a subire le pressioni dei pericolosi delinquenti con i quali viene a contatto ed a trasformarsi, talvolta, in loro com-

plice — se ritenga di sottoporre quanto esposto ad attenta valutazione, a riesaminare i criteri di trasferimento nelle "supercarceri" in modo da evitare i contatti fra i delinquenti più pericolosi per i quali si è ritenuta indispensabile la particolare attrezzatura di taluni istituti di pena e i meno pericolosi delinquenti e ciò al fine di evitare che questi ultimi delinquenti possano essere indotti a partecipare ad organizzazioni criminali per le pressioni che ricevono all'interno degli istituti di pena » (3-02374).

L'onorevole sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia ha facoltà di rispondere.

DELL'ANDRO, Sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia. L'assegnazione dei detenuti agli istituti di maggiore sicurezza avviene in seguito ad un giudizio di pericolosità del soggetto, formulato sulla base di vari elementi di carattere obiettivo. Non si tratta di una classificazione automatica collegata alla sussistenza di una determinata circostanza, ma di una valutazione della personalità del detenuto, nella quale i singoli elementi, pur considerati astrattamente come sintomi di pericolosità, non assumono rilevanza autonoma ma concorrono alla formazione del giudizio complessivo. Pertanto, l'evasione consumata o tentata non comporta necessariamente l'assegnazione del suo autore ad un carcere di massima sicurezza. Si procede di volta in volta al concreto accertamento della pericolosità del soggetto ed in tale giudizio evidentemente non vengono trascurate la natura e la gravità del reato commesso e le modalità dell'evasione, la quale non è necessariamente un segno di pericolosità.

Si deve quindi escludere che possa essere destinato ad un carcere di massima sicurezza un detenuto non pericoloso: può invece accadere che vi sia un notevole divario tra il grado di pericolosità dei soggetti assegnati alle carceri di massima sicurezza e che, da parte dei detenuti più pericolosi, siano posti in essere tentativi di proselitismo o minacce. Nei limiti con-

sentiti dal noto sovraffollamento degli istituti penitenziari, si cerca di ovviare a tale pericolo raggruppando i reclusi secondo il grado di pericolosità, evitando che delinquenti i quali professino ideologie eversive o siano collegati a pericolose bande od ambienti mafiosi, vengano in contatto con detenuti di minore pericolosità (ovviamente, si tenta). Occorre aggiungere che periodicamente si procede ad un riesame della pericolosità del soggetto, per eliminare eventuali errori e per tener conto di fatti sopravvenuti che possono condurre ad una diversa valutazione.

PRESIDENTE. L'onorevole Pazzaglia ha facoltà di dichiarare se sia soddisfatto.

PAZZAGLIA. Ritengo che i criteri indicati dall'onorevole sottosegretario per il giudizio di pericolosità siano meritevoli di considerazione, in quanto validi sarebbero gli elementi obiettivi per la valutazione della personalità dell'imputato. È però accaduto, onorevole sottosegretario, che elementi decisivi per la valutazione della pericolosità del singolo detenuto siano diventati quelli della evasione o della tentata evasione (in contrasto con le direttive del Ministero, dopo quanto ella ha detto). Ecco la realtà, con la conseguenza che piccoli truffatori, magari ricoverati in ospedali non ben custoditi, al punto da essere indotti ad andarsene tranquillamente, sono stati trasferiti (posso citare esempi, anche se non è il caso di farli pubblicamente qui) insieme ai nappisti!

Posso aggiungere che alcuni casi di questo genere sono stati valutati dall'autorità giudiziaria come fatti negativi, e vi sono stati interventi della stessa autorità giudiziaria presso gli organi burocratici addetti al trasferimento dei detenuti, affinché i trasferimenti stessi non si verificassero nel senso di contribuire alla creazione di nuovi addetti all'organizzazione sovversiva.

MELLINI. Fra poco manderanno anche i magistrati all'Asinara!

PAZZAGLIA. Il problema dell'Asinara è a parte ed è, fra l'altro, compreso nel problema più generale.

Purtroppo si verifica che soggetti deboli, piccoli delinquenti inseriti in quello ambiente pericoloso, fra sovversivi e criminali veri e propri finiscono o possono diventare anche loro dei soggetti pericolosi.

Vorrei dire di più, onorevole sottosegretario. Lei me lo insegna: abbiamo deciso che nei confronti di chi ha commesso una evasione non aggravata si applichi l'amnistia, che viene esclusa soltanto per l'evasione aggravata e neppure per il tentativo di evasione aggravata. Quindi, il legislatore ha ritenuto che si debba usare clemenza nei confronti di questi soggetti. Lei, onorevole sottosegretario, è certamente convinto di questo, perché anche lei ha votato una decisione di questo genere. Quando organi burocratici, nel valutare la pericolosità di alcuni elementi, non tengono conto di questi indirizzi e in precedenza non ne hanno tenuto conto, si sono comportati certo in modo non consono alle esigenze di giustizia.

Per queste ragioni, nel dichiararmi soddisfatto per gli indirizzi da lei indicati, ma non per quanto avviene di fatto, la prego, onorevole sottosegretario, certo della sua sensibilità, di voler verificare come vengono formulati di fatto i giudizi di pericolosità. Questo per evitare che si riproducano quegli episodi che sul piano generale ho denunciato e che su un piano più particolare posso anche riservatamente farle conoscere.

PRESIDENTE. Segue l'interrogazione degli onorevoli Stegagnini, Pontello e Pezzati, al ministro di grazia e giustizia, « per conoscere - in relazione al tragico tentativo di evasione dal carcere delle Murate di Firenze del 20 gennaio 1978, che è costato la vita ad un giovane agente di pubblica sicurezza ed il ferimento di un altro - se non ritiene vi possano essere complicità da parte di taluni " assistenti sociali volontari "; infatti, risulta che presso il suddetto carcere svolgono tale attività tale Landi Gianni, noto anarchico più vol-

te denunciato e processato per vilipendio alle Forze armate, all'ordine giudiziario, per apologia di reato e attentato dinamitardo e Montagni Tiziano già appartenente all'ultra destra ed ora militante in movimenti extraparlamentari di sinistra, che risulta denunciato per rapina. Quali provvedimenti o direttive specifiche intende emanare per evitare che persone con pregiudizi penali, o comunque con precedenti di comportamento tali da ingenerare il sospetto che possano svolgere all'interno delle carceri attività illegali, possano essere proposti dai giudici di sorveglianza e prescelti dalle autorità centrali per la suddetta attività » (3-02441).

Poiché nessuno dei firmatari di questa interrogazione è presente, s'intende che vi abbiano rinunciato.

Passiamo all'interrogazione degli onorevoli Pannella, Bonino Emma, Faccio Adele e Mellini, al ministro di grazia e giustizia, « per sapere se risponde a verità la notizia, apparsa più volte sulla stampa italiana (vedi ad esempio *La Repubblica* del 5 marzo 1978) e ripresa anche dalla televisione (vedi *Dossier* del 5 marzo 1978) secondo la quale la scorta ai detenuti in trasferimento verrebbe affidata a membri di polizie private. Gli interroganti intendono pertanto conoscere, ove la notizia risponda al vero, in base a quale norma di legge o disposizione regolamentare, una tale prassi sia stata instaurata, quali siano i costi di un siffatto servizio e in quale modo tutto ciò si concili con la "difesa delle istituzioni" che nelle dichiarazioni viene assunta quale impegno del Governo, ma, nei fatti, si traduce in una "offesa" alle istituzioni medesime » (3-02527).

L'onorevole sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia ha facoltà di rispondere.

DELL'ANDRO, *Sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia*. Ai sensi dell'articolo 79 del regolamento di esecuzione della legge sull'ordinamento penitenziario, la traduzione dei detenuti in trasferimento viene richiesta dalle direzioni degli

istituti penitenziari all'Arma dei carabinieri quando si tratta di imputati o condannati, ovvero all'autorità di pubblica sicurezza quando si tratta di internati.

La notizia secondo la quale detto servizio sarebbe effettuato da polizie private è pertanto priva di qualsiasi fondamento. Del tutto ingiustificate sono quindi le illazioni che sono state tratte dagli onorevoli interroganti.

PRESIDENTE. L'onorevole Mellini, cofirmatario dell'interrogazione Pannella, ha facoltà di dichiarare se sia soddisfatto.

MELLINI. Sono indubbiamente soddisfatto nell'apprendere che non sia in appalto anche questa attività così poco appetibile, ma, a questo punto, non vorrei che si trasferisse l'appalto — diciamo così — alle smentite, perché la pubblicazione di queste notizie desta certamente un certo allarme e non dovrebbe essere necessario il ricorso a strumenti del sindacato ispettivo parlamentare per tranquillizzare la pubblica opinione in ordine a fatti di questo genere.

Il Ministero di grazia e giustizia certamente dispone di un ufficio stampa che segue le notizie diffuse da periodici seri e ben informati, e quindi ritengo avrebbe l'obbligo di intervenire dando assicurazioni puntuali e precise, evitando che queste arrivino in ritardo e quindi con minore efficacia, anche se nella forma più solenne, ma certamente anche intempestiva, della risposta del Governo ad interrogazioni parlamentari, alleggerendo così anche il nostro lavoro.

PRESIDENTE. Segue l'interrogazione degli onorevoli Pannella, Bonino Emma, Faccio Adele e Mellini, al ministro di grazia e giustizia, « per conoscere le motivazioni che hanno suggerito l'accoglimento delle dimissioni dalla magistratura del consigliere Franco Luigi Satta, presidente di sezione del tribunale di Sassari. Le dimissioni, secondo quanto si apprende dalla stampa, sarebbero state motivate dalla errata decisione della Corte suprema di cassazione di rigettare la istanza di revisione presentata da alcuni cittadini,

certamente innocenti secondo l'opinione del tribunale di Sassari presieduto dal dottor Satta, oltre che dalla protesta per l'aggressione morale cui lo stesso tribunale sarebbe stato oggetto nella requisitoria scritta dal procuratore generale presso la Corte suprema. Gli interroganti chiedono altresì al ministro di conoscere le iniziative che intende assumere in relazione alla esplicita denuncia presentata dal dottor Satta nei confronti dei responsabili di comportamenti la cui leggerezza e superficialità è inutile sottolineare » (3-02473).

L'onorevole sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia ha facoltà di rispondere.

DELL'ANDRO, *Sottosegretario di Stato per la grazia e la giustizia*. Gli onorevoli Pannella, Emma Bonino, Adele Faccio e Mellini chiedono — nella articolata interrogazione presentata in occasione della domanda di dimissioni dall'impiego da parte del giudice dottor Francesco Luigi Satta, presidente di sezione del tribunale di Sassari, che suscitò a suo tempo un certo clamore nella pubblica opinione — di conoscere « le motivazioni » che ne hanno suggerito l'accoglimento e le « iniziative » che a loro giudizio si dovrebbero o si sarebbero già dovute adottare « in relazione alla esplicita denuncia presentata dal dottor Satta ».

Per quanto attiene al primo punto, non vi è alcuna difficoltà a dichiarare che il ministro della giustizia propose al Consiglio superiore della magistratura, competente a decidere nel merito, l'accoglimento della domanda, in linea con la giurisprudenza del Consiglio di Stato, secondo la quale, fuori dall'ipotesi in cui le dimissioni siano state presentate in pendenza di procedimenti disciplinari, nessuna potestà di ritardarle o di ricusarle compete alla pubblica amministrazione (e mi piace ricordare, in tal senso, la sentenza del Consiglio di Stato del 27 giugno 1970, n. 467).

Va anche sottolineato che le dimissioni non risultavano presentate in relazione a censure o provvedimenti giurisdizionali

formulati dal dottor Satta, il quale, infatti, motivò la sua istanza di dimissioni con il rilievo che « per motivi squisitamente personali » non si riteneva « in grado di assolvere al proprio compito con quella indispensabile serenità » che ne aveva contraddistinto l'opera per il passato.

Quanto al secondo punto dell'interrogazione, nessuna denuncia risulta presentata dal dottor Satta, mentre il riferimento a provvedimenti giurisdizionali che, secondo quanto emergerebbe dalla successiva notizia di stampa, avrebbero suscitato le reazioni del magistrato, spingendolo a chiedere le dimissioni dall'impiego, non giustificherebbe particolari iniziative di carattere disciplinare, trattandosi di atti non suscettibili sotto tale profilo di controllo e valutazioni, in quanto non riconducibili ad alcune delle ipotesi — « deliberato proposito di disapplicazione della legge », « perseguimento di fini diversi da quelli di giustizia » e « macroscopicità dell'errore » — che hanno finora circoscritto, secondo la giurisprudenza del Consiglio superiore della magistratura, l'ambito degli illeciti disciplinari.

PRESIDENTE. L'onorevole Mellini, cofirmatario dell'interrogazione Pannella, ha facoltà di dichiarare se sia soddisfatto.

MELLINI. So bene che l'onorevole Dell'Andro si dorrà probabilmente della mia dichiarazione di insoddisfazione, tanto più che, come tante altre volte, sono costretto a dichiararmi, anche se me ne dispiace, profondamente insoddisfatto della risposta data a questa interrogazione.

E sono profondamente insoddisfatto, onorevole sottosegretario, in quanto ritengo assurdo che, di fronte a situazioni di tale delicatezza, come quella in cui un magistrato si dichiara non solo, come è stato ora detto, che non si sente di non poter più esercitare i suoi compiti con la necessaria serenità, ma anche che tutto questo è dovuto al fatto di aver subito un'aggressione in una sede in cui aggressioni del genere non dovrebbero essere ammesse, si invochi la giurisprudenza del Consiglio di Stato in merito alla

esistenza o meno di un provvedimento disciplinare nei confronti di chi presenta le dimissioni. E così si conclude che non vi era nessun motivo di intervenire.

Io ritengo invece che, di fronte a situazioni di questa delicatezza, compito del ministro dovrebbe essere anche quello di rappresentare un sostegno morale per chi venga a trovarsi in certe condizioni nell'esercitare i propri compiti; con la sua autorità, il ministro potrebbe anche operare qualche forma di riparazione per fatti che pur non possono essere oggetto di provvedimenti.

La situazione del dottor Satta era nata dall'intervento in un procedimento, i cui dati non ho qui, perché, tra l'altro, non ho avuto nemmeno la possibilità di richiamarli dagli archivi del nostro gruppo. Si trattava comunque di un parere che accompagnava l'istanza di revisione di un processo presentato da alcuni cittadini alla Corte di cassazione, parere che era stato motivo, nell'esame dell'istanza da parte del procuratore generale presso la Cassazione, di un'autentica aggressione morale e di valutazioni che sono estranee alle funzioni giurisdizionali nei confronti della persona del giudice Satta.

In questa situazione, anche ammesso che non si potesse procedere in via disciplinare (si dice « non ha fatto nessuna denuncia »; ma qui si va cavillando ed è per questo che io mi dichiaro profondamente insoddisfatto; il problema non è questo, è un altro, di fronte al fatto delle dimissioni che richiedono ed impongono, a mio avviso, anche una attenzione particolare da parte del ministro nella sua responsabilità politica), non si è fatto nessun passo e si è lasciato che le dimissioni avessero corso, come hanno avuto corso, davanti al Consiglio superiore della magistratura, senza nessun intervento atto a dare sostegno alla persona aggredita, in queste condizioni, di fronte a ciò che rappresenta una denuncia in senso ampio, anche se non in senso tecnico. Ci si dice che il magistrato non ha presentato una denuncia in senso tec-

nico e che quindi non vi sono giudizi da formulare rispetto all'aggressione subita da questo magistrato, in una sede in cui si poteva parlare di tutto, ma certamente senza scendere in quelle forme che hanno suscitato questo tipo di reazione da parte di un magistrato particolarmente equilibrato e che aveva subito una aggressione sconsiderata sotto il profilo morale.

A questo punto, come possiamo ritenere che ci sia stata data una risposta? Di qui la nostra profonda insoddisfazione, che risponde a questo criterio: si può essere sodisfatti o insoddisfatti del merito delle risposte, ma quando le risposte in realtà scivolano e passano su punti diversi da quella che è la sostanza vera della interrogazione, così come emerge, e quando ci si dice che il Consiglio di Stato ha dato quella certa risposta, noi riteniamo — e non abbiamo bisogno di spiegarlo a nessuno, non dovremmo aver bisogno di spiegarlo a nessuno — che le funzioni del ministro non si limitino soltanto a un dato puramente giuridico, ma debbano anche legarsi a fatti che coinvolgono la pubblica opinione (il ministro ha tanti mezzi: c'è anche il telefono oltre che i provvedimenti formali del Consiglio superiore della magistratura!).

Un episodio così delicato in cui un organo giurisdizionale giunge ad esprimere apprezzamenti che coinvolgono la persona di un giudice, richiedeva dunque un'attenzione particolare da parte del Ministero e non una semplice valutazione della materia che è oggetto del suo intervento giurisdizionale. Ci si dice che non c'è stata una denuncia, ma notoriamente il fatto era stato rappresentato in tutti i modi, in maniera che potesse arrivare alla conoscenza del Ministero, così come è arrivato a noi. Il Ministero non ha ritenuto invece di dire nemmeno una parola rispetto all'opportunità, alla correttezza di un comportamento diverso. Il Ministero, infatti, anche indipendentemente dai provvedimenti di carattere disciplinare, può certamente avere, manifestare delle opinioni, così come, del resto, le ha

VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 22 SETTEMBRE 1978

manifestate in occasione di altri fatti rispetto ai quali non ha ritenuto vi fosse materia per procedimenti disciplinari. Invece non ci si dice nulla in proposito. In questo modo, oltre all'accoglimento delle dimissioni che restano un fatto compiuto, si pone anche, diciamo così, una pietra sopra questo episodio. Il Ministero non ha nulla da dire, si trincerava soltanto dietro a dati puramente formali. Noi prendiamo atto di questo. Debbo dire che mi dispiace perché so che c'è una certa sensibilità anche di fronte a certe cose. Questo è un fatto, quindi, potremmo dire anche inconsueto da parte del Governo in quest'aula rispetto a certi atteggiamenti. Ritengo che ciò dispiaccia al sottosegretario. Mi dispiace profondamente, ma ciò non può impedirmi di dichiararmi profondamente insoddisfatto.

PRESIDENTE. È così esaurito lo svolgimento delle interrogazioni all'ordine del giorno.

Seguito della discussione del disegno di legge: Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (1275); e delle proposte di legge: Nicosia ed altri (341); Mastella Mario Clemente (1002); Raicich ed altri (1068); Biasini ed altri (1279); Lenoci ed altri (1355); Di Giesi ed altri (1400); Zanone ed altri (1437); Tripodi ed altri (1480).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del disegno di legge: Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore; e delle proposte di legge Nicosia ed altri: Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore; Mastella Mario Clemente: Ristrutturazione della scuola italiana; Raicich ed altri: Norme generali sull'istruzione. Ordinamento della scuola secondaria; Biasini ed altri: Norme generali sull'istruzione. Istituzione e ordinamento della scuola secondaria superiore unitaria. Principi fondamentali in materia di istruzione artigiana e professionale; Lenoci ed altri: Ordinamen-

to della scuola secondaria superiore unitaria; Di Giesi ed altri: Riorganizzazione del sistema scolastico e riforma della scuola secondaria superiore; Zanone ed altri: Riforma della scuola secondaria superiore; Tripodi ed altri: Ristrutturazione dell'ordinamento scolastico italiano.

È iscritta a parlare l'onorevole Adriana Palomby. Ne ha facoltà.

PALOMBY ADRIANA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, questo dibattito su un argomento tanto importante come la riforma della scuola secondaria superiore sta volgendo ormai al termine: è necessario fare una dolorosa constatazione circa il disimpegno dell'Assemblea di fronte a questo problema, che ormai siamo ridotti a discutere tra pochissimi intimi. Ed è uno dei problemi di fronte ai quali, a mio avviso, non occorre, anzi è soprattutto dannoso, fare demagogia, perché la scuola è uno dei fatti più seri, più importanti, di una società civile. Infatti, la scuola con quello che definiamo parascuola, cioè tutto il settore formativo, professionale, è effettivamente una struttura portante che poi sorregge anche quello che è lo sviluppo economico, sociale e civile del paese. Sotto questo profilo è importante soffermarsi su questo problema: affrontare i problemi di revisione e di riforme dei vari ordini scolastici ed è altrettanto importante tenere conto del fatto che la scuola nei suoi contenuti, nelle sue strutture e nelle sue scelte culturali non è soltanto un elemento di natura morale e civile, ma anche un elemento di sostegno sociale ed economico. Nello stesso tempo è, oggi, un elemento che deve essere caratterizzato, stante il nostro inserimento nella Comunità economica europea, da connotati che facciano della scuola non soltanto una scuola italiana ma una scuola italiana protesa verso la Europa. È indubbio che la libera circolazione dei lavoratori, la libera circolazione delle persone, rende maggiormente necessaria questa europeizzazione della nostra cultura, perché chi va all'estero, chi si inserisce in questo circolo, deve essere in condizioni tali di farlo senza posizioni di

degrado. Ricordiamo, per esempio, le condizioni nelle quali si sono trovati i nostri lavoratori all'estero nei paesi comunitari quando si sono recati in quei paesi senza avere conoscenze linguistiche, conoscenze storiche, sociali ed economiche del paese in cui si recavano, per cui veramente la loro vita in quei paesi è stata una vita di serie B. Quindi è necessario fornire la scuola di quei connotati tali da dare questa caratterizzazione di scuola protesa verso l'Europa.

Desidero ricordare che c'è qualcosa che da anni si va dicendo che rende ancora più importante, più imperativa la esigenza di creare una scuola valida, capace di andare incontro alle esigenze del mondo del lavoro. La scolarizzazione più accentuata deve rispondere alle esigenze qualitative del mondo del lavoro in modo da non provocare uno squilibrio tra qualità di domanda e offerta di lavoro, per evitare quella pericolosa disoccupazione strutturale che esiste in Italia, pur essendovi una larga massa di disoccupati anche in tutta l'area comunitaria e che ci impone, sempre di più, di adeguare la scuola alle esigenze del mondo del lavoro, e soprattutto di tener conto del fenomeno che si è verificato a partire dagli anni 1950-1955, relativo, cioè, ad una inversione nella composizione delle forze del lavoro. Si è trasformato il rapporto numerico, prima a tutto vantaggio della genericità (che arrivava fino al 90 per cento del complesso delle forze del lavoro), al punto che nelle stime effettuate dall'ufficio di programmazione economica, all'epoca del ministro Pieraccini, nonché da alcuni studi del Tagliacarne e di altri (anche del Ministero della pubblica istruzione), emerge che per gli anni '80 la genericità in questione è ridimensionata al 15 per cento. Quindi, necessità di cultura, necessità di formazione professionale, quindi incentivazione, affidamento della scuola in rapporto a questi grandi problemi che le si pongono dinanzi. Se la dequalificazione intaccasse il rapporto tra domanda ed offerta di lavoro, rompendone l'equilibrio, ci troveremmo di fronte ad un duplice gravissimo problema: il

primo, che andrebbe ad aggravare la già pesante situazione della disoccupazione; l'altro, che andrebbe a creare grossi pericoli di strozzatura per l'economia. Da qui l'importanza della scuola, l'importanza della formazione professionale, strumenti convergenti al fine della elevazione culturale, professionale, morale, civile e sociale di tutta la nostra comunità.

Indubbiamente, la scuola italiana non si trova in condizioni tali da poterci soddisfare. Essa ha subito in tutti questi anni un travaglio enorme, per effetto del mutamento delle situazioni della società, dei nuovi processi tecnologici, dei nuovi processi culturali, del consumismo e di altri fattori che nella società si sono mossi, di fattori che hanno dissacrato, che hanno distrutto valori importanti. Fattori che si sono rovesciati nella scuola, la quale ha finito col vivere, negli ultimi vent'anni, una profonda crisi che la stessa categoria degli operatori del settore ha stentato a fronteggiare, essendosi trovata a dover arginare le ondate di teppismo, contro una certa svogliatezza indotta da un'assoluta dissacrazione del senso del dovere, tendente ad accomunare genitori e professori. Una scuola nella quale chi voleva svolgere il proprio dovere di educatore e di insegnante doveva farlo tra enormi difficoltà, talune volte con rischio, talune altre ricevendo percosse e spesso sentendosi anche abbandonato dalle superiori autorità scolastiche.

È stata una scuola tormentata che si è degradata mano a mano che passavano gli anni, mentre intorno a questo sfacelo che si andava determinando fervevano dispute, delicate ed interessanti per altro, sulla scuola umanistica o sulla scuola scientifica o tecnica, sulla scuola di classe e sulla gerarchizzazione della stessa. Mentre si discuteva, però, la scuola andava sempre più degradandosi, sempre più decomponendosi nella sua efficienza e nei suoi contenuti, fino al punto che oggi, facendo l'analisi della scuola esistente, dobbiamo dire che essa non soddisfa più nessuno: non soddisfa la società, non soddisfa i giovani, non soddisfa i genitori. La scuola attuale, che la riforma si appre-

sta a modificare profondamente, anche quando, parecchi anni addietro, era ancora adeguata alle esigenze della società, pur se in maniera non perfetta, non aveva però potuto fornire le risposte giuste perché non era più in condizione di realizzare i suoi contenuti a causa delle contestazioni e dell'impossibilità di svolgere il proprio ruolo in un clima di disordine e addirittura di faida.

Oggi ci dobbiamo certamente porre i problemi che derivano da una nuova realtà. Ma dobbiamo anche, e soprattutto, registrare un fallimento, quello della scuola media dell'obbligo, della scuola nata dopo lunghe elucubrazioni, sulla linea dell'anticlassismo, della non gerarchizzazione, della realizzazione del precetto costituzionale che, affermando l'uguaglianza dei diritti di tutti i cittadini, riconosce anche il diritto di tutti i soggetti umani allo studio, partendo da una base comune di conoscenza e di cultura, attraverso la quale si sviluppi e si evolva il *curriculum* della formazione culturale, scientifica, tecnica e artistica del soggetto.

La scuola dell'obbligo avrebbe dovuto, senza ridursi a diventare dell'un tipo o dell'altro, offrire, attraverso i suoi programmi e i suoi contenuti, l'umanesimo, la tecnica e la scienza, in maniera da consentire al ragazzo di compiere la sua scelta. La scuola dell'obbligo, nella quale timidamente fu inserito il latino, in maniera certo più blanda che nel passato, successivamente è stata ancor più disumanizzata: il latino, infatti, è diventato come il servitore che si è deciso a licenziare, ed infatti nella scuola media dello obbligo non è più praticamente coltivato. Né si può dire che vi sia stata l'accentuazione professionale, perché in realtà gli elementi di professionalizzazione sono talmente scarsi che non è neppure concepibile una scelta che si basi sugli apprendimenti e le conoscenze acquisiti nella scuola media dell'obbligo. Una scuola anodina, quindi, che rende necessario prevedere un ulteriore periodo comune per tutti gli studenti prima di dar luogo alla specializzazione. La mancata impostazione della scuola dell'obbligo come scuola ca-

pace di offrire ai ragazzi tutte le possibili occasioni di scelta in questo campo è una grande occasione mancata.

Siamo, ora, di fronte a questa riforma della scuola secondaria superiore, intorno alla quale si è molto discusso, da tanti anni. Si è discusso nel lavoro compiuto attraverso l'unificazione — si fa per dire, perché in realtà si è avuta una prevalenza di talune su altre — delle varie proposte di legge); si discute oggi anche al di là del testo unificato presentato dalla Commissione; si discute nei consessi scolastici; nelle associazioni, nei partiti. Quello che è strano è che mentre noi vediamo qui un testo che è quello ufficiale, che discutiamo e di fronte al quale esprimiamo le nostre critiche, le nostre proposte migliorative, esistono già delle « radio-fante » che fanno apparire dei diversi testi stampati in cui vi sono delle cose che non risultano ufficialmente.

Potremmo lungamente riferirci alle polemiche che sono scoppiate sui giornali tra il partito socialista e il partito comunista, alle dichiarazioni del professor Gozzer il quale ha condannato questa riforma e l'ha chiamata « matrice di effetti perversi », agli atteggiamenti dei professori cattolici, dei sindacati, e a tutta la diatriba che si sta sviluppando non solo intorno a questa riforma che discutiamo, ma intorno alla questione degli esami di maturità per il 1979, su cui vi è tutta una fioritura di ipotesi, di interviste, di situazioni allarmistiche, di cambiamenti quotidiani di contenuti di questi esami: siamo un po' in clima di « baraonda ».

Quello che vorrei sottolineare — pur ritenendo che la riforma della scuola secondaria sia un fatto importante, il quale non può limitarsi ad essere una facciata ideale dietro la quale non si sa cosa vi sia — sono le perplessità che vengono suscitate da norme le quali dovrebbero chiarificare l'impostazione di certi aspetti della riforma.

Certamente non possiamo dire che, per quanto riguarda la struttura, la riforma sia stata muta o sia stata equivoca: niente affatto. Ha parlato chiaramente, distinguendo tre fasi. La prima fase è quella

dell'orientamento, della durata di un anno; la seconda è quella dell'indirizzo; della durata di tre anni; l'ultima è quella della specializzazione della durata di un anno. È lecito e doveroso esprimersi circa la validità di questa impostazione, se cioè si ritiene veramente che un anno basti per orientare, essendo stata la scuola dell'obbligo quella che è stata, o se invece non sia necessario — anche per accorpare il biennio di età che va dai quattordici ai sedici anni, in cui vi è un delicato nesso psico-somatico del soggetto che i pedagogisti consigliano di non turbare — fare il biennio e i tre anni di specializzazione.

Sono indubbiamente problemi che si pongono. Ma noi soprattutto ci preoccupiamo che la specializzazione non sia rinviata a dopo la scuola, perché altrimenti la riforma della scuola secondaria superiore sarebbe un fallimento, soprattutto sotto il profilo della professionalità. È necessario, allora, che la specializzazione abbia un suo spazio temporale per svilupparsi attraverso gli indirizzi, attraverso le applicazioni e le esperienze di lavoro guidate che devono fornire al giovane, oltre alla preparazione di indirizzo teorico, anche quella di ordine pratico sperimentale.

È questo un primo punto che ci ha lasciati un po' perplessi. Debbo anche rilevare che in qualcuna delle proposte di legge sottoposte all'esame della Commissione istruzione si poneva il problema del biennio anziché dell'anno di orientamento. In realtà, se volessimo affidarci a qualche modello straniero, dovremmo considerare che anche in qualche altro Stato è prevista una ripartizione in biennio e triennio, proprio per consentire un maggiore consolidamento nella cultura generale e lo approccio alle sintesi delle materie di indirizzo, per poter poi scegliere con maggiore consapevolezza e con maggiore responsabilità.

Questo è un primo problema che affido alla riconsiderazione di tutti, per vedere se non sia il caso di modificare questo aspetto, che a noi sembra possa essere un fatto non di forma, ma di so-

stanza per la scuola. Nella scuola, infatti, sono indubbiamente importanti le strutture, gli apprestamenti burocratici, le attrezzature, ma quel che è fondamentale è il contenuto, la scelta culturale che si fa.

Se esaminiamo il quadro della riforma della scuola secondaria superiore, vediamo che indubbiamente rimangono ancora da definire quali sono le materie comuni, quali sono le materie degli indirizzi. Su questo argomento tornerò ancora; ma voglio ora soffermarmi su un aspetto della riforma che è tra quelli che preoccupano per la spesa che richiedono. Mi riferisco all'area elettiva, che indubbiamente può anche essere utile (tutto è utile); bisogna però considerare che questa riforma si opera nel momento in cui si presenta un piano triennale di sviluppo che ha come suo obiettivo quello di risanare l'economia italiana, di operare un taglio alla spesa pubblica. Dobbiamo allora chiederci se sia proprio prudente, e in linea con questi indirizzi, aggiungere al costo della scuola — che è doveroso per lo Stato sopportare — altri costi, che vanno al di là delle effettive necessità della scuola quanto a contenuti ed a scelte culturali, e che possono invece investire un'area di conoscenze che si può realizzare altrove, al di fuori. A questo scopo devono esistere i circoli culturali, gli enti per il tempo libero; per questo debbono esistere certe altre istituzioni *a latere*, senza far gravare e accorpare nella scuola una serie fluttuante di esperti di materie spesse volte inventate, gestite da docenti cosiddetti « esperti », ma spesso esperti solamente nell'avere le giuste raccomandazioni per avere l'incarico. C'è da domandarsi se sia il caso di far pagare tutto questo allo Stato, in un momento in cui lo Stato, con il piano triennale, si muove in una direzione che vuole essere di maggiore austerità; in un momento in cui si discute il costo del lavoro, si vuole tagliare sulle pensioni, sulle retribuzioni, sulle scale mobili. Ora, si aggiungono queste spese, che sono certamente non indispensabili, perché vanno al di là del contenuto autentico della riforma della scuo-

la secondaria superiore e che portano a risultati che sono anche piuttosto fallaci.

Non dobbiamo dimenticare che una sperimentazione in questo senso si è mossa nella società italiana, proprio con questi esperimenti di scuola secondaria unificante, ma diversificata, con l'area elettiva, purtroppo con risultati tanto catastrofici per cui, nella migliore delle ipotesi, l'area elettiva è rimasta spopolata, mentre gli esperti sono stati pagati con i soldi dello Stato, e quindi dei cittadini. E nella peggiore delle ipotesi si sono trasformate le aree elettive in trincee, nelle quali si organizzavano tutte le incursioni nell'area comune e nell'area di indirizzo, creando un disordine tale che dal 1975 in poi non sono state concesse più autorizzazioni.

Sono molto curiosa di sapere perché, avendo sperimentato queste cose con esito negativo e avendole interrotte, non essendo produttive sul piano della cultura, dell'efficienza, dei risultati, ed essendo negative sul piano della professionalità, ci si propini una riforma della scuola secondaria superiore che ripesci queste cose già bocciate per estenderle e generalizzarle, con una sicurezza che mi fa pensare se vi siano stati dei fatti nuovi. Le autorizzazioni alle sperimentazioni, infatti, si svolsero con il ministro Malfatti in carica; e il ministro Pedini queste cose non le ha trovate in attività. Mi domando, pertanto, che cosa abbia spinto il ministro Pedini a ripetere una esperienza già bocciata, con aree elettive che sono costate denaro « sonante » allo Stato e che non hanno prodotto altro risultato che il disordine e la percezione di uno stipendio da parte dei cosiddetti esperti.

Vengo ad un altro argomento. Quando noi poniamo il problema della ristrutturazione della scuola secondaria superiore, trasformando e modificando quella ripartizione e proponendo i due e i tre anni, teniamo conto di un'altra necessità: quella di consentire al giovane di fruire obbligatoriamente, e quindi gratuitamente, di quel primo biennio. Proponiamo dunque all'Assemblea di elevare l'obbligo scolastico a 16 anni, per consentire ai giovani

di fruire anche di questo biennio comune. Ci sembra invece che sia stata una saggia decisione della Commissione, circa il recupero del tempo per la scuola secondaria superiore, non anticipare di un anno l'obbligo scolastico dei ragazzi portandolo a cinque anni; desidero dire che noi siamo d'accordo sulla prudenza che ha spinto i componenti ed il presidente della Commissione a non accettare così drasticamente e all'improvviso questa anticipazione. Se è vero, infatti, che talune esperienze hanno dimostrato in moltissimi casi la piena maturità del bambino ad affrontare a 5 anni i corsi elementari con profitto, soprattutto quando questi bambini hanno seguito la scuola preparatoria della infanzia, è anche vero che non è lecito generalizzare e che soprattutto occorre rispettare quella meravigliosa stagione che è la prima infanzia, in cui gli obblighi sono estremamente pesanti e diventano una turbativa della natura, rompendo quel diritto del bambino a vivere con spensieratezza e secondo la propria fantasia.

Voglio anche sottolineare un altro aspetto, che riguarda i lavoratori studenti. Vorrei, innanzitutto, che non si dimenticasse una cosa e cioè che esiste già una norma che si può agganciare a questo articolo riguardante i lavoratori studenti, vale a dire l'articolo 10 dello statuto dei lavoratori, che regola i permessi dei lavoratori studenti consentendo agli stessi di frequentare i corsi statali, obbligando il datore di lavoro ad assegnare loro un orario di lavoro che permetta di seguire i predetti corsi statali. Si tratta di una situazione di maggior favore concessa agli studenti delle scuole secondarie rispetto a quelli universitari. Tutto ciò, in un certo senso, può ricondurre anche una gran parte dei lavoratori studenti nei corsi normali, ma rende ancora necessaria la istituzione dei corsi che devono essere riservati ai lavoratori, per l'orario in cui si svolgono, per quei dipendenti delle aziende che, essendo fuori dall'area di applicazione dello statuto dei lavoratori, non possono usufruire degli stessi permessi che hanno gli altri lavoratori studenti.

A questo proposito, però, è d'uopo sottolineare una cosa: che cosa significa corsi per lavoratori studenti? Non deve assolutamente significare una cosa diversa dai corsi normali; stiamo attenti, perché i lavoratori non sono cittadini di « serie B », e quindi essi hanno diritto ad un insegnamento qualificato come quello dei corsi normali. E non è nemmeno lecito ripetere certi esperimenti come quello delle 150 ore che lo Stato e la produzione hanno pagato per indottrinare politicamente i lavoratori senza, per altro, dare a quei lavoratori la possibilità di conseguire il titolo di studio statale. Stiamo attenti, quindi, con i corsi per i lavoratori e stiamo attenti affinché si diano ad essi la stessa dignità e gli stessi contenuti dei corsi normali, se non vogliamo realizzare una buffonata e un fatto di cui intendono giovare determinati partiti politici.

Vi è anche nella riforma un certo silenzio per quanto riguarda le valutazioni che devono intercorrere fra un anno e lo altro della scuola secondaria. Pagella o scheda? Voti o giudizi? Intorno alle schede è sorta una polemica, sono sorte anche le contestazioni di coloro i quali devono leggerle per capirle e rendersi conto della loro situazione culturale e della loro possibilità di progressione. Quindi, è necessario esprimersi, non lasciare nel vago questo problema della valutazione. Ma sarebbe anche importante — ed è questa una delle tante cose che nella discussione dell'articolato e degli emendamenti si può anche risolvere — scegliere l'una o l'altra forma o addirittura combinare le due situazioni del giudizio con il voto, perché il voto rappresenti una misurazione di sufficienza o di insufficienza, oppure di bontà nei risultati degli studi, e il giudizio rappresenti quel *quid* che valorizza la personalità di colui che viene giudicato. Non bisogna dimenticare che molte volte, in assenza del voto, il giudizio diventa un gioco di parole arabo che non riescono a capire né i genitori né gli alunni, restando insoddisfatti.

C'è il silenzio anche su tanti altri problemi. Si parla, per esempio, degli esperti. Gli esperti entrano in ballo sia per le ma-

terie elettive, sia per la lingua straniera. Vorrei domandare a chi ha redatto l'articolo del progetto che riguarda gli esperti, stabilendo che il ministro della pubblica istruzione può con un suo provvedimento stabilire le modalità per stipulare contratti, per inserire nelle cattedre delle scuole italiane cittadini stranieri ad insegnare la lingua del loro paese, essendo — sembra — i nostri linguisti ufficiali non sufficientemente preparati in quelle lingue, vorrei domandare al Governo, ai proponenti, dicevo, cosa accadrebbe se un paese serio scrivesse in una sua riforma che chiama i cittadini stranieri ad insegnare la loro lingua in Inghilterra, e chiama, ad esempio, una persona con la semplice qualifica di cittadino italiano ad insegnare l'italiano all'università di Cambridge. Sarebbe serio tutto questo? Infatti, non è indicato quale titolo debba avere questo cittadino straniero.

Inoltre, c'è un altro risvolto importante: i nostri professori di lingua, usciti dalle facoltà linguistiche, si dice che non siano abbastanza preparati, perché conoscono la lingua scolastica e non la lingua parlata del paese nella cui lingua si sono addottorati e che, quindi, nella scuola entrano professori che vanno ad insegnare la lingua scolastica. Ma non si risolve il problema chiamando i cittadini stranieri ad insegnare in Italia. Il problema si risolve dando maggiore serietà agli studi linguistici nelle nostre facoltà linguistiche ed esigendo un periodo di pratica all'estero, convalidato da un giudizio di un'università straniera, con cui il Ministero della pubblica istruzione deve tenere contatti e stipulare accordi. Il problema si risolve anche prendendo i già laureati in lingue che insegnano mandandoli ad aggiornarsi all'estero, per poter poi tornare preparati adeguatamente per svolgere la loro funzione di docenti di lingue.

Il problema non si risolve sostituendo gli stranieri agli italiani, in un momento nel quale noi registriamo che la disoccupazione intellettuale è paurosa e nel quale abbiamo bisogno di vedere confortate le speranze che i giovani laureati in lingue nutrono da tanti anni; abbiamo il

dovere di risolvere le cose in questo modo e non mettendo cittadini stranieri sulle cattedre italiane. Giovani abilitati all'insegnamento delle lingue ce ne sono: si tratta di rendere serio il conferimento della laurea in lingue e tutto quello che nell'università deve essere diretto a preparare didatticamente, pedagogicamente e sul piano della psicologia coloro i quali frequentano le facoltà che danno degli sbocchi all'insegnamento.

Non vi è altra via se non quella di incidere sulla preparazione didattica nelle sedi universitarie e di prevedere un aggiornamento serio e puntuale che il Ministero deve offrire agli insegnanti.

Vi sono dei punti sui quali è necessario pronunciarsi con chiarezza, perché una legislatura che si caratterizza con il varo di una cattiva riforma non può certo essere orgogliosa di sé: importante è migliorare e discutere con umiltà su questo problema e soprattutto — come diceva ieri il mio collega Cerullo — con onestà morale. Infatti, di fronte alla scuola ci si deve porre con umiltà e con onestà morale, sapendo di discutere su qualcosa che non deve essere patrimonio di questo o quel partito politico, ma che deve essere la forza portante di una società civile se vuole progredire e se vuole andare avanti. Allora non valgono la prevaricazione, il prezzo politico e il compromesso: vale, invece, la volontà di fare della scuola italiana una cosa seria, affinché essa selezioni talenti. Ebbene, noi vogliamo che la scuola italiana sia tale, poiché essa si è degradata paurosamente, mentre chi vi opera lo fa tra infinite amarezze e difficoltà.

Non avendo mai sollevato polemiche in quest'aula, essendo abituata a discutere sui problemi con molta obiettività e ad essere molto serena nei miei giudizi, sono rimasta indignata ieri ascoltando le parole pronunciate dall'onorevole Adele Faccio. Essa ha pronunciato una condanna globale ed ignobile verso tutta la categoria degli insegnanti; li ha definiti « una categoria squalificata » — se mai ve ne è stata una — « di inetti, di incapaci,

di ignoranti, di svogliati ». La collega Faccio ha detto un'unica cosa giusta quando ha affermato che gli insegnanti sono mal pagati. È veramente triste che nel Parlamento italiano, nel momento in cui si discute la riforma della scuola secondaria superiore, dal banco di un gruppo politico si levino parole di offesa così ignobili contro una categoria mal pagata, ma fedele al suo compito, che ha retto con quel poco che ancora resta, che ha camminato tra le difficoltà, spesso braccata dalla teppaglia, che si è vista contestata, che è stata insultata e percossa: quella è stata l'espressione di apprezzamento del partito radicale per una categoria verso la quale dovrebbe rivolgersi la gratitudine di tutto il paese, per il modo in cui si è comportata in un momento così difficile! Di fronte alla minima percentuale diventata « ventisettista », che non ha mai sentito la missione educativa nella scuola, ma in essa ha trovato solo la sistemazione con lo stipendio mensile, vi è la percentuale ben maggiore che crede nella scuola, che la ama e ne vive la crisi con estrema amarezza perché, quando si dedica a trasmettere ai giovani quanto in passato a sua volta ha ricevuto, si trova di fronte all'incomunicabilità, alla non corrispondenza ed addirittura al disprezzo, al rifiuto ed alla contestazione!

Onorevoli colleghi, su questa riforma della scuola secondaria superiore si potrebbero e dovrebbero dire tante cose ma, come al solito, la riforma urge: rimproveriamo, tuttavia, a chi ha presentato il disegno di legge di non averlo corredato degli studi necessari sugli indirizzi e le materie elettive, presentando una riforma priva di contenuti, senza che siano note le scelte culturali che sostanzieranno la riforma stessa.

Siamo contro la mancata precisazione di tutti i punti che nel nostro breve intervento sono stati enunciati; siamo contro l'atteggiamento contraddittorio del ministro Pedini, il quale aveva promesso agli studenti che all'inizio dell'anno (anche se i partiti non avessero approvato le sue proposte) avrebbe prospettato le mo-

dalità per lo svolgimento degli esami di maturità: i giovani notano queste cose e le giudicano. Non si faranno certamente un buon concetto dell'andamento delle cose scolastiche! Signor Presidente, ci auguriamo che questa riforma, oltre che concernere la cultura e la professionalità, contribuisca anche all'elevazione morale e civile della società italiana.

Come operatrice scolastica, mi auguro che la scuola torni ad essere una comunità umana, nella quale studenti e docenti siano consapevoli della propria comune faticosa attività di impegno intesa a costruire il futuro per i giovani, per l'Italia e per l'Europa! (*Applausi dei deputati del gruppo Costituente di destra-democrazia nazionale — Congratulazioni*).

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

BARTOCCI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, questo dibattito rappresenta certamente un'occasione di ripensamento e riflessione intorno ad uno dei più significativi momenti della crisi economica, sociale e di valori attraversata dalla nostra società: la scuola è, infatti, uno dei più delicati sismografi, che segnala anche i meno percettibili movimenti nel delicato tessuto sociale del paese.

Nella scuola, nella drammatica disarticolazione del sistema scolastico italiano, si riflettono oggi le mancate riforme, che si accompagnano ad una situazione generale che rischia di risultare esplosiva e spesso è tale, nonché con la crisi dell'organizzazione economica e sociale italiana.

La società italiana è significativamente anomala rispetto ai caratteri peculiari assunti dal sistema capitalistico nei paesi industrialmente più avanzati dell'occidente. Nel confronto che si è aperto, specialmente in questi ultimissimi anni, fra le forze che compongono questa amplissima maggioranza di Governo, maggioranza che non sembra nell'immediato avere delle alternative possibili, per lo meno nella presente fase politica, credo che dovremmo anche ricercare l'origine di fenomeni ed

anomalie siffatte, che caratterizzano la nostra struttura economica e produttiva, perché la riforma di un sistema scolastico ha un significato ed una funzione soltanto rispetto ad una modificazione della struttura economica e sociale, di un modello di sviluppo che si voglia costruire in un paese.

Certamente, uno degli aspetti più caratteristici del nostro sistema economico è che esso si è costruito secondo il modello classico dello sviluppo capitalistico e ancor più dello sviluppo industriale all'interno di un sistema capitalistico. Cioè, non ha seguito il modello tradizionale che fu inizialmente dell'Inghilterra e successivamente degli altri paesi più industrialmente avanzati dell'occidente.

Queste anomalie, per certi versi, credo siano attribuibili, e certamente lo sono per l'ultima fase storica, alla incontrastata egemonica direzione democristiana della cosa pubblica, di un partito cioè che trae la sua ispirazione politica e gli elementi fondamentali della sua cultura dalla organizzazione economico-sociale e dai valori del mondo pre-industriale. Di un partito, cioè, che non ha mai avuto come elemento dominante una cultura della industrializzazione. Un partito che non ha potuto rappresentare quello che in altri contesti storici e politici fu, per esempio, il partito liberale per il '700 inglese o, per altri versi, in diverso contesto o con i limiti che gli possiamo attribuire, il partito bolscevico dopo il 1917.

Con ciò non si può dire che settori importanti del mondo cattolico — basterebbe pensare a tutto il filone dossettiano, così intellettualmente ricco e vivace — non siano stati impregnati di autentica cultura industriale. Questi filoni sono stati, però, sempre minoritari all'interno della democrazia cristiana.

A causa di ciò, credo che il coacervo di interessi che si sono storicamente solidificati intorno alla democrazia cristiana, quale partito egemone di governo, sia difficilmente dipanabile e riconducibile ad una valida sintesi delle esigenze e dei problemi di una società che ha bisogno di

riconquistare una dinamica dello sviluppo, che sembra ormai irrimediabilmente perduta.

Questi interessi sono più facilmente componibili attraverso una politica erogatoria che non si dia tanto carico del loro singolo segno, quanto della loro presenza reale e, per certi versi, della loro corposità.

Il carattere sostanzialmente conservatore che connota, sia pure negli elementi positivi che possiamo rilevare al suo interno, la storia della democrazia cristiana è, quindi, in larga misura, riconducibile alla sua cultura prevalente e alla contraddittorietà degli interessi politicamente rappresentati; contraddittorietà difficilmente superabile quanto più si amplia l'area del consenso elettorale e si radica il potere nell'organizzazione dello Stato.

Questo non è soltanto il segno esclusivo della democrazia cristiana, è il segno di tutti quei partiti che, nel contesto occidentale, hanno avuto rappresentanze molto ampie sul piano elettorale e quindi maggiori difficoltà di sintesi.

Di qui, l'importanza che, in un paese come il nostro, in cui così estesa e articolata è la presenza organizzata dei cattolici, riveste la realizzazione di un sistema di alleanze di governo tra forze politiche diverse, tra forze politiche che però realizzino un rapporto equilibrato tra di loro; e a condizione che all'interno di questo schieramento la sinistra giochi fino in fondo il suo ruolo, facendo valere compiutamente gli interessi da essa storicamente rappresentati.

Oggi, nell'attuale quadro politico, queste condizioni potenzialmente ci sono. Non sarebbe quindi nell'interesse di nessuno, e neppure della democrazia cristiana, se, inseguendo inadeguate logiche di schieramento, perdessimo di vista i contenuti delle politiche su cui discutiamo, riducendo ogni dibattito su aspetti di riforma ad una elegante esercitazione dimostrativa di formale compattezza da parte di una maggioranza che, per timore di confrontarsi sui problemi reali del rinnovamento, lascia che la situazione si logori, con gli effetti divaricanti e devastanti che da tale lacerazione possono derivare.

È questo un discorso che riguarda immediatamente la sinistra, il suo ruolo, le sue responsabilità, che possono accrescersi soltanto se le diverse forze presenti in quest'area vivono il loro confronto in termini di tensione unitaria e non ne traggono intenzionalmente motivo per divisioni che legittimino nuovi o vecchi rapporti preferenziali.

Questo discorso investe direttamente i rapporti tra i partiti di sinistra e la democrazia cristiana, rapporti che, nell'interesse della democrazia del nostro paese, non possono risolversi né nell'acquiescenza agli interessi compositi rappresentati dalla democrazia cristiana, che finirebbero per chiudere la stessa democrazia cristiana in una logica immobilistica, né, però, nel suo contrario. Con l'ampliarsi ed il perdurare della crisi negli ultimi anni, lacerando il tessuto sociale del paese, è mutato il rapporto tra sempre più ampi settori di emarginati e le istituzioni, come ricordava ieri l'altro il relatore Di Giesi in un'analisi acuta e precisa, che non starò a ripetere.

Ciò sembra dipendere anche dal fatto che il sistema democratico parlamentare, che fu il portato non casuale dell'affermarsi della rivoluzione industriale nel contesto capitalistico, e i soggetti istituzionali che di tale sistema democratico parlamentare sono propri non sembrano più in grado di offrire, a causa dei mutamenti intervenuti, i precedenti livelli di rappresentanza e di mediazione politico-sociale.

Inoltre, il progressivo rarefarsi, in questa nuova fase politica, dell'opposizione parlamentare determina una conseguente riduzione dell'identità politico-programmatica dei partiti, ma in particolar modo dell'identità politico-programmatica dei partiti della sinistra. Ciò ha favorito, io credo, il trasferimento della opposizione, esercitata sia pure spesso sotto forme condannabili di violenza, nel cuore stesso della società industriale, riducendo così quegli spazi vitali che alimentano una democrazia che sia, che vogliamo che sia pluralisticamente articolata.

Questo è uno dei pericoli più grossi che noi stiamo vivendo in questo momen-

to allorquando in questa ampia, amplissima maggioranza, quale mai il paese, dopo i governi di liberazione nazionale, aveva conosciuto, non si riesce a superare i problemi più drammatici della crisi, a recuperare strati sempre maggiori di ceti sociali, che vengono emarginati, e a non canalizzare quindi, se non fuori dei momenti istituzionali, l'opposizione, che si manifesta nelle forme quindi antistituzionali che noi stiamo drammaticamente vivendo.

Credo che queste premesse da me fatte al mio intervento non siano per certi versi da considerarsi *extra vagantes* rispetto al merito dell'argomento, dei problemi che stiamo attualmente discutendo, dal momento che, come accennavo già all'inizio, una riforma della società, di un momento così importante quale è la scuola secondaria superiore, è funzione dei mutamenti che vogliamo introdurre nella società e quindi è funzione del modello di sviluppo che vogliamo determinare per uscire dalle secche di una crisi così drammatica come quella che sta vivendo la nostra società.

Finché non riusciamo a convenire, cosa che fino ad ora non è risultata possibile tra le forze reali, che si congiungono in questa maggioranza di governo, sulle caratteristiche e la qualità di questo nuovo modello di sviluppo e sulle scelte necessarie per conseguirlo noi non usciremo mai realmente dalla crisi.

Se si assume il testo licenziato dalla Commissione istruzione sulla riforma della scuola secondaria superiore come chiave di lettura delle intenzioni proprio dell'attuale maggioranza sulle trasformazioni da introdurre nella organizzazione economica e sociale del paese, c'è da rimpiangere interdetti da una mancanza di coraggio, continuamente venata anche da contraddizioni, che è proprio di questo testo. Basterà leggere criticamente alcuni punti chiave dell'articolato per rendersene chiaramente conto.

Innanzitutto il problema del metodo. Non si è accettato, non si è voluto accettare da parte della democrazia cristiana di indicare come metodo da porre a base

della scuola secondaria superiore quello storico-critico, che è il metodo scientifico e della ricerca scientifica per eccellenza. La senatrice Falcucci alla mia proposta di emendamento, a suo tempo, reagì accusando il partito socialista italiano di volere introdurre nel corpo della legge inaccettabili qualificazioni ideologiche. Sembrava di essere tornati indietro di quattro secoli, alle dispute sugli scritti di Galileo Galilei.

In secondo luogo la struttura unitaria. Prendo atto con piacere di quanto è stato detto l'altro ieri dai colleghi Raicich prima e Giordano poi a proposito di una disponibilità a modificare l'articolo 2, che riguarda appunto la struttura universitaria. Ciò vuol dire che all'inizio del primo anno noi introdurremmo anche la possibilità da parte del giovane di determinare un orientamento nella direzione di un indirizzo, che poi maturerà nel secondo anno. Dall'altro lato la modificazione dello articolo 2 sembra significare, nelle parole dei due colleghi, che ci sia una disponibilità affinché le materie dell'area comune non siano soltanto quelle attinenti all'indirizzo prescelto, ma ci sia un'area omogenea, di materie dell'area comune, che solchi l'intero corso quinquennale della scuola secondaria superiore e quindi giunga fino al quinto anno.

Questo dell'area comune, ritengo sia un elemento fondamentale, qualificante delle innovazioni che noi andremo ad introdurre nella scuola secondaria superiore. L'area comune deve avere la funzione di rappresentare il momento culturalmente unificante del processo formativo, consegnando al giovane gli strumenti metodologici e la preparazione di base per decifrare innanzitutto i problemi della sua società e del suo tempo. L'esigenza di una formazione culturale aperta del giovane è quindi la misura del grado di libertà esistente e che si vuole conseguire all'interno di una società. Queste esigenze non possono essere espropriate a favore di quelle proprie della professionalità, che diventerebbero pressoché esclusive del quinto anno. Dobbiamo equilibrare i due momenti per questa ragione a mano a mano che con lo sviluppo dell'area di indiriz-

zo si restringe quella relativa all'area comune, e perché questa non diventi generica e dispersiva dovremo concentrare quelle discipline che paiono necessarie per la comprensione del mondo moderno. Il professor Luigi Firpo, aprendo un convegno a cui partecipammo lo scorso anno, giustamente affermava che: « I nostri giovani arrivano all'età in cui diventano elettori senza possedere, almeno attraverso la scuola, gli schemi concettuali e le nozioni necessarie, se non altro i primi elementi di scienze come l'economia, il diritto, la sociologia, l'antropologia, cioè i grandi strumenti per la comprensione della realtà vera, concreta del mondo in cui si troveranno poi chiamati a vivere, ad operare e a fare delle scelte ». Intorno a queste materie fondanti la personalità del cittadino, la sua capacità di operare libere scelte noi dobbiamo progressivamente concentrare l'area comune. Se nella scuola secondaria superiore enfatizzassimo troppo gli aspetti relativi alla professionalità a danno dell'area comune — questa osservazione desidero farla in particolar modo agli amici repubblicani — dimostreremo, tra l'altro, di non comprendere come il grado di efficienza di qualsiasi sistema economico presente nell'era industriale — come i fatti degli ultimi anni, specialmente in Italia, mi sembra confermino chiaramente — sia funzione del grado di consenso e di partecipazione sociale che le scelte del sistema consentono. Per cui una scuola che desse innanzitutto professionalità rischierebbe di mancare clamorosamente anche l'obiettivo della efficienza.

Altro punto assai importante è rappresentato dall'organizzazione didattica. A nostro avviso l'accoglimento o meno dell'articolazione dei programmi in unità di studio con la congiunta valutazione delle attività pratico-lavorative in unità di esperienza, pone un'ipoteca molto pesante rispetto alle reali possibilità di uscite e di rientri tra sistema secondario superiore e formazione professionale; cioè, rispetto a quella circolante tra sistema scolastico e formazione professionale che è l'unico fondamento realistico per la formazione di

un'organica, non dispersiva, educazione continua, ricorrente e permanente. Il che rischia di lasciare irrisolto il dualismo cultura e lavoro ed il nodo contraddittorio ad esso sottostante.

Un ultimo argomento vorrei toccare nel corso del mio intervento, tra i molti che sarebbe certamente necessario toccare nello spazio concluso di un discorso, che nel nostro caso non consente, per altro, possibilità eccessive. L'argomento in questione è relativo alla composizione delle commissioni d'esame. Il collega Giordano ha abilmente tentato di eludere quella che, a mio avviso, è la politicità della questione, sottolineando soltanto la portata innovativa sul piano pedagogico di una commissione esclusivamente interna. Ha poi escluso, per la stima che ha della nostra intelligenza, nei confronti della quale ha avuto parole di cordiale apprezzamento di cui sentitamente io lo ringrazio, che la nostra propensione per i commissari interni sia dovuta alla preoccupazione che lo Stato perda ogni controllo sulla scuola privata. Sicché mi sembra di poter ricavare che l'amico Giordano — ma forse un giudizio del genere è poi anche degli amici repubblicani — pensi che la nostra scelta in termini di composizione di commissione di esami sia quanto meno frutto di arretratezza culturale. Intelligenti sì, ma impreparati, come molti degli allievi che si presentano agli esami di Stato.

Debbo confessare che le parole dell'autorevole collega mi hanno turbato e che sono uscito dal mio turbamento mettendo in discussione la mia intelligenza. Per onestà intellettuale, ho ritenuto che questa fosse la posta da mettere in gioco. Inizierò, quindi, confessando che il pregiudizio nei confronti della scuola privata (in Italia una scuola in larga misura confessionale) esiste. E non per anticlericalismo residuale, bensì per quella che ritengo sia una corretta concezione del pluralismo.

Questo termine di pluralismo sembra sia diventato, specialmente negli ultimi anni nei dibattiti parlamentari, una paro-

la magica con la quale aprire tutte le porte, con la quale fingiamo di intenderci anche quando parliamo linguaggi diversi. Tutto questo perché il termine « pluralismo » non è un termine *self-evident*, chiaro di per se stesso, chiaro nel momento in cui lo pronunciamo, ma ha significati diversi a seconda che sia derivato da concezioni culturali e politiche differenti, quali, ad esempio, quella cattolica, che ha una sua propria concezione del pluralismo, quella socialista democratica, quella liberale, quella democraticistica, specialmente di origine americana. Vorrei entrare nel merito di tale concezione pluralistica, specialmente in relazione ad un concetto di pluralismo culturale. Vorrei chiedere, cioè, ai colleghi della democrazia cristiana, se siano dell'opinione che il pluralismo si risolva con la pluralità di istituzioni, di strutture, di organizzazioni all'interno di una società o se non pensino che ciò sia spesso in relazione, direi, ad un pluralismo culturale assolutamente insufficiente. La scuola privata, in particolar modo la scuola confessionale, quasi per definizione è una scuola che dà una formazione culturale di tipo unilaterale ed ideologico. All'interno della scuola privata l'alunno non trova cioè quel contesto dialettico rappresentato dal confronto di filoni e tradizioni culturali diverse. È una scuola, quella cattolica, che per definizione dà un indirizzo culturale di tipo cattolico: in questo senso, però, contraddice i principi del pluralismo, che sono attuabili solo in una scuola pubblica fondata, a differenza della scuola privata, sul principio della libertà di insegnamento. La scelta a favore della scuola privata, inoltre, che viene compiuta per ciascun alunno ad opera dei genitori, non corrisponde ad una scelta libera e autonoma dell'alunno stesso; direi che è la prima scelta culturale che gli viene imposta.

Queste sono le preoccupazioni — vorrei dire ai colleghi della democrazia cristiana — che noi abbiamo nei riguardi della scuola privata. Da esse discende la rivendicazione, che abbiamo sempre affer-

mato, del diritto-dovere dello Stato di controllare una scuola che, tra l'altro, rilascia titoli di studio aventi valore legale. E questa dovrebbe essere preoccupazione non soltanto nostra, ma di chiunque auspica una libera formazione e una libera scuola, che sola può determinare una crescita culturale nel nostro paese, che avvenga appunto in un contesto compiutamente pluralistico. Non vorrei che l'opposizione al metodo storico-critico fosse quindi il presupposto per la difesa della scuola privata e della sua funzione ideologica, che viene rivendicata all'interno del nostro paese.

Mi avvio alla conclusione. Ho preferito, nel mio intervento, soffermarmi su alcuni aspetti tra i più rilevanti ai fini del confronto politico e culturale che deve avvenire tra forze politiche, in particolar modo di quel confronto politico e culturale che deve aver luogo tra quelle forze politiche alle quali spetta la responsabilità di determinare il futuro del nostro paese. Ritengo infatti che dai chiarimenti su questi aspetti generali possano poi più facilmente discendere anche reali momenti di incontro sugli aspetti specifici dell'articolato legislativo, sui quali dettagliatamente ci soffermeremo, dapprima in sede di Comitato dei nove, successivamente in Assemblea, quando, nella prossima settimana, si passerà alla votazione del testo.

Abbiamo, con chiarezza spero, con pacatezza certamente, sollevato alcune delle questioni che sono alla base del dibattito culturale e politico del nostro tempo, tra le forze politiche che compongono la maggioranza. L'abbiamo fatto con l'onestà intellettuale di chi ha la consapevolezza che sono questi i problemi su cui dobbiamo giungere a un chiarimento, se vogliamo affidare a noi stessi la possibilità di incontri non precari, la possibilità di costruire una prospettiva in cui gli elementi di solidificazione del nostro sistema politico-istituzionale, i fondamenti della nostra democrazia, abbiano una dimensione più certa. Abbiamo la speranza che questi ultimi momenti di dibattito favoriscano una soluzione largamente con-

divisa del progetto di riforma. Per il raggiungimento di questa soluzione, come socialisti, ci sentiamo completamente impegnati. L'unico limite che poniamo è che la riforma sia effettivamente tale e non un pallido simulacro di ciò che avrebbe potuto e dovuto essere, e non è stato (*Applausi dei deputati del gruppo del PSI*).

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

OCCHETTO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, non vorrei che sembrasse curioso se in una discussione parlamentare, in cui in genere si tratta con una certa solennità delle leggi sia nel bene sia nel male, mi permetto di affermare che, con la discussione e l'approvazione del presente progetto di legge di riforma della scuola secondaria superiore, il Parlamento è chiamato a fare un primo, sia pure decisivo, passo nella direzione volta ad affrontare un problema che è difficilissimo, tormentato e per molti versi inedito, cioè quello della ricomposizione della cultura, della professionalità, dello studio e del lavoro.

Si tratta di un'affascinante e vergine campo di esplorazione che non è detto che verrà compiutamente dissodato dalla stessa attuazione della legge che ci accingiamo ad approvare, e soprattutto non è detto — anzi direi che è sicuramente vero il contrario — che non si determinino anche nuove contraddizioni sulla base dell'esperimento che vogliamo fare. Sappiamo che non mancano, in certi settori culturali e politici, delle perplessità sulla possibilità di agibilità concreta di questa legge e soprattutto delle perplessità sulle tendenze alla deprofessionalizzazione che sarebbero presenti in questo provvedimento. Non saremo certamente noi a sottovalutare l'entità di queste perplessità e a sminuirne la portata, a non sentire all'interno di queste critiche l'esigenza e il pungolo di una vigile attenzione sull'applicazione del progetto di legge che dovremo approvare.

Noi comunisti non siamo guidati da un ottimismo positivisticò del progresso,

sappiamo benissimo che il tormentato cammino del rinnovamento può conoscere, nella sua strada, delle perdite, può dar vita a delle nuove incongruenze e nello stesso tempo aprire un nuovo terreno di sperimentazione. Ma se il nuovo non si risolve sempre e tutto in un semplice balzo in avanti, ciò evidentemente non può sembrare e risolversi in un alibi per chi trae dalle contraddizioni possibili del nuovo, dalle contraddizioni inevitabili del processo riformatore, l'alibi per mantenere le cose come stanno.

Nel dibattito in corso si fa luce una prima grande discriminante che si colloca a monte dello stesso giudizio di validità del progetto che ci accingiamo ad approvare. La discriminante tra chi è animato da una sofferta coscienza e da un'acuta consapevolezza, dalla necessità culturale, ideale e politica del superamento della vecchia concezione gentiliana che ha dominato per troppo tempo la cultura e la scuola, e che nasconde, oltre al pregiudizio classista che considera nell'ordine naturale delle cose il fatto che esistano delle scuole di serie A e di serie B, antiche visioni sotto le mentite spoglie del buon senso e della concretezza.

Non è un mistero per alcuno che noi, a partire dalle acutissime pagine di Antonio Gramsci in *Intellettuale e organizzazione della cultura*, militiamo nel campo di coloro che non solo si sono sempre battuti contro la divisione classista della scuola italiana, ma che si sono espressi da tempo per l'unificazione dei nostri studi, per un'unificazione che non può limitarsi, evidentemente, a spezzare il vecchio pane della cultura alle moltitudini. Noi siamo per la trasmissione critica della cultura, di più alti valori che sono stati elaborati nel corso storico dell'umanità e anche, recentemente, dalla classe dirigente e dalla classe borghese. Siamo cioè per quella continuità che spingeva Marx a chiedersi, a proposito della poesia dell'*Illiade*, recuperata e rivissuta nella sua verità naturale: « E perché mai la fanciullezza storica dell'umanità, nel momento più bello del suo sviluppo, non dovrebbe esercitare un fascino eterno, e perché l'uo-

mo d'oggi non dovrebbe egli stesso aspirare a riprodurre a più alto livello la verità? ».

Trasmissione critica della cultura, quindi, ma anche la ricerca di verità nuove, cioè di un nuovo modo di intendere la cultura nei suoi rapporti complessi con il mondo della produzione. Non si può credere, infatti, che sia possibile limitarsi a distribuire su larga scala un modo vecchio di intendere la scuola e la cultura, o che si possa distribuire ai molti gli antichi privilegi dei pochi. È questa un'utopia reazionaria, che d'altro canto è alla base dell'attuale crisi della scuola italiana, della cultura, dei rapporti tra cultura e società; è alla base dello stesso imbarbarimento nella formazione delle giovani generazioni, è alla base dei rischi gravissimi di perdita di identità delle nuove generazioni.

È questa una fallace illusione, che apre la porta all'immenso disordine che è sotto il cielo, disordine sociale e morale, alla crisi delle motivazioni, alla fuga dal lavoro produttivo, agli appetiti della promozione sociale e alla riduzione della cultura alla rincorsa al pezzo di carta.

No, noi riteniamo che l'ingresso impetuoso delle masse sulla scena della storia — e quindi sulla scena della cultura — non possa non mutare i termini della questione; ed io sarò, in una situazione di revisione radicale, un impenitente dialettico se dico che lo sviluppo quantitativo non può non determinare dei mutamenti qualitativi.

Ora, questa questione che, come voi tutti capite, è di grande rilevanza storica, troverebbe in questo progetto, qualora fosse approvato, solo una prima risposta e una prima sistemazione, che tuttavia colpisce a fondo la concezione di una formazione scolastica superata, che vede da un lato la cultura letteraria e retorica, con la subordinazione della scienza, della tecnica e della pratica, e dall'altro una professionalità cieca, una professionalità parcellizzata, una professionalità subalterna.

Credo che a nessuno possa dunque sfuggire il significato, il valore, la portata dell'unificazione a livello della scuola se-

condaria superiore per i destini stessi delle nuove generazioni, per il nuovo panorama dei rapporti che questo processo introdurrà, rapporti sociali, rapporti culturali, rapporti umani. E per questo credo che sfuggano (a me sfuggono) le basi su cui poggia la spensieratezza e la spensierata tranquillità dei sostenitori dell'autoriforma, di coloro che ritengono che le riforme debbano sorgere soltanto dalla sofferta esperienza di coloro che operano all'interno della scuola; e soprattutto stupisce che in questa analisi oggi si siano dati la mano vecchi liberali e libertari; o forse non stupisce, perché una impostazione di questo genere è il massimo di santificazione dell'esistente.

Non si vede, infatti, come si possa considerare come unificazione già avvenuta — come hanno detto anche alcuni noti pedagogisti — la liberalizzazione degli accessi, che è stato un esempio tipico di rivoluzione passiva, vale a dire di rinnovamento assorbito nel vecchio sistema, e che è all'origine di molti dei disordini e delle difficoltà, per i quali anche noi abbiamo una qualche responsabilità, per non avere in tempo colto gli elementi negativi del processo che si apriva, anche se la spinta alla liberalizzazione fu un momento ineludibile della contraddizione che si veniva a determinare tra la scolarità di massa e il sistema chiuso, ristretto dell'educazione in Italia. Fu una contraddizione cui allora si diede, attraverso quella formula, una risposta parziale, che reclamava e reclama una soluzione di fondo, perché se si mantengono le cose come stanno, non vi è dubbio che si vada, come si è andati, ad una effettiva deprofessionalizzazione, a fare delle università italiane delle grandi aree di parcheggio; e le stesse scuole secondarie si presentano soltanto come dei ponti, delle istituzioni-ponte verso la scuola universitaria.

Proprio qui vanno rinvenute le esigenze oggettive della riforma, che si collocano appunto nel cuore delle contraddizioni create da una scolarità di massa, parziale e a sua volta distorta. Sappiamo benissimo che queste contraddizioni non si risolvono solo all'interno della scuola,

e riteniamo del tutto risibili, e stranamente di sinistra, quelle posizioni che ritengono che, attraverso una riforma parziale scolastica, si riformi il sistema dello sfruttamento; e si presentano anche da sinistra posizioni di questo genere, posizioni di tardo positivismo socialdemocratico, che oggi affiorano nelle file del movimento cosiddetto extraparlamentare.

Nella scuola si riflettono le contraddizioni fondamentali della società, e soprattutto la contraddizione tra lo sviluppo della rivoluzione tecnologica e scientifica e i limiti posti allo sviluppo delle forze produttive dai rapporti di produzione e dai rapporti sociali. Il che indubbiamente limita ancora la concezione stessa della cultura, di una cultura che, a nostro avviso, deve essere sempre più concepita come bene, come valore in se stesso, non soltanto come fatto strumentale, cioè come puro strumento per acquisire posizioni sociali, privilegi o posizioni di dominio all'interno della società.

Su questo terreno mi sembra che negli anni passati ci siamo trovati dinanzi ad un esempio inquietante di una egemonia irrisolta (uso la parola egemonia non nel senso di dominio, ma nel senso della capacità di rispondere ai problemi effettivi e reali di una nazione). Infatti si sono incontrate sul terreno, che direi neutro dal punto di vista dell'asse culturale, due diverse spinte alla scolarizzazione: la spinta che veniva dal movimento popolare e che richiede la partecipazione al bene universale della cultura; la spinta che veniva da certe componenti di carattere neocapitalistico. Si è avuta l'espansione della scolarità all'interno di una scuola che non mutava, di una scuola che era invecchiata, che risentiva di una profonda crisi di identità, di una scuola in cui si rendeva sempre più acuto il contrasto tra cultura volta alla semplice riproduzione del proprio potere, cultura « rinsecchita », mentre dall'altra parte nascevano molteplici, contraddittorie, direi persino caotiche tensioni rinnovatrici. Questo contrasto si è sviluppato appieno.

Ma la caoticità di un rinnovamento a volte falso e distruttore, con cui abbia-

mo fatto di recente anche i conti critici, è esso stesso un aspetto, un risultato, un effetto della crisi e della conservazione. Non si tratta dunque di tornare indietro rispetto alla spinta della scolarità di massa, che ha rappresentato un grande evento, che va incoraggiato correggendone le distorsioni classiste, che tengono ancora lontani dalla scuola i figli delle classi subalterne. Nello stesso tempo, non c'è dubbio - e noi ne abbiamo preso atto apertamente - che esista un contrasto tra la scolarità di massa e la qualificazione degli studi.

Questo contrasto esiste perché la scolarità di massa doveva evidentemente potersi effettuare all'interno di una diversa concezione della qualificazione; e questo contrasto è stato determinato in primo luogo dalle mancate riforme. Non si tratta di interrompere lo sviluppo della scolarità di massa, ma di condizionarlo ad una effettiva qualificazione di studi, ad una autentica rottura con le discriminazioni di classe, allargando e rendendo effettiva la scolarità di base, che in realtà non è ancora effettiva nei fatti; favorendo attraverso la programmazione l'accesso dei meno abbienti, dei figli degli operai e dei contadini, ai gradi più alti dell'istruzione. Anche qui, da sinistra, si difende l'università di massa, ma l'università di massa è oggi l'università del ceto medio e non è ancora l'università della classe operaia.

In questa sintesi, al rigore e al rinnovamento deve corrispondere il disegno di una scuola riformata ed un nuovo rapporto fra cultura, lavoro e professione. Ecco perché noi riteniamo che bisogna muoversi oltre le due utopie: quella volta a restringere la società sulla base degli antichi miti di una scuola « perbene » che funzionava, e quella della distribuzione su larga scala degli antichi privilegi, che è poi l'impostazione del movimento della cosiddetta area dell'autonomia e dell'assistenzialismo, che conduce a rivendicazioni come quella del sei garantito. Ma allora bisogna ammettere che è in gioco qualcosa di più e cioè che la crisi della scuola è la spia di un rivolgimento nella stessa nozione di lavoro produttivo e di lavoro

improduttivo, che chiama in causa il significato medesimo di cultura e di lavoro.

La crisi della scuola, quindi, si presenta uno spaccato estremamente sensibile della crisi delle motivazioni individuali e collettive, che chiama direttamente in causa la stessa divisione sociale del lavoro ed il rapporto fra lavoro intellettuale e lavoro manuale. Ecco perché l'entità del problema fa impallidire ogni visione di antico stampo liceale o di mera professionalizzazione dall'altra parte, di chi non vede, cioè, che esiste una crisi profonda delle professioni e che esiste la necessità di fornire un nuovo statuto delle professioni.

Anche la stessa problematica sul rigore e sulla serietà degli studi assume uno spessore e una dimensione del tutto nuovi a seconda del contesto in cui tale problematica viene a collocarsi. Noi siamo stati, soprattutto in questo ultimo anno, i paladini della serietà, abbiamo rivolto appelli autorevoli e accorati richiami alla salvezza della scuola e credo che nessuno a questo proposito possa farci delle lezioni. Ma dobbiamo anche aggiungere che il rigore e la serietà degli studi assumono un significato molto diverso se si collocano in un contesto volto a recuperare le vecchie funzioni di dominio e di discriminazione di classe o se vivono come i valori di un autentico rinnovamento, in lotta contro una nuova barbarie avanzante. In questo la scuola secondaria superiore si presenta indubbiamente come l'architrave di un sistema per garantire una più rigorosa qualificazione e programmazione degli studi universitari, per mutare profondamente le motivazioni che stanno alla base della scelta degli studi. Ciò può essere fatto solo se si contemperano due esigenze, quella del bene della cultura come valore — su cui mi soffermavo precedentemente — e quella di fare, nello stesso tempo, della scuola secondaria superiore un sistema in parte in sé compiuto e cioè non una scuola esclusivamente ponte nei confronti dell'università. È un'impresa difficilissima, dobbiamo esserne consapevoli, nel senso che prima dell'università dovremmo riuscire a trasmettere ai giovani

una cultura intesa come bene-valore egualitario e le basi di una vigile coscienza critica e quelle di una professionalità polivalente.

In questo senso ci pronunciamo per una cultura atta a fare di ogni giovane un cittadino capace di dirigere e di controllare coloro che dirigono e per una formazione generale non motivata dal disprezzo per il lavoro produttivo e da una visione impieगतizia del proprio destino professionale. In tal modo la cultura generale, assieme alla formazione di un polivalente orientamento professionale, accompagnato dalla concreta possibilità di uscite laterali, può creare delle condizioni favorevoli ad una rapida conversione delle professioni e dei lavori e ad un'ampia rotazione fra i diversi lavori e fra il lavoro intellettuale e il lavoro manuale. Mi sembra, però, del tutto evidente che la scuola non può risolvere da sola problemi così complessi e che per poterli affrontare con successo è di fondamentale importanza riuscire a superare le pratiche, i metodi, le concezioni che passano sotto il nome dello « Stato assistenziale », cioè riuscire a risolvere le nuove contraddizioni che sono state determinate dai mutamenti che sono intervenuti nello sviluppo stesso delle società capitalistiche, dei rapporti tra lavoro produttivo e lavoro improduttivo, non attraverso l'assistenzialismo che, in sostanza, è la risposta che è stata data in tutte le società industriali avanzate. E quando parliamo di industrialismo, dobbiamo sapere che certe sacche di arretratezza oggi non sono il retaggio dell'antico medio evo, ma sono la riproduzione di forme di assistenzialismo, come conseguenza di un tipo di sviluppo estremamente avanzato. Questa è stata la risposta, appunto, che è venuta in tutti questi anni nelle società capitalistiche, e sulla crisi di questa risposta nasce la nuova eversione, perché gli assistiti di ieri sentono mancare il terreno sotto i piedi. Di qui nasce l'eversione, o il pericolo di eversione. Quindi, a questo problema non possiamo dare una risposta attraverso delle restrizioni rigoristiche, e nemmeno attraverso la continuazione del processo assistenziale, ma soltanto fornendo

una nuova collocazione sociale ai ceti che ieri sono stati assistiti. Il che porrà, in prospettiva, sia il problema dell'allargamento delle basi produttive del paese sia il problema dell'istituzione di nuovi rapporti e di nuove forme di rotazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale.

Solo in un'azione efficace, volta a colpire i falsi valori, che hanno avviato il permissivismo di fondo della scuola italiana, le ideologie consumiste e l'assistenzialismo, è possibile combattere il lassismo negli studi.

Da parte nostra abbiamo sottolineato con crescente vigore — dicevo — la necessità della serietà degli studi, oltre tutto per combattere un vecchio pregiudizio conservatore, secondo il quale l'intervento della quantità, della gente, delle masse sulla scena della storia avrebbe portato, tra l'altro, ad un abbassamento della qualità. Quindi, non comprendiamo perché certe componenti estremistiche considerano reazionaria questa nostra volontà di salvare la serietà degli studi. È reazionario chi dà ragione a questo vecchio pregiudizio conservatore, chi non è portato a dimostrare che, invece, l'intervento delle masse sulla scena della storia non significa un abbassamento del livello culturale, bensì una trasformazione profonda della cultura in modo rigoroso.

Abbiamo portato avanti questa analisi soprattutto per sottoporre a critica certe teorie che, partendo da una giusta critica al nozionismo asfittico, arretrato, lontano dalla vita, hanno finito poi per negare ogni funzione alla nozione e alla stessa trasmissione critica della cultura. Ma una cosa è la serietà degli studi, altra cosa è fare dell'istituzione scolastica uno strumento per la riproduzione delle disuguaglianze sociali, per la riproduzione dei vecchi rapporti sociali attraverso la selezione di classe.

Qui si pone un grande interrogativo che, evidentemente, non può essere risolto da una sola riforma: la scuola deve garantire la riproduzione delle antiche divisioni sociali e, quindi, aderire al presente, alle sue ingiustizie, oppure deve avviare, dal lato della formazione, un processo di uni-

ficazione che — è evidente, lo sappiamo, deve essere chiaro — entra in contrasto con l'attuale organizzazione sociale e pone problemi nuovi all'insieme della società? Qui è il nodo problematico della professionalità: riuscirà la nuova scuola a non essere una istituzione-ponte, a fornire una solida base professionale, sia pure con l'apporto complementare dell'istruzione professionale? Vorrei ricordare all'onorevole Pinto, infatti, che rimane nella legge la nostra concezione di un apporto complementare, e non parallelo, dell'istruzione professionale.

Ci apprestiamo a fornire un importante quadro di riferimento a questa questione, entro il quale — devo dire con chiarezza —, secondo me, è tutto da inventare. Non dobbiamo esagerare, quindi, nell'esaltazione: molte cose sono da inventare, soprattutto una nuova concezione della professionalità che si muova nel contesto di quella che noi da tempo abbiamo chiamato « istruzione politecnica ».

Questa esigenza di ricomposizione unitaria fu a suo tempo espressa a colori vivaci da Gramsci quando, tratteggiando la figura dell'uomo moderno, ebbe a dire che avrebbe dovuto essere una sintesi di quelli che vengono ipotizzati come caratteri nazionali (l'ingegnere americano, il filosofo tedesco ed il politico francese), ricreando per così dire l'uomo italiano del rinascimento, un tipo moderno di Leonardo da Vinci, divenuto uomo-massa e uomo-collettivo, pur mantenendo la sua forte personalità ed originalità individuale. Questa immagine — al di là del colore emblematico dell'espressione — configura l'esigenza di una cultura unitaria, soprattutto di nuovi rapporti tra scienza, tecnologia e società, quell'esigenza di una cultura complessa ed organica per un uomo collettivo.

Quindi, a proposito del dibattito che qui si è intrecciato tra i due poli che molte volte sembrano contrapposti (cui anche il compagno Bartocci faceva riferimento nel suo intervento) — due poli di cultura e di professionalità —, noi ci dichiariamo apertamente contro una cultura disinteressata per un uomo che nell'attuale situazione non sarà più né produttore

né dirigente e, allo stesso tempo, contro una professionalità cieca e subalterna.

Qui sta il nocciolo del nuovo asse culturale. Sono d'accordo con Bartocci e vorrei ricordare all'onorevole Giordano che non ha nulla a che vedere con l'esigenza di una scuola ideologica o totalizzante, anzi che esalta il pluralismo all'interno della scuola di tutti. Si tratta di un asse culturale che non ha niente a che vedere con le diverse scuole ideologiche; anzi siamo contro — tra l'altro — all'idea che il pluralismo possa passare soltanto attraverso una pluralità di dogmatismi, anche se riteniamo che sul piano costituzionale vada rispettato ciò che viene detto a proposito delle scuole private. Deve essere un asse culturale che — a nostro avviso — deve mettere in discussione l'albero delle scienze e l'ottica delle due culture separate: quella umanistica e quella scientifica; esso deve presupporre una ristrutturazione organica dei contenuti dell'insegnamento.

Vorrei suggerire all'onorevole Giorgio La Malfa, il quale si è posto attentamente il problema del nesso tra formazione generale e formazione professionale, la considerazione che la stessa specializzazione professionale deve trovare una collocazione diversa, oggi, all'interno di una nuova unità della cultura. Lo ricordava anche l'onorevole Bartocci nel suo intervento. Questo problema si pone anche e soprattutto nelle società industriali avanzate. In caso contrario ci verrebbe incontro l'amara battuta di George Bernard Shaw, il quale diceva che si tende a sapere sempre di più in un ambito sempre ristretto, fino ad arrivare, al limite, a sapere tutto di nulla. Ma non solo; non è questione di una astratta visione culturale: è questione del fatto che, se non si rivaluta in questo modo la professionalità, noi finiremo per avere dei cattivi specialisti. Questo è il punto vero e concreto. È un concetto che è in contraddizione con lo sviluppo della tecnica, della scienza e del processo produttivo. Proprio perché noi intendiamo — vogliamo assicurare in proposito l'onorevole Giorgio La Malfa — superare il capitalismo (che per noi non

significa tornare all'Arcadia, o ad una visione preindustriale), paventiamo proprio per questo una professionalità rigida ed obsoleta, cioè incapace di fronteggiare l'impetuoso sviluppo del processo produttivo e dell'applicazione della scienza ad esso. Sentiamo, invece, crescere l'esigenza di una professionalità critica e metodologica in conformità con la tendenza alla scomparsa del tecnico puramente esecutore, tipico di una certa fase dell'organizzazione del lavoro industriale. L'ulteriore sviluppo di una società programmata deve emergere (e far emergere) dall'immagine di una società in cui i produttori siano scienziati programmatori, tecnici di varia cultura, uscendo quindi dalla specializzazione effettiva e dalla genericità. La stessa realtà dello sviluppo della tecnica smaschera la falsa concretezza di coloro che paventano la deprofessionalizzazione di questa scuola, perché copre la reale crisi delle professioni che ci impone di fornire nuovi strumenti per superare la crisi reale delle vecchie professioni quali si sono sviluppate. Si intrecciano due esigenze: quella di una professionalità all'altezza dei tempi e dello sviluppo produttivo e quella della cultura come valore, che ci fa dire con Gramsci che la lotta per l'oggettività, per liberarsi dalle ideologie (vogliamo assicurare l'onorevole Giordano in proposito) parziali e fallaci della lotta per la stessa unificazione culturale del genere umano, avviene con la sparizione delle contraddizioni interne che dilanano la società umana. Si tratta quindi di una cultura che è scientifica perché critica; perché, come direbbe Dewey, è volontà di ricercare, esaminare, decidere e trovare conclusioni solo sulla base delle prove; coscienza che i fatti non hanno senso al di fuori delle idee e che le idee, necessarie per operare, debbono essere messe alla prova dei fatti. La cultura è nello stesso tempo storica perché ogni scienza deve coscientemente iscriversi in un processo di sviluppo dell'umanità, nella storia della civiltà. Ecco il valore dell'asse storico-critico di cui ha parlato giustamente l'onorevole Bartocci. Ecco perché occorre combattere in tempo un grave rischio di oscu-

ramento delle coscienze, uno degli aspetti di imbarbarimento delle coscienze delle nuove generazioni, che ha fatto dire a Garin: « So bene che oggi, da parti diverse e per vie eterogenee, si va restaurando un'immagine, anzi un mito teologale e astorico delle coscienze, della verità e dell'insegnamento. Ai futuri insegnanti di filosofia, anzi di scienze umane, si richiede la conoscenza non della rischiosa avventura dell'uomo, non della sua faticosa costruzione, non della dialettica del reale. Si vuole da loro la conoscenza degli assoluti ed eterni problemi, anzi della realtà intera nella sua immota struttura. Metafisiche di vario colore vanificano in partenza ogni significato del lavoro e della lotta umana ».

Poiché i problemi che si pongono sono di tale entità, non comprendo le svalutazioni del compito che stiamo oggi affrontando; non comprendo nemmeno coloro che parlano di mera razionalizzazione. Mi preoccuperei semmai del contrario: cioè saremo veramente all'altezza di una vera e propria rivoluzione intellettuale, qual è richiesta da questa riforma? Essa deve coinvolgere insegnanti e studenti; dovrà affrontare problemi difficilissimi, ardui, per ciò che riguarda l'aggiornamento stesso degli insegnanti. Si renderà necessaria una cultura della riforma con un ampio movimento culturale volto a realizzare un giusto equilibrio tra cultura e professionalità, rifuggendo dalla tendenza di tipo positivistic ed economicistico, come diceva Raicich nel suo intervento, e da quella della cultura liceale disinteressata, facendo avanzare una nuova nozione di cultura fondata sull'arricchimento critico, scientifico e metodologico in una recuperata dimensione della storicità.

Il compagno Raicich ha messo in evidenza come questo giusto equilibrio non sempre sia stato rispettato dall'impostazione della legge; come si risentano i limiti dovuti al non aver accolto l'impostazione più unitaria nei primi due anni in cui si deve a nostro avviso realizzare l'obbligo; come tali limiti possano riflettersi nell'esame finale e nelle caratteristiche stesse dell'ultimo anno. Ma la riforma è un nuovo terreno, un punto di partenza che

dovrà impegnare il Parlamento ad una revisione di tutta la scuola di base.

È noto come noi riteniamo che la questione dell'obbligo dei primi due anni non possa essere risolta attraverso un elevamento a 16 anni. Questo per motivi di natura — direi — funzionale, pedagogica oltre che per motivi di carattere finanziario, in questo caso.

Noi — lo diciamo chiaramente — riterremo incompiuta ed imperfetta questa riforma, che appoggiamo, se essa non divenisse occasione per il Parlamento di affrontare successivamente tutta la questione della scuola di base, in modo che gli ultimi due anni dell'obbligo possano essere spesi nei primi due anni della secondaria e quindi si possa scandire meglio il rapporto tra il momento della cultura generale e il momento della professionalità.

Grandi saranno comunque le difficoltà della gestione di questa riforma, per rispondere in concreto alle opposte critiche di coloro che dicono che è poco o troppo professionalizzante e per far avanzare una nuova via corrispondente alla concezione dell'evoluzione democratica della società italiana, che si muova tra le alternative della mera cultura separata, che fu propria del blocco agrario-industriale, e della cultura finalizzata e subalterna del neocapitalismo.

Oggi, forse, siamo nella condizione di superare la lacerazione culturale di questi anni che nasceva — ricordiamolo — dalla rottura del patto costituzionale e che ha impedito per tanti anni che si trovassero le maggioranze necessarie per riforme di portata costituzionale come questa.

Certo, oggi andiamo ad un compromesso tra diverse componenti ideali e politiche. Questo compromesso — lo ricordava giustamente l'onorevole Giorgio La Malfa — è stato quello che ha consentito che un tema così delicato non venisse affrontato nel quadro di una guerra di religione. Dobbiamo ricordare anche questo, perché nel quadro di una guerra ideologica è di religione, non si fa nessuna riforma.

Anche noi diciamo, come il collega Giordano e come i rappresentanti dei vari

partiti, che la riforma non è tutto quello che volevamo. Soprattutto sentiamo la sua parzialità, sentiamo che non tutto è risolvibile nella riforma, sentiamo che è presente il grande dramma della disoccupazione intellettuale. Viviamo il dramma della disparità fra domanda ed offerta di forze di lavoro intellettuale; disparità che coinvolge i problemi della base produttiva del paese, le motivazioni con le quali si va a scuola, la fuga dal lavoro manuale ed il superamento degli schemi attuali della divisione sociale del lavoro, in modo tale che comporti anche forme di rotazione ed avvicendamento tra diversi lavori, e un diverso sistema di valori e forse anche la necessità — dobbiamo considerare anche queste cose concrete — di trovare nuove motivazioni e di migliorare la qualità dei lavori considerati peggiori, perché i nuovi livelli di aspirazione indotti dalla cultura non si traducano in una fuga dal lavoro produttivo e si abbia invece una nuova condizione generale del lavoro.

Oggi certamente non forniamo una risposta compiuta, ma ci muoviamo in una direzione opposta a quella che fu di Salvemini e che, non so se consapevolmente o meno, è stata fatta propria dallo stesso Mellini, però con un po' di anni di ritardo, nel suo intervento.

Nel grande dibattito che nei primi del 1900 si ebbe intorno alla possibilità di avere, anche allora, scuole unificate o differenziate, Salvemini sostenne la ragione delle ultime, delle scuole differenziate, con l'argomento che, sussistendo la divisione di classe nella società, era inutile portare tutti nella stessa scuola, perché i giovani uscendo dalla scuola avrebbero poi sofferto nel non trovare sbocchi adeguati.

Noi abbiamo superato, con Gramsci, questa impostazione e credo che oggi questa sarebbe un ritorno al confusionarismo culturale della tradizione dei democratici in Italia.

Certo, siamo ancora ben lontani da un'effettiva, piena giustizia scolastica e chi, come noi, continua ad essere marxista non si lascia ingannare dall'apparenza di una uguaglianza dei punti di partenza. Per

questo, pensiamo che sarà necessario un grande movimento che investa il mondo della scuola, un movimento che possa prendere l'avvio da un successo (l'approvazione della riforma) e che però abbia anche il senso di una strada da percorrere, nella convinzione che se la democrazia non è uno strumento, ma un bene, un valore universale, bisogna garantire anche la cultura come bene universale, come condizione di un'effettiva unificazione intellettuale e morale nella libertà.

Onorevole Presidente, onorevoli colleghi, concludendo mi permetto di sottolineare la novità di questa legge scolastica, che si presenta di fronte a coloro che negano che il Parlamento abbia una funzione decisionale, progettuale, e a coloro che pretendono invece che il Parlamento faccia tutto, persino magari una pedagogia, una didattica, una definizione di tutti gli aspetti della scuola. Di fronte a queste due contrapposte visioni, le leggi che stiamo varando introducono un elemento di novità che si avvicina ad una concezione che in certi paesi del nord Europa è da tempo invalsa, quella di una riforma che si fa un modo permanente, cioè una visione dinamica della riforma. Spero quindi che non dovremo aspettare altri 55 anni per tornare sull'argomento. Naturalmente, perché questa novità — che secondo me è la novità fondamentale — sia effettiva, dobbiamo lavorare bene sulla delega, per rendere concretamente realizzabile questo processo, per imprimere cioè un carattere aperto alla sperimentazione, per favorire l'entrata in campo di una vera costituente di massa della riforma che coinvolga insegnanti, studenti, forze del lavoro.

Qui è lo spazio di un nuovo movimento, capace di isolare i violenti e, nello stesso tempo, di fornire una visione progettuale dello sviluppo della scuola e della società. In questo senso, il Parlamento apre e non chiude l'epoca della riforma, perché noi non siamo guidati da una visione mitica e da ultima spiaggia delle leggi, ma sappiamo, sentiamo che i riformatori devono essere essi stessi i primi ad avere la capacità di spiare le in-

congruenze e le nuove contraddizioni che vengono introdotte dalla riforma.

Ciò che non si può fare è restare fermi. Il Parlamento italiano ha su di sé solo la responsabilità di fornire un quadro di riferimento a un'immensa miniera di energie che dovranno fare la scuola nuova all'interno delle istituzioni scolastiche. Ed io credo, onorevoli colleghi, che se il Parlamento saprà fare questo, ciò non sarà poca cosa (*Applausi all'estrema sinistra — Congratulazioni*).

PRESIDENZA DEL PRESIDENTE
INGRAO

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

SCOVACRICCHI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole rappresentante del Governo, si conclude, con questo provvedimento, un dibattito che ha interessato opinione pubblica, forze politiche e sociali per oltre un decennio. Il confronto, gli esiti delle diverse sperimentazioni (che il relatore non ha ovviamente illustrato per ragioni di tempo) e soprattutto quella che martedì scorso l'*Avanti!* definiva giustamente « una selva istituzionale che conferisce all'Italia il primato di barocchismo pedagogico », danno la misura dell'impegno che Governo e Commissione si sono assunti nell'intento di regolamentare questo vitale settore della scuola italiana. Ne è uscito un testo che legittimamente il collega Di Giesi difende dall'accusa di pedanteria napoleonica e di compromissione all'italiana tra le parti, in quanto, appunto, di queste esso recepisce i contenuti comuni e quelli positivi; e perché rimane aperto alle innovazioni, senza irrigidirsi in schemi fissi e dettagliati, onde potersi adeguare nel tempo alla dinamica delle situazioni emergenti, con la partecipazione di tutte le componenti sociali.

Questo provvedimento liquida definitivamente l'era gentiliana della scuola secondaria, caratterizzata da discriminanti carature culturali, e colloca la nostra scuola tra quelle più evolute, dopo che

essa ha ristagnato per decenni in una dicotomia che si può far risalire a Platone, il quale proponeva appunto le discipline teoretiche per filosofi e reggitori, quelle empiriche per i servi. Né la « politica delle toppe » adottata dai governi democratici in questi anni ha migliorato la nostra scuola secondaria, per la mancata globale sua trasformazione in senso democratico. Intanto i vari palliativi ne avevano aggravato le carenze, soprattutto in ordine agli accessi universitari. Se il geometra adiva, per esempio, gli studi filosofici, in genere non li poteva sostenere, perché gliene mancava la preparazione formativa; era una forzatura e un inganno, perché non lo si metteva nelle condizioni di battere agevolmente una strada che gli era stata aperta. Ora tutti sono posti sullo stesso piano in una scuola « unitaria » che — contraddico fermamente l'onorevole Costa — pur non rompendo i collegamenti con la tradizione, non cade affatto, come egli dice, nel piatto ugualitarismo che si traduce in un classismo alla rovescia; ma che, garantendo gli strumenti del successo a tutti, attinge, nella dignità di tutti, i principi della socialità, allineandosi, ripeto, alle strutture scolastiche più evolute.

In tale unitarietà sono presenti, dunque, la formazione culturale e quella professionale di base — è valida sotto questo aspetto la disamina fatta ora dal collega Occhetto — e tra i due aspetti non v'è il contrasto che altri hanno rilevato, ma integrazione. Si dissolve così una tenace antinomia tra studio e lavoro, risolvendo nel vivo la *vexata quaestio* di ogni scuola che, come recita l'articolo 1, voglia consentire sia l'ingresso nel mondo del lavoro sia l'accesso agli studi superiori, sviluppando la personalità, le capacità critiche e una più ricca formazione umana e sociale dei giovani, anche in vista della loro partecipazione alla vita democratica.

Perché scuola unitaria e non unica? Perché non prospetta un unico itinerario formativo e professionale, ma una gamma di indirizzi fra i quali il giovane potrà sicuramente individuare quello a lui congeniale, dotati della stessa valenza e della stessa dignità culturale, per cui viene

definitivamente superato il criterio elitario su cui si basava la scuola italiana.

Come avviene ciò? Il ragazzo, dalla scuola media, passa a quella secondaria e frequenta un primo anno cosiddetto di orientamento (periodo non sufficiente per maturare una consapevole scelta, tant'è che noi socialdemocratici avevamo proposto un biennio di orientamento). È nel secondo anno che la scuola si articola in quattro aree con diversi indirizzi, 13 in tutto. Ma anche qui egli non è costretto a percorrere la stessa strada fino alla fine, perché la legge — articolo 2, sesto comma — gli consente, previo superamento di prove integrative, il passaggio ad altri indirizzi. Nutriamo delle riserve sui rapporti indicati con eccessiva precisione, a nostro avviso, all'articolo 2, rapporti che devono restare flessibili, salvi i criteri irrinunciabili della prevalenza delle materie comuni nel secondo anno, di quelle specifiche di indirizzo nell'ultimo e della gradualità nel passaggio dalla prevalenza delle discipline comuni a quelle di indirizzo, in modo che la commissione, di cui all'articolo 27, non debba trovare insormontabili difficoltà nell'applicazione della legge.

Con questa impostazione perseguiamo l'obiettivo di razionalizzare, senza precluderlo e nemmeno limitarlo, l'accesso all'università, fondato su una più appropriata e consapevole scelta, nella quale incidono criteri di specificità e di maturità insieme, realizzate nell'*iter* già percorso e non come avveniva quando la scelta universitaria era casuale o dettata da motivazioni utilitaristiche, prescindenti non solo dalla vocazione del soggetto, ma con la liberalizzazione illogica e demagogica degli accessi, dalla stessa natura degli studi compiuti.

Nel 1969, quando riformò la normativa sugli esami di Stato, il ministro Sullo commise il grosso errore di cominciare dal tetto: forse si attendeva a breve scadenza una riforma della scuola secondaria; e il ministro Pedini stava commettendo lo stesso errore, con la normativa recentemente proposta (e non attuata per la opposizione delle forze sociali e politiche), affrontando una soluzione che non può

prescindere dal globale assetto della struttura portante di quel « tetto ».

A questo punto si impone un riesame storico del problema. Cosa voleva Sullo? Egli si illudeva di rispondere con la sua riforma alla diffusa critica secondo la quale uno sterile nozionismo prevaleva sulla autentica formazione critica, cioè sulla maturità, e secondo la quale non esisteva un collegamento tra scuola docente e giudicante: per cui si poteva verificare, in sede di esame, che un candidato presentato da una scuola come ottimo elemento venisse respinto da una commissione che lo giudicava definitivamente nell'arco di due ore al massimo, nelle quali potevano influire tanti elementi negativi ma contingenti, come l'emotività, l'eccesso di scrupolo e via dicendo. Al nozionismo fine a se stesso il ministro Sullo pretese di rimediare con la limitazione quantitativa delle materie privilegiando il criterio qualitativo, passando cioè dal *multa* al *multum* di seneciana memoria.

Evidentemente, l'innovazione rispondeva in apparenza ad una certa logica. Ma non ci si rendeva conto che quel tipo di esame era collegato ad un tipo di scuola essenzialmente nozionistica; tant'è che anche l'esame sulle due materie recava questa tara, non solo per la prassi imperante, ma per la stessa mentalità del docente, portato a gestire le due materie nell'ambito di quella prassi, cioè in chiave prevalentemente mnemonica, limitata e superficiale. Si sarebbe dovuta, attraverso il cosiddetto colloquio, ad esempio, esaminando gli esempi del classicismo e del romanticismo in Foscolo, raggiungere una sintesi critica di elementi letterari e insieme storico-filosofici, cosa che invece raramente avveniva.

Ora, però, ci troviamo di fronte ad una scuola che risponde ad un criterio diverso nella forma e nella sostanza. Considerato dunque quello che fu l'errore principale del passato, dovremo impegnarci a riaccordare il tipo di esame di Stato alla scuola che veniamo costruendo con questo provvedimento. Ecco perché i labili criteri esposti nell'articolo 17 dovranno essere,

a nostro avviso, maggiormente precisati, in modo da garantire un serio accertamento sia della cultura sia delle competenze specifiche acquisite, se veramente vogliamo rinnovare la scuola e dare un senso alla riforma.

Nel quadro di questa filosofia ci sentiamo di insistere non tanto sul numero delle materie, che dovrà ovviamente superare quello attuale, quanto sul taglio da darsi alle prove. Mi spiego meglio: esse dovranno riferirsi a quanto il candidato è riuscito a far proprio non soltanto nell'ultimo anno, ma dalla esperienza acquisita sia nel campo generale della cultura sia in quello specifico della competenza professionale nel corso dell'intero quinquennio. Forse dico qualcosa di diverso da quanto esposto nella relazione, ma certi riferimenti, la cui casistica è inesauribile, sono spesso indispensabili a verificare conoscenze che solo astrattamente possiamo considerare pertinenti ai programmi dell'ultimo anno.

Come commissario in un esame di maturità, mi è capitato di chiedere all'allievo perché il Foscolo definisce Dante « il ghibellin fuggiasco ». Mi è stato contestato da terzi che questa era una domanda non attinente al programma dell'ultimo anno, come se noi potessimo, senza spiegare quella che era la temperie politica e sociale del Medioevo, in cui si dibattevano queste due forze, capire la definizione data dal Foscolo e qual era la motivazione per cui, anziché guelfo, il Foscolo chiamava ghibellino l'Alighieri. È tutta una problematica connessa che non si può dividere in paratie stagne.

Desidero spendere una parola sulla composizione delle commissioni, in polemica con certi atteggiamenti emersi nella democrazia cristiana attraverso l'intervento pur meditato del collega Giordano, svolto l'altro ieri in quest'aula, nei quali la maturità si vede come condizione attuantesi nel corso dell'intero quinquennio — e ciò è giusto — ma che deve essere verificata dagli stessi docenti che hanno contribuito, dice il collega Giordano, alla formazione e alla evoluzione della personalità dei giovani.

Ebbene, è un'opinione sostenibile, una opinione come un'altra, ma si abbia, abbiano i colleghi democristiani, allora, la franchezza di dire che vogliono l'abolizione dell'esame di Stato: tanto fa — credo l'abbia detto lo stesso relatore — sanzionare la maturità con gli scrutini finali degli stessi consigli di classe. Sarebbe proprio il contrario di quel che si è voluto quando si è istituito l'esame di Stato come controprova, come verifica della preparazione data agli allievi dagli insegnanti interni, come momento di impegno conclusivo di tutto un ciclo di studi.

Mi avvio alla conclusione, signor Presidente, e affermo che per noi socialdemocratici la scuola, dopo essersi aperta a tutti, deve consentire a quanti ne hanno le capacità di portarsi ai gradi più alti della cultura a spese dello Stato, ma deve, sia *in itinere* sia agli epiloghi, selezionare i giovani per offrire alla società, al mondo del lavoro, alla scienza e alle arti, non il prodotto scadente che l'onorevole Di Giesi denunciava, giustamente, nella sua relazione come elemento dequalificante della scuola italiana, ma un prodotto qualificato che contribuisca al progresso di tutta la comunità nazionale. Mi pare che fin qui, pur da posizioni diverse, siamo stati concordi nell'ammettere che la scuola italiana è agonizzante, al limite dello sfacelo, e che anche per questo si è dovuto porre mano alla riforma che stiamo discutendo.

Scuola di massa non deve significare né scuola massificata, né scuola in cui il titolo di studio si porti al livello più basso, ma scuola che elevi la massa stessa antepoendo i valori qualitativi a quelli quantitativi.

Fino a qualche tempo fa, signor Presidente, onorevoli colleghi, questo mio era un discorso di retroguardia e non solo per certi acrobati della cultura cosiddetta progressista, la cui concezione per altro non trovava, né trova affatto, riscontro nel *numerus clausus*, per esempio, e nel rigoroso meccanismo selettivo scolastico dei paesi che essi pur definiscono progressisti; ma oggi, a conti fatti, esso è diventato semplicemente logico, perché ancorato alla

realtà che tutti abbiamo sofferto nella sua progressiva involuzione nel rapporto scolastico in questo ultimo decennio. Mentre è quella cultura sedicente progressista che vagola tra le nuvole di Aristofane, con le ingannevoli proposizioni della scuola autogestita, del voto politico, dell'esame di gruppo ed infine del criterio di maturità che dovrebbe spaziare nel campo extrascolastico per saggiare astrattamente chissà quale strana attitudine (il male è che, purtroppo, questa impostazione si rifletteva anche in qualche circolare ministeriale nella imminenza degli esami di maturità, in questi anni!).

L'esperienza, in sostanza, ci ha convinti che la scuola facile è una scuola reazionaria, perché, rilasciando indiscriminatamente a tutti un titolo di studio, finisce col porre sullo stesso piano il mediocre figlio del ricco e il geniale figlio del povero, favorendo il primo a danno del secondo nel pratico inserimento nella società. Certo non si deve tornare al puro nozionismo, ma la sintesi, così come testimonia — direi — per eccesso il Manzoni nella sua opera, si produce dall'analisi, che ha una sua validità e una sua insostituibilità.

Abbiamo, in questi anni, sull'onda di un costume giunto ai livelli più bassi del facilismo conformista, licenziato giovani che non conoscevano nei nostri istituti tecnici, ad esempio, gli elementi abbecedari della loro professione e che nelle prove letterarie, costituenti la fondamentale espressione della loro maturità, hanno indifferentemente mutuato o collocato in secoli diversi, magari di opposto segno culturale, autori di fecondi valori speculativi e poetici. Non era certamente questa la strada su cui si potevano portare alla maturità i nostri giovani, o il criterio per mezzo del quale la loro maturità si poteva giudicare. Era invece una strada in cui giustamente si rafforzava la scuola privata, che non deve a nostro avviso prevalere su quella pubblica, nella quale però bisogna ristabilire un minimo di serietà, di rispetto, di calendario e, se me lo consentite, anche di decenza, di pulizia delle pareti delle aule e degli edifici.

La società, onorevoli colleghi — ed ho terminato —, si attende dalla scuola un ruolo custode e creativo di valori essenziali, che non è quello cui oggi essa assolve, dopo aver per troppi anni premiato l'ignoranza più dell'autentico sapere, che è la fonte stessa della civiltà. Ecco perché il gruppo socialdemocratico ha voluto qui e in Commissione, attraverso il relatore Di Giesi, dare il suo responsabile e appassionato contributo alla redazione di questo provvedimento, scaturito dall'esigenza di risanare la scuola italiana (*Appausi*).

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

GORLA MASSIMO. Il collega Pinto, nel suo intervento, è già abbondantemente entrato nel merito di quelli che, a nostro avviso, sono i punti caratterizzanti di questo testo elaborato dalla Commissione, e che deve essere profondamente modificato, sempre secondo il nostro parere. Naturalmente, sulle tematiche specifiche ritorneremo nella parte del dibattito che riguarderà l'articolato, in particolare illustrando gli emendamenti da noi presentati. Mi limiterò ora ad alcune considerazioni di carattere generale, a sostegno della nostra opinione per la quale questo testo, qualora non venga profondamente modificato, deve essere respinto.

Mi limiterò ad alcune considerazioni relative a tre ordini di problemi: la tendenza, che a nostro avviso con questo disegno di legge si manifesta, di porre un freno allo sviluppo della scolarizzazione di massa; il modo in cui è concepita, sempre secondo il testo in esame, la democrazia all'interno della scuola; l'impostazione dei programmi, dei contenuti degli studi, più in generale l'asse culturale sul quale si vorrebbe rifondare la scuola.

Sul primo problema debbo dire che è mia opinione che questo progetto sia ispirato da una evidente volontà di frenare e ridurre lo sviluppo della scolarizzazione di massa, soprattutto per quanto riguarda l'istruzione superiore. Questo, infatti, è il significato della sostituzione di quello che è stato definito il « monoennio » al

biennio che caratterizzava tutte le più avanzate ipotesi di riforma della scuola secondaria superiore. È da notare, tra l'altro, come molte delle forze politiche che su questo punto avevano incernierato la concezione di riforma della scuola abbiano cambiato avviso in modo così brutale. Quel biennio, nel corso del quale avrebbero dovuto maturare consapevolmente, attraverso strumenti forniti dalla scuola stessa, le decisioni di sbocco, le scelte di specializzazione da parte degli studenti, viene ora sostituito da un primo anno che obbliga lo studente ad effettuare le proprie scelte, privo dei necessari strumenti e normalmente all'età di quindici anni. Questo primo anno della scuola secondaria superiore si configura quindi, sostanzialmente, come un quarto anno di completamento della scuola media inferiore, ma non risponde a quello scopo, a quel criterio che, ripeto, ispirava il discorso sul biennio.

Ma non basta. Questa tendenza alla riduzione dello sviluppo della scolarizzazione si può rilevare anche sotto altri aspetti contenuti in questo progetto di legge. Per esempio, le questioni fondamentali concernenti il diritto allo studio e la definizione di strumenti atti a garantire questo diritto vengono demandati da questa legge agli enti locali e alle regioni. A questo riguardo vi sono delle considerazioni da fare. Pur non contestando la possibilità di demandare una più precisa definizione a questi altri istituti del nostro ordinamento costituzionale, sarebbe stato opportuno che la legge affermasse almeno quelli che sono i punti qualificanti che consentano di parlare di garanzia e di diritto allo studio. Sarebbe stato opportuno che questo provvedimento stabilisse un quadro più vincolante ed unitario delle autonome decisioni delle regioni e degli enti locali.

Vi è poi un'altra considerazione da fare. Sappiamo in che condizioni finanziarie versano gli enti locali e sappiamo che parlare di diritto allo studio significa parlare di spese. Assistiamo ad una politica che porta inevitabilmente a tagli finanziari in tutti i settori di competenza e di

intervento. Con la mancanza di criteri rigidamente definiti, almeno nella loro ispirazione, e in presenza di una carenza di mezzi finanziari, che cosa salterà fuori dal diritto allo studio?

Si potrebbero ricordare alcuni aspetti secondari del problema, come quello dell'affollamento delle classi o come quello della mancanza di misure volte a favorire l'inserimento nella scuola dei lavoratori. Per quanto riguarda le questioni dei lavoratori studenti e le questioni di rapporto di lavoro attinenti all'accesso allo studio, ricordo che queste proposte normative erano contenute in progetti di legge precedenti, compreso quello del partito comunista italiano del 1972 (anche nel senso di non affrontare esplicitamente il problema dei corsi per i lavoratori). Mi riferisco alla questione famosa delle 150 ore, alle strutture didattiche e fisiche che consentono l'effettiva realizzazione di queste conquiste del movimento dei lavoratori. Tutto questo è assente.

Si potrebbe continuare con le critiche. A nostro giudizio, il senso di questa legge è quello di andare nella direzione della riduzione della scolarizzazione di massa. Questo freno allo sviluppo della scolarizzazione viene motivato non certo nel testo della legge, ma nelle varie argomentazioni avanzate, con analisi che riteniamo infondate e prive di qualsiasi base scientifica.

Vorrei, per quanti affermano che ormai l'istruzione media superiore in Italia ha carattere di massa, ricordare alcuni dati. Dei 222 mila diplomati del 1973, meno del 30 per cento è costituito da figli di operai e di lavoratori, mentre il 45 per cento è costituito da figli di imprenditori, professionisti, dirigenti, anche se l'insieme di queste categorie ha ovviamente un peso numerico inferiore a quello dei lavoratori.

Troppo consistente e massiccia è la quota dei giovani — ed è facile capire di quali classi sociali si tratta — costretti ad abbandonare la scuola senza raggiungere né il diploma di istituto professionale né di scuola secondaria inferiore. An-

che qui, mi riferisco a dati del CNEL del 1975, secondo i quali il 6,8 per cento lasciava la scuola media inferiore prima di ottenere la licenza; il 27,7 per cento interrompeva gli studi dopo la licenza media; il 21,2 per cento abbandonava, senza raggiungere il diploma, la scuola secondaria superiore. In totale arriviamo a un complesso di abbandoni pari a 430 mila unità.

Ancora, secondo un recente rapporto CENSIS, le perdite scolastiche per bocciature o abbandoni sono notevolmente aumentate negli ultimi anni. Anche qui una breve citazione di dati: considerando l'intero quinquennio, tra gli anni scolastici 1955-56 e 1959-60, le perdite erano pari al 30 per cento. Esse sono diventate del 72 per cento nel quinquennio compreso tra 1970 e 1974.

Io credo che su questi elementi, su queste cifre occorra riflettere; ed occorre basarsi su di esse per chiudere definitivamente le orecchie a tutta la propaganda reazionaria di chi vede l'origine della crisi della scuola nel movimento di lotta degli studenti. Per chi muove questo tipo di rilievi quello della scuola è soprattutto un problema di controllo, di repressione, al limite di ordine pubblico.

Allo stesso modo, ci convince poco l'incessante campagna di certa stampa sull'origine e la natura della disoccupazione giovanile, anche della disoccupazione giovanile e di forza lavoro comunque scolari. Il ritornello che si sente ripetere lo conosciamo, ed è che la scuola produce troppi disoccupati, come se fosse la scuola — e non questo sistema economico e il modo in cui viene gestita la sua stessa crisi — a produrre la disoccupazione, ad introdurre questa consistente e crescente disoccupazione. Sembrerebbe quasi che, una volta espulsi dalla scuola, i giovani possano facilmente trovare lavoro.

Si pongono dei problemi, si parla di programmare gli indirizzi, gli sbocchi, il numero di studenti che deve essere sfornato dalla scuola; si parla di ripetere esperienze che sono state compiute in al-

tri paesi, sotto questo profilo più avanzati dei nostri.

Ebbene, la mia opinione è che in queste condizioni sia impossibile — e, al limite, sbagliato — qualsiasi discorso di programmazione, perché è impossibile, perché è impraticabile, perché mancano i dati fondamentali di conoscenza e di previsione, perché comunque questi dati non possono che mancare, mancando qualsiasi tipo di programmazione reale dello sviluppo economico. E sarebbe sbagliato, in queste condizioni, perché, in carenza di questi dati, questa programmazione, in realtà, verrebbe fatta soltanto in funzione dei processi di ristrutturazione capitalistica selvaggia e incontrollata; oppure si ridurrebbe a pure cifre sparate a caso, sulla base di considerazioni totalmente destituite di fondamento reale.

Questa è la situazione che ci troviamo di fronte; ed è in questa situazione che dobbiamo collocare un'osservazione critica che facevo prima riguardo alla pretesa di accentuare il carattere di specializzazione, di incrementare la parte dedicata ad una specializzazione all'interno di questa concezione della scuola secondaria superiore.

Non basta. Abbiamo visto prima come le scelte dovrebbero essere fatte all'età di quindici anni senza strumenti, all'interno di quel cosiddetto monoennio; e adesso veniamo anche a considerare come queste scelte non possano essere suffragate da dati certi, non possano essere garantite da sbocchi comunque programmati.

Ecco un insieme di considerazioni per quanto riguarda il rapporto tra la scolarizzazione di massa, che si tende a comprimere, e i problemi posti dallo sviluppo economico e sociale, più in generale, del nostro sistema.

Da qui deriva un altro ordine di considerazioni. Accennavo prima che noi non concordiamo con la concezione della democrazia propria di questo progetto di legge, perché ci sembra una democrazia tutta incanalata, verticisticamente controllata, burocraticamente imposta, che non concede alcuno spazio reale all'autonomia dei soggetti sociali presenti nella scuola,

sia in quanto studenti sia in quanto docenti. Questi studenti e questi docenti, tutto sommato, sono i veri soggetti che hanno mantenuto in vita questa scuola, nonostante — è il caso di dirlo — i decenni di malgoverno, di impostazione democristiana dell'istruzione; di una impostazione che ancora sostanzialmente esclude e marginalizza la classe operaia, che principalmente ha contribuito a pagare le spese stesse di questa scuola.

Il disegno di legge, infatti, riaffida al Ministero della pubblica istruzione la definizione di programmi, orari, materie, limitando rigidamente ogni esperienza di sperimentazione e di autonomia didattica; e tutto questo come se le lotte, le esperienze fatte in questi dieci anni dagli studenti ed anche dagli insegnanti non avessero detto nulla, non avessero non soltanto suggerito linee su cui muoversi, ma almeno portati elementi di riflessione critica da prendere sul serio. Tutto questo sembra sparito, e tutto ritorna burocraticamente nelle mani del Ministero della pubblica istruzione, e naturalmente della sua struttura funzionale. È come per il servizio di leva: si vorrebbe avere una scuola rigidamente dipendente dal Ministero della pubblica istruzione. Qualche intreccio con i problemi reali della società era stato pur posto dai decreti delegati, ma anche quello era un intreccio in parte burocratico, in parte controllato, e soprattutto toccava questioni largamente marginali dei problemi di vita e di ordinamento democratico della scuola.

Del resto, è proprio questa logica burocratica che è stata adottata per varare questa legge. Si è preferito tenere il dibattito nel chiuso delle segreterie dei partiti o delle Commissioni parlamentari, quando sarebbe stato necessario, indispensabile, andare ad una verifica delle ipotesi di questo disegno di legge, attraverso un confronto di massa, che si misurasse con i contenuti delle lotte degli studenti, con le esperienze, i movimenti di riforma della scuola, che sono avanzati all'interno dello stesso corpo docente; ma anche con le stesse idee, le stesse concezioni, gli stessi fermenti innovativi maturati nel-

l'esperienza del movimento operaio e sindacale.

Tutto questo non è stato fatto, e ancora una volta si è scelta la strada dell'accordo unanimitario; si è scelta la strada della preconfezione, non solo al di là di un tipo di verifica e di controllo, al quale mi riferivo prima, ma anche al di là del libero dispiegarsi di una dialettica parlamentare, che ormai in questo momento ha possibilità di espansione e di movimento simili a quelle delle sardine in una scatola, magari pentagonale.

Desidero soffermarmi sui contenuti, sui programmi, sul cosiddetto « asse culturale » della scuola media superiore. Il carattere unitario di formazione comune della scuola media superiore tende ad essere annullato in questo testo dallo spazio eccessivo che hanno materie di indirizzo professionale, dalla eccessiva moltiplicazione degli indirizzi, dalla contraddittorietà con cui si tratta questo argomento nell'intero testo in esame.

Ad esempio, muovendosi con questi criteri, il rapporto con la realtà produttiva e sociale rischia ancora una volta di essere costituito dalle inutili e alienanti pratiche dei vecchi laboratori, conditi magari con qualche gita scolastica in questa o in quella fabbrica. Non ci sembra proprio che sia questo il modo di impostare il problema, di definire un diverso rapporto fra scuola e società, fra scuola e mondo della produzione.

Anche il problema del rinnovamento di questo asse culturale, ancora oggi fondamentalmente gentiliano, non viene sufficientemente affrontato; c'è quindi il rischio di rimanere ad una rigida separazione fra aree tecnico-scientifiche e aree umanistico-letterarie dell'indirizzo degli studi. Non mi si venga a dire che a soddisfare queste esigenze di rinnovamento dell'area culturale può bastare qualcuna di quelle risposte che qui dentro si trovano, come quella dell'introduzione della sociologia. Verrebbero in mente alcune barzellette e alcuni aneddoti salaci sul modo in cui reagiscono le forze del potere quando sono di fronte a certi feno-

meni di scollamento. Ma, comunque, lasciamo perdere.

Avviandomi rapidamente alla conclusione, signor Presidente, per i motivi che ho molto brevemente tratteggiato, noi annunciamo fin d'ora un voto contrario nel caso in cui non verranno accolti quegli emendamenti, fra i quali quelli da noi proposti, che sono volti ad una puntuale modifica degli aspetti caratterizzanti l'articolo che abbiamo in esame. Ci auguriamo che questo avvenga, anche se la rigidità degli accordi unanimistici ormai ci ha abituato a vedere tale tipo di speranze deluse.

Il progetto di legge rischia, quindi, di passare nella sua veste attuale. Vi sarà la nostra opposizione in questa aula, ma vi sarà soprattutto una cosa più importante sulla quale riflettere. Da troppo tempo si pensa di poter decidere tutto contando soltanto il numero dei partiti disposti a garantire questo quadro politico, i suoi indirizzi programmatici e le sue leggi; ancora una volta non si tiene conto della necessità di misurarsi con la realtà sociale, aumentando ancora una volta lo scollamento fra la legislazione, l'attività istituzionale e i problemi reali, le prese di coscienza e le domande che si esprimono nel vivo della realtà sociale.

Questa legge, che non si è voluta verificare e confrontare prima a livello di massa con gli studenti e con gli insegnanti, dopo il suo varo sarà sottoposta a questo confronto, diventerà inevitabilmente oggetto di lotta, poiché si è tradito completamente tutto, dalle aspirazioni del movimento degli studenti fino all'impostazione delle acquisizioni culturali, patrimonio questo, ripeto, dell'intero movimento operaio e dell'intera cultura democratica negli anni che ci stanno alle spalle.

I nodi verranno ugualmente al pettine e saranno nodi che si risolveranno in termini di lotta e di protesta, ed ancora una volta qualcuno avrà materiale per dire che la scuola non funziona in Italia perché vi sono le lotte degli studenti, l'indisciplina e la ribellione nei confronti degli indirizzi e dei criteri imposti per il suo funzionamento.

Ancora una volta ci prenderemo in giro su queste cose. Ecco a che cosa porta — ripeto — non soltanto non aver avuto il coraggio di affrontare questo confronto, ma anche l'aver calpestato tutte le acquisizioni fondamentali in materia di riforma della scuola, l'aver buttato via le stesse proposte di legge che erano state presentate (ricordo per tutte quella comunista del 1972) in cui questi problemi, che sono oggetto della nostra critica, erano chiaramente definiti, impostati e correttamente risolti.

Non capisco proprio questo atteggiamento, perché se qualcosa è cambiato dal 1972 ad oggi è stato nel senso di rendere più urgente e più drammatica l'esigenza di una riforma profonda dell'istruzione secondaria superiore, così come dell'intero sistema scolastico italiano.

Quando si opera in questi termini, si hanno le conseguenze di questo operare. Ed è per questo che la risposta, che non può venire qui dentro, verrà immancabilmente a livello di massa, a livello sociale, dal movimento di lotta degli studenti, degli insegnanti, da una continua presa di coscienza. Ed è solo su questo terreno che si può pensare di modificare qualcosa nel nostro ordinamento.

Vorrei rassicurare il collega Occhetto, il quale era molto preoccupato per certe posizioni che emergono nella sinistra, secondo le quali la riforma della scuola produrrebbe la trasformazione di questo sistema economico-sociale. Certamente non c'è nessun « fessacchiotto » che pensi una cosa del genere. Ma si tratta anche di capire che una riforma della scuola impostata nei giusti termini è un pezzo fondamentale del processo di trasformazione dell'intera nostra struttura, della stessa struttura economica, perché c'è un rapporto tra le due cose, e lo sappiamo tutti. È in questo senso che gli atti che stiamo compiendo sulla scuola sono destinati — se questa legge non verrà corretta — a provocare risposte, a provocare movimento non solo nell'ambito della scuola, ma al di fuori, più in generale, nell'ambito sociale.

PRESIDENTE. È iscritto a parlare lo onorevole Antonio Mazzarino. Ne ha facoltà.

MAZZARINO ANTONIO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole rappresentante del Governo, a conclusione del sesto congresso dell'Associazione difesa nazionale, Concetto Marchesi, pochi mesi avanti la sua scomparsa, diceva tra l'altro: « Questo congresso si presenta destinato essenzialmente alla elaborazione di un programma generale di riforma della scuola, e per certo risponde ad un'istanza sempre più viva del popolo italiano. Alla scuola si volge quotidianamente l'attenzione comune, e non c'è casa che non ne senta il problema ». E invero uno degli argomenti più vivi e, vorrei dire, più scottanti della situazione attuale è, non v'ha dubbio, quello che investe la scuola. Alla scuola, ovviamente nelle sue varie dimensioni, è affidato, da una parte, il compito di creare la cultura come scienza, dall'altra, quello di diffonderla a fini strumentali nelle professioni e a fine largamente culturale, come elevamento e arricchimento della vita di ciascuno.

Mentre in passato l'istruzione era ristretta ad una cerchia relativamente piccola, ad un ceto, ad una classe che può dirsi, magari impropriamente, borghese, oggi essa è l'esponente della cultura collettiva. Allo stato attuale, non è difficile rendersi conto che le agitazioni studentesche sono da considerarsi ormai come chiare manifestazioni di disagio da parte di un ceto che è travagliato dalla stessa insicurezza che una volta era appannaggio solo delle categorie dei lavoratori manuali.

Il compito dello Stato deve essere, oggi, soprattutto quello di dare un contenuto, un significato all'ansia di tradursi in valori sociali, che è propria della massa dei giovani che hanno accesso agli studi. E poiché il lavoro è la manifestazione immediata e inderogabile dell'individuo nella sua vita storica, il primo compito è concretamente quello della tutela del lavoro in tutte le sue manifestazioni.

Non è ammissibile che una Repubblica, la quale esplicitamente si fonda sul lavoro, trasformi, per debolezza, il suo compito, anzi il suo fine istituzionale, nella tutela del non-lavoro. Lavoro significa responsabilità, tradursi della persona nell'azione, in ciò che essa opera come elemento della comunità.

Nella vita collettiva non esiste la persona umana come elemento a sé che ha per fine la propria sopravvivenza ed il proprio successo; esiste, invece, la persona storica, la persona sociale che realizza se stessa attraverso il lavoro nella vita di tutta la comunità.

Nel mondo studentesco, dunque, non si tratta di agitazioni che si esauriscono nell'ambito degli istituti o delle università: si tratta di un sommovimento profondo di carattere largamente politico che può essere placato ed avviato nel suo alveo solo da uno Stato che ponga come primo suo fine il riconoscimento e la messa in valore delle aspirazioni dei giovani, i quali vivono nell'attesa ansiosa di un impegno sociale che li realizzi secondo la vocazione e la capacità di ciascuno.

In altre parole, la restaurazione dei valori etici nell'ambito della comunità, dunque anche della scuola (« come pensare, infatti » - mi si consenta di riportare qui l'interrogativo che, nel suo recentissimo *Erasmus da Rotterdam*, pone il ministro Pedini - « ad una società non di élites ma di massa, ad uno Stato non aristocratico ma sociale e pur bisognoso di articolare le diverse funzioni del cittadino senza una scuola capace di essere portatrice del senso comunitario? »), la restaurazione, dicevo, dei valori etici nell'ambito della comunità deve fondarsi su una concezione della persona che è persona storica, italiana ed europea, che ha il diritto ed il dovere di assolvere i compiti che tale qualifica umana e sociale le impongono.

Lo Stato, quindi, deve farsi in primo luogo esempio e *praeco* dei valori civili che costituiscono la condizione essenziale per il progresso pacifico di una laboriosa e ben organizzata comunità.

In codesto quadro, in codesta problematica si inseriscono anche le norme per la riforma della scuola secondaria superiore, norme attese da tempo. Nella relazione che accompagna il testo della Commissione, vengono illustrati e chiariti i modi, i fini, i motivi, le ragioni con cui si è arrivati al disegno di legge che ora si presenta all'esame ed alla discussione. Dirò subito che il testo della Commissione reca in sé qualche elemento positivo accanto, tuttavia, ad altri che appaiono discutibili. Colpisce — non v'ha dubbio — in questo testo la mancanza di un vero e proprio legame tra il *prius* ed il *posterius*, vuoi che il *prius* venga considerato la scuola materna, elementare e media ed il *posterius* la scuola secondaria superiore; vuoi che nel *prius* si voglia vedere la scuola secondaria superiore e nel *posterius* quella universitaria.

Vi è poi l'articolo 26: una « scatola chiusa », un articolo che, si direbbe, fa di questa legge una legge-delega; un articolo che, rendendo disagevole, anzi impossibile, la discussione su vari punti dell'articolato proposto dalla Commissione, non consente di esaminare compiutamente il testo stesso.

Mi limiterò, pertanto, a fare solo alcune brevi notazioni. Certo, non può trovarmi dissenziente l'articolo 2, che ripete una istanza già avvertita nella passata legislatura dalla legge n. 1975 — vale a dire dal progetto Scalfaro —, laddove si prevedeva quella che l'allora ministro Scalfaro chiamava « la minore frammentarietà delle istituzioni scolastiche » e « la maggiore unitarietà del sistema formativo ». Ma non ci sarebbe stato discaro trovare anche in questo testo che stiamo esaminando un disposto, quale quello che il progetto Scalfaro contemplava, riguardante i piani di studio, in quanto esso — nell'ambito dei contenuti fissati dall'articolo 2 di quel progetto, voglio dire dalla legge n. 1975 — precisava la necessità, da parte dei consigli di classe, di tenere presenti le esigenze interdisciplinari allo scopo di « approfondire aspetti o parti dei programmi, procedere alle scelte, al-

le integrazioni ed agli aggiornamenti più idonei per la preparazione degli alunni ».

D'altra parte, mentre l'articolo 24 del testo della Commissione detta: « Gli istituti di istruzione secondaria superiore hanno personalità giuridica ed autonomia amministrativa e contabile », l'articolo 6 recita: « Per contribuire ad arricchire la formazione culturale degli studenti, ... è prevista l'organizzazione di insegnamenti e di attività elettive su proposta degli studenti stessi (in numero di almeno 20) anche di classi o corsi diversi) o del consiglio d'istituto ». Questo primo comma dell'articolo 6 stabilisce, dunque, che la libertà è qualcosa di non provvisorio, di immanente nell'insegnamento; ma esso deve sottintendere quello che Platone avrebbe chiamata « unità dello Stato », quella unità in cui vanno anche esercitate, in piena funzione di libertà, le forme di insegnamento che il progetto riconosce in organizzazione di insegnamenti ed attività elettive.

Al punto in cui siamo, l'essenziale (è bene sottolinearlo) consiste nella possibilità di precisare le finalità d'esercizio di attitudini dello studente (e, dunque, di sue scelte) nel quadro di una autonomia organizzativa assicurata dall'efficienza della scuola. Con ciò si collega il problema della funzione sociale dell'insegnamento in rapporto ai lavoratori-studenti (problema sul quale tornerò più avanti) ed al diritto allo studio in genere. I quattro indirizzi sono differenziati in vista di una diversa finalità; ma il quarto comma dell'articolo 2 dice che « le scelte di indirizzo sono modificabili attraverso corsi e prove integrative al termine degli anni successivi ». Apprezzabile, certo, il riconoscimento della diversa finalità di cui dicevo, unito alla possibilità di passaggio tra i quattro indirizzi, nel quadro e nell'ambito della struttura unitaria.

Gli articoli 2, 3 e 4 si configurano come punti-chiave del progetto, né ciò può meravigliare perché deriva dal necessario collegamento dell'idea di scuola secondaria con l'evoluzione e lo svolgersi dei nuovi tipi di esperienze didattiche e

culturali. Ma l'elemento distintivo deve essere dato dalla valenza professionale; bisogna tenere presenti i dati di ordine sociale. Sembra, infatti, difficile attribuire una « non-valenza » a diplomi di natura professionale che coronano lunghi anni di lavoro dello studente, inteso ad ottenere una valutazione di ordine, appunto, professionale. Dobbiamo assicurare un concreto inserimento della scuola nella società, in quanto la valenza del diploma di natura professionale garantisce un serio impegno dello studente che si prepara ad un'attività sociale. Con ciò non si deve rinunciare ad enucleare il contenuto per eccellenza formativo della scuola secondaria superiore, sicché lo studente possa impegnare tutta la sua personalità, i suoi compiti e le sue energie secondo un ideale che allontana una presenza scolastica non-mediata. Si può, insomma, trovare il modo di salvare il presupposto della « pura idealità » nel senso hegeliano.

Ancora. In una situazione come quella di oggi, è necessario che i giovani siano avviati alla formazione, quale può ottenersi in una scuola articolata, in modo che l'esperienza educativa si applichi adeguatamente a libere scelte, che i giovani potranno fare anche per vie diverse dagli indirizzi intrapresi in principio.

Qui si inserisce l'articolo 11 sul diritto allo studio, e così anche l'articolo 13 sulla possibilità di istituzioni di corsi pomeridiani e serali riservati ai lavoratori studenti. Il nostro paese ha una tradizione di lavoratori che hanno saputo farsi strada perché educavano altri e se stessi nelle scuole, o nella bottega o nella fabbrica. Mi corre, tuttavia, l'obbligo di sottolineare che codesta possibilità deve sottintendere un'esigenza: l'esigenza, voglio dire, che la scuola secondaria superiore formi il lavoratore-studente (come, del resto, lo studente in genere), in modo così schietto da potergli consentire una piena capacità di condurre quello che chiamerei un dialogo vitale con la cultura. Ciò perché ormai l'area scolare si è estremamente allargata. Quella divisione tra il borghese, colto, e l'operaio, meno colto, che è stato il *non plus ultra* dei criteri che hanno

guidato, sinora, la legislazione, deve essere abbandonata.

Qui il discorso (che è poi il discorso sulla « educazione scolastica » e sui « problemi fondamentali della cultura ») tocca un campo sul quale si sono scontrate, anche nel partito comunista, « due schiere: quella » — scriveva Concetto Marchesi — « che vuole rompere con i metodi e la sostanza della cultura tradizionale in nome delle incalzanti esigenze di una civiltà tratta alla sua novissima storia dal rapido progredire della scienza e della tecnica; e la schiera di quelli che nell'attività del pensiero vedono un sorgere di valori che si succedono di età in età, distinguendosi fra loro senza soverchiarsi o annullarsi, per costituire non un patrimonio del passato o del presente, ma un patrimonio unico di tutte le età e di tutte le genti, a cui l'umanità possa sempre attingere come a una perenne sorgente di suggestione spirituale ».

E così proseguiva: « in altre parole, si riaccende, questa volta nel nome stesso della classe lavoratrice, la lotta fra il modernismo e il classicismo ». Concludeva infine: « Oggi molte cose si vogliono respingere perché vecchie ed altre esaltare perché nuove; ma il vecchio e il nuovo riguardano solo le cose che sono morte o moriranno. Nella perenne giovinezza del pensiero creativo l'umanità non conosce vecchiaia. Non lasciamoci accecare dai fari abbaglianti della tecnica moderna: le lucerne che vegliarono le carte dei nostri antichi restano accese ancora, attraverso i millenni, e resteranno. Rispettiamo la scuola classica: essa ha custodito il patrimonio della nostra cultura, che fu cultura dei massimi nostri scrittori e scienziati, che fu cultura di Marx e di Engels, come di Antonio Labriola, di Gramsci e di Togliatti. Il giorno in cui quella scuola sarà riservata agli specialisti del classicismo essa sarà uccisa, perché ne saranno chiuse le porte agli uomini che usciranno dalla scuola alle molteplici opere della vita ».

Mi sono soffermato su queste considerazioni di Concetto Marchesi perché, nell'emanare il decreto avente valore di legge

con l'indicazione delle discipline di insegnamento dell'area comune, il Governo ridia all'umanesimo classico quella funzione di base della cultura generale che deve essere presente nella scuola secondaria superiore.

Ai nomi che Concetto Marchesi ricordava, ai nomi di Marx, Engels, Labriola, Gramsci e Togliatti, io, liberale, vorrei aggiungere quello di Gobetti, al quale l'umanesimo apparve quell'elemento di base che doveva fare della ideologia liberale una forza rivoluzionaria.

Con una adeguata applicazione dell'articolo 13, la libera persona umana può espletarsi liberamente nell'ambito di tali corsi. Il discorso su questa riforma torna a essere, dunque, un discorso sulla necessità di una libera espressione della persona umana.

La libertà è essenziale all'educazione, perché l'educazione e la scuola senza libertà non sono né educazione né scuola. Scuola vuol dire continua autocritica dello spirito, e lo spirito, se non è libero, non può essere spirito.

D'altra parte, la libertà della scuola non si regge e non ha vita se non si lega con un principio essenziale che è la coerenza della formazione professionale. Essa può muoversi in un ambito che tocca la sperimentazione, e va comunque riferita a quel preciso ideale di formazione, per cui tutto ciò che non è libertà appare negazione dello spirito, e dunque dell'educazione.

La disciplina della formazione professionale è, quindi, da concepire in termini di un principio che è il presupposto della libertà. Presupposto non astratto, ma precisato in forme giuridiche (e qui entriamo nel campo della competenza regionale), forme le quali lo rendono legittimo, quando esprimano la coscienza che la scuola si considera al servizio dello Stato, così come lo Stato, d'altra parte, è al servizio della scuola.

Potremo cioè liberarci dal conformismo e dal dogmatismo quando avremo conciliato i due termini: liberalizzazione, con originalità di metodo e di iniziativa scolastica, e interesse dello Stato alla pie-

nezza della cultura e dell'educazione. L'uomo è educatore, in quanto vive in uno Stato libero. Libertà e senso dello Stato sono due momenti che si integrano a vicenda: insegnare significa assurgere a codesta sintesi, per cui, appunto, la scuola esercita il suo magistero educativo.

Di qui, a nostro parere, il significato dell'esame di Stato per il conseguimento del diploma conclusivo degli studi della scuola secondaria superiore. L'ordinamento non può prescindere da tale esame, senza il quale esso verrebbe disarticolato ed entrerebbe in crisi profonda. Esame di Stato, dunque, la cui proposta e la cui introduzione si deve, come è noto, al grande liberale Benedetto Croce, che questo esame giudicava — or sono quasi sessant'anni — necessario « al rinvigorismento della scuola di Stato ».

Certe deficienze che da taluni — e non a torto — sono state notate nel testo della Commissione non possono superarsi se non ridando serietà all'esame di Stato e, soprattutto, al senso dello Stato nell'educazione. La libertà dell'insegnamento rende necessaria una conciliazione fra interessi spirituali dell'individuo e interessi dello Stato in quanto organismo che realizza quegli interessi spirituali.

Approfondendo la chiarezza e la serietà dell'esame di Stato, si potrà attuare, nella serenità del giudizio, quella piena educazione della mente e del carattere, al cui riconoscimento l'esame è mezzo, escludendo quel tanto di sordo e di non serio, che è, invece, in un tipo di scuola-tribunale, dove il professore è solo odiato.

Lasciamo che la cultura parli da sé, in piena libertà, ma anche con assoluta serietà, e avremo un esame di Stato veramente privo di quelle carenze che hanno spesso impedito, ai nostri giovani, di costruire la loro personalità. L'esame di Stato — dicevo parecchi anni or sono — deve essere il modo più armonico di esplorare cultura e preparazione professionale. Noi liberali avvertimmo a suo tempo quanto il relatore, onorevole Di Giesi, lamenta, oggi, a proposito dell'attuale sistema, « che non garantisce all'esame la sua ne-

cessaria caratteristica di momento di verifica della serietà degli studi compiuti e della capacità del giovane di proseguire gli studi a livello universitario oppure di inserirsi nel mondo del lavoro con un utile bagaglio di conoscenze culturali e professionali ».

Con l'esame di Stato — mi sia consentito di ripetere quanto ebbi a dire allora — le esperienze culturali si umanizzano. Nel mondo dell'educazione tutti sono liberi; anche lo schiavo Zopiro può essere maestro e giudice dell'aristocratico Alcibiade. Ma appunto per questo l'esame di Stato non può sacrificare, per una eccessiva riduzione delle prove, le caratteristiche degli indirizzi che il candidato ha liberamente scelto; non può diventare né più difficile, né più facile; non può rinunciare ad alcuna delle sue funzioni principali.

Solo a queste condizioni, esso potrà contribuire a dispiegare, nel nostro paese, la grande lezione della nostra storia di oggi: necessità della scoperta, per l'italiano di oggi, di una vocazione professionale come scoperta del carattere, temprato agli studi, e formato, per essi, alla difesa della libertà.

PRESIDENTE. Non essendovi altri iscritti a parlare, dichiaro chiusa la discussione sulle linee generali.

Il seguito del dibattito è rinviato ad altra seduta.

Annunzio di proposte di legge.

PRESIDENTE. Sono state presentate alla Presidenza le seguenti proposte di legge dai deputati:

LOBIANCO ed altri: « Norme per il pagamento dell'imposta sul valore aggiunto per la vendita della carne macellata proveniente dagli allevamenti diretti ed effettuata direttamente dai produttori agricoli allevatori » (2422);

LOBIANCO ed altri: « Norme in materia di usi civici » (2423).

Saranno stampate e distribuite.

Annunzio di interrogazioni e di una interpellanza.

MORINI, *Segretario*, legge le interrogazioni e l'interpellanza pervenute alla Presidenza.

Ordine del giorno della prossima seduta.

PRESIDENTE. Comunico l'ordine del giorno della prossima seduta.

Lunedì 25 settembre 1978, alle 17:

1. — Interpellanze e interrogazioni.

2. — *Seguito della discussione dei progetti di legge:*

Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (1275);

NICOSIA ed altri: Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (341);

MASTELLA MARIO CLEMENTE: Ristrutturazione della scuola italiana (1002);

RAICICH ed altri: Norme generali sull'istruzione. Ordinamento della scuola secondaria (1068);

BIASINI ed altri: Norme generali sull'istruzione. Istituzione e ordinamento della scuola secondaria superiore unitaria. Principi fondamentali in materia di istruzione artigiana e professionale (1279);

LENOCI ed altri: Ordinamento della scuola secondaria superiore unitaria (1355);

DI GIESI ed altri: Riorganizzazione del sistema scolastico e riforma della scuola secondaria superiore (1400);

ZANONE ed altri: Riforma della scuola secondaria superiore (1437);

TRIPODI ed altri: Ristrutturazione dell'ordinamento scolastico italiano (1480);

— *Relatore:* Di Giesi.

3. — *Seguito della discussione delle proposte di legge:*

SCALIA ed altri: Delega al Governo per l'emanazione di norme per il voto degli italiani all'estero (792);

TREMAGLIA ed altri: Norme per l'esercizio del diritto di voto dei cittadini italiani all'estero (33);

SINESIO ed altri: Esercizio del voto degli italiani all'estero (711);

PRETI ed altri: Esercizio del diritto di voto dei cittadini italiani all'estero (1037);

TREMAGLIA ed altri: Divieto di cancellazione dalle liste elettorali dei cittadini italiani emigrati all'estero (1122).

4. — *Seguito della discussione della proposta di legge costituzionale:*

Senatori BRANCA ed altri: Modifica dell'articolo 1 della legge costituzionale 9 febbraio 1948, n. 1, recante norme sui giudizi di legittimità costituzionale (*approvata dal Senato in prima deliberazione*) (1441);

— *Relatore:* Labriola.

5. — *Discussione dei progetti di legge:*

MARZOTTO CAOTORTA ed altri: Norme riguardanti la ristrutturazione del Conto nazionale dei trasporti (153);

— *Relatore:* Piccinelli;

Modifiche alle disposizioni sulla cooperazione tecnica con i paesi in via di sviluppo (445);

SALVI ed altri: Nuove disposizioni sulla cooperazione con i paesi in via di sviluppo (240);

BERNARDI: Norme transitorie sulla cooperazione con i paesi in via di sviluppo (798);

— *Relatore:* Cattanei;

Senatori CIPELLINI ed altri: Aumento da lire 200 milioni a lire 400 milioni del contributo all'Unione italiana dei ciechi (*approvato dal Senato*) (550);

— *Relatore:* Aniasi;

FUSARO ed altri: Norma integrativa della legge 28 marzo 1968, n. 340, per l'estensione dei benefici previsti dalla citata legge a tutti gli insegnanti di applicazioni tecniche in servizio di ruolo nella scuola media (828);

SERVADEI ed altri: Estensione dei benefici di cui alla legge 28 marzo 1968, n. 340, agli insegnanti di applicazioni tecniche in servizio di ruolo nella scuola media, attualmente inquadrati nel ruolo previsto dalla tabella D, quadro secondo, annessa al decreto-legge 30 gennaio 1976, n. 13, convertito nella legge 30 marzo 1976, n. 88, e già inquadrati nel ruolo C (206);

DE CINQUE ed altri: Estensione dei benefici di cui alla legge 28 marzo 1968, n. 340, agli insegnanti di applicazioni tecniche di ruolo in servizio nella scuola media ed attualmente inquadrati nel ruolo previsto dalla tabella D, quadro secondo, annessa al decreto-legge 30 gennaio 1976, n. 13, convertito in legge, con modificazioni, con la legge 30 marzo 1976, n. 88, e già appartenenti al ruolo C (298);

— *Relatore:* Quarenghi Vittoria;

Senatori DELLA PORTA ed altri: Interpretazione autentica del decreto-legge 6 luglio 1974, n. 254, convertito, con modificazioni, nella legge 17 agosto 1974, n. 383, recante alcune maggiorazioni di aliquote in materia di imposizione indiretta sui prodotti di profumeria (*approvato dal Senato*) (985);

— *Relatore:* Gottardo;

TOMBESI e MAROCCO: Modifiche dell'articolo 8 della legge 19 maggio 1975, n. 169, relativa ai servizi marittimi locali dell'Adriatico (1354);

GUERRINI ed altri: Modifica dell'articolo 8 della legge 19 maggio 1975, n. 169, contenente norme sul « Riordinamento dei servizi marittimi postali e commerciali di carattere locale (1444);

SABBATINI ed altri: Integrazioni alla legge 19 maggio 1975, n. 169, concernente il riordinamento dei servizi marittimi postali e commerciali di carattere locale (1456);

VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 22 SETTEMBRE 1978

BAGHINO ed altri: Modifiche ed integrazioni alla legge 19 maggio 1975, n. 169, concernenti il riordinamento dei servizi marittimi postali e commerciali di carattere locale (1585);

— *Relatore*: Tombesi;

Delega al Governo per la integrazione e la modifica delle norme contenute nel decreto del Presidente della Repubblica 9 aprile 1959, n. 128, concernente norme di polizia delle miniere e delle cave (*approvato dal Senato*) (1472);

— *Relatore*: Citaristi;

Legge-quadro concernente la formazione professionale dei lavoratori (1348);

COSTAMAGNA ed altri: Principi fondamentali in materia di formazione professionale (185);

CHIARANTE ed altri: Principi in materia di formazione professionale (714);

TEDESCHI ed altri: Legge-quadro sulla formazione professionale (890);

BALLARDINI ed altri: Principi fondamentali in materia di formazione professionale (1320);

MASSARI: Legge-quadro per la formazione professionale dei lavoratori (1746);

PAVONE: Legge cornice per la formazione professionale dei lavoratori (1913);

— *Relatore*: Bonalumi;

Ratifica ed esecuzione dell'Accordo de L'Aja del 28 novembre 1960 relativo al deposito internazionale dei disegni e modelli industriali, con Protocollo e Regolamento di esecuzione, e adesione all'Atto di Stoccolma del 14 luglio 1967 complementare dell'Accordo suddetto (*approvato dal Senato*) (1974);

— *Relatore*: Salvi;

PEGGIO ed altri: Istituzione di una Commissione parlamentare d'inchiesta sul dissesto della Società autostrade romane e abruzzesi (SARA) (1315);

ASCARI RACCAGNI ed altri: Istituzione di una Commissione parlamentare di inchiesta sul dissesto della Società autostra-

de romane e abruzzesi (SARA) e di altre società a prevalente capitale pubblico (1647);

— *Relatore*: Tani;

Adesione all'accordo di finanziamento collettivo per le stazioni oceaniche dell'Adriatico del nord, con allegati, adottato a Ginevra il 15 novembre 1974, e sua esecuzione (931);

— *Relatore*: Di Giannantonio.

6. — *Domande di autorizzazione a procedere in giudizio*:

Contro il deputato Almirante, per il reato di cui all'articolo 595 del codice penale (diffamazione) (doc. IV, n. 87);

— *Relatore*: Mirate;

Contro il deputato Bacchi, per i reati di cui all'articolo 15 del testo unico delle leggi di pubblica sicurezza (inosservanza degli ordini dell'autorità di pubblica sicurezza) e dell'articolo 341, prima parte e ultimo comma, del codice penale (oltraggio a un pubblico ufficiale) (doc. IV, n. 82);

— *Relatore*: Gargani;

Contro i deputati Almirante, Tripodi, Nicosia, Roberti, Valensise, De Marzio, Abelli, Calabrò, Delfino, Baghino, Cerullo, Sponziello, Franchi, Guarra, Pazzaglia, Tremaglia, di Nardo, Servello, Romualdi, Manco, d'Aquino, Menicacci, Rauti, Santagati, Cerquetti, Palomby Adriana, Bollati, per il reato di cui agli articoli 1 e 2 della legge 20 giugno 1952, n. 645 (riorganizzazione del disciolto partito fascista) (doc. IV, n. 30);

— *Relatore*: Pontello;

Contro il deputato Cerullo, per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui agli articoli 1 e 2, secondo comma, della legge 20 giugno 1952, n. 645 (riorganizzazione del disciolto partito fascista) (doc. IV n. 59);

— *Relatore*: Pontello;

Contro il deputato Orsini Gianfranco, per il reato di cui agli articoli 5, primo, secondo e terzo comma, e 29 della legge

31 dicembre 1962, n. 1860 (violazione delle disposizioni sul trasporto delle materie radioattive) (doc. IV, n. 65);

— *Relatore*: Testa;

Contro il deputato De Petro, per il reato di cui all'articolo 589, prima parte, del codice penale (omicidio colposo) (doc. IV, n. 73);

— *Relatore*: Testa;

Contro il deputato Bartolini, per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui all'articolo 112, n. 1, e all'articolo 314 del codice penale (peculato aggravato) (doc. IV, n. 88);

— *Relatore*: Sabbatini;

Contro il deputato Cerullo, per il reato di cui all'articolo 595 del codice penale e agli articoli 13 e 21 della legge 8 febbraio 1948, n. 47 (diffamazione a mezzo della stampa) (doc. IV, n. 95);

— *Relatore*: Pontello;

Contro il deputato Pompei, per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui agli articoli 81, capoverso, 112, primo comma, n. 1, e 328, primo comma, del codice penale (omissione di atti di ufficio continuata e aggravata) (doc. IV, n. 79);

— *Relatore*: Stefanelli;

Contro il deputato Preti, per il reato di cui all'articolo 595, secondo comma, del codice penale e all'articolo 21 della legge 8 febbraio 1948, n. 47 (diffamazione a mezzo della stampa) (doc. IV, n. 98);

— *Relatore*: Borri Andrea;

Contro il deputato Saccucci, per il reato di cui all'articolo 5 della legge 20 giugno 1952, n. 645 (manifestazioni fasciste) (doc. IV, n. 97);

— *Relatore*: Codrignani Giancarla;

Contro i deputati Pannella, Bonino Emma, Pinto e Gorla Massimo, per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui agli articoli 112, n. 1, e 414, n. 2, del codice penale (istigazione a delinquere aggravata) (doc. IV, n. 92);

— *Relatore*: Perantuono;

Contro i deputati Pannella, Bonino Emma, Mellini, Faccio Adele e Pinto, per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui agli articoli 112, n. 1, e 414, n. 2, del codice penale (istigazione a delinquere aggravata) (doc. IV, n. 93);

— *Relatore*: Perantuono;

Contro il deputato Manco Clemente, per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui agli articoli 61, n. 7, 112, n. 1 e 630, secondo comma, del codice penale (sequestro di persona a scopo di rapina o di estorsione aggravato) (doc. IV, n. 86);

— *Relatore*: Bandiera.

7. — *Discussione delle proposte di legge (ai sensi dell'articolo 81, comma 4, del regolamento)*:

MELLINI ed altri: Istituzione di una Commissione parlamentare d'inchiesta sulle vicende che hanno determinato la fine della detenzione del criminale di guerra Herbert Kappler (*urgenza*) (1742);

— *Relatore*: Accame;

PROPOSTA DI LEGGE COSTITUZIONALE — PANNELLA ed altri: Modificazione all'istituto dell'immunità parlamentare previsto dall'articolo 68 della Costituzione (29);

— *Relatore*: Caruso;

PROPOSTA DI LEGGE COSTITUZIONALE — BOZZI ed altri: Modificazioni all'istituto della immunità parlamentare previsto dall'articolo 68 della Costituzione (41);

— *Relatore*: Caruso;

MELLINI ed altri: Norme per la tutela delle prestazioni di attività lavorativa nella produzione di beni e di servizi da parte di membri di comunità religiose e per la somministrazione degli alimenti in favore di religiosi e ministri di culto (1833);

— *Relatore*: Ciannamea;

BALZAMO ed altri: Libertà di espressione e comunicazione (13);

— *Relatori*: Mastella e Pennacchini;

VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 22 SETTEMBRE 1978

MATTEOTTI ed altri: Disciplina giuridica della rappresentazione in pubblico delle opere teatrali e cinematografiche (648);

— *Relatori*: Mastella e Pennacchini;

PICCINELLI ed altri: Abolizione delle commissioni di censura cinematografica (700);

— *Relatori*: Pucciarini e Pennacchini;

FORTUNA: Abrogazione degli articoli 17 e 22 della legge 27 maggio 1929, n. 847, recante disposizioni per l'applicazione del Concordato tra la Santa Sede e l'Italia nella parte relativa al matrimonio, riguardanti l'esecutività in Italia della sentenza di nullità del matrimonio e dei rescritti di dispensa del matrimonio rato e non consumato (59);

— *Relatore*: Pontello;

MELLINI ed altri: Abrogazione del capo V del titolo II del codice di procedura penale (88);

— *Relatore*: Pontello;

MELLINI ed altri: Tutela dei diritti dei cittadini della Repubblica di lingua diversa da quella italiana e delle minoranze linguistiche (662);

— *Relatore*: Vernola.

8. — *Discussione delle proposte di legge (ai sensi dell'articolo 107, comma 2, del regolamento)*:

MARZOTTO CAOTORTA ed altri: Obbligo dell'uso del casco protettivo per gli utenti dei motocicli (*urgenza*) (61);

— *Relatore*: Piccinelli;

PENNACCHINI: Aumento del contributo annuo a favore dell'Istituto per la contabilità nazionale (*urgenza*) (155);

— *Relatore*: Grassi Bertazzi;

PROPOSTA DI LEGGE COSTITUZIONALE — NATTA ALESSANDRO ed altri: Norme in materia di elettorato attivo e passivo (*urgenza*) (191);

— *Relatore*: Segni;

PROPOSTA DI LEGGE COSTITUZIONALE — FRACANZANI ed altri: Modifiche agli articoli 48, 56 e 58 della Costituzione in materia di limiti di età per l'elettorato attivo e passivo (*urgenza*) (533);

— *Relatore*: Segni.

La seduta termina alle 12,45.

IL CONSIGLIERE CAPO SERVIZIO DEI RESOCONTI
Avv. DARIO CASSANELLO

L'ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE
Dott. MANLIO ROSSI

**INTERROGAZIONI E INTERPELLANZA
ANNUNZiate****INTERROGAZIONE
A RISPOSTA IN COMMISSIONE**

FELICETTI NEVIO, BRINI FEDERICO, ESPOSTO, PERANTUONO E CANTELMI. — *Al Ministro del lavoro e della previdenza sociale.* — Per sapere — premesso che ancora una volta, presso lo stabilimento Montedison di Bussi in provincia di Pescara, si è verificato un mortale infortunio, che ha colpito l'operaio Vittorio Casasanta, dipendente della SIAC consociata della Montedison — se non ritiene ormai indispensabile e urgente ordinare una rigorosissima inchiesta per accertare all'interno dello stabilimento l'esistenza e l'efficienza di tutte le obbligatorie misure antinfortunistiche e di sicurezza dei processi produttivi, che si impongono per la tutela delle condizioni di lavoro dei dipendenti e per la salvaguardia delle condizioni di vita delle popolazioni e ambientali dell'alta valle del Pescara. (5-01246)

**INTERROGAZIONE
A RISPOSTA SCRITTA**

BOZZI. — *Ai Ministri di grazia e giustizia, dell'interno e delle finanze.* — Per sapere — premesso:

che a seguito della soppressione dell'istituto di rieducazione minorenni di Tivoli, disposta con decreto del Ministro guardasigilli a decorrere dal 1° gennaio '78 gli edifici dell'Istituto stesso siti in viale Mannelli e viale Arnaldi sono stati riconsegnati rispettivamente al Ministero dell'interno e a quello delle finanze;

che l'Amministrazione comunale di Tivoli, a seguito di apposita delibera consiliare, ha chiesto l'acquisizione o l'affitto dei citati edifici per la realizzazione di servizi sociali e assistenziali previsti dal decreto del Presidente della Repubblica 27 luglio 1976, n. 616 —

se non si ritiene opportuno accogliere, con la massima sollecitudine, l'istanza avanzata dalla suddetta Amministrazione comunale, essendo gli immobili di cui trattasi essenziali per il soddisfacimento di esigenze primarie della collettività locale. (4-05841)

VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 22 SETTEMBRE 1978

**INTERROGAZIONI
A RISPOSTA ORALE**

« Il sottoscritto chiede di interrogare i Ministri dell'interno e dei lavori pubblici per conoscere — premesso:

che il sindaco di Calolziocorte (Bergamo) ha emesso decreto di nomina n. 160 di protocollo in data 4 gennaio 1978, con il quale autorizza l'architetto Attilio Sormani ad introdursi in alcuni terreni destinato dal piano regolatore alla costruzione di alloggi per lavoratori, per effettuare lo stato di consistenza degli immobili in vista della espropriazione;

che questi terreni, dell'estensione di circa 25 mila metri quadri sono quasi interamente coltivati in proprio dagli 8 piccoli proprietari e costituiscono il loro sostentamento;

che il sindaco ha stabilito l'accesso in luogo dell'architetto Sormani per il 14 settembre 1978;

che tale accesso non ha avuto luogo perché sul posto si sono radunate circa 200 persone, che protestavano contro la scelta dell'Amministrazione comunale, la quale non ha tenuto conto di altri terreni incolti;

che la situazione è diventata esplosiva per l'ordine pubblico, giacché la Giunta comunale non ha voluto accedere alla richiesta dei piccoli proprietari di ristudiare la zonizzazione —

quali iniziative intendano prendere affinché la situazione non si aggravi e per tutelare sostanzialmente i diritti di vita e di lavoro dei piccoli proprietari di Sala di Calolziocorte.

(3-03043)

« BONFIGLIO ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare i Ministri del lavoro e previdenza sociale e dell'industria, commercio e artigianato per sapere —

riguardo all'incidente mortale avvenuto a Genova il 19 settembre 1978, quando una nube tossica, provocata da un errore da parte di un autista, ha causato

la morte per asfissia di tre operai della concerchia Bocciardo, per altro situata in pieno centro della città, con conseguente rischio di avvelenamento per la popolazione residente nei dintorni;

premessi che da tempo esisteva un progetto di spostamento della fabbrica ad alcuni chilometri di distanza, progetto che a causa di incomprensibili complicazioni burocratiche non era ancora stato attuato —

quali accertamenti siano in corso per individuare i veri responsabili dell'accaduto, considerando che:

manovre del genere di quelle che hanno causato l'incidente dovrebbero essere svolte sotto la diretta sorveglianza del personale dirigente responsabile del settore;

le istruzioni di sicurezza relative alle operazioni di scarico nelle vasche, contenenti sostanze potenzialmente pericolose erano sommariamente indicate in un cartello sbiadito e illeggibile;

infine, è assente nella fabbrica in questione qualsiasi sistema di sicurezza, atto a prevenire incidenti e a salvaguardare la salute e la vita degli operai.

(3-03044)

« GORLA MASSIMO, PINTO ».

« Il sottoscritto chiede di interrogare il Ministro per gli interventi straordinari nel Mezzogiorno e il Ministro dell'interno per sapere se ritengono giusto e legittimo, e non invece l'esprimersi di una illecita disparità di trattamento, il fatto che gli utenti d'acquedotto del comune di Anacapri, proprio dopo l'enorme sperpero di danaro pubblico occorso per la creazione dell'acquedotto sottomarino in duplo e sovrapposizione al già realizzato (autorizzato e contribuito) dissalatore di acqua marina esistente e funzionante *in loco*, vedono siffattamente fissati (privilegio per gli utenti di tal comune!), i nuovi prezzi di fornitura d'acqua potabile: metri cubi 4 a lire 500, consumati per non consumati; gli ulteriori metri cubi 3 al mese a lire 600; i quantitativi eccedenti a lire 700 a metro cubo.

« È necessario considerare che il fatto, in tema di necessaria utenza ed impegno pubblico dovuto, non solo esprime una sperequazione di costo enormemente differenziato fra cittadini, sebbene, a soli pochi metri di ubicazione di fornitura idrica (fra Capri e Anacapri) ma impone anche a carico del meno favorito un enorme diverso trattamento, che non giova certo ad un rispettoso giudizio di un equilibrato amministrare.

« Si chiede inoltre di conoscere, in riferimento alla normativa 26/75 in *Gazzetta Ufficiale* n. 290 del 31 ottobre 1975 e a prescindere dal prevalente censurabile mancato intervento riequilibratore delle probabili sfasature di costi a porsi in essere doverosamente dai Ministeri competenti, quali siano state le motivazioni e le richieste e quali le motivate decisioni da parte della pubblica amministrazione impositrice di tariffa e del Comitato provinciale prezzi. È il caso di rilevare che, a prescindere da altra considerazione, il costo acqua del realizzato acquedotto sottomarino dalla terraferma a Capri sarebbe stato indicato intorno alle 20 lire a metro cubo, e a piè di fornitura intorno alle 45 lire a metro cubo; onde, in ogni caso, non si vede il come e perché del criticato prezzo alla foce.

« Si chiede anche di conoscere quali gli interventi del Commissario di governo, indubbiamente tenuto a consigliare equilibrate determinazioni fra comuni vicini di uno stesso territorio, in riferimento agli enormi aumenti di utenza di acquedotto apportati dal comune di Anacapri e affatto dal comune di Capri.

(3-03045)

« DI NARDO ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare il Ministro della pubblica istruzione per sapere:

se è a conoscenza delle sconcertanti vicende verificatesi negli ultimi tempi presso l'ISEF di Napoli, il cui commissario straordinario, professor Pierfortunato De Gennaro appena insediatosi, ha adottato una serie di provvedimenti contrari ad

ogni norma giuridica che la stampa ha, con esattezza, definiti "superscandali", che hanno allarmato l'opinione pubblica e provocato l'intervento della Procura della Repubblica;

se è a conoscenza che la gestione commissariale del professor De Gennaro è totalmente condizionata dal sindacato o meglio ancora dalla persona del segretario del sindacato U.N.I.E.F. il quale, impone la iscrizione alla propria organizzazione, smercia attraverso un vero e proprio indecente mercato di tesi, tesine, libri, dispense, abbonamenti a riviste e a giornali;

se risulta al Ministero della pubblica istruzione che le tesi vengano monopolizzate soltanto dai docenti offerenti alla U.N.I.E.F., tanto è vero che alcuni di essi sono riusciti a discuterne sino a 400 in una sola sessione (si citano ad esempio i professori Lombardi, Mosca, Paternò ed altri);

se il Ministro, alla luce di quanto si sta verificando all'ISEF di Napoli, non ritenga giusto, necessario e urgente rimuovere immediatamente dalla carica di Commissario straordinario il professor De Gennaro la cui ulteriore permanenza renderà certamente irreversibile la crisi nella quale Egli ha cacciato l'ISEF con i suoi audaci provvedimenti che, però, restano sempre al di fuori di ogni logica giuridica ed amministrativa, e non reputi doveroso procedere, con solerzia, alla ricostruzione degli organi statuari;

se non si ritiene dover promuovere, senza alcun indugio, una severa rigorosa seria inchiesta amministrativa e penale per colpire tutti i responsabili che, con i loro disonesti metodi, stanno distruggendo l'ISEF campano.

(3-03046)

« BIAMONTE, DE GREGORIO ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare il Ministro dell'interno per sapere se sia al corrente che nella mattinata del 16 agosto 1978 centinaia di uomini delle forze dell'ordine coordinati dai funzionari della Digos di Catanzaro abbiano circondato militarmente il campeggio "La Co-

mune" di Isola Capo Rizzuto in cui si trovavano ospiti un migliaio tra lavoratori, studenti, donne, ragazzi e soprattutto bambini che come ogni anno cercano in questo periodo di riposarsi delle fatiche di un anno di lavoro e di studio; che abbiano successivamente iniziato una sistematica perquisizione di tutto il campeggio con modi violenti ed arroganti, spintonando le persone, rovesciando tavoli e suppellettili, apostrofando i campeggiatori con parole irripetibili e che denotano profondo disprezzo per la persona umana; che inoltre hanno sequestrato il registro con l'elenco delle persone alloggiate; che carabinieri e poliziotti hanno risposto con il lancio di lacrimogeni ai girotondi ed ai canti di alcuni campeggiatori, lacrimogeni che hanno provocato 3 feriti e l'incendio di alcune tende.

« Gli interroganti chiedono anche se il Ministro non ritiene che l'uso di un così alto numero di persone e di mezzi utilizzati nel corso della operazione contro i villeggianti (sono stati addirittura utilizzate tre imbarcazioni per chiudere le vie di accesso al mare) non sia non solo inutile ma soprattutto dispendiosa e tutta ai danni delle popolazioni locali che faticosamente durante l'estate cercano con il turismo di risolvere i loro gravi problemi economici.

« Poiché poi anche in questo caso non esisteva mandato di perquisizione, ma tutta l'operazione si è resa possibile per la applicazione della norma della cosiddetta legge Reale-bis che autorizza perquisizioni senza l'intervento della magistratura nel caso di ricerca di armi, gli interroganti chiedono al Ministro di voler rendere note le segnalazioni e gli elementi che la Prefettura di Catanzaro dice di aver ricevuto, e sui quali ci si è basati per sospettare che all'interno del campeggio "La Comune" ci fosse esistenza di armi.

(3-03047)

« GORLA MASSIMO, PINTO ».

« Il sottoscritto chiede di interrogare il Ministro della sanità per sapere - premesso che l'Istituto nazionale assistenza malattia e precisamente la Sede provinciale dell'INAM di Como, pur disponendo dell'apposita somma di denaro destinata al pagamento dell'acconto del mese di luglio 1978 dovuto ai titolari delle farmacie per la fornitura dei medicinali agli aventi diritto in seguito a prescrizione medica e presentazione di relative regolari ricette, non ha ancora devoluto tale somma alle farmacie interessate adducendo a pretesto che il liquidatore centrale di Roma, dottor Gerco, rifiuta di apporre la firma ai mandati di liquidazione - se è a sua conoscenza quanto sopra lamentato e quali provvedimenti intende adottare.

(3-03048)

« BONFIGLIO ».

« Il sottoscritto chiede di interrogare il Ministro delle poste e delle telecomunicazioni per sapere - premesso che sabato 9 settembre 1978 alle poste di Como Centrale il direttore del telegrafo rifiutava di trasmettere il testo di un telegramma che l'Ordine dei farmacisti della provincia di Como desiderava inviare alle singole farmacie dislocate in provincia. Il testo doveva servire a comunicare agli interessati alcune modifiche (pervenute da Roma la stessa mattina di sabato 9 settembre 1978) aggiornanti le norme di applicazione del ticket. Tale rifiuto veniva motivato dal Dirigente l'ufficio telegrafico col dire: "l'Ufficio è troppo impegnato" -

se è a conoscenza dell'insufficienza del servizio dell'Ufficio poste di Como e quali passi intende compiere per ovviare agli inconvenienti, certamente dannosi, derivanti ai singoli cittadini, ai vari enti ed associazioni, utenti di un così essenziale mezzo di comunicazione gestito dallo Stato.

(3-03049)

« BONFIGLIO ».

INTERPELLANZA

—

« Il sottoscritto chiede di interpellare il Governo per conoscere se non ritenga assurdo e intollerabile che la Sardegna re-

sti completamente isolata in occasione di scioperi concomitanti di personale delle linee aeree e marittime e in quale modo ritenga di poter intervenire per garantire i servizi di emergenza indispensabili in tali casi.

(2-00421)

« PAZZAGLIA ».