

SENATO DELLA REPUBBLICA

IX LEGISLATURA

242^a SEDUTA PUBBLICA

RESOCONTO STENOGRAFICO

MARTEDÌ 5 FEBBRAIO 1985

(Notturna)

Presidenza del vice presidente DELLA BRIOTTA

INDICE

CONGEDI E MISSIONI	3	« Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale » (398), d'iniziativa del senatore Biglia e di altri senatori;
DISEGNI DI LEGGE		« Nuovo ordinamento della istruzione secondaria superiore » (756), d'iniziativa del senatore Malagodi e di altri senatori:
Seguito della discussione:		PRESIDENTE Pag. 18
« Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale » (52), d'iniziativa del senatore Saporito e di altri senatori;		FERRARA SALUTE (PRI) 3
« Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore » (216), d'iniziativa del senatore Berlinguer e di altri senatori;		GARIBALDI (PSI) 18
		SIGNORELLI (MSI-DN) 12
		ORDINE DEL GIORNO PER LA SEDUTA
		DI MERCOLEDÌ 6 FEBBRAIO 1985 . . . 18

Presidenza del vice presidente DELLA BRIOTTA

PRESIDENTE. La seduta è aperta (ore 21).

Si dia lettura del processo verbale.

SCLAVI, segretario, dà lettura del processo verbale della seduta notturna del 31 gennaio.

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

Congedi e missioni

PRESIDENTE. Sono in congedo i senatori: Avellone, Berlanda, Bernassola, Boggio, Bombardieri, Bonifacio, Carli, Coco, Colella, Colombo Svevo, Di Nicola, Fabbri, Ferrara Nicola, Fimognari, Fiori, Foschi, Giacometti, Loi, Maravalle, Muratore, Novellini, Padula, Papalia, Pastorino, Romei Carlo, Rumor, Spano Ottavio, Tomelleri, Tonutti, Valiani, Vernaschi, Vettori.

Sono assenti per incarico avuto dal Senato i senatori: Stefani, a Strasburgo, per attività della Conferenza dei poteri locali e regionali del Consiglio d'Europa.

Seguito della discussione dei disegni di legge:

« Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale » (52), d'iniziativa del senatore Saporito e di altri senatori

« Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore » (216), d'iniziativa del senatore Berlinguer e di altri senatori

« Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale » (398), d'iniziativa del senatore Biglia e di altri senatori

« Nuovo ordinamento della istruzione secondaria superiore » (756), d'iniziativa del senatore Malagodi e di altri senatori

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione dei disegni di legge nn. 52, 216, 398 e 756.

Proseguiamo nella discussione generale. È iscritto a parlare il senatore Ferrara Salute. Ne ha facoltà.

FERRARA SALUTE. Signor Presidente, signor Ministro, onorevoli colleghi, cercherò di essere breve sia per l'ora tarda, sia perchè a questo punto del dibattito riteniamo che gran parte delle energie dell'Assemblea, e quindi delle nostre, verranno dedicate all'esame del testo piuttosto che ad un esame di carattere generale, i cui temi fondamentali sono già stati ampiamente esposti e discussi nelle varie contrastanti o convergenti posizioni. Dicendo questo, voglio affermare anche che la posizione del Gruppo repubblicano è di sostanziale adesione a questo provvedimento, che è anche frutto del nostro lavoro oltre che di un ampio lavoro comune. A questo lavoro si è aggiunto il nostro contributo positivo, critico in senso costruttivo, contributo che è lungamente intervenuto negli ultimi anni e in questa legislatura nella 7ª Commissione. Pertanto noi siamo contrari all'idea che si debba tornare in Commissione per esaminare ed approvare un nuovo testo; riteniamo che sia giunto in quest'Aula il momento di un confronto e di una decisione, non tanto da un punto di vista redazionale, quanto per un chiarimento di elementi ancora poco chiari di questo testo. Non che non sarebbe utile in sé un nuovo, lungo o breve, esame nel ristretto ambito della Commis-

sione. Ma in questo caso, noi riteniamo che il meglio sarebbe nemico di ciò che è possibile — non dico del bene — in quanto noi ci troveremmo di fronte ad un nuovo impegno di lavoro nella Commissione senza alcuna certezza di uscirne con un testo più soddisfacente per l'uno o per l'altro, anzi, con la certezza di uscirne con un testo che, fondamentalmente, sarà questo medesimo; oppure, con il rischio che nella Commissione si verifichi una crisi di fondo di questo disegno di legge. Si tratta di un evento che noi non auspichiamo, non desideriamo; e comunque, se dovesse venire una crisi del disegno di legge sarebbe meglio che avvenga in quest'Aula, nella quale finalmente siamo arrivati dopo molto tempo. Mi soffermerò quindi soltanto su alcuni aspetti del nostro problema e soltanto su alcune manifestazioni di intenzione nostra a proposito dell'esame del testo articolo per articolo.

Devo intanto dire che il testo presenta indubbiamente caratteri che potremmo definire eclettici. Ciò non deriva, onorevoli colleghi — ed è la prima constatazione che mi pare non priva di rilievo per renderci conto della temperie storica in cui stiamo elaborando una riforma di tanta importanza —, soltanto dal fatto che si tratta del frutto di una continua e prolungata mediazione tra forze diverse, tutte animate in qualche misura, al di là del rapporto tra maggioranza e opposizione, dalla convinzione che una legge di riforma della scuola debba essere qualcosa che coinvolga il più possibile tutte le forze politiche più rappresentative. L'eclettismo di cui parlo, deriva anche da ciò, che questa legge non è nella sua concezione originaria frutto dell'elaborazione culturale di una sola mente (non dico di un solo partito), nei limiti in cui ciò comunque è possibile. Mi riferisco all'esempio della riforma Gentile; certamente anch'essa non era il frutto di una sola mente, ma perchè Giovanni Gentile era egli stesso frutto di una cultura, di certi studi, di un ambiente, aveva molti punti di riferimento e si inseriva in un dibattito lontano e vicino. Tuttavia, colui che propose il testo della legge di riforma aveva filtrato nella propria personalità tutti gli aspetti della legge, per cui della

riforma Gentile tutto si può dire e tutto si è detto, tranne che avesse caratteri eclettici. Se in quella riforma vi fu qualche sbavatura o qualche attardamento a consuetudini di carattere scolastico e ministeriale ciò derivò semplicemente dal fatto che anche Giovanni Gentile era un uomo con una personale esperienza di scuola e quindi aveva mantenuto l'attenzione per certi problemi che sono specifici dell'ambiente. Ad ogni modo, nel complesso si trattava di un « pensiero », come si sarebbe detto allora, che possedeva un grande rigore e una grande coerenza.

Nell'impossibilità del riprodursi di un evento legislativo del genere, possiamo constatare la diversità dei tempi, diversità che non abbiamo nessun bisogno di qualificare qui come migliore o peggiore, ma che possiamo semplicemente considerare per quella che è. Il problema è che, per esempio, a quel tempo esistevano persone come Giovanni Gentile, come Benedetto Croce e come altri — molti dei quali sedevano proprio in quest'Aula —, che erano in grado di dare personalmente, in base alla propria cultura, una valutazione autonoma al di sopra del parere degli esperti, assumendosene in proprio la responsabilità. Voi capite che quando Giovanni Gentile o Benedetto Croce parlavano dell'insegnamento della storia, della filosofia, ma anche della geografia, della matematica o delle scienze, in più o in meno portavano in ciò un livello di elaborazione personale, o di informazione, quando non si trattava di cose che sapevano per propria scienza creativa, che li poneva in condizione di dare coerenza al loro pensiero al di là di tutti gli apporti settoriali, di esperti o di ambiente.

Oggi si lavora in un altro modo e quel tanto di alta cultura che esiste ancora in Italia e di alte personalità della cultura, che forse esistono ancora, che sono in grado di elaborare personalmente, con visione coerente, la struttura di una grande legge di riforma della scuola, o non fanno politica, o non entrano in Parlamento, o accettano — perchè questa è la legge del nostro tempo — di partecipare, accantonando in un certo senso la propria personalità, alla democratica elaborazione comune dei problemi.

Quindi non c'è da stupirsi se questo disegno di legge, sembra non avere una vera e propria filosofia ispiratrice: infatti, non può averla in quanto esso nasce soprattutto dall'esperienza e dal tentativo di utilizzare empiricamente questa esperienza, e di dare forma in futuro ad una serie di nuove strutture, di nuovi scopi per la scuola che, più che essere innestati in una solida, coerente, personale visione dello Stato, della società e dell'uomo, sono frutto appunto di una vasta e continuamente mediata elaborazione. Da ciò discende il carattere irrimediabilmente eclettico delle grandi leggi di riforma del nostro tempo; da ciò il dovere, la necessità, per ciascuna parte che vi partecipa, di farsi una ragione di questa realtà e di rendersi conto che leggi di questo genere o si respingono con motivazioni di carattere parziale, diciamo di insoddisfazione di carattere parziale — come mi sembra, almeno leggendo la relazione del collega Chiarante, avvenga per l'opposizione comunista —, o si accettano con una serie di motivazioni e di interpretazioni parziali, cioè di parte, che confluiscono nella comune volontà, come avviene per la maggioranza, o si respingono in blocco dichiarandole fundamentalmente negative. Il compromesso, quindi, è alla radice stessa del modo di lavorare, alla radice della nostra visione o almeno, se non della nostra, se non della mia, della visione di cui — realisticamente bisogna prenderne atto — è intessuta oggi l'intera vita concreta del nostro paese, la concreta vita da cui nasce la legislazione.

Da ciò deriva che le insoddisfazioni parziali, ed anche alcune insoddisfazioni fondamentali che ci sono sempre state, che sussistono tuttora e che io rappresento qui ora con la mia parola, nel Gruppo e nel Partito repubblicano, nella lunga vicenda della riforma, se prese nella loro absolutezza indicano posizioni culturali e idee diverse; nella concretezza però non si possono manifestare oggi in altro se non in questo, cioè nel riconoscimento che un grosso lavoro è stato fatto, che un'importante riforma di un settore fondamentale della vita nazionale è in corso, e che pertanto si deve realisticamente prendere atto di questa situazione e questa riforma vale la pena di farla e si deve fare.

Con ciò, nessuno di noi rinuncia nè alla propria cultura, nè alle proprie riserve; ma non le fa operare tardivamente e inutilmente, quasi nel tentativo di creare una situazione per cui poi uno possa dire: « è passata nonostante che io mi sia opposto », usufruendo così del doppio vantaggio che la legge passa e del fatto che si è opposto.

Questa è una tentazione che ogni minoranza può avere, e se negassi di averla avuta vi toglierei un motivo di critica nei miei confronti che non è giusto togliervi, ma l'ho superata e il mio Partito anche. Il problema fondamentale, a questo punto, è portare fino in fondo questa riforma, perchè non solo il mondo della scuola ha bisogno di un punto di appoggio, quanto meno di un punto di riferimento legislativo globale nel quale esso stesso poi si riconoscerà, non si riconoscerà, si dividerà; insomma, è necessario un punto di arrivo.

Dobbiamo riuscire a fare — ed è già troppo tardi da molti punti di vista — quello che non si riuscì a fare per l'università: dare cioè un punto di riferimento legislativo complessivo ad un mondo completamente in crisi, quanto meno in tal modo arrestando i fenomeni di crisi ed inducendo ad un ripensamento, stabilendo le cose da fare e proponendo — anzi, disponendo — un quadro entro il quale muoversi in futuro.

Del resto, tutte le leggi sono perfettibili. Noi, come Parlamento, facciamo un larghissimo uso di questa capacità e necessità di perfezionare le leggi. A volte, anzi, pensiamo già di perfezionarle mentre le stiamo facendo. Come dicevo tutte le leggi sono perfettibili e ciò che sarà da perfezionare sarà perfezionato.

Non credo che in nessuno dei colleghi nè nel signor Ministro nè nel Parlamento vi sia l'idea di scrivere delle « Tavole » che dovranno — alla lettera — durare secoli. È evidente che questa è una legge precisa fino all'ultimo dettaglio e che in ciò sta la sua autorevolezza, ma è altrettanto evidente — come sappiamo — che ci saranno in futuro comportamenti, esperienze e formulazioni da rivedere. Questo lo si è fatto già, per esempio, con la legge sulla docenza universitaria.

Mettiamo però un punto fermo, noi Senato, e diamo con ciò un indirizzo all'altro ramo

del Parlamento. Mettiamolo, onorevoli colleghi, scontandone il prezzo.

Questa legge — è stato già detto e non starò a farne la storia — è a lungo maturata. Badate, è vero che in questo c'è anche un elemento di insoddisfazione per molti di noi, c'è una sensazione di *déjà vu*, di cose già viste e già sentite. Però questa è anche una specie di sua forza, che le deriva proprio dal tempo in cui è maturata. Da questo tempo deriva anche una debolezza di questa legge, per una certa sua arretratezza e soprattutto per il fatto che non si è potuto spendere altro tempo per perfezionarla ulteriormente; ma deriva anche una sua forza: poichè, certo, non è una legge che abbia radici esili. Dieci anni perduti, ha detto qualcuno, e forse anche di più. Su questo però vorrei soffermarmi un attimo, e non per fare la storia delle tappe legislative, del resto già esposte molto bene dal senatore Mezzapesa, ed è inutile ripeterle: chi le sa le sa, e chi di noi non le conosce non saprebbe che farsene se qualcuno gliele andasse a ripetere.

Su questi ultimi dieci anni, però, qualche parola voglio spenderla, perchè sono gli anni in cui si è verificata — come tutti sappiamo — quella che è (per usare l'espressione più dura e quindi forse anche meno accettabile, ma la più espressiva) la grande degradazione della scuola italiana e anche, in un certo modo (aggiungerei io), della cultura italiana.

Che cosa è successo? Abbiamo alle spalle un periodo di crisi estremamente lungo, nel quale l'elaborazione o i tentativi di elaborare la riforma sono sempre stati costanti; nel frattempo però la scuola ha vissuto.

Ora, farò una prima distinzione della nostra posizione, che, come vedrete, non è di carattere puramente accademico, nè puramente di partito o di corrente o di idee culturali, ma che ha un suo riflesso sul nostro ragionamento circa questa riforma.

Il senatore Spitella — della cui lucida moderazione, direi quasi della cui tagliente moderazione devo ancora una volta fare un elogio personale — ha sottolineato con la matita blu, o comunque con un tratto blu ed uno rosso (laddove altri avevano preferito usare

soltanto la matita rossa), il famoso « decalogo di Frascati » e ciò che ad esso in parte si collegava, come la commissione Biasini ed il discorso che il Partito repubblicano ed i suoi esperti sui problemi della scuola facevano dieci, dodici, quattordici o quindici anni fa.

Ora, sul decalogo di Frascati non ho la sua stessa valutazione e lo confesso francamente. Noi vediamo oggi nel decalogo di Frascati una certa idea ben sintetizzata dal collega Spitella con l'occhio e l'acutezza di chi dissentiva (infatti, nessuno come chi dissente è capace di descrivere il fenomeno che contrasta, anche se in ciò vi può essere della parzialità). Quel decalogo è visto da noi oggi alla luce di ciò che accaduto poi; lo vediamo quasi come una anticipazione di quella che è stata la degenerazione, la contestazione, lo sfascio della scuola, della cultura e del costume scolastici.

Indubbiamente questo è in parte possibile perchè ogni presa di posizione culturale ed ideale in una materia così scottante per la realtà sociale e culturale di un paese ha delle conseguenze. Quindi, l'utopia di Frascati può essere letta come qualcosa che ha sviato da una visione di « riforma nella continuità », da una visione più concreta e legata alla tradizione e alla realtà, che di certo avrebbe avuto maggiore solidità.

Ma in realtà, ciò che stava dietro — anche se non sempre in termini ben espressi — la visione della scuola unica e tutti gli altri principi di Frascati non era il disordine della scuola, ma un nuovo ordine di essa. L'Italia era un paese che negli anni '60, sfruttando i risultati degli anni precedenti, gli anni del centrismo e della ricostruzione e del miracolo economico, si avviava ad una occidentalizzazione. Mi ricordo benissimo di questo per quel che concerne l'università, ma il problema era analogo. Quasi tutti i discorsi di riforma che si facevano nell'ambiente universitario, essenzialmente ancora a livello dei docenti più giovani, alla fine degli anni '60 e che oggi sembrano essere alla radice del disastro successivo, nascevano dall'esigenza di adeguare l'università italiana al modello di università più avanzato che c'era e c'è tuttora, cioè quello anglosassone ed in particolare quello d'impostazione statunitense.

Si trattava di una concezione estremamente rigorosa, ma di una concezione pur sempre riformatrice. Il discorso di non studiare più, di reinventarsi la cultura, di bruciare la tradizione non faceva parte di quell'idea riformatrice. Anche per quanto riguardava la pedagogia e la didattica della scuola media, si trattava dell'idea di una nuova scuola, di un nuovo studente, di un nuovo professore, di nuove strutture e programmi. Ripeto: allora tutto ciò era abbastanza vago ma dietro a sè aveva una storia. Non possiamo porre come madrine dello sfascio della scuola esperienze che poi venivano da radici diversissime tra loro, che si chiamavano Salvemini, Calogero, che si chiamavano la « Scuola città » di Codignola, cioè, in una parola, tutto il profondo riformismo didattico e pedagogico proveniente da esperienze socialiste, laiche e liberali.

Noi oggi facciamo questa riforma per il fatto che nei dieci anni successivi a Frascati i contenuti positivi e costruttivi di quell'esigenza di rinnovamento radicale per adeguare la scuola italiana al processo di evoluzione in senso democratico della società italiana secondo il modello occidentale furono bruciati. È stata bruciata un'occasione e con essa si sono bruciate anche le premesse costruttive. Ha avuto ragione — lo so — chi alla fine degli anni '60 nell'università, e più tardi anche nella scuola secondaria, estremamente scettico davanti a queste prospettive di rinnovamento, vedeva un possibile periodo di confusione e, al di là di questo, riaffermarsi la continuità di una concezione riformistica indubbiamente, ma fondamentalmente moderata. Aveva realisticamente ragione e questa è stata una amara lezione.

Per quanto riguarda l'università, ho un ricordo che risale al 1968 o al 1969, al momento in cui si discuteva ancora la grande riforma dell'università e la piazza non era ancora esplosa in Italia (anche se altrove ciò era accaduto), nel momento in cui era ancora tutto nelle mani delle forze dei docenti universitari variamente divise, dei partiti, del Parlamento, delle forze politiche, e non era scoppiata ancora quella che fu definita la rivolta degli studenti. Quel momento si può paragonare a quella fase che Madame De Staël diceva che era stata l'uni-

ca vera fase seria della rivoluzione francese (e questa tesi l'ha accettata perfino Gaetano Salvemini), quella iniziale che rompe gli schemi del feudalesimo e creò la Francia che rimase poi, al di là della tormenta giacobina.

Ebbene, ricordo l'impressione che mi fece, in occasione dell'apparire di un famoso progetto di mini-riforma presentato, mi pare, dall'allora presidente del Consiglio Giovanni Leone, progetto al quale il mio partito reagì negativamente, una cosa che mi disse l'allora rettore dell'università di Firenze — un grande studioso, un enciclopedico, una mente veramente straordinaria, ma anche un uomo di un assai sottile e maturo realismo, il professor Giacomo Devoto —: egli mi chiese perchè mai il mio partito fosse contrario a tale mini-riforma; e mi pregò di riferire a La Malfa il suo giudizio, che o si sarebbe fatta quella mini-riforma o non ci sarebbe stata mai nessuna riforma, solo il caos. Giacomo Devoto ebbe ragione; ma non per vaghi motivi, bensì per fatti storici concretamente avvenuti e per la manifestazione di precise volontà.

Il problema della riforma, nell'università e poi anche nella scuola secondaria, fu strappato dalle mani dei riformatori — parliamoci chiaro, dato che trattiamo questo argomento — e inserito in un'istanza di natura profondamente diversa. La riforma della scuola passò la mano alla riforma del costume, che fu poi realizzata ma che non era la stessa cosa e non veniva dalle stesse idee riformatrici di allora. Fu così bruciato il rinnovamento, e quindi il livello da cui partiamo ora non è il decalogo di Frascati, ma quello presente dopo che il linguaggio del moderno riformismo della scuola è stato reso plebeo, è stato stravolto, è diventato *slogan* e ha perso tutti i suoi profondi connotati culturali. Esso è stato usato solo per distruggere e non per costruire. Pertanto, partiamo da un livello in un certo senso più basso, non perchè la scuola attuale sia di bassa qualità — oltretutto si tratta sempre di scuola: in essa si agisce, si lavora, si studia —, ma perchè si è abbassato nel frattempo il livello culturale del paese e la *vulgata* del linguaggio marxista e di quello sociologico ha distrutto le radici stesse del senso delle di-

stinzioni dei problemi. È rimasto un semi-deserto in cui faticosamente cerchiamo di recuperare dei motivi di buon senso e di serietà per vedere se almeno riusciamo a ricreare nella scuola le condizioni perchè le future generazioni abbiano un nutrimento più solido, meno dogmatico, meno astratto, meno utopistico e, quindi, più ideale, in quanto l'utopismo io lo ritengo un'evasione dalla vera visione ideale della vita, della società e della lotta politica e sociale.

Questa è dunque la riforma oggi possibile, con gli emendamenti — non lo dico in senso soltanto tecnico — che noi riteniamo e che altri possono ritenere necessari. Ma se questa è la riforma possibile, permettetemi, onorevoli colleghi, di riprendere una linea di sviluppo del pensiero che già mi trovai a dover adottare parlando a nome del mio Gruppo in occasione della ratifica degli accordi di Villa Madama, del nuovo Concordato. Dissi che quello era il realistico concordato che avevamo di fronte, e che accettavamo in quanto anche noi avevamo partecipato ad esso, ma aggiunsi che, allora, il vero problema (la cosa è abbastanza simile, nel senso che come un Concordato è sempre frutto dell'eclettismo di due linguaggi che vengono a concordato, a compromesso, così accade in questa legge per i nostri vari linguaggi) diventava l'interpretazione delle conseguenze nel futuro. In altre parole, il vero problema oggi è come si intende questa riforma; perchè è su questo che si orienteranno poi non solo i veri e propri fatti concreti già previsti dalla riforma — cioè il funzionamento dei meccanismi di delega — ma anche il tono stesso della scuola, delle sue correnti interne e delle forze politiche in quanto interpreti della parola scritta.

Approviamo un disegno di legge sulla scuola, che la riforma: ma al tempo stesso, abbiamo il problema di sapere come la intendiamo e come le diverse posizioni si orientano da oggi e si orienteranno in futuro, perchè tutto ciò avrà delle conseguenze precise, come ben sapete.

Facciamo una legge di riforma, ma nè tutto ciò che è materia delegata nè la gestione politica reale e culturale di questa tematica finisce qui. Questo sia chiaro; non voglio correre il rischio di non farmi capire.

Questo non vuol dire: ci sto, ma...; questo vuol dire ci sto, e il « ma » significa soltanto che la storia non finisce.

È qui che mi ha molto interessato l'intervento del collega Spitella, che ho letto soltanto, come gli avevo preannunciato, perchè non ho potuto ascoltarlo, e forse è stato meglio, dal momento che è un intervento estremamente calcolato che dice molte cose.

Non posso non constatare che il collega Spitella ha una visione realistica dei problemi, li conosce profondamente; egli conosce profondamente anche le forze reali che vivono nella scuola.

La sua, in fondo, è — se mi consente una piccola violenza, nel senso che mi permetto di chiudere in uno o due *slogans* il suo pensiero che certamente è più complesso — una rivendicazione di solidità della riforma, nella misura in cui questa è una riforma che si verifica prendendo atto di una continuità che è sopravvissuta e che c'è.

Da questo punto di vista, chi volesse accusare, facendo ricorso a formulazioni un po' astratte o ideologiche, il collega Spitella di un'interpretazione in fondo moderata o al limite conservatrice di questa riforma lo potrebbe fare; ma non ci sarebbe alcuna utilità nel farlo.

Ebbene, la concezione del collega Spitella, che vede in questa riforma non una semplice razionalizzazione dell'esistente (questo non è vero) bensì l'esito di una lunga storia di germi di novità maturati sulla base di una realtà esistente con una sua vita, una sua logica e una sua sana giustificazione (una « riforma nella continuità »), trova da parte nostra un riconoscimento per il suo realismo; staremo però a vedere a quali conclusioni essa porterà per quanto riguarda l'interpretazione dello spirito di questa riforma: poichè essa potrà essere interpretata e attuata con spirito massimalistico o minimalistico, o con spirito moderato, mettendo l'accento sugli elementi innovativi o su quelli di continuità.

Restano dunque molti elementi di dibattito democratico anche tra le forze che collaborano con il Governo e con quelle dell'opposizione, alla quale voglio ora rivolgere alcune osservazioni. Durante il nostro dibat-

tito nella Commissione abbiamo sentito vividamente un atteggiamento di collaborazione, anche se a un certo punto prevaleva la distinzione politica. Con il mio discorso, comunque, non voglio creare barriere che di fatto non esistono e che, qualora ci fossero, secondo me sono, più che tra maggioranza e opposizione, tra certe dimensioni e certi atteggiamenti e concezioni delle opposizioni e certe concezioni della maggioranza. Si tratta di situazioni complesse su cui non è necessario insistere. Però la posizione assunta dal Gruppo comunista in tutti questi anni tanto sulla scuola secondaria superiore quanto sull'università ha peccato di un'ambiguità di fondo. Infatti nel mondo della sinistra (cioè nell'ambito dei comunisti, degli indipendenti di sinistra, di certe aree del PSI) ha confluito potentemente una istanza di rinnovamento di tipo democratico-radical, nel senso anglosassone della parola, estremamente simile alla nostra. Contemporaneamente però sono sorte e si sono affermate preoccupazioni di natura politica, di natura democratica intesa nel senso generico di un democraticismo di tipo corporativo, settoriale, sindacale. E questi elementi insieme non stanno bene. Certe istanze di rinnovamento messe in evidenza dagli interventi dei colleghi comunisti, come anche l'intervento del collega Chiarante, fanno a pugni — questo possiamo dirlo, dal momento che anche noi poi saremo oggetto di critiche del genere — con certi momenti di ristagno conservatore di grandi strutture, di grandi organizzazioni di potere. La concezione della scuola liberatrice dell'individuo infatti alla fine non può non fare a pugni con la concezione del grande partito, del grande sindacato come fondamento della lotta politica, come grande momento di aggregazione sociale. Questi contrasti culturali non possono non emergere, e sono emersi. Di conseguenza, a volte si è avuta l'impressione che vi fosse una oscillazione nella posizione della sinistra su questo, una scarsa chiarezza sul modello di visione della società e dell'esercizio concreto della cultura nella società e nella scuola.

Da qui tanti momenti di incontro e i tanti di scontro, ed è per questo che è difficile che in questa temperie si possano chia-

rare fino in fondo i problemi. Probabilmente, non è questa la sede adatta. Il collega Volponi questa sera diceva con una immagine molto bella che qui non si fa cultura, non si fanno leggi, bensì mediazioni. Io non sono d'accordo su questo perchè il giudizio è eccessivo, però è certamente troppo chiedere oggi al Parlamento di essere in grado di risolvere alcuni problemi essenziali di visione della nostra vita sociale. Possiamo però sempre interpretare le leggi che facciamo.

Venendo ad alcune dichiarazioni di intenzioni nostre circa gli interventi da fare su questa legge per migliorarla ed anche per adeguarla a certe nostre preoccupazioni e concezioni, il problema fondamentale, che è un problema di sfumature, però decisive per le conseguenze che ne derivano, è la questione dell'area comune e degli indirizzi. Non entro nel merito, abbiamo degli articoli del disegno di legge da discutere, ma debbo fare anzitutto una considerazione. Ho constatato che noi — noi come insieme di Gruppi che ha lavorato in Commissione, e come ambiente in cui si sono elaborate queste cose — abbiamo potuto registrare una crisi di orientamenti culturali. Mi spiego. Questa sera lo stesso senatore Volponi ha espresso alcune considerazioni critiche sulla concezione, che emerge dal testo, della tecnologia e della scienza; ebbene, se noi prendiamo l'articolo 5 con l'elenco degli indirizzi, possiamo vedere che per la maggior parte le loro definizioni sono estremamente rigorose, e chi ha formulato ed elaborato i nomi e i contenuti degli indirizzi stessi sapeva perfettamente cosa faceva. Invece, quando parliamo di altre cose, e mettiamo insieme la filosofia con la religione, con la scienza o magari con la letteratura e la linguistica, questo può apparire ai nostri occhi persino sciatto: diamo infatti per scontate delle approssimazioni — si tratta il più delle volte di mode culturali — in grandi campi che poi sono quelli che riguardano fondamentalmente l'area comune (ma che riguardano anche gli indirizzi, ovviamente), mentre in altri campi siamo bravissimi ad esprimere formule precise. Questo ci costringe ora a una grande attenzione: non possiamo essere estremamente rigorosi nel

parlare di agricoltura o di zootecnia ed estremamente vaghi nel parlare di filosofia o di religione, o di letteratura o linguistica. Che io sappia, per esempio, la linguistica è una materia estremamente precisa che si distingue dalla filosofia almeno quanto la zootecnia si distingue dal turismo; certo sono tutte cose che riguardano l'uomo, però ben diverse tra loro. Quindi vi sono dei problemi da chiarire che nascono dal fatto che abbiamo delle difficoltà ad orientarci con precisione e dare anche un orientamento alla cultura nell'ambito della scuola. Qui non si tratta della questione accademica di essere più o meno bravi o chiari, ma è necessario valutare le conseguenze di ciò che facciamo e scriviamo.

Area comune ed indirizzi. Mi rifaccio ancora a quanto affermato dal senatore Spittella. Egli ha dato una definizione estremamente lucida del problema. Mi rifaccio a lui più che al collega Mezzapesa perchè quest'ultimo, con quella serietà e onestà intellettuale che tutti gli riconosciamo, ha cercato di dare nella relazione un quadro il più possibile obiettivo, esprimendo quindi anche posizioni che probabilmente non sono le sue ma che sono le posizioni complesse della maggioranza. Invece il senatore Spittella ha parlato con più chiarezza, a nome del suo Gruppo, ma comunque anche a nome proprio, e ha molto bene individuato il problema culturalmente e in modo chiaro e serio. In sostanza ha puntato essenzialmente sugli indirizzi come momento di sintesi delle due cose distinte che sono l'area comune e gli indirizzi stessi: ossia, l'indirizzo è qualcosa che contiene tutta la carica di unitarietà dovuta all'insegnamento delle aree comuni e alla specificazione sua propria.

Forzando un po' le cose, il senatore Spittella pone il problema della professionalità, intesa in senso elevato, come momento di sintesi della formazione professionale e della formazione culturale. La nostra tesi è fondamentalmente diversa e direi quasi opposta: noi siamo portati a ritenere che l'area comune, cioè le materie di formazione di base comuni a tutti, sia ciò che individua le premesse di professionalità e che gli indirizzi siano veramente un momento di specializ-

zazione all'interno di essa; ma riteniamo soprattutto che ciò che caratterizza questa scuola è il tentativo di dare alla maggior parte dei giovani italiani sì una formazione professionale, ma nel corso della quale, tenendo conto della loro età che è di formazione, è importante soprattutto lo « spirito » della professionalità. In questo stadio giovanile l'elemento non soltanto unitario della scuola, ma unificante dei cittadini e degli orientamenti degli uomini è quello che si ritrova innanzitutto e fondamentalmente nell'area comune, cioè nella presa di contatto del giovane con la realtà del suo paese, del suo mondo non immediatamente traducibile, non dirò in una capacità professionale, ma neppure in una specializzazione iniziale di professionalità. È un errore nel quale non dobbiamo cadere: per paura della astrattezza della scuola aristocratica (che è ormai una cosa che comunque non esiste più perchè la scuola è di fatto democratica, poichè in essa vi sono milioni di studenti e centinaia di migliaia di professori e di personale non docente), rischiamo di cadere in eccessi opposti a quelli del passato e rischiamo di dimenticare che la scuola rappresenta una grande esperienza unificante della comunità umana.

Tutto questo si verifica nel confronto della storia delle idee, della storia delle scienze, nel confronto con le grandi esperienze scientifiche, soprattutto nel confronto con ciò che non è legato direttamente alle professioni: ripeto, si arriva meglio non alla professionalità, ma alla formazione professionale tenendo sempre presente che la scuola è fondamentalmente unitaria per tutti.

Anche in questo caso certi modelli statunitensi non sono privi di interesse. In essi si imparano cose molto specifiche, ma anche cose lontanissime dagli interessi immediati e questo perchè è presente l'idea della formazione dell'individuo.

Ho fatto questi richiami perchè nell'articolo 1 del testo al nostro esame (sul quale il collega Ulianich ha richiamato l'attenzione anche per far notare che si tratta di una grande proposta di rinnovamento difficilmente attuabile) si dice, al secondo comma, che la scuola secondaria superiore deve concorrere a « sviluppare nei giovani, an-

che in riferimento alla partecipazione alla vita democratica, le attitudini critiche, il senso della libertà e della responsabilità individuale e sociale»: si parla, cioè, di un elemento di formazione del cittadino che è indubbiamente legato alla possibilità del giovane di partecipare, con ciò che ha imparato a scuola, non solo ad una più limpida e complessa scelta della sua professionalità, ma anche alla vita della comunità dei cittadini, alla comunità di una storia, di una cultura; che poi è mondiale in quanto le scienze, la filosofia, la religione insegnata e vissuta in un certo modo, e tutte le altre esperienze intellettuali vanno al di là delle frontiere.

Quindi, l'area comune per noi riveste una grande importanza nell'equilibrio della scuola e per noi è ciò che maggiormente caratterizza la nuova scuola; non perchè gli indirizzi non abbiano importanza, ma perchè è dall'interpretazione del rapporto tra queste due aree (anche quella degli indirizzi si può considerare per comodità un'area) che dipenderà domani la natura dei programmi e la formazione dei docenti e ciò che concretamente a scuola si imparerà, si discuterà e se ne ricaverà.

Infatti, dobbiamo evitare una scuola nella quale, per la preoccupazione di avere una eccessiva genericità di insegnamento comune o di discipline non direttamente professionali ma formative in senso umanistico e scientifico soltanto, si corra il rischio di supplire a questo con il diletterismo dello studio di formazione professionale.

Se avessi pochi soldi, se avessi poche energie e se dovessi scegliere, preferirei una scuola di formazione largamente umanistico-scientifica di base, che non una scuola in cui l'esperienza di formazione professionale non fosse compiuta con quel rigore che fa sì che non si crei il peggiore degli individui, cioè l'individuo che crede di avere una formazione professionale.

Sono tutti i rischi del futuro, ma noi dobbiamo vederli oggi; ed è da una serie di problemi di questo genere che nasce la nostra intenzione di presentare emendamenti per esempio agli articoli 2, 3, 4, 5 ed anche a quell'articolo 25 nel quale si parla sia del problema dei programmi, sia

della commissione che dovrà aiutare il Ministro a redigerli: e in merito a questa commissione noto una espressione che adesso, rileggendola, mi preoccupa un po' e sulla quale vorrei che i colleghi meditassero, laddove si dice che devono essere scelti — questi esperti — con «criteri di pluralismo culturale».

In questo caso io temo assai le lottizzazioni culturali. Quindi io farei un riferimento più tecnico alla natura professionale di questi esperti che non alle loro provenienze culturali, ma questa è un'altra questione che vedremo.

La maggioranza ha fatto un lungo lavoro per realizzare una specie di collegamento organico tra tutte le sue forze in tutti questi anni; ebbene, la cosa singolare, veramente interessante, e vale la pena di rifletterci sopra, è che il campo della scuola è l'unico in cui siano esistite, in tutto questo tempo, delle strutture di confronto, di collaborazione, di ragionamento comune in un ampio campo di forze (che erano di solito quelle della maggioranza, anche se poi non tutte stavano al Governo, qualcuna stava fuori qualcuna si asteneva) e da questo campo di forze si è intrattenuto anche un costante rapporto con le analoghe forze e organizzazioni dell'opposizione.

Questo non avviene nell'economia, non avviene su altri grandi problemi legislativi, avviene però nella scuola e indubbiamente la cosa è significativa. Ma proprio questo non poteva non portare a una situazione nella quale il nostro sforzo di chiarezza trova il limite nel condizionamento di una realtà che si è già verificata: il che fa sì che questa realtà va riconosciuta e accettata, per il lavoro che ha prodotto, e al tempo stesso fa sì che non si possa però rinunciare, in quest'ultima istanza, che è qualitativamente diversa, cioè l'istanza parlamentare, ad un confronto ultimo su punti specifici che, come vi ho accennato, noi intendiamo proporre alla vostra attenzione e al vostro voto.

Concludendo il mio intervento debbo necessariamente fare un solo cenno al problema dell'insegnamento della religione, come è presentato in questo testo.

La Commissione ha in realtà adottato una soluzione che è nello stesso momento la più persuasiva, la più convincente ed anche quella che risolve meno il problema, perchè noi abbiamo in fondo rinviato al Concordato come schema in cui poi opererà concretamente la normativa, con gli accordi che poi ci saranno.

Anche questo va benissimo per noi, è una soluzione, non un *escamotage* perchè quello del Concordato è un testo che ha valore in modo pregnante.

Ma il problema resta, naturalmente, onorevoli colleghi, e devo dire a quelli di voi che non fanno parte della Commissione pubblica istruzione che questo è stato un momento di dibattito (come sempre, su questo tema) elevato, complesso e molto responsabile, nella Commissione, dove si sono scontrare varie e diverse posizioni, e non due o tre soltanto. Certo il problema resta perchè ci sono delle cose su cui si dissente, e questi problemi si presenteranno essenzialmente quando si esaminerà l'articolo 4, laddove si parla di area comune, non perchè noi si abbia intenzione di rimettere in discussione la presenza della cultura religiosa, della religione, della storia delle religioni (di quello che non è l'insegnamento concordatario, che è cosa diversa ed è trattata in un altro articolo), ma perchè, ci riproponiamo una formulazione diversa dell'articolo, che abbia lo stesso contenuto ma un'articolazione differente, secondo noi più concreta e meno soggetta ad obiezioni, discussioni e dissensi in futuro. Forse sarà quella l'occasione per riprendere in esame — se sarà necessario — le diverse visioni circa la portata e l'importanza dell'insegnamento della religione e delle religioni, della cultura religiosa, della storia delle religioni nelle scuole, perchè si tratterà di stabilire grandi principi interpretativi la cui portata sarà poi concreta.

Signor Ministro, signor Presidente, onorevoli colleghi, ho terminato e chiedo scusa per aver parlato molto più a lungo di quanto mi ero ripromesso. Tutto sommato, però, essendo il solo rappresentante del mio Gruppo ad intervenire, perdonatemi e fate finta che abbia parlato anche a nome di qualcun altro, mettendo insieme nel mio

molti brevi interventi! (*Applausi dal centro-sinistra, dal centro e dalla sinistra. Congratulazioni*).

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

SIGNORELLI. Signor Presidente, onorevole Ministro, onorevoli colleghi, una gran parte di noi proviene da una formazione — almeno come generazione — gentiliana: *absit iniuria verbis*; lo diciamo con molta tranquillità. Con questa riforma della scuola diamo un doppio addio alla giovinezza e ad un certo tipo di cultura, senza rimpianti, tutto sommato, da come sto osservando.

Certo, il nostro Gruppo politico è molto più vicino di altri a certe concezioni, che comunque non credo siano ancora una mitologia, ma che impregnano — al di là di ogni nostalgia — le condizioni di formazione della nostra civiltà europea, per cui ci troviamo un po' nella condizione di chi subisce un'ingiuria nel vedere che l'evoluzione che troviamo nella riforma della scuola secondaria superiore è un'allontanamento cospicuo da certe tappe che avrebbero dovuto costituire, secondo me, invece, una base per una evoluzione un po' più organica, con meno spezzoni e fratture, per poter arrivare, giustamente, a quella progressione, a quella trasformazione, a quella modificazione alle quali una riforma — che è una parola grossa — deve pur portare.

Quello che ci colpisce come Gruppo politico — per la nostra vicinanza, quanto meno, a certe condizioni culturali e di formazione culturale — non è tanto il vedere abbandonato l'ambito, il terreno nel quale siamo cresciuti e del quale portiamo ancora avanti una nostra maniera di interpretare le esigenze non soltanto scolari e scolastiche, ma anche quelle della formazione dell'individuo e della società, quanto il fatto di guardare con molta curiosità — per averle sempre seguite con molta attenzione — quelle che sono le condizioni di trasformazione che, nella nostra società e nella nostra civiltà, va attuando l'attuale regime.

È una curiosità profondamente connessa ad un attento esame. Certe volte ci meraviglia la serenità con la quale riusciamo a giudicare queste trasformazioni e questa evoluzione, avendo però — proprio perchè siamo abbastanza coscienti di tutto ciò che ci accade intorno — in noi una componente che non è soltanto di perplessità, ma quasi di mortificazione nel vedere come proprio coloro i quali hanno fondato un certo tipo di società (al quale, del resto, partecipiamo, molto attivamente) non abbiano avuto la sensibilità, diciamo pure la profondità di pensiero per poter veramente rappresentare una grande trasformazione, convogliando tutte quelle componenti, quelle aspirazioni e anche quegli sconvolgimenti che abbiamo avuto fino al '70 in un processo che costituisse un'alternativa reale e vera a quanto lo ha preceduto, come tappa importante e da non dimenticare nella formazione della nostra società.

Mi stacco da questo cappello che era doveroso fare, più che altro come chiosa, forse più personale che di parte politica. In questo momento vorrei parlare più come cittadino che ha una sua competenza professionale, prima ancora che politica, nell'ambito anche della scuola, in un settore più particolare e forse meno privilegiato, alla luce di tutto quanto ho sentito in questi giorni. Vorrei portare un contributo, anche se siamo ad una prima conclusione, visto che dovremo ritornare sui problemi della scuola. La nostra serenità deriva dal fatto che nei nostri interventi in Aula ed in Commissione tentiamo di lasciare una traccia non legata ad una pervicace tendenza arrogante, una traccia di cultura e di interpretazione che potrà essere ripresa mano a mano che questo processo di « neo-trasformazione », piuttosto che di riforma, della scuola dovesse — e dovrà senz'altro, signor Ministro — intervenire.

Mi riferisco al problema fondamentale, anche se parallelo, delle attività motorie dell'individuo che si dovrà inserire nella società. Faccio parte della Commissione sanità ed in questi giorni, nel quadro della riforma del settore, ho visto che persino nella riforma della sanità non è stata inserita la

questione dell'attività motoria. In quella sede, naturalmente, l'individuo veniva preso in esame sotto un punto di vista diverso, ma al principio di tutto c'è un individuo sano, visto che siamo nel campo della prevenzione, prima ancora che terapeutico, cioè in una fase che precede ciò che può accadere nel divenire delle persone.

Mi sono meravigliato, mi sono anzi preoccupato, perchè non pensavo che si arrivasse a tanto, per il fatto che questi problemi sono completamente dimenticati, quasi non esistono. Dal «Corriere dello Sport» è giunto qualche filosofema di preoccupazione, per il fatto che non si era tenuto conto, nella riforma della sanità, di questo problema fondamentale. Non è solo una questione di sport, di prevenzione o di fisioterapia: queste sono già altre cose, siamo già nella terapia, in qualcosa che attiene, ormai ad una diversificata maniera d'intervenire nella modificazione di un quadro patologico; qui, invece, siamo ancora nella fase della formazione di tutte quelle strutture che possono individuarsi nell'attività motoria, nell'espressione motoria di cui lo sport è soltanto uno degli aspetti. Parliamo della formazione, dell'equilibrio, del mantenimento di quella condizione ottimale che il nostro corpo possiede sin dalla nascita, di una evoluzione che è importante considerare come espressione anche motoria, con tutti i risvolti che essa comporta.

Tutto ciò vale, a maggior ragione, per la scuola, che assorbe il fanciullo in questo processo di maturazione che non è soltanto un equivalente dell'informazione, ma va ben al di là del didattismo. Stiamo parlando di tutto ciò che non è soltanto complementare, ma è la cura, la salvaguardia, lo studio dei comportamenti motori, che, se non si bada all'armonica evoluzione di quella totalità che è l'individuo, si riflettono in interferenze e turbative che si risolvono poi in comportamenti addirittura psichici e morali, giacchè il fisico è l'espressione somatica di un insieme di funzioni che vanno al di là della forma anatomica.

Secondo me, questo è un problema di cui dovremmo interessarci. Noi siamo a disposizione per poterne parlare in tempi succes-

sivi, per poter individuare anche questa condizione fondamentale dell'individuo, che va vista soprattutto nel periodo di crisi connesso alla frequenza scolastica, allorchè viene inserito in questo contesto scolastico della cui riforma stiamo parlando.

Non dobbiamo mai dimenticare quali sono le componenti che partecipano alla maturazione dell'individuo, in quanto il soggetto, assieme ad altri simili, rappresenta la società nel suo divenire, con conseguenze speriamo positive nelle prospettive della società: la scuola, allora, diventa sede di formazione del tutto.

Dovremo quindi trovare una proficua collocazione nel processo di formazione e di maturazione dell'individuo nella società anche attraverso questo problema, e cioè dell'aspetto motorio dell'attività umana. Occorre individuare tale aspetto, almeno per quello che deve rappresentare nell'armonia della crescita dell'individuo; se non troviamo la correlazione dei particolari nel tutto, vediamo puntualmente affiorare i guasti anche in questo ambito. Infatti, la crisi della scuola molte volte può comprendere una crisi ben più macroscopica; si tratta di un compartimento della formazione che può prevalere sugli altri, che sembrano ovviamente più legati all'insegnamento e quindi al rapporto fra discente e docente.

La legislazione vigente non è molto ricca in ordine a quanto sto riferendo, ossia circa quanto fa riferimento all'individuo nella scuola. Ciò rappresenta ovviamente l'aspetto importante — ma ripetiamolo — di ogni ulteriore fase dello sviluppo dell'individuo e della società. Quando si parla di crisi della società, dobbiamo ricordare che la scuola fa parte della crisi e non dobbiamo pensare alla scuola solo per quello che appare, per quello che sembra essere, ma per quello che fondamentalmente deve essere: una componente partecipativa del tutto.

A tale proposito abbiamo una legge del 26 dicembre 1909, un'antica ed equilibrata legge, la quale, se fosse stata sfruttata, pur con le modificazioni che la nostra società ha subito, sarebbe stata ancora sufficiente nella sua elaborazione. Nella crisi intervenuta dopo l'epoca fascista, quando si

è cominciato a riconsiderare la possibilità di dare una motivazione anche all'aspetto motorio dell'attività fisica dell'individuo, si è invece tentato di individuare qualche altra legge, tanto che il Capo provvisorio dello Stato intervenne per cercare di puntualizzare gli aspetti fondamentali della materia. Eppure questa legge conteneva delle norme che, oggi, sembrano ovvie, ma che allora, nel dicembre del 1909, costituivano le proposte di fondazione di una cultura motoria adeguata ai tempi, con tutte le possibilità che essa avrebbe avuto di essere modificata in base al crescere della società e delle conoscenze scientifiche.

Il processo scientifico, tecnico, culturale e sociale ha fornito delle cognizioni molto vaste alla materia, individuando la sua collocazione in un respiro molto più ampio, qual è la civiltà in movimento. Abbiamo ormai alle spalle da troppi decenni il concetto di movimento inteso esclusivamente in senso motorio e scolastico, come ambito più ristretto; occorre ricordare che fino a pochi decenni fa la velocità dello scambio del pensiero e la velocità dell'uomo erano legate al passo o al galoppo o al trotto del cavallo. Chiaramente tutto si è andato modificando, anche per l'avvicinamento inevitabile delle varie culture che le cognizioni e il progresso hanno portato.

Definire il concetto di attività motoria è definire il compendio di tutti i comportamenti della società verso l'individuo e viceversa. L'evoluzione del giovane, appunto, è psicosomatica, educativa, sportiva fino all'agonismo, con tutte le connessioni di cui ho parlato in ordine alla crescita interdisciplinare in ogni momento scolastico. Si tratta di tappe di un processo parallelo ed integrativo di crescita del corpo e dello spirito, perchè l'individuo abbia una significazione che vada al di là dei vari settori e delle varie fasi della scuola.

Penso che non sia ulteriormente rimandabile l'adeguamento alle necessità dei giovani dell'insegnamento dell'educazione fisica nelle scuole. Educazione fisica è un termine quasi scomparso, che non dice quasi più niente. Abbiamo inventato nei decenni scorsi gli ISEF, quando si è tentato di affron-

tare, seppure in maniera molto limitata, il discorso relativo all'educazione fisica. Gli ISEF sono entrati subito in crisi, in quanto si diceva che fossero una formula provvisoria che avrebbe avuto bisogno, poi, di conferme, perchè si facesse di questi Istituti superiori per l'educazione fisica delle scuole che fornissero maggiori insegnamenti e che seguissero le modificazioni che già si intuivano nel settore scolastico e nella formazione in senso motorio. Non si era capito ancora questo concetto che pure, ripeto, era già contenuto nella legge del 1909.

Questo accadde nel 1958; abbiamo atteso invano che si modificassero gli ISEF. Potrete dire che non c'entra niente; invece c'entra, in quanto si tratta di creare gli insegnanti che assumono la responsabilità interdisciplinare di dare adeguato appoggio — forse anche di più di un semplice appoggio — ai giovani in tutte le varie fasi della scuola (a partire dalla scuola materna) e soprattutto nel momento della crisi definitiva dell'individuo, che si preannuncia nella scuola secondaria superiore, e che ha bisogno di essere rappresentata in modo più serio. Tant'è vero che abbiamo proposto dei corsi universitari, una laurea scientifica, per potere avere questo indirizzo interdisciplinare, questa conoscenza meno fittizia e più profonda dei problemi dell'attività motoria, come aspetto delle varie componenti che essa compendia.

Dovremmo metter mano, signor Ministro, anche a questa situazione, per poter proporre una formazione diversa di questi docenti, che mi sembra siano piuttosto in crisi in questo momento, proprio per la impraticabilità della loro condizione nel nostro sistema scolastico, considerando la limitazione che hanno avuto agli inizi della fondazione degli Istituti superiori di educazione fisica. Questo anche per poter dare una dignità maggiore a coloro i quali si indirizzano per operare nell'ambito delle attività motorie, che — ripeto — sono molto più complesse e più vaste di quanto non lo sia il movimento inteso come attività sportiva o ricreativa, o poco di più, tanto da diventare una formulazione che ci porta al preagonismo e all'agonismo.

Quando parliamo di queste cose vediamo che la scuola ha all'improvviso queste magnifiche ventate di « motricità » (quando si tratta di fare le varie manifestazioni in occasione, ad esempio, dei giochi della gioventù); in quel momento vediamo veramente quale dovrebbe essere il potenziale di sviluppo per poter dare una continuità a delle iniziative simpatiche, bellissime, ma che decadono subito dopo proprio perchè non c'è questa continuità, questo substrato, questo connettivo, che prima di tutto è legato a coloro che debbono insegnare.

Non mi sembra che questo tema sia molto lontano da una certa realtà parlando di scuola; anzi, dovendo essere un po' più limitato l'intervento alla scuola secondaria superiore, approfitto per esprimere qualcosa che rimanga come traccia per poterla riprendere poi insieme, per portare avanti un discorso tecnico e scientifico di importanza notevole.

Se da una parte chiediamo l'istituzione di una facoltà di scienze delle attività motorie — anche dalla dizione si può intravedere quale sia poi lo sviluppo del tema — e quindi la soppressione degli ISEF, dall'altra chiediamo di dare una dignità di studi universitari a questi insegnanti, che non si sa bene certe volte con quali strutture possano portare avanti un discorso di attività motoria.

Mentre vediamo abnormi strutture, nel campo dello sport inteso come agonismo, per la scuola invece ci troviamo di fronte molte volte ad espressioni limitatissime affinché si possa dare sfogo all'attività motoria di un bambino, di un ragazzo o di un adulto.

Queste nuove normative dell'insegnamento dell'educazione fisica, che è molto limitata già come espressione, nella scuola rappresentano una necessità. Dobbiamo metterci nella coscienza di proporre queste modificazioni affrontando prima di tutto i termini della formazione dei docenti che saranno chiamati a questo indirizzo interdisciplinare.

Tutto questo deve essere esteso alla scuola materna, alla scuola primaria, alle scuole elementari: è la formazione, l'evoluzione di questo soma, di questo corpo che deve

diventare adulto e deve predisporre per assumere le responsabilità non soltanto esistenti, ma di individuo inserito nella società per poter esprimere il suo diritto e dovere nella formazione di una comunità umana.

Fino ad oggi si è data un'importanza secondaria a questo problema: spero che qualcosa si modifichi perchè questi guasti, che poi si sedimentano nella scuola, sono in parte riferiti a settori tanto delicati, qual è appunto la salute fisica, mentale e morale, che sono elementi fondamentali per la maturazione dell'individuo.

Su questi elementi voglio insistere proprio perchè nel provvedimento se ne trovano pochissime tracce. Nella scuola secondaria, infatti, si vive un periodo di profonda crisi, perchè chi si prepara a lasciare questo periodo di studi lo fa senza prospettive rassicuranti. Spero proprio per questo che tale riforma possa rappresentare un elemento di maggiore tranquillità per l'individuo che deve affrontare gli studi successivi o l'inserimento nel campo del lavoro. Questo problema è molto complesso quindi e assomiglia a un mosaico in cui ciascuna pietruzza dovrebbe trovare un posto preciso accanto alle altre, creando un quadro armonico del tessuto della scuola come ambito di formazione dell'individuo. Viceversa, la riforma non sarebbe altro che un passaggio obbligato: esiste una condizione scolare, come esiste un Ministero, esistono la Camera dei deputati ed il Senato. Bisogna affrontare questi problemi non in maniera disorganica per cui ogni tanto occorre rimetterci le mani e apportare qualche ritocco, bensì in maniera organica. Quando proponiamo l'obbligatorietà dell'attività fisico-motoria a partire dalla scuola materna differenziata nei programmi ed affidata a persone che sappiano il loro mestiere, lo facciamo perchè anche questo è utile per i giovani. A questo punto non voglio affrontare il problema dell'inquadramento degli insegnanti dell'attività motoria nella scuola secondaria di ogni ordine e grado, ma è necessario cominciare a pensarci soprattutto perchè avremo insegnanti che usciranno da un corso universitario che darà loro mag-

giore autorevolezza nell'uso degli strumenti, ai quali verrà affidata l'attività motoria dei nostri figli.

Ci troviamo dunque di fronte ad un indirizzo di carattere altamente scientifico dal momento che coinvolge molte conoscenze di carattere tecnico, anche ai fini di una attività motoria correttiva. Capita infatti spesso a noi specialisti di osservare che alcuni ragazzi hanno necessità di un'attività motoria per superare condizioni di parapatologia, che magari necessitano di ulteriori specializzazioni. A questo punto si inserisce il discorso della riabilitazione e tutto questo evidenzia la necessità che le varie cerniere si incastrino tra di loro, in modo che tutto il processo risulti omogeneo. A questo proposito occorre tenere presente il problema dei portatori di *handicaps* che giustamente devono frequentare la scuola, ma che non hanno bisogno solo di insegnanti più o meno differenziati bensì di insegnanti di più elevato tecnicismo, di laureati interdisciplinari. Infatti tutti i problemi di attività motoria dei portatori di piccoli e medi *handicaps* che non coinvolgono il comportamento mentale devono essere risolti attraverso strumenti adatti.

Abbiamo cercato di focalizzare tutta la tematica sul concetto di attività sportiva compresa nel triennio terminale della media superiore attraverso questi concetti. Però se non si prevede a monte un risultato diverso, si giunge poi all'ultima fase della scuola, che è quella di cui stiamo parlando, dove i guasti e le omissioni precedenti vengono al pettine: è il periodo che io chiamo critico proprio perchè si è dimenticata questa condizione di evoluzione, di appoggio continuo alle modificazioni stesse che l'avvenire di un individuo deve avere nel suo soma, nella sua psiche, nei suoi comportamenti e anche attraverso la sua motricità. E direi che tutto sommato ciò deve considerarsi una parte integrante dei programmi curricolari, il naturale sbocco di una pluriennale attività formativa che, ripeto, deve essere iniziata precedentemente. Noi non possiamo attuare una riforma prendendo per oggetto soltanto una parte di un processo che deve essere armonico e pretendere

che vada bene avanti da questo momento in poi, quando in precedenza non abbiamo creato quegli elementi che, parlando di maturità, vogliono dei fondamenti maturativi, delle condizioni che possano portare a questo tipo di maturazione.

Sono questi i motivi che ci portano a considerare l'attuale riforma ancora una volta inefficace, perlomeno agnostica, in tanti campi e in tante espressioni della scuola — e in questo in particolare — perchè i settori educativi sono diversi ma ovviamente complementari. Assistiamo alla conferma di un disinteresse pluridecennale dello sviluppo dell'attività motoria tra i giovani, e in questo caso nella fascia scolare di cui vi sto parlando che drammaticamente risente di tutto ciò che è stato omesso in precedenza oppure portato avanti con grossissime discrasie. Oggi sono tutte le categorie sociali — ormai si parla di categorie sociali, una volta erano poche le categorie che potevano pretendere ed esprimere delle necessità sulle quali poter poi fare delle osservazioni e proporre delle leggi — che chiedono che vengano soddisfatte certe richieste. Non mi sembra che si possa più dare una interpretazione settoriale o di loggia corporativa a certe esigenze, dal momento che esse rappresentano qualcosa di molto importante e sostantivante.

« Corporativa »: cosa significa questo termine quando si parla, ad esempio, del problema della motricità nelle scuole? Vi è un intendimento corporativo quando si prende in considerazione un tale problema e se ne intendono i significati e le proposte? Cosa vi è di corporativo nel dire che è un settore, che rispetto a tutti gli altri, magari è rimasto obsoleto e non si è fatto evolvere? Quindi non si tratta di un concetto corporativo nel senso più negativo e più astratto della parola; si tratta invece di un concetto limitativo, come in questi casi, quando non si porta a compimento un progetto più vasto e più armonico di una società come quella che si trova nella fase scolastica. Certo le categorie nel loro insieme formano quel tessuto di differenze che nella loro composizione poi creano quello che è uno Stato, una nazione.

La nazione è preoccupata, e noi che viviamo in certi ambienti particolari di lavoro e sociali troviamo che la maturazione culturale è intervenuta in tutte quelle che sono le espressioni dell'ambiente, delle categorie (ognuna di queste fa un tipo di cultura). È necessario evitare il crollo delle richieste di cultura e degli aggiornamenti; la società è preoccupata del futuro dei propri figli più di quanto possa sembrare. Oggi pare quasi che la famiglia sia diventata una questione di cui ovviamente non si debba più parlare, sulla quale la discussione si è ottenebrata, ed essa emerge quando ci si va ad incagliare in problemi enormi. Parlo, ad esempio, di quelle famiglie che vedono entrare i loro ragazzi a 12 o 14 anni nel mondo della droga: cosa potrebbero dire di più se non aspirare a delle modificazioni, ad attività motorie, ad esaltazioni di quello che è l'individuo nella sua complessità morale e psichica?

Io opero in questi centri dove si tenta di recuperare questi poveri disgraziati che sono il frutto di tante incompetenze e di tante incompletezze. Vediamo cosa significa la famiglia, vediamo cosa significano i guasti, vediamo che cosa significa la solitudine dell'individuo bambino. Una scuola dovrebbe essere tale da interpretare l'individuo, incapsularlo nel senso migliore della espressione per farne un delicato meccanismo di sviluppo, non esposto ad interventi come quello della droga, che sono atipici, anomali e sono una conseguenza dell'ambiente, della cultura o della civiltà, nella modificazione patologica — aggiungerei io — degli intendimenti, che vengono a mancare, di serietà, di responsabilità e di coordinamento.

Si tratta di problemi tragici e in quei momenti si tocca con mano tutto ciò che intorno a noi è guasto, tutto ciò in cui non abbiamo messo mano e dove dobbiamo mettere mano. Mi riferisco ad un problema che può sembrare restrittivo, ma che non lo è affatto in quanto incide proprio nella tenuta del bambino, del ragazzo, nella sua evoluzione in mano a persone responsabili che possono agire sulla sua psiche anche attraverso la sua motricità, come espressione, co-

me salvaguardia e anche come profilassi di questo stato di cose.

Questo è il mio grido d'allarme, questo è il tentativo di una presa di coscienza anche attraverso uno strumento di questo genere che, ripeto, non è limitativo, ma importante e inseribile nel discorso più vasto della scuola. Soltanto con questo intendimento potremmo produrre riforme che possano servire realmente e soprattutto potremmo fare attenzione a non dire che questo è un *Talmud* dal quale non ci si può allontanare. Dobbiamo lasciare aperte le strade perchè dobbiamo considerare che siamo imperfetti; mai come in questo periodo abbiamo esempi della nostra imperfezione e anche nelle Assemblee parlamentari l'imperfezione è vasta. Dobbiamo fare in modo che l'errore umano che fa parte della nostra natura non sia aggravato dall'errore politico o dall'agnosticismo politico o dall'allontanamento dalla responsabilità che tutti dobbiamo invece sentire per arrivare a legiferare per la nostra società in settori così delicati.

Al di là di una critica che non volevo che fosse di parte, ma fosse una critica nel costume, penso di interpretare le condizioni della nostra società e penso di aver fatto una critica positiva se abbiamo recepito certi aspetti fondamentali. Ho fatto un discorso a braccio cercando di prendere i vari elementi che appassionatamente ritengo di poter illustrare perchè li vivo in prima persona, ma ho voluto proporveli non egoisticamente perchè sarebbe limitativo, ma come individuo che fa parte di un ramo del Parlamento nel quale queste cose devono essere pur dette, interpretate e organizzate.

Termino il mio intervento senza affidarmi alla solita frase « data l'ora tarda », ma dato il momento tardo in cui forse è intervenuto un discorso del genere e augurandomi che insieme si possa ritornare su questo problema e riproporre qualcosa, tenendo presente che non è una parte politica ad esprimere questa esigenza, ma una parte umana come tutte le altre. (*Applausi dalla estrema destra*).

GARIBALDI. Domando di parlare.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

GARIBALDI. Signor Presidente, vorrei pregarla di considerare l'opportunità, data l'ora tarda e dato il lavoro svolto, di rinviare il seguito della discussione alla prossima seduta.

PRESIDENTE. Senatore Garibaldi, la Presidenza avrebbe come suo compito quello di far rispettare l'organizzazione prevista dei lavori; d'altra parte, registra anche che i lavori sono proceduti in modo più spedito di quanto si potesse pensare allorchè fu fissato l'ordine del giorno di oggi.

Poichè non vi sono obiezioni, rinvio pertanto il seguito della discussione alla prossima seduta.

Ordine del giorno per la seduta di mercoledì 6 febbraio 1985

PRESIDENTE. Il Senato tornerà a riunirsi in seduta pubblica domani, mercoledì 6 febbraio, alle ore 16,30, con il seguente ordine del giorno:

Seguito della discussione dei disegni di legge:

SAPORITO ed altri. — Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale (52).

BERLINGUER ed altri. — Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (216).

BIGLIA ed altri. — Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale (398).

MALAGODI ed altri. — Nuovo ordinamento della istruzione secondaria superiore (756).

La seduta è tolta (ore 22,30).

Dott. FRANCESCO CASABIANCA
Consigliere preposto alla direzione del
Servizio dei resoconti parlamentari