

SENATO DELLA REPUBBLICA

————— XIV LEGISLATURA —————

692^a SEDUTA PUBBLICA

RESOCONTO SOMMARIO E STENOGRAFICO

MARTEDÌ 9 NOVEMBRE 2004

(Antimeridiana)

Presidenza del vice presidente FISICHELLA,
indi del vice presidente DINI

INDICE GENERALE

RESOCONTO SOMMARIO Pag. V-XI

RESOCONTO STENOGRAFICO 1-41

*ALLEGATO A (contiene i testi esaminati nel
corso della seduta)* 43-48

*ALLEGATO B (contiene i testi eventualmente
consegnati alla Presidenza dagli oratori, i
prospetti delle votazioni qualificate, le comu-
nicazioni all'Assemblea non lette in Aula e
gli atti di indirizzo e di controllo)* 49-79

INDICE

RESOCONTO SOMMARIO		VALDITARA (AN)	Pag. 13
		ACCIARINI (DS-U)	19, 25, 26
		FAVARO (FI)	23, 25, 26
		APREA, sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca	27, 34
RESOCONTO STENOGRAFICO			
SALUTO A UNA DELEGAZIONE PARLAMENTARE DELLA REPUBBLICA DOMINICANA		Seguito della discussione della mozione 1-00290 sugli attacchi terroristici suicidi:	
PRESIDENTE	Pag. 1	VENTUCCI, sottosegretario di Stato alla Presidenza del Consiglio dei ministri	36
CONGEDI E MISSIONI	1	* DEBENEDETTI (DS-U)	36
		BISCARDINI (Misto-SDI)	38
DISEGNI DI LEGGE, TRASMISSIONE DALLA CAMERA DEI DEPUTATI E ASSEGNAZIONE. COMMISSIONI PERMANENTI, AUTORIZZAZIONE ALLA CONVOCAZIONE	2		
DISEGNI DI LEGGE		ALLEGATO A	
Seguito della discussione:		MOZIONI	
<i>(2516) Delega al Governo per l'istituzione dell'Ordine dei dottori commercialisti e degli esperti contabili (Approvato dalla camera dei deputati) (Votazione finale qualificata ai sensi dell'articolo 120, comma 3, del Regolamento) (Relazione orale):</i>		Mozione con procedimento abbreviato, ai sensi dell'articolo 157, comma 3, del Regolamento, sui programmi scolastici	43
ALBERTI CASELLATI (FI)	2	Mozione sugli attacchi terroristici suicidi	45
MOZIONI			
Seguito della discussione della mozione 1-00268 sui programmi scolastici (Procedimento abbreviato, ai sensi dell'articolo 157, comma 3, del Regolamento):		ALLEGATO B	
PRESIDENTE	4, 27, 34 e <i>passim</i>	INTERVENTI	
BEVILACQUA (AN)	4, 6	Testo integrale dell'intervento del sottosegretario Aprea in sede di replica nella discussione della mozione 1-00268	49
CORTIANA (Verdi-U)	6		
MONTICONE (Mar-DL-U)	10	COMMISSIONI PERMANENTI	
		Presentazione di relazioni	66
		COMMISSIONE PARLAMENTARE D'INCHIESTA SULLE CAUSE DELL'OCULTAMENTO DI FASCICOLI RELATIVI A CRIMINI NAZIFASCISTI	
		Variazioni nella composizione	66

N.B. Sigle dei Gruppi parlamentari: Alleanza Nazionale: AN; Democratici di Sinistra-l'Ulivo: DS-U; Forza Italia: FI; Lega Padana: LP; Margherita-DL-l'Ulivo: Mar-DL-U; Per le Autonomie: Aut; Unione Democratica e di Centro: UDC; Verdi-l'Ulivo: Verdi-U; Misto: Misto; Misto-Comunisti italiani: Misto-Com; Misto-Lega per l'Autonomia lombarda: Misto-LAL; Misto-Libertà e giustizia per l'Ulivo: Misto-LGU; Misto-MSI-Fiamma Tricolore: Misto-MSI-Fiamma; Misto-Nuovo PSI: Misto-NPSI; Misto-Partito repubblicano italiano: Misto-PRI; Misto-Rifondazione Comunista: Misto-RC; Misto-Socialisti democratici italiani-SDI: Misto-SDI; Misto-Popolari-Udeur: Misto-Pop-Udeur.

INSINDACABILITÀ

Deferimento di richiesta di deliberazione ..Pag. 66

DISEGNI DI LEGGE

Annunzio di presentazione 66

Assegnazione 67

REGIONI

Trasmissione di relazioni 68

PETIZIONI

Annunzio 69

MOZIONI, INTERPELLANZE E INTER-ROGAZIONI

AnnunzioPag. 41

Apposizione di nuove firme a mozioni 70

Mozioni 70

Interpellanze 71

Interrogazioni 72

ERRATA CORRIGE 79

N. B. - *L'asterisco indica che il testo del discorso è stato rivisto dall'oratore.*

RESOCONTO SOMMARIO

Presidenza del vice presidente FISICHELLA

La seduta inizia alle ore 10,02.

Il Senato approva il processo verbale della seduta antimeridiana del 4 novembre.

Saluto a una delegazione del Parlamento della Repubblica Dominicana

PRESIDENTE. Rivolge il saluto dell'Assemblea alla delegazione del Parlamento della Repubblica Dominicana presente nelle tribune, guidata dal vice presidente del Senato Cesare Augusto Matias. (*Vivi, generali applausi*).

Comunicazioni all'Assemblea

PRESIDENTE. Dà comunicazione dei senatori che risultano in congedo o assenti per incarico avuto dal Senato. (*v. Resoconto stenografico*).

Disegni di legge, trasmissione dalla Camera dei deputati e assegnazione Commissioni parlamentari, autorizzazione alla convocazione

PRESIDENTE. Comunica che, in data 8 novembre, la Camera dei deputati ha approvato, con modifiche, il disegno di legge di conversione del decreto legge n. 237 sull'aviazione civile, già approvato dal Senato, modificato dalla Camera e nuovamente modificato dal Senato. Il provvedimento è stato assegnato alla 8a Commissione permanente, con i pareri delle Commissioni 1a e 5a. Le suddette Commissioni sono pertanto autorizzate ad integrare i propri ordini del giorno per l'esame del disegno di legge, sul quale la Commissione di merito dovrà riferire all'Assemblea nella seduta pomeridiana di oggi.

Seguito della discussione del disegno di legge:

(2516) Delega al Governo per l'istituzione dell'Ordine dei dottori commercialisti e degli esperti contabili (Approvato dalla Camera dei deputati) (Votazione finale qualificata ai sensi dell'articolo 120, comma 3, del Regolamento) (Relazione orale)

PRESIDENTE. Ricorda che nella seduta antimeridiana del 2 novembre ha avuto inizio la discussione generale.

ALBERTI CASELLATI (FI). L'unificazione degli ordini, e dei relativi albi, dei dottori commercialisti e dei ragionieri provvede finalmente a sancire l'unitarietà della professione di commercialista, che finora era possibile svolgere, con identiche competenze, mediante l'iscrizione all'albo dei dottori commercialisti o a quello dei ragionieri. Tale risultato si è reso possibile a seguito della omogeneizzazione dei percorsi formativi per l'iscrizione agli albi intervenuta pochi anni fa e determinerà importanti effetti innovativi per il futuro mediante la creazione di un'unica figura professionale nel settore economico-contabile che assolve ad una funzione divenuta sempre più rilevante nel Paese, anche al fine di affiancare gli imprenditori nei loro indirizzi strategici. Stupiscono pertanto gli interventi critici di molti senatori, che contrastano con il favore manifestato alla riforma dagli stessi ordini, dalle organizzazioni sindacali e dalle rappresentanze giovanili dei settori.

PRESIDENTE. Dichiara chiusa la discussione generale e avverte che il relatore e il rappresentante del Governo rinunciano alle repliche. Rinvia dunque il seguito della discussione ad altra seduta.

Seguito della discussione della mozione n. 268 sui programmi scolastici (Procedimento abbreviato, ai sensi dell'articolo 157, comma 3, del Regolamento)

PRESIDENTE. Ricorda che nella seduta pomeridiana del 4 novembre ha avuto inizio la discussione.

BEVILACQUA (AN). L'unico rilievo condivisibile nella mozione dell'opposizione riguarda le modalità di adozione dei programmi scolastici, non mediante regolamento, secondo quanto previsto dalla legge di riforma del sistema scolastico, ma come allegati al decreto legislativo attuativo. Per il resto, la mozione è caratterizzata da una lettura forzata dei programmi, che si manifesta in particolare nelle critiche rivolte all'insegnamento della storia. Le modifiche apportate dalle Indicazioni programmatiche nazionali infatti rispondono all'esigenza di colmare gli aspetti volutamente trascurati della storia, soprattutto quella del Novecento, provvedendo ad una più completa informazione sui totalitarismi, compreso dun-

que il comunismo. Stante pertanto l'insufficienza delle argomentazioni, sarebbe preferibile un ritiro della mozione.

CORTIANA (*Verdi-U*). Le critiche a presunte lacune dei programmi scolastici non sono una buona ragione per riproporre, come avviene nelle Indicazioni programmatiche, una visione parziale della cultura ispirata ad un senso di rivalsa. La complessità del mondo moderno richiederebbe infatti un approccio alla cultura non semplificato ma strumenti adeguati sotto il profilo quantitativo e qualitativo tali da assicurare il divenire della conoscenza, mediante la trasformazione del sapere in obiettivi di sviluppo a favore dell'uomo. In tale quadro, quello dei programmi rappresenta un momento cruciale a cui la mozione chiede di avvicinarsi proponendo contenuti e soprattutto metodologie caratterizzate dalla partecipazione dei soggetti interessati e dal coinvolgimento della comunità scientifica.

MONTICONE (*Mar-DL-U*). Premesso che, anche in caso di mancato accoglimento della mozione presentata dall'opposizione, si augura che il Governo tragga spunto per rivedere criticamente il decreto legislativo n. 59 del 2004, si sofferma in particolare sull'insegnamento della storia. La richiamata normativa fornisce agli insegnanti indicazioni metodologiche qualificate e condivisibili, ma eccessive per quanto concerne la scuola primaria, come l'approfondimento del concetto di durata e di ciclicità dei fenomeni o della relazione tra causa ed effetto. A tale profilo tecnico approfondito ed esigente fanno riscontro indicazioni tematiche quanto meno lacunose; ad esempio, il passaggio storico della scoperta dell'America non è accompagnato da una riflessione sulle conseguenze sotto il profilo della mentalità e della visione europea, così come sarebbe importante un riferimento al problema dell'ebraismo e ad alcune forme di intolleranza dell'età moderna e contemporanea. Per quanto riguarda ancora l'aspetto metodologico, la suddivisione nei due cicli di insegnamento della storia fa sì che l'approfondimento dell'età moderna e dell'età contemporanea sia compreso in poco più di un biennio finale del primo ciclo, con gravi ripercussioni sulla formazione degli studenti che non intendono proseguire il percorso in un liceo bensì con l'apprendimento professionale. Infine, la pur apprezzabile intenzione di introdurre l'educazione alla cittadinanza risulta depotenziata da un'impostazione eccessivamente nazionale ed eurocentrica. (*Applausi dal Gruppo Mar-DL-U*).

VALDITARA (*AN*). Le Indicazioni programmatiche nazionali, pur risentendo di una stesura a più mani in forma a volte sciatta e burocratica, prevedono comunque novità importanti per l'insegnamento dell'italiano, della storia e della geografia, benché debbano essere valutate non come programmi ma come indicazioni che i docenti devono autonomamente integrare. Il testo della mozione e la gran parte dei rilievi, spesso infondati, dell'opposizione esprimono invece la certezza di verità assolute e soprattutto riproducono il vecchio vizio togliattiano di delegittimare l'avversario, tradendo così la scarsa assimilazione dei valori liberali. Giustamente viene

ripristinato l'insegnamento della grammatica, dell'analisi logica e della sintassi della lingua italiana, indispensabili per riaffermare la cultura della regola, stimolare l'ordine mentale e quindi una corretta espressione delle proprie idee, che invece erano stati ridotti a semplice eventualità con le ultime riforme scolastiche. L'apprendimento a memoria delle poesie accresce il patrimonio culturale, arricchisce la fantasia ed il bagaglio espressivo dei giovani, così come lo studio dell'epica e della mitologia sviluppano le capacità interpretative e favoriscono il recupero di una dimensione spirituale. Sulla storia, mentre la riforma Berlinguer era imperniata sull'assoluta centralità del Novecento in applicazione dell'idea gramsciana dell'uomo nuovo sganciato dalle tradizioni e dai valori del passato, la riforma intende recuperare in modo equilibrato il contributo delle diverse epoche alla costruzione dell'identità nazionale. Sotto il profilo metodologico è da superare l'impostazione che limita la storia ai suoi fattori economico-sociali ed è opportuno che i bambini recuperino i valori che è possibile tramandare attraverso gli esempi dei grandi personaggi storici. Infine, le ragioni della connessione logica e cronologica fra l'Ottocento e il Novecento, dalla rivoluzione francese al crollo del Muro di Berlino, non risiedono nel tentativo di assolvere il nazifascismo, la cui condanna storica è nella Costituzione, appartiene alla coscienza democratica di ogni insegnante e alla totalità dei Gruppi parlamentari, quanto piuttosto nell'esigenza di un'analisi storica complessiva del totalitarismo del XX secolo, che si è estrinsecato in tre modalità diverse: il comunismo, il nazismo ed il fascismo. Le reazioni dell'opposizione a questo progetto culturale dimostrano con chiarezza che mentre il fascismo ed il nazismo sono stati condannati senza appello, il processo al comunismo non è ancora iniziato: un partito socialdemocratico non dovrebbe rifiutare l'analogia tra comunismo e nazismo, né offendersi se gli studenti possono conoscere con completezza i crimini perpetrati in nome del comunismo in Italia e nel mondo. Quindi, mentre recentemente il segretario dei Democratici di sinistra ha considerato Togliatti radice irrinunciabile di quel partito, il quarantennale della morte avrebbe dovuto rappresentare l'occasione per abbandonare la sua eredità, rinnegare la doppiezza politica e riconoscerlo come mandante morale dell'assassinio di migliaia di italiani. (*Applausi dai Gruppi AN e FI e del senatore Compagna*).

ACCIARINI (*DS-U*). La mozione si prefigge di fare chiarezza sui criteri adottati dalla commissione incaricata di redigere le Indicazioni programmatiche, recuperando al coinvolgimento della cultura e della società e alla discussione parlamentare un ambito essenziale per delineare la società del futuro, che la maggioranza ha invece inteso sottrarre al dibattito per compiere un ulteriore passaggio verso la destrutturazione della scuola. Al di là della decisione del Ministro di ripensare la contestata scelta di accantonare la teoria evoluzionistica, in alcuni casi le Indicazioni non si limitano ad affiancare lo studio della Bibbia a quello della teoria scientifica ma addirittura rileggono la scienza alla luce della religione. Esse inoltre esprimono un'impostazione didattica estremamente semplificata e

sganciata dal contesto di apprendimento che risulta dall'incontro tra l'esperienza degli allievi e l'attività didattica degli insegnanti. Le modalità rigide con cui vengono evidenziate le attitudini degli allievi riducono l'intervento didattico della scuola ad un ruolo notarile di registrazione dei dati di partenza e quindi segnano un arretramento rispetto al compito di promozione sociale che la scuola deve svolgere, garantendo a tutti gli allievi, anche se con modalità e tempi diversi, il raggiungimento dei medesimi traguardi. Inoltre, l'elencazione minuziosa ma anche confusa di numerosissimi specifici obiettivi didattici svalorizza l'autonomia scolastica e il lavoro svolto dalla scuola italiana, che nonostante le difficoltà in cui opera è riuscita a ritagliarsi spazi di autonomia ancor prima del riconoscimento giuridico. L'insieme di queste considerazioni dovrebbe indurre il Governo ad una sostanziale revisione delle Indicazioni programmatiche adottate. (*Applausi dai Gruppi DS-U e Mar-DL-U e del senatore Biscardini*).

FAVARO (*FI*). Mentre il Governo e la maggioranza mantengono un atteggiamento aperto rispetto alle Indicazioni programmatiche, tanto da istituire un'apposita commissione per esaminarne alcuni specifici aspetti, l'opposizione esprime una preconcetta ed ingiustificata contrapposizione ai nuovi programmi, sostenendo gli insegnanti che non accettano di partecipare alla formazione e addirittura imputando alla riforma tutti i problemi della scuola italiana, che hanno ben più complesse e differenti motivazioni. Le eventuali imperfezioni delle Indicazioni programmatiche potranno essere progressivamente corrette, ma tenendo conto che attraverso la definizione di pochi principi ed obiettivi, da completare con flessibilità nell'autonoma attività didattica, si intende superare la concezione del rigido programma scolastico. Pertanto, mentre la mozione presentata e gli interventi dell'opposizione evidenziano una nostalgia per la centralità dei programmi fissati rigidamente dallo Stato, le Indicazioni programmatiche sono aperte e non prescrittive, tanto che la loro applicazione potrebbe essere monitorata, ad esempio verificando la concreta esperienza della riforma in alcuni istituti scolastici. (*Applausi dei senatori Carrara e Compagna*).

PRESIDENTE. Dichiara chiusa la discussione.

APREA, *sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. L'adozione nella passata legislatura della legge n. 59 del 1997 e del conseguente decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, che hanno profondamente modificato il sistema educativo di istruzione e di formazione, hanno reso inutilizzabili i vecchi Programmi di insegnamento delle scuole di ogni ordine e grado, basati su un modello centralista e gerarchico-amministrativo. L'attuale Governo ha ritenuto opportuno non rinviare ulteriormente l'attuazione delle leggi sull'autonomia dell'istituzione scolastica ed ha provveduto alla redazione delle Indicazioni nazionali che hanno lo scopo, sia pure in via transitoria, di sostituire i Programmi di insegnamento. La scelta di adottare la formula della transitorietà ha lo scopo

di consentire al Parlamento di seguire l'*iter* per la rideterminazione delle indicazioni in forma di regolamento ed al mondo dei docenti di contribuire al loro perfezionamento. Si tratta infatti di uno strumento volto a definire soltanto gli *standard* minimi di prestazione del servizio scolastico, affidando all'autonomia scolastica ed alla piena libertà professionale e culturale dei docenti il compito di approfondirne ed arricchirne i contenuti, con l'obiettivo comunque di passare dalla scuola delle nozioni ad una scuola che impieghi le conoscenze e le abilità disciplinari come mezzo per la crescita e la valorizzazione della persona. Ricordati i passaggi che hanno condotto alla stesura delle Indicazioni, rinvia al testo allegato ai Resoconti della seduta odierna per l'approfondimento di alcune specifiche questioni di merito sollevate dai senatori intervenuti nella discussione, ricordando tuttavia che il Governo non ha mai esercitato alcuna volontà discriminatoria od oscurantista sulla scelta degli argomenti ed ha tenuto conto del dibattito in corso da anni nel mondo politico e scientifico. Anche la discussione sulla mozione costituisce un arricchimento sostanziale al processo di verifica ed eventuale modifica delle Indicazioni al fine di giungere a soluzioni quanto più possibile condivise. (*Applausi dai Gruppi FI, AN e UDC. Congratulazioni*).

Presidenza del vice presidente DINI

PRESIDENTE. Rinvia il seguito della discussione ad altra seduta.

Seguito della discussione della mozione n. 290 sugli attacchi terroristici suicidi

PRESIDENTE. Ricorda che nella seduta pomeridiana del 28 ottobre i presentatori hanno illustrato la mozione. Dichiara aperta la discussione.

DEBENEDETTI (*DS-U*). Condivide le motivazioni e gli obiettivi della mozione, la cui istanza principale, quella di iscrivere il terrorismo suicida tra i crimini contro l'umanità, se da un lato non sembra avere *chance* di adozione da parte dell'Assemblea generale delle Nazioni Unite, a causa dell'opposizione, per alcuni versi comprensibile, dei Paesi arabi, non ha tuttavia valore puramente declamatorio in quanto potrebbe impegnare tutti i Paesi che la facessero propria ad adottare comportamenti concreti per contrastare e stroncare questa disumana forma di violenza. Tali azioni devono riguardare i responsabili degli Stati che promuovono e favoriscono il compimento di azioni terroristiche suicide, nella consapevolezza che anche uno Stato può essere terrorista, che il terrorismo ha le caratteristiche di una guerra e che quindi può meritare risposte di tipo mili-

tare. In particolare, i Paesi ricchi dovrebbero esercitare un attento controllo delle loro politiche di aiuto ed accompagnare il sostegno economico con un sistema educativo che diffonda i valori della vita e della solidarietà. (*Applausi dei senatori Tonini, Biscardini e Calogero Sodano.*)

BISCARDINI (*Misto-SDI*). La mozione che impegna il Governo ad adoperarsi per il riconoscimento degli attacchi terroristici da *kamikaze* quali crimini contro l'umanità raccoglie il sentimento diffuso di orrore che suscitano tali forme di terrorismo nelle coscienze dei cittadini. Gli attacchi suicidi rappresentano infatti una nuova forma di guerra condotta con armi non convenzionali che colpisce indiscriminatamente popolazioni inermi mietendo vittime molto spesso tra i bambini. Tali attacchi terroristici appaiono perseguire un disegno di natura totalitaria che ha come obiettivo la limitazione del sistema di libertà dei Paesi occidentali ma anche dei movimenti democratici e liberali che tentano di avanzare nei Paesi islamici. Il fanatismo che li ispira e la strategia del terrore che essi perseguono presentano forti analogie con le stragi poste in essere dai regimi totalitari europei del secolo scorso, che l'Occidente si era illuso di aver rimosso o quanto meno di rimanervi estraneo. Per tali motivi la lotta contro il terrorismo assume natura di lotta contro tutte le forme di fondamentalismo e totalitarismo per mantenere integri il principio della laicità dello Stato dall'ingerenza delle religioni e della libertà di pensiero. (*Applausi dei senatori Debenedetti e Compagna.*)

PRESIDENTE. In attesa che giunga in Aula il sottosegretario agli affari esteri Antonione, sospende brevemente la seduta.

La seduta, sospesa alle ore 12,38, è ripresa alle ore 12,54.

PRESIDENTE. Informa che il sottosegretario Antonione è impossibilitato a partecipare ai lavori dell'Aula per concomitanti impegni di carattere istituzionale. Rinvia pertanto il seguito della discussione e toglie la seduta. Dà annuncio della mozione, delle interpellanze e delle interrogazioni pervenute alla Presidenza (*v. Allegato B*) e toglie la seduta.

La seduta termina alle ore 12,55.

RESOCONTO STENOGRAFICO

Presidenza del vice presidente FISICHELLA

PRESIDENTE. La seduta è aperta (*ore 10,02*).
Si dia lettura del processo verbale.

PERUZZOTTI, *segretario*, dà lettura del processo verbale della seduta antimeridiana del 4 novembre.

PRESIDENTE. Non essendovi osservazioni, il processo verbale è approvato.

Saluto a una delegazione del Parlamento della Repubblica Dominicana

PRESIDENTE. Colleghi, desidero rivolgere un saluto alla delegazione parlamentare della Repubblica Dominicana, composta di senatori e deputati, guidata dal vice presidente del Senato, Cesare Augusto Matias, che ho avuto stamane il privilegio di accogliere, con la quale abbiamo avuto un interessante colloquio, che domani sarà alla Camera dei deputati e che si trova nel nostro Paese per incrementare le relazioni fra la Repubblica Dominicana e l'Italia, anche in vista dell'adesione di quel Paese all'Unione interparlamentare. (*Vivi, generali applausi*).

Un saluto, dunque, e buon lavoro.

Congedi e missioni

PRESIDENTE. Sono in congedo i senatori: Antonione, Baldini, Bosi, Casillo, Cursi, D'Alì, Mantica, Saporito, Semeraro, Sestini, Siliquini, Vegas e Ventucci.

Sono assenti per incarico avuto dal Senato i senatori: Agoni, Bongiorno, Piatti, Ronconi e Salerno (dalle ore 11), per attività della 9^a Commissione permanente; Basile, per attività della 14^a Commissione permanente; Iovene, per attività della Commissione straordinaria per la tutela e la promozione dei diritti umani; Flammia, per attività della Commissione per le ricompense al valore e merito civile; Budin, Danieli Franco,

Gubert, Iannuzzi, Manzella e Rigoni, per attività dell'Assemblea parlamentare dell'Unione dell'Europa occidentale; Crema, per attività dell'Assemblea parlamentare del Consiglio d'Europa; Chiusoli, Coviello e Tommaso Sodano, per attività dell'Unione interparlamentare.

Disegni di legge, trasmissione dalla Camera dei deputati e assegnazione Commissioni permanenti, autorizzazione alla convocazione

PRESIDENTE. Comunico che, in data 8 novembre, la Camera dei deputati ha approvato, con modificazioni, il disegno di legge di conversione del decreto-legge n. 237 sull'aviazione civile, già approvato dal Senato, modificato dalla Camera dei deputati e nuovamente modificato dal Senato.

Il provvedimento è stato assegnato all'8^a Commissione permanente, con i pareri delle Commissioni 1^a e 5^a.

Le suddette Commissioni sono pertanto autorizzate ad integrare i propri ordini del giorno per l'esame del disegno di legge, sul quale la Commissione di merito dovrà riferire all'Assemblea nella seduta pomeridiana di oggi.

Ulteriori comunicazioni all'Assemblea saranno pubblicate nell'allegato B al Resoconto della seduta odierna.

Seguito della discussione del disegno di legge:

(2516) Delega al Governo per l'istituzione dell'Ordine dei dottori commercialisti e degli esperti contabili (*Approvato dalla Camera dei deputati*) (*Votazione finale qualificata ai sensi dell'articolo 120, comma 3, del Regolamento*) (*Relazione orale*)

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del disegno di legge n. 2516, già approvato dalla Camera dei deputati.

Ricordo che nella seduta antimeridiana del 2 novembre ha avuto inizio la discussione generale.

È iscritta a parlare la senatrice Alberti Casellati. Ne ha facoltà.

ALBERTI CASELLATI (*FI*). Signor Presidente, nel nostro Paese la professione di commercialista rappresenta un'eccezione nel panorama delle libere professioni. Per svolgere l'attività di commercialista, infatti, caso unico nel contesto mondiale, in Italia ci si può iscrivere in due distinti ordini professionali: quello dei dottori commercialisti e quello dei ragionieri.

Il motivo di tale anomalia va ricercato nella genesi stessa dei due ordini professionali, istituiti solo nel 1953 e successivi di molto alla nascita vera e propria della professione di commercialista che risale addirittura al Rinascimento, all'epoca dei commerci veneziani con istituzione a Venezia, alla fine del 1500, del primo collegio dei ragionieri.

Per secoli, quindi la professione economico-contabile è stata esclusivamente quella dei ragionieri. Solo nel 1953 i dottori in economia, che fino ad allora avevano svolto la loro professione iscrivendosi nei collegi dei ragionieri, furono organizzati in un ordine autonomo, ma le competenze rimasero le stesse, quelle proprie della professione di commercialista che iniziava in quegli anni a trasformarsi, anche sulla spinta della crescita economica e sociale del nostro Paese.

Negli anni che sono seguiti i due ordini hanno percorso strade separate ma convergenti. A parte le competenze professionali che sono rimaste identiche, i percorsi formativi hanno avuto una singolare evoluzione. I dottori commercialisti hanno introdotto l'obbligo del tirocinio professionale e per i ragionieri è divenuto obbligatorio il possesso, oltre al titolo di scuola secondaria superiore, anche di una laurea; una convergenza che il legislatore ha sancito due anni fa quando, applicando a tali ordini le nuove disposizioni derivanti dalla riforma universitaria, ha previsto identici percorsi e identici requisiti per l'accesso al tirocinio, sia per la professione di dottore commercialista sia per quella di ragioniere commercialista, una scelta che il legislatore ha fatto in attesa e in preparazione della legge di riforma delle due professioni, proprio quella che è oggi all'esame di questa Aula.

Ho voluto fare una lunga premessa storica per chiarire che la riforma che stiamo per approvare non riforma il passato o il presente, ma opera i suoi effetti innovatori esclusivamente sul futuro.

Le due professioni che si unificano, infatti, sono già identiche e nulla viene tolto o aggiunto all'una o all'altra. Si sancisce, quindi, una situazione di fatto, razionalizzando e semplificando un settore professionale importante e delicato anche nell'interesse del cittadino utente, dei servizi professionali.

La riforma, dicevo, è rivolta al futuro: la creazione di un'unica professione economico-contabile rappresenta infatti una risorsa per il Paese. Per questo dico che l'Italia ha bisogno di una forte, moderna, preparata, sana, professione economica che sappia affiancare gli imprenditori e i cittadini nelle loro scelte sempre più difficili e complesse in campo nazionale ed internazionale.

Mi sono stupita, dunque, nell'ascoltare alcuni interventi di colleghi senatori che piuttosto che guardare alle potenzialità e alla positività di questo provvedimento si sono lungamente intrattenuti su questioni legate alle norme transitorie, alla sistemazione da dare, nell'unificando nuovo ordine, agli attuali iscritti nei due albi separati dei ragionieri e dei dottori commercialisti.

Ciò sarebbe già di per sé grave, ma lo è ancora di più quando ci si accorge che molte delle affermazioni portate a sostegno di proposte di emendamenti o di ordini del giorno sono inesatte, imprecise o parziali, tanto da ingenerare l'erronea convinzione che in questa sistemazione una delle due categorie avrebbe vantaggi a danno dell'altra.

Così non è; ne è la prova il fatto che gli organi istituzionali dei due ordini si sono ripetutamente espressi a favore di questo provvedimento,

che gli stessi organismi sindacali di entrambe le categorie hanno espresso il loro consenso, che le rappresentanze giovanili di ragionieri e dottori commercialisti sono addirittura tra i più accesi sostenitori di questa riforma. Rappresentanze giovanili che esprimono il futuro della professione: 40.000 ragionieri hanno un'età media di poco superiore ai quarant'anni e di 55.000 dottori commercialisti oltre 20.000 hanno meno di quarant'anni.

Quindi, professionisti che guardano al futuro, al loro e a quello del Paese: ad essi si rivolge la presente riforma perché possano svolgere la loro attività professionale, che sappiamo delicata ed impegnativa, in un contesto normativo riformato, in un unico ordine professionale che possa rappresentare la casa comune dei 100.000 commercialisti italiani.

Si chiede, quindi, senza ulteriori tentennamenti e rifuggendo da tentazioni di tutela di particolarismi anacronistici e dunque dannosi per il Paese, di procedere alla rapida approvazione del disegno di legge nel testo già approvato dalla Commissione giustizia.

PRESIDENTE. Dichiaro chiusa la discussione generale.

Poiché né il relatore né il rappresentante del Governo desiderano intervenire, rinvio il seguito della discussione del disegno di legge in titolo ad altra seduta.

Seguito della discussione della mozione n. 268 sui programmi scolastici (*Procedimento abbreviato, ai sensi dell'articolo 157, comma 3, del Regolamento*)

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione della mozione 1-00268 sui programmi scolastici, con procedimento abbreviato ai sensi dell'articolo 157, comma 3, del Regolamento.

Ricordo che nella seduta pomeridiana del 28 ottobre ha avuto luogo l'illustrazione della mozione e che nella seduta pomeridiana del 4 novembre ha avuto inizio la discussione.

È iscritto a parlare il senatore Bevilacqua. Ne ha facoltà.

BEVILACQUA (AN). Signor Presidente, onorevole Sottosegretario, onorevoli colleghi, leggendo la mozione presentata dalla senatrice Soliani e da altri senatori ho notato un approccio diverso nei confronti della riforma Moratti. Fino a qualche tempo fa, l'atteggiamento delle opposizioni era quello di una globale contrarietà alla riforma. Si sosteneva addirittura che essa fosse incostituzionale perché priva di copertura finanziaria; si è poi verificato, invece, che man mano che venivano emanati i decreti attuativi, si utilizzavano immediatamente i fondi opportuni, quindi la copertura finanziaria c'è sempre stata.

Si è poi sostenuto, con una forzatura lessicale, che con questa riforma si sarebbe abolito l'obbligo scolastico dal momento che si parla di diritto-dovere, come se il diritto-dovere non fosse un obbligo. Si è poi scoperto che di fatto l'obbligo scolastico viene innalzato e non abbassato: adesso

c'è l'obbligo di frequentare la scuola fino a 18 anni di età. In sostanza, quindi, vi è stata una serie di atteggiamenti di netta opposizione alla riforma.

È stato detto, fra l'altro, che i due percorsi previsti per la scuola superiore, quello dei licei e quello della formazione professionale, sono uno di serie A e l'altro di serie B: anche questa tesi, in effetti, è stata smontata perché si è compreso benissimo che esiste la possibilità di passare da un percorso all'altro fino all'ultimo anno della scuola dell'obbligo; cioè, fino all'ultimo anno delle scuole superiori si può passare dal sistema dei licei a quello della formazione professionale e viceversa. Pertanto, i due percorsi sono del tutto analoghi.

Vi è stato dunque – ripeto – un atteggiamento di contrasto all'ottica complessiva della riforma. Oggi, invece, nella mozione in esame, si critica fortemente l'impostazione programmatica della riforma stessa che attiene soprattutto alla scuola elementare e alla scuola media obbligatoria, partendo da un assunto che, a mio avviso, è corretto. Infatti, l'unico punto che considero rispondente alla realtà è quello in cui si sostiene che, contrariamente a quanto previsto dalla legge, cioè che i programmi devono essere adottati attraverso regolamento, questa volta essi vengono adottati con un allegato al decreto legislativo.

Si tratta di un'affermazione corretta, che noi condividiamo. Anzi chiedo al sottosegretario Aprea, al ministro Moratti e al Governo che i prossimi programmi vengano adottati attraverso il previsto regolamento, come si evince dalla legge, e passino per il parere delle competenti commissioni consiliari. Ripeto: questo è l'unico punto della mozione in esame che a me sembra condivisibile.

Nel merito, poi, si sostiene che le linee di indirizzo dettate dal decreto, che individuano i contenuti programmatici e le metodologie didattiche, sarebbero addirittura di modesto profilo culturale e con vistose lacune, che appaiono gravi e censurabili in quanto lesive del diritto delle generazioni future ad avere accesso ad un'istruzione completa, equilibrata e qualificante.

Ritengo che questa sia, obiettivamente, una lettura forzata di quella che, in sostanza, è un'indicazione dei programmi. I diritti dei giovani sarebbero violati perché nell'elencazione dei programmi si dimentica la parte riguardante la teoria di Darwin.

Su questo punto, però, si potrebbe sorvolare, perché il vero problema attiene ai programmi scolastici relativi alla storia. Si sostiene, infatti, che la storia del Novecento viene studiata soltanto nell'ultimo anno, come se fosse una novità: soltanto nell'ultimo anno della scuola dell'obbligo si inizia a studiare la storia del Novecento!

Viene criticato fortemente soprattutto il fatto che nei programmi di storia dell'ultimo anno della scuola dell'obbligo si menzionino i «totalitarismi»: forse la senatrice Soliani avrebbe voluto che si parlasse del nazismo e del fascismo. I totalitarismi sono stati il cancro del XX secolo: mi riferisco al nazismo, al fascismo e al comunismo. La critica della sinistra, in questa mozione, si incentra con maggiore enfasi laddove si parla della

caduta del Muro di Berlino e del crollo del comunismo nei Paesi dell'Est europeo.

Senatrice Soliani, con la caduta del Muro di Berlino è crollato il comunismo nei Paesi dell'Est. Forse si doveva parlare della caduta del Muro di Berlino e del crollo del nazifascismo?

Capisco la preoccupazione sua e di altri, perché, quando al Governo non c'eravamo noi, nel programma di storia, per esempio, si dimenticava di studiare tante cose: il fascismo era diventato un buco nero, la Seconda guerra mondiale non si studiava, di Trieste non si sentiva parlare, delle foibe non si è mai detto niente.

Dunque – come dicevo – capisco la sua preoccupazione, senatrice Soliani, quando dice che non si parla di nazismo e di fascismo: ma nazismo e fascismo sono caduti con la Seconda guerra mondiale; pertanto, stiano tranquilli la senatrice Soliani e gli altri firmatari di questo documento: la Seconda guerra mondiale si studia nelle scuole e quindi si saprà che il nazismo ed il fascismo sono caduti con essa.

Quelli di cui ho parlato sono gli elementi forti. C'è poi un ultimo aspetto che viene toccato dalla mozione, cioè si sostiene che non si parla più di colonialismo, ma che esso viene indicato con un nome diverso...

CORTIANA (*Verdi-U*). «Competizione tra Stati».

BEVILACQUA (*AN*). Esattamente, come «competizione tra Stati». Ebbene, queste sarebbero le grandi manchevolezze delle indicazioni programmatiche della riforma emanate con il decreto attuativo che viene criticato in maniera pesante con questa mozione.

Io naturalmente mi auguro, e sono certo, che il Senato boccherà la mozione della senatrice Soliani. La senatrice sa quanto la stimo, sa che apprezzo molto il suo modo di porsi nei confronti della scuola e tante posizioni che lei ha assunto anche quando era sottosegretario nel precedente Governo: spesso abbiamo discusso e condiviso tanti aspetti; ma alla senatrice Soliani direi che, se queste sono le argomentazioni sulle quali si fonda questa mozione, forse sarebbe più opportuno ritirarla, anziché sottoporla ad una bocciatura dell'Aula, che mi sembra veramente l'unica cosa seria che noi possiamo fare.

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Cortiana. Ne ha facoltà.

CORTIANA (*Verdi-U*). Signor Presidente, colleghe e colleghi, saluto anche la sottosegretario Aprea, io credo che la questione centrale della mozione stia nel dispositivo finale, che pone la necessità di adottare un metodo il quale, su questioni così centrali come gli indirizzi programmatici, veda il coinvolgimento della comunità scientifica per intero, veda processi partecipati.

Mi colpiscono le riflessioni del collega Bevilacqua; sono riflessioni serie e non a fatica trovano risposte equivalenti. Il senatore Bevilacqua

fa notare come anche prima, in modo manicheo, si trascurassero, ad esempio, alcuni elementi della storia a favore di altri e credo siano fondate queste sue osservazioni. Ritengo che anche la nostra esperienza personale abbia potuto provare questa negazione di parti della storia, del pensiero e di percorsi di tante persone, ma non mi sembra una buona ragione per sostenere oggi un approccio altrettanto manicheo.

La preoccupazione vera – dicevo – della mozione è raccolta nel dispositivo. Vi sono modi che stanno venendo al pettine in questi anni e che sono sotto gli occhi di tutti noi: la difficoltà, ad esempio, con la nostra strumentazione etica, di rapportarci all'evoluzione scientifica e tecnologica che è in corso; la difficoltà, in un mondo globalizzato, di proseguire con logiche di controllo e di dominio di risorse naturali, popolazione, luoghi geopolitici strategici soltanto in base alla potenza e alla prepotenza militare.

Notiamo che tutto ciò ci pone nuove sollecitazioni; notiamo l'ostinazione del presidente Pera e di una giornalista e scrittrice come Oriana Fallaci nella proposizione di uno scontro di civiltà relativamente all'esperienza irachena, nonostante l'ostinazione con la quale il Papa ha rifiutato e rifiuta costantemente di dare una copertura religiosa, men che meno la copertura della cultura e della civiltà cristiana a questa operazione; notiamo che non abbiamo le capacità per gestire quello che si può prefigurare come un effettivo problema di confronto con visioni integraliste di culture e di civiltà, anche per l'Islam, anche per noi nella cristianità.

Quindi, la questione dei programmi diventa una questione cruciale. E la questione dell'evoluzionismo, di Darwin, è cruciale non tanto per approcci da laicismo o altro, ma perché, se non ci disponiamo ad avere una strumentazione che consenta ai nostri alunni di affrontare questioni nuove con la capacità di evolvere anche rispetto a strumenti di analisi figli di altri periodi, ci condanniamo con forza a non capire cosa di nuovo si sta muovendo e a non avere strumenti per soluzioni efficaci sotto ogni profilo.

Mi riferisco sia alle questioni di natura etica relative all'innovazione scientifica (penso al dibattito che sta attraversando entrambi i Poli sulla fecondazione assistita e sulle sue implicazioni), sia alle questioni tecnologiche (ad esempio, il problema della conoscenza derivante dallo sviluppo digitale della comunicazione), sia alla necessità di approcciare, per muoversi, per viaggiare, modelli che si basino su consumi energetici intensi particolari, di fronte a risorse destinate ad esaurirsi, e via di questo passo.

Quindi, la questione dell'evoluzionismo è tutto meno che un pretesto nominale; lo stesso può dirsi per la questione del colonialismo. Sono nodi di un approccio sbagliato di tipo programmatico.

A noi occorre una cultura della complessità, occorrono strumenti per una cultura di tal genere, epistemologie che si rifacciano a questa realtà complessa e non, invece, il cercare rassicurazioni o – peggio – rivincite rispetto a torti presunti o reali subiti nella trattazione della storia o di altre materie nei programmi degli ultimi cinquant'anni del nostro Paese. La questione a noi è sembrata questa.

Peraltro, si riflette qui un approccio sbagliato interno al complesso della riforma che il centro-destra sta facendo – dalla scuola all’università – di tutta la filiera della conoscenza e dei saperi. È evidente, infatti, che se non ci rendiamo conto che questa filiera è parte di quella che potremmo definire un’impresa cognitiva collettiva, se non riteniamo di coinvolgere coloro che sono parte attiva (penso, in particolare, agli insegnanti, da quelli delle scuole primarie fino ai ricercatori) come produttori di sapere e li consideriamo soltanto trasmettitori di sapere cui consegniamo di volta in volta i programmi che, a seconda di chi vince, vengono rifatti privilegiando le foibe piuttosto che i campi di sterminio, e facendo comparazioni e polemiche come quelle che stanno attraversando i giornali, in particolare del nostro Paese, da alcuni anni a questa parte, commettiamo un errore clamoroso e non utilizziamo tali risorse.

Guardate, colleghi, io vengo da una città – Milano – che è stata interessata da un caso, che oggi vedrà il giudizio, come quello dell’allagamento del liceo Parini. Come non vedere in tutto questo un *deficit* clamoroso del mondo adulto? Come non vedere nel comportamento degli insegnanti, i ventidue che hanno scritto una lettera al ministro Moratti chiedendo la sospensione degli studenti per un anno, un atto di deresponsabilizzazione rispetto alla propria funzione di docenti? Come possiamo poi pensare che i discenti abbiano – badate bene, non sto giustificando nessuno, al di là dell’atto clamoroso – un atteggiamento di curiosità e di responsabilità rispetto al sapere e al luogo del sapere?

Dall’aspetto epistemologico all’aspetto metodologico, noi non insegniamo in modo creativo. Se uno studente studia musica, si annoia a fischiettare con il suo piccolo flauto. Nel migliore dei casi, insegniamo metodo e tecnica, ma non diamo degli stimoli creativi affinché uno studente trovi nella scuola la voglia di tornarci per approfondire e chiarire quello che sta facendo, perché la scuola gli ha dato suggestioni e gli ha fornito una chiave di lettura per ciò che gli accade nella vita. Badate bene che questo vale dalle primarie fino all’università.

Pertanto, senatore Bevilacqua, la mozione è tutto meno che strumentale, provocatoria o imbarazzante intellettualmente, tale da indurci a ritirarla. Noi invece vorremmo che, al di là dell’aspetto formale e procedurale (poi si voterà e probabilmente la maggioranza boccherà la mozione), si aprisse, invece, un confronto proprio di natura epistemologica e metodologica e nel dispositivo finale che abbiamo proposto tutto questo è contenuto.

Credo sia sotto gli occhi di tutti voi, onorevoli colleghi membri della Commissione istruzione (e anche della signora sottosegretario Aprea), con quanta intensità tutti, dal personale docente a quello non docente, dagli studenti ai genitori e ai rappresentanti delle amministrazioni locali stiano reagendo. Non è pensabile, quindi, che l’opposizione abbia una capacità di organizzazione tale da indurre – o peggio – a plagiare milioni di persone in una mobilitazione così vasta come quella che sta attraversando il Paese. È possibile che non vi chiediate cosa sta accadendo, dove state sbagliando?

È incredibile: possiamo parlare del tempo pieno come dei programmi, ma c'è un approccio, in realtà, destrutturante ed è questo l'unico tratto che vedo caratterizzare e connotare la politica del Ministero di Letizia Brichetto Moratti. Non vedo un altro tratto.

Mi è poi capitato, presente anche il sottosegretario Aprea, di far notare che non ci troviamo neanche in un confronto con un approccio di cultura che magari potremmo definire reazionaria, che però si propone con forza e con chiarezza; in sostanza, c'è una destrutturazione; questo è il tratto fortemente preoccupante.

Non è pensabile, dunque, che una mozione come la nostra faccia pensare soltanto che rifiutiamo di accettare che si parli delle foibe e che vorremmo si parlasse solo della Resistenza. Ragazzi, non è così: delle foibe si è iniziato a parlare molto tempo prima che ci fosse un Governo di centro-destra, per fortuna di tutto il nostro Paese, di tutti e due i Poli, per una cultura civica che ci dovrebbe vedere uniti e legati al dettato costituzionale.

Invece, la preoccupazione è diversa e mi sembra molto chiara, per cui ci auguriamo che vogliate raccogliere tutto questo e vogliate controdedurre, ma non soltanto in chiave difensiva. Non siamo in una trasmissione televisiva, non siamo eternamente in chiave preelettorale: cerchiamo un confronto serio. C'è un disagio profondo nel mondo della scuola, nella filiera della conoscenza e dei saperi. L'aspetto programmatico è uno dei tratti essenziali di questo disagio e lo sapete anche voi.

Come è possibile pensare di uscire di qui senza il coinvolgimento di coloro che contribuiscono a elaborare i programmi? Come pensate, invece, di ridurli a meri esecutori di programmi scritti da commissioni nel chiuso di qualche stanza?

Francamente, ci auguriamo che sappiate e possiate raccogliere questa preoccupazione profonda. Non vi è nulla di strumentale nel lavoro che abbiamo svolto, pur nella ristrettezza dello spazio di trattazione di una mozione; chiaramente, non è trattato l'esito degli atti di un convegno di riflessione sull'evoluzione della tecnologia e della scienza o la necessità di adeguare gli strumenti etici, culturali e quant'altro.

Segnaliamo alcuni episodi specifici, alcune perle che ci sembrano significative in questo senso: il riferimento al colonialismo, a quello che sta accadendo in Iraq o in Africa, che sta interessando due potenze mondiali, due dei seggi permanenti dell'ONU, Stati Uniti e Francia, che hanno peraltro posizioni discordanti rispetto all'Iraq; eppure, la Francia si trova implicata in problemi simili.

Quindi, il mancato riferimento all'ONU, la questione dei totalitarismi e la citazione di un solo totalitarismo sono soltanto perle per porre una questione più complessa ed è un peccato se tale questione viene ridotta soltanto alle foibe piuttosto che al crollo del Muro di Berlino, al comunismo piuttosto che al nazismo o quant'altro.

Il problema, purtroppo, è più profondo e richiede uno sforzo da parte di tutti noi, un rigore intellettuale e una disponibilità più seria.

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Monticone. Ne ha facoltà.

MONTICONE (*Mar-DL-U*). Signor Presidente, signora Sottosegretario, colleghi, per quanto riguarda la mozione in discussione, mi soffermerò soprattutto sull'insegnamento della storia e su qualche altro aspetto di carattere più metodologico che non sulle lacune o sui difetti, peraltro abbastanza seri, del decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, da cui tale mozione trae origine. Circa gli effetti di quest'ultima, mi auguro che, se non verrà approvata, il Governo tenga almeno conto di alcuni dei motivi che hanno spinto coloro che l'hanno sottoscritta a cercare di correggere l'itinerario del decreto legislativo e la sua applicazione.

Mi soffermerò sulla questione dell'insegnamento della storia anzitutto sotto il profilo metodologico. Si riscontra una contraddizione interessante e un po' curiosa nei programmi previsti dalla prima classe della scuola primaria sino alla terza classe della scuola secondaria, ovvero una proposta d'insegnamento della storia altamente qualificata sotto il profilo della tecnica storiografica e un livello lacunoso e in parte anche eccessivamente tradizionale nel merito. Faccio subito un esempio.

Per la prima classe della scuola primaria si prevedono i seguenti elementi metodologici: concetto di durata e valutazione della durata delle azioni; ciclicità dei fenomeni temporali e loro durata (e questo va bene per quanto concerne la cronologia); capacità di riconoscere la ciclicità in fenomeni irregolari e la successione delle azioni in una storia, in leggende, in aneddoti e semplici racconti storici. Sono previsti anche altri elementi che, a mio parere, sono eccessivi per il livello e per il metodo di apprendimento, che pure è illustrato nel contesto del decreto legislativo.

Se esaminiamo i programmi successivi, per il biennio della seconda e terza primaria troviamo: individuare a livello sociale relazioni di causa ed effetto e formulare ipotesi sugli effetti possibili di una causa; osservare e confrontare oggetti e persone di oggi con quelli del passato; distinguere e confrontare alcuni tipi di fonte storica, orale e scritta.

Evidentemente, si tratta di un linguaggio tecnico usato da coloro che hanno redatto questo documento, tuttavia, mi pare che per la seconda e la terza classe della scuola primaria questo sia un po' eccessivo.

Si giunge poi, per la terza classe della scuola secondaria inferiore, ad affermazioni di alto metodo storiografico, ossia di tecnica storiografica, in un certo senso raffinata.

Ebbene, a fronte di tale metodologia, così esigente, si trova invece una indicazione di tematiche non pienamente corrispondenti, che anzi presentano gravi lacune. Si tratta non tanto o soltanto delle lacune cui si accenna nella mozione, ma anche di omissioni relative a grandi orientamenti di rilevanti passaggi storici.

Ad esempio, il passaggio storico della scoperta dell'America, con tutto quel che ha comportato nel cambiamento della mentalità europea (e poi, naturalmente, mondiale) e con tutto quel che ha portato con sé in termini di visione dell'uomo e di distinzione delle identità dei popoli,

è un tema che non è affrontato, così come non lo sono altri rilevanti momenti di passaggio dell'età moderna e contemporanea.

Vorrei osservare, altresì, per quanto attiene al metodo, che ritorna l'interrogativo, mi pare non risolto nelle premesse del decreto legislativo, sulla ciclicità dell'insegnamento della storia. È vero che era la scuola tradizionale ad aver impiantato l'insegnamento della storia adottando criteri diversi ma con cicli ripetitivi; in realtà, si potevano addirittura individuare tre cicli ripetitivi dei quali, ovviamente, il primo verteva più sulle figure, sui miti, sugli elementi dell'immaginario e dell'umano nello stesso tempo.

Come ho detto, torna alla memoria il dilemma tra offrire alla scuola di base, dalla prima classe primaria sino alla terza secondaria (che pure l'attuale legge non riconosce più nella sua unicità) una ripetitività dei cicli della storia, con la loro maturazione pedagogica e anche, in un certo senso, addirittura scientifica, ovvero un panorama complessivo.

Ora la scelta tra i due tipi di insegnamento può essere pienamente legittima; risponde a criteri anche pedagogici, che possono essere ovviamente discussi. Io personalmente escluderei l'idea di non ricorrere ad una ripetizione dei cicli nell'insegnamento della storia, mutando il metodo; tale scelta è però accettabile. Tuttavia, nella terza classe della secondaria inferiore resta compressa la storia dell'età contemporanea; una compressione che si abbina alla compressione dell'età moderna nel biennio precedente, in particolare nella seconda classe.

Questo, dal punto di vista metodologico, pone – a mio parere – dei problemi, soprattutto per il fatto che con l'ordinamento che la legge ha previsto, cioè con la biforcazione degli studi, quello della formazione professionale da un lato e quello dei licei dall'altro, soltanto in un biennio troviamo l'approccio ai più grandi temi della storia moderna e contemporanea, in maniera, a mio parere, insufficiente.

Un altro aspetto di carattere metodologico è l'indicazione dell'educazione alla cittadinanza, che richiama la fallita educazione civica in termini più moderni, e devo dire anche con aspetti molto interessanti. C'è qualche elemento per certi versi superfluo e per altri versi un po' selettivo nell'educazione alla cittadinanza, una cittadinanza europea ed universalistica; tuttavia, tutto questo universalismo rimane un po' nell'ottica nazionale ed eurocentrica.

Il raccordo tra questo approccio graduale all'educazione alla cittadinanza ed il percorso dell'insegnamento della storia, che è più precipitevole nell'ultima fase, cioè nella seconda e nella terza classe della secondaria inferiore, non mi pare pienamente risolto, anzi mi pare piuttosto trascurato. Anche perché, come sappiamo, l'educazione alla cittadinanza non è solo tipica degli insegnanti specialisti della cittadinanza, ma è tipica degli insegnanti di varie materie, a cominciare anche dalle scienze; in un punto c'è un riferimento al rapporto tra scienza e cittadinanza, ma tutto da coordinare. Questo dal punto di vista metodologico.

Dal punto di vista dei contenuti dell'insegnamento della storia, all'elemento che ho citato dei grandi temi cruciali per la storia moderna, andrebbero aggiunti i temi cruciali più chiaramente relativi alla frantuma-

zione dell'Europa, alla divisione del cristianesimo, insomma, a quello che ha costituito il confronto tra elementi interni di grande rilievo per l'Europa contemporanea, tra le confessioni religiose, e nello stesso tempo ha gettato anche le premesse per un dialogo contemporaneo. Anche il destino di alcuni elementi fondamentali della civiltà europea mi sembra trascurato. Si può trattare, ad esempio, in termini semplici, il problema dell'ebraismo e di alcune forme d'intolleranza presenti nell'età moderna.

Venendo poi a questo rapido *excursus* storico dell'ultimo anno, mancano i temi che sono stati accennati nella mozione. Il termine totalitarismo, come ci insegna il presidente Fisichella, se usato in maniera generica non ha molto senso in una scuola secondaria inferiore, se usato in maniera specifica deve essere analizzato più accuratamente. Alcuni dei regimi di tipo fascista non sono infatti totalitarismi. L'esperienza del regime fascista andrebbe accennata autonomamente, come direbbe uno dei grandi storici del fascismo, Renzo De Felice.

Va rilevata la mancata introduzione dei grandi temi dell'età moderna, per esempio il dibattito sul primo colonialismo e lo sviluppo del concetto di persona, di uomo, alla presenza dei popoli poveri del mondo. Nel Seicento e nel Settecento c'è già stato un grande confronto tra la civiltà europea, cristiana, e le altre civiltà, ed è stato anche un confronto sociale e antropologico.

In termini molto semplici, questi temi potrebbero essere introdotti e ciò influisce sull'impostazione della storia contemporanea. Si potrebbero fare diversi esempi specifici; occupandomi un po' di storia, posso avere un'opinione in parte diversa da chi ha stilato i capitoli dell'insegnamento della storia moderna e contemporanea, mi preme, però, sottolineare soprattutto l'aspetto metodologico.

L'ultima osservazione esula dalla storiografia e riguarda il *portfolio*. Alla luce dell'educazione alla cittadinanza e alla lettura della storia, credo che il sistema del *portfolio* rischi di cristallizzare, in particolare per la capacità di accedere alla conoscenza dei grandi problemi dell'età contemporanea, il percorso personale dello scolaro. I piani di studio individuali introdotti all'università hanno evidentemente in questo caso un altro carattere.

Credo però che per quanto riguarda l'applicazione, se il *portfolio* deve essere applicato in maniera rigida, occorra avere un'attenzione profonda ai cambiamenti che proprio l'insegnamento della storia e della cittadinanza, insieme con altri elementi di sviluppo personale e culturale e sociale, inducono ed essere cauti nell'incanalare soprattutto all'inizio della scuola secondaria lo studente, il ragazzo.

Un piccolo codicillo a queste mie osservazioni riguarda gli insegnanti. Ho già accennato prima al problema di chi insegna l'educazione alla cittadinanza, che non è un qualcosa di separato dalla storia, dalle scienze, dalle altre discipline, per cui vi è anche un problema di collegamento; ma chi insegna la storia? Come si preparano gli insegnanti di storia? So benissimo che nella scuola primaria non c'è quella specializzazione che dovrebbe essere realizzata successivamente, a partire dalla

scuola secondaria inferiore, ma intanto per quest'ultima chi sono gli insegnanti? Come sono preparati? Quali sono gli elementi, diciamo così, dei concorsi, delle classi di concorso che li legittimano? Quali sono gli approdi universitari? Si apre veramente un problema rilevante che sarebbe bene non fosse trascurato anche in occasione di questo decreto legislativo. (Applausi dal Gruppo Mar-DL-U).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Valditara. Ne ha facoltà.

VALDITARA (AN). Signor Presidente, onorevole Sottosegretario, onorevoli colleghi, innanzitutto voglio ringraziare il senatore Monticone per il garbo con cui ha esposto le sue ragioni, garbo che mi ha un po' rinfanciato. Leggendo, infatti, la mozione e ascoltando il dibattito che ne è seguito, confesso che ho provato un senso di amarezza. Questo Paese ha bisogno di una classe politica che condivide non tanto a parole, quanto nella mentalità, i valori liberali: ebbene, in alcuni interventi dell'opposizione ho trovato non solo visioni assolute, totalizzanti, certezze incrollabili, ma soprattutto il vecchio vizio togliattiano di delegittimare l'avversario.

Vi ho letto, ad esempio, che chi ha redatto questi programmi non ha mai studiato, che essi sono frutto di miseria intellettuale, che chi li ha redatti è un ottuso, e via dicendo. Mi confidava un vostro illustre rappresentante, non molto tempo fa, che il vostro problema sarebbe quello di essere troppo intelligenti e troppo colti. Vi capisco: la rozzezza di questa maggioranza credo generi in alcuni di voi il mal di fegato del sapiente che vede andare tutto come non dovrebbe e in altri la noia esistenziale di chi probabilmente non riesce a divertirsi con una controparte così modesta.

Io mi atterrò ai fatti, che richiedono innanzitutto di prendere posizione su alcune vostre affermazioni; cercherò poi di spiegare a quei pochi che vorranno ascoltare il senso di alcune innovazioni.

Intanto chiariamo un punto: queste sono indicazioni ai docenti che presuppongono, dunque, un'autonoma integrazione, un autonomo approfondimento e svolgimento da parte dell'insegnante; non sono programmi per gli alunni, il che ne spiega alcuni tratti inevitabilmente sommi e non analitici.

Veniamo ai punti contestati; innanzitutto, alla polemica sull'evoluzionismo, che mi sembra oggettivamente fondata su una lettura affrettata o strumentale del documento.

Si chiede il senatore Tessitore, parlando come di consueto *ex cathedra*: l'autore dei programmi è stato sfiorato dal dubbio che dal darwinismo e dall'evoluzionismo dipende la genetica contemporanea? Si deve dedurre che il senatore Tessitore consideri correttamente l'evoluzionismo uno dei momenti fondanti la genetica moderna.

Mi sa allora spiegare il senatore Tessitore, che certamente avrà imparato a cimentarsi sin da giovane con la logica aristotelica, con Tommaso

d'Aquino e con Leibniz, come si possa non fare riferimento a ciò che è fondamento dell'argomento se si debbono tratteggiare le notizie generali di quell'argomento?

Il termine «notizie» evoca semmai proprio una rappresentazione, in primo luogo storica. Orbene, a pagina 28 del Resoconto stenografico della seduta pomeridiana del 4 novembre si legge che l'insegnante in terza media dovrà fornire le «notizie generali sulla genetica».

Personalmente, avvertirei ancora di più l'esistenza di Dio se la vicenda umana fosse scandita da un fenomeno evolucionistico che ha portato una piccola cellula a trasformarsi in un essere così meraviglioso: vorrebbe dire inconfutabilmente che in quella cellula vi era un disegno ben superiore alla sua modesta apparenza.

Dunque, senatrice Franco, le ansie di certi creazionisti mi fanno sorridere come le sue preoccupazioni circa un presunto rapporto sinallagmatico fra Alleanza Nazionale e Forza Italia, volto a cancellare l'evoluzionismo dai programmi scolastici.

Veniamo alle critiche avanzate dal senatore Modica. Vorrei fare, anzitutto, una premessa. Certamente lei, senatore Modica, è persona tra le più intelligenti del centro-sinistra: dunque, il più intelligente tra i più intelligenti. Le garantisco di provare di fronte a lei la stessa timidezza che doveva provare il barbaro Alarico di fronte all'imperatrice Galla Placidia e tuttavia anche gli dei ogni tanto inciampano.

Mi è stato inviato qualche giorno fa un documento scritto da un gruppo di illustri professori di matematica, suoi colleghi. Leggo testualmente: «L'intervento si riduce ad un attacco di natura eminentemente politica, privo sostanzialmente di forti argomenti concettuali, basato sull'uso di frasi ad effetto e su interpretazioni artatamente manipolate.

Sorvoliamo sulla questione degli errori di stampa e di chi ne sia responsabile. (...) Anche nell'intervento» – ci si riferisce a quello del senatore Modica – «infatti, si parla ad esempio di »fazione« (al posto, si presume, di »frazione«!): ma questo testo, qualcuno, lo ha riletto?». Sorvolo su tutte le altre osservazioni e mi soffermo su due punti che mi sembrano interessanti e abbastanza curiosi: «La circonferenza e il cerchio. L'autore dell'intervento lamenta che queste parole compaiano per la prima volta nella terza classe della scuola secondaria di primo grado. Dev'esserci una buona e profonda ragione didattica per questo fatto, se ciò accade anche nei sullodati programmi dell'UMI. Il fatto è che sin dalla seconda elementare, tra le conoscenze, si fa riferimento alle »principali figure geometriche del piano«. Tavole di natalità e di mortalità. Sembra incredibile! Un matematico come l'Onorevole, nella sua attenta lettura delle 101 pagine, non è riuscito a mettere in relazione le »tavole di natalità e di mortalità« dei primordi della statistica con le moderne tavole demografiche, che sono per esempio alla base del moderno contratto assicurativo. Altro che incredibili sciocchezze!» – scrivono i suoi colleghi, senatore Modica – «Si è mai imbattuto, il nostro Onorevole, in un manuale di matematica attuariale? Si è mai chiesto con altrettanta enfasi, il nostro Onorevole, chi ha mai scritto i più volte citati programmi dell'UMI, dove tra gli aspetti sto-

rici connessi al tema »Dati e previsioni« sono indicate esattamente le stesse questioni?».

Passiamo ad altro. Dirò subito che quelli che ci troviamo a discutere non sono i migliori programmi possibili. Risentono del fatto che più mani ne hanno caratterizzato la stesura – su questo l'opposizione ha pienamente ragione – e di una certa farraginosità burocratica, ma insieme ad uno stile, anzi direi più correttamente ad una forma senz'altro sciatta (difetto tipico anche dei vecchi programmi ministeriali) danno alcune indicazioni importanti. Penso soprattutto a italiano, storia e geografia.

Sappiamo che le competenze nell'uso della lingua madre degli studenti italiani sono tra le più scadenti tra i Paesi OCSE. Nelle scuole elementari e medie, grammatica, sintassi e analisi logica sono invero molto trascurate. Questo ha un motivo preciso.

La senatrice Soliani ha elogiato i programmi del ministro Falcucci e quelli successivi, prendendoli – così mi sembra di aver capito – a modello. Noi non siamo d'accordo. Leggiamo cosa si scriveva nella circolare del ministro Falcucci del 1985 a proposito dello studio della grammatica: «La grammatica va concepita come sollevamento a livello consapevole di fenomeni che l'alunno è in grado di produrre e percepire». Circa la sintassi, si precisava che la riflessione sul testo «può» – dunque solo eventualmente – «diventare individuazione di certe fondamentali strutture sintattiche». Si decretava la fine di uno studio serio delle categorie grammaticali e sintattiche.

L'analisi logica, dopo la scomparsa del latino alle medie, era del resto già stata messa in soffitta. Più esplicito era Berlinguer: sono «sconsigliate le procedure meramente definitorie e dichiarative: classificazioni e denominazioni di fenomeni linguistici dovrebbero essere solo il punto di arrivo di processi di osservazione ragionata e critica condotta in classe». In entrambi i documenti si privilegiava lo spontaneismo espressivo.

Nei nuovi programmi, al di là di certa farraginosità contenuta nel testo, che corrisponde alla versione originaria preparata dalla Commissione, sta scritto in rubrica «Grammatica, sintassi, analisi logica»: rivendico di aver personalmente insistito perché nelle indicazioni ci fosse un passaggio forte e inequivocabile sul punto. Questo significa, infatti, ripristinare la cultura della regola e favorire nel giovane l'ordine mentale. Una società in cui i cittadini sappiano esprimersi correttamente è anche una società meno sciatta, meno superficiale e quindi meno volgare; è inoltre una società in cui è più facile intendersi.

Torna lo studio delle poesie a memoria: anche questo rivendichiamo. La poesia, oltre ad accrescere il patrimonio culturale, stimola la fantasia, la arricchisce di immagini, aiuta a confrontarsi con le emozioni che altri in precedenza hanno provato, invita a riflettere, arricchisce il bagaglio espressivo del giovane, educa anche al sacrificio, posto che memorizzare costa fatica.

Abbiamo anche chiesto l'inserimento dello studio del mito e dell'epica (qui è stato un grande scandalo). In questo modo si sviluppano le capacità di interpretazione, facendo acquisire abilità nel gestire un patrimo-

nio di simboli, di contenuti simbolici; il giovane acquista, inoltre, un insieme importante di valori. Si favorisce anche il recupero di una dimensione spirituale.

Accanto ad un approccio analitico del testo letterario, si indica la necessità di accrescere una visione sintetica; l'analisi continua, infatti, se serve a sviluppare la critica, contribuisce a mettere sempre in discussione tutto: se non vi è anche una capacità di sintesi non si va mai in porto, si perde la concretezza.

Ritorna il latino alle medie, pur se soltanto come studio delle «origini latine della lingua italiana». Si raccomanda altresì la lettura di autori della letteratura classica e cristiana.

La storia. Berlinguer aveva imposto, certo senza consultarci, l'assoluta centralità del Novecento, in applicazione dell'idea gramsciana, bolscevica, marxista, ma già giacobina, di costruire l'uomo nuovo, sganciato dal suo passato, dalle tradizioni e dai valori che ne costituivano l'identità. Noi intendiamo porre fine al mito del Novecento, diciamolo con grande chiarezza: si è rischiato infatti di indebolire il sentimento di appartenenza ad un percorso di civiltà ben più radicato. Le nuove indicazioni danno un peso equilibrato a tutte le principali epoche che hanno costruito la nostra storia: occorre infatti riscoprire le nostre radici culturali, per riappropriarci della nostra identità.

Per capire anche qui la svolta che viene attuata, occorre aver presente quanto si è determinato nei programmi di storia negli ultimi venticinque anni, con una precisazione importante (mi fa piacere che il senatore Monticone sia d'accordo su questo): riteniamo che sia meglio studiare due volte, ma bene, un fenomeno storico, piuttosto che trattarlo superficialmente e frettolosamente.

Ora, nel 1985, in quei programmi che hanno generato l'ammirazione della senatrice Soliani, la storia antica veniva pressoché eliminata dalle nostre scuole elementari. Si diceva, infatti, soltanto che si doveva «offrire un quadro cronologico a maglie larghe dei momenti significativi della storia mondiale». Non è dunque un caso che nei libri di storia per le elementari si ritrovino mediamente non più di sette-otto pagine dedicate alla storia romana, peraltro quasi esclusivamente storia economica e sociale, e ben quindici pagine dedicate alla preistoria. Berlinguer su questo non innovava.

Nel 1979 si era peraltro già fortemente annacquato alle medie lo studio della storia classica. Il programma della prima media andava infatti dalla preistoria al decimo secolo. Ancora peggio faceva Berlinguer nella passata legislatura: in prima media si sarebbe andati dalla preistoria al Rinascimento, per consentire poi una forte centralità allo studio del Novecento, che avrebbe occupato un anno intero.

Già il fatto di non enucleare nella sua autonomia la storia romana ne comportava un indebolimento, in particolare sotto il profilo della comprensione dei valori. Non solo. La commissione De Mauro proponeva che per i licei lo studio cronologico della storia si esaurisse nei due anni iniziali, anche qui con una forte centralità del Novecento.

Noi abbiamo detto molto chiaramente (lo ribadisco qui a nome di Alleanza Nazionale) che i cinque anni dei licei dovranno essere dedicati ad un *excursus* cronologico dalla Grecia fino al Novecento. Nei nuovi programmi, invece, lo studio della storia greca, romana, medioevale e di ciascun periodo successivo è indicato in modo esplicito. I commissari hanno un po' glissato sui contenuti specifici, ma essi rimandano all'autonomia dei singoli insegnanti; la loro preoccupazione era piuttosto quella di ridare centralità ad un periodo della nostra civiltà.

La riforma delle elementari e delle medie prevede un'anticipazione del percorso formativo, prendendo atto che i livelli del processo evolutivo di apprendimento sono oggi nel bambino precoci rispetto a cinquant'anni fa. Si struttura dunque un programma che dedica la quarta elementare alla storia greca per ottanta pagine di libro delle discipline, la intera quinta alla storia romana, per ulteriori ottanta pagine, la prima media si concentra su un percorso che parte dalla fine dell'impero romano per arrivare al Medioevo e via a seguire.

Per le elementari si fa riferimento anche a personaggi evocativi di valori (ne sono pienamente corresponsabile). Senatrice Franco, spero che, quando lei fa riferimento ad una storiografia vecchia di cinquant'anni (la senatrice Franco infatti dice che queste cose si studiavano cinquant'anni fa), non voglia riferirsi al contrasto fra *histoire événementielle* e *histoire d'Annales*, che qui non c'entra proprio nulla.

Noi riteniamo, piuttosto, che un bambino, prima di comprendere i fattori economico-sociali, debba recuperare anche uno spazio ideale di valori di riferimento, sull'esempio delle antiche storie di Tito Livio o di Plutarco, che sono state per quasi due millenni un modello. D'altro canto (mi spiace che non sia presente ora la senatrice Franco; mi rivolgo a lei per iscritto), proprio lei dovrebbe sapere che il modello delle virtù repubblicane è stato alla base delle virtù rivoluzionarie, nel 1776 e nel 1789.

«*Les révolutionnaires sont des romains, non des tartares*», diceva Saint Just: certo Marx considerava le virtù repubblicane delle illusioni perché decisiva era per lui soltanto la struttura economica, non certo le sovrastrutture ideali, ma per fortuna il marxismo non mi sembra stia più molto bene, se non nei vostri ricordi. Perché dunque non rammentare ai bambini l'esempio di Cincinnato o di Attilio Regolo, dei due gioielli di Cornelia o del nobile gladiatore della Tracia, che non volle abbandonare i suoi compagni? Visto che siete tutti molto colti, non cito chi erano i due gioielli di Cornelia e il nobile gladiatore della Tracia.

Di particolare importanza è anche la centralità che viene data al formarsi del nostro percorso di unificazione nazionale: in terza media i piani di studio non sono più incentrati solo sul Novecento, ma partiranno da Napoleone, per concludersi con il crollo del muro di Berlino.

Si è inteso unire, non casualmente, due secoli che si reggono a vicenda, scegliendo simbolicamente due momenti che rappresentano per certi aspetti l'inizio e la conclusione di un unico percorso culturale: la Rivoluzione francese e la caduta del comunismo. Ma è a questo proposito che le riflessioni dell'opposizione mi preoccupano.

Il senatore Tessitore, a cui evidentemente è sfuggito il collegamento 1789-1989, vede nei nuovi programmi un «povero, modesto, meschino tentativo di assolvere il nazifascismo». Temo che il senatore Tessitore confonda qui togliattianamente due piani: quello della condanna storica del cosiddetto nazifascismo e quello della presenza nel dibattito. La prima è stampata nella nostra Costituzione e attiene alla coscienza democratica di ogni insegnante. La seconda c'è inevitabilmente, posto che i totalitarismi del XX secolo sono, come ha ritenuto la Commissione seguendo una parte della dottrina, tre: comunismo, nazismo, fascismo.

Temo che ciò che al senatore Tessitore bruci sia piuttosto un'altra cosa: «assolvere il nazifascismo o soltanto depurarlo con lo stabilire una analogia con il comunismo», l'analogia con il comunismo appunto.

L'affermazione del senatore Tessitore preoccupa un modesto senatore come me, che però fascista non è mai stato e che non ha difficoltà a dichiararsi antifascista, ma che non ha nemmeno timore a considerare il comunismo un male assoluto. Mi preoccupano questi distinguo già contenuti nella mozione su una condanna netta del comunismo.

Oggi il fascismo è condannato dalla quasi totalità degli italiani e dalla totalità dei Gruppi parlamentari qui rappresentati. L'onorevole Fini ancora di recente ha avuto delle parole nette, dure, ultimative sul punto. Non vi è italiano, a parte qualche pervertito, a cui un personaggio come Hitler non ingeneri ripugnanza. Il processo al nazismo e al fascismo si è ormai chiuso con una condanna senza appello.

Il problema è che il processo al comunismo non è ancora iniziato. È ora che non si perda altro tempo e qui sfido chi è un vero socialdemocratico e chi un vecchio leninista. Il processo al comunismo deve iniziare nelle scuole, nella cultura e anche nella politica e non ci si deve offendere se si paragona il comunismo al nazismo, se si vuol far conoscere agli italiani che il comunismo ha sterminato 80 milioni di persone in nome dell'odio di classe, che in Italia nel 1921 esistevano le squadracce fasciste, ma anche quelle comuniste che ammazzavano come le altre, che nel secondo dopoguerra 15.000 italiani furono uccisi non perché fossero tutti criminali fascisti, ma perché si voleva fare come in Russia, spazzare via una classe dirigente.

Io credo che uno dei problemi di questo nostro Paese sia la presenza di una cultura ancora impregnata di togliattismo, la vera palla al piede per avviare la modernizzazione del Paese. Il quarantennale dalla morte di Togliatti poteva essere un'occasione per rinnegare Togliatti. Peccato che uno stalinista, mandante morale dell'assassinio di migliaia di italiani, molti dei quali suoi compagni di partito, un comunista che incoraggiò la feroce repressione dei moti di Budapest e che fu il massimo interprete di quella doppiezza politica diventata proverbiale, sia stato considerato ancora recentemente dall'onorevole Fassino «fondatore di una sinistra nuova», «radice irrinunciabile dei Democratici di Sinistra».

Credo che abbiate perso una buona occasione per completare un'evoluzione che non è certo terminata alla Bolognina, ma che là è solo iniziata. Vedo oggi che non si tratta di un'occasionale distrazione, ma di

qualcosa che fa parte del vostro DNA. (*Applausi dai Gruppi AN, FI e UDC*).

PRESIDENTE. È iscritta a parlare la senatrice Acciarini. Ne ha facoltà.

ACCIARINI (*DS-U*). Signor Presidente, signora Sottosegretario, colleghe e colleghi, sono molto lieta di questo dibattito, perché innanzitutto una prima e importante funzione la sta svolgendo.

Ci siamo chiesti a lungo, e lo hanno ripetuto spesso i miei colleghi, chi fossero gli estensori di questi programmi, di queste indicazioni nazionali allegare al decreto legislativo n. 59 del 2004. Almeno uno lo abbiamo individuato: è il senatore Valditara. Mi sembra che questa sia una buona acquisizione di conoscenza per il nostro lavoro.

Credevo che colleghi della maggioranza potessero cogliere, insieme a noi, la necessità di un dibattito parlamentare sulle indicazioni nazionali, perché la sottrazione al dibattito parlamentare di questo tema, fatta in una maniera molto specifica che poi indicherò, è stato un fatto che ci ha coinvolti tutti, maggioranza e opposizione. Penso che sarebbe stato interesse di tutti i parlamentari della Commissione istruzione, ma anche degli altri colleghi, poter dibattere questo tema.

Doveva essere questo lo spirito, a mio avviso, con cui accostarsi a questo dibattito, proprio perché, con una scelta molto strana, il Governo ha agito in modo diverso. Perché, quando è stata votata da questo Parlamento la legge n. 53 del 2003, avete scritto qualcosa che poi non volevate fare? Voi avete scritto che: «Mediante uno o più regolamenti, da adottare (...)» – vi risparmio tutti i riferimenti – «si provvede: a) alla individuazione del nucleo essenziale dei piani di studio scolastici per la quota nazionale relativamente agli obiettivi specifici di apprendimento, alle discipline e alle attività costituenti la quota nazionale dei piani di studio, agli orari, ai limiti di flessibilità interni nell'organizzazione delle discipline (...)». Avete stabilito questo e poi, poco tempo dopo, nell'esercizio della delega che conferiva il decreto, avete fatto altro.

Perché allora non dire subito la verità e cioè che si voleva agire in questo modo? Si volevano cioè inserire in un decreto anche le indicazioni programmatiche nazionali per evitare che la discussione si potesse focalizzare in modo specifico su questo tema. Tanto valeva dire subito la verità. Tra l'altro, in questo modo, si è emanato un decreto che, secondo me, è anche molto discutibile proprio sul piano della legittimità.

Certamente gli effetti perniciosi del decreto legislativo n. 59 del 19 febbraio 2004 sulla scuola italiana sono sotto gli occhi di tutti. Che oggi si scelga di parlare di programmi non è certo dovuto al fatto che il resto va bene: è semplicemente dovuto al tentativo, molto grave, di attaccare elementi importanti della scuola italiana, tra cui il tempo pieno e il tempo prolungato.

La funzione che nella scuola elementare avevano assunto le competenze, anche per aree disciplinari, dei docenti è stata messa in discussione

in materia forte e brutale. Bisogna dire che se per ora la scuola italiana ha retto è perché c'è stata un'autonoma ed intelligente capacità della scuola e dei docenti di resistere a questo tentativo di destrutturazione. Certamente, però, i pericoli sono forti.

Oggi, dunque, abbiamo ritenuto – doveva essere un'occasione utile per tutti – di focalizzare la nostra attenzione sulle indicazioni programmatiche nazionali, rispetto alle quali chiedevamo innanzitutto trasparenza. Chi sono gli estensori di questi programmi? Uno, dicevo, lo abbiamo individuato, ma non credo abbia fatto tutto il senatore Valditara. Certamente vi saranno stati altri che hanno partecipato. Avremmo voluto conoscere, come è avvenuto per tutti i casi precedenti nella storia della scuola, i componenti di queste commissioni, anche perché il percorso precedente era così limpido che si potevano addirittura leggere i verbali.

La settimana scorsa il senatore Brignone ha citato i verbali della commissione dei saggi istituita da Berlinguer. C'erano – ripeto – dei verbali a disposizione di tutti per capire il percorso di quelle scelte che, come ha detto molto giustamente la collega Soliani e come hanno ripetuto molto bene gli altri colleghi, sono di enorme importanza e rilevanza per la scuola italiana.

Non voglio entrare nel dibattito sulla storia, perché lo hanno fatto già molto bene coloro che sono intervenuti prima di me. Inviterei, però, il senatore Valditara a non spiarle troppo grosse, perché, data anche la serietà dell'Aula, un minimo di comune condivisione, quanto meno di tono e di livello del dibattito, bisognerebbe mantenerlo.

Detto questo, però, noto che un altro punto, su cui ci sono stati altri interventi offre proprio sulla metodologia seguita un elemento molto chiaro di spiegazione. Sul tema del darwinismo, della teoria di Darwin c'è stato un grosso dibattito nel Paese.

Ad un certo punto, il Ministro ha detto di rendersi conto dell'importanza di Darwin non solo nella scuola media, ma anche in quella elementare e ha insediato una commissione, di cui conosciamo i componenti (peraltro, nomi autorevolissimi). Non sappiamo come stiano andando avanti i lavori. Un dato però è certo e si collega proprio al metodo che avete scelto: adesso è in vigore, pubblicata sulla *Gazzetta Ufficiale* con le caratteristiche ben descritte dal collega Modica, una serie di Indicazioni nazionali che continuano a non prevedere Darwin e le teorie dell'evoluzionismo.

Si fa più di quello che hanno fatto i famosi genitori del Kansas, i quali hanno chiesto che si parlasse del creazionismo. Vi è una dichiarazione della madre da cui partì la battaglia, la quale dice che hanno chiesto che accanto ai libri di scienza ci fosse la Bibbia, che è cosa diversa dal far diventare i libri di scienza una specie di favola, come avete invece scritto voi nei programmi, togliendo ai bambini prima e ai ragazzi poi la possibilità di un ragionamento, probabilmente anche di un confronto dialettico.

Avete scavalcato i genitori del Kansas, però adesso, se non volete continuare così, dovete fare qualcosa. Non basta che ci sia la commissione, è necessario che questa lavori e soprattutto che venga modificato

il decreto, che è un atto avente forza di legge nel nostro sistema giuridico. Non si deve continuare a dire che Darwin è stato abolito. Sembrava che lo stesso Ministro avesse ammesso che la privazione di questo tema fosse invece un grave problema per la scuola.

Vorrei ora soffermarmi su altri problemi derivanti dalle Indicazioni nazionali, cioè l'estrema semplificazione didattica. La scuola viene ridotta ad un insieme di formule. Anche il numero degli obiettivi specifici – più di 800 quelli che sono stati contati – corrisponde a questa idea di semplificazione e di spezzettamento dell'insegnamento e del lavoro della scuola. Manca un riferimento puntuale e preciso al contesto di apprendimento, estremamente importante come spazio culturale, simbolico, in cui si incontrano le esperienze degli allievi e l'azione didattica degli insegnanti. Il contesto di apprendimento non compare, non interessa in questa semplificazione.

Altro aspetto grave – lo ribadisco – è il discorso del *portfolio*, già accennato da altri colleghi. Si oscilla, anche qui, tra una logica di natura autobiografica e narrativa (il ragazzo ha fatto questo) e la funzione certificativa, il che è molto improprio. Tra l'altro, si giunge a dire qualcosa che veramente non mi aspetterei in un testo, cioè che il *portfolio* deve accertare anche il profilo dell'allievo dal punto di vista professionale. Mi chiedo come si possa parlare di un profilo professionale al termine della scuola secondaria di primo grado. Pertanto, vi chiedo di eliminare questo riferimento; non è questione né di destra né di sinistra, ma di buonsenso.

Vi è un altro punto in cui si avverte questa volontà semplificatrice, questo cercare di ridurre i problemi, che invece purtroppo ci sono ma sono anche ricchezza della scuola: nelle Indicazioni nazionali usate ripetutamente i termini attitudini, capacità, vocazioni, talenti. Sono elementi che vengono in qualche modo considerati una forma di partenza, un dispositivo innato, che consente di trarre o meno profitto dalle situazioni in cui il bambino o la bambina, il ragazzo o la ragazza vengono collocati nel momento dell'apprendimento.

Questa idea rigida, statica, è in qualche modo paralizzante per la scuola, perché è giusto ovviamente parlare di questi temi, ma è giusto collegarli al concetto – come, del resto, fa quasi tutta la ricerca psicopedagogica – di un insieme di fattori cognitivi e motivazionali che certamente determinano modi diversi di apprendimento; si risponde in modo diverso alle proposte di insegnamento, ma sono oggetto anche di un intervento, sono suscettibili di sviluppo.

Nella vostra visione, non c'è nulla, invece, su quanto deve fare la scuola per migliorare l'autostima dell'allievo, il senso dell'efficacia dell'azione della scuola, l'attribuzione di un significato a quanto nella scuola si sta facendo. Si parte molto dal ragionamento circa le condizioni di partenza date, su cui la scuola in qualche modo assume fondamentalmente un atto notarile, legato a segmenti di sapere e a segmenti di classi e di allievi.

Perché questo ci preoccupa? Perché qui è sotteso un grande tema, evidenziato già molto chiaramente soprattutto nella relazione introduttiva

della senatrice Soliani, e cioè che quando si parla di questi argomenti si sta delineando la società del futuro. Quanto si realizza, in particolare, nella scuola dell'infanzia e in quelle elementare e secondaria di primo grado costituisce la premessa e il modo con cui la società si predispone ad affrontare le sfide del futuro.

È chiaro che si tratta di un tema complesso, ma non sarebbe stato meglio, in primo luogo, coinvolgere maggiormente nel dibattito forze culturali ed esponenti del mondo della scienza in modo tale da avere veramente un risultato importante? Invece, si è scelta la strada che ho detto.

Inoltre, c'è un aspetto anche più sostanziale, ossia quello dell'estrema frammentazione (gli 800 e oltre obiettivi specifici) a mio avviso, di fatto, dovuta all'operazione di rinunciare – e mi sembra che ciò sia grave – a puntare sull'individuazione di pochi, precisi e semplici traguardi formativi in termini di alfabetizzazione (dal punto di vista sia linguistico che numerico), dicendo che, comunque, essi sono traguardi essenziali da raggiungere, nell'ambito dei quali, poi, l'autonomia della scuola – e questa è l'altra grande assente – permette di compiere un'azione che tenga conto di obiettivi più determinati, disciplinari e interdisciplinari.

La scelta dello spezzettamento, della frammentazione e di una forte prescrittività su temi estremamente specifici e frammentari (dal momento che, lo ripeto, si tratta di indicazioni che tra l'altro sono contenute in un atto avente forza di legge), nonché la rinuncia ad individuare un denominatore comune nella formazione di base dei cittadini italiani è quello che – svolte tutte le considerazioni dei colleghi che condivido e che mi sono parse importantissime – mi preoccupa maggiormente e voglio sottolinearlo al Governo.

Questo aspetto mi preoccupa, perché mi sembra – credo che molti condividano questa idea e non soltanto nella mia parte politica – che da questa scelta possa scaturire una serie di individui che hanno un piano di studi individualizzato, estremamente differenziato nelle condizioni sia di partenza che di arrivo.

Tali condizioni devono essere elementi di cui si tiene certamente conto per sapere come intervenire, però la scuola deve garantire i traguardi a tutti, anche se poi, probabilmente, tali traguardi si raggiungono con metodologie e tempi differenti (infatti, ormai sappiamo che la variabile tempo è determinante nel raggiungere i traguardi).

La rinuncia a questo e il puntare tutto, come ho detto, su un aspetto estremamente individualizzato, che ha nel *portfolio*, che oscilla tra le due logiche che ho richiamato, il suo punto cruciale, non vuol dire che in qualche modo la scuola sta arretrando, o si vuole farla arretrare, rispetto al suo compito fondamentale, che è quello di essere un fattore di democrazia e di evoluzione sociale? Credo che la discussione che abbiamo cercato di portare in Aula si fondi essenzialmente su questa preoccupazione.

Vi sono poi considerazioni che sono state svolte su aspetti specifici delle materie, aspetti che sono stati segnalati perché erano evidenti e vi sono, certamente, alcuni punti che sono materia di discussione e questo lo capisco bene. Del resto, se alcuni esponenti della mia parte politica

hanno sollevato osservazioni, è più che logico che se ne svolgano altre e che si apra una discussione, anche se vorrei che non la si aprisse con toni apocalittici, bensì in maniera un po' più distesa e democratica, senza aver sempre la voglia di puntare l'indice chiedendo abiure e atti di pentimento.

Tuttavia, questa scuola, che comunque, anche se non ne condivido l'attuale riscrittura, è la scuola di base di tutti i cittadini italiani, dovrebbe avere come sua caratteristica il raggiungimento di alcuni traguardi della formazione di base espressi in termini chiari, traguardi che sarebbe compito della scuola, nella sua autonomia, raggiungere attraverso un proprio lavoro progettuale e pedagogico.

Quello che manca, poi, è proprio il riconoscimento del lavoro della scuola, della scuola com'è, non come voi la vorreste e come è stata nel passato. Quella italiana è, come credo risulti anche a tutti coloro che la frequentano, una scuola certamente con molti problemi, una scuola con molte differenze anche da zona a zona, da un ordine di scuola ad un altro, che, però, complessivamente in questi anni, prima ancora che l'autonomia venisse data, aveva elaborato una propria capacità di agire all'interno del sistema scolastico, se vogliamo, rigido, in cui si trovava.

L'autonomia ha permesso di raccogliere questo lavoro e di valorizzarlo, dandogli proprio il significato pieno e importante addirittura di un richiamo costituzionale. Ecco, credo veramente che voler spegnere questa spinta della scuola, insistere in questa maniera veramente pignola e confusa al tempo stesso nei confronti dei contenuti fa sì che questo grande lavoro, questo grande risultato che secondo me si poteva raggiungere valorizzando l'autonomia venga ad essere limitato.

In sostanza, per concludere, sono state dette molte cose, sono state fatte osservazioni sui contenuti, su alcuni elementi, ci sono state proteste gravi per dei vuoti culturali che si sono creati, c'è una grande necessità di tornare indietro, signora Sottosegretario.

Pensateci, su questo punto non sono ammesse leggerezze; su questo punto credo che sarebbe molto grave se non accettaste di cogliere il significato di questo dibattito proprio come di un grande invito a riprendere da capo questo tema e ad affrontarlo in modo da mettere la scuola italiana in condizione di cogliere le sfide, certamente importantissime sul piano civile, culturale ed economico, che ha davanti. (*Applausi dai Gruppi DS-U, Mar-DL-U e dei senatori Biscardini e Zavoli*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Favaro. Ne ha facoltà.

FAVARO (*FI*). Signor Presidente, questa mozione giunge in Aula con sei mesi di ritardo rispetto alla data di presentazione. Questo è già un dato di fatto, però nel frattempo sono accaduti alcuni fatti che dimostrano come determinate preoccupazioni siano esagerate e come l'atteggiamento da parte del Governo relativamente alle Indicazioni nazionali non sia un atteggiamento di chiusura. Tra l'altro, nel frattempo è iniziata effettivamente la nuova scuola, la scuola prevista dalla riforma.

Si è avviato, quindi, questo primo ciclo, con disagi inevitabili, trattandosi di introdurre nella scuola cambiamenti talvolta significativi in una realtà grande, una realtà complessa, una realtà in cui noi interveniamo, tra l'altro, con il treno in corsa. Però l'inizio del nuovo anno con la scuola riformata, o con la scuola che ha cominciato a riformarsi, non ha comportato tutti quei disagi che le Cassandre non sempre disinteressate avevano preventivato e previsto.

Tra l'altro, nel frattempo, è stata attivata una commissione, proprio in seguito ad alcune osservazioni, cui partecipano esperti di livello internazionale (si è parlato di Rita Levi Montalcini e di Rubbia), per esaminare alcuni aspetti di queste Indicazioni. Però, meraviglia in determinati momenti, nel dibattito che qui si sta svolgendo, ed anche leggendo il testo della mozione, il tono, che è ancora di contrapposizione frontale nei riguardi della riforma della scuola.

Tra l'altro, faccio osservare che stiamo discutendo Indicazioni che conoscevamo quando in Commissione abbiamo esaminato il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, ma allora nessuno ne ha parlato, nessuno le ha tirate fuori; abbiamo discusso la parte iniziale, non queste Indicazioni.

Adesso, improvvisamente, queste sono diventate centrali, fondamentali. Si discute con spirito di contrapposizione preconcepita e con toni che non mi sembrano più giustificati, nel momento in cui la normativa è già diventata legge dello Stato. Peraltro, si continua, anche in periferia, da parte di determinate forze politiche e sindacali, ad invitare a resistere coloro che nelle realtà locali hanno il compito di far eseguire una legge dello Stato.

Se si rileggono le cronache relative all'inizio dell'anno scolastico, in particolare quelle della mia Regione, si scopre che tutte le disfunzioni e tutte le incertezze sono attribuite a normative che causano disagi già da anni, che questo Governo ha contribuito a ridurre con una diversa legislazione.

Tutto, dalla mancanza alla mobilità degli insegnanti, viene attribuito alla riforma della scuola. In periferia accade che molti istituti non riescono a spendere i finanziamenti assegnati per la formazione degli insegnanti perché essi non accettano l'aggiornamento. Eppure, i programmi e la formazione degli insegnanti, come ha accennato il senatore Monticone, sono fondamentali quando si attua una riforma. Collegi di docenti di alcuni istituti, su pressioni politiche e sindacali, si sono rifiutati in passato di fare le sperimentazioni già programmate, e riscontriamo ancora oggi questo atteggiamento di opposizione pregiudiziale.

I provvedimenti non devono nascere perfetti e definitivi; un provvedimento pregnante come la riforma della scuola e le Indicazioni nazionali, considerata anche la fretta con cui sono stati approntati, nascono per loro natura imperfetti e la loro bontà risiede proprio nella possibilità di essere perfezionati.

Quanto alla legge 28 marzo 2003, n. 53, un'opposizione pregiudiziale ha prolungato i lavori e ci ha costretti infine a deliberare in tempi molto

ristretti. Non sono un pedagogo né un maestro, non ho la competenza specifica per entrare nel merito di un provvedimento stilato da una commissione di saggi e di esperti e non mi sembra fondamentale sapere chi siano questi esperti, dal momento che abbiamo la capacità di esaminare il prodotto al nostro esame.

Sono mancati i tempi per approfondire la questione, ma d'altra parte le Indicazioni erano necessarie, perché, per Costituzione, spetta allo Stato esplicitare livelli minimi di prestazione. Queste Indicazioni non potevano essere complete perché manca il coordinamento con un'altra normativa, che parla di organico, di orari, di formazione del personale.

È parsa quanto mai opportuna una nuova disposizione normativa, nelle more del regolamento definitivo, che potesse gestire in modo non prescrittivo la fase di avvio della riforma. Credo che niente si possa dire al riguardo, perché il provvedimento, in quanto provvisorio, è aperto. Le norme rimarcano il carattere graduale dell'attuazione dei cicli di istruzione nella fase di avvio.

Nella mozione dell'opposizione si parla di modesto profilo culturale e di vistosa lacunosità delle Indicazioni programmatiche contenute nel decreto, che risulterebbero lesive del diritto delle generazioni future ad avere accesso a un'istruzione completa e qualificante.

Mi pare un'affermazione gratuita, un'obiezione pretestuosa, a meno che non si pensi ancora di tornare ad un concetto di cultura di Stato onnicomprensiva; nel momento del pensiero debole, forse questa era l'unica possibilità di dare tale indicazione.

Si insiste poi su alcuni aspetti, in particolare sulla teoria dell'evoluzione della specie, che mancherebbe, così come ogni traccia di evoluzione dell'uomo e del suo rapporto con le altre specie. Credo si sia detto chiaramente, da una parte, che la discussione e la conoscenza delle teorie darwiniane è assicurata dalla formazione di tutti i ragazzi dai sei ai diciotto anni secondo criteri di gradualità; dall'altra, che l'obiezione è superata nel senso che è stata nominata una commissione con il compito specifico di valutare proprio questo aspetto. Da questo punto di vista almeno, collega Acciarini, vi è un'apertura che forse manca da qualche altra parte.

ACCIARINI (*DS-U*). Basta la commissione!

FAVARO (*FI*). La verità è che forse buona parte della cultura – della cultura di sinistra in particolare – è ancora ferma agli schemi del rigore, della centralità dei programmi, dell'inflessibilità della programmazione scolastica.

D'altra parte, abbiamo avuto anche un periodo in cui si viveva con una circolare al giorno da parte del Ministero, con circolari che dicevano anche quali erano gli argomenti che era preferibile spiegare; per esempio, come è stato accennato prima, si invitava a studiare Gramsci in un particolare momento. Noi non siamo nostalgici di queste indicazioni, saremmo per qualcosa di più libero.

ACCIARINI (*DS-U*). Però adesso che c'è molta democrazia nella scuola si chiedono i nomi dei professori che non fanno l'adozione!

FAVARO (*FI*). C'è democrazia. La riforma da noi votata, che stiamo attuando, pur individuando obiettivi specifici di apprendimento per le varie classi, avverte l'esigenza di scandire, attraverso le indicazioni nazionali ed i relativi allegati, dei ritmi, delle gradualità.

Nessuna lacunosità, quindi, nessun modesto profilo culturale e soprattutto nessuna rigidità di programmi nella riforma, ma flessibilità, sia nelle indicazioni nazionali sia negli allegati. Essi fissano obiettivi e principi fondamentali di insegnamento (quanto spetta allo Stato in base ad un preciso dettato costituzionale), ma lasciano anche autonomia didattica e pedagogica ai docenti, nonché la libertà di adattare i percorsi educativi al quadro psicologico dei singoli allievi.

Non siamo davanti a programmi scolastici, ma ad indicazioni nazionali e ad allegati destinati a fornire un punto di riferimento per i piani dell'offerta formativa e la definizione dei piani di studio personalizzati. Il tutto va considerato nell'ambito dell'autonomia dei singoli istituti scolastici e alla luce della libertà degli insegnamenti, da adattare ai percorsi educativi e alle esigenze degli allievi.

A riforma pienamente effettuata dovrà apparire in modo chiaro che al centro dell'attenzione educativa c'è la persona dell'allievo, e non in senso astratto: l'allievo reale. Il passaggio dai programmi ai *curricula* e da questi ai progetti formativi personalizzati è il segno ulteriore di come per noi sia centrale nella scuola l'allievo.

Sono state accennate altre carenze, per esempio in materia di totalitarismi. Si obietta che non si fa esplicito riferimento al nazifascismo, mentre si fanno più riferimenti ai comunismi; d'altra parte, il comunismo per noi ha maggiore attualità, il nazifascismo l'abbiamo oramai rimosso, fortunatamente, dalle nostre coscienze, come affermava poco fa il senatore Valditara.

Premesso che il termine «totalitarismi» contiene in sé implicitamente la condanna di ogni forma di totalitarismo, quindi del fascismo così come del totalitarismo di sinistra, non si voleva qui escludere assolutamente nessun esame di queste ideologie e regimi del passato.

Analogamente, non manca nemmeno il riferimento agli organismi sovranazionali (l'Unione Europea, l'ONU) che figurano nell'allegato C. Non solo: vengono forniti suggerimenti ed indicazioni particolareggiati sull'organizzazione politica ed economica dell'Unione Europea, sulla moneta unica, sull'UNESCO, sul Tribunale internazionale dell'Aia, sull'Alleanza atlantica. Non mancano quindi riferimenti e indicazioni relativi a culture e organismi sovranazionali; forse la *vis* polemica non ha consentito di leggerli.

Lavoriamo insieme. Credo ci sia da lavorare insieme adesso, per superare il periodo contenuto nelle Indicazioni nazionali per i piani di studio e giungere all'attuazione della vera autonomia scolastica, alla restituzione della scuola alle realtà locali. Le Indicazioni nazionali sono necessarie per

avviare la riforma; si tratta, però, di un documento migliorabile, perfezionabile.

Io propongo al Ministero di svolgere anche un'azione di monitoraggio, di coinvolgere i docenti, di scegliere eventualmente alcune scuole campione per accompagnare nel modo più adeguato il passaggio dalla scuola dei programmi, dalla scuola delle circolari, alle scuole degli allievi, degli uomini completi di domani. (*Applausi dei senatori Carrara e Compagna*).

PRESIDENTE. Dichiaro chiusa la discussione.

Ha facoltà di parlare la rappresentante del Governo.

APREA, *sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. Signor Presidente, mi scuso perché la risposta sarà sicuramente lunga; d'altra parte il dibattito è stato ricco di stimoli e ha aggiunto altre riflessioni a quelle già contenute nella mozione presentata dalla senatrice Soliani e da altri senatori.

La senatrice Soliani, illustrando la mozione 1-00268, sottoscritta da 91 senatori, propone «l'immediato ritiro delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado, allegate al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59», per tre ordini di ragioni.

Le prime sarebbero di merito culturale e pedagogico («modesto profilo culturale e vistose lacunosità», come è stato già richiamato anche nella discussione generale); le seconde sarebbero di metodo e riguarderebbero il percorso seguito dal Governo per emanarle («elaborate silenziosamente e frettolosamente (...) frutto di un pensiero ascrivibile a soggetti appartenenti ad un unico filone culturale che non si è confrontato con altri»); le ultime sarebbero di prospettiva e si configurano come una serie di proposte volte a riconfigurare tali Indicazioni alla luce di un percorso unanimemente condiviso dalle diverse forze politiche, culturali e professionali del Paese.

Ringrazio la senatrice Soliani e gli altri firmatari della mozione per avere posto tutte e tre le questioni. La loro discussione ha finalmente consentito, infatti, il superamento – almeno credo – di logore valutazioni e il doppio legame con precomprensioni spesso solo ideologiche che, finché non saranno superate, impediranno sempre un proficuo dibattito volto a costruire condivise prospettive future che stanno a cuore non solo alla senatrice Soliani e agli altri firmatari della mozione, ma – come abbiamo constatato anche nel dibattito poc'anzi svolto – anche alle forze di maggioranza e al Governo.

Per avvalorare gli spunti degli interventi della senatrice Soliani e degli altri firmatari della mozione, che sembrano annunciare il passaggio da pregiudiziali atteggiamenti di protesta a costruttive iniziative di proposta, è altresì opportuno partire dall'ultima serie di ragioni e poi proseguire all'indietro, nelle risposte, fino alla prima questione.

Per quanto riguarda le questioni di prospettiva, si prende anzitutto atto con soddisfazione che i firmatari non appuntano alcuna critica – fatta eccezione per quella espressa poc'anzi dalla senatrice Acciarini – all'allegato D al decreto legislativo n. 59 del 2004 (il profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione). Si presume, quindi, che lo ritengano anch'essi una significativa acquisizione ordinamentale.

Del resto, si tratta effettivamente dell'allegato che meglio di tutti gli altri documenta il passaggio da una scuola che abbia come fine l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità disciplinari (quindi, scuola delle nozioni) ad una scuola che, invece, impiega come mezzo tali conoscenze e abilità per il fine della «crescita e della valorizzazione della persona umana».

Le discipline, pertanto, non sono fini a se stesse, ma sono strumenti privilegiati per la promozione al massimo grado possibile delle competenze personali di ciascuno, delineate per tutti i cittadini italiani di 14 anni nel Profilo.

Va precisato, in secondo luogo, per aiutare il dibattito e la ricerca di una soluzione condivisa ai problemi posti, anche il significato della transitorietà delle Indicazioni nazionali. Questa qualità giuridica del testo delle Indicazioni, infatti, non ne pregiudica in alcun modo, al contrario di quanto sostiene la senatrice Soliani, «all'origine, ogni legittimità», né lo rende tale da non offrire più «certezza alcuna» all'azione degli operatori scolastici e alle attese delle famiglie. Indica soltanto la fattispecie di un documento normativo che mantiene intatta la sua forza giuridica *erga omnes* fino a quando esso, con le modifiche nel frattempo rese opportune e maturate per comune convinzione di tutti gli attori in gioco, non sarà adottato con lo strumento del regolamento previsto dalla legge n. 53 del 2003.

Sarebbe paradossale, del resto, parlare di illegittimità ed incertezza intrinseca per un documento presentato al Parlamento in sede di discussione, «referinaggio» e approvazione della legge n. 53 del 2003, di cui costituisce a tutti gli effetti parte integrante, e infine apparso, con firma del Presidente della Repubblica, sulla *Gazzetta Ufficiale*.

Pare importante precisare, invece, al di là delle ragioni di tecnica giuridica che hanno spinto il Governo ad adottare la formula della transitorietà delle indicazioni nazionali (ma anche del profilo, pur non discusso dagli interroganti), esplicitare il significato politicamente e professionalmente promozionale di questa scelta.

Con essa, infatti, da un lato, si è voluto avvalorare, come chiede la senatrice Soliani, «il diritto-dovere del Parlamento a discutere delle scelte del Governo»; e, dall'altro lato, a partire dalla constatazione riconosciuta anche dalla senatrice Soliani, che qui non è il caso di sindacare nella sua genesi, per la quale, tra i docenti, «sia come singoli sia come associazioni» si è assistito «a reazioni di chiusura all'innovazione anche a prescindere dal merito dei contenuti della stessa», si sono volute porre insomma le condizioni proprio per poter, al contrario, aprire un ampio dibat-

tito sul merito di tale innovazione, al fine di migliorarla, condividendola al più alto grado possibile, con il Parlamento.

In questo contesto, proprio per concretizzare gli auspici della senatrice Soliani e dei firmatari della mozione, dovrebbe apparire apprezzabile, invece che censurabile, il fatto che il Governo si sia assunto la responsabilità di proporre al Parlamento e al Paese l'applicazione in via transitoria delle indicazioni nazionali allegate al decreto legislativo n. 59 del 2004.

Questa scelta, infatti, consente al Parlamento di seguire l'*iter* per la rideterminazione delle stesse in forma di regolamento, ammaestrato dai primi risultati ottenuti con l'applicazione del decreto legislativo n. 59 del 2004 e dalle discussioni nel frattempo intervenute; e consente, poi, contemporaneamente, al mondo dei docenti di contribuire allo stesso *iter* appena richiamato, non trincerandosi più dietro pregiudiziali «reazioni di chiusura», ma partecipando in prima persona alla discussione «di merito» dei loro contenuti.

L'augurio del Governo è che questo clima collaborativo possa realizzarsi al più presto e che tutti, indistintamente, al di là degli schieramenti ideologici, politici, professionali e sindacali, diano il loro contributo a migliorare, come anche auspica la senatrice Soliani, uno strumento fondamentale per «la qualità dell'apprendimento e dell'educazione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi dai 3 ai 14 anni di fronte alle sfide della conoscenza», quali sono le indicazioni nazionali, consapevoli che la scuola non può essere un campo per affermare ritorsive logiche di parte, ma, per tutti, il luogo della sintesi culturale e del bene comune morale e civile.

Passando alle questioni di metodo, faccio riferimento all'urgenza di un appuntamento. La legge n. 59 del 1997 e il decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, cambiando in maniera profonda scopi e natura dell'ordinamento del sistema educativo di istruzione e di formazione, avevano reso inutilizzabili i vecchi programmi di insegnamento delle scuole di ogni ordine e grado, concepiti per una scuola ancora improntata al modello centralista e gerarchico-amministrativo.

Questa nostalgia l'ho sentita qui in particolare dal senatore Modica e all'interno del dibattito, ma l'avvertiamo anche in giro: probabilmente non sono ancora note le conseguenze dell'introduzione del decreto del Presidente della Repubblica sull'autonomia, che hanno modificato quel modo di concepire i programmi di insegnamento.

Questi ultimi, sulla base delle disposizioni normative che ho appena ricordato, dovevano essere sostituiti da un nuovo documento che, secondo l'articolo 8, commi 1 e 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, doveva possedere la seguente architettura testuale e fare riferimento ai seguenti concetti: *a)* definizione degli «obiettivi generali del processo formativo»; *b)* elenco degli «obiettivi specifici di apprendimento» riferiti alle competenze da promuovere negli allievi alla fine dei cicli, dei gradi o dei diversi periodi didattici.

A tale riguardo, giustamente, la senatrice Acciarini esprime un giudizio di merito quando dice che sono troppi, però, certo, non si può neanche

ritornare ad una definizione dei programmi, come invece chiedeva il senatore Modica, che non indichi gli obiettivi specifici di apprendimento, che sono invece in un'altra logica; non li abbiamo mai avuti, nei vecchi programmi, gli obiettivi specifici, erano aspetti epistemologici quelli che concernevano le discipline, in qualche modo le discipline stesse erano anche romanizzate, ma mai abbiamo avuto nella nostra scuola obiettivi specifici di apprendimento così come richiede oggi il decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999 in virtù dell'autonomia che è stata riconosciuta alle scuole (e vedremo perché).

Il decreto del Presidente della Repubblica richiama ancora i seguenti concetti: *c)* individuazione delle discipline e delle attività costituenti la quota nazionale dei curricula e relativo monte ore annuale; *d)* determinazione dell'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche; *e)* possibilità di opzione offerta agli studenti e alle famiglie.

Era il decreto del Presidente della Repubblica n. 275 che aveva previsto quello smantellamento – come è stato definito nel presente dibattito – del programma nazionale? Bene, era quel decreto che aveva introdotto la possibilità di opzione agli studenti e alle famiglie.

E ancora: *f)* limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale; *g)* *standard* relativi alla qualità del servizio garantito da tutte le istituzioni scolastiche del Paese per la promozione delle competenze degli allievi; *h)* indirizzi generali circa la valutazione degli allievi, il riconoscimento dei debiti e dei crediti formativi.

Questo è quanto prevede il decreto del Presidente della Repubblica n. 275, che non abbiamo scritto noi, ma che abbiamo ereditato dalla precedente legislatura, anno 1999.

L'imminenza della riforma dei cicli approvata nella precedente legislatura aveva portato i Ministri *pro tempore* a non dare immediata esecuzione a queste disposizioni normative. Si era tuttavia proceduto a costituire commissioni di studio (in particolare la commissione De Mauro) per fornire materiali di lavoro utili a questo proposito.

Provvisoriamente, si mantennero comunque in vigore i programmi di insegnamento previgenti, affidando, per un verso, alle istituzioni scolastiche il compito di ridefinirli per «obiettivi formativi e per competenze» e, per altro verso, limitandosi ad indicare, fino all'entrata in vigore dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, gli ambiti di flessibilità dei relativi quadri orari (la famosa quota del 15 per cento, di cui al decreto ministeriale 26 giugno 2000, n. 234).

La legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 ha, tuttavia, ulteriormente avvalorato il quadro ordinamentale e istituzionale tracciato con le leggi sull'autonomia prima ricordate, proteggendole in modo esplicito all'articolo 117.

La legge n. 53 del 2003 si è posta dunque in continuità con queste opzioni ed anzi ha indicato gli elementi per un loro significativo sviluppo culturale, ordinamentale e istituzionale.

Ad oltre quattro anni dalla loro introduzione, perciò, per di più dopo l'ulteriore legge costituzionale e un'altra legge delega, è sembrato inopportuno, al Governo, prolungare ancora l'attuazione, sebbene in via provvisoria, del quadro tracciato con le leggi sull'autonomia delle istituzioni scolastiche e privare queste ultime dei compiti ad esse riconosciuti in ordine all'azione educativa e didattica.

Si è così provveduto alla presentazione del decreto legislativo n. 59 del 2004 e alla redazione delle Indicazioni nazionali che, sebbene in via transitoria, in attesa della loro definitiva approvazione per via regolamentare, hanno inteso dare una prima, seppur piena, attuazione alla normativa sull'autonomia e, in particolare, sostituire i programmi di insegnamento con un testo che obbedisse all'architettura testuale, al linguaggio e ai concetti introdotti dal citato articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999. Dunque, indicazioni e non programmi.

Alla luce di quanto sopra, al fine di chiarire al meglio le questioni poste dalla senatrice Soliani e dagli altri firmatari della mozione, nonché da alcuni senatori intervenuti nel dibattito, è opportuno, perciò, non dimenticare che le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati transitorie allegate al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, non possono essere paragonate in alcun modo ai vecchi programmi di insegnamento.

Questi esplicitavano a nome e per conto dello Stato-persona l'intero raggio di azione ideologico, culturale e professionale dei docenti e delle istituzioni scolastiche. Richiedevano di essere applicati e non presupponevano l'autonomia didattica, organizzativa e, soprattutto, di ricerca e di sviluppo dei docenti e delle istituzioni scolastiche, e tanto meno il principio costituzionale di sussidiarietà.

Le Indicazioni nazionali, adottando la logica dell'autonomia delle istituzioni scolastiche, dei docenti e del principio di sussidiarietà, definiscono, invece, soltanto gli *standards* di prestazione del servizio che essi sono tenuti ad assicurare al fine di progettare al meglio la trasformazione delle capacità personali dei minori del nostro Paese nelle competenze attese per tutti dal profilo educativo, culturale e professionale.

Quindi, non c'è da meravigliarsi se sono dei livelli, come diceva ancora il senatore Modica, bassi, perché comunque sono livelli essenziali di prestazione che tutti i cittadini devono possedere, indistintamente dalle vocazioni, dalle attitudini e dagli interessi pure richiamati dalla senatrice Acciarini. Sono dei livelli non negoziabili.

Pertanto, anche quando si parla di competenze nella lingua inglese, di competenze nelle discipline matematiche (vedremo poi nel merito tali questioni) si tratta di livelli non negoziabili perché appartengono a quei saperi di cittadinanza che devono garantire da una parte l'identità nazionale e, dall'altra, l'acquisizione sicura, certa di competenze per l'esercizio della cittadinanza attiva richiamata anche dal senatore Monticone.

Presidenza del vice presidente DINI

(Segue APREA, sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca). Ciò significa che i docenti e le istituzioni scolastiche, proprio perché dotati di autonomia funzionale, attraverso una adeguata progettazione di istituto e interna ad ogni *équipe* docente, devono arricchire, interpretare e declinare in piena libertà professionale e culturale il quadro fornito dalle indicazioni, soprattutto dare agli obiettivi specifici di apprendimento in esse contenuti un'unità di senso e di azione condivisa dalla comunità di apprendimento a cui si rivolgono, radicarli, infine, cooperativamente nei significati espressi dalle storie personali e comunitarie esistenti in ogni gruppo classe e nel territorio.

Risulta, quindi, a questo punto necessario osservare che dalle indicazioni nazionali non emerge una «visione unitaria del sapere» e che in esse si insisterebbe troppo sulla «separazione delle discipline piuttosto che sulla loro connessione». I tempi in cui questi compiti erano affidati alla responsabilità e alle scelte centralistiche del Ministero che provvedeva poi ad inserirle nei programmi di insegnamento, nelle relative circolari – ricordate opportunamente dal senatore Favaro – e nei contenuti dei corsi di aggiornamento da parte dei propri dirigenti sono stati, infatti, superati dal precitato quadro normativo e costituzionale dell'autonomia e della sussidiarietà, il quale chiede, in proposito, forti iniziative delle istituzioni scolastiche e dei docenti, oltre che dei diversi territori.

Non è un caso, del resto, a proposito dell'unità del sapere, che nelle stesse Indicazioni nazionali transitorie si trovino scritte espressioni come le seguenti: «gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto (...).

Dentro la disciplinarità anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte»; «gli obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi, (...) volti a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze» che le scuole e i docenti sono chiamati professionalmente a progettare a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento indicati a livello nazionale «non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come performance tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti. A livello di obiettivi formativi si ripete, infatti, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi» e dell'unità del sapere.

In questo contesto, risultano, perciò, destituiti di ogni fondamento, oppure frutto di incomprensioni concettuali e linguistiche, giudizi come quelli espressi dalla senatrice Soliani, per i quali «le Indicazioni nazionali nascono dalla negazione del valore dell'autonomia e della libertà di insegnamento dei docenti, della loro responsabilità personale e collegiale (...). Un grande arretramento».

Vediamo invece il percorso per la redazione delle Indicazioni nazionali. Le Indicazioni nazionali transitorie allegate al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, si collocano, dunque, nel quadro di un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche e dei docenti e sul principio di sussidiarietà.

Questo sistema si fonda sulla distinzione tra funzioni di governo e di controllo affidate al centro, al Ministero, e funzioni di gestione e di organizzazione affidate alla periferia (le istituzioni scolastiche innanzitutto, ma insieme gli enti locali e territoriali).

Proprio per non tradire le attese sulle funzioni di governo del sistema affidate dal nuovo quadro ordinamentale e istituzionale al Ministero, non appena il Consiglio dei ministri inoltrò al Parlamento, nel febbraio 2002, il disegno di legge delega, poi trasformato dalle Camere nella legge delega n. 53 del 2003, parve doveroso avviare un lavoro di ricerca, studio e sperimentazione per concretizzare i nuovi documenti nazionali con cui procedere alla sostituzione dei vecchi programmi di insegnamento e con cui governare a livello nazionale, senza esporlo ai rischi della frammentazione e della polarizzazione, come chiede la legge delega n. 53, il sistema educativo di istruzione e formazione della Repubblica, fondato sulle autonomie delle istituzioni scolastiche.

In questa prospettiva, il capo dipartimento dell'istruzione e la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici costituirono nove gruppi interni di lavoro. Posso testimoniare che di questi gruppi di lavoro, istituiti presso il Ministero per elaborare le Indicazioni nazionali, non ha mai fatto parte il senatore Valditara. Ovviamente, il Ministro era a conoscenza delle aspirazioni culturali e politiche, in qualche caso, delle forze della maggioranza, ma certamente non è mai venuto al Ministero a scrivere o a dettare gli obiettivi specifici di apprendimento né di storia, né di grammatica.

I gruppi interni di lavoro sono stati composti da dirigenti amministrativi, da dirigenti tecnici, da personale della scuola distaccato presso il Ministero. Tali gruppi, potendo contare sui ricchi materiali messi a punto nella passata legislatura dalla commissione ministeriale nominata dal ministro De Mauro (Indirizzi curriculari per la scuola di base), riuscirono in breve tempo a predisporre prime bozze di ipotesi di Profilo educativo, culturale e professionale e di Indicazioni nazionali per le attività educative nelle scuole dell'infanzia e per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria.

Chiedo scusa, signor Presidente, il tempo a mia disposizione è terminato?

PRESIDENTE. È già terminato e le ho concesso ancora qualche minuto.

APREA, *sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. Avrei bisogno almeno di completare alcuni punti.

PRESIDENTE. Va bene, ma solo alcuni.

APREA, *sottosegretario di Stato per l'istruzione, l'università e la ricerca*. Poco dopo, nella primavera del 2002, il Ministero provvide all'organizzazione di tre seminari di lavoro (uno a Roma, uno a Desenzano del Garda e uno a Frascati) nel corso dei quali si invitarono docenti universitari, personale docente e dirigente della scuola, rappresentanti di associazioni professionali a discutere le prime versioni dei documenti sostitutivi dei vecchi programmi di insegnamento. Si promossero anche *focus groups* con docenti e dirigenti scolastici.

Per validare, tuttavia, in maniera più persuasiva le bozze nel frattempo elaborate, il Ministero lanciò nel luglio 2002 un progetto d'innovazione nella scuola dell'infanzia e nella prima classe della scuola primaria, volto proprio alla verifica dei problemi di merito e di metodo che sarebbero insorti adoperando, nella scuola, la logica dei nuovi documenti. Si costituì presso l'Indire un *forum* telematico all'interno del quale i docenti e i dirigenti coinvolti nella sperimentazione esprimevano valutazioni, proposte di correzione, problemi da risolvere.

Segue, nel merito, l'elenco delle azioni promosse dal Ministero, ma consegnerò il testo. Richiamo soltanto i punti che sono stati da me dettagliati nella risposta e mi affido al documento che consegnerò affinché il Resoconto possa richiamare le nostre posizioni.

Innanzitutto, ho voluto mettere di nuovo a fuoco l'equilibrio tra centro e periferia ripreso dalla mozione della senatrice Soliani, sempre rispetto all'autonomia. Vi è una lunga e precisa trattazione relativamente alle teorie del darwinismo e loro sviluppi. Non posso che ribadire che non c'è stata alcuna volontà né discriminatoria né oscurantista e il testo lo spiega molto bene.

È anche vero quel che è stato riferito ed è entrato a far parte del dibattito, ossia che vi è una commissione più che autorevole – troppo autorevole, come anche è stato detto nel corso del dibattito – che eventualmente darà suggerimenti al Ministro per effettuare compensazioni nella materia.

Vi è tutta la parte relativa all'insegnamento della storia che oggi, peraltro, è stata ripresa dal senatore Monticone e da altri intervenuti. Voglio ricordare che la critica all'insegnamento ciclico ripetitivo della storia per tre volte (nella scuola primaria, secondaria di primo grado e secondaria superiore) è da tempo all'attenzione degli storici e degli esperti di didattica della storia, oltre che degli ordinamenti, e quindi era necessario creare un nuovo equilibrio anche con riferimento a questo programma.

Naturalmente, non abbiamo trascurato di dare risposta anche all'aspetto che nel dibattito è stato evidenziato come il mancato esplicito riferimento al nazifascismo e al colonialismo, così pure per quanto riguarda i riferimenti all'ONU e agli altri organismi sovranazionali.

Inoltre, vi è una risposta dettagliata che forniamo al senatore Modica perché non vorremmo che la presentazione degli obiettivi specifici di apprendimento delle materie disciplinari rimanesse agli atti solo nella lettura che ha voluto farne il senatore Modica, noto matematico.

Dal momento che abbiamo alcuni documenti, come peraltro ha già ricordato il senatore Valditara, dell'Unione matematici italiani che ci hanno confortato nella stesura di questi programmi, intesi come obiettivi specifici di apprendimento (quindi neanche di insegnamento), abbiamo voluto riprendere tutte le questioni sulle figure simmetrizzate, sulle frazioni, la verifica di una congettura, gli insiemi, la circonferenza e il cerchio, le tavole di natalità e mortalità, le concezioni di probabilità e le cose semplici.

Crediamo quindi di aver dato comunque risposta alle giuste richieste di approfondimento avanzate dai senatori. Per noi questo è un contributo utilissimo comunque; nonostante la solidità delle questioni e delle scelte che abbiamo operato nelle Indicazioni nazionali, questo dibattito contribuisce ad un arricchimento sostanziale anche di quell'eventuale processo di verifica o di modifica che, magari, potrà intervenire quando andremo a trasformare le Indicazioni nazionali in regolamento, come anche auspicato dalla maggioranza e dal senatore Favaro in particolare.

Signor Presidente, lascio agli atti il documento per intero ritenendo che, comunque, questo tempo non sia trascorso invano, anche se il dibattito non è stato seguito da tutta l'Assemblea; sicuramente per noi è stato un momento importante e credo lo sia stato anche per la scuola del primo ciclo, che muove i primi passi e ha bisogno di rafforzarsi sulle proprie gambe, per la quale non ci può essere sicuramente sostegno migliore che avere altre mani che aiutino ad avanzare più speditamente. (*Applausi dai Gruppi FI, AN e UDC. Congratulazioni*).

PRESIDENTE. Come convenuto, rinvio il seguito della discussione della mozione in titolo ad altra seduta.

Seguito della discussione della mozione n. 290 sugli attacchi terroristici suicidi

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione della mozione 1-00290 sugli attacchi terroristici suicidi.

Ricordo che nella seduta pomeridiana del 28 ottobre il senatore Compagna ha illustrato tale mozione.

VENTUCCI, *sottosegretario di Stato alla Presidenza del Consiglio dei ministri*. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

VENTUCCI, *sottosegretario di Stato alla Presidenza del Consiglio dei ministri*. Signor Presidente, volevo informare l'Assemblea, e lei ovviamente, che sto sostituendo fisicamente il sottosegretario Antonione, che in questo momento sta per lasciare la Presidenza della Repubblica perché colà convocato. Quando arriverà, lascerò l'Assemblea.

Dico questo per evitare che qualche saccente possa affermare, parafrasando una frase di Villaggio, che il senatore Ventucci «ha delle competenze mostruose». È veramente meschino quello che mi sono trovato a leggere nei Resoconti parlamentari e ad ascoltare con le mie orecchie, ancorché lei, presidente Dini, in quella occasione, abbia annunciato che io sostituisco temporaneamente la collega Aprea. Questo è avvenuto la settimana scorsa.

La ringrazio, signor Presidente, e le chiedo scusa per questo intervento.

PRESIDENTE. Sottosegretario Ventucci, prendiamo atto della sua dichiarazione, ma la sua presenza in Aula è sempre molto gradita.

Dichiaro aperta la discussione.

È iscritto a parlare il senatore Debenedetti. Ne ha facoltà.

* DEBENEDETTI (*DS-U*). Signor Presidente, ho firmato con convinzione il testo presentato dai colleghi Compagna e Tonini perché ne condivido motivazioni ed obiettivi. Ci sono, ovviamente, sottolineature e precisazioni, che sono il modo personale di interpretare un testo ed il personale contributo per sollecitarne l'adozione.

Mi convince la precisa contestualizzazione delle premesse: il riferimento al terrorismo palestinese e a quello degli islamo-fascisti è netto e senza perifrasi. Mi convince il riferimento al vuoto di credibilità dell'ONU, alle divisioni prodottesi in Europa, ritenuti elementi che hanno contribuito alla decisione americana di procedere da soli contro un regime, quello di Saddam, che aveva ripetutamente violato le risoluzioni dell'ONU. Mi convince soprattutto il proposito di considerare quello suicida come una forma specifica di terrorismo, e di iscriverlo in quanto tale tra i crimini contro l'umanità.

Ma la condanna del terrorismo in modo formale, vale a dire con appositi strumenti giuridici, urta contro l'opposizione dei Paesi arabi che non consentono che vengano considerati atti terroristici quelli commessi per conquistare o riconquistare l'indipendenza nazionale. Obiezione alla quale è difficile, in linea di principio, non riconoscere un fondamento. È ovvio che, se si accetta questa distinzione, ci si sposta dal giudizio sul terrorismo in sé al giudizio sugli obiettivi che il terrorismo si propone, obiettivi che possono anche essere politici. Si ripropone, quindi, il problema di quali siano gli istituti dotati dell'autorità di esprimere il giudizio politico, quale la loro composizione, quali le loro procedure di voto, ed in particolare se a maggioranza o all'unanimità.

Nel proporre questa mozione dobbiamo chiederci se questa difficoltà definitoria non si ponga affatto, o si ponga in misura minore per il terrorismo suicida rispetto al terrorismo in generale. Secondo gli intenti di questa mozione, è lo strumento scelto per l'azione terroristica che viene dichiarato criminoso; l'uomo, il corpo umano non è un arma. E qui potremmo chiudere, respingendo in cuor nostro come sofistiche obiezioni e associazioni che pur vengono in mente.

Noi sappiamo benissimo, signor Presidente, che questa nostra mozione non ha granchè possibilità di essere approvata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite per l'opposizione dei Paesi arabi, a causa delle ragioni che ho prima menzionato. Ma non per questo essa ha un valore puramente decalamatorio, giacché chiedere che l'Assemblea generale dell'ONU sia al più presto riconosciuto che anche l'azione terroristica perpetrata mediante attacchi suicidi costituisce crimine contro l'umanità – come recita la nostra mozione, comporterebbe per coerenza l'impegno del Governo che l'adotta impegni precisi per contrastare il terrorismo suicida, scoraggiarlo e stroncarlo. E ciò anche in assenza di un'approvazione da parte dell'Assemblea generale dell'ONU.

Ora, dato che queste misure per definizione non possono riguardare l'azione dell'attacco suicida, esse devono riguardare i responsabili degli Stati che ne hanno promosso e favorito il compimento, come giustamente recita la mozione. Se gli attacchi kamikaze sono un crimine contro l'umanità, risulta rafforzato il diritto di difendersi da essi, di attaccare le basi da cui partono i terroristi, di combattere i capi che li organizzano e li armano.

Esistono, secondo, André Glucksmann, due accezioni di terrorismo, quella democratica e quella autocratica. Secondo la prima, terrorista è l'uomo armato che aggredisce deliberatamente esseri disarmati, il nemico pubblico di ciò che è pubblico; per la seconda, il terrorista è il nemico pubblico dello Stato e sarebbero terroristi gli irregolari, i refrattari, i combattenti privi di uniforme che mettono in causa un potere stabilito, sacro, intangibile, qualsiasi cosa esso sia o faccia.

Accettando, come fa Glucksmann – e io con lui –, la prima interpretazione, ne consegue che terrorista può anche essere uno Stato, che il terrorismo ha le caratteristiche di una guerra, sebbene di tipo non classico, e di conseguenza la risposta al terrorismo può essere anche di tipo militare; contro i sostenitori della legge internazionale e dell'ordine onusiano del mondo, ne discende il diritto d'ingerenza in chiave umanitaria, la versione odierna del tradizionale *ius in bello* e la guerra umanitaria in chiave anti-terrorista.

Per chi approva una mozione per cui gli attacchi *kamikaze* sono un crimine contro l'umanità, diventa ancor più necessario esercitare un attento, scrupoloso, meticoloso controllo degli aiuti che i Paesi ricchi, nel caso specifico quelli dell'Unione Europea, danno ai Paesi in via di sviluppo, nel caso specifico alle popolazioni palestinesi. Già la richiesta di messa al bando del terrorismo implica che il sostegno economico sia accompagnato da un sistema educativo che diffonda il valore della vita e della solidarietà e bandisca insegnamenti contrari. Anche se non venisse

adottato dall'ONU, avrebbe conseguenze sugli Stati che lo faranno proprio, porrà gli Stati che non lo faranno di fronte a specifiche contraddizioni.

La lotta contro il fenomeno kamikaze non può limitarsi alla difesa passiva, alla sorveglianza degli obiettivi a rischio, non può essere solo preventiva. La lotta contro il *kamikaze* significa certamente lavoro di *intelligence* attiva per sventare gli attentati nella fase della loro preparazione, ma significa anche impegnarsi nel contrastare sul piano ideologico l'indottrinamento e l'educazione al fanatismo, un fanatismo talmente esasperato da indurre al suicidio giovani che si affacciano alla vita.

Questa educazione al fanatismo non si svolge solo nelle scuole coraniche nei paesi islamici, ma avviene anche da noi, in Italia, come ha documentato in modo agghiacciante Magdi Allam. L'Italia è ormai diventata un Paese di esportazione di *kamikaze*. So che in questo modo entriamo in un terreno delicatissimo in cui il dovere della prevenzione può urtare contro libertà fondamentali, quale la libertà di pensiero, abbiamo cioè il rischio di lasciarci imbarbarire dai barbari. Ma questo non autorizza a eludere il problema, o a non affrontarlo con strumenti adeguati, all'occorrenza legislativi.

Vorrei terminare ricordando quanto scrive Magdi Allam in «Kamikaze made in Europa»: «basta con la mitizzazione della realtà, basta con i pregiudizi e i luoghi comuni, liberiamoci dalle gabbie culturali e ideologiche che ci impediscono di confrontarci con la realtà per come è e non per come la vorremmo. L'importante è prendere finalmente coscienza del fatto che siamo in guerra, che c'è una guerra scatenata dal terrorismo contro l'Occidente e il mondo libero. È una guerra che si può e si deve vincere con il coinvolgimento di tutti, compresa la maggioranza dei musulmani che condivide i valori fondanti della nostra umanità.

L'Occidente e il mondo libero non hanno alternative: o accettare la sfida lanciata dal terrorismo o finire per capitolare; o si faranno promotori di una storica riscossa per salvare se stessi e la propria civiltà, o si rassegheranno all'inesorabile suicidio.»

Noi siamo convinti che anche la nostra mozione vada in questa direzione. (*Applausi dei senatori Tonini, Biscardini e Calogero Sodano*).

PRESIDENTE. È iscritto a parlare il senatore Biscardini. Ne ha facoltà.

BISCARDINI (*Misto-SDI*). Signor Presidente, innanzitutto vorrei ringraziare i colleghi Compagna e Tonini per aver posto all'attenzione del Senato questo argomento e per averci chiesto di sottoscriverlo.

Dico questo perché così facendo hanno posto in evidenza la sua importanza, facilmente riscontrabile dal gran numero di coloro che l'hanno sottoscritto come pure dal fatto che può essere serenamente affrontato in un clima *bipartisan*, soprattutto, hanno posto alla nostra attenzione un argomento che coglie un sentimento, a mio avviso, diffuso nelle coscienze dei nostri cittadini. Non a caso penso che qui in Senato i contenuti

dell'appello, al quale hanno aderito in molti (non solo senatori, ma anche uomini di cultura, cittadini, associazioni laiche e religiose) e che è sostenuto da un quotidiano nazionale, possano avere un grande rilievo.

La mozione impegna il Governo a ricercare tutte le intese necessarie a livello internazionale per combattere il terrorismo e ad adoperarsi presso le Nazioni Unite affinché siano al più presto riconosciuti come crimini contro l'umanità gli attacchi terroristici di *kamikaze*, di cui sono responsabili (è bene sottolinearlo) gli Stati e le organizzazioni che ne promuovono e favoriscono le iniziative, organizzandone l'azione e l'intervento.

Non ho tempo per un'analisi approfondita del terrorismo che il mondo sta attualmente conoscendo, né per analizzare tutti i caratteri e tutte le implicazioni politiche che sono dietro tale fenomeno; non vi è nemmeno il tempo per un'analisi dettagliata del significato profondo dell'attacco terroristico di *kamikaze* come nuova forma di guerra. Peraltro, credo sia giusto sottolineare come si tratti proprio di una nuova forma di guerra, come ha affermato poc'anzi il senatore Debenedetti, condotta con armi non convenzionali.

Si può quanto meno ricordare che il *kamikaze* trova spesso sostegno nella comprensione e nell'incitamento del proprio gruppo; se non del proprio popolo, certo del proprio partito, della propria organizzazione, qualche volta del proprio Stato, certamente persino delle proprie famiglie. Egli rappresenta il momento più alto e drammaticamente distruttivo di un disegno politico che punta alla riaffermazione di un'idea e di una pratica che, a mio avviso, dobbiamo chiamare totalitaria, contro ogni democrazia, contro il pericolo che il bisogno di democrazia si affermi nel mondo e, da parte loro, contro l'affermarsi delle libertà.

Dai dirottamenti terroristici degli anni Settanta, che non avevano lo scopo di uccidere, si passò ai dirottamenti per uccidere gruppi ben precisi: ricordo nel 1976 il dirottamento di un aereo tedesco da parte palestinese con l'obiettivo di uccidere passeggeri ebrei. Si passò poi ad un'azione più marcatamente fondamentalista, che mirava ad uccidere a caso, con bombe o autobombe, senza distinzione, nel caso del Medio Oriente, tra ebrei e palestinesi, fino all'*escalation* della strage con suicidio, per colpire senza distinzione stranieri e connazionali, fino all'apice, allo scegliere appositamente, anche attraverso il *kamikaze*, luoghi frequentati da bambini.

Ho seguito questa *escalation* perché non c'è dubbio che essa rappresenti la serialità del fenomeno del terrorismo che abbiamo conosciuto negli ultimi vent'anni. Si tratta, quindi, di crimini contro l'umanità che chiediamo che l'ONU riconosca perché facilmente confrontabili e paragonabili con i crimini commessi, anche nei modi e nei metodi, da altri sistemi autoritari e totalitari, figli di quella cultura del terrore, per la verità (dobbiamo dirlo con onestà), tutta di marca occidentale che perpetrò crimini contro innocenti e caratterizzò le tragedie più gravi della storia europea. Chi non ricorda i crimini commessi durante il nazismo contro gli ebrei, ma soprattutto contro i bambini ebrei?

Ci sono similitudini e potremmo dire perfino che al culmine del nazismo si scoprì anche il fenomeno del suicidio come elemento che in qualche modo coronava il nesso omicidio-suicidio.

Allora, voglio richiamare l'attenzione dell'Assemblea sul fatto che, dietro al terrorismo, che si manifesta attraverso l'intervento criminale dei *kamikaze*, c'è un disegno totalitario. Oggi molti osservatori sostengono questa tesi, che non è certamente solo una mia idea. Comunque, c'è un disegno totalitario che rinasce fuori dall'Europa e ha come obiettivo la limitazione della nostra libertà e di quella di coloro che, magari, sono alla sua ricerca e lottano per conquistarla.

Vi sono forti nessi, nei metodi e nella gravità dei fenomeni, tra quanto accade oggi e la storia del totalitarismo europeo del secolo scorso. Bisogna ricordarli: anche in Russia prima e poi in Italia, in Germania, in Spagna e in molti Stati, si concepì la nascita di sistemi totalitari illiberali attraverso l'uso del crimine degli omicidi di massa contro innocenti, utilizzando la strategia del terrore.

Il termine «terrore» nasce proprio in Italia perché è una parola del fascismo italiano. Anche allora, in nome della storia (con la lettera S maiuscola) e in nome di principi aberranti, che oggi ritroviamo enunciati e dichiarati dai *leaders* del terrorismo internazionale, si commettevano stragi di innocenti; anzi, oggi come allora, per chi esercita il terrorismo come strumento di lotta politica, uccidere è un atto giusto.

In nome della morte altrui e dei propri nemici, si mette in conto anche la propria morte e il suicidio perché, in quella concezione, è giusto che sia così. Omicidio e suicidio diventano un *mix* benefico e salvifico: questo è quanto sta dietro la cultura del *kamikaze*. Anche allora si faceva credere che si poteva uccidere la gente, i bambini, non per il proprio bene, ma per il bene dell'umanità, per il loro bene.

Ecco, ritengo che questo sia il ragionamento che dobbiamo fare. Una sorta di fanatismo che ha attraversato i movimenti politici nazionalistici ed imperialistici, che pensavamo di aver lasciato alle spalle, oggi si sta manifestando nuovamente, fuori della nostra area di influenza che conosciamo, fuori del nostro Continente (forse anche in ragione del fatto che è caduto l'equilibrio politico mondiale durato per cinquant'anni).

Oggi esso sembra rinascere fuori di qui, ma le forme sono abbastanza simili. Soprattutto dopo il 1989, noi europei ci eravamo illusi che ogni forma di totalitarismo contro il liberalismo potesse essere irripetibile, o meglio ci eravamo illusi che l'Occidente avrebbe potuto rimanervi estraneo. Con ciò si è sottovalutato quello che era fuori di noi e quanto in alcune aree del mondo musulmano si stava organizzando, con l'intento di impedire non solo lo sviluppo della nostra libertà in Occidente, ma anche, in modo particolare, l'obiettivo dei movimenti democratici e liberali musulmani che in quei Paesi stavano nascendo. Non a caso, molti atti di terrorismo (non dimentichiamolo mai), anche di *kamikaze*, si sono verificati in Paesi arabi contro la popolazione musulmana.

Con l'11 settembre abbiamo capito cosa significa una guerra perpetrata attraverso l'uccisione indiscriminata di innocenti. Abbiamo percepito,

perché ha colpito noi, perché ha colpito l'Occidente, uscendo dai nostri territori, il peso della situazione e la gravità dello scontro che avevamo di fronte.

Credo, pertanto, che la mozione 1-00290, che oggi proponiamo all'attenzione dell'Assemblea del Senato, abbia indubbiamente il merito di porre una questione grande come una casa: come arginare il terrorismo per frenare spinte totalitarie che nascono in aree particolari del mondo, per evitare che rinasca oggi, anche fuori dell'Europa, un totalitarismo ancora più cruento e distruttivo di quello che abbiamo conosciuto in Europa nel secolo scorso.

In gioco non è quindi (come qualcuno dice, a mio avviso sbagliando) la guerra di civiltà, ma la sfida contro il nuovo totalitarismo, che a sua volta ha sferrato una sfida contro la libertà, contro la politica della libertà, quella che permette alla gente libertà di pensiero e vuole tenere la sfera dello Stato separata da quelle della Chiesa e delle religioni.

Ecco perché, come è stato sostenuto, la guerra al fondamentalismo è una guerra antifascista e la guerra al terrorismo è una guerra al fondamentalismo e al fascismo. (*Applausi dei senatori Debenedetti e Compagna*).

PRESIDENTE. Siamo in attesa del sottosegretario di Stato, senatore Antonione, che dovrebbe arrivare tra breve. Nel frattempo, è iniziata la riunione della Conferenza dei Capigruppo, alla quale il senatore Ventucci e altri colleghi presenti devono recarsi.

Sospendo, pertanto, la seduta fino alle ore 12,45, ritenendo che in circa dieci minuti il sottosegretario Antonione sarà qui.

(La seduta, sospesa alle ore 12,38, è ripresa alle ore 12,54).

Onorevoli colleghi, debbo comunicarvi che il sottosegretario Antonione ha fatto sapere di essere tuttora impegnato al Quirinale e di non poter essere presente in Senato.

Data la circostanza, rinvio il seguito della discussione della mozione n. 290 sugli attacchi terroristici suicidi ad altra seduta.

Mozioni, interpellanze e interrogazioni, annunzio

PRESIDENTE. Comunico che sono pervenute alla Presidenza una mozione, interpellanze e interrogazioni, pubblicate nell'allegato B al Resoconto della seduta odierna.

Ricordo che il Senato tornerà a riunirsi in seduta pubblica oggi, alle ore 16,30, con l'ordine del giorno già stampato e distribuito.

La seduta è tolta (*ore 12,55*).

Allegato A

MOZIONI

**Mozione con procedimento abbreviato, ai sensi dell'articolo 157,
comma 3, del Regolamento, sui programmi scolastici**

(1-00268 *p.a.*) (05 maggio 2004)

SOLIANI, ACCIARINI, BETTA, CORTIANA, MANIERI, MARINO, TOGNI, D'ANDREA, FRANCO Vittoria, MODICA, MONTICONE, PAGANO, TESSITORE, GIARETTA, TREU, BAIO DOSSI, MANCINO, CASTELLANI, BEDIN, CAMBURSANO, VERALDI, DALLA CHIESA, BASTIANONI, LIGUORI, BASSANINI, AMATO, D'AMICO, COVIELLO, GUERZONI, MARITATI, FASSONE, VITALI, BATTAGLIA Giovanni, BARATELLA, VISERTA COSTANTINI, BATTAFARANO, BASSO, GRUOSSO, MALABARBA, BRUTTI Paolo, RONDONO, GASBARRI, PAGLIARULO, DI SIENA, LONGHI, MANZELLA, RIGONI, VALLONE, DONATI, DE PETRIS, ZANCAN, FALOMI, MARINI, ZANDA, MONTAGNINO, DATO, VICINI, ANGIUS, MANZIONE, PETRINI, BATTISTI, BORDON, FLAMMIA, BRUNALE, IOVENE, DI GIROLAMO, PIATTI, MURINEDDU, NIEDDU, STANISCI, GAGLIONE, BONFIETTI, GARRAFFA, MASCIONI, MONTALBANO, CALVI, MACONI, SODANO Tommaso, CHIUSOLI, AYALA, PILONI, FILIPPELLI, RIGHETTI, FABRIS, OCCHETTO, MARTONE, MUZIO, GIOVANELLI, DETTORI, MICHELINI, PETERLINI, BOCO.

– Il Senato,

premessi che:

il decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, recante la «definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53», contiene in allegato le indicazioni programmatiche nazionali per le scuole dell'infanzia e per le scuole primarie;

le indicazioni programmatiche sono state peraltro adottate come allegato al citato decreto delegato, e non già con il regolamento previsto dall'art. 7, comma 1, lettera *a*), della legge n. 53/2003;

tali indicazioni – a norma del decreto – «esplicitano i livelli essenziali di prestazione a cui tutte le scuole (dell'infanzia e primarie) del Sistema nazionale di istruzione sono tenute per garantire il diritto personale, sociale e civile all'istruzione e alla formazione di qualità»;

le linee d'indirizzo dettate dal decreto individuano, dunque, i contenuti programmatici e le metodologie didattiche generali qualificate dallo Stato come essenziali per tutelare il diritto all'istruzione e alla formazione

di qualità; un diritto la cui titolarità è riconosciuta non solo come personale, ma anche come sociale e civile, in quanto direttamente collegato alla promozione sociale e alla tutela dell'identità civile e democratica della collettività nazionale;

in tal senso il modesto profilo culturale e la vistosa lacunosità delle indicazioni programmatiche effettivamente dettate dal citato decreto appaiono tanto più gravi e censurabili in quanto concretamente lesive del diritto delle generazioni future ad avere accesso ad un'istruzione completa, equilibrata e qualificante, nonché adeguata alle sfide della conoscenza imposte ad una società matura e consapevole;

in particolare appare grave e inaccettabile che dai nuovi programmi della scuola media sia scomparso l'insegnamento della «Teoria dell'evoluzione delle specie» e che l'elenco degli argomenti da trattare non comprenda più «L'evoluzione della Terra», la «Comparsa della vita sulla Terra», la «Struttura, funzione ed evoluzione dei viventi» e «L'origine ed evoluzione biologica e culturale della specie umana»;

le nuove indicazioni programmatiche hanno dunque di fatto cancellato dai programmi delle scuole medie ogni traccia della storia evolutiva dell'uomo e del suo rapporto con le altre specie, con una scelta che rappresenta di fatto una limitazione culturale e una rinuncia a sviluppare la curiosità scientifica e l'apertura mentale dei ragazzi di 13-14 anni;

il mancato apprendimento delle teorie del Darwinismo e dei loro sviluppi finisce infatti per trascurare completamente l'anello che lega passato e presente della nostra specie, inibendo una comprensione logica e coerente della storia biologica ed evolutiva delle specie;

inoltre, i programmi scolastici della scuola primaria e dei primi due anni della scuola secondaria non contemplano affatto l'insegnamento della storia dell'età moderna e del Novecento, ammettendo la possibilità che i ragazzi non abbiano alcuna prospettiva della storia moderna e contemporanea fino all'età di 12 anni;

nell'ambito dei programmi della terza media, inoltre, si menzionano i «totalitarismi», senza esplicito riferimento al nazi-fascismo, mentre si menziona espressamente «il crollo del comunismo nei Paesi dell'Est europeo»;

analogamente, dagli stessi programmi è scomparso ogni espresso accenno al colonialismo, sostituito dal laconico riferimento alla «competizione tra Stati»;

nello stesso contesto non è peraltro contenuto alcun riferimento all'ONU, né ad altri organismi sovranazionali, con una concezione ferma all'idea di Stati nazionali che non arriva nemmeno a cogliere l'innovazione istituzionale dell'Unione europea,

impegna il Governo:

a disporre l'immediato ritiro delle «Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado» allegate al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59;

a disporre la revoca degli incarichi eventualmente tuttora affidati a coloro che hanno partecipato all'elaborazione delle citate indicazioni programmatiche nazionali, provvedendo contestualmente ad affidare a una Commissione nazionale di tecnici ed esperti, espressione della comunità scientifica e della scuola, l'incarico dell'elaborazione degli obiettivi culturali per la scuola italiana, da realizzare nell'ambito dell'autonomia curricolare delle istituzioni scolastiche.

Mozione sugli attacchi terroristici suicidi

(1-00290) (21 settembre 2004)

COMPAGNA, TONINI, BIANCONI, BISCARDINI, CONTESTABILE, DANIELI Franco, DEBENEDETTI, DEL PENNINO, FABRIS, FORLANI, FRAU, GUZZANTI, IANNUZZI, LABELLARTE, MALAN, MORANDO, MORSELLI, PERUZZOTTI, PIANETTA, SALERNO, SODANO Calogero, VALDITARA, GIULIANO, GUBETTI, MASCIONI, ZANDA, CASTAGNETTI, ZICCONI. – Il Senato,

premessi che:

l'orrore di una violenza terrorista priva di precedenti nella storia ha imposto, propria o impropria che sia, l'espressione «terrorismo da kamikaze»;

a giudizio di Elie Wiesel, premio Nobel per la pace nel 1986, fondatore della «Elie Wiesel Foundation for Humanity», a differenza dei soldati giapponesi che, sul finire della seconda guerra mondiale, sceglievano di sacrificarsi attaccando obiettivi strettamente militari, il terrorista suicida dei nostri tempi preferisce attaccare civili inermi, bambini disarmati, donne indifese, al fine di alimentare nella coscienza dei singoli e delle masse una contrapposizione assoluta, per molti aspetti più che razzista, nei confronti del «nemico/infedele», e di determinare la disumanizzazione totale dei conflitti;

il suo scopo, quindi, è uccidere e far strage, morire per uccidere meglio, praticare il culto della morte, vivere la propria disperazione o anche magari la propria speranza soltanto nella morte, adorare come proprio dio il dio della morte;

alcune figure ai vertici delle aggregazioni terroristiche (Al Qaeda, Hamas, Hezbollah, Esercito islamico in Iraq, e via dicendo) approvano, promuovono, esaltano la realizzazione di tali omicidi di massa, non esitando ad accreditarne il valore anche e soprattutto alla stregua di una interpretazione odiosa e distorta di taluni testi sacri;

in particolare – nonostante la comunità musulmana, nella sua generalità, come emerso in un recente documento, si sia sempre mostrata propensa a ricusare ogni forma di violenza e di fanatismo – un numero crescente di persone, spesso giovanissime, viene indotto a ripensare i comandamenti coranici alla luce della mistica del terrorismo suicida, in quanto tale estranea al Corano e all'Islam;

vanno senz'altro annoverati in questa inquietante prospettiva i più sanguinosi attacchi terroristici perpetrati nel mondo negli ultimi anni: dall'immane tragedia di New York e Washington dell'11 settembre 2001, sino ai gravissimi attentati compiuti in varie località dello Stato di Israele, della Russia, delle Filippine, dell'India, del Pakistan, dell'Afghanistan, dell'Iraq, ed alle stragi di Bali, Casablanca, Istanbul, Giacarta;

anche il nostro Paese è stato tremendamente colpito da questa vile pratica di morte allorchè, il 12 novembre scorso, quattro attentatori-suicidi a bordo di due veicoli carichi di esplosivo hanno devastato gli edifici che ospitavano il contingente di militari italiani presenti a Nassiriya, in Iraq, uccidendo diciannove nostri connazionali: quindici Carabinieri, due militari dell'Esercito e due civili impegnati in attività umanitarie;

la serie incessante di attentati terroristici compiuti, anche in Europa, da cellule riconducibili alla sigla Al Qaeda conferma – così come sottolineato nell'ultima «Relazione sulla politica informativa e sulla sicurezza», relativa al primo semestre 2004, presentata al Parlamento lo scorso 30 luglio – «concretezza ed attualità della minaccia collegata all'attività del jihadismo internazionale» (pag. 13);

ritenuto che:

autorevoli soggetti istituzionali da tempo rivolgono un forte richiamo agli organismi internazionali ed ai singoli governi affinché, nel rispetto dei diritti umani, siano adottati strumenti più incisivi per l'immediato contrasto del terrorismo internazionale e, specificatamente, affinché la comunità internazionale si adoperi per interrompere la serie sanguinosa di attentati-suicidi di matrice terroristica;

la situazione di paralisi politica registratasi, durante la crisi irachena, in seno al Consiglio di sicurezza ha alimentato la sensazione di un vuoto di credibilità dell'ONU;

le divisioni prodottesi allora in Europa hanno d'altro canto contribuito a rafforzare quell'unilateralismo americano, che pur viene denunciato come inidoneo;

un fermo monito contro il terrorismo è stato significativamente pronunciato dal Santo Padre Giovanni Paolo II che, in più occasioni, ha affermato che «chi uccide con atti terroristici coltiva sentimenti di disprezzo verso l'umanità, manifestando disperazione nei confronti della vita e del futuro» (Messaggio di S.S. Giovanni Paolo II per la celebrazione della Giornata Mondiale della Pace, 1° gennaio 2002);

in questa medesima prospettiva, il Centro Simon Wiesenthal, da decenni impegnato per la promozione della tolleranza religiosa e per la lotta all'antisemitismo, si è fatto esplicitamente promotore di una campagna di mobilitazione affinché la comunità internazionale riconosca come gli attentati-suicidi di matrice terroristica configurino un vero e proprio «crimine contro l'umanità»;

a tale appello hanno sin qui aderito, nel nostro Paese, per iniziativa del quotidiano «Il Riformista», esponenti della cultura e del giornalismo di varia collocazione politica, nonché diverse associazioni ed organizzazioni

laiche e religiose (Unione delle Comunità Ebraiche Italiane, ACLI, Legambiente, Movimento dei Focolarini, Comunità di Sant'Egidio, Focsiv);

considerato che:

gli attentati-suicidi di matrice terroristica integrano condotte criminali che offendono la comunità internazionale nel patrimonio di valori universalmente condivisi, sui quali essa stessa si fonda e ai quali non le è consentito abdicare;

tale pratica di morte presuppone una palese lesione dei più elementari diritti dell'uomo e dell'ordinamento giuridico internazionale, comportando intollerabile violazione dei «principi generali di diritto riconosciuti dalle Nazioni civili» (art. 38, paragrafo I, lett. c), dello Statuto della Corte Internazionale di Giustizia dell'ONU) in forza dei quali la vita umana trova tutela universale;

lo Statuto della Corte penale internazionale (approvato con il Trattato di Roma del 17 luglio 1998) ha segnato un traguardo importante nel processo storico di determinazione giuridica del concetto di crimini contro l'umanità come categoria a sé stante, affermatasi da oltre mezzo secolo sul piano del diritto internazionale consuetudinario, quali crimini che fanno parte del cosiddetto *jus cogens*;

essi costituiscono pertanto norma inderogabile, soggetti alla giurisdizione universale, talché tutti gli Stati hanno il dovere di processare i colpevoli o di estradarli, indipendentemente dalla nazionalità del colpevole o dal luogo in cui il reato è stato commesso;

per essi non vigono le norme di garanzia previste per i reati politici né quelle sulla prescrizione, sulle immunità o le esimenti;

tale statuto non ha tuttavia espressamente scandito la inclusione in tale categoria di atti quali quelli di terrorismo, per contingenti ragioni negoziali di natura politico-diplomatica;

tali ragioni negoziali, rispettabili, sono, appunto, contingenti;

anche alla stregua di quanto solennemente sancito dallo statuto della Corte penale internazionale, si deve convenire che gli attentati-suicidi di matrice terroristica costituiscano «crimini contro l'umanità» in quanto sono consapevolmente commessi «come parte di un esteso o sistematico attacco diretto contro popolazioni civili» (art. 7, paragrafo I, dello Statuto della Corte penale internazionale), che avviene mediante la reiterata uccisione di civili inermi, «in esecuzione od in ulteriore attuazione del disegno politico di (...) una organizzazione avente come obiettivo un siffatto attacco» (art. 7, Elementi costitutivi dei crimini adottati, ex art. 9, paragrafo I, dello Statuto di Roma, dall'Assemblea degli Stati Parte a New York l'8 settembre 2002);

inoltre la «norma di chiusura» contenuta nella lettera k) del menzionato articolo 7 dello Statuto della Corte penale internazionale include, tra i crimini contro l'umanità, «altri atti inumani di analogo carattere diretti a provocare intenzionalmente grandi sofferenze o gravi danni all'integrità fisica o alla salute fisica o mentale»,

impegna il Governo:

a ricercare nuove intese, in ambito europeo e tra tutti gli Stati interessati, idonee a rafforzare le iniziative di lotta alla violenza terroristica, favorendo in particolare il perfezionamento degli strumenti operativi e degli apparati di contrasto nonché l'omogeneizzazione delle normative statali ed internazionali che in questa delicatissima materia si rivelano ancor oggi, per molti versi, lacunose ed inefficaci;

ad adoperarsi presso l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite affinché sia al più presto riconosciuto, in forma chiara ed inequivocabile, che anche l'azione terroristica perpetrata mediante attacchi-suicidi costituisce, a tutti gli effetti dell'ordinamento internazionale vigente, un gravissimo ed imprescrittibile «crimine contro l'umanità», di cui i responsabili degli Stati e delle aggregazioni che ne hanno promosso o favorito il compimento devono rispondere innanzi agli organismi giudiziari internazionali a cui è affidata la repressione dei delitti universali.

Allegato B

Testo integrale dell'intervento del sottosegretario Aprea in sede di replica nella discussione della mozione 1-00268

La senatrice Soliani, illustrando la mozione n. 268, sottoscritta da 91 senatori, propone «l'immediato ritiro delle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nelle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado, allegate al decreto legislativo. n. 59 del 2004» per tre ordini di ragioni. Le prime sarebbero di merito culturale e pedagogico («modesto profilo culturale e vistose lacunosità»); le seconde di metodo, e riguarderebbero il percorso seguito dal Governo per emanarle («elaborate silenziosamente e frettolosamente... frutto di un pensiero ascrivibile a soggetti appartenenti ad un unico filone culturale che non si è confrontato con altri»); le ultime sono di prospettiva, e si configurano come una serie di proposte volte a riconfigurare tali Indicazioni alla luce di un percorso unanimemente condiviso dalle diverse forze politiche, culturali e professionali del Paese.

Ringrazio la senatrice e i firmatari per aver posto tutte e tre le questioni. La loro discussione consentirà, infatti, questo almeno mi auguro, finalmente, il superamento di logore valutazioni autoschediastiche e il doppio legame con precomprensioni spesso solo ideologiche che, finché non saranno superate, impediranno sempre un proficuo dibattito volto a costruire condivise prospettive future che stanno a cuore non solo alla senatrice Soliani e agli altri firmatari della mozione, ma anche al Governo.

Anche per avvalorare gli spunti dell'intervento della senatrice Soliani e dei firmatari della mozione, che sembrano annunciare il passaggio da pregiudiziali atteggiamenti di protesta a costruttive iniziative di proposta, è opportuno partire dall'ultima serie di ragioni, e poi proseguire all'indietro, nelle risposte, fino all'escussione di quelle contenute nella seconda serie e, infine, nella prima.

1. Questioni di prospettiva

Si prende, anzitutto, atto con soddisfazione che la senatrice Soliani e gli altri interroganti non appuntano alcuna critica all'allegato D al decreto legislativo. n. 59 del 2004 (il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione). Si presume, quindi, che lo ritengano anch'essi una significativa acquisizione ordinamentale. Del resto, si tratta effettivamente dell'allegato che meglio di tutti gli altri documenta il passaggio da una scuola che abbia come fine l'acquisizione delle conoscenze e delle abilità disciplinari (scuola delle nozioni) ad una scuola che, invece, impiega come mezzo tali conoscenze e abilità per il fine della «crescita e della valorizzazione della persona umana» (articolo 1 della legge n. 53 del 2003). Le discipline, perciò, non fini a se stesse,

ma strumenti privilegiati per la promozione al massimo grado possibile delle competenze personali di ciascuno, delineate per tutti i cittadini italiani di quattordici anni nel Profilo.

Va precisato, in secondo luogo, per aiutare il dibattito e la ricerca di una soluzione condivisa ai problemi posti, anche il significato della transitorietà delle Indicazioni nazionali allegate al decreto legislativo. Questa qualità giuridica del testo delle Indicazioni, infatti, non ne pregiudica in nessun modo, al contrario di quanto sostiene la senatrice Soliani, «all'origine, ogni legittimità», né lo rende tale da non offrire più «certezza alcuna» all'azione degli operatori scolastici e alle attese delle famiglie. Indica soltanto la fattispecie di un documento normativo che mantiene intatta la sua forza giuridica *erga omnes* fino a quando esso, con le modifiche nel frattempo rese opportune e maturate per comune convinzione di tutti gli attori in gioco, non sarà adottato con lo strumento del regolamento previsto dall'articolo 7, comma 1, lettera *a*), della legge n. 53 del 2003.

Sarebbe paradossale, del resto, parlare di illegittimità ed incertezza intrinseca per un documento presentato al Parlamento in sede di discussione, referinaggio ed approvazione del decreto legislativo n. 53 del 2003, di cui costituisce a tutti gli effetti parte integrante, e infine apparso, con firma del Presidente della Repubblica, sulla *Gazzetta Ufficiale*.

Pare importante precisare, invece, al di là delle ragioni di tecnica giuridica che hanno spinto il Governo ad adottare la formula della transitorietà delle Indicazioni nazionali (ma anche del Profilo, pur non discusso dagli interroganti), esplicitare il significato politicamente e professionalmente promozionale di questa scelta.

Con essa, infatti, si è voluto, da un lato, avvalorare, come chiede la senatrice Soliani, «il diritto dovere del Parlamento a discutere delle scelte del Governo»; e, dall'altro lato, a partire dalla constatazione, riconosciuta anche dalla senatrice Soliani, che qui non è il caso di sindacare nella sua genesi, per la quale, tra i docenti, «sia come singoli sia come associazioni», si è assistito «a reazioni di chiusura all'innovazione anche a prescindere dal merito dei contenuti della stessa», si sono volute porre le condizioni proprio per poter, al contrario, aprire un ampio dibattito sul merito di tale innovazione, al fine di migliorarla, condividendola al più alto grado possibile.

In questo contesto, proprio per concretizzare gli auspici della senatrice Soliani e dei firmatari della mozione, dovrebbe apparire apprezzabile, invece che censurabile, il fatto che il Governo si sia assunto la responsabilità di proporre al Parlamento e al Paese l'applicazione in via transitoria delle Indicazioni nazionali allegate al decreto legislativo n. 59 del 2004.

Questa scelta, infatti, consente al Parlamento di seguire l'*iter* per la rideterminazione delle stesse in forma di regolamento, ammaestrato dai primi risultati ottenuti con l'applicazione del decreto legislativo n. 59 del 2004 e dalle discussioni nel frattempo intervenute; e consente, poi, contemporaneamente, al mondo dei docenti di contribuire allo stesso *iter* appena richiamato, non trincerandosi più dietro pregiudiziali «reazioni

di chiusura», ma partecipando in prima persona alla discussione «di merito» dei loro contenuti.

L'augurio del Governo è che questo clima collaborativo possa realizzarsi al più presto e che tutti, indistintamente, al di là degli schieramenti ideologici, politici, professionali e sindacali, diano il loro contributo a migliorare, come anche auspica la senatrice Soliani, uno strumento fondamentale per «la qualità dell'apprendimento e dell'educazione delle bambine e dei bambini, delle ragazze e dei ragazzi dai tre ai quattordici anni di fronte alle sfide della conoscenza», quali sono le Indicazioni nazionali, consapevoli che la scuola non può essere un campo per affermare ritorsive logiche di parte, ma, per tutti, il luogo della sintesi culturale e del bene comune morale e civile.

2. *Questioni di metodo*

Urgenza di un appuntamento. La legge n. 59 del 1997 e il decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, cambiando in maniera profonda scopi e natura dell'ordinamento del sistema educativo di istruzione e di formazione, avevano reso inutilizzabili i vecchi programmi di insegnamento delle scuole di ogni ordine e grado, concepiti per una scuola ancora improntata al modello centralista e gerarchico-amministrativo. I programmi di insegnamento, sulla base delle disposizioni normative ricordate, dovevano essere sostituiti da un nuovo documento che, secondo l'articolo 8, commi 1 e 4, del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, doveva possedere la seguente architettura testuale e fare riferimento ai seguenti concetti:

- a) definizione degli «obiettivi generali del processo formativo»;
- b) elenco degli «obiettivi specifici di apprendimento» riferiti alle competenze da promuovere negli allievi alla fine dei cicli, dei gradi o dei diversi periodi didattici;
- c) individuazione delle discipline e delle attività costituenti la quota nazionale dei curricula e il relativo monte ore annuale;
- d) determinazione dell'orario obbligatorio annuale complessivo dei curricula comprensivo della quota nazionale obbligatoria e della quota obbligatoria riservata alle istituzioni scolastiche;
- e) possibilità di opzione offerte agli studenti e alle famiglie;
- f) limiti di flessibilità temporale per realizzare compensazioni tra discipline e attività della quota nazionale;
- g) *standards* relativi alla qualità del servizio garantito da tutte le istituzioni scolastiche del paese per la promozione delle competenze degli allievi;
- h) indirizzi generali circa la valutazione degli allievi, il riconoscimento dei debiti e dei crediti formativi.

L'imminenza della riforma dei cicli approvata nella precedente legislatura aveva portato i Ministri *pro tempore* a non dare immediata esecuzione a queste disposizioni normative. Si era tuttavia proceduto a costi-

tuire commissioni di studio (in particolare, la commissione De Mauro) per fornire materiali di lavoro utili a questo proposito.

Provvisoriamente, si mantennero comunque in vigore i programmi di insegnamento previgenti, affidando, per un verso, alla istituzioni scolastiche il compito di ridefinirli per «obiettivi formativi e per competenze» e, per l'altro verso, limitandosi ad indicare, fino all'entrata in vigore dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, gli ambiti di flessibilità dei relativi quadri orario (decreto ministeriale 26 giugno 2000, n. 234).

La legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3, ha, tuttavia, ulteriormente avvalorato il quadro ordinamentale e istituzionale tracciato con le leggi sull'autonomia prima ricordate, proteggendole in modo esplicito all'articolo 117.

La legge n. 53 del 2003 si è posta poi in continuità con queste opzioni ed anzi ha posto gli elementi per un loro significativo sviluppo culturale, ordinamentale e istituzionale.

Ad oltre quattro anni dalla loro introduzione, perciò, per di più dopo l'ulteriore mallevadoria di una legge costituzionale e di una legge delega, è sembrato inopportuno, al Governo, prolungare ancora l'attuazione, sebbene in via provvisoria, del quadro tracciato con le leggi sull'autonomia delle istituzioni scolastiche e privare le istituzioni scolastiche dei compiti ad esse riconosciuti in ordine all'azione educativa e didattica.

Si è così provveduto alla presentazione del decreto legislativo n. 59 del 2004 e alla redazione delle Indicazioni nazionali che, sebbene in via transitoria, in attesa della loro definitiva approvazione per via regolamentare, hanno inteso dare una prima, seppur piena, attuazione alla normativa sull'autonomia e, in particolare, sostituire i programmi di insegnamento con un testo che obbedisse all'architettura testuale, al linguaggio e ai concetti introdotti dal citato articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999.

Indicazioni e non programmi. Alla luce di quanto sopra, al fine di chiarire al meglio le questioni poste dalla senatrice Soliani e dagli altri firmatari della mozione, è opportuno, perciò, non dimenticare che le Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati allegate al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, non possono essere paragonate non sono in alcun modo l'analogo dei vecchi programmi di insegnamento.

Questi esplicitavano, a nome e per conto dello Stato-persona, l'intero raggio di azione ideologico, culturale e professionale dei docenti e delle istituzioni scolastiche. Richiedevano di essere applicati e non presupponevano l'autonomia didattica, organizzativa e, soprattutto, di ricerca e di sviluppo dei docenti e delle istituzioni scolastiche, e tanto meno il principio costituzionale di sussidiarietà. Le Indicazioni nazionali, adottando la logica dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti e del principio di sussidiarietà, definiscono, invece, soltanto gli *standards* di prestazione del servizio che essi sono tenuti ad assicurare al fine di progettare al meglio la trasformazione delle capacità personali dei minori del nostro

Paese nelle competenze attese per tutti dal Profilo educativo, culturale e professionale.

Ciò significa che i docenti e le istituzioni scolastiche, proprio perché dotati di autonomia funzionale, attraverso una adeguata progettazione di istituto e interna ad ogni *équipe* docente, devono arricchire, interpretare e declinare in piena libertà professionale e culturale il quadro fornito dalle Indicazioni, soprattutto dare agli obiettivi specifici di apprendimento in esse contenuti un'unità di senso e di azione condivisa dalla comunità di apprendimento a cui si rivolgono, radicarli, infine, cooperativamente nei significati espressi dalle storie personali e comunitarie esistenti in ogni gruppo classe e nel territorio.

Risulta, quindi, inconferente osservare che dalle Indicazioni nazionali non emerge «una visione unitaria del sapere» e che in esse si insisterebbe troppo «sulla separazione delle discipline piuttosto che sulla loro connessione». I tempi in cui questi compiti erano affidati alla responsabilità e alle scelte centralistiche del Ministero che provvedeva poi a trasferirli nei programmi di insegnamento, nelle relative circolari applicative e nei contenuti dei corsi di aggiornamento da parte dei propri dirigenti sono stati, infatti, superati dal precitato quadro normativo e costituzionale dell'autonomia e della sussidiarietà, il quale chiede, in proposito, forti iniziative delle istituzioni scolastiche e dei docenti, oltre ai diversi territori.

Non è un caso, del resto, ad esempio, a proposito dell'unità del sapere, che, nelle stesse Indicazioni nazionali transitorie, si trovino testualmente scritte espressioni come le seguenti:

– «gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi su se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto (...). Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare: la parte che si lega al tutto e il tutto che non si dà se non come parte»;

– «gli obiettivi formativi adatti e significativi per i singoli allievi, (...) volti a garantire la trasformazione delle capacità di ciascuno in reali e documentate competenze» che le scuole e i docenti sono chiamati professionalmente a progettare a partire dagli obiettivi specifici di apprendimento indicati a livello nazionale «non possono essere mai formulati in maniera atomizzata e previsti quasi come *performance* tanto analitiche quanto, nella complessità del reale, inesistenti».

A livello di obiettivi formativi si ripete, infatti, anzi si moltiplica, l'esigenza di riferirsi al principio della sintesi e dell'unità del sapere;

– «al termine (dei periodi didattici, n.d.r.) la scuola ha organizzato per lo studente attività educative e didattiche unitarie che hanno avuto

lo scopo di aiutarlo a trasformare in competenze personali le seguenti conoscenze e abilità disciplinari poi indicate disciplina per disciplina».

In questo contesto, risultano, perciò, destituiti di ogni fondamento, oppure frutto di incomprensioni concettuali e linguistiche, giudizi come quelli espressi dalla senatrice Soliani, per i quali «le Indicazioni nazionali nascono dalla negazione del valore dell'autonomia e della libertà di insegnamento dei docenti, della loro responsabilità personale e collegiale nella definizione del curriculum (...). Un grande arretramento. (...). Si confondono livelli essenziali di apprendimento (di cui peraltro non si parla in nessun testo normativo esistente, n.d.r.) con obiettivi specifici di apprendimento».

Il percorso per la redazione delle Indicazioni nazionali. Le Indicazioni nazionali transitorie allegate al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59, si collocano, dunque, nel quadro di un sistema educativo nazionale di istruzione e di formazione fondato sull'autonomia funzionale delle istituzioni scolastiche e dei docenti e sul principio di sussidiarietà. Questo sistema si fonda sulla distinzione tra funzioni di governo e di controllo affidate al centro, al Ministero, e funzioni di gestione e di organizzazione affidate alla periferia (le istituzioni scolastiche innanzitutto, ma insieme gli enti locali e territoriali).

Proprio per non tradire le attese sulle funzioni di governo del sistema, affidate dal nuovo quadro ordinamentale e istituzionale al Ministero, non appena il Consiglio dei ministri inoltrò, nel febbraio 2002, al Parlamento, il disegno di legge delega poi trasformato dalle Camere nella legge delega n. 53 del 2003, parve doveroso avviare un lavoro di ricerca, studio e sperimentazione per concretizzare i nuovi documenti nazionali con cui procedere alla sostituzione dei vecchi programmi di insegnamento e con cui governare a livello nazionale, senza esporlo ai rischi della frammentazione e della polarizzazione, come chiede la citata legge delega n. 53, il sistema educativo di istruzione e formazione della Repubblica, fondato sulle autonomie delle istituzioni scolastiche.

In questa prospettiva, il Capo dipartimento dell'istruzione e la Direzione generale per gli ordinamenti scolastici costituirono nove gruppi interni di lavoro, composti da dirigenti amministrativi, da dirigenti tecnici, da personale della scuola distaccato presso il Ministero. Tali gruppi, potendo contare sui ricchi materiali messi a punto nella passata legislatura dalla commissione ministeriale nominata dal ministro De Mauro (Indirizzi curriculari per la scuola di base), riuscirono in breve tempo a predisporre prime bozze di ipotesi di Profilo educativo, culturale e professionale e di Indicazioni nazionali per le attività educative nelle scuole dell'infanzia e per i Piani di studio personalizzati nella scuola primaria.

Poco dopo, nella primavera del 2002, il Ministero provvide all'organizzazione di tre seminari di lavoro (uno a Roma, uno a Desenzano del Garda e uno a Frascati), nel corso dei quali si invitarono docenti universitari, personale docente e dirigente della scuola, rappresentanti di associazioni professionali a discutere le prime versioni dei documenti sostitutivi dei vecchi programmi di insegnamento. Si promossero anche *focus groups*

con docenti e dirigenti scolastici. Per validare, tuttavia, in maniera più persuasiva le bozze nel frattempo elaborate, il Ministero lanciò nel luglio 2002 un progetto di innovazione nella scuola dell'infanzia e nella prima classe della scuola primaria, volto proprio alla verifica dei problemi di merito e di metodo che sarebbero insorti adoperando, nella scuola, la logica dei nuovi documenti. Si costituì presso l'INDIRE un *forum* telematico all'interno del quale i docenti e i dirigenti coinvolti nella sperimentazione esprimevano valutazioni, proposte di correzione, problemi da risolvere.

Grazie a questo lavoro di perfezionamento che continuava contemporaneamente allo svolgersi della sperimentazione nazionale, il Ministro ha potuto costituire nell'autunno del 2002 una pluralistica commissione di studio composta da oltre 260 personalità della scuola, della cultura, dell'arte e del mondo economico, incaricata di analizzare sul piano scientifico il lavoro svolto e di progettare quello ancora da svolgere, soprattutto quello relativo al secondo ciclo di istruzione e di formazione. Nel marzo del 2003, in concomitanza con l'approvazione della legge delega n. 53, il Ministro ha potuto così inviare a tutte le associazioni professionali, sindacali, culturali della scuola, al mondo dell'editoria scolastica, a tutti i sindacati, agli organismi universitari le bozze del Profilo educativo, culturale e professionale e delle Indicazioni nazionali allo scopo di raccogliere osservazioni critiche e proposte di integrazione. Dei 130 enti coinvolti nella consultazione, 66 referinarono per iscritto le loro valutazioni sulle bozze. Tra essi, l'Accademia dei Lincei, l'Enciclopedia Italiana, il CUN, Legambiente, la Società filosofica italiana, la Società chimica italiana, l'Associazione per l'insegnamento della fisica, la rivista «Didattica delle scienze», la Conferenza nazionale dei presidi delle facoltà di Scienze matematiche, fisiche e naturali, l'Associazione nazionale degli insegnanti di scienze naturali, le associazioni professionali dei docenti dell'UCIIM, del CIDI, dell'AIMC e dell'MCE.

Il Profilo e le Indicazioni nazionali allegate al decreto legislativo inviati alla Presidenza del Consiglio dei ministri per procedere all'incardimento parlamentare del provvedimento hanno potuto così tenere conto almeno in parte sia dei contributi nel frattempo pervenuti da parte dei soggetti coinvolti nella consultazione, sia dei primi risultati della sperimentazione. Anche per questo sono stati presentati come aventi un valore transitorio.

Alla luce del ricco dibattito svolto in Parlamento sul decreto legislativo e aprendo, ora, il percorso istituzionale dei pareri previsti dalla procedura regolamentare dell'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, comunque, si potrà ulteriormente procedere ad adattamenti e correzioni dei due documenti nazionali, in modo da perfezionarli e renderli più condivisi.

Non sembra, dunque, corretto sostenere che le Indicazioni nazionali siano state «elaborate silenziosamente e frettolosamente» e siano «il frutto di un pensiero ascrivibile a soggetti appartenenti ad un unico filone culturale che non si è confrontato con gli altri», anche per la semplice ragione

che la prima responsabilità culturale ed educativa è affidata, per Costituzione, all'autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti, oltre che all'attuazione concreta del principio di sussidiarietà.

3. Discussione sul merito delle Indicazioni nazionali

Vorrei entrare, anzitutto, nel merito dei severi giudizi espressi dai firmatari in ordine alla natura e alla qualità delle Indicazioni nazionali per argomentare, in primo luogo, la loro inconsistenza, ma anche, in secondo luogo, per invitare tutti gli onorevoli senatori a riflettere insieme su alcuni problemi reali che superano i meri interessi di schieramento politico e ideologico e che invitano ad un comune impegno risolutivo.

Quale equilibrio tra centro e periferia? La senatrice Soliani reputa che «le Indicazioni nascono dalla negazione del valore dell'autonomia e della libertà di insegnamento dei docenti, della loro responsabilità personale e collegiale». Credo, come già anticipato, che la valutazione sia ingiustificata, ma al contempo che essa possa anche offrire al Parlamento l'occasione per confermare, o semmai correggere, alcune linee normative che fanno da sfondo alle stesse Indicazioni e che ne costituiscono la condizione.

In dieci anni, siamo passati da un sistema educativo di istruzione e di formazione fortemente centralizzato e gerarchico ad un sistema educativo di istruzione e di formazione policentrico e poliarchico.

La Costituzione ha sanzionato in maniera irreversibile questo percorso, non solo proteggendo l'autonomia delle istituzioni scolastiche di cui all'articolo 21 della legge n. 59 del 1997 e al decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, ma ben più impegnativamente richiamando tutte le istituzioni della Repubblica e tutti i cittadini a valorizzare quanto più è possibile il principio di sussidiarietà verticale e, soprattutto, orizzontale (articolo 118 della Costituzione).

Non più, dunque, al centro del nuovo sistema di istruzione e di formazione l'apparato amministrativo dell'istruzione e della formazione, ma la persona dell'allievo, e in via progressivamente sussidiaria ad essa, anzitutto la famiglia, poi le istituzioni formali di istruzione e di formazione (le istituzioni scolastiche) e le istituzioni educative e culturali non formali territoriali. L'amministrazione dell'istruzione e della formazione, dunque, costituzionalmente, al servizio della persona e della logica sussidiaria «all'interno della quale si svolge la sua personalità» (articolo 2 della Costituzione), e non più la persona dell'allievo, la famiglia, gli enti territoriali e locali, le istituzioni educative e culturali non formali al servizio della scuola.

Non più, inoltre, l'imposizione, da parte del Governo, di un curriculum nazionale che tutti, in periferia, sono astrattamente chiamati a consumare e a declinare nelle forme e nelle dimensioni decise dall'amministrazione centrale (privilegio dell'insegnamento e del curriculum), ma imposizione, a ciascun allievo e agli organi sussidiari che ne sostengono e ne accompagnano la crescita, di vincoli obbligatori per la costruzione, da parte loro, di

piani di studio personalizzati, mutuando dall'offerta formativa territoriale informale, formale e non formale gli ingredienti indispensabili a costituirli (privilegio dell'apprendimento e dei piani di studio personalizzati).

Ebbene, la legge delega n. 53 del 2003 e il decreto legislativo n. 59 del 2004, con i suoi allegati, a partire dalle Indicazioni, scaturiscono, perciò, dalla combinazione di due logiche in apparenza configgenti. La prima è non tanto o non solo il rispetto, quanto e soprattutto l'avvaloramento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti nell'ambito della più ampia promozione del principio costituzionale di sussidiarietà. Alle istituzioni scolastiche, infatti, si chiede di mettere al centro l'apprendimento di ciascun allievo, nessuno escluso, il suo successo formativo, la «crescita e la valorizzazione della (sua) persona umana» (articolo 1, legge n. 53 del 2003), predisponendo a questo scopo: il Pof (articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999); tutte le opportunità previste dall'autonomia didattica e, in particolare, la progettazione di «percorsi formativi» fondati su «obiettivi formativi e competenze» (articoli 4 e 13 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999); gli adattamenti organizzativi di cui all'articolo 4 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999. Non a caso, le Indicazioni nazionali insistono nel ricordare che «il cuore» dei processi educativi si ritrova nel compito delle istituzioni scolastiche e dei docenti di predisporre le unità di apprendimento che danno origine ai piani di studio personalizzati.

La seconda logica che ispira la legge delega n. 53 del 2003, il decreto legislativo n. 59 del 2004 e i suoi allegati, in particolare le Indicazioni nazionali, è, tuttavia, mantenere comunque un quadro nazionale culturale ed educativo unitario che impedisca i rischi della frantumazione e della polarizzazione del sistema, con istituzioni di istruzione e di formazione che possono interpretare l'autonomia come autarchia, quando non come legittimazione all'anarchia educativa e culturale, dove in nome della doverosa personalizzazione dei piani di studio si compromettano i principi dell'uguaglianza dei cittadini e le giuste esigenze, per dirla con i senatori interpellanti, di garantire comunque a tutti i cittadini una soglia comune di conoscenze e di valori.

Se si tratta, allora, di consolidare l'unità e l'indivisibilità linguistica e culturale, oltre che politica, della Nazione, pur sul fondamento e la valorizzazione delle autonomie (articolo 5 della Costituzione), tra cui, è naturale, quelle della scuola e dei docenti assume un ruolo particolare; se si tratta, in secondo luogo, di far conseguire a tutti i cittadini «una formazione spirituale e morale, anche ispirata ai principi della Costituzione» (articolo 4 della Costituzione, articolo 2, comma 1 lettera *b*), della legge n. 59 del 2003); se si tratta, in terzo luogo, di promuovere dalle Alpi alla Sicilia il senso di «appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea» (articolo 2, comma 1, lettera *b*), della legge n. 53 del 2003, dove questo accenno alla civiltà europea spiega il senso di quello anche prima menzionato, visto che richiama un valore non contenuto con esplicitezza nel nostro testo costituzionale, ma che non per questo può oggi essere trascurato nell'educazione di tutti i cittadini italiani,

tanto più dopo la firma del recente Trattato costituzionale); se si tratta, infine, di garantire la giustizia educativa, l'uguaglianza culturale e la mobilità interna ed internazionale di tutti cittadini (articolo 1, comma 2, articolo 8, comma 1, del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999, articolo 2, comma 1, lettere *c*), *f*), *g*), *h*), della legge n. 53 del 2003), pare più che giustificata, anzi doverosa, la scelta del governo di chiedere a tutte le istituzioni scolastiche della Repubblica di esercitare la propria autonomia funzionale rispettando, però, le norme generali e i livelli essenziali di prestazione del servizio dei docenti, contenuti, le une e gli altri, nel decreto legislativo n. 59 del 2004 e nei suoi allegati (in particolare, il Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo e del secondo ciclo e le Indicazioni nazionali).

L'importante, per le Indicazioni, sono, infatti, due vincoli: che ogni «autonomia funzionale» «renda ovviamente conto» delle proprie scelte agli allievi, alla comunità locale, allo Stato stesso; che tutte le conoscenze e le abilità delle Indicazioni nazionali siano state utilizzate, ai livelli *standard* adatti a ciascun allievo, per costruire unità di apprendimento entro la conclusione del ciclo degli studi allo scopo di fargli maturare le competenze personali previste nel Profilo.

La seconda logica, e le sue conseguenze, è incompatibile con la prima? Le scuole e i docenti sono ormai maturi al punto da non aver più bisogno del confronto con un preciso quadro di sistema nazionale uguale per tutti per assicurare a ciascun cittadino il massimo possibile di educazione e di cultura? Le scuole e i docenti sentono, perciò, la seconda logica più come un'indebita limitazione delle proprie libertà e responsabilità professionali nei confronti delle famiglie e delle comunità di appartenenza che come esplicitazione di una serie di vincoli da interpretare alla stregua di opportunità che qualificano il proprio servizio e aiutano l'obiettivo politico dell'equità e della giustizia educativa nazionale? Sarebbe, dunque, bene privilegiare soltanto la prima logica, abbandonando la seconda?

Il dibattito resta aperto. Anche nel senso di percorrere soluzioni intermedie, tipo attenuare l'analiticità del quadro uguale per tutti (gli 800 obiettivi specifici di apprendimento polemicamente lamentati nella mozione per l'intero primo ciclo) a vantaggio di formulazioni più generiche e meno precisamente garantiste a livello nazionale, che lascino più spazio alla discrezionalità interpretativa delle singole istituzioni scolastiche.

Orientamenti del Parlamento in questo senso saranno senza dubbio considerati in sede di trasformazione delle Indicazioni nazionali transitorie allegate al decreto legislativo n. 59 del 2004 in Indicazioni nazionali approvate con il regolamento previsto dall'articolo 7, comma 1, lettera *a*), della legge n. 53 del 2003.

Teorie del darwinismo e dei loro sviluppi. Ricordo il ministro Moratti, proprio in vista dell'approvazione ex articolo 7, comma 1, lettera *a*) della legge n. 53 del 2003 di questa parte specifica delle Indicazioni nazionali, ha istituito, in data 28 aprile 2004, una commissione di studio e di verifica presieduta dal premio Nobel Rita Levi Montalcini, senatore a

vita e premio Nobel per la medicina, e composta da Carlo Rubbia, premio Nobel per la fisica, Roberto Colombo, professore di neurobiologia e genetica all'Università Cattolica del Sacro Cuore di Roma, e Vittorio Sgaramea, professore di biologia all'Università della Calabria.

La commissione, tenuto anche conto degli impegni dei suoi insigni componenti, non ha ancora completato i propri lavori di riflessione e di approfondimento; la conclusione avverrà comunque al più presto.

In attesa della predetta conclusione, tuttavia, ritengo opportuno mettere subito in evidenza che l'impianto e le scelte transitoriamente adottate su questi temi nelle Indicazioni nazionali escludono l'opinione degli interroganti secondo la quale «il mancato apprendimento delle teorie del darwinismo e dei loro sviluppi finisce per trascurare completamente l'anello che lega passato e presente della nostra specie, inibendo una comprensione logica e coerente della storia biologica ed evolutiva».

Nel primo biennio della scuola primaria, infatti, le Indicazioni nazionali chiedono alla scuola e ai docenti di organizzare e promuovere attività educative e didattiche che facciano confrontare gli allievi con «i miti e i racconti delle origini». Collocano questa indicazione tra le conoscenze e le abilità della storia, da un lato, proprio perché bisogna distinguere tra miti empiricamente mai verificabili e racconti che invece a tempo debito e con gli strumenti opportuni possono e devono essere sottoposti alla certificazione scientifica; dall'altro lato, perché le «storie delle origini» (di sé, dell'uomo, della vita, della terra, del territorio, delle civiltà, ecc.) possono costituire, se le scuole autonome lo vorranno assumere, lo sfondo integratore che unifica tutte le attività educative e didattiche fino alla terza classe della scuola primaria.

A partire dalla quarta classe della scuola primaria, sempre con l'ottica aperta delle Indicazioni e non dei tradizionali Programmi di insegnamento, l'allegato al decreto legislativo n. 59 del 2004 chiede, inoltre, alle scuole e ai docenti di organizzare autonomamente attività educative e didattiche che siano unitarie (cioè integrate tra più discipline) e significative per gli allievi attorno alle seguenti conoscenze ed abilità di scienze: (II biennio scuola primaria) «animali superiori con particolare riferimento all'uomo», «esempi di relazioni degli organismi viventi con il loro ambiente», «riconoscere le strutture fondamentali degli animali ed in particolare dell'uomo», «descrivere il ciclo vitale di una pianta, di un animale, dell'uomo»; (I biennio scuola secondaria di I grado): «caratteristiche dei suoli», «cellule e organismi unicellulari e pluricellulari», «animali vertebrati e invertebrati», «ecosistema terra», «concetti di catena e rete alimentare», «riconoscere le piante più comuni in base a semi, radici, foglie, fiori e frutti» (il problema della classificazione), «collegare le caratteristiche dell'organismo di animali e piante con le condizioni e le caratteristiche ambientali»; (III anno della scuola secondaria di I grado): «principali tipi di rocce (magnetiche, sedimentarie e metamorfiche) attraverso i loro caratteri macroscopici», «attribuire il nome ai diversi tipi di rocce in base alle loro caratteristiche e alla loro origine», «confrontare i cicli ri-

produttivi di piante e animali invertebrati e vertebrati», «notizie generali sulla riproduzione dei viventi e sulla genetica».

Sono tutti temi scientifici, come si vede, ai quali risulta impossibile attribuire significato compiuto e tra loro unitario al di fuori di ottiche e di teorie scientifiche evoluzionistiche, ottiche e teorie che non si possono non presupporre nella competenza professionale delle scuole e dei docenti. I temi, d'altra parte, si pongono in continuità con lo sfondo integratore posto a base delle attività educative e didattiche dei primi tre anni della primaria in due sensi: perché aiutano progressivamente i ragazzi a distinguere tra miti e racconti scientifici; perché li introducono a ragionare scientificamente sull'esperienza dell'evoluzione, facendo loro ricavare ipotesi e leggi documentabili da sensate esperienze personalmente controllate, che implicano, per essere interpretate ed avere un senso compiuto, il riferimento alla teoria dell'evoluzione biologica e geologica (il modello è proprio il Darwin del «Viaggio di un naturalista intorno al mondo»). Avendo poi per la prima volta la possibilità di continuare per tutti i cittadini italiani, fino ai diciotto anni, un discorso organico, graduale e continuo di educazione scientifica, le Indicazioni nazionali transitorie presuppongono, per tutti, entro la fine del secondo ciclo obbligatorio degli studi, la conoscenza, anche formalizzata, delle diverse teorie dell'evoluzione esistenti, per cui dovrebbero trovare spazio anche temi più sofisticati come «la chimica della vita», «l'applicazione dei processi stocastici e delle analisi multivariate ai temi biochimici evolutivi», «le differenze metodologiche e teoriche, per esempio, tra Dawkins, Wilson e Gould», «le leggi e le teorie fisiche e matematiche dell'evoluzione cosmologica e geologica».

Insegnamento della storia. La critica all'insegnamento ciclico-ripetitivo della storia, per tre volte, nella scuola primaria, secondaria di I grado e secondaria superiore, è da tempo all'attenzione degli storici e degli esperti di didattica della storia, oltre che degli ordinamenti.

Una prima soluzione del problema si ebbe con i programmi di insegnamento della scuola elementare del 1985. Tali programmi eliminarono il tradizionale studio cronologico della storia. Né parlarono più di storia antica, medievale, moderna e contemporanea. A partire dal principio didattico per cui «l'insegnamento della storia richiede il puntuale e continuo riferimento alla concreta realtà nella quale il fanciullo è inserito», i programmi del 1985 disposero un insegnamento basato soltanto su «quadri di civiltà che hanno caratterizzato i vari periodi della storia umana» e lo studio di «fatti, avvenimenti, personaggi che hanno contribuito a determinare ... la storia dell'unità nazionale».

Un secondo passo molto significativo e radicale si compì con i lavori della commissione di studio nominata dal ministro De Mauro per l'attuazione della legge n. 30 del 2000 sulla base dei disposti pareri parlamentari, le cui conclusioni furono assunte nel regolamento inviato dal predetto Ministro al Consiglio di Stato e alla Corte dei conti per l'approvazione. Con questo regolamento l'insegnamento della storia cominciava al terzo anno della scuola di base settennale con la preistoria, si fermava al settimo anno al XVII secolo e si concludeva nel primo e nel secondo anno della

scuola secondaria superiore con la storia dal XVIII secolo ai nostri giorni. La scelta delle Indicazioni nazionali, mentre si pone in continuità con le decisioni assunte nella precedente legislatura per quanto riguarda la riduzione dei cicli di insegnamento della storia da tre (scuola primaria, scuola secondaria di I grado, scuola secondaria di II grado) a due (primo ciclo di istruzione e secondo ciclo di istruzione e di formazione), ne attenua al contempo la radicalità perché consente anche ai ragazzi di dodici e tredici anni di studiare l'età moderna e il Novecento, nella precedente versione della legge n. 30 del 2000, invece, spostati addirittura per l'età quattordici-quindici anni. In compenso, poiché tutti i cittadini italiani sono coinvolti nei dodici anni di diritto dovere di istruzione e formazione, l'insegnamento della storia sarà ripreso, ad un livello diverso di accostamento e di approfondimento, dalle origini ai giorni nostri, nel secondo ciclo di istruzione e di formazione. Quanto al mancato esplicito riferimento al nazifascismo e al colonialismo, mentre si richiama la distinzione tra logica dei programmi di insegnamento e logica delle Indicazioni nazionali, si deve presupporre che le scuole autonome e i docenti siano nelle condizioni deontologiche, scientifiche e professionali da riuscire a sviluppare in termini scientificamente e didatticamente coerenti, come chiedono le Indicazioni nazionali, attività educative e didattiche unitarie (interdisciplinari) sul concetto di «competizione tra Stati e loro conseguenze» tra Ottocento e Novecento e «totalitarismi, Seconda guerra mondiale e nascita della Repubblica italiana», facendo i debiti riferimenti ai processi di colonizzazione e decolonizzazione, alle tre ideologie totalitarie che hanno preso forma in alcuni Paesi dell'Europa nella prima metà del Novecento (nazismo, fascismo e comunismo sovietico), inserendo per ciascuno di essi gli opportuni riferimenti storici, culturali, letterari, artistici, ecc. Il fatto che il crollo di una di queste ideologie totalitarie sia indicato come contenuto a sé stante non dipende certo dal desiderio di sottolinearlo in modo enfatico, ma da una constatazione di tipo cronologico: nazismo e fascismo hanno, infatti, la loro parabola completa (origini, sviluppo e declino) in un lasso di tempo continuo e circoscritto che si conclude con la Seconda guerra mondiale, mentre il totalitarismo sovietico permane a lungo sulla scena storica del Novecento, si intreccia con gli sviluppi della Guerra fredda e vive il proprio declino («crollo») nel 1989. Sembra poi del tutto immotivato l'addebito alle Indicazioni nazionali di aver «colpita al cuore la memoria che è all'origine della Costituzione repubblicana», sia perché tra le conoscenze di storia del primo ciclo è richiesto a tutte le scuole e a tutti i docenti di organizzare attività educative e didattiche volte a far esplorare ai ragazzi «la nascita della Repubblica italiana» e ad esercitare su questi temi, sebbene ai livelli di allievi di tredici anni, le abilità storiografiche puntigliosamente elencate, sia perché ben cinque obiettivi specifici di apprendimento di conoscenza ed altrettanti di abilità sono riservati a questi temi nella sezione relativa all'educazione alla cittadinanza della scuola primaria e secondaria di I grado.

Risulta ugualmente non documentata l'opinione della senatrice Soliani circa il fatto che «l'educazione alla cittadinanza non sia più l'obiet-

tivo fondamentale della scuola italiana», visto che proprio l'educazione alla cittadinanza risulta analiticamente svolta e riproposta nell'ambito della più vasta educazione alla convivenza civile sia della scuola primaria, sia della scuola secondaria di I grado. Risulta poi forse frutto di un equivoco che la senatrice Soliani richieda Indicazioni nazionali che «insegnino le radici della propria cultura che affondano nel bacino del Mediterraneo e nell'Europa» e che «comunichino il senso dell'identità nazionale ed europea» quando quelle transitorie, pur con tutti i miglioramenti che si possono introdurre, si propongono proprio, programmaticamente, di far promuovere alle scuole e ai docenti, entro la fine del primo ciclo di istruzione, un allievo che abbia «consapevolezza, sia pure in modo introduttivo, delle radici storico-giuridiche, linguistico-letterarie e artistiche che ci legano al mondo classico e giudaico-cristiano, e dell'identità spirituale e materiale dell'Italia e dell'Europa; (...) che sappia orientarsi nello spazio e nel tempo, operando confronti costruttivi fra realtà geografiche e storiche diverse, per comprendere, da un lato, le caratteristiche specifiche della civiltà europea e, dall'altro, le somiglianze e le differenze tra la nostra e le altre civiltà del mondo; e che sappia collocare, in questo quadro, i tratti spaziali, temporali e culturali dell'identità nazionale e delle identità regionali e comunali di appartenenza».

Infine, pare davvero poco rispettoso della preparazione culturale, in questo caso storiografica e civile, e delle autonome competenze professionali dei docenti ritenere che le Indicazioni nazionali «non parlino del colonialismo, impedendo così ai giovani di conoscere, nell'epoca della globalizzazione, i popoli del mondo, la loro storia, la loro sofferenza, i loro processi di liberazione», quando esse, in realtà, chiedono esplicitamente alle scuole e ai docenti di organizzare attività educative e didattiche volte a far scoprire ai ragazzi i problemi della «competizione tra Stati e delle sue conseguenze» tra Ottocento e Novecento, nonché «della fine della centralità europea» nel Novecento, «della diversa distribuzione del reddito nel mondo», dei «fattori che hanno determinato lo squilibrio Nord-Sud ed Est-Ovest del Pianeta», dei «collegamenti esistenti tra globalizzazione, flussi migratori e problemi identitari».

Riferimenti all'ONU e agli altri organismi sopranazionali. A riguardo di questa parte della mozione, si ricorda che le Indicazioni nazionali transitorie chiedono alle scuole e ai docenti della scuola primaria e della scuola secondaria di I grado di organizzare attività educative e didattiche unitarie e significative volte a trasformare in competenze personali e sociali degli allievi le seguenti conoscenze di Educazione alla cittadinanza e allo sviluppo.

Scuola primaria. Alcuni articoli della Dichiarazione dei diritti del fanciullo e della Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia; Organizzazioni internazionali, governative e non governative a sostegno della pace e dei diritti/doveri dei popoli.

Scuola secondaria di I grado. Organizzazione politica ed economica dell'Unione Europea.; Carta dei diritti dell'Unione Europea e Costituzione europea, Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo; ONU, UNESCO,

Tribunale internazionale dell'Aja, Alleanza Atlantica, Amnesty International, Croce Rossa.

Va segnalato, infine, che le Indicazioni nazionali chiedono anche alle scuole e ai docenti di promuovere nei ragazzi le consapevolezze relative alla «storia dell'integrazione europea e dei suoi problemi».

Un ringraziamento al senatore Modica per la accurata segnalazione degli errori di stampa che si provvederà certamente a correggere in sede di redazione definitiva delle Indicazioni nazionali, tramite il regolamento a cui si è fatto più volte riferimento (purtroppo, gli errori di stampa fanno sempre capolino in ogni testo, compreso quello del senatore Modica, visto che, per esempio, si parla di «fazione» al posto, pare ovvio, di «frazione»!).

Sempre al senatore Modica si ribadisce anzitutto che le Indicazioni nazionali non sono programmi di insegnamento e, in secondo luogo, che esse seguono in maniera addirittura pedissequa il dispositivo degli articoli 8 e 13 del decreto del Presidente della Repubblica n. 279 del 1999. Esse escludono, inoltre, e reiteratamente, ogni possibile equivoco su una qualsiasi pretesa di «pedagogia di Stato», a meno che si intenda con questo termine la valorizzazione e l'autonomia delle istituzioni scolastiche e dei docenti. Quanto al significato del principio dell'ologramma, è naturale che si tratti di una metafora. L'ologramma, infatti, come spiega il senatore, è un tipo speciale di fotografia che genera un'immagine pienamente tridimensionale quando viene illuminata in modo appropriato. Tutta l'informazione che descrive la scena tridimensionale è quindi codificata nella distribuzione di aree chiare e scure sulla pellicola bidimensionale, pronta ad essere rigenerata. Fuor di metafora, figura retorica che, come ci ha insegnato la cultura classica, serve a rendere più intuitivi concetti difficili, esprime l'antico principio per il quale le parti rimandano al tutto, e viceversa. È perciò un richiamo ai docenti e alla scuola a non introdurre separazioni e chiusure settorialistiche nell'insegnamento delle discipline che se sono presentate separate nelle Indicazioni nazionali, non lo sono mai nella realtà educativa e didattica dell'apprendimento personale.

Ancora una ripresa del significato delle Indicazioni nazionali che non sono programmi. Indicare è un verbo vettoriale, propulsivo, ma non definitorio. Nella nostra tradizione, esprime l'idea di andare oltre l'immediato e il precisamente configurabile, significa additare un punto, non troppo definito nello spazio e nel tempo, verso cui dirigersi. L'indicare non presuppone nulla e per converso apre al possibile. Le Indicazioni contengono, perciò, scenari, più che determinati «modelli», come recita la lettera delle Indicazioni per la scuola secondaria di primo grado. Scenari culturali, epistemologici e didattici coerenti con il dettato del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del 1999; e gli scenari vanno non semplicemente applicati, ma interpretati, riformulati e arricchiti dalle scuole in nome dell'autonomia.

Quanto poi al merito delle osservazioni del senatore Modica sugli obiettivi specifici di apprendimento della matematica, mentre si ribadisce che si tratta di un lavoro perfettibile, proprio per questo, in questa fase, presentato come transitorio, si ritengono opportune alcune precisazioni.

Le figure simmetrizzate. Iniziando a esaminare la voce «matematica», nell'intervento si lamenta che tra le abilità di geometria del secondo biennio della scuola elementare non si parli di «figure riflesse» o «simmetrizzate». Sembra strano che al senatore, peraltro noto matematico, sfugga come sia usuale, in matematica, parlare di «simmetrizzare» matrici, oppure operatori, oppure espressioni algebriche formali, ma certamente parlare di «figure simmetrizzate». Caso mai, come suggerisce l'abilità successiva a quella incriminata, si può «operare concretamente con le figure effettuando trasformazioni assegnate». E tra queste trasformazioni, come la colonna «conoscenze» indica, ci sono anche le simmetrie.

Le frazioni. Non c'è nessuna «confusione incredibile» e non è vero che in seconda elementare si facciano le frazioni, almeno dal 1985 in poi. La giusta collocazione dell'inizio dello studio delle frazioni (dal 1985 in poi!) è tra la terza e la quinta elementare. Ovviamente l'approccio a questa nozione sarà intuitivo e concreto, a meno che non si ritenga didatticamente più opportuna ed efficace un'introduzione astratta ed assiomatica. Nella bozza degli Indirizzi curricolari di matematica, proposta dall'Unione matematica italiana nel 2001, per la scuola primaria nella voce «il numero» si trova comunque scritto che si «sconsiglia di affrontare le operazioni e le espressioni con le frazioni. È bene infatti che i bambini imparino a comprenderne il significato piuttosto che acquisire mere abilità operative».

Verifica di una congettura. Il relatore afferma che «non si verifica con esempi una congettura, ma se ne verifica la plausibilità». Può darsi però che si possa, con esempi, verificarne la falsità. L'espressione suggerita non è, dunque, migliore di quella scritta sulla *Gazzetta* ed appare del tutto gratuito, perciò, parlare enfaticamente di «errore». Forse è meglio aver fiducia nelle competenze professionali dei docenti che, da soli, senza bisogno di suggerimenti dal Ministero, possono leggere nei precitati indirizzi curricolari dell'UMI, nella voce «argomentare e congetturare», tra le abilità, «verificare congetture (...) su casi particolari (...) o mediante argomentazioni».

Gli insiemi. Il testo dell'intervento su questo punto non è chiaro e sfugge la sostanza della critica. Sembra comunque che il senatore lamenti l'introduzione intuitiva (nella terza classe della scuola secondaria di I grado!) della nozione di insieme dopo aver rivendicato la partecipazione a «lotte di massa» contro gli insiemi. La posizione sembra quantomeno contraddittoria. Si auspica, forse, una trattazione teorica, astratta ed assiomatica? Se ne potrà in ogni caso discutere.

La circonferenza e il cerchio. Il senatore Modica lamenta che queste parole compaiano per la prima volta nella terza classe della scuola secondaria di I grado. Dev'esserci una buona e profonda ragione didattica per questo fatto, se ciò accade anche nel sullodato documento dell'UMI. Il fatto è che sin dalla seconda elementare, tra le conoscenze, si fa riferimento alle «principali figure geometriche del piano».

A questo punto, però, occorre una precisazione di tipo normativo. L'articolo 8 del decreto del Presidente della Repubblica n. 275 del

1999, infatti, stabilisce che «il MIUR (...) definisce gli obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli alunni (...)», mentre «le istituzioni scolastiche determinano nel POF il curricolo obbligatorio per i propri alunni (...)». Quindi, il riferimento alle «principali figure geometriche del piano», presente negli OSA, è sufficiente perché i docenti possano includere nel curricolo di scuola non solo il cerchio, ma anche eventuali altre figure geometriche non citate. E questo discorso può valere anche per altre eventuali voci che risultassero mancanti a una rilettura più attenta delle 101 pagine della *Gazzetta Ufficiale* da parte dell'onorevole. È un'ulteriore differenza tra programmi e Indicazioni nazionali.

Tavole di natalità e mortalità. Il senatore, nella sua attenta lettura delle 101 pagine, non è riuscito a mettere in relazione le «tavole di natalità e mortalità» dei primordi della statistica con le moderne tavole demografiche che sono alla base del moderno contratto assicurativo. Sono temi consueti in ogni in ogni manuale di matematica attuariale. Sempre il documento dell'UMI citato, inoltre, tra gli aspetti storici connessi al tema «Dati e previsioni», indica esattamente le stesse questioni.

Concezioni di probabilità. Sappiamo tutti che la probabilità è difficile. Ma sappiamo anche tutti quali sono le ottime ragioni per cui da anni si vanno introducendo, anche a livello internazionale, nelle scuole del primo ciclo, i primi elementi di questa disciplina. «Primi elementi» non a caso; infatti, negli OSA non si parla di «Probabilità e statistica», ma solo di «Dati e previsioni». Le Indicazioni nazionali precisano che, nella scuola secondaria di I grado, vanno introdotte, rispettando ovviamente il livello scolare in cui ci si trova, le prime nozioni relative al concetto di probabilità. Ci si preoccupa perché è troppo difficile? Del resto, è sempre possibile insegnare in modo semplice anche argomenti difficili, quando la loro importanza lo consiglia.

Le cose semplici. L'opposto di «semplice» è «complicato». Allora, se si lamenta il fatto che si richieda al ragazzo di svolgere calcoli, risolvere problemi, precisando che siano «semplici», significa e si auspica che lo studente debba affrontare operazioni aritmetiche e problemi geometrici complicati. Non sembra il caso di nutrire nostalgia di certi esercizi in cui si richiedeva di semplificare frazioni «a quattro piani» oppure il «calcolo del costo della verniciatura della fontana costituita da una colonna a forma di prisma retto esagonale, sormontata da una sfera decorata di foglie di acanto e poggiata su di una base a forma di cubo che, a sua volta, rientra sulle quattro facce laterali con altrettante piramidi rette a base quadrata». Per la tranquillità del relatore, si può in ogni caso ricordare che la precisazione di riferirsi a semplici espressioni numeriche, semplici figure geometriche, semplici leggi matematiche... era già contenuta nei programmi della scuola media del 1979. Comunque, le operazioni numeriche complicate l'alunno le fa con la calcolatrice tascabile, e, all'ultimo anno della scuola secondaria di I grado, il ragazzo sa cos'è un'equazione.

Commissioni permanenti, presentazione di relazioni

A nome della 10ª Commissione permanente (Industria, Commercio, Turismo) il senatore Mugnai ha presentato una relazione sull'affare relativo alla «Situazione dell'industria aeronautica e aerospaziale italiana e proposte di intervento» (*Doc. XVI, n. 11*).

Detto documento è stampato e distribuito.

Commissione parlamentare d'inchiesta sulle cause dell'occultamento di fascicoli relativi a crimini nazifascisti, variazioni nella composizione

Il Presidente della Camera dei deputati ha comunicato di avere nominato, in data 4 novembre 2004, membro della Commissione parlamentare d'inchiesta sulle cause dell'occultamento di fascicoli relativi a crimini nazifascisti il deputato Delmastro Delle Vedove, in sostituzione del deputato Migliori, dimissionario.

Insindacabilità, deferimento di richiesta di deliberazione

In data 4 novembre 2004 è stata deferita alla Giunta delle elezioni e delle immunità parlamentari, ai sensi degli articoli 34, comma 1, e 135 del Regolamento, la richiesta di deliberazione in materia di insindacabilità, a norma dell'articolo 68, primo comma, della Costituzione, avanzata dal senatore Francesco Carella, nell'ambito di un procedimento penale pendente nei suoi confronti innanzi al Tribunale di Cosenza.

Disegni di legge, annuncio di presentazione

Sen. Ronconi Maurizio

Modifiche al decreto legislativo 19 settembre 1994, n. 626, e successive modificazioni in materia di prevenzione e sicurezza (3193)

(presentato in data **04/11/2004**)

Sen. Costa Rosario Giorgio

Disposizioni interpretative in materia di esclusione dei fabbricati rurali dall'imposta comunale sugli immobili (3194)

(presentato in data **04/11/2004**)

Sen. Franco Paolo, Agoni Sergio, Boldi Rossana, Brignone Guido, Chincarini Umberto, Corrado Andrea, Monti Cesarino, Moro Francesco, Pedrazzini Celestino, Peruzzotti Luigi, Pirovano Ettore Pietro, Provera Fiorello, Stiffoni Piergiorgio, Tirelli Francesco, Vanzo Antonio Gianfranco

Devoluzione dell'eredità al Comune, in mancanza di altri successibili, per finalità sociali – Modifiche al Libro II del Codice Civile (3195)
(presentato in data **05/11/2004**)

Disegni di legge, assegnazione

In sede deliberante

3ª Commissione permanente Aff. esteri

Concessione di un contributo volontario al Fondo di cooperazione tecnica dell' Agenzia internazionale per l'energia atomica (AIEA) (3150)
previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 5ª Bilancio, 7ª Pubbl. istruz., 10ª Industria
(assegnato in data **08/11/2004**)

5ª Commissione permanente Bilancio

Incremento del Fondo nazionale per la montagna per l'anno 2004 (3182)
previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 9ª Agricoltura, 14ª Unione europea, Commissione parlamentare questioni regionali
(assegnato in data **08/11/2004**)

In sede referente

10ª Commissione permanente Industria

Sen. Ripamonti Natale
Norme per la vendita del libro a prezzo fisso (3157)
previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 2ª Giustizia, 5ª Bilancio, 7ª Pubbl. istruz.
(assegnato in data **05/11/2004**)

11ª Commissione permanente Lavoro

Sen. Barelli Paolo, Sen. Salerno Roberto
Disposizioni in favore dei lavoratori sordomuti (3175)
previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 5ª Bilancio
(assegnato in data **05/11/2004**)

8ª Commissione permanente Lavori pubbl.

Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 8 settembre 2004, n. 237, recante interventi urgenti nel settore dell'aviazione civile. Delega al Governo per l'emanazione di disposizioni correttive ed integrative del codice della navigazione (3104-D)
previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 5ª Bilancio
S.3104 approvato dal Senato della Repubblica; C.5382 approvato con modificazioni dalla Camera dei Deputati;

*S.3104-B approvato con modificazioni dal Senato della Repubblica;
C.5382-B approvato con modificazioni dalla Camera dei Deputati;*
(assegnato in data **08/11/2004**)

1ª Commissione permanente Aff. cost.

Sen. Giaretta Paolo

Disposizioni per garantire il voto domiciliare agli elettori affetti da gravi patologie e dipendenti da apparecchiature elettromedicali (3145)

previ pareri delle Commissioni 2ª Giustizia, 5ª Bilancio, 12ª Sanità, 14ª Unione europea, Commissione parlamentare questioni regionali

(assegnato in data **09/11/2004**)

7ª Commissione permanente Pubbl. istruz.

Sen. Tatò Filomeno Biagio

Norme in materia di idoneità e inquadramento nel ruolo di professore associato (3127)

previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 5ª Bilancio

(assegnato in data **09/11/2004**)

8ª Commissione permanente Lavori pubb.

Sen. Sambin Stanislao Alessandro

Modifiche all'articolo 16 della legge 4 aprile 1977, n. 135, sulla disciplina della professione di raccomandatario marittimo, in materia di previdenza obbligatoria per gli agenti raccomandatari marittimi e correlativo conferimento della personalità giuridica al Fondo gestore di tale previdenza obbligatoria (3057)

previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 5ª Bilancio, 11ª Lavoro

(assegnato in data **09/11/2004**)

13ª Commissione permanente Ambiente

Sen. Ripamonti Natale

Norme per la tutela del patrimonio arboreo ed arbustivo nelle aree urbane e nel loro territorio (3158)

previ pareri delle Commissioni 1ª Aff. cost., 2ª Giustizia, 5ª Bilancio, 7ª Pubbl. istruz., 8ª Lavori pubb., 9ª Agricoltura, 12ª Sanità, Commissione parlamentare questioni regionali

(assegnato in data **09/11/2004**)

Regioni, trasmissione di relazioni

Il presidente della regione Umbria, con lettera in data 25 ottobre 2004, ha inviato, ai sensi dell'articolo 19-bis, comma 5, della legge 11 febbraio 1992, n. 157, e successive modificazioni, la relazione sullo stato di attuazione delle deroghe in materia di protezione della fauna selvatica e di prelievo venatorio, previste dall'articolo 9 della direttiva 79/409/CEE, riferita alla stagione venatoria 2003-2004 (*Doc. CXCIX*, n. 23).

Detto documento è stato trasmesso, ai sensi dell'articolo 34, comma 1, secondo periodo, del Regolamento, alla 9a e alla 13a Commissione permanente.

Il presidente della regione Umbria, con lettera in data 25 ottobre 2004, ha inviato, ai sensi dell'articolo 19-bis, comma 5, della legge 11 febbraio 1992, n. 157, e successive modificazioni, la relazione sullo stato di attuazione delle deroghe in materia di protezione della fauna selvatica e di prelievo venatorio, previste dall'articolo 9 della direttiva 79/409/CEE, riferita alla stagione venatoria 2003-2004 (*Doc. CXCIX*, n. 23).

Detto documento è stato trasmesso, ai sensi dell'articolo 34, comma 1, secondo periodo, del Regolamento, alla 9a e alla 13a Commissione permanente.

Petizioni, annunzio

Sono state presentate le seguenti petizioni:

il signor Francesco Di Pasquale, di Cancellò ed Arnone (Caserta), chiede:

provvedimenti contro il lavoro precario negli enti locali (*Petizione n. 912*);

che, nel crescente sviluppo del sistema delle autonomie locali, vengano individuati strumenti a salvaguardia della presenza dello Stato (*Petizione n. 913*);

che, a partire dal 2005, il servizio di accertamento e riscossione dei tributi locali, ove affidato a soggetti privati, torni alle esattorie comunali (*Petizione n. 914*);

l'istituzione, presso tutti i comuni, di efficienti strutture sanitarie (*Petizione n. 915*);

misure atte a contrastare il fenomeno del cosiddetto «lavoro nero» (*Petizione n. 916*);

nuovi provvedimenti a tutela della sicurezza alimentare (*Petizione n. 917*);

il signor Franco Fascetti, di Roma, chiede iniziative volte a promuovere la cosiddetta «finanza etica» (*Petizione n. 918*);

il signor Lanfranco Pedersoli, di Roma, chiede una nuova regolamentazione dell'assicurazione obbligatoria dei veicoli a motore (*Petizione n. 919*);

il signor Maurizio Vicoli, di Vasto (Chieti), chiede l'adozione di taluni provvedimenti atti a superare l'attuale crisi economica e a favorire il rilancio dei consumi (*Petizione n. 920*);

il signor Giuseppe Catanzaro, di Cammarata (Agrigento), chiede la rigorosa applicazione del principio di progressività del sistema tributario, sancito dall'articolo 53 della Costituzione (*Petizione n. 921*);

il signor Marino Savina, di Roma, chiede una riduzione delle tariffe aeree relative ai collegamenti nazionali (*Petizione n. 922*);

il signor Giovanni Mercuri, di Nicotera (Vibo Valenzia), chiede di promuovere, in tutte le sedi, il simbolo del Tricolore, ai sensi dell'articolo 12 della Costituzione (*Petizione n. 923*).

Tali petizioni, a norma del Regolamento, sono state trasmesse alle Commissioni competenti.

Mozioni, apposizione di nuove firme

La senatrice Dato ha aggiunto la propria firma alla mozione 1-00301, dei senatori Falomi ed altri.

Mozioni

TATÒ, CICCANTI, MENARDI, BONATESTA, DELOGU, ULIVI, CARUSO Antonino, PACE, PONTONE, ZAPPACOSTA, DANZI, DEMASI, MUGNAI, SERVELLO, RAGNO, VALDITARA, BUCCIERO, BONGIORNO, BALBONI, VERALDI, D'AMBROSIO, DE PAOLI, MARINI, SAMBIN, MEDURI, GRECO, FORLANI, PETERLINI, TREMATERRA, CURTO, FLORINO, VICINI, THALER AUSSERHOFER, BEVILACQUA, PELLICINI, CREMA, BATTAGLIA Antonio, TOFANI, BRIGNONE. – Il Senato,

preMESSO:

che la risoluzione n. 97/E del 29/4/2003 prevede la riduzione dell'IVA al 10% per uso domestico (gas per la cucina);

che il prezzo del gas in Italia è superiore a quello dei maggiori mercati europei;

che l'IVA al 10% è applicabile solo al gas domestico;

che l'IVA al 20% è applicabile a coloro (e sono la stragrande maggioranza) che utilizzano il gas sia per cucinare che per il riscaldamento domestico;

che sia il gas per uso domestico quanto quello per riscaldamento costituiscono ormai, in un'economia evoluta quale quella che si riscontra in Italia, una necessità e non più un lusso;

che il potere di acquisto dei salari italiani è inferiore alla media europea;

che si prevedono ulteriori aumenti del costo del gas;

considerato:

che per poter utilizzare una duplice aliquota è indispensabile predisporre due separati impianti e conseguentemente due differenti contratti di fornitura con due contatori;

che il tutto comporta un esborso rilevante per l'utente, non solo per l'acquisto e la manutenzione di una seconda caldaia, ma anche per l'impianto e per il suo funzionamento;

che è necessaria la sottoscrizione di due contratti e l'emissione di due bollette,

impegna il Governo:

ad emanare un decreto-legge che preveda un'unica aliquota dell'IVA sul gas al 10%, abolendo l'aliquota del 20%;

a sviluppare una campagna pubblicitaria per il cambiamento del regime dell'IVA del gas.

(1-00308)

Interpellanze

MALAN. – *Al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.* – Premesso che:

dal 1999 i distretti scolastici (organi collegiali territoriali della scuola) sopportano una situazione di grave disagio;

essi ricevono, come è senz'altro noto al Ministro in indirizzo, un contributo fisso dal Ministero, ma sono nell'impossibilità materiale di poter funzionare perché manca il personale amministrativo cui lo stesso Ministero dovrebbe provvedere,

l'interpellante chiede di sapere se sia nelle intenzioni del Ministro favorire la ripresa dei distacchi di personale amministrativo presso i suddetti distretti, il cui flusso è stato interrotto il 1° settembre 2003.

(2-00637)

BASSANINI. – *Al Ministro per la funzione pubblica.* – Premesso che:

il Formez – Centro di Formazione e Studi, vigilato dal Dipartimento per la funzione pubblica – ha sviluppato negli ultimi anni alti livelli di crescita, anche in conseguenza delle scelte dei Governi che hanno voluto collegarne l'attività a programmi pluriennali del Dipartimento per la funzione pubblica a sostegno delle politiche di implementazione delle riforme amministrative realizzate nella scorsa legislatura;

lo sviluppo è stato reso possibile dalla ridefinizione della missione del Centro per effetto del decreto legislativo 285/1999 e dagli ingenti finanziamenti messi a disposizione dell'istituto a partire dal 1998, finanziamenti derivanti sia da risorse UE che hanno consentito al Formez di assumere il ruolo di principale soggetto attuatore dei Piani operativi nazionali affidati al Dipartimento per la funzione pubblica nell'ambito della programmazione 1994-1999 e 2000-2006, che da risorse nazionali iscritte

nei fondi del Dipartimento per la funzione pubblica, dedicate alla formazione e assistenza formativa per le amministrazioni regionali e locali, e da risorse straordinarie per programmi di intervento mirati nei territori del Mezzogiorno e alle politiche di sviluppo dell'*e-government*;

negli anni più recenti – in particolare nell'ultimo biennio – il Formez ha continuato la sua crescita ma (per quello che è possibile valutare dalla documentazione disponibile) in maniera confusa. Ha diversificato le sue attività (dai programmi di cooperazione internazionale con paesi europei ed extraeuropei a programmi sulla cultura e sul cinema, alla costituzione di un consorzio per la creazione di un corso di laurea a distanza sulla multimedialità fino ad un'offerta formativa per la formazione di stenotipisti per le pubbliche amministrazioni locali), senza che questa diversificazione sembri rispondere a indirizzi chiari e soprattutto coerenti con la missione istituzionale del Centro. Ciò è certamente conseguenza dell'evidente assenza di strategia e progettualità da parte del Governo in materia di riforma dell'amministrazione pubblica, ma da più parti è stato avanzato il sospetto (che il sottoscritto si augura essere del tutto infondato) che questo sia anche il risultato di tentativi di trasformare il Formez in un centro di potere e di sottogoverno a disposizione del Dipartimento per la funzione pubblica e di chi ne ha la responsabilità politica,

l'interpellante chiede di sapere

quali siano gli indirizzi del Dipartimento per la funzione pubblica, in base ai quali il Formez definisce la propria programmazione triennale e annuale e quali le modalità attraverso le quali si verifica che tali indirizzi vengano effettivamente seguiti;

se e in quale misura le amministrazioni regionali e locali siano state effettivamente coinvolte nella definizione degli indirizzi, nella programmazione operativa delle attività del Formez e nella verifica e valutazione delle attività da esso realizzate;

in base a quali criteri, a quale programmazione e, soprattutto, per quali ragioni il Formez abbia nell'ultimo biennio notevolmente aumentato il numero dei dirigenti e dei dipendenti ed aumentato in maniera significativa la propria partecipazione a delle società esterne;

quali procedure siano state seguite nella selezione dei nuovi assunti;

quali ripercussioni abbiano queste scelte sui costi fissi del centro nel breve, ma soprattutto nel medio periodo, e come il Governo ritenga che il Formez potrà farvi fronte negli anni futuri.

(2-00638)

Interrogazioni

PEDRIZZI, PACE, PALOMBO, BONATESTA. – *Ai Ministri dell'interno e della giustizia.* – Premesso:

che nel pomeriggio di sabato 6 novembre 2004, nel corso della manifestazione contro il precariato svoltasi a Roma, un gruppo di disobbe-

dienti ha fatto irruzione prima nel centro commerciale Panorama di via Pietralata, facendo razzia di generi alimentari di primissima qualità (tra cui *champagne* e *patè*) e di prodotti *hi-fi* incitando la folla a non pagare e, successivamente, nella libreria Feltrinelli di Largo Argentina dove, dopo aver malmenato alcuni commessi, ha prelevato alcuni libri al grido «diritto alla Kultura»;

che quanto accaduto sabato scorso segue di pochi giorni i fatti verificatisi, la scorsa settimana, nell'Ateneo «La Sapienza» di Roma, dove il Vice Presidente del Consiglio, onorevole Fini, avrebbe dovuto recarsi per il dibattito sulla Costituzione europea, che non è stato tenuto esclusivamente per il senso di responsabilità degli organizzatori;

che il clima di disordini e di illegalità instauratosi da qualche tempo a questa parte è diventato intollerabile e inconcepibile;

che il portavoce dei disobbedienti napoletani, Francesco Caruso, nel definire «patetica e ridicola la campagna di strumentalizzazione politica messa in atto dalle forze del centro-destra con inquietanti echi anche nell'altro scieramento», avrebbe annunciato che gli episodi di spesa proletaria saranno, presto, ripetuti a Napoli,

gli interroganti chiedono di sapere:

per quali motivi, considerata l'importanza, anche sotto il profilo numerico, della manifestazione in oggetto, non si sia provveduto in tempo a prevenire siffatte azioni;

quali siano i reati perpetrati ai danni di persone e cose che si intende contestare agli autori dei disordini;

se il Ministro dell'interno intenda adottare provvedimenti urgenti per prevenire il ripetersi di ulteriori, inqualificabili atti di violenza e di inciviltà;

quali provvedimenti si intenda adottare nei confronti dei responsabili dell'accaduto;

se e quali azioni siano state intraprese da parte delle forze dell'ordine per garantire l'ordine pubblico e l'incolumità delle persone.

(3-01810)

FALOMI, OCCHETTO. – *Al Ministro della difesa.* – Premesso che:

in data 7 novembre 2004 si è svolta a Bologna in Piazza Porta Lama la celebrazione per il sessantesimo anniversario della battaglia di Porta Lama, uno degli eventi maggiormente significativi della resistenza italiana contro il nazifascismo;

questa celebrazione richiama da sempre l'attenzione di tutte le istituzioni locali, quali la Regione, la Provincia ed il Comune, che sono sempre state presenti alle celebrazioni attraverso i loro massimi rappresentanti;

le celebrazioni dell'anniversario della battaglia di Porta Lama sono promosse dal Comitato provinciale della resistenza, dall'Associazione nazionale partigiani d'Italia e dall'Istituto regionale Ferruccio Parri, che con grande impegno mantengono viva la memoria tra le giovani generazioni di un evento storico di tale portata;

in tutte le precedenti celebrazioni in memoria della succitata battaglia, il Ministero della difesa ha inviato un picchetto d'onore composto da militari di stanza in varie caserme bolognesi;

considerato che:

come di consuetudine le associazioni promotrici avevano fatto esplicita richiesta al Ministero della difesa per la presenza del picchetto d'onore alla celebrazione di cui sopra;

da notizie di stampa si è appreso che il Ministero competente avrebbe dato disposizione al locale Comando del presidio bolognese di adempiere alla richiesta;

si è, invece, verificata la grave e totale assenza del picchetto d'onore dell'Esercito Italiano al sessantesimo anniversario della battaglia di Porta Lama, celebratosi il 7 novembre 2004 a Bologna,

si chiede di sapere:

quali atti il Ministero abbia predisposto per garantire, come ogni anno, la presenza del picchetto d'onore alle celebrazioni per il sessantesimo anniversario della battaglia di Porta Lama;

se e come il Ministro competente intenda accertare le responsabilità per la mancata presenza del picchetto d'onore alla succitata manifestazione.

(3-01811)

DATO. – Ai Ministri del lavoro e delle politiche sociali e delle attività produttive. – Premesso che:

risulta sconcertante quanto accaduto ai lavoratori dell'azienda tessile di Boiano, oggi denominata Tinto Stamperia Molisana, ex Itam;

l'Itam Molise nasceva nel 1996 con gravi difficoltà che ne ritardavano e determinavano il mancato sviluppo produttivo;

nel luglio 2003 veniva aperta la procedura formale di crisi e si mettevano al sicuro i lavoratori attraverso la concessione di dodici mesi di cassa integrazione straordinaria per crisi aziendale a partire dal 1º agosto;

si ridisegna per il 2004 la quantità di quote azionarie di proprietà all'interno del gruppo, con una diminuzione delle stesse in capo a Itam Molise e Sviluppo Italia, e si ridistribuiscono quote alla Finmolise ed alla Merchant Bank in attesa anche della possibile entrata di altre aziende tessili, che dovrebbe avvenire entro il 2005;

l'azienda (denominata TSM) riprendeva la produzione a partire dagli inizi di agosto con un nuovo assetto societario e con una nuova composizione sociale, con il raddoppio dell'iniziale capitale sociale che passa a 20.400 milioni di euro;

la TSM ha ripreso a produrre con 104 addetti: ai lavoratori che al termine della cassa integrazione avrebbero ripreso il lavoro sarebbe stato assicurato il pagamento delle spettanze pregresse in due rate distinte, da mettere in pagamento la prima entro il 2 agosto 2004 e la seconda entro il 6 settembre 2004;

nel mese di agosto 2004 la Finmolise ha effettuato il versamento di un milione di euro, che ha portato ossigeno alle asfittiche casse aziendali e restituito ai lavoratori, come da accordi sindacali, le prime due mensilità arretrate del 2003, ma la Merchant Bank, contrariamente agli accordi, non ha provveduto al versamento di un milione di euro, e ciò aggrava la crisi;

ai lavoratori non sono stati erogati i soldi dovuti e le organizzazioni sindacali si sono accorte che il titolare della finanziaria in luogo dei soldi *cash* ha versato un pacchetto di azioni di una consociata il cui valore, per ognuna, è di euro 2,26, che l'azienda dovrebbe tramutare, tramite banche interessate, in valori contanti;

nella giornata di mercoledì 27 ottobre i lavoratori e le organizzazioni sindacali sono stati ricevuti dai gruppi regionali unitamente alla Presidenza ed in quella sede hanno avanzato la richiesta di un nuovo piano industriale di riconversione ed una contestuale verifica della possibilità di approntare nuovi ammortizzatori sociali,

si chiede di sapere se i Ministri in indirizzo non ritengano opportuno intervenire, ciascuno per gli ambiti di propria competenza, presso i soggetti interessati, a tutela dei diritti e della dignità dei lavoratori, individuando insieme alle parti soluzioni capaci di tutelare i lavoratori, che, loro malgrado, si trovano in questa delicatissima situazione, e utili a predisporre misure a salvaguardia degli attuali livelli occupazionali e per garantire un futuro produttivo certo alla STM, in un'area già purtroppo attraversata da altre e gravi crisi.

(3-01812)

Interrogazioni con richiesta di risposta scritta

COMPAGNA. – *Ai Ministri degli affari esteri e dell'istruzione, dell'università e della ricerca.* – Premesso che:

nell'ottobre del 1991, sotto gli auspici dell'Università «La Sapienza» di Roma, veniva costituito il Consorzio Unimed (Unione delle università del Mediterraneo);

ne entrava a far parte l'università palestinese An Najah di Nablus, il cui rettore sedeva nel *board* di direzione;

risulta straordinariamente alto il numero di studenti iscritti a tale università che si sono fatti saltare in aria tra i civili israeliani con intenti di terrorismo suicida;

nel gennaio 2003 le aggressioni *ad personam* di centinaia di studenti di Hamas hanno indotto un professore palestinese, evidentemente sgradito a tali studenti, ad abbandonare il *campus* di tale università;

fin dal 2001 nel consiglio universitario di tale università sedevano quarantotto membri del movimento terrorista Hamas;

all'interno del *campus* si è celebrata con entusiasmo la morte di quindici cittadini israeliani in seguito all'attentato alla pizzeria Sbarro di

Gerusalemme e manifesti inneggianti alle Twin Towers in fiamme sono stati un pò dappertutto affissi alle pareti;

nel luglio 2002 il consiglio degli studenti dell'università di Najah ha deliberato che gli ebrei devono definirsi «maiali» e che gli attacchi del terrorismo suicida targato Hamas devono continuare,

l'interrogante chiede di sapere:

se il Governo sia a conoscenza delle vicende richiamate;

se ritenga che esse configurino o meno antisemitismo;

se comunque quanto si è appreso delle attività, finalità, idealità del Consorzio Unimed possa valutarsi come ambito di autonomia universitaria in forza dell'articolo 33 della Costituzione;

se, infine, i profili non propriamente scientifici resi noti nelle ultime settimane a proposito di quattordici anni di vita del Consorzio stesso giustificano ancora la partecipazione ad esso dell'università «La Sapienza» di Roma.

(4-07637)

FALOMI. – *Al Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca.* – Premesso che:

nel XVI distretto scolastico del Lazio a decorrere dal 1°/9/2003 l'unico assistente amministrativo in servizio è stato restituito alla scuola di titolarità ai sensi della legge n. 289 del 27/12/2002;

la suddetta situazione, ripetutamente segnalata agli organi competenti dalla Presidenza del XVI distretto scolastico, determina una condizione di paralisi del distretto stesso, che risulta sprovvisto dell'ufficio di segreteria e di qualsiasi supporto amministrativo;

ai sensi del decreto legislativo 30/6/1999, n. 233, e della legge delega 6/7/2002, n. 137, i Consigli scolastici distrettuali restano in carica sino all'insediamento dei nuovi organi collegiali riformati;

ne deriva, per l'Amministrazione scolastica, l'obbligo di assicurare il regolare funzionamento dei distretti scolastici o riutilizzando temporaneamente il personale amministrativo già in servizio fino al 31/8/2003 oppure attraverso le segreterie delle scuole sede dei medesimi, così come avvenuto nel 1977 per l'istituzione e la prima elezione dei distretti scolastici;

nel mancato adempimento di atti giuridico-amministrativi (delibere di Consiglio per impegni istituzionali, variazioni di bilancio, scadenze contabili) e nell'attuale chiusura degli uffici distrettuali sono ravvisabili l'omissione di atti di ufficio e l'interruzione di pubblico servizio;

la Presidenza del XVI distretto ha declinato, attraverso ripetute segnalazioni agli organi competenti, qualsiasi responsabilità;

considerato che dal 23 ottobre 2003 l'interrogante attende risposta all'interrogazione 4-05448, pressoché analoga, avente ad oggetto il XV distretto scolastico,

si chiede di sapere se e quali provvedimenti urgenti intenda assumere il Ministro in indirizzo per rimuovere le condizioni che determinano la

non gestibilità del XVI distretto scolastico e quindi assicurare le figure professionali necessarie allo svolgimento delle naturali funzioni.

(4-07638)

GUASTI. – *Al Ministro dell'ambiente e per la tutela del territorio.* –

Premesso:

che il lago di Idro, posto ai confini fra le Province di Brescia e Trento, proprio nel periodo di maggior frequentazione turistica è soggetto a forte abbassamento del livello dell'acqua, trasformando le belle spiagge in paludi impraticabili e maleodoranti, dove le alghe emerse imputridiscono, rendendone in tal modo inaccessibili le sponde;

che il lago è stato dichiarato non balneabile dall'11.8.04, ma nessun cartello è stato mai esposto sulle rive per avvisare i bagnanti del pericolo, avendo l'Amministrazione ritenuto sufficiente esporre l'avviso nella bacheca comunale;

che turisticamente il luogo, per le sue caratteristiche, è molto frequentato da chi vuole evitare lo *stress* delle affollatissime località del vicino lago di Garda;

che, perseverando questa situazione, tale frequentazione presto diminuirà drasticamente, provocando seri danni, all'economia locale;

osservato che:

il livello del lago non è vincolato solo alla siccità, alibi che poteva essere valido nella situazione climatica straordinaria della scorsa estate 2003, ma ad una serie di vincoli ed accordi di rilascio di acqua, per alimentare una piccola centrale elettrica a Vobarno per irrigare terreni agricoli nel Mantovano;

le istituzioni locali, Comune, Provincia, Regione, tutte rifiutano ogni responsabilità, non favorendo in alcun modo nessuna soluzione,

si chiede di conoscere se e quali provvedimenti il Ministro in indirizzo, per quanto di competenza, intenda mettere in atto, nel rispetto delle esigenze reali, quali quelle del comparto dell'agricoltura, per risolvere le problematiche sopra esposte, a tutela della salvaguardia di una vera perla del territorio del nostro Paese, favorendo in tal modo lo sviluppo turistico dei paesi rivieraschi e montani dei dintorni.

(4-07639)

BARELLI. – *Ai Ministri dell'interno e della giustizia.* – Premesso che:

sabato 6 novembre 2004 circa 200 persone, disobbedienti, attivisti di centri sociali ed altri facinorosi, sono entrati in una libreria Feltrinelli e in un supermercato Panorama di Roma e hanno sottratto carrelli di cibo, vestiti, scarpe, giocattoli, *computer* e prodotti *hi-fi*, reclamando il loro diritto all'esproprio proletario;

fra le 68 persone identificate ci sono anche alcuni dei *leader* del movimento dei disobbedienti e dei centri sociali, tra i quali D'Erme, Lutrario, Davossa e Casarini;

il Consigliere del Comune di Roma D'Erme, eletto nelle liste di Rifondazione Comunista, è stato già protagonista di reiterati episodi incivili e di violenza nei confronti dei rappresentanti delle istituzioni;

considerato che:

questo ultimo grave episodio di violenza si inserisce in un contesto di articolate e forse collegate azioni che mettono i cittadini in una situazione di pericolo;

il citato «esproprio proletario» è un atto criminale da condannare con fermezza;

alcuni esponenti politici hanno dato a tale atto una valenza positiva: Giovanni Russo Spena, deputato di Rifondazione Comunista, ha testualmente dichiarato, in un'intervista pubblicata dai mezzi di informazione nazionali, quali «Il Corriere della Sera» dell'8 novembre 2004: «La redistribuzione di beni a chi non ha mezzi è stata una cosa bellissima, un'azione diretta, moderna ed innovativa. Da ripetere, anche. Magari però organizzandola meglio»;

tali dichiarazioni sono gravissime, incitano all'illegalità e, secondo l'interrogante, è dovere morale della sinistra isolare e condannare gli estremisti,

si chiede di sapere:

se si sia proceduto ad identificare con certezza i responsabili ed adottare nei loro confronti le dovute misure restrittive;

se e quali iniziative i Ministri in indirizzo intendano adottare al fine di evitare che in futuro si ripetano episodi del genere, che minano la tranquillità e la sicurezza dei cittadini;

se rientri negli intendimenti dei Ministri in indirizzo coinvolgere, se necessario, tutte le autorità competenti.

(4-07640)

Errata corrige

Nel Resoconto sommario e stenografico della 684^a seduta pubblica del 28 ottobre 2004, a pagina 102, alla penultima riga del testo allegato del senatore Vanzo, eliminare dalle parole: «; ai lavoratori» alla parola: «strutturali».

Nel Resoconto sommario e stenografico della 687^a seduta pubblica del 2 novembre 2004, al quarto capoverso di pagina 47, sostituire le parole: «

PRESIDENTE. Prendo atto della sua dichiarazione e le do la parola. In questo maxiemendamento del»

con le altre:

«PRESIDENTE. Prendo atto della sua dichiarazione e le do la parola.

AYALA (*DS-U*). In questo maxiemendamento del».

Nel Resoconto sommario e stenografico della 689^a seduta pubblica del 3 novembre 2004, a pagina 126, alla quinta riga del testo dell'emendamento 1.200 (testo 2), in luogo di: «450.000 euro» deve leggersi: «450.000 euro per l'anno 2004».

Nel Resoconto sommario e stenografico della 691^a seduta pubblica del 4 novembre 2004, a pagina 61, sotto il titolo: «Disegni di legge, assegnazione», sopprimere le parole: «È stato inoltre deferito alla 1^o Commissione permanente, ai sensi dell'articolo 78, comma 3, del Regolamento».

