

CAMERA DEI DEPUTATI N. 260

PROPOSTA DI LEGGE

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

**RAICICH, BENEDETTI TULLIO, BERLINGUER GIOVANNI,
BINI, CHIARANTE, GIANNANTONI, NATTA, PELLEGATTA
MARIA AGOSTINA, PICCIOTTO, TEDESCHI, TESSARI,
VITALI**

Presentata il 14 giugno 1972

Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore

ONOREVOLI COLLEGHI ! — 1) Lo scioglimento anticipato delle Camere ha posto fine alla V legislatura quando sembrava prossima la conclusione della lunga e contrastata discussione sulla riforma dell'università e quando erano ormai maturi i tempi per avviare la discussione sul nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore: il gruppo parlamentare comunista della Camera aveva infatti presentato una sua proposta in tal senso il 18 gennaio 1972, si erano d'altra parte conclusi i lavori della commissione di studio presieduta dall'onorevole Biasini e si poteva perciò ritenere prossima anche una iniziativa legislativa del governo. Non solo questo processo è stato interrotto, non solo in questi mesi non è mutato per nulla lo sconsolante quadro che oggi offre la realtà scolastica, ma anzi si è accentuato e si è aggravato il processo di disgregazione. Nel corso della campagna elettorale sono emerse tra l'altro da parte della Democrazia cristiana tendenze pericolose volte a ridurre l'impegno verso la scuola pubblica

e a riattivare un processo di privatizzazione del compito formativo. Infine tale crisi rivestiva una forma così acuta mentre era in carica un governo privo della fiducia delle Camere e perciò non abilitato ad alcun intervento di rilievo; c'è semmai da chiedersi se in qualche caso il governo non abbia forzato, e non in senso positivo, tali limiti.

In sostanza tutto l'attuale quadro politico ci spinge a ripresentare senza alcuna modifica, se non puramente formale, la proposta n. 3945 dell'altra legislatura. È nostro auspicio che anche gli altri gruppi politici formulino proposte non interlocutorie, che il governo esca dalla politica riduttiva delle circolari, dalle incertezze degli schemi e dei prearticolati e presenti al Parlamento strumenti di iniziativa politica e legislativa; comunque, anche se continuasse l'attuale incertezza e mancanza di iniziative da parte degli altri, non possiamo non sottolineare la necessità che si avvii e si svolga rapidamente, dopo la lunga discussione che si è svolta nel paese, anche nel Parla-

mento l'esame di tale questione. Non possono più oltre essere ritardate decisioni impegnative. Giacché la crisi della scuola secondaria superiore e la conseguente necessità di una riforma radicale, di una scelta rigorosa che coinvolga strutture, contenuti e metodi, criteri di valutazione e di orientamento, sbocchi professionali, rapporti con le altre strutture formative e civili, costituisce per tutti oggi un nodo grosso e inestricabile. La gravità della crisi si avverte da un esame diretto delle condizioni in cui oggi si lavora nei vari tipi di scuola secondaria e da una riflessione sugli effetti che tale crisi induce nelle altre strutture formative. Valga un esempio: non sfugge a nessuno che la discussione sulla riforma dell'università si svolge con tutta la fatica e l'incertezza che le derivano dall'aver per oggetto una struttura di ricerca e di insegnamento il cui retroterra fortemente condizionante è dato da più tipi di scuola nessuno dei quali corrisponde seriamente alle necessità formative richieste da una università di tipo nuovo pur dando tutti accesso a tutte le facoltà universitarie.

Ulteriori tensioni e frustrazioni sono state indotte dalla caduta delle illusioni riformistiche dell'inizio degli anni '60; soprattutto chi vive nella scuola o chi comunque con essa ha un qualche rapporto ha sentito il divario tra il continuo parlare della riforma della scuola, e di questo settore in particolare, come obiettivo prioritario e indispensabile per la crescita del paese, per lo sviluppo economico e sociale e via dicendo, e la modestia dei singoli provvedimenti legislativi, la parzialità degli interventi, l'affannoso e sclerotico procedere dell'amministrazione, incapace di far fronte alla domanda crescente di istruzione, capace viceversa o di provvedere con toppe di emergenza o di frenare le spinte innovative lasciando nella sostanza incancrenire i problemi.

Il succo delle mutazioni intervenute in questo decennio può così riassumersi secondo una recente valutazione del CENSIS: « Mentre all'inizio degli anni '60 sembrava che il ritmo di sviluppo economico stesse sopravanzando il ritmo di sviluppo scolastico e si temeva che esso avrebbe finito per trovare nella scuola una delle possibili strozzature, in questi ultimi anni una preoccupazione di tal genere è venuta del tutto meno »; la funzione trainante dell'istruzione sullo sviluppo sociale ed economico e viceversa è venuta a cadere: sempre più ci si avvia a una situazione in cui l'istruzione, lungi dall'essere volano di trasformazione della società, alimenta e ripro-

duce prevalentemente se stessa. Oggi una percentuale superiore al 40 per cento dei laureati delle più varie facoltà, con punte notevolmente più alte nel Mezzogiorno, trova il proprio unico sbocco occupazionale, e in molti casi per puro ripiego, nell'insegnamento.

Da questo complesso di situazioni è venuta una dequalificazione della scuola: ed è troppo comodo rigettarne la responsabilità sull'indiscriminato affluire agli alti livelli di studio di masse culturalmente impreparate, su aspetti di esasperazione del movimento degli studenti, su atteggiamenti di conservazione presenti nel corpo insegnante; sono tutti elementi questi per una ulteriore condanna di chi per troppo lungo tempo non ha saputo e voluto prevedere e programmare e che ora, di fronte ai guasti profondi generati dalla sua imprevidenza, denuncia il disordine come causa del disordine stesso e si rifiuta di capirne le radici.

Non solo: sta emergendo un atteggiamento di cautela, un prendere le distanze dal problema scolastico; lo si vede dal sempre più fioco parlare nei programmi degli ultimi governi, nelle ormai tradizionali verifiche e, quel che più conta, dallo stesso disimpegno finanziario. In questi ultimi anni il bilancio preventivo della spesa per la pubblica istruzione, dopo una impennata — non adeguata certamente, ma tangibile — degli anni tra il 1955 e il 1967, ha rivelato sintomi di stagnazione nei confronti della spesa pubblica complessiva. Anche gli incrementi modesti di spesa in assoluto sono assorbiti dall'aumento delle spese correnti. Se nel 1961 l'incidenza delle spese statali per l'istruzione e la cultura sul totale era del 15,2 per cento e nel 1967 del 19,5 per cento, ecco che nel 1968 siamo discesi al 19 per cento e nel 1969 al 18 per cento. Analogamente il rapporto percentuale tra le spese per l'istruzione e cultura e il reddito nazionale netto presenta secondo gli ultimi dati la seguente evoluzione: 1967 = 5,6 per cento; 1968 = 5,9 per cento; 1969 = 5,9 per cento; 1970 = 5,8 per cento.

Questi sintomi di stagnazione e di riduzione dell'impegno di spesa sono tanto più gravi in quanto l'aumento della scolarizzazione non ha subito flessioni, anzi semmai sviluppi inprevisti e in qualche caso distorti rispetto alle previsioni del piano specie nelle scuole medie superiori e nelle università: questo significa che la spesa *pro capite* per alunno nei vari gradi dell'istruzione è in realtà tangibilmente diminuita specie in quei settori ove più massiccio è stato l'incremento

della scolarizzazione. Si aggiungano vistosi fenomeni di spreco, si aggiunga il blocco delle riforme. Viene da chiedersi se, al di là delle imprevidenze e delle sprovvedutezze, non ci troviamo di fronte a un disegno più complesso di contenimento dello sviluppo sociale e culturale del nostro paese, tanto più grave in quanto attuato quando i movimenti studenteschi avevano dimostrato quale potenziale di rinnovamento si andasse formando nelle scuole e nelle università, quando più di recente le organizzazioni sindacali dei lavoratori hanno intessuto una loro proposta unitaria sul peso che il rinnovamento della scuola può assumere in un quadro generale di trasformazione del paese. Si spiega allora il manifestarsi di una « logica di involuzione », di una « pratica imposizione di limiti politici di spesa da parte delle autorità finanziarie » cui fa riferimento anche l'ultimo *Rapporto sulla situazione sociale del paese* del CNEL.

Il punto di crisi acuta cui siamo giunti a conclusione del primo piano di sviluppo per la scuola ci sollecita perciò a presentare questa proposta organica di riforma dell'istruzione secondaria superiore; siamo persuasi a questa iniziativa legislativa da una esigenza di completare un quadro generale di riforma della scuola che da più di dieci anni andiamo disegnando con le proposte sull'obbligo, con quelle sulla scuola materna e con quelle sull'università e che nelle sue linee fondamentali rivela una continuità di ispirazione di fondo, sempre però attentamente commisurata, senza preclusioni e chiusure, al nuovo che noi stessi abbiamo contribuito a creare e che pone problemi ancora ieri non presenti all'attenzione dei gruppi politici; ci spinge altresì la necessità di una risposta adeguata alle tendenze involutive sopra descritte; queste tendenze il cui prevalere sarebbe pagato a caro prezzo dalla nostra società e in particolare dal movimento operaio e dalle nuove generazioni, si possono contrastare non già ponendosi su un terreno difensivo, sul terreno delle piccole riforme di aggiustamento, tanto meno ponendosi sul terreno della restaurazione della vecchia scuola con i suoi meccanismi e i suoi fini; neppure con delle fughe in avanti, considerando la scuola un elemento della società da distruggere in quanto strumento sempre e comunque di conservazione e di riproduzione statica dei rapporti di forza tra le classi oppure abbandonando il terreno della lotta per una diversa scuola, come vano se non compiacente, nell'attuale fase storica. Diversa perciò è la nostra strategia: essa consiste nell'affrontare la questione nei suoi punti essenziali,

presentando la soluzione che abbiamo maturato in un lungo dibattito, intrecciando la prospettiva di sviluppo di una diversa scuola alla prospettiva di trasformazione della società, investendo perciò stesso la questione dei nuovi ruoli professionali e del mercato del lavoro, che rivela sempre di più la sfasatura storica delle attuali strutture scolastiche. Da questo punto di vista l'istruzione secondaria superiore costituisce, e non da oggi, una cerniera decisiva.

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

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

Anche in Italia in limiti più modesti, corrispondenti al minor respiro della nostra classe dirigente, sin da quando ci siamo costituiti in unità nazionale e ancor prima nel Piemonte, sollecitato dalla presenza di esuli illu-

stri, quali Bertrando Spaventa, la discussione sul sistema di istruzione secondaria, non fosse altro per gli echi delle coeve discussioni francesi e tedesche, ebbe questo carattere di rispecchiamento di problemi di più vasta portata. Allora e poi, nei dibattiti successivi alla legge Casati e in quelli che dalla fine del secolo prepararono la legge Gentile, negli stessi anni oscuri della dittatura fascista tanto travaglio di proposte e di indagini, tanto sforzo intellettuale si è consumato in vista di obiettivi che andavano al di là delle strutture scolastiche. Capponi e Salvemini, Villari e Gentile, Cattaneo e Croce, De Sanctis e Gramsci, quasi tutti gli intellettuali politicamente impegnati, hanno posto l'accento su tale problema.

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

Tutto il sistema formativo obbediva così, e continua a obbedire, a una logica di classe. Nella fascia di istruzione che consideriamo, più che per altre vie, veniva e viene a realizzarsi quel processo di cooptazione selettiva esercitato dalla borghesia cui accennava Marx nel terzo libro del *Capitale*: « Quanto più una classe dominante è capace di accogliere in sé gli uomini più significativi delle classi dominate, tanto più solido e pericoloso è il suo dominio ». La funzione che l'istruzione secondaria e quella universitaria, almeno in certi momenti, hanno avuto da questo punto di vista, contemporaneamente espellendo dall'accesso ai ruoli dirigenti le larghe masse, cooptando d'altra parte e integrando nel proprio seno quanti per le loro capacità venivano estraniati dalla propria classe, è manifesta: anche se inevitabilmente in tal modo la borghesia ha allevato e riscaldato nel suo seno più di uno dei suoi più tenaci oppositori.

Senonché le forme e i modi in cui tali processi si attuavano erano e sono mediati;

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

3) Oggi si tratta di sciogliere (o di tagliare) un nodo assai più complesso e intricato. Lo sviluppo delle forze produttive, la spinta democratica alla più larga scolarizzazione, la crisi della gestione moderata della politica delle riforme, la crisi stessa della egemonia intellettuale e culturale della borghesia, riflessa, sia pur con un processo più lento ma che va facendosi sempre più rapido, anche nelle discussioni sui contenuti dell'insegnamento, il sorgere viceversa nella società di una nuova articolazione di poteri, più diretti e vicini alla base popolare che li esprime (il sindacato per un verso, per l'altro le regioni e il sistema delle autonomie istituzionalizzate e non istituzionalizzate, come le province, i comuni, i comitati di quartiere ecc.), l'entrata in crisi dei vecchi ruoli professionali col non risolto intreccio di esigenze di estrema specializzazione e di ampliamento della formazione culturale di base, tutti questi elementi con la loro instabilità e con la loro interazione, col rapido succedersi di nuove fasi di sviluppo, hanno rovesciato o dovrebbero aver rovesciato il tipo tradizionale di approccio ai problemi della scuola secondaria. Si sono posti in primo piano apertamente temi nuovi: rapporto istruzione e lavoro, rapporto lavoro intellettuale e lavoro manuale; scuola e sbocchi professionali, nuovi contenuti dell'insegnamento, educazione ricorrente, ecc. Perciò il nostro non può essere, semmai lo è stato un piano di riforma della scuola, un ragionamento a parte, in cui la scuola venga considerata in sé e per sé, che sia racchiuso nei temi e nei motivi della polemica pedagogica e culturale tradizionale. Bisognerà partire dall'esame dei problemi che abbiamo sommariamente enunciato e alla luce di tale esame proporre delle soluzioni che comunque investano cultura e professio-

ne, metodi di insegnamento e aspetti della gestione scolastica, eredità culturale del passato e nuove destinazioni della più avanzata tecnologia.

La critica condizione attuale della scuola secondaria potrà far sembrare ambiziosa questa nostra proposta; ma è questa stessa situazione critica a rendere questa nostra proposta urgente, se non si vuol lasciare avanzare il processo involutivo in corso, la dequalificazione. D'altronde noi siamo ben consapevoli che né l'articolato legislativo né il prefigurare in esso un modello alternativo valgono a sanare rapidamente o da soli un male così profondo. Sappiamo bene che anche questa riforma può essere intesa solo nel quadro più ampio delle altre riforme scolastiche e non scolastiche che proponiamo e sollecitiamo e che il reale cammino di una riforma è appena agli inizi quando l'iter legislativo è concluso, che molto se non tutto dipende dall'intervento delle forze sociali, dallo spazio di azione politica e culturale che la proposta di legge è in grado di aprire e che viceversa è essenziale un ampio sostegno popolare perché una proposta di riforma sia qualcosa di diverso da un atto di buona volontà e sia politicamente incisiva. Per questo è nostra consuetudine parlare di riforma permanente. Dobbiamo semmai con franchezza anche autocritica, rilevare che lungi dall'essere ambiziosa o avveniristica la nostra proposta rischia di essere tardiva. Il movimento operaio italiano, i partiti della sinistra, in parte per una comprensibile ansia di ricerca e un desiderio di comprendere e di scavare in una realtà così complessa, in parte perché troppo a lungo essi stessi sono stati vittime di una concezione che delegava agli addetti ai lavori la ricerca e l'attività politica in questo settore, negli anni '50 e '60 si sono attardati in tentativi e in discussioni che per troppi aspetti si muovevano ancora all'interno di una concezione della scuola come istituto separato. Solo la battaglia condotta all'inizio degli anni '60 e preparata negli anni anteriori per la scuola unica dell'obbligo ha avuto un taglio diverso, investendo direttamente una realtà che travalicava l'organizzazione degli studi: e per questo, anche in considerazione dell'esito legislativo di quella battaglia e del modo in cui poi la legge si è tradotta nella realtà, la questione dell'istruzione di base è un terreno aperto di scontro.

Per la scuola secondaria superiore i partiti della maggioranza nulla hanno proposto di concreto fuor che il noto disegno di legge n. 2100 del 1951 dell'onorevole Gonella, mai

giunto in porto o fuor che le linee direttive dell'onorevole Gui del 1964 mai tradotte in testi legislativi; i contributi di proposta legislativa della sinistra, d'altra parte, non hanno ancora affrontato unitariamente tutta la fascia dell'istruzione secondaria, hanno con ciò stesso implicitamente accettato la dicotomia tra cultura e professione, anche se la proposta presentata nel 1964 già rappresentava di fronte alle linee direttive del Ministro della pubblica istruzione, un approccio spiccatamente unitario, che a quel tempo apparve utopistico a gran parte di quelle stesse forze politiche che solo oggi scoprono l'esigenza unitaria o la scuola onnicomprensiva. Comunque noi non ripresentiamo oggi le proposte di allora perché oggi più acuto è il divario tra l'esigenza di una struttura unitaria e la struttura tradizionale a canne d'organo, perché più manifesta è la crisi degli sbocchi professionali. Ed è significativo che nella quinta legislatura nella quale tali elementi di valutazione sono stati sempre più largamente acquisiti dalle forze politiche democratiche, mentre la scuola secondaria superiore è stata scossa da una crisi, della quale le agitazioni degli studenti costituiscono solo un aspetto, certo il più significativo, non ci sia stata nessuna proposta legislativa di carattere generale; non hanno infatti questo rilievo, al di là di ogni giudizio di merito, la riforma degli esami di Stato, la sperimentazione negli istituti professionali e negli istituti d'arte.¶

La situazione ha del paradossale: da 10 anni a questa parte, con maggiore insistenza da quando è stata varata la riforma della scuola media, ancor di più da quando il movimento degli studenti e il disagio dei docenti hanno investito le scuole secondarie, tutti proclamano la necessità, l'urgenza, l'improcrastinabilità di una legge di riforma di tutta la scuola secondaria superiore. Anche la discussione sulla riforma dell'ordinamento universitario, anche gli stessi provvedimenti urgenti già assunti per l'università, quali ad esempio la liberalizzazione degli accessi, hanno reso agli occhi di tutti necessario l'intervento di riforma nella scuola media superiore.

Senonché enunciazioni di principio e buone intenzioni non bastano: tutti i governi che si sono succeduti nella quinta legislatura non sono andati molto al di là dalla tipica oscillazione tra una filosofia generale (Frascati, l'allegato n. 2 alle proposte per il nuovo piano della scuola, le contraddittorie risultanze della commissione presieduta dall'onorevole Biasini) e le modeste proposte di emergenza, le piccole riforme settoriali

(la legge-ponte, la nuova normativa sull'esame di Stato, le varie circolari sui diritti degli studenti).

Bisogna capire a questo punto perché da un lato si abbia un attenuarsi degli impegni di spesa, dall'altro un più aperto prospettare soluzioni più avanzate che nel passato, e accanto a ciò la realtà poi di provvedimenti di ordinaria amministrazione e contraddittori. Nell'attuale fase critica ci si può chiedere come mai abbia subito delle mutazioni la linea più chiusa e più conservatrice degli anni tra il 1960 e il 1968, che cosa vuol significare per esempio il mutamento di linguaggio intervenuto tra i testi del piano per la scuola del 1966 e le attuali proposte di piano, tra i cinque licei, i vari istituti tecnici e professionali ipotizzati come strutture da rafforzare e da consolidare nel 1966 e l'ipotesi di scuola comprensiva e unitaria esposta nel 1970 dal ministro Misasi.

La ragione vera e profonda di tali mutamenti di linea, anche quando essi si riducono ad enunciazioni verbali, non sta certo nella soggettiva disposizione di uno o dell'altro ministro, essa discende dalle vicende del 1968, dallo spostamento a sinistra verificatosi allora nel paese e del quale il movimento di lotta degli studenti, pur con le sue contraddizioni, i suoi reflussi e le sue difficoltà, è stato uno dei principali aspetti. Si è costruita in maniera crescente una visibile politicizzazione del mondo giovanile studentesco: la scuola di 15 anni fa, teatro al più di qualche manifestazione nazionalistica o di piatte eredità di qualunquismo goliardico, è diventata spazio di acute contraddizioni e di lotte assai aspre.

Di fronte a ciò la classe dirigente ha fatto e fa anche uso della repressione e dell'autoritarismo. Sono state rispolverate vecchie norme del 1924 per colpire con provvedimenti disciplinari su vasta scala studenti e insegnanti. Anche le preoccupazioni dell'opinione pubblica sono state utilizzate nello stesso senso, se è vero che in varie città assemblee di genitori hanno chiesto l'intervento della forza pubblica per mettere ordine in una scuola così agitata. Le questure hanno rivolto negli ultimi anni particolare attenzione all'ambiente scolastico e in moltissime città si sono avuti fermi e arresti fra gli studenti più impegnati nel movimento. Tra l'altro l'exasperarsi delle tensioni nella scuola, alimentate da repressioni e da una spirale di nuove agitazioni, ha dato spazio alla tesi degli opposti estremismi da combattere per salvaguardare l'ordine, per mobilitare i ceti più moderati su una linea di conservatorismo terrorizzato al quale

l'oggettiva situazione della scuola dava e dà occasione.

D'altra parte la linea politica seguita dalla classe dirigente non poteva ridursi semplicemente all'uso degli strumenti autoritari. Bisognava anche abbandonare la linea politica più grezza, adottare un linguaggio più duttile, allentare le tensioni più forti. Da ciò sono nati alcuni provvedimenti urgenti ed alcune sperimentazioni: per esempio la liberalizzazione degli accessi universitari, il prolungamento sperimentale, e pur discriminato, del corso degli studi negli istituti professionali, la nuova disciplina degli esami di maturità, la poi abortita proposta dell'anno-ponte. Per tutti questi provvedimenti isolati e frammentari, tardivi e frettolosi ad un tempo, può ripetersi il giudizio che nel 1969 un noto pedagogista, Giovanni Gozzer, formulava sulla legge sugli esami di Stato: « Malgrado tutti i cambiamenti introdotti, l'esame di Stato proposto da Sullo, resta pilastro del centralismo scolastico; innovare le procedure senza introdurre effettive modifiche di sostanza può essere un modo per eludere le questioni di fondo ». In genere le proposte e le leggi sopra citate non comportano consistenti interventi finanziari atti a creare strutture adeguate per recepire e consentire l'innovazione, si muovono all'interno dell'istituzione scuola senza affrontare il rapporto scuola-società, sono infine prive di un'ipotesi culturale valida, limitandosi per lo più a riverniciare l'asse culturale tradizionale della nostra scuola, smussandone solo le più patenti incongruenze.

In questo contesto riduttivo di ogni serio impegno di riforme va situato anche il convegno di esperti convocato dal governo italiano in collaborazione con l'OECCE, tenutosi a Villa Falconieri nel maggio '70. In quella sede il Ministro della pubblica istruzione ha formulato la proposta di un superamento delle specializzazioni rigide nel nostro sistema formativo; e andando più in là di quelli che allora erano gli impegni programmatici del centro-sinistra ha indicato la prospettiva di un sistema secondario superiore comprensivo ed unitario. I punti fissati in quel convegno costituiscono indubbiamente una svolta, tanto più che non sono successivamente mancati sviluppi ed approcci più precisi, per esempio nella rivista « Formazione lavoro » del maggio-giugno 1970. Ci debbono essere presenti però, proprio per un confronto ideale, anche i limiti e le ambiguità del programma di Frascati:

a) a distanza di più di due anni dal convegno gli approdi di Frascati rivelano, nel qua-

dro politico generale, il carattere prevalentemente teorico, distaccato e tuttora non calato in un piano operativo di intervento del legislatore. Tanto più fa spicco tale dato in quanto l'attuale momento coincide con l'avvio del secondo piano di sviluppo della scuola e dunque con una occasione ideale per mettere in movimento un discorso di innovazione. Il modo in cui dalla primavera all'autunno del '70 si è giunti alla formulazione della legge-ponte, i suoi contenuti, la sua vicenda, l'articolazione di una pluralità di ipotesi nell'allegato alle proposte di piano riguardante l'istruzione secondaria, l'insediamento della commissione Biasini presso il Ministero e i suoi lavori, le conclusioni discutibili cui essa è giunta e infine il prearticolato che il Ministro ne ha tratto per sottoporlo all'esame dei sindacati e delle associazioni professionali, i successivi questionari diffusi dallo stesso Ministero, tutto ciò conferma le nostre perplessità e i nostri timori. Essi acquistano ancora maggiore fondamento in quanto si va facendo sempre più strada l'alibi della cautela e dello sperimentalismo. In tale quadro non si può non richiamare l'attenzione anche su alcuni provvedimenti del governo dimissionario; come per esempio la circolare ministeriale del 16 marzo n. 82 che sembra voler ridurre i già ambigui confini della sperimentazione all'angustia della gestione delle casse scolastiche dei singoli istituti. Si parla di una lunga fase intermedia in cui l'ipotesi di scuola unitaria con opzioni o dipartimenti verrebbe attuata solo in qualche isolata nuova istituzione, lasciando sopravvivere per il resto da un lato le attuali strutture con qualche parziale razionalizzazione e investendo una percentuale oscillante di istituti di una sperimentazione binaria con varianti interne o infine realizzando in scuola comprensiva nel biennio e una successiva articolazione in indirizzi distinti nel triennio. Esiste in conclusione un largo margine di incertezza, esiste una scarsa disponibilità di mezzi finanziari, esiste il timore di ferire ancor più le già ferite suscettibilità della parte più corporativa del corpo insegnante: il tutto si traduce in un oggettivo freno alle proposte di Frascati, pur definite in quella sede urgenti e non rinviabili.

b) In secondo luogo la stessa strategia di Frascati presenta, accanto ad aspetti positivi e nuovi, limiti di fondo e nodi non risolti. Tutto il discorso condotto in quella sede resta in gran parte pedagogico, interno cioè all'istituzione scuola; il rapporto cultura e destinazione e uso della cultura, la questione degli sbocchi professionali, il rapporto tra formazione e la-

voro, tutti temi centrali, sono sostanzialmente al margine. Il non vedere che cultura e professione non sono due elementi separabili ma che si tratta di conquistare nella scuola il nesso di teoria e di pratica e di proiettarlo nella formazione della forza lavoro, riconduce inevitabilmente a riproporre due separati canali di istruzione, l'uno nobile e disinteressato, destinato ai quadri dirigenti, l'altro interessato e subalterno che immetta i giovani sul mercato del lavoro con una cultura di minore livello e con l'accettazione interiorizzata della razionalità economica e culturale dei dislivelli esistenti e col conseguente avallo fin dalla scuola della divisione della società in classi separate. Si aggiunga a tutto ciò l'ipotesi affiorante e non del tutto sconfitta di affidare alle regioni il compito di istituire un canale professionale parallelo e subalterno agli interessi locali del sistema produttivo, una sorte di super avviamento al lavoro. È evidente anche dalle discussioni che hanno accompagnato e accompagnano il decreto delegato per l'istruzione professionale ed artigiana il significato che tale divisione di compiti verrebbe ad assumere; è altresì evidente come altro e più consistente sia oggi il ruolo che spetta alle regioni ai sensi dell'articolo 117 della Costituzione nella prospettiva di un sistema di istruzione permanente da un lato e di un raccordo tra il momento formativo generale e l'inserimento nel mondo della produzione.

Aumenta pertanto lo stato di sclerosi, il distacco tra gli istituti e la società tanto più forte in quanto da noi l'esperienza gentiliana, la restaurazione fascista con tutti i suoi deterioramenti, l'angustia intellettuale e la boria nazionalistica della classe dirigente, hanno impedito persino quel certo processo di ammodernamento avvenuto in altri paesi, in Francia con segno prima radicale e poi di fronte popolare, altrove, in Inghilterra, in Svezia per esempio, con segno comprensivo, da cui è derivata in quei paesi una maggiore elasticità delle strutture formative e di conseguenza un minore urto nel rapporto tra sistema scolastico e sistema sociale: anche se tutto ciò non è stato sufficiente ad impedire che anche quei paesi in forme più o meno gravi fossero investiti dalla crisi del '68.

4) Né si accampino, come si suol fare, gli alibi consueti; ora il momento congiunturale difficile, ora la necessità di non intralciare l'espansione produttiva in atto: un gruppo dirigente all'altezza dei tempi affronta i problemi della formazione scolastica senza troppi alibi anche nei momenti più difficili della storia di un paese. Valgano due esempi: nell'Inghil-

terra del 1943-'44, mentre le armate tedesche erano ancora affacciate sul Canale della Manica, il governo e il parlamento trovarono modo di varare l'*Education act*: un testo anche discutibile, ma che pur rompeva con energia una secolare tradizione britannica, fissando direttive valide su tutto il territorio nazionale ed elevando e nell'immediato e in prospettiva la età dell'obbligo scolastico; i paesi nei quali nel corso di questi 50 anni si è andata attuando tra infinite difficoltà la costruzione del socialismo hanno dato rilievo spiccato anche nei momenti di più aspra lotta interna ed esterna ai problemi di una nuova politica formativa e agli sforzi urgenti e ingenti necessari per realizzarla: i risultati di tali sforzi sono stati e sono oggetto di studio assai largo e costituiscono forse uno dei terreni di maggiore successo e di maggiore prestigio delle società socialiste. Del resto la stessa borghesia italiana varò la legge Casati nel 1859, in un anno cioè che da tutti i punti di vista può definirsi estremamente difficile e congiunturale.

Tanto più di fronte a questi esempi acquista peso il rilievo sopra accennato sulla inerzia delle più recenti formazioni di governo: un sintomo dell'incertezza di fronte a cui si trova la classe dirigente è dato dallo stesso ricorso continuo ai questionari, alle indagini, alle commissioni, alle sperimentazioni: tutte cose che possono anche essere serie e opportune quando sono sorrette da un disegno organico, da una ipotesi di fondo su cui lavorare.

Nel nostro caso si ha invece la fondata impressione che si tratta di un alibi che permetta, registrando le diverse tesi contrastanti, di non assumere iniziative legislative di spicco o di continuare nella via già intrapresa delle iniziative contraddittorie fra loro. È naturale che in simili indagini e inchieste, per il modo e il momento in cui sono promosse, si registrino prevalentemente elementi discordanti che portano poi alla necessità di una ulteriore e sempre più defatigante fase di riflessione. Nel 1969 il Ministro della pubblica istruzione Ferrari-Aggradi annunciò la diffusione di un questionario sulla riforma della scuola secondaria superiore. Nulla di particolarmente fruttuoso ne è emerso; l'unico documento di tale questionario è un numero doppio degli *Annali della pubblica istruzione*, rivista pubblicata per conto e a cura del Ministero e perciò di carattere quasi ufficiale, che raccoglie una sessantina di contributi allo studio della riforma. Prevengono tra le risposte quelle fornite dal personale burocratico (ispettori, provveditori, presidi, funzionari

centrali e periferici); l'impostazione delle risposte, tranne rare eccezioni, è o puramente tecnica (« di scacchistica mentale ») o, generica, a volte magniloquente, su un piano comunque arretrato. Si dirà che tutte le opinioni sono rispettabili, anche quella di chi afferma come postulato importante che « la scuola che mira all'uomo integrale non può essere o diventare una scuola di massa », che « sul liceo classico non c'è da discutere » o quella di chi afferma che « questo della scuola di classe sta ormai diventando un mito con l'alluvione scolastica che si è avuta in Italia da alcuni anni a questa parte », o quella di chi ritiene che « la tradizionale distinzione della scuola in due ordini, quello tecnico e quello classico, appare tuttora validamente fondata sulla specificazione delle attività umane e sulla diversità irrefutabile delle attitudini umane, delle vocazioni, delle possibilità e dei gusti dei singoli e delle famiglie ». Certo tutte le opinioni sono rispettabili e anche autorevoli se come quelle citate sono di un preside, di un provveditore, di un ispettore centrale; ci mancherebbe altro che stimolati da un questionario costoro non potessero esprimere liberamente il loro sentire; resta solo da chiedersi se una burocrazia così orientata nel complesso non costituisca un serio ostacolo per ogni tendenza all'innovazione che eventualmente emergesse nel Parlamento (e la lezione della applicazione della legge sulla scuola media è da tal punto di vista assai istruttiva) o se essa non sia un esplicito strumento della tendenza fondamentale frenante della classe dominante.

Nel 1970 il Ministro Misasi diffuse, affidandolo a destinatari diversi (sindacati, associazioni pedagogiche, ecc.) un diverso questionario: l'esame delle risposte e le conclusioni che il ministro ne trasse, parziali a nostro avviso rispetto allo stesso questionario e alle risposte emerse, determinarono la presentazione della legge-ponte. Faremmo torto ai colleghi se ne ripetessimo la storia e la vicenda esemplare: basti dire che la mancanza di una linea precisa da parte del Governo, la sua indifferente disponibilità rispetto a spinte contrastanti emerse nelle successive letture della legge ai due rami del Parlamento, finirono per determinare un così contraddittorio e slegato testo finale che non solo l'opposizione ma una parte della stessa maggioranza non poterono accettarlo. La legge cadde, né la sua caduta suscitò rimpianti o proteste, neppure per quella parte, quale l'abolizione della sessione autunnale di esami, che pur sembrava, in maniera a un tempo tardiva e frettolosa,

venire incontro a esigenze da lungo tempo maturate. Altrettanto esemplare è il fatto che la presentazione alla Camera della legge-ponte seguiva di qualche mese, contraddicendone le tendenze sostanziali, l'incontro di Frascati convocato nel maggio dal Governo italiano in collaborazione coll'OCSE. Ivi il ministro Misasi rilevando che « oramai è arrivato il momento di scegliere », presentava la scuola unificata (o sistema onnicomprensivo) come « la direzione lungo cui avviarsi prima che diminuissero paurosamente i margini di manovra per fornire soluzioni non più rinviabili ». Evidentemente però tutto ancora una volta è rinviato se nel frattempo, caduta la legge-ponte, un'altra commissione di studio, presieduta dall'onorevole Biasini, è stata insediata per lo studio della riforma, se un terzo questionario sulla scuola secondaria superiore è stato diffuso dal ministro che attende le risposte degli ambienti formativi per poi valutarle. Non abbiamo nulla da eccepire contro il metodo della consultazione, contro una seria ricerca pedagogica quand'essa prepari, segua, e verifichi le trasformazioni in corso, fuorché una sola cosa, che essa esenti le forze politiche e il Governo dall'intervento operativo. Non si può e non si deve, insomma, a meno che non si voglia confessare la propria insufficienza politica, riflettere in eterno e non agire mai. Del resto le vicende della riforma universitaria costituiscono in questo senso una lezione ammonitrice.

5) Non è fuori di luogo dopo queste considerazioni fare un bilancio conclusivo della politica scolastica degli ultimi quindici anni: essa è rimasta prigioniera della falsa alternativa delle riforme senza spese o delle spese senza riforme, col corollario, se si vuole, che anche in quelle riforme e in quei provvedimenti legislativi che comportavano una spesa reale, per esempio l'edilizia scolastica, non si è speso quanto era stato stanziato; non si è mai affrontato il problema dello spendere per trasformare, il problema cioè della qualificazione della spesa. L'incremento del bilancio di spesa della pubblica istruzione, non indifferente tra il 1957 e il 1967, si è riversato sulla pura gestione di strutture esistenti, tanto più costose in quanto non modificate. L'illusione riformista della politica di centro-sinistra negli anni sessanta si è così ridotta a un crescente investimento che urtando in una realtà sorda si è risolto in spreco, polverizzandosi e diventando disinvestimento.

L'incidenza dello spreco, della spesa improduttiva, nel settore formativo, che pur co-

stituisce oggi la più grande « azienda » pubblica del nostro paese, è più rilevante che altrove. Possiamo darne alcuni esempi, minori e maggiori, tutti comunque significativi, per mostrare succintamente quale perdita secca di ricchezza sociale si determini quando dallo scontro tra la volontà di riforma e le resistenze conservatrici si abbia, per il prevalere in seno al Governo delle forze moderate, la risultante della stagnazione, del rinvio, della dequalificazione e della *routine*. A produrre tali effetti non sono estranei altri fattori; anzi li aggravano ulteriormente. Intendiamo parlare dei guasti prodotti da un'amministrazione burocratica, potente e impotente a un tempo, capace comunque di frenare e di paralizzare le spinte di base, dell'assenza di una sperimentazione seria e verificata, della concezione della scuola come azienda di collocamento: si pensi all'alta percentuale dei laureati, specifici e non specifici, assorbiti dall'insegnamento: al limite sono presenti casi di sottogoverno e di mafia e infine, specie nel settore edilizio, di speculazione. Grava sullo spreco la mancanza di una visione globale e chiara per cui lo sviluppo del sistema formativo sia legato a riforme sociali ed economiche incisive. Si veda a questo proposito la sfasatura in negativo tra il gettito dei qualificati, dei diplomati e dei laureati e le capacità di assorbimento sul mercato del lavoro da parte dell'attuale sistema produttivo, e ciò pur presentando la forza lavoro una caratteristica carenza di formazione culturale e professionale. Infatti nel 1970 si registravano il 70,6 per cento tra analfabeti, privi del titolo e forniti di sola licenza elementare, il 17,6 per cento di forniti di licenza di scuola media superiore, il 3,2 per cento di forniti di laurea. Il dato ha particolare gravità in quanto è rivelatore non solo di una arretratezza fisiologica, dovuta cioè alla permanenza tra la popolazione occupata di classi di età relativamente anziane, che hanno o non hanno compiuto gli studi in un periodo storico in cui l'accesso all'istruzione era ancora più limitato, e verso le quali la presente proposta di legge suggerisce un intervento per la loro riqualificazione culturale e professionale, ma anche di una patologica risultante del pur accelerato processo di scolarizzazione, se è vero, come ha rilevato una recente indagine del Censis, che ancora nel 1967 i giovani occupati in età tra i quattordici e i ventisei anni erano per l'80,7 per cento o privi di titolo o muniti della sola licenza elementare. Mentre cioè è auspicabile per lo sviluppo della nostra società un incremento sensibile del gettito sul

mercato del lavoro di personale fornito di titoli di studio di livello medio-superiore, viceversa il ristagno produttivo, per la sua scarsa dinamicità, non sollecitata da una politica di riforme, determina fenomeni crescenti e preoccupanti di disoccupazione e di sottoccupazione di diplomati e laureati; è incapace di sopportare persino la modesta lievitazione dei livelli di scolarizzazione avutasi negli ultimi anni. Si sviluppa in tal modo una funzione nuova del sistema formativo, quella cioè di trattenere in zona di attesa un numero crescente di giovani, privi di sbocchi occupazionali. La funzione di parcheggio, data anche la staticità del sistema formativo, trattiene, senza qualificare né formare culturalmente e professionalmente, coloro che frequentano la scuola. Una radice della scarsa serietà della nostra scuola sta proprio in questa sua non rispondenza ad alcuna ipotesi di crescita del paese, bensì a ipotesi di contenimento delle spinte sociali.

6) Ci limitiamo a fornire solo alcuni esempi di spreco. Dalla relazione sull'indagine riguardante le strutture scolastiche in Sicilia recentemente pubblicata dalla Commissione parlamentare di inchiesta sul fenomeno della mafia sono emerse documentatamente ampie testimonianze di una realtà di corruzione, di sottogoverno, di spreco duramente pagata dai ragazzi siciliani in termini di espulsione precoce dal processo formativo e di sottoqualificazione professionale. Segnaliamo come esemplare il caso delle scuole professionali regionali nelle quali il costo per alunno, tenendo conto delle sole spese di personale, supera i due milioni di lire, mentre nella scuola media dell'obbligo, per ragazzi di pari età, la media *pro capite* della spesa, quale risulta dallo stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione per l'anno finanziario 1971, è di lire 204.000. Questa cifra non è certo adeguata alle necessità della scuola media; eppure siamo persuasi che i risultati, pur insufficienti, che si conseguono nella scuola media, sono di gran lunga superiori a quelli delle scuole professionali regionali in Sicilia, che pur dispongono di una somma *pro capite* dieci volte superiore. Tali scuole, istituite dal governo Restivo con legge regionale n. 63 del 1950 e sempre più coinvolte in processi degenerativi per tutto « un impianto di compromissione, di legami con interessi clientelari e di mafia » avrebbero dovuto essere soppresse quando fu varata la riforma della scuola media, in quanto del tutto in contrasto con la lettera e lo spirito della legge n. 1859 del 31 dicembre 1962. Sono

sopravvissute e tuttora testimoniano della presenza di quegli elementi che sopra abbiamo indicato come tipici coefficienti di spreco:

a) la concezione della scuola come valvola di favori per il collocamento di personale « amico », concezione localmente aggravata dalla presenza mafiosa;

b) la concezione arretrata del servizio burocratico sia sul versante statale che su quello regionale; ci troviamo in presenza di un apparato ricco di bardature superflue, che nella somma, nell'intreccio e nel conflitto di competenze tra organi periferici del potere centrale (provveditorati agli studi) e organi regionali (uffici dell'assessorato regionale alla pubblica istruzione) non è mai stato in grado di esercitare un effettivo controllo, anzi, salva qualche rara e non durevole eccezione, si è adeguato all'andazzo invalso, quando, specie alla vigilia delle elezioni regionali, non l'ha favorito.

Tutto ciò accade in una zona economicamente e socialmente depressa, la quale, secondo il parere della commissione antimafia, « ha il primato dei ragazzi che non frequentano la scuola dell'obbligo »; e a questo primato si accompagna quello dello sfruttamento minorile.

In una società in cui il potere monopolistico per tanta parte si regge sul sottosviluppo, non è affatto assurda questa vicenda di spreco; non è assurdo che mentre si cerca di attuare una scuola a pieno tempo, una scuola integrata, un diverso rapporto numerico tra docenti e studenti che eviti il sovraffollamento delle classi, continui a vivere col costo che si è visto una scuola che può ben dirsi disintegrata e a tempo vuoto.

Anche nel settore formativo si esercita la rapina ai danni del mezzogiorno; certo bisognerà dar vita a una diversa politica meridionalistica in cui anche i problemi scolastici abbiano il dovuto rilievo. Altrimenti, come rileva l'ultimo rapporto del CNEL, è destinato ad aumentare, com'è aumentato in questi anni, « il divario tra le varie zone del paese, e particolarmente tra nord e sud, sia in termini di partecipazione delle regioni meridionali alla attività produttiva del paese, sia in termini di potenzialità di lavoro, sia infine in termini strutturali ». Possiamo aggiungere: anche in termini politici di crescita e di sviluppo della democrazia.

L'esempio che abbiamo addotto, per quanto quantitativamente modesto, è però indicativo di tutta una tendenza in cui spreco e sottogoverno si congiungono in un esito di politica di classe. L'analisi del carattere

di classe della selezione scolastica è stata fatta tante volte che non stiamo qui a ripeterla: ma il modo come viene affrontato il tema del diritto allo studio conferma la validità di quelle analisi e sollecita qualche riflessione. Si pensi solo alla forte mortalità universitaria dove una percentuale oscillante tra il 40 e il 50 per cento degli immatricolati non conclude i propri studi, il che comporta uno spreco di circa ottanta miliardi per ogni classe di età di studenti universitari, se si considera che la spesa per alunno nell'Università è stata nel 1970 di 443.488 lire (con una variazione percentuale in meno del 17,3 per cento rispetto al 1969); in ciò si rispecchiano cause strutturali e didattiche, modi e tempi dell'erogazione dell'assegno di studio nonché il vuoto in tutto il settore dei servizi. Si pensi al fatto che il volume degli stanziamenti per il diritto allo studio, se ci spostiamo dall'Università alle scuole medie superiori (ove il numero degli studenti è circa il triplo) decresce sensibilmente. La percentuale degli assistiti scende perciò al 5,8 per cento rispetto al 15,8 per cento degli studenti in corso dell'Università; l'entità delle borse è minore; manca un intervento strutturale adeguato nei servizi. Inoltre anche attraverso il meccanismo della prova scritta decisiva ai fini dell'assegnazione della borsa risultano favoriti i ceti sociali più ricchi di retroterra culturale. Si spiega così che nello stesso anno gli iscritti al liceo classico fossero il 12,9 per cento del totale degli iscritti, i borsisti del liceo classico il 17,9 per cento dei borsisti e sul versante opposto gli iscritti all'istituto professionale fossero il 16,7 per cento, i borsisti l'11,9 per cento. Il dato riceve conferma attraverso l'analisi dei ritardi rispetto alla classe di età che nell'istruzione professionale coinvolge il 65,7 per cento degli iscritti, nei licei classici e scientifici il 26,7 per cento. E nonostante quanto si dice su una tendenza alla facilitazione degli studi, su una mancanza totale di selezione, può riuscire interessante notare che nell'istruzione tecnica ove si è avuto un più alto afflusso di iscrizioni nel periodo dato, tra il 1960 e il 1968 la percentuale delle ripetenze nel primo anno di corso passa dal 13,8 per cento al 18,4 per cento, quella degli abbandoni dal 4,7 per cento al 21,8 per cento. Infine, l'accumulo dei ritardi scolastici, presente in dimensioni così vistose nell'istruzione tecnica e professionale, si è determinato già nella fascia dell'obbligo; nonostante l'introduzione dei cicli nella scuola elementare, nonostante le circolari ministeriali, già nella scuola dell'obbligo si effettua

un vero e proprio *dépistage* attraverso le ripetenze, le classi differenziali. La percentuale non rilevante che arriva alla licenza media in scaglioni di età diversa è già segnata e in pratica destinata ai diversi canali di istruzione secondaria superiore: tale meccanismo è stato ampiamente illustrato per la Francia, il cui sistema scolastico è per molti aspetti simile al nostro, da Baudelot e Establet. Ne consegue che una politica per il diritto allo studio dovrebbe avere il suo fondamento nella scuola di base, e già prima nella scuola materna, soprattutto per quanto riguarda la rimozione di quei condizionamenti culturali che Gramsci definiva folclore. Invece, manca del tutto una politica in tale direzione, sono pesanti i limiti del caritativo, ci si affida ancora alla gestione e all'intervento di strumenti superati quali i patronati scolastici. Risalta in questa situazione la scarsa incidenza delle innovazioni pur introdotte con la scuola media unica, risalta ancora di più la povertà delle proposte finora emerse per il nuovo piano della scuola; ivi a proposito degli abbandoni in corso di studio, rilevata tra le cause fondamentali la condizione disagiata della famiglia che non consente « sia di mantenere i figli allo studio sia di privarsi del contributo di lavoro attivo » si propone di affrontare e di rimuovere tali cause di abbandono « con mezzi relativamente semplici, legati ad accertamenti individuali sulla situazione delle singole famiglie, con contatti personali, con valutazioni e con interventi caso per caso », laddove occorre un intervento rilevante sul piano della spesa, una politica che colpisca alla radice lo sfruttamento minorile ancora così pesante, l'isolamento delle campagne, il trauma delle emigrazioni e del conseguente disadattamento. In conclusione la politica finora attuata tende a farsi sempre meno impegnata via via che si scende agli ordini scolastici medi e primari. È una politica che al limite può prevedere il caso dello studente universitario di famiglia relativamente agiata che fruisce per il proprio *argent de poche* dell'assegno di studio, che non consente certo al figlio del bracciante, non diciamo, di frequentare l'Università, ma spesso di adempiere all'obbligo scolastico. Anche questo dunque è uno spreco che riflette una scelta di classe, quella che nell'ultimo rapporto del CNEL così viene riassunta: « Non è un mistero ad esempio che tutta la politica scolastica degli ultimi dodici anni sia andata in pratica a quasi esclusivo vantaggio delle classi medie e del loro peso relativo nella società italiana ».

In questa politica si inquadra, lo ricordiamo solo di passaggio come ultimo esempio di spreco, la situazione dell'edilizia scolastica, che vede da un lato impiegati assai scarsamente i fondi stanziati con la legge n. 641 del 28 luglio 1967, testé giunta a scadenza, e per l'altro verso vede il forzato e costoso ricorso da parte degli enti locali al sistema dell'affitto di case o quartieri adattabili poi a uso scolastico. Il caso limite è dato da quanto avviene a Palermo, ove quasi nulla è stato speso di quanto assegnato ai sensi della legge sopra citata, dove però per gli affitti comune e provincia sostengono annualmente un onere di circa un miliardo. Certo per i molti « sfregi » compiuti contro la scuola, per le cointeressenze mafiose, il caso di Palermo è un caso limite; ma se si considera la situazione urbanistica di molte città italiane, l'intasamento delle aree urbane, la spinta alla scolarizzazione, si potrà arguire che in genere la spesa degli enti locali per affitti di fortuna è ovunque rilevante. Non esistendo dati complessivi, si può solo fare una valutazione approssimativa che a nostro avviso resta molto prudentiale se colloca il livello di spreco in questo settore a sessanta miliardi annui. Si consideri per esempio che l'amministrazione provinciale di Roma avendo in affitto per licei scientifici e istituti tecnici 83 edifici di fronte a 45 edifici in proprietà spende attualmente per il canone di affitto un miliardo e quattrocentoventi milioni. Su questa spesa, incide l'aumento dei costi, la difficoltà della trattativa in tempi ristretti, trovandosi l'ente locale tra la legittima pressione popolare che chiede comunque locali scolastici e gli speculatori edilizi dall'altra parte. Si aggiunga che da questa situazione deriva un danno riflesso rilevante per la degradazione che il lavoro scolastico subisce quando deve svolgersi in locali fortunosi e spesso nell'assenza di quelle strumentazioni (dalle attrezzature sportive ai gabinetti scientifici, dai laboratori alle biblioteche) di cui nella scuola secondaria superiore deve essere sostanzialmente la didattica.

7) Gli esempi addotti a puro titolo indicativo rappresentano quindi la risultante di più elementi: dell'insufficienza gestionale, della presenza speculativa, di una scelta di classe. Essi infine hanno tutti riferimento al tema della nostra proposta; perché nessuna riforma dell'istruzione secondaria superiore potrà prospettarsi ove non si affrontino i temi scottanti del rapporto tra cultura e professione, del diritto allo studio, di un nuovo modo di fare edifici scolastici che attenui prima, che elimini poi, una situazione oggi insostenibile.

In conclusione si può condividere l'opinione di un esperto, Philip H. Coombs, quando scrive che « se i paesi industrializzati presentano ritardi e impedimenti dovuti alle ristrettezze finanziarie, la ragione sostanziale della crisi per loro non sta nell'insufficienza delle risorse. La causa prima è nell'inerzia paurosa dei loro sistemi formativi che trova alimento nello spirito conservatore di certi settori dell'opinione pubblica, frena il loro sviluppo e li rende sempre più sfasati in rapporto alla società ». Per il nostro paese, tale opinione è verificabile nella forma più aggravata, poiché resistenze inerziali del sistema di insegnamento e spirito conservatore trovano un punto di coagulo in una più generale politica di contenimento dello sviluppo sociale, in una tendenza a non cogliere la funzione alternativa che il sistema formativo può assumere.

Emerge in questo contesto il significato più profondo che ha assunto il movimento degli studenti nel suo complesso e quello degli studenti medi in particolare. Esso ha contribuito a una più generale presa di coscienza dei termini del problema scolastico oggi: funzione della scuola come strumento della selezione di classe e diritto allo studio, concezione autoritaria e gestione sociale, indifferenza dei contenuti culturali e loro rapporto con gli sbocchi professionali, scuola al di sopra della mischia e scuola in cui si conquistano spazi politici. Se il movimento non si arrocca in sé stesso, non si isola, esso può produrre sempre di più in forma durevole nel tessuto sociale e politico la tensione specifica necessaria ad una ampia iniziativa, all'apertura di una grande vertenza nazionale, a una lotta assai aspra per la riforma della scuola.

Le proposte delle tre confederazioni sindacali presentate nell'autunno del 1970 costituiscono un primo frutto delle tensioni che la tematica del movimento degli studenti ha saputo provocare. Ma a questa presa di posizione hanno notevolmente contribuito anche altri elementi di rilievo:

a) l'incidenza crescente del costo della istruzione nei bilanci delle famiglie dei lavoratori, a partire dal costo dei libri di testo sino a tutti i costi aggiuntivi, quali le lezioni private;

b) il rapporto tra formazione scolastica e formazione della forza lavoro e il significato che una valida formazione scolastica può assumere nella stessa contrattazione sul mercato del lavoro;

c) l'interazione tra la riforma della scuola e tutto il campo delle riforme per le quali lotta attualmente la classe operaia (casa, tra-

sporti, sanità, mezzogiorno); tali riforme in quanto non siano toppe congiunturali ma reali spostamenti di risorse a destinazione dei lavoratori richiedono la formazione di quadri di alta qualifica che l'attuale ordinamento scolastico non è in grado di fornire; viceversa una riforma della scuola come sviluppo puramente quantitativo rischia di degradarsi a una gigantesca e costosa industria dell'inutile se non si aggancia a una diversa domanda sul mercato del lavoro e a un diverso orientamento dei consumi. Anche l'accresciuto numero dei lavoratori-studenti e i problemi che si sono posti di conseguenza nei luoghi di lavoro hanno contribuito a questa maturazione e a questa proposta politica dei sindacati anche perché i poteri pubblici proprio nel settore dei lavoratori-studenti presentano un bilancio estremamente negativo a tutto vantaggio di iniziative private sovente poco serie e speculative.

Tale crescente interesse dei sindacati e la conquista di più ampi settori della pubblica opinione alla necessità della riforma (non come pura e generica esigenza ma attraverso la qualificazione dei contenuti e dei fini della riforma stessa), sono obiettivi tanto più urgenti in quanto possono impedire che si determini un riflusso nel movimento; tale infatti è la minaccia che si profila di fronte alla confessata impotenza del governo, al disordine crescente, alla sensazione di lavoro a vuoto, di decadimento culturale cui assistiamo. Inoltre affiorano nell'esasperato clima di contraddizioni crescenti tra istituti e società, come risposta al crollo delle illusioni riformiste dell'inizio degli anni sessanta, come eco dello stesso travaglio del movimento operaio internazionale, atteggiamenti di scetticismo, di rinuncia, di disperazione che finiscono per essere di conservazione. Affiorano posizioni che dal rifiuto di questa scuola approdano al rifiuto globale della scuola in quanto istituto comunque subordinante; infine, a un momento storico, il maggio francese, in cui a taluno parve immediato l'impatto delle masse studentesche quali detonatori di un rapido processo rivoluzionario, come nuova strategia nelle società industriali avanzate, è succeduta una fase in cui si è rivelata la maggiore complessità di tale processo per cui, cadute illusioni troppo facili in sbocchi immediati, si è formato un effetto di disinganno che ha investito in primo luogo la politica scolastica. Dalla constatazione che le classi dominanti avevano ed hanno tuttora margini per attingere e in parte riassorbire gli effetti di una esplosione quale quella del '68, si è giunti ad identificare tali margini con la

istituzione scuola. Non è un caso che la Francia, sede del momento della più accesa contestazione, attraverso tutto un recupero di un raffinato bagaglio teorico, dia più fortemente e in maniera più avvertibile voce a tale disinganno. Vi hanno diffusione e vi trovano consenso, per esempio, le tesi di Illic, in cui una strenua fede religiosa recupera i motivi di una vecchia polemica pre-capitalistica: perciò la scuola in quanto istituzione è alienante, è strumento della società consumistica, la descolarizzazione sta a fondamento di ogni movimento di autentica liberazione, tanto più che l'istruirsi è considerato atto personale quant'altri mai. Su un piano diverso, che però porta a conclusioni non dissimili, si muove la ricerca sociologica di Bourdieu e Passeron: con linguaggio mandarino, con un uso serrato di schemi sociologici si dimostra che non esiste nessun margine di autonomia nel lavoro pedagogico, che anzi esso è solo strumento di legittimazione dell'arbitrario culturale delle classi dominanti e di interiorizzazione dei suoi valori. Ancor più di recente Baudelot e Establet, attraverso una critica argomentata della divisione della scuola e dei livelli paurosi e precoci di selezione che la caratterizzano, anche attraverso i meccanismi culturali che la ideologia borghese vi impiega, approdano a una ironica confutazione delle planomanie in genere, e specificatamente in concreto del piano Langevin e Wallon e alla proposta conclusiva di una lotta senza sbocchi, priva di punti di orientamento, fuor di quello, stimolante ma remoto, della rivoluzione culturale cinese.

8) Abbiamo richiamato solo i più recenti esempi di una tendenza significativa; abbiamo scelto come esempio di tale tendenza la Francia, per l'incidenza secolare e attuale, visibile al tempo della legge Casati come nella primavera del '68, delle polemiche scolastiche francesi sul nostro tessuto culturale e politico. Esempi di diverso contenuto ma di significato abbastanza analogo non mancano nel nostro paese, dalle note tesi del « Manifesto » alla teorizzazione del rifiuto della scuola, parallela al rifiuto del lavoro, da alcune parole d'ordine presenti in alcune frange del movimento studentesco alla negazione di uno specifico terreno di lotta nella scuola. A nostro avviso a tali negazioni, nelle quali non manca una componente irrazionalistica e attivistica, va contrapposta la costruzione di una prospettiva che riaffermi il valore e il significato dello studio; pensiamo che per le classi sociali escluse per secoli dalla cultura l'appropriazione di tutti gli strumenti di conoscenza, della

eredità culturale del passato, delle più moderne scoperte scientifiche, costituisca un obiettivo non rinunciabile.

Dal quadro che abbiamo delineato, scaturisce dunque non solo l'esigenza di una nostra proposta ma anche il taglio che la caratterizza. In primo luogo, vanno poste alcune premesse:

a) si tratta di una legge cornice. Non è questa solo una questione di tecnica legislativa, ma una scelta precisa e significativa. La borghesia liberale, quando costruì la sua scuola, scelse il modello napoleonico, centralistico e rigidamente normativo soprattutto per due esigenze: in primo luogo si obbediva alla persuasione di costruire un'opera di lunga durata nella presunzione, non del tutto sbagliata, di operare in una società relativamente immobile e a sviluppo economico abbastanza lento, per la quale il sistema scolastico poteva mantenersi inalterato; in secondo luogo, si obbediva alla necessità di costruire una scuola autoritaria per combattere con la necessaria durezza in un primo tempo i tentativi di rivincita clericale sul terreno dell'istruzione, più tardi per respingere i primi tentativi eversivi e per la paura derivata dall'esempio della Comune di Parigi e dal sorgere di un movimento operaio organizzato nel nostro paese. In altre parole, quanto più limitato era il margine di reale consenso popolare, tanto più rigida era la legislazione e la normativa scolastica. Non per niente, la legge Casati trattava dell'istruzione secondaria in centoquindici minuziosissimi articoli, cui l'anno successivo Mamiani fece seguire una valanga di ancor più minuziosi regolamenti e programmi. De Sanctis, uomo di altra apertura intellettuale, succedendogli disse che piuttosto che applicare quella selva di regolamenti avrebbe « gittato dalla finestra dieci portafogli »; senonché fu travolto dall'ostilità della burocrazia piemontese, gelosa tutrice di quei regolamenti; non sostanzialmente diversa fu la maniera di intervento della legge Gentile, con tutte le aggravanti derivate dal suo sorgere contestuale al fascismo. In opposizione a tale schema autoritario e vincolante, ci proponiamo perciò di predisporre uno strumento estremamente mobile, aperto alla sperimentazione e ai suoi risultati, tale da non soffocare con una rigida precettività rapide possibilità di trasformazione verso nuovi sviluppi scientifici e culturali e verso nuovi rapporti con i ruoli professionali. È però necessario che la sperimentazione sia costantemente verificata e confrontata, che essa non costituisca un confusionario alibi al blocco di una riforma nazionale; non può in-

somma mancare un quadro di certezze che dia garanzia al valore degli studi; non solo non si può consentire a una frantumazione della unità culturale ma anzi essa va conquistata attraverso l'introduzione di contenuti culturali diversi da quelli ormai fossilizzati della nostra tradizione scolastica, incapace di costituire un momento di unificazione.

b) Ma appunto perché non ci si limita a un discorso di tecnica legislativa, la proposta si traduce nella individuazione di strumenti di effettiva gestione sociale della scuola, da non confondere con le proposte di gestione autonoma che giudichiamo pericolose, pur con tutte le forme di partecipazione che si vogliono predisporre. Abbiamo sufficiente esperienza di quel che può significare l'autonomia universitaria o l'autonomia della magistratura per rifiutare soluzioni di questo tipo che accrescerebbero il distacco tra la scuola e la realtà sociale. Si tratta di rendere partecipi del governo della scuola gli enti locali e le organizzazioni sindacali, non solo con compiti di amministrazione e di controllo, ma anche per una presenza decisionale che incida in qualche modo sui contenuti dell'insegnamento. Attraverso tale via si pongono le premesse di quella che in un gergo troppo abusato viene chiamata committenza alternativa e che più semplicemente è la traduzione e la realizzazione sul piano della scuola e della ricerca dell'egemonia della classe operaia che diviene concretamente beneficiaria dell'uso del sapere in quanto partecipa in prima persona alla determinazione del suo farsi e del suo tramandarsi. Si obietterà che così si spezza l'unità organica del sapere come patrimonio comune di tutto il paese. Non ci nascondiamo tale rischio ma non crediamo che si possa gabellare per patrimonio culturale del paese l'attuale tipo di programma scolastico, frutto di una sedimentazione burocratica e arretrata rispetto allo sviluppo della scienza e della cultura, residuo di quanto negli ultimi cent'anni le classi dirigenti hanno ritenuto via via fosse strumento del proprio potere e condizione per il consenso delle classi subalterne, rispecchiamento mediato e congestionato delle varie forme dell'egemonia culturale borghese contrassegnate tutte dalla comune caratteristica di una emarginazione costante della ricerca, dello studio critico, delle scienze della natura, considerate di volta in volta o come praticismo strumentale e subalterno o come conoscenze senza storia, comunque come discipline di serie B.

c) Da questo punto di vista nella nostra proposta assume rilievo la funzione della re-

gione, il potere che essa viene ad assumere e che a sua volta può delegare agli enti locali; tale tematica non è affatto esaurita dai decreti delegati finora emanati e in via di pubblicazione. Infine, non è stata per nulla affrontata fino ad oggi la rilevante questione posta dall'articolo 118 della Costituzione. A nostro avviso, la regione può e deve occupare uno spazio preciso nel rapporto scuola-società proprio in alcuni settori che non solo le competono istituzionalmente ma nei quali più debole è stato finora e più inadeguato l'intervento dei poteri centrali. I tre punti caratterizzanti di questo intervento regionale sono i seguenti:

I) La programmazione degli interventi atti a creare sul territorio un organico tessuto di istituzioni scolastiche. Se la scuola media superiore deve superare l'attuale distribuzione in unità separate e ciascuna in sé omogenea con un conseguente condizionamento delle scelte degli abitanti del territorio in cui ogni singola scuola si trova, bisognerà muoversi secondo l'ipotesi dei *distretti* e dei *centri scolastici*, ipotesi alla quale, sia pure in termini diversi da quelli da noi qui proposti, fa riferimento anche un recente convegno tenutosi a Frascati per iniziativa dell'Ufficio studi del Ministero della pubblica istruzione. Bisognerà prevedere, ove possibile, una ristrutturazione organica di edifici esistenti e, ove necessario, la costruzione di nuovi complessi, di capacità media di 2.500 posti-alunno; si potrà così consentire l'unità del processo formativo nelle sue specificazioni opzionali, senza preclusioni e isolamenti, si potrà garantire lo spazio fisico e pedagogico per le attività di laboratorio, per le attività promosse dagli studenti, per l'ingresso della comunità nella scuola. Nelle tradizionali dimensioni degli istituti secondari che di rado superano i mille posti-alunno (e se li superano ciò avviene per effetto di un innaturale congestionamento), si osserva una dispersione e una conseguente inutilizzazione di strutture che noi giudichiamo viceversa indispensabili al processo formativo, si verifica una chiusura della singola scuola nei confronti della società e, come sopra si rilevava, soprattutto una riduzione delle concrete libertà di scelta degli indirizzi di studio.

II) Nella programmazione degli interventi per una politica di diritto allo studio. Tale tema si connette strettamente al precedente, specie se tali interventi si sostanziano più che in una erogazione monetaria che potrà effettuarsi solo a sostegno delle classi particolarmente disagiate, e secondo criteri che puntino alla rimozione dei condizionamenti so-

ciali, nella predisposizione di una rete di servizi materiali (mense, trasporti, convitti, ecc.) e di interventi orientativi di sostegno.

III) Nella creazione di un sistema di raccordo tra la formazione scolastica e l'ingresso nel lavoro. La regione col concorso dei sindacati potrà e dovrà cioè istituire a tal fine corsi di varia durata, che potranno anche essere molto brevi nella misura in cui la precedente formazione scolastica sia stata nutrita di fondamenti scientifici e di esperienze tecnologiche. Tale sistema costituisce la prima cellula di un più vasto sistema in cui si realizzi l'educazione ricorrente.

Gli interventi della regione in tali settori costituiscono un primo adempimento della norma costituzionale (articoli 117 e 118) fino a ora disattesa. Ma a suggerire tali soluzioni contribuisce da parte nostra anche l'esperienza degli anni successivi alla Costituzione: la esplosione scolastica ha messo a nudo l'impossibilità di gestire con risultati positivi tale conquista democratica attraverso un sistema di amministrazione centralizzata. Il Ministero della pubblica istruzione, con l'esercito di funzionari centrali e periferici di cui dispone, è una realtà obesa e impacciata; i suoi interventi finiscono sempre per essere tardivi. Né vale a correggere tali gravi difetti una ipotesi di ristrutturazione di tale organismo quale quella proposta nella bozza di decreto delegato sul Ministero della pubblica istruzione, attualmente in discussione: per un verso si tratta di palliativi inadeguati ad eliminare gli inconvenienti sopra descritti, per l'altro verso si tratta di un tentativo di ridurre lo spazio di decisione delle autonomie regionali, come rilevato nei pareri critici che su tale decreto sono stati espressi dai consigli regionali. In tutti questi settori di intervento infine lo sforzo quantitativo è necessario ma non è sufficiente: la spesa frutta solo se correlata a una profonda riforma degli ordinamenti, dei contenuti e dei metodi. Per esempio, una politica di diritto allo studio non investe solo la eliminazione dei condizionamenti extra-scolastici ma attiene anche ai contenuti formativi e ai metodi. Tante volte, per un ragazzo, l'incontro con contenuti che respingono, con metodi ripetitivi e manualistici, accentua l'effetto scoraggiante e costituisce un elemento di dissuasione da quell'indispensabile processo di conquista di abitudini allo sforzo e all'applicazione intellettuale.

9) Tenuto conto di queste premesse (legge flessibile, gestione sociale, funzione delle regioni, politica di diritto allo studio e legislazione nuova per i lavoratori studenti per

i quali qui riprendiamo i termini sostanziali di una nostra precedente proposta non ancora discussa) si possono ricavare le linee di una riforma che investa gli ordinamenti e il governo della scuola, le norme attuative del diritto allo studio, il rinnovamento dei contenuti culturali e della funzione professionale nel quadro di una riforma intellettuale e morale e di una diversa linea di sviluppo della produzione e dei consumi, le nuove forme di valutazione e di esame di Stato, le norme finanziarie, quelle transitorie e finali atte a garantire l'avvio della riforma e a verificarne criticamente i risultati.

Tali aspetti sono ovviamente da considerarsi nella loro interdipendenza e solo per comodità di esposizione si trattano separatamente.

L'attuale tripartizione (licei, istituti tecnici, istituti professionali) è entrata in crisi da tempo e non risponde né a una ipotesi di sviluppo democratico della società né alla forte spinta verso il possesso di una cultura non subalterna né al visibile scardinamento del rapporto tra titoli di studio e ruoli professionali. La proposta che presentiamo parte dall'esigenza di non separare l'istruzione secondaria superiore in canali di diverso sviluppo e di conquistare invece un processo formativo unitario superando ogni margine di opposizione tra scuola di cultura e scuola di professione. Anzi la ricomposizione dell'unità cultura-professione vuol essere una delle caratteristiche più incisive della nostra proposta, giacché la frattura tra i due termini nella realtà è opposizione da un lato tra una cultura superiore e una cultura subalterna, dall'altro tra una destinazione professionale dirigente e una destinazione professionale esecutiva, predeterminata sin dall'inizio dell'istruzione secondaria superiore, attraverso i suoi canali distinti, quando non prima, attraverso la pesante selezione che opera la scuola dell'obbligo. Lo scardinamento di tale situazione comporta un processo che va al di là della scuola; ma sarebbe da ciechi non accorgersi che soprattutto nella scuola oggi è visibile e tangibile tale crisi, che diventa sempre più elevato il livello di coscienza della sfasatura tra sistema formativo e sbocchi professionali. Basta considerare l'esempio dell'istituto magistrale, nel quale si avvertono i sintomi di una crisi legata alla precarietà dello sbocco professionale, solo attenuata dalla liberalizzazione degli accessi universitari, o quello fors'anche più significativo della battuta d'arresto nella crescita di certi settori dell'istruzione tecnica, o infine quello degli istituti professionali nei

quali trova spazio sempre di più la contestazione della funzione di ghetto sociale ad essi assegnato. Ciò risulta ancor più evidente se si considera l'imbarazzo e l'incertezza della risposta governativa a tale crisi, risposta che sembra avere imboccato la strada delle concessioni di etichetta (sperimentazione negli istituti professionali, liberalizzazione degli accessi universitari, nuova disciplina degli esami di maturità), concessioni tutte che rendono più urgente la ristrutturazione unitaria e la rifondazione dei programmi di insegnamento e anzi acutizzano le contraddizioni esistenti.

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

Questo taglio unitario si sostanzia innanzitutto in una fascia di insegnamenti comuni, comunemente impartiti a tutti i frequentanti e intende decisamente contrapporsi all'attuale frantumazione di indirizzi separati, di scuole diverse per rango e per dignità. Nonostante che da molte parti sia stata avanzata un'esigenza unitaria, più radicale quale la nostra, più graduale e tendenziale quale quella prefigurata nel progetto 80 e nelle proposte della commissione Biasini, è accaduto che in questi ultimi dieci anni tale è stata la sclerosi degli ordinamenti, la paura dell'innovazione, che invece di avviarci a un processo anche graduale di unificazione si è andati verso una ulteriore suddivisione in indirizzi distinti di studi. È bene chiarire fin da ora che una tale tendenza non solo è arretrata e non corrisponde a una ipotesi accettabile di formazione professionale, ma rischia altresì di fossilizzare nello stato attuale i programmi e i contenuti culturali, di accentuare con ciò la divaricazione paurosa tra cultura disinteressata e formazione professionale, rischia per ciò stesso, attraverso questo processo di sclerotizzazione, di corrompere e coinvolgere in una indiscriminata condanna quegli elementi positivi della nostra tradizione culturale che vanno invece recuperati, non come beni e appannaggio di pochi ma come patrimonio culturale comune. Con essi si devono fare i conti, sottraendoli alla degenerazione manualistica e nozionistica, facendone invece oggetto di una verifica critica, di una ricerca. Va riscoperto nella nostra scuola il senso del-

la lettura di Machiavelli e di Leopardi, di Hegel e di Orazio che son cose ben diverse da un sommario, da uno schema, che in poche pagine abbraccia interi secoli ma che esiste solo per essere incasellato nella memoria, in funzione dell'esame e che finisce per cacciare dal tempo di lavoro scolastico ogni stimolo alla lettura, all'approfondimento, alla ricerca, finisce per provocare noia e disgusto verso lo studio, per favorire magari l'infatuazione passeggera per le mode culturali del momento che sono cosa ben diversa da quella conoscenza critica della realtà sociale e culturale contemporanea, tuttora assente dalla nostra scuola, e che a nostro avviso invece deve entrarci.

Se ben si riflette, l'ipotesi casatiana era unitaria: posta la premessa che l'accesso ai livelli più elevati di istruzione e ai ruoli dirigenti della vita sociale era appannaggio di pochi, per quei pochi esisteva un solo indirizzo scolastico, il liceo classico, unica scuola che, salva l'eccezione non vistosa dell'istituto fisico-matematico, aprisse alle facoltà universitarie. Quella premessa è caduta; è caduta nei principi costituzionali ed è caduta nei fatti sotto l'urgenza di una spinta popolare verso l'appropriazione della cultura, verso una fame di conoscenze che non viene intesa nel suo valore più autentico quando rozza-mente viene identificata con la fame dei titoli di studio e il bisogno dei pezzi di carta. È caduta a tal punto che sotto quella spinta in forma più demagogica che non effettiva recentemente l'accesso a tutte le facoltà universitarie è stato aperto senza distinzione a tutti i licenziati di una qualsiasi scuola media superiore quinquennale a quadriennale, ivi compresi coloro che hanno potuto frequentare i corsi di completamento degli istituti professionali. Proprio se si tiene conto di una tale indiscriminata apertura per un verso e del mantenimento per l'altro verso di una settorializzazione di indirizzi, bisognerà convenire che il problema è quello di riavviare un processo unitario, tenendo conto che si tratta di costruire una scuola unitaria non per pochi ma per la massa.

Oggi invece abbiamo i diversi e distinti licei, abbiamo l'istruzione magistrale con i livelli differenziati degli istituti e delle scuole magistrali, abbiamo l'istruzione tecnica che in questi ultimi decenni ha visto crescere il numero dei suoi tipi fondamentali, rincorrendo in modo sempre inadeguato spinte di natura diversa; si sono così creati per esempio istituti tecnici turistici, aziendali, femminili (cosa significa una tecnicità femmini-

le? Non si riproduce forse visibilmente anche in questo istituto un residuo di arretratezza nella concezione degli studi della donna, quale quello che è presente nella impostazione separata dell'insegnamento delle applicazioni tecniche nella scuola media, o quale quello che si ritrova nell'esistenza stessa degli istituti professionali femminili?). Ognuno di questi tipi è poi suddiviso in una serie numerosa e crescente di specializzazioni che, per esempio, ammontano a ventinove per il solo istituto tecnico industriale. La frantumazione settoriale degli indirizzi e per ciò stesso dei contenuti dell'insegnamento cresce ancora di più ove si considerino gli istituti professionali articolati in sei indirizzi suddivisi a loro volta in più di cento distinte sezioni di qualifica. In seguito poi alla legge sulla sperimentazione negli istituti professionali il numero di tali sezioni di qualifica è ulteriormente aumentato, ed è ulteriormente aumentata la confusione nel quadro della suddivisione delle attività lavorative professionali ed è aumentata di conseguenza la possibilità per i datori di lavoro di sfruttare in termini di sottoqualificazione le incongruenze stesse di tali suddivisioni. Quale infatti sarà mai la logica della distinzione tra un tecnico delle industrie meccaniche e un perito industriale meccanico, ambedue provenienti da un corso quinquennale di studi, se non nel manifestarsi di una contraddizione tra la spinta a una più prolungata scolarizzazione e la resistenza inerziale di canali separati di formazione e per ciò stesso di sbocchi distinti, con tutte le conseguenze che ciò comporta anche sullo stesso mercato del lavoro? Infine, abbiamo l'area dell'istruzione artistica, pur essa con le sue distinzioni fra licei e istituti, distinzione nella quale si perpetua « la distinzione tra il fare e l'essere, tipica della concezione gentiliana dell'educazione » (Fadiga Zanatta).

Dato questo quadro, non c'è spazio per una riduzione razionalizzatrice quale quella suggerita come provvedimento immediato dalla commissione Biasini. Converterà piuttosto imboccare con decisione un'altra via, quella che mira a creare un'ipotesi di scuola unitaria. Ci sia lecito riferirci, a uno spunto di Gramsci per un più corretto approccio allo spinoso problema del rapporto tra cultura e professione. Nel 1930, nel carcere, mentre egli seguiva, come gli era possibile, la nascita di una scuola nuova nel primo Stato socialista e nel contempo verificava i risultati della riforma Gentile, che in quegli anni già mostrava manifestamente il suo fallimento, egli veniva disegnando la trama di un nuovo prin-

cipio educativo del quale era momento essenziale la scuola creativa, che egli chiamava liceo, sbocco unitario di tutto il processo scolastico di massa. A questo proposito, cercando di individuarne i caratteri, egli scriveva: « Nel liceo dunque l'attività scolastica fondamentale si svolgerà nei seminari, nelle biblioteche, nei gabinetti sperimentali, nei laboratori: in esso si coglieranno gli elementi fondamentali per l'orientazione professionale ». Tali suggerimenti indicano un qualcosa di radicalmente diverso dalla realtà scolastica attuale, costituiscono uno stimolo fecondo; perciò abbiamo cercato nella nostra proposta di tradurli in indirizzi operativi nell'articolo 2 e negli articoli 14 e 15. È chiaro che gli obiettivi formativi proposti dall'articolo 14 e che tendono a prefigurare un nuovo tipo di cultura scolastica e non solo scolastica in tanto sono validi in quanto spezzano una tradizione fossilizzata, non più accettabile e propongono nello stesso tempo un terreno di studi non acquisibile con i metodi tradizionali dell'apprendimento passivo, un terreno che sollecita per ciò stesso la interdisciplinarietà, lo studio seminariale, il gusto della ricerca, della lettura, la continua verifica critica.

10) Da questo mutamento di indirizzi e di metodi discende poi un modo diverso di affrontare alcuni nodi e alcuni problemi che oggi si pongono in maniera assai acuta e che se si affrontano nella cornice tradizionale rischiano di offrire o nessuna soluzione o soluzioni del tutto inaccettabili. Facciamo alcuni esempi: in primo luogo la questione del libro di testo, del manuale. Il manuale, ben al di là se non contro le stesse intenzioni gentiliane, ha invaso e pervaso sempre di più la pratica quotidiana della scuola. In classi sovraffollate è diventato l'unico comune denominatore dei livelli di apprendimento, è diventato l'inevitabile punto di riferimento in vista di esami, interrogazioni, ecc. Corrompendosi in tal modo l'attività scolastica, si è sviluppata una giusta polemica contro il manuale e la sua funzione nella scuola, poi, anche per mancanza di alternative, la polemica ha investito direttamente il libro, proponendone in pratica la emarginazione a tutto vantaggio dei mezzi audiovisivi e delle nuove tecnologie educative, ma non certo a vantaggio di un processo critico di apprendimento. Anche i tentativi dell'editoria scolastica di spargere di soave licor gli orli del vaso, con l'impiego di nuove tecniche tipografiche, di illustrazioni vistose e policrome, con l'intento di battere la polemica contro il libro scolastico e di battere la concorrenza delle altre case editrici, hanno

avuto l'unico effetto di provocare un rialzo dei prezzi, divenuti insostenibili, specie per quei ceti disagiati che affluiscono ora nella scuola, non sono valsi però a fare del libro di testo, magari inorpellato, uno strumento effettivo di crescita culturale: spessissimo gli studenti non lo usano, spesso lo istoriano di sgorbi, se non lo fanno ciò accade più che per rispetto o attaccamento al libro per un calcolo utilitaristico, per renderlo cioè non appena finito il corso smerciabile a migliori condizioni. Noi sosteniamo che non si debbano ignorare certe le nuove forme audiovisive di insegnamento, anzi, che esse debbano essere considerate con attenzione, ma certamente va ridato senso e valore alla lettura. Ne deriva una funzione nuova per le biblioteche scolastiche che vanno istituite ove non esistono, vanno modificate nella loro funzione, eliminando per esempio l'assurda separazione tra biblioteche degli insegnanti e biblioteche degli alunni, vanno soprattutto aperte e recuperate all'uso scolastico. Si può anche proporre un uso extrascolastico delle biblioteche degli istituti. Per tale ipotesi di lavoro ci si può richiamare a quanto più sopra abbiamo esposto sul nuovo rapporto tra scuola e società, su un nuovo uso sociale della scuola. Tale uso trova poi una più concreta forma di attuazione attraverso i distretti scolastici intesi come circoscrizioni in cui tutto il servizio culturale può meglio dispiegarsi ed articolarsi anche in rapporto alle nuove funzioni delle Regioni. L'ipotesi qui accennata trova una sua più specifica validità e merita perciò una verifica, ove si rifletta alla inadeguatezza del sistema di pubblica lettura e alle possibilità che in tal senso si aprono attraverso un uso pubblico delle biblioteche scolastiche, specie in quei comuni, e sono molti nel nostro paese, in cui non esiste una alternativa e soddisfacente presenza di biblioteche degli enti locali. Ma tornando all'uso più propriamente didattico delle biblioteche, vogliamo riaffermare che esse sono destinate a sollecitare la lettura diretta dei testi e con essi un nuovo modo di lavorare nei seminari: in questo nuovo modo di fare scuola, non si esclude certo la sopravvivenza anche dello stesso manuale, ma non più come deposito e tramite di un dato inerte di cultura in cui tutta la cultura si esaurisce, ma come strumento di consultazione sussidiaria.

Analoghe riflessioni si possono fare, sempre partendo dall'indicazione di Gramsci, riguardo al problema degli strumenti di valutazione. Il tradizionale sistema di punteggio su una scala di dieci valori, cinque di insufficienza e cinque di sufficienza, usati del resto

dai vari insegnanti in maniere molto difformi, si sostiene solo come risultato medio di un insieme di prove saltuarie e improvvisate: molte volte addirittura il voto è la verifica non tanto di uno sforzo comune quanto di un lavoro solo assegnato a una elaborazione extrascolastica e individuale e che non entra nella circolazione della vita della classe. Il momento dell'interrogazione e della prova scritta diviene in tal modo, specie nelle classi sovraffollate, quasi l'unico elemento di contatto tra docente e discente, lo è senza scampo in sede di esami di Stato. Ne sono derivati squilibri ed arbitrarieità: e se sempre il voto è stato anche nella scuola dell'ottocento un momento di tensione e fors'anco di disturbo (e va pur ricordato che una volta esso non esisteva con tale pregnante valore, che gli è derivato dalla statuzione di un valore legale degli studi), certo oggi lo è in forma acutissima; lo è perché anche in esso opera il meccanismo della selezione di classe, lo è perché in un momento in cui il credito della scuola e dell'insegnante è sottoposto a critica e a contestazione, per non pochi, sprovvedutamente, il voto con lo elemento di giudizio in esso contenuto è parso essere l'unico elemento atto a restituire prestigio alla scuola. Anche da ciò il lavoro scolastico ha subito una degenerazione. Si spiegano così le reazioni e le ricorrenti proposte di voto unico o di voto garantito, che testimoniano una giustificata insofferenza per il sistema vigente di giudizio ma poco valgono a creare un sistema nuovo. Accantonano brutalmente il problema, non lo affrontano, spostano in là la selezione, delegandola a meccanismi forse anche più crudeli, non la combattono realmente. Un criterio nuovo di valutazione, di cui indichiamo alcuni strumenti nell'articolo 23, può aversi solo attraverso un nuovo rapporto tra insegnante e studente, dove la valutazione finale non sia un giudizio individuale, non sia soprattutto l'esito capriccioso di una serie saltuaria di interrogazioni, e costituisca per ciò stesso più un sistema di orientamento che un giudizio sommario.

Con i criteri sopra indicati, si apre la via a un metodo di lavoro interdisciplinare, che non va visto come un *a priori* ma che anzi proprio attraverso la forte insistenza sul laboratorio e sulla biblioteca va costruito su una puntigliosa ed esatta raccolta di dati concreti e di esperienze compiute. Già negli anni in cui Gramsci stendeva le sue note, cioè intorno al 1930, si poteva notare, e lo avvertiva egli stesso, quanto fosse grave la frattura tra l'istruzione media superiore e l'istruzione universitaria, la prima ancora fundamentalmente pas-

siva, la seconda lasciata in notevole grado all'iniziativa individuale dello studente. Aggiungeva però Gramsci che paradossalmente in Italia la frattura non era così drammatica: la tradizione delle conferenze aveva reso assai rara nelle nostre università la pratica del seminario e dell'esercitazione e vi aveva mantenuto attraverso il commercio delle dispense più di un elemento di degenerazione licealistica. Oggi però si può rilevare che pur tra infinite difficoltà derivate da una situazione complessivamente insostenibile, si vanno diffondendo e vanno prendendo piede nelle nostre università attività ed esercitazioni di tipo seminariale. Ciò rende più urgente una correzione profonda dei metodi di lavoro nella scuola media superiore, tanto più che sull'altro versante, quello della scuola dell'obbligo, dopo la riforma del 1962, soprattutto in seguito a valide iniziative di base, si è andata manifestando una tendenza verso una didattica di tipo nuovo, imperniata sulle ricerche, sull'utilizzazione congiunta di varie discipline di insegnamento. Sicché resta, quasi per il più arcaico nella stratificazione storica del nostro sistema di istruzione, la scuola media superiore, l'unica in cui nulla formalmente è stato innovato dei metodi di studio, e che pur è la scuola che si rivolge a una età dove lo stimolo alla ricerca, al confronto delle idee, alla documentazione, sarebbe fortissimo se non venisse frustrato. Anche da questo stato di cose derivano le forti tensioni che l'hanno investita.

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

11) Né l'esigenza unitaria e il suo significato vengono contraddetti dalla articolazione in campi opzionali: anzi questi vanno considerati come momenti di studio e di lavoro strettamente collegati alle attività fondamentali e comuni a tutti gli studenti, servono a dare concretezza di orientamento, ad evitare ogni genericità, ad agganciare lo studio più

corposamente a indagini specifiche, a promuovere negli studenti un rapporto effettivo con testi e con esperimenti, a stimolare insomma l'acquisizione di un *habitus* critico. Nell'individuare i campi opzionali si è cercato di tener conto dell'esigenza di confermare anche per questa via l'indirizzo volto a saldare cultura e professionalità e di non riprodurre, sotto diversa etichetta, le stratificazioni attuali. Lo articolo 15, dedicato alla determinazione dei campi opzionali, insiste perciò sulla costante unità del momento teorico e di quello pratico da realizzarsi soprattutto attraverso lo studio della tecnologia e la relativa pratica di laboratorio, sulla necessità che i centri scolastici, attraverso la compresenza in ciascuno di essi di opzioni appartenenti a tutti i campi non ricalchino la settorializzazione esistente, che le classi nell'intero corso di studi non vengano formate riproducendo distinzioni e separazioni che renderebbero più arduo quel risultato di fusione culturale e di arricchimento che viene da una collaborazione interdisciplinare all'interno della classe tra chi pratica nello stesso tempo esperienze diverse e comuni.

I campi che abbiamo individuato e che proponiamo come necessariamente presenti in ogni centro scolastico sono i seguenti. Accenniamo sommariamente anche ad alcuni problemi che per ciascuno di essi si pongono:

a) campo delle scienze matematiche, fisiche, chimiche e biologiche. Non importa sottolineare in questa sede quanto sia grave in Italia l'arretratezza della cultura scientifica. Ad essa hanno contribuito non tanto la cultura umanistica in sé e per sé, quanto il suo calarsi negli istituti di istruzione nella sua veste più retorica e formalistica, l'ingenua grossolanità di certo scientismo fine secolo, la reazione spiritualistica e idealista che con la riforma Gentile ha fortemente inciso sui programmi scolastici. Non si tratta solo di una questione di orari e di spazio per le singole discipline, pur essa significativa, se si considera la tendenza panlatinistica o il fatto che nella scuola di più alta dignità, il ginnasio liceo classico, ogni e qualsiasi approccio al mondo della natura è escluso fino all'ultimo triennio. L'introduzione dei nuovi programmi nella scuola media con le osservazioni scientifiche ha solo parzialmente modificato tale condizione di cose, rendendo ancora più assurdo il vuoto scientifico dell'attuale quarta e quinta ginnasio. Ma si tratta anche di una questione più sostanziale, del carattere subalterno che spesso le discipline attinenti al mon-

do naturale hanno nella scuola, dell'arretratezza dei loro programmi, non ostante la presenza di esperienze stimolanti promosse da singoli insegnanti e da istituti universitari, nonostante infine che la caduta delle chiusure provinciali abbia favorito l'introduzione da noi di libri orientativi nei quali si riflette una esperienza straniera assai più aggiornata della nostra. Allargare queste esperienze costituirà uno degli elementi qualificanti del processo di riforma; certo la battaglia culturale in tale senso va ben al di là della scuola (si considerino solamente le questioni della ricerca scientifica), ma nella trasformazione della scuola e nella conseguente formazione su larga scala di un abito scientifico, razionale, sperimentale, laico nel senso più alto della parola, alieno sia dagli entusiasmi acritici come dalle mistiche rinunzie ad intendere, essa ha uno dei suoi punti focali;

b) campo delle scienze sociali, politiche ed economiche. Anche qui siamo di fronte ad un vuoto del nostro sistema formativo, riconducibile in sostanza al carattere distaccato della scuola dalla vita sociale e dalla riflessione su di essa. Non sono certo valse a modificare questo dato la presenza marginale di spezzoni di economia o di diritto o di psicologia in singoli istituti scolastici né l'introduzione, per altro in sordina, della stessa educazione civica nei vari ordini di scuola. Possiamo anzi cogliere un elemento caratteristico di una più generale situazione culturale, cioè della spaccatura tra cultura scolastica e cultura extrascolastica, nel divario che c'è tra la fortuna editoriale di testi di scienze sociali, politiche ed economiche che specie in questi ultimi anni hanno invaso il mercato, magari talora come mode e ventate passeggera ma che comunque rispondono a una domanda reale anche se per tanti aspetti generica (si pensi al recente *boom* delle facoltà di scienze politiche e di sociologia, alle sollecite traduzioni di testi di antropologia e di psicologia) e la nessuna rispondenza che di ciò si trova negli ordinamenti scolastici. Per colmare questo vuoto bisognerà porre una attenzione particolare al problema del reclutamento di personale insegnante idoneo;

c) campo delle scienze storiche e filologiche. Parrebbe in questo campo più facile il compito, potrebbe sorgere la tentazione di conservare e di riportare in un quadro nuovo una tradizione, quella delle discipline classiche, che è stata per un secolo l'asse della scuola italiana. Invece non è così innanzitutto perché il campo delle scienze storiche e filologiche non può ridursi alla conoscenza

delle lingue e degli autori classici. C'è il vasto campo della filologia moderna, delle lingue straniere, delle culture che in esse si esprimono, della linguistica, ci sono i tanti approcci per una conoscenza della storia umana perseguita con metodi diversi da quello attuale dei programmi ciclici che via via si estendono dalla media inferiore a quella superiore per poi tornare in dimensioni ridotte e schematiche nella fase degli esami finali. In secondo luogo gli studi filologici hanno perso la funzione anche sociale che avevano, hanno perso il loro prestigio, si è dissolto quello stesso alone che li circondava, di essere cioè la via principe, per naturale virtù delle lingue antiche, alla stessa formazione di medici, ingegneri, di tecnici ad alto livello, di essere, come diceva Francesco D'Ovidio, il servizio militare della classe dirigente; si è reso più pesante il carattere retorico formale di tale insegnamento con la conseguenza di un canone aureo e schematico di letture, di un assai scarso spessore storico, di una lettura di testi messa in secondo piano rispetto all'esigenza dell'imitazione stilistica. Non è questa la sede per riaprire la disputa del greco e del latino, che pure ha avuto nella nostra storia culturale anche momenti alti da Salvemini a Gramsci a Marchesi, che anche in sede parlamentare, ancora agli inizi degli anni '60, allorché fu creata la nuova scuola media, trovò echi significativi. Proprio perché non intendiamo, per la stessa nostra tradizione politica, per il senso e il rispetto della eredità culturale del passato, dare ostracismo ai classici, dobbiamo ribadire che nulla ha tanto nociuto nella scuola alla diffusione della cultura classica quanto la *pietas* pansittica, la *coniunctivitis professoria*, la boria nazionalistica. Si potrà e si dovrà verificare nella scuola media superiore la possibilità di ridare spazio anche agli studi di latino e di greco, purché si operi una netta svolta, se ne riscopra il significato storico, si punti alla lettura dei testi e, misurandoci con essi, a intendere il peso che la Grecia e Roma hanno avuto nella formazione dell'uomo moderno;

d) campo delle arti. L'ordinamento autonomo e separato delle scuole che attualmente esistono nel settore dell'istruzione artistica, qualunque sia la ragione contingente di tale autonomia, implica in realtà una loro collocazione estranea e subalterna rispetto al processo formativo generale; parallelamente la assenza di ogni momento di studio della musica e delle arti, di ogni ricerca sui problemi dell'espressione in tutte le altre scuole secondarie superiori (con le eccezioni modeste

di qualche ora di disegno e di storia della arte disseminata in qualche tipo di scuola) è testimonianza anch'essa del carattere monco della cultura scolastica, della separazione, anche in questo caso vistosa, tra formazione culturale e formazione professionale. Tali aspetti sono stati posti lucidamente in rilievo per quanto riguarda la musica nel Convegno di Fiesole del 1969 da cui è emersa la necessità della presenza della musica nella scuola di cultura e della presenza della cultura nella scuola di musica. La nostra proposta costituisce pertanto non una semplificazione nominalistica ma una premessa per una più circolata visione della cultura, un tentativo di superare una arretratezza che ci colloca, nonostante le reiterate esaltazioni del genio nativo, agli ultimi posti tra le nazioni. Essa si colloca nella stessa linea su cui da tempo, col consenso di qualificati ambienti musicali, ci siamo mossi con le proposte presentate nella IV legislatura alla Camera e nella V al Senato sulla riforma dell'insegnamento musicale.

12) Accanto ai campi opzionali, il cui peso orario sarà crescente nel triennio fino ad essere assolutamente prevalente nell'ultimo anno e che consentono anche una più articolata scelta di piani di studio anche individuali, la nostra proposta prevede (articoli 4, 19, 20) uno spazio di iniziativa autonoma di ricerca, di studio e di lavoro promossa dagli studenti. Si pone con ciò l'esigenza di superare la chiusura della scuola in se stessa, di consentire l'approccio alla realtà contemporanea, alle articolazioni della società, ai problemi quotidiani della vita civile e democratica. Non riteniamo di doverci su ciò dilungare anche perché crediamo che la nostra preoccupazione possa essere largamente condivisa e che l'esigenza da cui essa trae origine sia una delle radici di fondo dell'attuale travaglio della nostra scuola, tanto più che ad esso è del tutto insufficiente, anzi è pericolosa la risposta data finora attraverso una serie di circolari. Ci interessa piuttosto spiegare brevemente le ragioni della scelta compiuta attraverso l'articolo 20 che affronta lo spinoso problema dell'insegnamento religioso. Partiamo da una duplice valutazione. La norma secondo cui esso viene impartito « come fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica... secondo la forma ricevuta dalla tradizione cattolica » e che risale all'articolo 36 del Concordato, non è accettabile in una visione pluralistica della società e della scuola, che non può e non deve avere ideologie privilegiate; in secondo luogo l'insegnamento religioso è attualmente in crisi. Con angolature

diverse ma con una notevole convergenza di spunti analitici tali valutazioni sono state largamente condivise anche nel recente colloquio tenutosi su questo tema nel novembre del 1971 presso l'Ateneo salesiano e che ha visto fra i partecipanti laici, comunisti, cattolici e protestanti. Anche il recente documento sull'insegnamento religioso espresso dall'ufficio catechistico nazionale è rivelatore di uno stato di disagio e della necessità di un mutamento. Noi pensiamo in primo luogo che la religione in quanto grande momento della esperienza storica e sociale dell'umanità debba avere nel quadro delle discipline comuni e di quelle opzionali il posto che le compete senza separazioni dal discorso storico e sociale più ampio, senza licenze dei superiori o privilegi per particolari tradizioni confessionali. Si può tra l'altro osservare che il « fondamento e coronamento », almeno nella scuola secondaria non è valso a suscitare in Italia un interesse critico e aperto verso lo stesso cristianesimo, se è vero che nei programmi e nel bagaglio delle nozioni scolasticamente impartite le avventure galanti di Giove hanno assai più spazio che non i temi dell'epistolario paolino, la poesia bucolica ha più spazio del vecchio e del nuovo testamento. Anche per questo lo studio della religione deve essere presente non come momento separato di indagine ma come componente tutt'altro che trascurabile dello studio critico della realtà sociale nel suo sviluppo storico. In secondo luogo per noi la scuola deve essere palestra di libere attività; in questa ottica un libero impegno di cultura religiosa quale quello delineato nell'articolo 20 non è più un fatto confessionale, tanto meno è una concessione ai clericali, ma è un fatto di libertà che come ogni altro fatto di libertà non può e non deve essere ostacolato, ma anzi deve essere favorito. Attraverso la scuola in questo caso come in altri casi lo Stato fornisce gli strumenti per un servizio alle più varie esigenze di una società pluralisticamente articolata. Ed è perciò auspicabile che anche le trattative in corso tra il nostro governo e la Santa Sede per la revisione del Concordato tengano conto di tali necessità e degli altri delicati problemi del rapporto tra Stato e Chiesa nella scuola.

13) Non crediamo che la contestazione attuale delle forme pur rammodernate dell'esame di maturità, assunto peraltro come emblema di tutta una serie di strumenti di valutazione, sia frutto di una ventata di follia o della voglia di non far nulla. Che non è così lo dimostra lo stesso imbarazzo di chi

difende l'attuale struttura degli esami e il carattere elusivo degli argomenti portati a loro sostegno.

In effetti il significato positivo che l'esame di Stato ha avuto alle sue origini come strumento di garanzia che la borghesia nella sua fase ascendente si conquistava per sconfiggere il nepotismo degli antichi regimi nell'assegnazione dei ruoli professionali più prestigiosi è scomparso per far posto, come hanno rilevato Bourdieu e Passeron, a « una funzione di legittimazione della trasmissione dei privilegi culturali e con ciò dell'ordine costituito ». L'intermediazione di un determinato linguaggio, di una maniera di esporre e di porgere, lo stile mandarino di certe prove, tutto ciò presuppone una base di provenienza socio-economica dei candidati quale si dava in una scuola elitaria. Attraverso tutto il sistema di valutazione si verifica pertanto un duplice parallelo processo di espulsione e di cooptazione di classe in cui giocano contestualmente e fanno corpo unico tecniche di valutazione, modelli di insegnamento, contenuti culturali.

Impallidisce altresì l'altra funzione dell'esame di Stato con commissioni esterne, quello di garanzia della serietà dei titoli ovunque conseguiti e in particolare presso gli istituti non statali, e per il minor peso specifico di tali istituti nello sviluppo della scolarizzazione e per l'inefficacia dello strumento, arma ormai spuntata, e per l'auspicio che tale garanzia trovi più vero fondamento in una legge sulla parità prevista dalla Costituzione e tuttora mancante. Anche qui ciò che resta è negativo, cioè la funzione di selezione nei confronti di una nuova figura di privatista cioè il lavoratore studente il cui tipo di preparazione e maturazione culturale e critica non può essere misurato se non negativamente con gli attuali parametri degli esami di maturità.

E infine rilevante il danno culturale che discende dal carattere rituale dell'esame; è incontrovertibile la dura sentenza di F. A. Wolf, il creatore del ginnasio tedesco: *perverse studet qui examinibus studet*; dopo 170 anni non c'è nulla da mutare in tale giudizio se non per rilevare che ormai, per la crisi del vecchio asse culturale, per l'ingigantirsi della scuola, il male si è aggravato; si è sviluppato sempre di più, anche per questo motivo, il manuale, il riassunto, il ripasso e tutto ciò dall'esame è rimbalzato sulla pratica quotidiana dello studio pervertendola.

Se si vuole por fine a tale guasto la prova finale del corso di studi dovrà essere non già

un battesimo del fuoco sul terreno dell'enciclopedismo ma, rovesciandone l'impostazione, la discussione del candidato con i propri insegnanti e con un presidente esterno, a garanzia del valore legale dei titoli di studio, di una elaborazione, di una scelta del candidato stesso che costituisca un terreno di incontro tra la sua formazione scolastica e culturale e il suo futuro ruolo professionale. È però evidente che ogni riforma dell'esame che non voglia ridursi a un rattoppo presuppone una riforma di tutto il corso di studi e il superamento in esso dell'attuale sistema di valutazione; si potrà approdare, con la premessa di un diverso tipo di lavoro, seminariale, critico e non ripetitivo a una forma di valutazione complessiva ed argomentata. Specialmente nel biennio va introdotta una pratica di orientamento dello studente anche attraverso lo sviluppo di attività integrative a disposizione di quanti ritengono di dover arricchire la propria preparazione, giungendo, anche per questa via, alla abolizione degli esami di riparazione.

14) Siamo persuasi che una scuola rinnovata nei contenuti e nei metodi non sorge dall'oggi al domani: a parte tutte le esigenze strutturali (edilizia, nuova formazione degli insegnanti e loro aggiornamento) che sono componenti non trascurabili della crisi attuale, la riforma va costruita giorno per giorno. Non riteniamo, e per le dimensioni che la scuola ha assunto e per l'esperienza tutt'altro che positiva già fatta nell'attuazione della legge istitutiva della nuova scuola media, che tale compito possa delegarsi agli uffici ministeriali. L'elaborazione dei programmi, sia pure determinandone il carattere orientativo, i criteri di una larga e verificata sperimentazione, la determinazione dei nuovi ruoli organici del personale, l'avvio di un passaggio di competenze alle autonomie regionali e attraverso esse agli enti locali territoriali, non sono compiti puramente tecnici, tanto meno sono adempimenti burocratici. Perciò proponiamo all'articolo 22 della presente proposta di legge che sia costituita una commissione proporzionalmente rappresentativa, formata da parlamentari e da esperti da essi designati e che sia essa il principale strumento politico di attuazione della riforma nonché il canale per la verifica dei suoi risultati. Con ciò rifiutiamo sia l'accentramento nelle mani del Ministro di poteri enormi sia una ipotesi di gestione spontanea e atomizzata nei singoli istituti di

quanto la legge prescrive nelle linee generali, col rischio poi di una frantumazione pericolosa dell'unità complessiva degli indirizzi di studio.

Infine il titolo V e il titolo VI contengono le norme finanziarie e quelle transitorie. Nell'arco di cinque anni, dal 1973 al 1977 è previsto lo stanziamento aggiuntivo di 2.065 miliardi e 140 milioni, una somma cioè praticamente equivalente a quella prevista per il nuovo ordinamento dell'Università nel testo in discussione nella passata legislatura e che egualmente viene suddivisa in più annualità. Abbiamo qui sopra indicato quale spreco di centinaia di miliardi all'anno derivi dalla mancanza di una politica di riforma ed è altresì evidente quale perdita enorme derivi per tutto il paese da una scuola come quella attuale del tutto incapace di formare cittadini e lavoratori per i compiti che la società esige. La somma sopra indicata è da destinarsi peraltro solo in parte al bilancio della pubblica istruzione giacché, come previsto nell'articolato della legge, tutta una serie di compiti di attuazione del disposto legislativo, specie per quanto riguarda l'assetto territoriale (centri e distretti scolastici e nuove istituzioni), il diritto allo studio e la formazione professionale sono di competenza regionale e perciò i fondi ad essi destinati vanno direttamente distribuiti alle Regioni.

Riteniamo dovere di ogni gruppo politico che si richiama alla Costituzione repubblicana non attendere più oltre; già troppo a lungo la scuola ha sofferto per le vecchie strutture, per le norme arcaiche, per il vuoto di iniziative legislative. Essa è percorsa da tensioni assai forti: ne sono protagonisti gli studenti e gli insegnanti, ne è investito sempre più ampiamente il mondo dei lavoratori. Siamo consapevoli che una situazione di tal genere o trova sollecitamente uno sbocco politico anche legislativo che ne sappia interpretare i motivi di fondo o può degenerare nel disfacimento della scuola. Poiché tale seconda alternativa non può essere accettata da nessuna forza democratica e tanto meno dalle classi lavoratrici che nella scuola vedono un elemento sostanziale di riscatto e di progresso, abbiamo presentato questa proposta di legge e la sottoponiamo alla considerazione dei colleghi nella fiducia che nessuno vorrà sottrarsi a quel contributo di critiche e di proposte che la gravità dell'attuale situazione esige da tutti.

PROPOSTA DI LEGGE

—

TITOLO I

NORME GENERALI

ART. 1.

La scuola secondaria superiore è aperta a quanti hanno conseguito la licenza della scuola media. Essa si articola in un corso biennale e in un corso triennale ed ha carattere e struttura unitaria; sostituisce perciò tutti i canali diversi e separati di istruzione previsti dalle leggi vigenti dopo la scuola media inferiore.

ART. 2.

La scuola secondaria superiore si propone di rendere più ampia e profonda la cultura di base, di promuovere le capacità critiche e l'acquisizione di un metodo di lavoro e di ricerca atto a consentire una permanente crescita della formazione culturale e professionale, di sviluppare la consapevolezza dei diritti democratici dei cittadini ed il loro esercizio anche nella scuola.

Per i fini indicati nel presente articolo tutti gli istituti di istruzione secondaria superiore hanno in dotazione e in uso biblioteche, gabinetti scientifici, laboratori tecnologici, in modo da porre a fondamento del processo formativo il costante rapporto tra teoria e pratica e la concreta verifica sperimentale dell'apprendimento.

ART. 3.

La frequenza del primo biennio della scuola secondaria superiore è obbligatoria e gratuita.

Già nel corso del primo biennio la scuola secondaria superiore provvede a fornire la preparazione generale adeguata al conseguimento di un primo livello di qualificazione per l'inserimento nel lavoro e ad organizzare per tutti i cittadini corsi di perfezionamento, di riqualificazione, di aggiornamento.

ART. 4.

Le attività scolastiche in tutto il quinquennio si articolano in tre momenti che concorrono unitariamente allo sviluppo del processo formativo:

- a) attività fondamentali e comuni a tutti gli studenti;
- b) attività opzionali;
- c) attività di ricerca, di studio, di lavoro promosse e gestite in maniera autonoma dagli studenti.

ART. 5.

Per assolvere i compiti di cui all'articolo 2 e per organizzare le attività di cui agli articoli 3 e 4 gli istituti di istruzione secondaria superiore operano in stretto rapporto con gli enti territoriali elettivi, con la Regione, con le organizzazioni sindacali dei lavoratori, con le università e con gli altri centri di ricerca e di elaborazione culturale.

ART. 6.

Corsi di specializzazione per il raccordo tra la formazione scolastica e l'attività formativa e professionale saranno organizzati dalle Regioni, nell'ambito dei loro poteri in materia di istruzione professionale a norma degli articoli 117 e 118 della Costituzione, anche presso gli istituti di istruzione secondaria e in collaborazione con essi, avvalendosi del concorso delle organizzazioni sindacali dei lavoratori.

Tali corsi saranno previsti così al termine del biennio come a conclusione del successivo triennio, anche per la riqualificazione, l'aggiornamento, il perfezionamento, la conversione professionale dei lavoratori.

A tal fine gli edifici e le attrezzature tecniche e didattiche degli enti di formazione professionale attualmente dipendenti dal Ministero del lavoro e della previdenza sociale o da altri Ministeri, nonché tutti gli stanziamenti o sovvenzioni che nel bilancio dello Stato sono iscritti a qualsiasi titolo per attività di formazione professionale, passano alle Regioni.

ART. 7.

Le Regioni predispongono annualmente, nel quadro del programma regionale di svi-

luppo e dei piani di intervento settoriale, un piano organico per quanto attiene all'istituzione, all'organizzazione e alla dislocazione territoriale degli istituti di istruzione secondaria superiore.

Nella loro prima formulazione i piani di cui al comma precedente fissano i confini dei distretti scolastici in maniera da offrire la più ampia possibilità di frequenza agli abitanti di tutto il territorio.

I piani delle Regioni vengono trasmessi entro il mese di febbraio al Ministero della pubblica istruzione, il quale procede a una valutazione comparativa dei fabbisogni e, udita la commissione interregionale di cui all'articolo 13 della legge n. 81 del 1970 e su parere conforme delle Commissioni parlamentari competenti, determina entro il 31 maggio gli stanziamenti adeguati e la loro ripartizione regionale.

L'attuazione dei piani così definiti è affidata, per il territorio di loro competenza, alle Regioni, che vi provvedono di norma attraverso i comuni dei distretti definiti ai sensi del secondo comma del presente articolo.

Le Regioni procedono al coordinamento tra i piani stessi e i programmi da esse predisposti, nell'ambito della loro competenza in materia di assistenza scolastica a norma degli articoli 117 e 118 della Costituzione, per quanto attiene all'apprestamento di servizi (trasporti, mense, convitti, ecc.) atti a garantire la più ampia scolarità.

ART. 8.

Negli istituti di istruzione secondaria superiore vengono istituite sezioni pomeridiane e serali per i lavoratori. Alla gestione di tali sezioni partecipano rappresentanti delle organizzazioni sindacali dei lavoratori.

Allo scopo di favorire la ripresa degli studi da parte dei lavoratori, gli istituti di istruzione secondaria organizzano altresì in collaborazione con le Regioni, corsi di aggiornamento, di recupero e di completamento dell'istruzione di base.

ART. 9.

Negli istituti di istruzione secondaria il numero degli studenti per classe non può essere superiore a 25. Nei corsi pomeridiani e serali di cui all'articolo 8 non può essere superiore a 15.

ART. 10.

Gli studenti di ogni singolo istituto hanno diritto di riunirsi in assemblea, di costituire collettivi e gruppi di studio, di produrre stampati, di diffondere e far circolare tutte le pubblicazioni che ritengono utili alla loro formazione culturale e civile. In tale ambito essi determinano il piano di lavoro delle attività di cui all'articolo 4 c).

Essi possono riunirsi in gruppi e assemblee e invitarvi a parteciparvi persone estranee alla scuola.

Le biblioteche, le attrezzature didattiche, i laboratori, i gabinetti scientifici nonché tutti i locali della scuola sono per tali attività a disposizione degli studenti e dei cittadini che frequentano i corsi di cui agli articoli 6 e 8.

ART. 11.

Per il governo dell'istituto, per assicurare e regolare i diritti di quanti frequentano la scuola, per disporre dell'uso dei locali e delle attrezzature, è costituita annualmente una commissione di coordinamento formata da 5 insegnanti eletti dal collegio degli insegnanti, 2 rappresentanti del personale non insegnante da esso eletti, 5 studenti eletti dall'assemblea degli studenti, 3 rappresentanti dei comuni del distretto, definito ai sensi dell'articolo 7 comma 2, nel cui ambito si trova l'Istituto, tre rappresentanti designati dalle organizzazioni sindacali territoriali. Passano a tali commissioni tutti i compiti attribuiti attualmente al capo di istituto. Tale commissione elegge nel proprio seno un presidente e una giunta esecutiva di quattro membri.

Nessuna decisione né della Commissione né della Giunta può contrastare con i diritti degli studenti e con l'autonomia delle assemblee, quali previste dall'articolo 10.

Per la gestione amministrativa dell'istituto è istituito il ruolo di direttore amministrativo; il direttore amministrativo partecipa con voto consultivo ai lavori della commissione di coordinamento, sovrintende alle pratiche amministrative dell'istituto, sottopone all'inizio e alla fine di ogni anno scolastico il bilancio preventivo e consuntivo alla commissione di coordinamento che lo discute e lo trasmette, con le sue osservazioni, alla Regione e ai comuni del distretto di cui all'articolo 7 comma 2.

TITOLO II

DIRITTO ALLO STUDIO

ART. 12.

Per garantire l'effettivo godimento per tutti i cittadini del diritto allo studio e per superare i condizionamenti sociali ed economici tuttora presenti vengono predisposte le seguenti misure:

a) abolizione di ogni onere finanziario di tasse e contributi a carico di quanti frequentano la scuola;

b) fornitura gratuita della fascia biennale obbligatoria del materiale di studio (libri, materiale didattico);

c) organizzazione di servizi (mense, alloggi, trasporti, ecc.) con particolare riguardo agli studenti residenti in località diverse dalle sedi della scuola;

d) assegno di studio per gli studenti regolarmente frequentanti che siano figli di lavoratori salariati o si trovino in condizioni di effettivo disagio economico.

Nell'attuazione di tali misure si procede tenendo conto della priorità che deve essere attribuita dagli interventi volti a garantire il completamento dell'istruzione obbligatoria da parte di tutti i cittadini.

Le Regioni provvedono all'attuazione delle misure previste dai punti *b)*, *c)*, *d)*, del primo comma del presente articolo, nell'ambito della loro competenza in materia di assistenza scolastica, a norma degli articoli 117, e 118 della Costituzione.

Le Regioni provvedono a determinare anche sulla base delle particolari situazioni sociali ed economiche le forme e i criteri della distribuzione dell'assegno di studio di cui al punto *d)*.

ART. 13.

L'orario di lavoro per i lavoratori studenti che partecipano ai corsi di cui all'articolo 8 non può essere superiore alle sei ore giornaliere, per un massimo di 30 ore settimanali, senza riduzione della retribuzione.

I lavoratori studenti hanno diritto a un mese di licenza straordinaria con pieno stipendio nel periodo terminale dell'anno scolastico, fatte salve migliori condizioni stabilite con singoli contratti di lavoro.

TITOLO III

ORDINAMENTI E PROGRAMMI
DEGLI STUDI

ART. 14.

La preparazione comune a tutti gli studenti è diretta a fornire un sicuro possesso degli strumenti indispensabili di analisi, di comunicazione e di espressione (espressione linguistica, attività logica e matematica), a sviluppare la conoscenza critica della realtà sociale nel suo sviluppo storico e nella realtà contemporanea, a fondare su basi scientifiche la conoscenza della natura e dell'ambiente e delle attività umane che ne determinano la trasformazione attraverso la tecnologia e le sue applicazioni nel lavoro.

Lo studio della tecnologia comporta la pratica di laboratorio così da assicurare agli allievi non solo una conoscenza generale delle basi scientifiche dei processi tecnologici ma anche una adeguata metodologia e una conoscenza specifica, in particolari settori a scelta dello studente, dei procedimenti applicativi; in tal modo al termine del biennio sarà conseguito un primo livello di qualificazione per l'inserimento di ogni attività di lavoro.

ART. 15.

Gli orientamenti programmatici di cui all'articolo 14 costituiscono l'asse fondamentale dell'insegnamento sia nel biennio sia nel triennio; in quest'ultimo riceve un più articolato sviluppo lo studio del pensiero filosofico e scientifico.

Nel triennio lo sviluppo della formazione di base si integra con l'introduzione di discipline opzionali che approfondiscono ed estendono tale formazione in particolari campi. Le discipline opzionali si articolano nei campi seguenti:

- a) campo delle scienze matematiche, fisiche, chimiche e biologiche;
- b) campo delle scienze sociali, politiche ed economiche;
- c) campo delle scienze storiche e filologiche;
- d) campo delle arti.

A tal fine nel corso del biennio vengono svolti corsi a carattere propedeutico ed orientativo per le scelte opzionali del triennio successivo.

Anche lo studio delle discipline opzionali è completato in modo da assicurare una costante unità del momento teorico e di quello pratico dallo studio della tecnologia e dalla relativa pratica di laboratorio in settori determinati di specializzazione tecnica. In ogni centro scolastico debbono essere compresenti opzioni appartenenti a tutti i campi sopra indicati.

La formazione delle singole classi nell'intero corso di studio è tale da assicurare in ciascuna di esse la presenza di studenti dei diversi campi opzionali.

ART. 16.

Nello svolgimento dei programmi così delle discipline fondamentali come di quelle opzionali, nel quadro delle linee orientative comuni di cui al successivo articolo 22, si tende a promuovere, con la utilizzazione del metodo interdisciplinare e con la valorizzazione dei collettivi, dei gruppi di studio e delle attività seminariali, l'approfondimento critico su particolari problemi e gruppi di problemi scelti attraverso la diretta consultazione tra insegnanti e studenti. A tale scopo vengono promosse riunioni periodiche di tutti gli studenti e gli insegnanti di ciascuna classe per l'impostazione e la verifica dello svolgimento dei programmi di studio.

ART. 17.

Nelle zone del territorio nazionale abitate da minoranze di lingua diversa dalla lingua italiana lo studio della lingua e della cultura delle singole minoranze trova, nell'ambito dell'insegnamento, pieno riconoscimento.

ART. 18.

L'orario dei corsi propedeutici del biennio di cui al terzo comma dell'articolo 15 e l'orario dei campi opzionali del triennio è determinato in maniera da consentire la partecipazione crescente degli studenti allo studio specifico delle discipline opzionali.

L'ultimo anno di corso è dedicato prevalentemente ad esse ed al raccordo con la scelta professionale che lo studente intende compiere.

È ammesso, attraverso la frequenza di corsi integrativi, il cambio di campo opzionale:

è parimenti consentita la scelta di singoli insegnamenti opzionali di campo diverso da quello fondamentale prescelto, previa discussione assieme agli insegnanti del piano di studio particolare proposto dallo studente. Nel caso in cui tale piano di studio venga respinto la decisione in tal senso deve essere adeguatamente motivata.

ART. 19.

Nel quadro delle attività autonome di cui all'articolo 4 gli studenti possono chiedere che sia istituito l'insegnamento di discipline che non siano presenti tra quelle fondamentali ed opzionali impartite nell'istituto. Qualora vi siano almeno 15 richieste, anche di studenti appartenenti a classi diverse, la scuola provvede all'organizzazione di tali insegnamenti.

ART. 20.

Nel quadro delle attività autonome di cui all'articolo 4 gli studenti o gruppi di studenti possono chiedere l'istituzione di corsi facoltativi di cultura religiosa organizzata dalla Chiesa cattolica o da altre confessioni.

Il comitato di coordinamento di cui all'articolo 11 provvede all'istituzione di tali corsi in accordo con le rispettive confessioni religiose ai cui rappresentanti ne delega l'attuazione.

ART. 21.

Nell'intero corso di studi viene impartito l'insegnamento della ginnastica e viene praticato l'esercizio fisico, sotto controllo igienico-sanitario.

A tal fine, per assicurare le condizioni igieniche dell'ambiente di lavoro scolastico, per esercitare il controllo medico adeguato sulle condizioni di salute di quanti comunque frequentano la scuola, il comitato di coordinamento di cui all'articolo 11 instaura un costante rapporto di collaborazione con le unità sanitarie locali.

ART. 22.

Entro sei mesi dalla pubblicazione della presente legge una commissione presieduta dal Ministro della pubblica istruzione o da

un Sottosegretario da lui delegato, formata da 20 deputati e senatori, nominati su designazione dei gruppi parlamentari dai presidenti della Camera e del Senato, i quali hanno la facoltà di cooptare nel corso del loro lavoro 20 esperti, sostituibili secondo i temi in discussione, fissa le linee generali dei programmi delle singole discipline fondamentali e opzionali e i relativi orari di insegnamento.

Le norme programmatiche generali fissate in tale sede hanno valore orientativo e comunque tale da non pregiudicare la libertà di insegnamento, di ricerca e di sperimentazione didattica.

La commissione di cui al primo comma del presente articolo ha altresì i seguenti compiti:

a) promuovere una campagna di sperimentazione di massa dei nuovi indirizzi didattici e dei nuovi programmi di insegnamento organizzata con la più ampia partecipazione degli insegnanti, degli studenti, dei centri universitari e di ricerca, degli enti locali, delle organizzazioni sindacali;

b) proporre gli orientamenti per la ristrutturazione degli organici del corpo insegnante, tenendo conto del carattere interdisciplinare e collegiale delle attività di insegnamento, della necessità di aggiornamento e di riqualificazione del personale attualmente in ruolo, dei fabbisogni di nuovo personale sia in rapporto alla riduzione del numero degli alunni per classe, sia in rapporto alla introduzione di nuovi insegnamenti;

c) formulare proposte per la revisione degli ordinamenti e dei programmi della scuola primaria e secondaria inferiore, anche modificando l'attuale suddivisione in cicli e considerando l'opportunità di un anticipo a 5 anni dell'età di iscrizione alla scuola primaria; sarà garantita in tali proposte l'unitarietà del *curriculum* scolastico e l'organico raccordo dei programmi del primo biennio della scuola secondaria superiore e quelli della scuola secondaria inferiore;

d) esaminare le condizioni per il passaggio alle Regioni della gestione amministrativa degli istituti di istruzione secondaria superiore, salvo quanto attiene ai rapporti con il personale insegnante e non insegnante, e prevedendo che le regioni vi provvederanno di norma attraverso i comuni dei distretti scolastici di cui al secondo comma dell'articolo 7.

La commissione resta in carica tre anni. Nel corso e al termine dei suoi lavori gli atti della commissione e le eventuali proposte

integrative della presente legge da essa formulate vengono comunicati al Parlamento e ai consigli regionali.

TITOLO IV

CRITERI DI VALUTAZIONE ED ESAMI DI STATO

ART. 23.

Il passaggio da un anno di corso al successivo è conseguito attraverso un giudizio globale motivato che tiene conto di tutto il lavoro svolto, comprese le attività libere, dallo studente nel corso dell'anno.

Il primo biennio costituisce un ciclo unico. Nel passaggio dal primo al secondo anno non sono previsti casi di ripetenza se non in circostanze affatto particolari ed eccezionali.

Sono aboliti gli esami di riparazione. Nella seconda parte dell'anno scolastico vengono svolti corsi integrativi nelle diverse discipline aperti a tutti gli studenti che abbiano bisogno di rendere più adeguata la loro preparazione.

ART. 24.

Al termine del biennio l'alunno consegue un diploma che attesta l'adempimento dell'obbligo. Tale diploma ha validità di titolo di prima qualifica professionale e dà accesso al triennio.

Il corso della scuola secondaria superiore si conclude con un esame-colloquio pubblico sostenuto dallo studente con i propri insegnanti; tale prova verte su argomenti scelti preliminarmente dallo studente stesso e attinenti in modo particolare al campo opzionale seguito ed ai corrispondenti sbocchi professionali.

Il collegio degli insegnanti, a garanzia del valore legale del titolo, è presieduto da un presidente esterno, nominato dal Ministro della pubblica istruzione e scelto fra i docenti universitari.

L'esame colloquio di cui al secondo comma del presente articolo ha valore di esame di Stato. Il titolo conseguito dà accesso agli studi universitari ed ha valore, in corrispondenza con le opzioni prescelte, di titolo di qualificazione di secondo grado.

In attesa dell'attuazione del disposto costituzionale sulle norme che regolano l'istituto della parità, negli istituti di istruzione secondaria superiore pareggiati e legalmente rico-

nosciuti l'esame di Stato si svolge di fronte a una commissione costituita da insegnanti delle scuole statali, da un presidente nominato dal Ministro della pubblica istruzione, da un insegnante interno.

TITOLO V

NORME FINANZIARIE

ART. 25.

Nell'anno finanziario nel corso del quale entra in vigore la presente legge il Ministro del tesoro è autorizzato ad apportare con proprio decreto le variazioni necessarie allo stato di previsione della spesa sia per quanto attiene alla costituzione del fondo speciale per le regioni, sia per quanto attiene il bilancio della pubblica istruzione, ove saranno unificate in unica rubrica le spese attualmente suddivise tra le diverse rubriche oggi corrispondenti ai diversi tipi di scuola secondaria superiore.

ART. 26.

Per l'ordinamento disposto dalla presente legge le maggiori somme da iscrivere, nel quadro del secondo piano di sviluppo della scuola, sullo stato di previsione del Ministero della pubblica istruzione, sono così determinate:

a) per l'attuazione di quanto previsto dall'articolo 8:

per l'anno 1973:	25 miliardi
» » 1974:	25 miliardi
» » 1975:	30 miliardi
» » 1976:	30 miliardi
» » 1977:	30 miliardi;

b) per le spese della commissione di cui all'articolo 22 sono iscritte nello stato di previsione del bilancio della pubblica istruzione le seguenti somme:

1973:	55 milioni
1974:	55 milioni
1975:	30 milioni.

ART. 27.

Per il finanziamento della sperimentazione, per la verifica e per la divulgazione dei suoi risultati sono iscritte sullo stato di pre-

visione del Ministero della pubblica istruzione
le seguenti somme:

1973: 15 miliardi
1974: 20 miliardi
1975: 25 miliardi
1976: 25 miliardi.

ART. 28.

Sono assegnate alle Regioni, per l'attuazione dei piani di cui all'articolo 7 della presente legge, secondo la ripartizione prevista dal comma terzo dello stesso articolo, le seguenti somme:

1973: 90 miliardi
1974: 120 miliardi
1975: 130 miliardi
1976: 130 miliardi
1977: 130 miliardi.

ART. 29.

In relazione a quanto disposto dai punti *b)*, *c)* e *d)* dell'articolo 12 della presente legge sono assegnate al fondo comune delle Regioni di cui all'articolo 8 della legge n. 81 del 1970 le seguenti somme:

per l'anno 1973: 200 miliardi
» » 1974: 230 miliardi
» » 1975: 260 miliardi
» » 1976: 270 miliardi
» » 1977: 280 miliardi.

TITOLO VI

NORME TRANSITORIE E FINALI

ART. 30.

A partire dal primo anno scolastico successivo alla pubblicazione della presente legge sono soppresse e sostituite con la prima classe della nuova scuola secondaria superiore la quarta classe del ginnasio liceo classico e le prime classi del liceo scientifico, del liceo artistico, dell'istituto magistrale, dell'istituto tecnico, dell'istituto professionale, dell'istituto di arte, della scuola magistrale. Progressivamente negli anni seguenti sono soppresse le classi successive di tali istituti.

Le disposizioni di cui all'articolo 9 avranno effetto per la prima classe della nuova scuola

secondaria superiore a partire dall'anno scolastico in cui entrerà in vigore la presente legge e saranno di anno in anno estese alle classi successive.

ART. 31.

La legge entra in vigore nel primo anno scolastico successivo alla sua pubblicazione nella *Gazzetta Ufficiale*.

Alla fine di ogni biennio il Ministro della pubblica istruzione, sentiti gli assessori regionali alla pubblica istruzione, presenta al Parlamento una relazione documentata sulla attuazione della presente legge. Tale relazione viene discussa ed esaminata dalle Commissioni parlamentari competenti.

ART. 32.

Sono abrogate tutte le disposizioni in contrasto con la presente legge.