

# SENATO DELLA REPUBBLICA

IX LEGISLATURA

## 250<sup>a</sup> SEDUTA PUBBLICA

### RESOCONTO STENOGRAFICO

#### MARTEDÌ 19 FEBBRAIO 1985

Presidenza del vice presidente DE GIUSEPPE,  
indi del vice presidente ENRIQUES AGNOLETTI

#### INDICE

<b>CONGEDI E MISSIONI</b> .....	Pag. 3	
<b>CONSIGLIO NAZIONALE DELL'ECONOMIA E DEL LAVORO</b>		
Trasmissione di documenti .....	5	«Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore» (216), d'iniziativa del senatore Berlinguer e di altri senatori;
<b>CORTE COSTITUZIONALE</b>		
Trasmissione di sentenze .....	4	«Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale» (398), d'iniziativa del senatore Biglia e di altri senatori;
<b>DISEGNI DI LEGGE</b>		
Annunzio di presentazione .....	3	«Nuovo ordinamento della istruzione secon- daria superiore» (756), d'iniziativa del sena- tore Malagodi e di altri senatori:
Approvazione da parte di Commissioni per- manenti .....	4	BIGLIA (MSI-DN), relatore di minoranza ... Pag. 5
Assegnazione .....	4	CHIARANTE (PCI), relatore di minoranza ..... 9
Nuova assegnazione .....	4	FALCUCCI, ministro della pubblica istruzione... 31
Trasmissione dalla Camera dei deputati .....	3	MEZZAPESA (DC), relatore .....
		ULIANICH (Sin. Ind.), relatore di minoranza ... 15
<b>Seguito della discussione:</b>		
«Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore statale» (52), d'iniziativa del sena- tore Saporito e di altri senatori;		
		<b>INTERROGAZIONI</b>
		Annunzio .....
		Annunzio di risposte scritte .....
		<b>ORDINE DEL GIORNO PER LA SEDUTA DI MERCOLEDÌ 20 FEBBRAIO 1985</b> .....



**Presidenza del vice presidente DE GIUSEPPE**

**PRESIDENTE.** La seduta è aperta (ore 16).  
Si dia lettura del processo verbale.

**SCLAVI**, segretario, dà lettura del processo verbale della seduta del 14 febbraio.

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

**Congedi e missioni**

**PRESIDENTE.** Sono in congedo i senatori: Bisso, Condorelli, Crollanza, Ferrari-Agradi, Napoleoni, Ongaro Basaglia, Palumbo, Rebecchini, Riva Massimo, Tomelleri, Valiani, Vettori.

Sono assenti per incarico avuto dal Senato i senatori: Cavaliere, a Parigi, per attività della Commissione affari generali dell'UEO; Fosson, a Parigi, per attività della Commissione economica dell'Assemblea dell'Atlantico del Nord.

**Disegni di legge, trasmissione dalla Camera dei deputati**

**PRESIDENTE.** In data 16 febbraio 1985, il Presidente della Camera dei deputati ha trasmesso i seguenti disegni di legge:

C. 1180. — « Utilizzazione, nell'ambito delle amministrazioni pubbliche, di prodotti cartari con *standards* qualitativi minimi in relazione all'uso cui devono venire destina-

ti » (1186) (Approvato dalla 12ª Commissione permanente della Camera dei deputati);

C. 732-2049. — Deputati PALLANTI ed altri; CAMPAGNOLI ed altri. — « Disposizioni per l'assunzione di manodopera da parte del Ministero dell'agricoltura e delle foreste » (1187) (Approvato dalla 11ª Commissione permanente della Camera dei deputati).

**Disegni di legge, annuncio di presentazione**

**PRESIDENTE.** In data 15 febbraio 1985, sono stati presentati i seguenti disegni di legge di iniziativa dei senatori:

CASCIA, DE TOFFOL, MARGHERITI, COMASTRI, CARMENO, GIOINO, GUARASCIO, RASIMELLI, FELICETTI, LA VALLE, CANETTI, VECCHI, IANNONE, CONSOLI, BOLLINI, BERLINGUER, MAFFIOLETTI, PIERALLI e VOLPONI. — « Norme per la conservazione della natura e per le aree protette » (1183);

VALITUTTI. — « Ordinamento delle scuole di danza » (1184);

SEGA, POLLASTRELLI, TEDESCO TATÒ, GIACCHÈ, PINTUS, DE TOFFOL, ALICI, GRECO, GIURRA LONGO e GHERBEZ. — « Norme a favore dei congiunti dei caduti per causa di servizio militare di leva o servizi alternativi militarizzati » (1185).

È stato presentato il seguente disegno di legge d'iniziativa dei senatori:

GARIBALDI, BOMBARDIERI, BASTIANINI e SCIACI. — « Norme per la ricongiunzione dei

contributi previdenziali obbligatoriamente versati dai liberi professionisti » (1188).

#### **Disegni di legge, assegnazione**

**PRESIDENTE.** In data 15 febbraio 1985, il seguente disegno di legge è stato deferito

— in sede referente:

*alla 6ª Commissione permanente (Finanze e tesoro):*

« Sistemazione finanziaria della residua esposizione debitoria dei soppressi enti mutualistici nei confronti degli istituti bancari creditori » (1142) (*Approvato dalla 6ª Commissione permanente della Camera dei deputati*), previ pareri della 1ª e della 5ª Commissione.

Il seguente disegno di legge è stato deferito

— in sede referente:

*alla 1ª Commissione permanente (Affari costituzionali, affari della Presidenza del Consiglio e dell'interno, ordinamento generale dello Stato e della pubblica amministrazione):*

**SALVI.** — « Norme in materia di concorsi per l'utilizzazione delle acque pubbliche » (1127), previ pareri della 2ª e della 8ª Commissione.

#### **Disegni di legge, nuova assegnazione**

**PRESIDENTE.** Su richiesta della 10ª Commissione permanente (Industria, commercio, turismo), in data 15 febbraio 1985, è stato deferito in sede deliberante alla Commissione stessa il seguente disegno di legge, già assegnato a detta Commissione in sede referente:

« Aumento del fondo di dotazione della SACE per l'anno 1984 » (874) (*Approvato dalla 12ª Commissione permanente della Camera dei deputati*).

#### **Disegni di legge, approvazione da parte di Commissioni permanenti**

**PRESIDENTE.** Nelle sedute del 14 febbraio 1985, le Commissioni permanenti hanno approvato i seguenti disegni di legge:

*7ª Commissione permanente (Istruzione pubblica e belle arti, ricerca scientifica, spettacolo e sport):*

**SAPORITO** ed altri — « Interpretazioni, modificazioni ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, sul riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica » (57);

*Commissioni riunite 10ª (Industria, commercio, turismo) e 11ª (Lavoro, emigrazione, previdenza sociale):*

« Provvedimenti per il credito alla cooperazione e misure urgenti a salvaguardia dei livelli di occupazione » (1095) (*Testo risultante dall'unificazione di un disegno di legge governativo e dei disegni di legge d'iniziativa dei deputati Provantini ed altri; Viscardi ed altri*). (*Approvato dalle Commissioni permanenti riunite 12ª e 13ª della Camera dei deputati*).

#### **Corte costituzionale, trasmissione di sentenze**

**PRESIDENTE.** Il Presidente della Corte costituzionale, con lettere in data 13 febbraio 1985, ha trasmesso, a norma dell'articolo 30, secondo comma, della legge 11 marzo 1953, n. 87, copia delle sentenze, depositate nella stessa data in cancelleria, con le quali la Corte ha dichiarato l'illegittimità costituzionale:

dell'articolo 1 della legge 7 ottobre 1969, n. 742 (Sospensione dei termini processuali nel periodo feriale) nella parte in cui non dispone che la sospensione ivi prevista si applica anche al termine di cui al-

l'articolo 5, commi primo e secondo, della legge 25 giugno 1865, n. 2359. Sentenza n. 40 del 7 febbraio 1985 (*Doc. VII*, n. 47);

dell'articolo 2, comma secondo, della legge 3 aprile 1979, n. 95, di conversione del decreto-legge 30 gennaio 1979, n. 26 (Provvedimenti urgenti per l'amministrazione straordinaria delle grandi imprese in crisi) nella parte in cui non prevede che la dichiarazione dello stato d'insolvenza possa essere pronunciata, oltre che su domanda della società consortile, anche d'ufficio o ad iniziativa dei soggetti indicati nell'articolo 6 del regio decreto 16 aprile 1942, n. 267. Sentenza n. 41 del 7 febbraio 1985 (*Doc. VII*, n. 48).

Detti documenti saranno inviati alle competenti Commissioni permanenti.

#### **CNEL, trasmissione di documenti**

**PRESIDENTE.** Il Presidente del Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro, con lettera in data 12 febbraio 1985, ha trasmesso il testo delle osservazioni e proposte concernenti « Previsioni, tendenze ed evoluzione relative all'impiego del fattore umano e del reddito in agricoltura con particolare riguardo all'occupazione giovanile », approvato da quel Consesso nella seduta del 5 febbraio 1985.

Detta documentazione sarà inviata alla 9ª Commissione permanente.

#### **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.

Ricordo che nella seduta antimeridiana del 7 febbraio, dopo la chiusura della discussione generale e l'illustrazione degli ordini del giorno, è stata approvata una questione sospensiva proposta dal relatore, senatore Mezzapesa.

Ha facoltà di parlare il relatore di minoranza, senatore Biglia.

**BIGLIA, relatore di minoranza.** Signor Presidente, signor Ministro, colleghi, come relatore di minoranza ho il compito di svolgere una replica agli interventi che vi sono stati in sede di discussione generale.

Devo innanzitutto ringraziare i colleghi del mio Gruppo, cioè i senatori Giangregorio, Moltisanti e Signorelli, che sono intervenuti con puntualità e precisione a confortare le tesi sostenute nella relazione di minoranza che avevo svolto in precedenza.

Debbo anche dare atto, in questa occasione, al ministro Falcucci della perseveranza con la quale ha portato avanti, in sede di dibattito innanzi alla Commissione, questo testo che noi non condividiamo, ma al quale il Ministro ha dato personalmente (non mancando mai ad alcuna delle sedute in cui si è discusso di questo problema) certamente un apporto notevole, sforzandosi di raggiungere, di comporre e di ridurre ad unità quei contrasti che sono emersi in sede di Commissione. Così pure va dato atto al presidente Valitutti di essere riuscito — pur avendo una posizione contraria al testo del disegno di legge — a dirigere i lavori della Commissione senza che questa sua posizione contraria potesse in qualche modo influenzare i lavori della Commissione stessa.

Detto questo va fatta la constatazione che dei 25 interventi in sede di discussione generale, comprese le relazioni di maggioranza e di minoranza, soltanto i senatori Mezzapesa, Spitella e Scoppola sono stati dichiaratamente favorevoli al testo così come accolto

dalla Commissione pubblica istruzione. Il senatore Mezzapesa, relatore di maggioranza, l'ha fatto per dovere di ufficio; il senatore Spitella per abito di mediazione; il senatore Scoppola per differenziarsi da quelle posizioni che egli ha definito di ieri e dell'altro ieri (volendo così indicare la posizione dei comunisti e quella della destra), ritenendo egli di rappresentare il presente e l'avvenire. Tutti gli altri sono stati critici, anche coloro che hanno preannunciato un voto favorevole, ma che ciononostante hanno manifestato delle perplessità, come l'altoatesino Mitterdorfer, il democristiano Campus e il repubblicano Ferrara Salute.

Una critica di fondo è invece venuta da parte dei senatori comunisti: Chiarante, Berlinguer, Valenza, Nespolo, Mascagni e Volponi; il contenuto di questa critica di fondo è l'auspicio della diffusione di una cultura generale comune a tutta la popolazione, dovendosi realizzare quindi una scuola unitaria che riduca solo agli ultimi tre anni del ciclo quinquennale la specializzazione in indirizzi, tesi che è coerente rispetto alla finalità che si vuole raggiungere, cioè la diffusione più larga possibile di una cultura comune, rinviandosi al più tardi possibile la specializzazione e la formazione professionale. È un auspicio che può essere condiviso da parte di tutti, e pertanto non ci pare si possa legittimare — anche se non voglio fare il difensore d'ufficio della posizione dell'estrema sinistra — la tesi di chi, come il senatore Scoppola, ha sostenuto che quella comunista è una posizione di ieri; è semmai una posizione proiettata verso il futuro, verso un futuro che non consideriamo ancora ipotizzabile allo stato attuale. Ci pare infatti che il progetto comunista, anche se coerente, sia utopistico in quanto riteniamo che l'auspicio di una cultura generale largamente diffusa non possa essere realizzato in una società povera come quella italiana, che non può consentire ai giovani di rimanere a lungo impegnati in studi di cultura generale, ma che è invece costretta a far lavorare anche i quindicenni, preoccupandosi quindi di preparare degli studenti così giovani ad una formazione professionale.

Dai senatori della Sinistra indipendente è

poi arrivata una critica a questa riforma, definita — con le parole del senatore Ulianich — «una riforma senza anima, un progetto non maturo». Da parte del senatore La Valle è stato presentato un ordine del giorno con il quale si invita ad una indagine conoscitiva presso docenti e discenti e ad un confronto anche con le altre scuole europee. Il contenuto di questo ordine del giorno riprende un tema che era già stato esposto nella relazione di presentazione del disegno di legge n. 398, redatto dai senatori del Gruppo del Movimento sociale italiano-Destra nazionale e presentato nel dicembre del 1983; questa tesi è stata anche da noi ripresa nella relazione di minoranza, e pertanto voteremo a favore dell'ordine del giorno presentato dal senatore La Valle.

Dopo la posizione espressa dai senatori della Sinistra indipendente è arrivato il siluro del senatore Covatta, nuovo responsabile dell'ufficio scuola del Partito socialista italiano, un siluro che è stato mascherato da cortine fumogene da parte dei senatori Panigazzi e Parrino ma che, nella sostanza, è un vero e proprio siluro contro questo progetto, perchè si rifà implicitamente ad un articolo scritto dallo stesso senatore Covatta nei primi giorni di questo mese di febbraio su «L'Avanti!», nel quale si auspicava che non si facesse una riforma a tutti i costi, ma che la si realizzasse con il concorso di una più ampia maggioranza rispetto a quella che si era già verificata.

In questa posizione del senatore Covatta, responsabile — ripeto — dell'ufficio scuola del Partito socialista italiano, era chiaro quindi il riferimento alla lettera che il segretario del Partito liberale italiano, Zanone, aveva inviato al presidente del Consiglio dei ministri, onorevole Craxi, per denunciare la posizione contraria del Partito liberale. Quindi, da una parte, abbiamo avuto l'annuncio di una posizione contraria del Partito liberale, dall'altra il tentativo del senatore Covatta di ricomporre la maggioranza attorno ad un progetto, non certo a questo progetto, su cui è stato preannunciato il voto contrario da parte liberale.

Da parte nostra rivendichiamo il merito di avere combattuto, in sede di Commissione, il

testo attuale, articolo per articolo, emendamento per emendamento, ma rivendichiamo anche la funzione di avere fatto da detonatore per far esplodere all'interno della maggioranza i contrasti, per evidenziarli e quindi per avviare il meccanismo di revisione di quel testo di legge che la maggioranza ha approvato e che, invece, dovrà essere modificato per poter raccogliere quei più ampi consensi auspicati dal senatore Covatta.

Infatti, in questa sede, dopo il siluro del senatore Covatta, abbiamo assistito al fuoco delle cannonate del senatore Valitutti, finalmente libero dai paludamenti di presidente della Commissione e quindi libero di poter polemizzare appieno contro il testo legislativo, un fuoco di fila di cannonate che è durato oltre due ore e che ha colpito punto per punto tutti gli aspetti del disegno di legge di riforma.

Ora, il progetto di legge della maggioranza, secondo quanto abbiamo appreso dalle parole dei tre paladini più convinti, i senatori Mezzapesa, Spitella e Scoppola, rappresenta il risultato del componimento di varie posizioni. Nel fatto che le critiche a questo progetto sono pervenute dalle parti più opposte, i senatori democristiani hanno ritenuto di poter ravvisare un merito del progetto, quello cioè di rappresentare una mediazione, una via di mezzo, qualcosa che può accontentare tutti. In realtà, a nostro modo di vedere, questo è il primo dei difetti del disegno di legge, cioè proprio questo suo carattere compromissorio, per cui è stato giustamente definito un disegno di legge senz'anima. Infatti proprio per essere compromissorio, non ha un disegno di fondo, uno spirito unificante e informatore, rappresentando, addosso a questa riforma, piuttosto che un'anima, un vestito da Arlecchino.

Per raggiungere queste posizioni di compromesso e di mediazione non va dimenticato che il senatore Scoppola ha qui rinunciato a proporre un emendamento in materia di insegnamento della religione, emendamento che aveva già preannunciato in sede di Commissione e che avrebbe ricalcato grosso modo un emendamento che, invece, il mio Gruppo ha presentato sia in sede di Commissione che qui in Aula. Può essere che

il senatore Scoppola non abbia voluto trovarsi in compagnia del mio Gruppo, di noi, che invece su questo tema, che non è secondario, abbiamo avuto il coraggio, sia in Commissione, sia qui in Aula, di rappresentare il problema. Certo è un problema che può suscitare divergenze, contrasti; può rompere quell'unità di compromesso, sull'altare della quale anche il senatore Scoppola rinuncia a certe posizioni di principio.

L'altro difetto di fondo, a nostro modo di vedere, di questo disegno di legge è rappresentato dallo schematismo. A noi sembra un progetto fatto a tavolino, con delle bardature che non si spiegano se non per amore di teoria e senza nessun aggancio alla realtà attuale della scuola; un disegno di legge che può dirsi fatto a tavolino, ma ad un tavolino a tre gambe, dove si cerca di evocare il fantasma di una scuola che, nella realtà, non esiste.

Il difetto più rilevante di questo disegno di legge è però la sua inattuabilità. È il caso di riflettere sul fatto che, allorché furono realizzate le riforme Casati e la riforma Gentile, le scuole erano in tutta Italia poche centinaia e gli studenti delle scuole secondarie poche migliaia. Ora, invece, abbiamo una situazione ben diversa: in Italia ci sono 7.500 scuole secondarie; 2 milioni e mezzo di studenti che frequentano le scuole secondarie e, di questi, abbiamo circa 485.000 diplomati ogni anno. C'è, dunque, questa enorme differenza. Tuttavia, quando furono realizzate le riforme Casati e Gentile, si intervenì soltanto a modificare le scuole esistenti; oggi, invece, ci viene proposto di distruggere tutto l'esistente, di fare *tabula rasa* dell'esistente, per costruire in luogo dell'esistente il monumento alla nuova scuola unitaria. Quindi la situazione è ben diversa da quella di allora e il proposito, l'intento è ben più impegnativo. Questo ci fa pensare — e dovrebbe far pensare a tutti — che si è di fronte ad una riforma inattuabile. Non esistono precedenti di un'opera così ciclopica: si vuole realizzare la riforma cancellando tutto e costruendo dal nuovo, mentre i precedenti che abbiamo (in situazioni che avrebbero consentito, ben di più, una soluzione di questo genere) sono stati di graduali modifiche dell'esistente.

Lo stesso Gentile, nell'istituire il liceo scientifico, non ha fatto altro che trasformare una sezione già esistente dell'istituto tecnico; anche lì è stato dato corpo a qualcosa che già *in nuce* esisteva. Ma, ripeto, pur potendo agire in una situazione ben meno estesa, ben più facile di quella attuale, non si è avuta la pretesa di sostituire il nuovo a tutto l'esistente.

Certo, per passare alla storia si può anche bruciare il tempio di Efeso, ma non ci pare che questa sia una operazione degna e meritevole di approvazione, laddove si tratta di cancellare l'esperienza e le tradizioni della scuola italiana per fare un salto nel buio verso una scuola nuova, disegnata solo sulla carta e di cui nessuno ci sa dire se e quando potrà essere realizzata.

Ancora due parole vanno dette circa il progetto di legge, presentato dal Movimento sociale italiano-Destra nazionale, al quale si informano gli emendamenti che abbiamo presentato in Aula al disegno di legge accolto dalla maggioranza della Commissione. Noi possiamo essere d'accordo che l'ideale è quello di diffondere il più largamente possibile una cultura generale, comune a tutti gli studenti, e quindi potremmo anche essere d'accordo nel fatto di avere una scuola secondaria unica, senza indirizzi, che arrivi fino ai diciotto anni (questa potrebbe essere una meta auspicabile e si potrebbe rimandare la specializzazione e la formazione professionale ad un'età successiva), ma tutto questo presuppone una società che possa consentirsi un lusso del genere, una società che possa consentire di mantenere a scuola fino a diciotto anni i ragazzi, tutti i ragazzi, non solo quelli delle famiglie agiate. La nostra attuale società, però, è troppo povera per consentire questo; la nostra società attuale manda a lavorare i ragazzi a 15 anni e, pertanto, noi abbiamo l'obbligo, il dovere di preparare questi ragazzi, che appunto a 15 anni iniziano a lavorare, anche sul piano della formazione professionale.

È per questi motivi che noi riteniamo l'impostazione illustrata anche dai senatori della Sinistra indipendente utopistica, sebbene coerente. Allo stesso tempo giudichiamo l'impostazione del disegno di legge della

maggioranza compromissoria e inattuabile. Noi pensiamo invece che si debba e si possa attuare una riforma per piccoli passi, salvando le tradizioni e le esperienze delle attuali scuole, cominciando ad introdurre in esse — per fare un passo avanti — gli indirizzi, in modo da consentire che anche nei licei sia possibile una preparazione di tipo professionale che consenta a chi non voglia o non possa continuare gli studi a livello universitario di accedere al mondo del lavoro. Noi riteniamo che si debba dare una impostazione tale da consentire negli istituti il diffondersi di una cultura più generale, cosicché anche gli studenti che tali istituti frequentano possano accedere, quando non vogliano inserirsi subito in sbocchi professionali, con maggiore preparazione alle facoltà universitarie. Pensiamo inoltre che, tanto nei licei quanto negli istituti, debba essere reso possibile, con facilità, il passaggio da un indirizzo all'altro e da una scuola all'altra, in modo che le scelte iniziali non si trasformino in condanne definitive per chi si accorga di aver scelto male. Deve essere ancora consentito il rientro nel sistema scolastico di chi proviene dal mondo del lavoro. Una impostazione di questo genere va realizzata per gradi, a piccoli passi, con il realismo delle cose concrete e avendo presenti le mete da raggiungere gradualmente, senza la pretesa di anticipare tutto subito, senza la pretesa di mettere in cantiere una riforma che distrugga tutto per ricostruire tutto da capo. La nostra impostazione non è certo retriva, non può essere definita, come l'ha chiamata il senatore Scoppola, la posizione dell'altro ieri. Riteniamo che sia, invece, la posizione più attuabile, più fattiva, quella che di più concorre a formare la società di domani, certamente quella di un domani immediato, quella che può nascere dai mezzi della società di oggi. Pur avendo di mira gli scopi che potranno essere raggiunti in seguito, riteniamo che oggi non si possa disperdere quel patrimonio di esperienze e di tradizioni rappresentato dalla scuola attuale, ma si debba cercare di innestare su di esso esperimenti nuovi — quali che possono essere gli indirizzi — che consentano un più graduale approccio degli studenti verso gli sbocchi



culturali o professionali dei vari canali da essi scelti.

In questa impostazione noi crediamo, perchè abbiamo verso la cara, vecchia scuola che abbiamo conosciuto, un sentimento di riconoscenza. Dal senatore Volponi è stato qui ricordato un motto di spirito di Salvemini: quel che non so l'ho imparato a scuola. Ebbene, noi vorremmo dire, con tutto il rispetto per coloro che hanno le doti per farsi da sè una cultura, che da quella cara, vecchia scuola attuale tutti noi abbiamo certamente imparato almeno una cosa: abbiamo imparato ad imparare. Non dobbiamo dimenticarcelo: la funzione della scuola non è solo quella di darci nozioni concrete; questa scuola che è nata dalla riforma Gentile ci ha almeno insegnato ad imparare. (*Applausi dall'estrema destra. Congratulazioni*).

**PRESIDENTE.** Ha facoltà di parlare il relatore di minoranza, senatore Chiarante.

**CHIARANTE, relatore di minoranza.** Nel presentare già nel novembre scorso la relazione di minoranza a nome del Gruppo comunista sul disegno di legge per la riforma della scuola secondaria superiore, avevo concluso la mia esposizione esprimendo un augurio non formale: l'augurio che il dibattito in Aula non si limitasse a ribadire le posizioni già espresse dai vari Gruppi durante l'esame in Commissione, ma servisse effettivamente ad approfondire quei problemi che il testo approvato dalla maggioranza in Commissione lasciava irrisolti o ai quali dava soluzioni che apparivano del tutto inadeguate rispetto alle esigenze di una reale riforma e rispetto alle attese maturate nella scuola e nella società.

Mi sembra di poter dire ora, riprendendo la parola in sede di replica, che quell'augurio ha trovato un riscontro positivo almeno in alcuni degli interventi che si sono susseguiti nella discussione generale.

In questo modo un confronto reale si è riaperto in quest'Aula, tra i diversi Gruppi, sui temi fondamentali di una riforma della scuola secondaria: in particolare sulle grandi questioni che riguardano le finalità di una

scuola rinnovata e i suoi rapporti con la società, sulla relazione tra la formazione culturale e la qualificazione alle professioni. Il fatto che questo confronto si sia riaperto ci spinge a sperare che sia possibile andare avanti in questo approfondimento in modo da arrivare all'approvazione di un testo legislativo che possa per lo meno aprire la strada ad un reale processo riformatore.

Nella relazione di minoranza avevo insistito particolarmente — e così hanno poi fatto altri colleghi del mio Gruppo che sono intervenuti, come i senatori Pietro Valenza, Andrea Mascagni, Paolo Volponi, Carla Nespolo e Giovanni Berlinguer — non solo e non tanto su un generico giudizio di insoddisfazione nei confronti del testo che veniva portato all'esame dell'Assemblea, ma soprattutto su due punti in rapporto ai quali questo testo è, a nostro avviso, gravemente negativo e anzi è tale che rischia di vanificare un'effettiva esigenza di riqualificazione e di rinnovamento della scuola.

Il primo punto riguardava il fatto che questo testo non risolve — o risolve in modo confuso e, nella sostanza, molto arretrato — proprio alcuni dei problemi che sono invece prioritari e fondamentali per definire gli obiettivi della riforma e, quindi, gli ordinamenti che deve avere la nuova scuola.

Al primo posto tra questi problemi non risolti o rinviati, noi comunisti abbiamo posto e poniamo quello di una chiara definizione del prolungamento dell'obbligo scolastico e dei modi in cui tale prolungamento deve attuarsi. Ribadisco qui quello che ho detto a questo proposito nella relazione: la mancata chiarezza su un tema di questo rilievo o il rinvio ad un successivo provvedimento — come è previsto dall'articolo 32 del disegno di legge al nostro esame — avrebbero un doppio effetto negativo.

Da un lato, la legge di riforma verrebbe meno al suo obiettivo primario, che non può non essere quello di colmare il ritardo rispetto agli altri paesi europei, ritardo che già oggi registriamo per quel che riguarda la scuola dell'obbligo e il livello di istruzione di base che viene dato a tutti i giovani. Un ritardo che sarebbe destinato ad aggravarsi se ancora per diversi anni si soprassedesse

dal decidere sull'innalzamento dell'obbligo scolastico. Dall'altro lato, si avrebbe un'altra conseguenza negativa: cioè che la mancata definizione dell'obbligo renderebbe assai difficile definire i caratteri, gli ordinamenti, l'assetto culturale dei primi anni della scuola secondaria, di quei due primi anni all'interno dei quali — se si arriverà ad un prolungamento dell'obbligo dai 14 ai 16 anni — l'obbligo stesso dovrà trovare attuazione.

Questo ragionamento, signor Presidente, signor Ministro, onorevoli colleghi, non è di secondaria importanza, perchè una cosa è impostare una scuola che sia destinata ad avere il carattere di scuola obbligatoria e ad essere la scuola di tutti, una scuola che abbia l'obiettivo di assicurare a tutti i giovani un più alto livello di formazione critica e culturale, e altra cosa è, evidentemente, impostare una scuola che non abbia queste caratteristiche o rispetto alla quale rimangano altri canali di eventuale prolungamento dell'obbligo scolastico, come è stato esplicitamente sostenuto da alcuni rappresentanti della maggioranza.

È per questo che l'incertezza su un punto di questo rilievo, se non viene superata, è un vizio di fondo che compromette in radice le scelte sulla riforma e rende estremamente incerta la stessa definizione delle finalità che questa riforma si propone di conseguire.

Accanto al problema dell'obbligo abbiamo posto un altro problema, e cioè quello di un rapporto tra la formazione culturale e la qualificazione professionale che risponda realmente alle esigenze di una società in trasformazione. Di qui la necessità di un riesame degli indirizzi che sono elencati nel provvedimento che è sottoposto al nostro voto, allo scopo di giungere ad una caratterizzazione che non sia una ripetizione della scuola del passato, ma risponda effettivamente a quelle esigenze di polivalenza, di flessibilità su cui da tante parti si insiste quando si parla dei compiti della scuola e del raccordo tra la scuola, le professioni, il lavoro e in generale l'attività adulta alla quale anche la scuola deve preparare.

Per questo noi insistiamo sull'esigenza di una revisione che tenda a prevedere, nella normativa sulla scuola riformata, un assetto

didattico e culturale che si preoccupi soprattutto di educare al metodo, alla mentalità critica, alla capacità di studio e di lavoro: di educare, in sostanza a quella capacità di apprendere di continuo nuove conoscenze e nuove capacità che è richiesta proprio dai mutamenti che intervengono rapidamente nello sviluppo del sapere, nell'organizzazione del lavoro, negli stessi profili professionali.

Questa, dunque, era la prima critica di fondo che noi formulavamo: la mancata definizione, l'incertezza su problemi che hanno un valore prioritario e fondamentale per una compiuta e chiara definizione dei compiti e degli ordinamenti della riforma.

La seconda critica di fondo da noi rivolta al provvedimento era che, per la continua ricerca di successivi compromessi tra diverse ipotesi che si sono via via sovrapposte nel corso del dibattito di questi anni, si è giunti alla fine, con il testo approvato dalla Commissione, ad un provvedimento estremamente confuso, macchinoso, che sarebbe anche destinato a rivelarsi di assai difficile applicazione.

Basti pensare a ciò che si prevede per il biennio: si afferma che la nuova scuola dovrebbe essere unitaria, e dovrebbe esserlo particolarmente nel biennio; ma poi, accanto al biennio normale, si prevede quello di ciclo corto. Non si sa nemmeno quando termineranno gli istituti professionali, in quanto non viene prevista una scadenza per la loro trasformazione. Inoltre, da parte almeno di una larga componente della maggioranza si è sostenuta l'opportunità di una prosecuzione degli studi anche nei corsi di formazione professionale paralleli al biennio.

È facile capire, anche solo da questa elencazione, che si avrebbe in questo modo una struttura estremamente macchinosa, difficilmente governabile e che soprattutto sarebbe di assai dubbia produttività: in particolare proprio per quel che riguarda uno degli obiettivi su cui molti colleghi della maggioranza hanno insistito, cioè l'obiettivo di un innalzamento dei livelli di qualificazione professionale di cui dispongono i giovani che si avviano al lavoro.

Noi sappiamo che le difficoltà in cui oggi si dibattono i corsi di formazione professio-

nale che succedono all'attuale scuola dell'obbligo dipendono, in larghissima misura, proprio dal fatto che questi corsi si innestano su un livello di formazione di base che è ormai del tutto inadeguato in rapporto al tipo di qualificazione professionale che è necessario assicurare.

Se si rimane alla realtà attuale, e se anche nel caso di un prolungamento dell'obbligo si prospetta la possibilità di prosecuzione, anziché nella scuola, nei corsi di formazione professionale, è inevitabile che questi corsi continuino ad essere di basso livello, di scarsa produttività, in gran parte impegnati ad operare quel recupero e quella integrazione culturale che invece dovrebbe essere assicurata dalla scuola. Ma è proprio per questa arretratezza culturale che i corsi attuali sono capaci più di fornire vecchi mestieri e vecchie mansioni che di dare quel livello di professionalità che oggi è sempre più richiesto dai mutamenti dell'organizzazione sociale e della realtà produttiva.

Sono queste le due critiche di fondo su cui abbiamo insistito nella relazione di minoranza e nei successivi interventi dei colleghi del mio Gruppo: ed abbiamo sentito durante la discussione generale che molte delle nostre critiche sono state riprese anche da rappresentanti dei Gruppi della maggioranza. Per esempio il senatore Valitutti, nel suo ampio ed argomentato intervento, ha sviluppato con coerenza quella posizione critica di dissociazione dal testo, che aveva già assunto durante la discussione in Commissione: una posizione coerente, anche se nel merito, su molti punti, diversa dalla nostra. Egli ha particolarmente insistito sulla difficile praticabilità di gran parte della normativa prevista in questo testo legislativo, sul carattere confuso di molte norme e sul fatto che troppi problemi che hanno invece un rilievo fondamentale ed in qualche modo prioritario — da quello della definizione dei tempi e delle modalità di attuazione dell'obbligo scolastico, alla definizione della base culturale su cui deve innestarsi il successivo sviluppo degli studi, alla normativa sugli esami, ai rapporti con la formazione professionale — vengano elusi o rinviati ad altri e successivi provvedimenti. Il senatore Valitutti ha anche

formulato una critica che ci pare di condividere circa il rapporto che questo testo delinea tra le materie dell'area comune e le materie di indirizzo: cioè un rapporto che tende ad attribuire un carattere formativo quasi esclusivamente all'area comune, con una impostazione che ne accentua le tradizionali caratterizzazioni umanistiche, attribuendo invece carattere tecnico-specialistico alle discipline scientifiche, ribadendo ed aggravando in questo modo uno dei vizi dell'attuale scuola italiana. Su questo punto concordiamo con quanto detto dal senatore Valitutti: la scuola deve soprattutto avere una funzione critica, formativa, ed a questo ruolo devono concorrere sia gli insegnamenti umanistici, sia quelli di carattere scientifico.

Il senatore Covatta, a nome del Gruppo socialista, ha criticato il testo elaborato dalla Commissione soprattutto sul punto relativo all'obbligo scolastico, e ha sostenuto posizioni analoghe alle nostre affermando la necessità di procedere subito ad un prolungamento di due anni dell'obbligo, e di attuarlo all'interno della scuola e non nei corsi di formazione professionale di cui anche il senatore Covatta ha sottolineato il carattere arretrato, dipendente in larga misura dal fatto che essi si innestano su una base di formazione comune inadeguata per un più alto livello di qualificazione professionale. Ci auguriamo che i compagni socialisti vogliano portare avanti in modo conseguente la battaglia per modificare in questo senso la legge di riforma, su un tema che è di così fondamentale importanza per una impostazione corretta del nuovo ordinamento della scuola secondaria.

Posizioni simili alle nostre sono state inoltre sostenute dal senatore Covatta anche sul tema degli indirizzi o su quello della rilevanza di una formazione critica, flessibile e polivalente, che sia aperta ai rapidi mutamenti che intervengono nel mondo del sapere e delle professioni. Mi sembra che anche su questo punto si sia aperto nella discussione generale un confronto che deve essere utilmente approfondito per giungere a quelle modifiche che sono indispensabili per una corretta impostazione del testo legislativo.

Il testo approvato dalla Commissione ha trovato maggiori difensori nel Gruppo della Democrazia cristiana ed anche in quelli socialdemocratico e repubblicano; ma se non ho compreso male il senso degli interventi pronunciati da rappresentanti di questi Gruppi, per esempio dal senatore Ferrara Salute, dal senatore Parrino o dal senatore Scoppola, mi pare che anche da parte loro si siano avvertiti i vuoti, le lacune, le carenze, le approssimazioni che sono presenti in questo testo legislativo e si sia manifestata la disponibilità ad un confronto per ricercare soluzioni che possano risultare più soddisfacenti e comunque più adeguate alle esigenze di una sostanziale riforma della scuola secondaria superiore.

Pertanto, mi pare che si possa dire che l'esigenza che è ora davanti all'Assemblea è quella di trovare la strada migliore perchè il confronto che si è avviato nella discussione generale non venga soffocato da intese di maggioranza, ma possa dare effettivamente frutti e condurre a quella revisione profonda del testo legislativo che è avvertita come necessaria da tante parti, non solo in quest'Aula ma anche fuori di essa, come dimostra l'esperienza di tutti coloro che hanno partecipato ad incontri, convegni, dibattiti sui problemi della riforma coinvolgenti il mondo della scuola e quello delle professioni.

Come i colleghi certamente ricorderanno, noi comunisti avevamo preso nell'estate scorsa l'iniziativa di chiedere, a termine di Regolamento, l'assegnazione del provvedimento all'esame dell'Aula, e ciò allo scopo di far uscire il tema della riforma della scuola secondaria superiore da quelle che rischiavano di essere le sabbie mobili di una discussione in Commissione che durava ormai da molto tempo e che rischiava di diventare interminabile. Come sappiamo, è dovuto in primo luogo a questa nostra iniziativa il fatto di essere giunti in tempi ragionevolmente brevi al confronto che si è svolto in Assemblea. Ma è chiaro a tutti che la nostra iniziativa non era rivolta ad ottenere una legge qualsiasi — non è questo evidentemente che ci interessa — ma a promuovere un reale confronto allo scopo di poter giun-

gere al varo di una legge che abbia davvero contenuti riformatori, adeguando la scuola italiana alle nuove attese e domande che sono maturate nella società.

Ora che questo confronto si è aperto, a noi sembra che l'esigenza fondamentale sia quella di giungere anzitutto ad una chiara definizione di quei problemi che hanno un carattere prioritario, indipendentemente dai quali non è possibile precisare in modo chiaro e compiuto il nuovo ordinamento della scuola riformata. È nostra convinzione che il primo tra questi problemi sia quello su cui già mi sono particolarmente soffermato: cioè la necessità di precisare le norme circa il prolungamento dell'obbligo scolastico e il tipo di ordinamento della scuola secondaria che deve corrispondere a questo obiettivo.

So che di questo tema si è discusso tra i partiti della maggioranza di Governo; si è manifestata — mi si dice — anche una certa disponibilità ad un'anticipazione dei tempi relativi al momento in cui dovrebbe entrare in vigore l'obbligo scolastico in modo da rendere più contestuale il prolungamento dell'obbligo stesso con l'applicazione della riforma. Però, a quanto mi risulta, sarebbe prevalso l'orientamento di lasciare aperta la strada ad un adempimento dell'obbligo non solo nella scuola ma anche nei corsi di formazione professionale; in ogni caso, sarebbe rimasto fermo l'orientamento di rinviare la definizione della normativa riguardante l'obbligo scolastico ad un diverso e successivo provvedimento legislativo.

Voglio qui dire con chiarezza che noi comunisti non accettiamo l'ipotesi di rinvio ad un altro provvedimento: è infatti un'ipotesi che fa gravare una forte incertezza su tutta l'attuazione della riforma. E neppure ci convince il richiamo, che da qualche parte è stato avanzato per sostenere l'opportunità, anzi, la necessità di un rinvio, alle dimensioni della spesa: che sarebbe tale da richiedere questo approfondimento ulteriore.

A questo riguardo, mi permetto di richiamare l'attenzione dei colleghi su alcuni dati che sono già di per sé significativi: nell'anno scolastico 1983-84 gli iscritti al primo anno della scuola secondaria superiore sono stati

nel complesso 715.000 rispetto a 808.000 diplomati di scuola media nell'anno precedente; una percentuale pari al 90 per cento. È vero che tra questi iscritti vi sono anche i ripetenti; ma anche se si depura questo dato dai ripetenti si ha una percentuale di nuovi iscritti alla scuola secondaria superiore che raggiunge l'80 per cento di coloro che si sono diplomati nella scuola media: una percentuale che, se non sbaglio, è già più alta o all'incirca pari a quel tasso di passaggio dalla scuola elementare alla scuola media che era stato raggiunto quando si decise — e allora in un solo anno, non già con un rinvio di diversi anni — l'attuazione della scuola dell'obbligo fino ai 14 anni.

Ora a me sembra, onorevoli colleghi, che una percentuale dell'80 per cento contro meno del 10 per cento rappresentato da coloro che vanno ai diversi corsi di formazione professionale è una percentuale che dice molte cose. In particolare mi pare che se ne debbano ricavare quattro insegnamenti che qui vorrei sottolineare.

Prima di tutto ci dice che una generalizzazione dei primi anni della scuola secondaria è un processo fisiologico ormai in atto, un processo che quindi deve essere regolamentato, e può esserlo, senza oneri pesanti, senza che si abbiano incidenze di spesa che si possano considerare non sopportabili: tanto più se si tiene conto del fatto che è in atto un forte calo della leva demografica che inciderà nei prossimi anni proprio su questa fascia della popolazione scolastica, tale da consentire di affrontare in modo ragionevole, senza spese eccessive, il problema di una rapida attuazione del prolungamento dell'obbligo ai 16 anni.

In secondo luogo questo dato ci dice che il processo che si sta verificando esprime soprattutto un aumento della domanda culturale, se è vero che è da 10 a 1 il rapporto tra coloro che si iscrivono a un corso di scuola secondaria superiore e coloro che invece vanno direttamente a un corso di formazione professionale. C'è dunque un'esigenza fortemente avvertita di un innalzamento della base culturale di cui dispongono i giovani che si manifesta già spontaneamente nella società. Ed è a questa esigenza

che occorre guardare prioritariamente, per dare ad essa un'adeguata soddisfazione anche attraverso il mutamento dell'organizzazione della scuola e soprattutto dei suoi contenuti: garantendo cioè una base culturale moderna, che corrisponda alla domanda che viene espressa dalle leve giovanili.

In terzo luogo emerge da questo dato un problema di cui ci si deve preoccupare: emerge cioè che la mancata regolamentazione dell'obbligo è una tra le cause principali del fenomeno negativo di dispersione che si verifica subito dopo l'iscrizione al primo anno. Questa dispersione è dovuta sia al fatto che si tratta di scuole non riformate, quindi di scuole non impostate per corrispondere all'obiettivo di una più alta formazione di base da dare al complesso della leva giovanile, sia anche al fatto che l'assenza di un traguardo intermedio che possa essere raggiungibile in tempi brevi, per esempio al termine di un biennio, dal complesso della massa dei giovani, è assai di frequente la causa di molti abbandoni. Infatti le scuole secondarie sono generalmente di cinque o di quattro anni e anche gli stessi studi professionali tendono oggi sempre più a prolungare il loro corso e a tendere alla meta quinquennale. Tutto questo fa sì che sia facilitato il processo di dispersione di coloro che abbandonano gli studi dopo uno o due anni senza conseguire alcun titolo, senza il completamento di un ciclo di ulteriore elevazione della loro formazione di base: quindi con tutte le conseguenze di frustrazione e di perdita di tempo che derivano da fenomeni di questo genere.

In quarto luogo — insisto ancora su questo punto — questa regolamentazione del processo spontaneo di iscrizione di massa al primo anno della scuola secondaria superiore è essenziale anche per la riqualificazione dei corsi di formazione professionale. Il vizio maggiore che si è presentato nell'esperienza compiuta in questi anni di attuazione della legge-quadro sulla formazione professionale dipende, in larga misura — torno a ripeterlo — proprio dal carattere ibrido dei corsi che attualmente vengono organizzati: corsi che, proprio per il fatto di dover in larga misura provvedere anche a compiti che

non sono propri della formazione professionale, cioè a compiti di completamento o di recupero della formazione culturale, finiscono con l'organizzarsi sul modello dell'istituzione scolastica, anzichè avere quella struttura di interventi agili, possibilmente collegati al lavoro, interventi che stabiliscano un rapporto effettivo con il mondo della produzione, con le attività professionali.

Ma ottenere questo risultato richiede che prima di tutto si risolva il problema della base su cui i corsi di formazione professionale debbono innestarsi e lo si risolva nel senso di fornire quel più alto livello di formazione critica e culturale a tutti i giovani, che consenta più agevolmente l'innesto di iniziative di formazione professionale che abbiano queste caratteristiche.

Naturalmente questo non esclude che per quei giovani — che purtroppo sono un'esigua minoranza, come sappiamo, nella situazione attuale del paese — che abbiano trovato una possibilità di lavorare al compimento dei 15 anni, si possano prevedere particolari iniziative in una fase transitoria. Ma quello che è indispensabile è che si ponga con chiarezza l'obiettivo del completamento dell'obbligo scolastico all'interno della struttura scolastica, per giungere a quel livello di formazione di base che è sempre più universalmente praticato nei paesi che si trovano ad un livello di sviluppo analogo al nostro.

Per tutti questi motivi noi comunisti non esitiamo a dire che se per mettere a punto e giungere a definire in modo più compiuto le disposizioni sul completamento dell'obbligo e sulla sua attuazione nella scuola, e quindi per arrivare ad una migliore definizione dell'ordinamento del primo biennio o per colmare altre lacune (ad esempio, la normativa sugli esami che viene del tutto esclusa da questo provvedimento di legge) occorre disporre di due o tre settimane di approfondimento in più, siamo i primi a proporre che questo ulteriore approfondimento si compia: ma naturalmente a condizione che gli obiettivi siano chiari, che siano chiari e definiti i tempi, che sia precisato lo scopo al quale si tende, cioè quello di giungere ad una riforma effettiva, che tale può essere solo se trovano una chiara e precisa regolamentazione i pro-

blemi prioritari che stanno alla base dell'impostazione di una legge riformatrice.

Diciamo con altrettanta franchezza invece che non ci fidiamo di un rinvio ad un'altra legge. Abbiamo molte esperienze negative a questo riguardo, quali che siano i termini che si vogliono precisare. Non ci fidiamo perchè un'altra legge non sappiamo quando potrebbe effettivamente venire. Il rinvio significherebbe perciò far pesare un'incognita sull'attuazione della riforma, tale da compromettere il processo di realizzazione del nuovo ordinamento scolastico, proprio negli obiettivi più qualificanti che la riforma dovrebbe perseguire.

È perciò questo il senso della proposta che intendiamo presentare: un approfondimento prioritario dei problemi che sono stati lasciati irrisolti, in modo da definire subito le questioni decisive del prolungamento dell'obbligo scolastico, dell'ordinamento che deve corrispondervi e le altre questioni che hanno un rilievo preliminare e pregiudiziale per definire compiutamente gli obiettivi e l'ordinamento della nuova scuola.

Si tratta, in sostanza — a nostro avviso — di rimettere la riforma con i piedi per terra, di cominciare con il definire quali sono le sue finalità essenziali, a partire da quella dell'obbligo: affinchè sia chiaro che attraverso questa riforma si vuole conseguire un più alto livello di formazione di base, di capacità critica, di acquisizione di nuove conoscenze per il complesso dei giovani, in sostanza la creazione di quella cultura diffusa di cui un paese moderno ha bisogno.

Si tratta di rivedere anche l'articolazione per indirizzi — l'abbiamo già detto sia nella relazione di minoranza, sia nei diversi interventi — in modo da semplificarla, da renderla più flessibile, da giungere ad una legge meno macchinosa che, proprio per questo, sia realmente attuabile con efficacia, nel senso di produrre un effettivo rinnovamento dell'ordinamento scolastico.

Credo, onorevoli colleghi, che in questo modo ageveremo certamente anche il lavoro dell'altro ramo del Parlamento, avviando finalmente ad una conclusione positiva il dibattito ormai ventennale sulla riforma della scuola secondaria superiore.

Se queste nostre proposte circa il metodo da seguire non verranno accolte, condurremo invece con fermezza la nostra battaglia di opposizione, cercando in ogni caso di introdurre attraverso gli emendamenti delle modifiche che rendano questo testo un po' meno lontano dalle attese di tanti insegnanti e di tanti giovani e dai bisogni reali di progresso e di avanzamento del paese.

È questo che ci proponiamo attraverso l'ulteriore sviluppo della discussione. Il fatto che un confronto effettivo si sia aperto tra i diversi Gruppi ci induce a presentare queste proposte e a sottoporle all'attenzione dell'Assemblea: con la speranza che su di esse si rifletta seriamente e si giunga alla decisione di affrontare in modo prioritario problemi che sono essenziali per l'impostazione della riforma della scuola secondaria, così da non correre il rischio di arrivare ad un testo confuso e deludente rispetto alle attese maturate in tanti anni, e in modo da giungere invece ad un testo legislativo che apra realmente la strada al processo riformatore. *(Applausi dall'estrema sinistra e dal centro).*

**PRESIDENTE.** Ha facoltà di parlare il relatore di minoranza, senatore Ulianich.

**ULIANICH, relatore di minoranza.** Signor Presidente, onorevole ministro, colleghi, questa mia vorrebbe essere una replica non ripetitiva di quanto ho avuto modo di esporre nella relazione di minoranza. Esiste oggi un dato diverso, aggiuntivo: la discussione generale. Gli interventi che qui si sono susseguiti e che andrebbero ricordati uno ad uno, per nome, sono stati di alto livello come richiedeva la delicata complessità dell'argomento e la nobile tradizione di questa Camera.

Mi sia permesso non solo di tener conto di quanto emerso nella discussione stessa, ma anche di ciò che ho potuto acquisire studiando ancora, riflettendo, vedendo, discutendo con amici e colleghi. Nessuno di noi, infatti, possiede la verità sulla scuola, nè la maggioranza così variegata, nè l'opposizione nella diversità delle sue componenti, ma tutti cerchiamo, e la ricerca, quando sia

critica, sorgiva, senza seconde intenzioni e decadenti furbizie, non può non essere dialettica continua e rispettosa dell'opinione altrui. Ciò non significa, peraltro, che tutto debba naufragare in un oleoso irenismo che cancelli le differenze delle posizioni da sostenere certo non con intransigenza dogmatica, o peggio ancora, con fanatismo, ma con dignitosa coerenza con quanto si ritenga più idoneo per il raggiungimento di un determinato fine. La mia impressione a distanza sul disegno di legge all'esame è che esso, nonostante e forse proprio a causa degli anni passati che l'hanno visto permanere pressochè identico, mostri i segni di una vecchiezza precoce. È uno schema, forse, al quale ci siamo in qualche modo abituati, che ci tiene prigionieri e che ci impedisce di pensare in termini alternativi: non dico in termini radicalmente alternativi. Sia la maggioranza, sia forse l'opposizione di sinistra si muovono all'interno di uno stesso orizzonte, anche se con arretramenti imputati alla maggioranza sia dal Partito comunista italiano sia dalla Sinistra indipendente. Basta analizzare la tavola sinottica dei disegni di legge presentati al Senato. È vero che l'opposizione di sinistra aveva contribuito alla redazione del testo qui giunto dalla Camera dei deputati nella scorsa legislatura. Ma è anche vero che il margine di tempo più ampio di cui abbiamo goduto avrebbe potuto essere speso più utilmente non tanto per restare chiusi all'interno di un quasi identico testo, nella esasperazione delle differenze derivanti dallo stesso circuito di posizioni di fondo, quanto per cercare di studiare le esperienze realizzate in Italia — scuole sperimentali — e in atto in altri paesi, per imparare anche a spese altrui, per superare e aggiornare posizioni che forse sono già obsolete. Non bastano nè le nozioni erudite apprese attraverso la letteratura sull'argomento, che più volte sono state ripetute, nè i voli intessuti di raffinato e goduto intellettualismo, e neppure i ricordi sottilmente romantici, aperti, simpatici, ma scarsamente costruttivi sul piano immediatamente legislativo, eppure portatori di esigenze umane e culturali che non possono essere disattese nel concreto della legislazione.

È mancata, a mio avviso, una ricerca seria sul campo, condotta da noi che siamo i legislatori, con l'ausilio di esperti che avremmo non dico potuto, ma dovuto utilizzare. Ricordo le positive suggestioni che mi è stato dato di raccogliere, durante l'audizione ai fini di un'indagine conoscitiva sulle cause del ritardo dell'inizio dell'anno scolastico e sulle lacune dell'edilizia scolastica in sede di 7ª Commissione, dagli interventi di alcuni presidi ed assessori provinciali e regionali alla pubblica istruzione. Mi sono detto e ho detto anche ad alcuni colleghi: avremmo bisogno anche di simili contributi! Non è pensabile che soltanto l'Esecutivo debba servirsi di uffici propri e di esperti, mentre il Legislativo è costretto a fare affidamento sugli uffici scuola dei partiti e non, come avviene nella massima parte dei paesi civili, su proprie *équipes* di ricerca. Sia detto per inciso, ma questa è una lacuna assai grave all'interno di un Parlamento che è costretto a lavorare con strumenti artigianali. Va detto apertamente, pur nel massimo rispetto per ciascuno in questa Aula, che questa situazione richiede non procrastinabili interventi. E si noti come il disegno di legge all'esame sia di origine non governativa, ma parlamentare! Vengono a mancare gli strumenti indispensabili per conoscere nel senso più scientifico del termine la realtà e per tentare di riformarla: perchè la riforma di una scuola superiore, che equivale ad una rifondazione, non si improvvisa, non è una sonata che possa essere eseguita ad orecchio, anche se non pochi politici di professione — e per sfortuna non solo quelli — sono maestri nel parlare di ogni problema, anche il più complicato, con copiosità di eloquio e ricchezza di argomentazioni, acquisita con incredibile rapidità, ma anche con malcelata superficialità. Occorre impossessarsi degli strumenti e dei dati necessari; bisogna studiare, vedere, confrontare, ascoltare per affinarsi, per entrare in sintonia profonda

con l'argomento, per responsabilizzarsi in prima persona.

Non si può redigere una legge per sentito dire, solo perchè gli uffici scuola così hanno stabilito, ma perchè noi legislatori siamo convinti che sia quello il modo migliore per tentare di risolvere un annoso problema.

Per questo non capisco coloro che, purchè si faccia qualcosa (ma forse non ce ne sono nel nostro Parlamento), vorrebbero una legge che ritengono dannosa. Non sono affatto di questo avviso. Preferisco — non certo per avallare gli insabbiatori, gli eterni scontenti, coloro che approfittano della critica per rinviare — che una legge che reputo non idonea si fermi e venga riesaminata.

Una riforma della scuola non si fa ogni giorno. Se si ritiene che si parte con il piede sbagliato non si può e non si deve concedere un *imprimatur*, nè aperto nè velato. La scuola, il futuro dei giovani, devono starci più a cuore di qualsiasi altra considerazione di carattere politico.

Tuttavia, il fatto che il disegno di legge all'esame sia di iniziativa parlamentare non può in nessun caso assolvere il Governo dalle inadempienze con cui ha trascinato o lasciato marcire problemi nodali, connessi alla riforma della scuola media superiore. Si pensi — soltanto per citarne uno, oltre a quelli che ho già avuto modo di esporre nella mia relazione — alla riforma del Ministero della pubblica istruzione, che si trascina da decenni e che ha permesso il consolidarsi di tutta una serie di lacune già lamentate da più parti.

Allo stesso modo, non può assolvere il Governo dall'aver trascurato, ben oltre il piano verbale, di attribuire agli investimenti nella scuola carattere di impegno prioritario.

Ho spesso ricordato nella mia relazione, e non a caso, Aldo Moro, una figura di politico alla quale non si può pensare senza misurare le distanze profonde che la separano da altre gestioni «garibaldine» del potere politico in Italia.



**Presidenza del vice presidente ENRIQUES AGNOLETTI**

(Segue ULIANICH, relatore di minoranza). Ciò sia detto come introduzione al tema, che vuole essere affrontato in termini estremamente sintetici, senza ritornare su singole argomentazioni.

Un dato appare incontrovertibile. Anche se la scuola — come è stato affermato — si sviluppa ai margini della coscienza del paese, esistono da noi un'insoddisfazione diffusa (non voglio definirla generalizzata) nei confronti di gran parte dell'attuale sistema scolastico e una forte, seppure indistinta, volontà di cambiamento che rifugge — per ora — da prese di posizione spettacolari. Non si può non tener conto di questa situazione, che esige risposte non rinviabili.

Quando il senatore Valitutti afferma che la riforma — questa riforma — è estranea al paese, dice forse qualcosa di vero, ma occorre chiedersi: perchè? Forse perchè la gente è contenta di quello che esiste? Certamente no.

Lo stesso senatore Valitutti sostiene, se ho ben colto il suo pensiero, che si tratta di una riforma ritardataria. Sono d'accordo con lui se vuol dire che il paese intero deve essere coinvolto in una riforma che non può avvenire alle sue spalle e quasi in sua assenza.

Alcuni hanno definito l'attuale provvedimento la «miglior legge possibile».

Lasciamo loro questa consolazione che implica una forte dose di coraggio e una fede non certo ottimistica nelle capacità inventive dell'intelletto umano. Ma non sono riuscito a comprendere il sottile legame di trasposizione che collega questa ad altra definizione ben nota e che rinvia, se non erro, al «migliore dei mondi possibili»: il superlativismo andrebbe evitato, anche perchè di cattivo gusto.

Ci sono alcuni punti, delucidati nella mia relazione, che intendo brevemente riprendere, poichè, almeno così a me sembra, escono intatti dalla discussione generale. In particolare, alludo alle necessità del coinvolgimento

di tutte quelle categorie sociali che hanno interesse al rinnovamento della scuola. Esse vanno interpellate non *post factum*, in ordine alla esecuzione di un progetto alla cui stesura e discussione sono rimaste estranee, quanto per contribuire alla ideazione di una scuola media superiore che sia il più possibile al passo con i tempi, rispondente quindi ad esigenze più puntualmente individuabili con il concorso attivo di categorie diverse.

In una simile prospettiva — che potrei definire preliminare — il disegno di legge all'esame mostra carenze di fondo.

L'ordine del giorno presentato ed illustrato con ricchezza di argomentazioni dal senatore La Valle non può non trovarmi consenziente in maniera piena. Mi permetterei di chiedere, perciò, al Ministro della pubblica istruzione, l'invio degli atti parlamentari relativi alla discussione del presente disegno di legge a tutte le categorie interessate, affinchè possa crearsi un dibattito nel paese che sia utile almeno — qualora il disegno di legge dovesse essere approvato da questo ramo del Parlamento — alla Camera dei deputati, quando dovrà esaminare il presente provvedimento.

Ci sono leggi che per la loro portata richiedono, su un piano sostanziale, ben altri schieramenti che non siano quelli di una maggioranza di governo temporaneamente aggregata, litigiosa, divisa. Mi era sembrato di capire che si volessero superare certi steccati troppo rigidi; che si mirasse ad instaurare un dialogo aperto in vista di una più ampia corresponsabilizzazione politica, di possibili ulteriori, pur se critiche, convergenze. Non mi pare di vedere che il tempo, non poco in verità, intercorso tra le esposizioni dei relatori di maggioranza e di minoranza, la discussione generale e le repliche — quasi tre mesi — sia stato speso anche in contatti con le opposizioni. In ogni caso, ciò non è avvenuto con il nostro Gruppo. E non so

neppure quali esiti abbiano avuto talune ipotesi prospettate dal senatore Covatta sia sul quotidiano «L'Avanti», sia nel suo intervento, pregevole, in sede di discussione generale.

Può apparire strano che un provvedimento di tanto grande rilevanza per il futuro del nostro paese, equivalente nel profondo ad una riforma istituzionale, sia sul punto di essere licenziato con una risicata maggioranza parlamentare. Gli argomenti finora toccati potrebbero essere considerati dei preamboli, ma essi costituiscono, a mio avviso, parte integrante di un discorso democratico sulla scuola.

Da parte di taluni illustri colleghi si è amabilmente disquisito sull'anima di questo disegno di legge, alla quale avevo fatto riferimento nella mia relazione; occorre forse che spenda qualche parola a questo proposito.

Non si può non partire almeno da una ipotesi di idea; non rimpiango la mancanza di un'idea unitaria, che potrebbe voler significare rimpiangere un impianto ideologico posto a base di un progetto di riforma della scuola media superiore. Non ho rimpianti né per la crisi, né — come qualcuno vorrebbe — per la morte delle ideologie. Non ho d'altronde nostalgia per alcune mode filosofiche che in tempi non lontani avevano instaurato in Italia qualcosa di simile ad una dittatura culturale. Ma altro sono le ideologie, altro le idee.

Senza idee-madre, senza idee-forza, non si può costruire nulla di intimamente coerente. Mi sono chiesto e mi chiedo se, al di là di convergenze pragmatistiche, questo disegno di legge sia sotteso o meno da un insieme di idee cui condizionare le scelte operative o ispiratrici di scelte operative.

In questa sede è stato più volte citato e ripreso il decalogo del convegno di Frascati e si è discusso se il documento di Frascati sopravviva con poche modifiche o non sopravviva affatto in questo disegno di legge. Per alcuni quel luogo così, ameno sembra tradire dei connotati cospiratori da esorcizzare in una dispiegata democrazia. Almeno così mi è parso di capire. Il problema non è però quello di individuare in questa sede, sul piano filologico, se vi siano o meno elementi

che possano essere riconducibili ad un convegno che sembrò aver tratto insegnamenti e conseguenze da un accadimento che molti vorrebbero cassare dalla nostra storia, e che invece, come ogni accadimento, si lascia modificare nel tempo da altri fatti, ma resta intatto, nella sua concreta realtà di allora, per sempre. Il problema vero è quello di esaminare il disegno di legge per appurare se ad esso siano sottese idee valide per il nostro tempo. Non interessa l'esame dei millesimi di Frascati presenti nel disegno di legge, in quanto la nostra non è la sede in cui si ricostruiscono storicamente i fatti, ma è una sede politica, e dobbiamo quindi esprimere un giudizio di congruenza tra l'impianto ideale cui il disegno di legge si ispira e la tentata realizzazione di esso. Il primo attacco, se ha da esserci, non può non essere portato a quell'impianto.

Il senatore Valitutti, uomo di grande sensibilità e di profonda esperienza culturale e politica, ha bene individuato l'obiettivo ed ha fatto leva su un fatto cui alcuni non avrebbero voluto e non vorrebbero attribuire rilievo ai fini di questo disegno di legge: che questo disegno di legge sia «consustanzialmente» (una reviviscenza della definizione di un antico concilio a fondamento della realtà della Chiesa cattolica, che il senatore Valitutti ha preziosamente ricordato), legato o meno al decalogo di Frascati.

Vediamo quali sono le idee di fondo del disegno di legge.

Non intendo fare della unitarietà un principio intoccabile, un dogma di fede.

Mi chiedo e vi chiedo: riusciamo in modo diverso a dare uguali possibilità di una formazione generale alle nuove generazioni?

È un problema che va affrontato con la dovuta serietà, e quando si parla di discipline dell'area comune, quando si afferma l'uguaglianza dei programmi — come abbiamo fatto — per quel che riguarda l'area comune, non si intende menomare in nessun caso la valenza scientifica di qualsiasi insegnamento. Perché è chiaro che una formazione culturale può essere acquisita partendo da qualsiasi punto diversificato e non necessariamente reso comune nell'insegnamento.

Su questo piano non si può non essere concordi. Perchè individuare alcune discipline chiave, capaci di rappresentare momenti-forza in uno sviluppo che sia organizzazione di pensiero non significa negare che tutte le discipline siano ugualmente nobili come statuto scientifico. Laddove, sul piano della formazione a livello di scuola media superiore, non tutte sono intercambiabili. E a ciò mi pare si debba portare attenzione, quando si voglia sostenere la non opportunità che alcune discipline entrino nell'area comune.

Per gli indirizzi, al di là delle facili ideologizzazioni e degli ancor meno ragionevolmente facili azzeramenti di tutto l'esistente sul piano della scuola media superiore, mi pongo una questione: è rispondente o meno a verità che per il futuro sia previsto, dati gli sviluppi vertiginosi delle tecnologie, che, in media, nel corso di una vita si dovrà cambiare almeno quattro volte professione? È rispondente o meno al vero un simile giudizio? Se questo giudizio può essere considerato rispondente, che senso ha impostare gli indirizzi con una valenza unica, ripetitivi di una struttura che poteva essere in armonia con altri tempi, caratterizzati da una certa staticità nel mondo delle occupazioni?

Sono queste le domande di fondo, includibili, sulle quali, a mio avviso, si dovrebbe tornare a discutere in profondità. Ma vi sono ancora altre questioni.

La scuola funzionale ad un certo tipo di società si articolava in determinati programmi, sviluppati con taluni metodi di insegnamento. Oggi quei metodi possono restare intoccati o subire semplicemente lievi modifiche? Altrimenti come riteniamo di dover impostare le nuove metodologie di insegnamento?

Parliamo di sviluppo pieno della personalità degli studenti. Quale personalità? La stessa che si prefiggevano di plasmare al tempo del fascismo?

Quando parliamo di partecipazione alla vita democratica, di attitudini critiche, del senso della libertà e della responsabilità individuale e sociale, enunciamo delle idee informatrici, compiamo una scelta tra quelle possibili.

Ma attraverso quali altre concrete scelte crediamo di poter realizzare queste e non altre idealità?

Certamente tutti — a qualsiasi schieramento politico apparteniamo — siamo impegnati a superare il livello delle enunciazioni generali che vogliamo far agire dall'interno di una scuola riformata. Di tutto si deve discutere, su tutto ci si deve confrontare, tutte le esperienze possibili vanno tenute presenti.

A questo punto vorrei sottolineare come una delle carenze più gravi che riscontro in questo disegno di legge mi appare la chiusura sugli orizzonti delle esperienze europee, qualora si tenga conto delle tendenze verificabili nei sistemi di istruzione nei paesi occidentali.

Non si può non restare colpiti da una certa mancanza di apertura culturale e problematica che caratterizza il nostro progetto di riforma, il quale, forse per insufficienza di adeguati strumenti di ricerca, sembra risultare, arrivando quasi per ultimo, tra i meno progrediti. Anche se so che il termine progresso può essere definito partendo da prospettive diverse e quindi con diverse accezioni circa il suo significato.

Esiste un documento di lavoro, al quale intendo richiamarmi, redatto dal Centro per la ricerca e l'innovazione dell'insegnamento (CERI), organismo che opera in seno all'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico (OCSE), con sede a Parigi, al quale collaborano tutti i paesi occidentali. Questo documento, predisposto per la riunione dei comitato direttivo a livello di ministri che si è tenuta nel novembre dello scorso anno, reca la data del 16 aprile 1984.

Non mi pare che ne sia stato fatto uso nel presente disegno di legge. Disgraziatamente, signor Ministro!

È un documento che avrebbe potuto aprirci orizzonti europei. Ripeto, noi siamo rimasti chiusi (signor Ministro, mi permetta di esprimere, con rispetto verso la sua persona, questo giudizio) in un ambito provinciale, anche se con la P maiuscola, proprio per non offendere nessuno dei presenti.

Non posso qui illustrare il documento, che andrebbe a mio avviso approfondito con uno

studio non superficiale. Esso concerne la ristrutturazione dei piani di studio, l'assunzione dell'istituzione scolastica come sede prioritaria per attuare i cambiamenti necessari in vista di una riforma del sistema educativo, la formazione del corpo docente come strategia di riforma del sistema educativo.

Sull'argomento è uscito anche un articolo (utile per chi non può leggersi l'intero documento, che tra l'altro è stato redatto in poche copie) di Mario Reguzzoni sul numero di gennaio di «Aggiornamenti sociali», che riprende le argomentazioni del CERI.

A me pare di poter dire come sia molto grave che in una Commissione pubblica istruzione del Parlamento italiano, di un paese che fa parte dell'OCSE, non si sia avuto notizia dettagliata di un simile documento. Questa osservazione rientra nella critica che precedentemente ho fatto nel mio intervento sulla mancanza di strumenti fondamentali per il lavoro del Parlamento e sulla strumentazione artigianale di cui noi legislatori disponiamo. Ripeto, sarebbe stato di grande importanza che noi avessimo potuto conoscere e discutere questo documento in rapporto proprio all'esame del disegno di legge.

Circa la ristrutturazione dei piani di studio, desidero, seppur brevemente, dare notizia ai colleghi di alcune dimensioni del documento, prima di avviarmi alle conclusioni.

Per quanto riguarda i contenuti, di fronte ai mutamenti scientifici e tecnologici si sono ristrutturati gli insegnamenti (si tratta di un rapporto che tiene conto della situazione a livello di Europa occidentale); si è cercato di contenere l'enciclopedismo e di limitare le conoscenze aventi un funzione puramente operativa; si sono messi in atto programmi destinati a preparare l'alunno ad inserirsi in un processo di educazione permanente; si sono riorientate le discipline dando loro un valore puramente strumentale.

Per quanto concerne i metodi, sono state elaborate nuove strategie di apprendimento, introducendo come in Francia ed in Germania la pedagogia di progetto, così da concentrare l'attenzione dell'alunno su obiettivi precisi e non sulle discipline.

Per quanto concerne le strutture, la resistenza alla unificazione degli indirizzi degli

studi è stata forte dappertutto e a malapena si è giunti a creare una scuola secondaria di primo grado unica per tutti.

La disomogeneità delle soluzioni adottate nei confronti della scuola secondaria è dovuta al fatto che il problema vero che gli Stati devono affrontare non è quello di strutture più o meno rigide, bensì quello della continuità educativa, e della flessibilità nella risposta ai bisogni che sono problemi più di metodo che di struttura. Su questo punto dovrei insistere: problemi più di metodo che di struttura.

La flessibilità della risposta ai bisogni — riprendo dal documento — è una dimensione nuova che si riferisce alla necessità di fare ricorso a metodi diversi a seconda delle esigenze degli alunni, di uscire dalle strutture formali di insegnamento, facendo riferimento a situazioni di apprendimento motivanti e, in genere, di tipo extrascolastico. In questo senso vanno intese le esperienze di lavoro in azienda, motivate non tanto dalla incapacità delle scuole a garantire una formazione adeguata quanto dalla necessità di offrire occasioni di apprendimento diverse da quelle propriamente scolastiche e di introdurre nel sistema di formazione il principio della discontinuità, alternando scuola e lavoro che deve caratterizzare l'intero ciclo professionale e vitale dell'uomo che vive in una società in rapido cambiamento. E non si tratta soltanto di discontinuità temporanea. È andata sempre più emergendo anche una discontinuità formativa territoriale, nel senso che si sono moltiplicate le agenzie di formazione, cosicché la risposta ai bisogni educativi viene data da una pluralità di enti.

La scuola è al centro del processo di cambiamento. Tentativi fatti di riformare il sistema scolastico nel suo insieme si possono considerare falliti: è il documento che lo dice ed io per onestà devo citarlo. Laddove la riforma è stata attuata come in Svezia — e il discorso vale anche per il Belgio e la Francia — ci si trova di fronte alla constatazione che la situazione educativa non è affatto migliorata. Il problema cioè sembra essere non di creare nuove strutture, bensì di calare l'innovazione nella pratica quotidiana. Da qui tre problemi specifici: come far sì che l'istituto scolastico diventi esso stesso luogo di cam-

biamento; come sostenere dall'esterno le innovazioni che si realizzano nell'istituto; come orientare la politica educativa perchè le innovazioni siano possibili. E ancora c'è l'ipotesi di progetto educativo, di istituto, il quale vorrebbe delegare ai singoli istituti la capacità di proporre ed attuare cambiamenti in rapporto alle singole situazioni. È una impresa estremamente difficile, è ovvio. Ma anche questo è un aspetto che va studiato.

Non sto proponendo delle soluzioni: sto semplicemente affermando che documenti come questo andrebbero studiati e analizzati e che se ne dovrebbe far tesoro.

Si parla inoltre di una modifica del ruolo del capo di istituto, modifica — è chiaro — non in senso autoritario ma in senso di decisioni sostenute da una collegialità di insegnanti e dall'impegno non solo all'interno ma anche all'esterno della scuola. Tra le strategie innovative viene menzionato in questo documento anche il processo di ricerca e sviluppo. Si tratta di una sequenza di azioni orientate, che inizia con l'individuazione di un problema o con la nascita di un'idea, si sviluppa con la messa a punto di soluzioni o di un prototipo e si conclude con la discussione dei risultati ottenuti.

Il terzo punto è quello della evoluzione della funzione e della formazione del corpo docente. Il disegno di legge tenta di dare una risposta con l'intervento nell'aggiornamento degli IRRSAE e delle università.

Su questo punto ho detto molto nella mia relazione e ho anche mostrato come ci siano dei ritardi gravissimi, che pregiudicano anche l'attuazione del progetto di riforma in uno dei suoi elementi portanti, vale a dire quello dei docenti.

Per quello che riguarda la nuova entità dell'insegnante, l'insegnamento centrato sull'apprendimento sia individuale sia di gruppo ha di mira non tanto le acquisizioni specifiche quanto lo sviluppo globale dell'allunno. Si tratta di un'attività collegiale che si svolge di concerto con tutto il personale delle scuole. E qui si parla ancora di collaborazione con i genitori e con i rappresentanti delle comunità locali, delle forze sociali, degli enti culturali presenti nel territorio, perchè una scuola, se è veramente rappresentazione delle esigenze di una società, non

può attingere se non a tutte le dimensioni culturali presenti nel territorio.

E ancora, il dialogo permanente con gli alunni, le attività di aggiornamento: tutto ciò va inserito in un contesto, come afferma il documento, in continua mutazione, il contesto in cui l'insegnante esercita la sua funzione e che diventa sempre più incerto.

Non solo viene a mancare il consenso sociale su determinati valori, ma la scuola viene caricata di compiti educativi connessi con le molteplici esperienze extrascolastiche dell'allunno, compiti che richiedono di essere affrontati con sintesi originali di cui la scuola deve essere creatrice, senza il supporto di acquisizioni consolidate per le quali esista un consenso.

Non vorrei ulteriormente dilungarmi nella lettura del documento che, secondo me, apre ampi spazi di problemi.

Le soluzioni evidentemente possono andare nell'un verso o nell'altro. Non sono certamente univoche, ma a mio avviso varrebbe la pena di affrontarle.

Per questo motivo, tenuto conto di quanto sin qui ho esposto, qualora venisse richiesto il rinvio del presente disegno di legge in Commissione mi permetterei di suggerire le seguenti misure: termine di tempo non superiore ai sei mesi per il ritorno in Aula; creazione di uno *staff* di ricercatori nominati dall'ufficio di Presidenza della Commissione, in accordo con il Consiglio di Presidenza del Senato, qualora ciò sia ritenuto necessario. So che simili proposte fanno sorridere, ma fanno sorridere soltanto coloro che non sanno cosa significhi ricerca scientifica. Circa le modalità di assunzione si potrebbe pensare sia a comandi per il personale docente e dipendente da pubbliche amministrazioni, sia all'acquisizione di collaborazioni temporanee a carico del Senato.

E, ancora: conoscenza dettagliata della sperimentazione condotta in Italia circa il biennio comune; visite di studio in alcuni paesi occidentali, senza escludere — perchè da tutti si può apprendere — paesi con regime politico diverso dal nostro.

Inoltre, la Commissione istruzione dovrebbe rispondere formulando norme circa i seguenti temi: in quali modi si debba dare vita ad un ulteriore prosieguo della scuola

dell'obbligo; quali rapporti debbano intercorrere tra il primo biennio della scuola media superiore e il terminale della scuola dell'obbligo; quali eventuali rapporti possano instaurarsi tra scuola dell'obbligo e formazione professionale; come si ritiene debbano essere impostati, nelle loro linee di fondo, sia i programmi, sia le metodologie di insegnamento; quale sia il destino da riservare agli istituti professionali esistenti, dopo aver preso adeguata conoscenza degli stessi, dei loro programmi e dei metodi di insegnamento ivi seguiti; come questi, e altre scuole ed istituti, debbano essere riformati; se l'ipotesi migliore e unica debba essere ritenuta quella dell'azzerramento totale dell'esistente.

Inoltre, contatti con le regioni, insieme alla 1ª Commissione, per la definizione degli ambiti di autonoma decisione e di proficua collaborazione con lo Stato in ordine alla riforma della scuola media superiore, alla formazione professionale e all'educazione permanente; come debba essere impostato il triennio della nuova scuola media superiore; come si debbano configurare le discipline dell'area comune; quali e quanti possano essere — e perchè quelli e non altri — gli indirizzi; quale spazio di autonomia di gestione e di programmi possa essere riconosciuto alle singole scuole.

Questa è una forma di razionalizzazione dei problemi di maggiore rilievo che — a me pare — andrebbero affrontati con un ausilio più qualificato rispetto a quanto è avvenuto nel precedente iter.

La scuola, signor Presidente, onorevole Ministro, colleghi (non c'è bisogno di ricordarlo), è una dimensione fondamentale della nostra realtà presente e costituisce un seme di umanità e di cultura per le generazioni future.

A me pare — senza lasciarsi andare (chè non condivido simili impostazioni) a manovre ritardatrici di alcun genere — che sia opportuno, anzi necessario, affrontare di nuovo alcuni problemi nodali della riforma della scuola media superiore, perchè noi si possa con tranquilla coscienza presentarci al paese dopo aver ascoltato le voci che dal paese vengono al Parlamento.

Penso che queste non siano proposte eversive da nessun punto di vista e che non possano essere considerate come ritardatrici. Io ritengo, in coscienza — parlo di me stesso, naturalmente — che non avallerei mai un disegno di legge quale quello che è stato presentato senza che vi siano state le precondizioni necessarie di approfondimento, per essere convinti che quella riforma veramente può essere di giovamento per il futuro del nostro paese. (*Vivi applausi dall'estrema sinistra e dal centro. Congratulazioni*).

**PRESIDENTE.** Ha facoltà di parlare il relatore, senatore Mezzapesa.

**MEZZAPESA, relatore.** Signor Presidente, onorevole Ministro, colleghi, mi piace innanzitutto prendere atto di una cosa: l'elevatezza del dibattito che, sul tema della riforma della scuola secondaria superiore, si è svolto in quest'Aula.

Era la prima volta, voglio ribadirlo, che di scuola secondaria superiore si parlava nell'Assemblea di Palazzo Madama: la prima volta, nella storia unitaria del nostro paese, dal momento che sia gli ordinamenti scolastici Casati, sia la riforma Gentile non furono, per vicende storico-politiche contingenti, accompagnati da un dibattito parlamentare. E anche se non sono mancate, nel corso di questo dibattito, prese di posizione ancora legate — come dire — ad una sorta di incrostazioni ideologiche, sempre dure a morire nel nostro paese e nelle vicende della nostra passionalità politica, tuttavia è emersa da più parti l'esigenza di addivenire alla soluzione di quello che ormai è un nodo intricato della nostra scuola; una soluzione che sia non una qualsiasi, ma la più adeguata e la più coerente con la duplice finalità che in sostanza ci ripromettiamo di realizzare: la formazione, innanzitutto, dei nostri adolescenti e dei nostri giovani; e poi un rapporto quanto più logico, quanto più congruo possibile dell'impegno della scuola con le esigenze del mondo della produzione e del lavoro.

È stato sostenuto da più parti, nel corso del dibattito, sia pure con varie sfumature ed accentuazioni, che un progetto riformistico

della scuola oggi non può avere una filosofia ispiratrice che non sia quella dei fini — i fini accennati — e degli strumenti, indicati con una certa ragionevole flessibilità, che possono essere i più utili per il raggiungimento di tali fini.

Diceva il collega Ferrara: «È un progetto che nasce dall'esperienza e va avanti empiricamente». E lo diceva senza scandalizzarsene, senza rimpianto alcuno per precedenti progetti basati su fondamenti ideologici. I tempi cambiano e impongono nuovi sforzi di ricerca, nuove vie da battere per giungere a soluzioni al passo con i tempi; «non c'è più spazio, oggi, per una riforma Gentile», osservava acutamente il collega Scoppola, e ovviamente lo diceva non con riferimento ai contenuti specifici di quella riforma, ma alla forma di ideologismo che la sottendeva.

Sicchè, al di là delle nostre legittime differenziazioni nell'indicare le soluzioni più appropriate per i singoli problemi che il progetto riformistico affronta e presenta, dobbiamo guardarci — lo ripeto — da eventuali posizioni pregiudiziali, ideologiche appunto, che ci legano a schematismi antichi e che ci impediscono di guardare con sano realismo al contesto sociale in cui ci troviamo, in cui è chiamata ad operare la nostra scuola, quella ancora esistente e quella che verrà fuori dalla riforma; contesto sociale che va avanti attraverso modificazioni assai più rapide di quanto non possano essere i nostri schematismi ideologici.

Sento ancor dire in quest'Aula: «con questa legge si vuole tornare indietro anziché andare avanti»; lo diceva il collega Valenza, ma anche il senatore Ulianich affermava l'altro giorno: «La Democrazia cristiana ha voluto riprendere certe posizioni a malincuore perdute in precedenza». Quando sento affermazioni di questo genere, temo che esse rischino di essere non valutazioni obiettive, ma incrostazioni ideologiche in base alle quali si giudica l'avanzamento o l'arretramento. A ciò s'aggiunga il clima politico particolarmente aspro (l'aggettivo è del senatore Berlinguer, che con molta lealtà ha accennato all'attuale contesto politico generale) nel quale, prima in Commissione ed ora in Aula, si affronta il delicato tema della

riforma. Anche il senatore Panigazzi ha fatto un opportuno accenno alle contingenti difficoltà politico-parlamentari; (vorrei ringraziare cordialmente il collega Panigazzi per le cortesi espressioni di apprezzamento nei confronti della mia relazione, e per gli stessi motivi ringrazio i senatori Ferrara Salute, Spitella e Scoppola).

Queste difficoltà si sono aggiunte a quelle obiettive di merito della riforma stessa; in proposito, ci viene però facile chiederci se non sia possibile un comune sforzo per ridimensionare la temperatura polemica e allentare le tensioni politiche in atto. Se è sempre opportuno un simile sforzo in ogni momento del dialogo politico che accompagna il processo della vita democratica, è tanto più opportuno, necessario e doveroso quando si discutono provvedimenti legislativi come quello al nostro esame, che non riguardano la situazione contingente e non sono congiunturali come la scala mobile o i provvedimenti fiscali, ma sono destinati ad incidere nel futuro con largo raggio di proiezione, condizionando lo sviluppo della scuola italiana e, quindi, la formazione dei giovani. Lasciatemi dire che in proposito va sottolineato l'interessante passaggio dell'intervento del senatore Berlinguer quando, parlando di scuola statale e non statale, ha affermato che il Partito comunista non si presterà mai a manovre di scontro frontale su questo problema, come è avvenuto in Francia e in Spagna; egli ha riconosciuto l'esigenza di un sistema scolastico integrato che faccia perno — sono sue parole — «sulla scuola pubblica riformata, ma che comprenda nella sua attività anche altri canali dell'istruzione». Ciò equivale ad auspicare un sistema in cui confluiscono armonicamente i contributi e gli sforzi anche organizzativi di chiunque — pubblico o privato — voglia concorrere all'opera di formazione della gioventù; questa del senatore Berlinguer è un'affermazione che si pone in una visione non asettica dei problemi della scuola, staccata da un supporto politico di base, ma in una visione che tende a superare i vietati schematismi ideologici certamente presenti nelle esperienze straniere richiamate dal senatore Berlinguer. Vorrei comunque assicurare il senatore Ber-

linguer che i cattolici sono ben lontani dal covare disegni di spaccature o di lotte frontali sui temi della scuola.

Il collega Panigazzi, rifacendosi all'opinione pubblica che in un certo modo ha seguito il lavoro della 7<sup>a</sup> Commissione, ha accennato ad elementi frenanti, a volte difficili da interpretare, come certi documenti pervenuti da prestigiose accademie che hanno ritenuto di esprimere in una paginetta un generico giudizio di condanna del progetto di riforma che si andava delineando, senza peraltro indicare valide alternative. Nessuno infatti, allo stato delle cose, presenta come alternativa valida il mantenimento dello *status quo*. Ci sono nell'aria giudizi non sufficientemente o niente affatto motivati; serpeggia un diffuso stato d'animo che spesso denuncia soltanto o generici timori del riformismo, anche perchè certi recenti esempi di riforme sociali non hanno dato i risultati sperati, o timori specifici, come quello che ogni insegnante nutre circa il destino della sua disciplina di insegnamento e quindi la personale posizione giuridico-professionale che potrebbe vedersi assegnata nella nuova scuola. Questi fatti sono stati peraltro riconosciuti, tra gli altri, anche da Evandro Agazzi che non si può certamente considerare tra i più teneri critici della riforma, e che pure in un editoriale della sua rivista ha affermato che, una volta assodato che una riforma occorre, è necessario un discorso propositivo più che un discorso critico degli altrui progetti, ed egli si è, per la verità, preoccupato di darne un esempio concreto.

Non sono mancati anche nella discussione in quest'Aula esempi di interessi settoriali, non per questo non legittimi, ma sempre parziali, e cito l'esempio dell'intervento, sorretto da una specifica competenza, del senatore Signorelli a proposito delle attività motorie, posizioni, interessi che in una scuola riformata possono sempre trovare l'occasione di essere opportunamente valutati e soddisfatti, se non tutti oggi, certamente tutti con il passare del tempo.

Il dibattito ha fornito l'occasione per dare la stura a lamentazioni di ogni genere sui guai della scuola in generale e della scuola

secondaria superiore in particolare. Risulterebbe vasta un'antologia dei riferimenti «nosologici» alla scuola, la grande ammalata.

«Sperimentazioni di ogni genere e in ogni stadio, di cui poi il Ministero spesso ignora i risultati», affermava la senatrice Nespolo. È stata evidenziata l'inefficacia degli IRRSAE. «Per il corpo ammalato della scuola occorrono provvedimenti immediati», diceva la senatrice Moltisanti. «La scuola di formazione è allo sfascio, occorre una riforma, ma questa è per lo meno affrettata», affermava il senatore Giangregorio e il senatore Volponi, in quell'interessante e gustoso affresco che ci ha fatto della scuola di ieri e della scuola di oggi, della sua funzione e del suo ruolo, ci ha parlato delle lamentele degli insegnanti e dell'impreparazione degli alunni. È tutto un «puffare» ci diceva l'illustre collega, riferendosi a modi di espressione, anzi, di non espressione di un certo linguaggio fumettistico.

Anche fuori di qui — e credo ne abbiate fatto esperienza pure voi, come chi vi parla, durante i tanti convegni che si sono svolti su questo argomento — quando si parla di scuola e di necessità di riforma, tornano puntualmente i riferimenti alle insufficienze, alle carenze, alle lacune della nostra scuola, di ordine organizzativo, finanziario, edilizio, funzionale.

Vi è un pericolo però, che dobbiamo evitare a noi stessi e cercare di far evitare agli altri: cioè che, sopraffatti dalla mole di queste lacune, cediamo alla tentazione di non far nulla. Non sarebbe nè logico nè giusto che, a causa dell'insistenza sui motivi — certamente ve ne sono — di disfunzione della scuola, fosse allentata la tensione riformistica. Ripeteremmo, a mio avviso, gli errori del passato, che hanno portato a tali carenze perchè spesso si è creduto che per sanare i mali della scuola, specialmente in una fase di rapida e tumultuosa crescita della stessa — lo accennava egregiamente il senatore Mitterdorfer — bastasse metterci la pezza di una «leggina» per aggiustare tutto. Ho già accennato nella mia relazione al valore dirompente della legge n. 964 del 1969, la legge che liberalizzava gli accessi universitari: quella, sì, applicata malamente



ad un organismo ammalato, incapace di reagire positivamente ad un medicinale d'urto come quel provvedimento. Occorreva, invece, ed occorre una visione riformistica globale che dia la possibilità agli interventi parziali e settoriali di comporsi in un nuovo assetto istituzionale.

Del resto, che la scuola avesse bisogno di cambiare lo ha dimostrato quanto è successo in questi ultimi anni. Il senatore Spitella, nel suo interessante intervento, ci ha ricordato che è bastata in questi anni, qua e là, l'istituzione di un nuovo corso, sia pure sperimentale, in un istituto perchè tutti accorressero ad iscriversi.

Nel recente rapporto Censis si legge che l'innovazione spontanea e la sperimentazione istituzionale stanno rendendo il volto della scuola italiana molto più articolato rispetto alla scuola di qualche anno fa: alla tradizionale uniformità si va sostituendo una complessità che è sintomo di una tensione, sintomo di tendenza al cambiamento. Orbene, il Parlamento ha il dovere di dare a questo cambiamento una carattere di solidità istituzionale. Ma — mi consenta il senatore Biglia, con tutto il rispetto che ho pure per lui — non è certamente con un richiamo a motivi di costituzionalità, un richiamo alquanto forzato, anche se sorretto da indubbio acume giuridico, che possiamo rispondere positivamente alle esigenze di cambiamento. Non si può rigettare un disegno di riforma esasperando la distinzione del verticale, il grado, e dell'orizzontale, l'ordine: una distinzione su cui si può anche convenire. Ma quello su cui non possiamo convenire è il subordinare l'ordinamento scolastico, anche quello del *de jure condendo*, cioè quello che si vuol fare, a un'identificazione del grado e dell'ordine in quelli della struttura esistente. L'ordine è un fatto puramente strumentale, organizzativo, non è una categoria assoluta in base alla quale adeguare l'ordinamento. Nella scuola ancora esistente esso ordine si articola secondo la distinzione tradizionale (classico, scientifico, tecnico); nella nuova scuola si articolerà secondo le nostre decisioni, cioè secondo gli indirizzi. Non vale pertanto il richiamo alla normativa del decreto del Presidente della Repubblica n. 419, che prevede in ogni distretto la presenza di

scuole di ogni ordine e grado. Quella è una formula che garantisce tale presenza, ossia la presenza di tutte le scuole esistenti, ma esistenti in base all'ordinamento scolastico che il Parlamento vuole e che il Parlamento garantisce.

Uno dei temi su cui maggiormente si è soffermata l'attenzione dei colleghi intervenuti nel dibattito è quello dell'area comune, delle materie comuni a tutti gli indirizzi. Anche qui non si tratta di una categoria assoluta, quasi che l'area comune fosse qualcosa di contrapposto a tutto il resto: si tratta dello strumento idoneo per realizzare l'unitarietà della nuova scuola. A mio avviso, categoria assoluta, semmai, dovrebbe essere la finalità, e la finalità è la formazione dell'adolescente e del giovane che si realizza non in uno schema astratto, ma nel concreto della scuola e in quella scuola che il giovane ha scelto, ossia in quel dato indirizzo.

Per il giovane, quindi, valgono poco le differenze concettuali che noi eventualmente facciamo tra area comune e area specifica di indirizzo. Per l'utente della scuola esiste una unità, e questa unità egli deve ritrovare nell'indirizzo scelto. Ogni indirizzo, diceva Spitella, ha una sua unità nel senso che la formazione poggia su un'unica strategia che armonizza la valenza delle materie dell'area comune e quelle specifiche di indirizzo. E il collega Parrino, più o meno su questa stessa linea, diceva che non ci deve essere sovrapposizione, ma integrazione tra le materie dell'area comune e le materie di indirizzo.

La preoccupazione di fondo del legislatore, durante tutti questi anni, è stata quella che la nuova scuola assicuri a tutti un'adeguata formazione culturale. Lasciatemi citare Agazzi: «Una delle maggiori deficienze dell'attuale secondaria superiore appare la sua eccessiva frantumazione, la quale produce dislivelli troppo forti nel valore qualitativo della formazione culturale, professionale e umana offerta agli allievi che la frequentano; dislivelli che, per di più, appaiono ancora in gran parte riflettere le disparità sociali tra le famiglie da cui questi allievi provengono».

È in questo, dunque, che noi ritroviamo il motivo di fondo positivo per quanto riguarda la riforma e il motivo di fondo negativo dell'attuale situazione scolastica, dove non

viene assicurato a tutti un adeguato livello formativo culturale. A questo proposito, non posso non ricordare e non citare l'appassionato e dotto intervento del collega Mascagni sull'educazione artistica e in particolare sull'educazione musicale, in cui tra l'altro, con coraggio e con chiarezza, ha denunciato la dequalificazione culturale dei conservatori.

Io credo che in questa esigenza non troviamo soltanto il conforto dei colleghi e di Agazzi. Ritengo che sia interessante riflettere su certi dati che ci ha offerto una recente indagine del Censis, mi sembra non ancora pubblicata se non in qualche estratto. Anche le famiglie la pensano più o meno allo stesso modo. Su un campione di 1.500 famiglie, risulta che la maggior parte dei capifamiglia è d'accordo che la scuola è indispensabile per la formazione dei loro figlioli; solo una minoranza ne collega la funzione ai fini più direttamente occupazionali. Però cultura non è nozionismo astratto.

La stessa formazione culturale, se non vuole ridursi ad astratto apprendimento nozionistico, deve far parte di un più complesso progetto di vita, entro il quale devono incominciare a delinearsi per l'allievo anche un orientamento ed una preparazione nei confronti di ciò che vorrà e di ciò che dovrà fare nella vita attiva.

Ecco, allora, che il concetto di unitarietà assume un significato di coerente adeguamento alle istanze della moderna società. Non è tanto, colleghi, una esigenza di «egualitarismo sociologico», come al tempo dell'utopia di Frascati. L'«esperienza Frascati» — ci ricordava il senatore Scoppola l'altro giorno — ha certamente espresso tensioni di una stagione, quella della contestazione giovanile del '68, che non possiamo definire del tutto negative, ma essa non può rappresentare più un punto di riferimento per le nostre decisioni; anche il collega Berlinguer ne ha riconosciuta l'unilateralità delle indicazioni. Il decalogo di Frascati ha detto ciò che la scuola non poteva più essere, ma non poteva dire quale essa dovesse essere in quell'atmosfera di tensioni, quando ancora le nubi della contestazione, con tutti i fenomeni di ordine emotivo che l'accompagnano, non si erano diradate per dare spazio alla limpi-

dezza della ragione e per fare delle scelte in positivo.

Sicché, non è tanto una esigenza di egualitarismo sociologico, quanto una istanza di elevamento generale del livello culturale dei cittadini nel nostro paese. In altri termini, l'obiettivo che ci si pone non è quello di rendere tutti eguali, ma tutti adeguatamente colti, «assicurando ai giovani una cultura comune — una specie di *koiné*, dice Agazzi — di buon livello, sulla cui base possa istituirsi quella stessa facilità di dialogo intellettuale, di cui sino ad oggi godevano le persone dette appunto colte». Perchè questo possa verificarsi, «l'area comune deve rappresentare un tessuto culturale di base omogeneo, cosicché il passaggio da un tipo di indirizzo all'altro nella secondaria superiore non significhi un totale mutamento di paesaggio intellettuale, uno sradicamento rispetto al modo di studiare, alle conoscenze acquisite, alle categorie di pensiero e alle coordinate della propria formazione, già maturare in precedenza».

Ma attenti! Qui ribadisco il fatto che non deve esserci contrapposizione, dualismo, tra l'area comune e l'area specifica di indirizzo. Mi pare di aver raccolto indicazioni un po' da tutte le parti convergenti sul fatto che tutte le discipline, anche quelle specifiche per un dato orientamento professionale, hanno e debbono avere valore culturale. «Dipende dal modo in cui vengono insegnate, certo, ma dipende anche dal modo con cui vengono stimate nella mente del legislatore, degli uomini della scuola e degli stessi fruitori del loro insegnamento. È impensabile un'autentica cultura che non sia in grado di ispirare una prassi; ma, per altro verso, è deprecabile una prassi che non sia sorretta da una consapevolezza culturale, che sia in grado di orientarla, di ispirarla, di conferirle un senso» (Agazzi).

Cultura non è soltanto quella umanistica. Ci ricordava il presidente Valitutti che le materie formative possono essere anche quelle professionali, mentre può non esserlo il latino, se insegnato male.

Fuori di quest'Aula si è talora sentito il grido di dolore di chi sostiene che questo progetto voglia mortificare l'istruzione clas-

sica: nulla di più lontano dalle nostre intenzioni. Semmai, si vuole far uscire questo tipo di istruzione da quella specie di ghetto in cui vorrebbero congelarla alcuni, forse per troppo amore.

Io ho sentito con piacere quella parte dell'intervento del senatore Volponi in cui, esaltando la cultura, ha accostato con finezza la Divina Commedia alla fisica, i lirici greci alla matematica, ha esaltato la solarità del mondo classico e il respiro europeo che, ereditandolo, lo ha arricchito, e ha elogiato la classicità e nel contempo la modernità dell'America.

I sostenitori del livello culturale della scuola classico-umanistica — e tra questi non può non esservi chi vi parla — più che pretendere di conservare ricchezza culturale solo a questo tipo di scuola, quasi la conservazione di una sorta di privilegio, dovrebbero essere soddisfatti che la valenza culturale tipica e specifica di questa scuola si intende in gran parte estendere ad altre forme di scuola. I grandi indirizzi umanistici, letterari, filosofici e storici non possono essere trascurati per nessuno degli indirizzi della scuola secondaria superiore, altrimenti — anche questo ce lo ricordava il collega Volponi — «la scuola formerà delle persone che resteranno sempre in sospensione e sempre in debito di fronte alle abbreviazioni, ai segni, alle cifre, alle simulazioni della televisione e di tutti gli strumenti che oggi vanno di moda».

Certo, bisognerà essere attenti e vigili al momento di fissare alcuni contenuti tramite la decretazione delegata, specialmente in materia di accessi universitari. Se, infatti, si dovesse limitare l'insegnamento del latino e del greco solo a coloro che saranno destinati a loro volta a insegnarli, avremmo — allora sì — mortificato l'istruzione classica e, secondo il timore espresso da Concetto Marchesi, avremmo ucciso il valore e il ruolo dell'umanesimo.

È stata da qualcuno criticata la definizione degli ambiti culturali che il progetto elaborato dalla Commissione suggerisce di ricercare nelle più rilevanti espressioni della storia umana. Il collega Berlinguer strappò il nostro divertito sorriso con l'amabile e fine

ironia che fece sull'elencazione alfabetica di tali ambiti suggerendone, sempre ironicamente, il completamento per le lettere mancanti. È facile sorridere, lo riconosco, sull'elencazione alfabetica fatta come avviene su certi manifesti di pubblicità teatrale o cinematografica per i nomi degli attori, ma per questi una alternativa all'ordine alfabetico esiste: l'ordine di entrata in scena. Vorrei vedere però quale altro ordine si potrebbe dare a quelle rilevanti espressioni della storia umana: non certo la gerarchia dei valori, non certo una gerarchia di tipo preferenziale, tanto meno, l'ordine di entrata nella scena della civiltà del mondo. Qualunque ordine di elencazione avrebbe potuto offrire alla fantasia ed alla finezza del senatore Berlinguer, o di qualsiasi altro collega, materia di ironico *divertissement*.

Problemi di chiarimento, come diceva il collega Ferrara, questi sì, io non nego che ci possano essere anche nella definizione dell'articolo 4, sulla necessità di rivedere e di ripensare il testo specie per quanto riguarda quella sorta di esasperazione storicistica che qualcuno vi ha intravisto e forse a ragione: è superfluo dire che la maggioranza è disponibile ad un ulteriore sforzo di chiarimento.

Passiamo ora agli indirizzi. Una volta chiarita l'esigenza che ogni indirizzo deve risultare un insieme organico e non rappresentare invece un qualcosa di diverso e distinto concettualmente, una volta cioè chiarito che esso deve rappresentare un itinerario formativo compiuto, la necessità della differenziazione degli indirizzi sin dal primo anno — sia pure in quel rapporto dinamico tra materie dell'area comune e materie dell'area specifica di cui gli articoli 4 e 5 chiariscono il significato e la dimensione — è collegata non solo alle esigenze della società e del mondo produttivo, che pure ci sono. La società, infatti, chiede mobilità ma questa non è possibile senza un minimo di caratterizzazione professionale. In proposito il collega Spitella ricordava le difficoltà dei giovani che escono dagli attuali istituti tecnici nel raccordo col mondo produttivo. D'altra parte aveva ragione il senatore Ferrara nel dire che occorre evitare il rischio che la preoccupazione esclusivamente culturale porti ad

una specie di genericismo e di diletterismo professionale. Però è soprattutto alle esigenze dei giovani che dobbiamo guardare, alle loro diversificate attitudini. Da più parti è stato posto l'accento molto opportunamente su tale necessità. Non si possono livellare i talenti, diceva Scoppola; ad una varietà di vocazioni e di ingegni bisogna dare una varietà di risposte, diceva l'amico Spitella; vanno rispettate le vocazioni professionali anche nel campo dell'artigianato, diceva il collega Mitterdorfer. Gli indirizzi devono essere differenziati perchè «differenziate sono le capacità, le attitudini, gli abiti mentali, i gusti, le aspirazioni degli adolescenti, così che nessun progetto culturale può avere prospettive di riuscita se pretende di non tener conto di questo fatto» (Agazzi).

Qui mi preme confermare l'esigenza di un'indicazione degli indirizzi già in questa legge, sia pure con la convinzione che tra qualche tempo, forse tra poco, tale indicazione possa risultare insufficiente o poco coerente con le esigenze della società. Del resto, abbiamo previsto garanzie di meccanismi procedurali idonei a rendere agevoli e comunque meno macchinosi gli eventuali cambiamenti, in ossequio a quella flessibilità che è caratteristica del mondo della produzione nei nostri tempi e che noi abbiamo indicato come esigenza dei futuri ordinamenti scolastici. Ma un'indicazione in partenza occorre darla, sia per non offrire un alibi di più a chi accusa di vuoto di contenuti questo progetto, sia per offrire al legislatore delegato alcune direttrici di fondo su cui muoversi sin dal primo momento nell'organizzazione della nuova scuola.

Anche per quanto riguarda gli indirizzi, comunque, una più attenta riflessione sulla loro articolazione, sul loro numero, sull'opportunità di rivedere alcune definizioni, di ripensare ad eventuali accorpamenti, ci trova disponibili, ma senza preconcetti ideologici: per esempio, l'avversione antica di qualcuno ad un settore o ad un ordine della scuola attuale non deve portare alla condanna pregiudiziale, quasi all'ostracismo, di un indirizzo che pare richiamarsi a quel settore ma che, in realtà, è portatore di esigenze diverse e più articolate, più coerenti con la società trasformata.

Estensione dell'obbligatorietà dell'istruzione: qualcuno ha insistito sulla centralità di questa questione. Lo ha fatto in particolare il collega Covatta, il quale ha aggiunto che le soluzioni adeguate vanno ricercate dentro la scuola perchè deve esserci il tronco di una cultura di base, e con questa affermazione è assai facile consentire. Credo anche che non sia difficile trovare una formula che soddisfi questa giusta esigenza. La Commissione intanto, all'articolo 32, ha indicato un principio, una via da percorrere al legislatore che dovrà decidere in merito. Non so infatti se l'Assemblea del Senato riterrà di dare indicazioni normative più precise in merito, anticipando magari i tempi per l'attuazione di questo punto; se lo farà, deve ovviamente tener conto anche del costo economico generale di queste decisioni, che non solo è sforzo finanziario maggiore per aprire la scuola statale nella fascia secondaria superiore a un certo numero di giovani che oggi non vi accedono (più di un quinto del totale); ma va considerato anche l'aggravio che comporterà inevitabilmente il rinvio dell'ingresso nel mondo produttivo di un vasto numero di giovani. Non so se il paese sia già pronto a questo sforzo (forse meglio di me potrebbe dirlo il Governo) ma quello che mi preme ribadire è questo: il tronco della cultura di base deve continuare ad essere, sì, all'interno della scuola, purchè si intenda una scuola nuova, aperta alla società, non chiusa in se stessa a godersi una sorta di monopolio di ogni forma di istruzione; una scuola cui va riconosciuta la capacità di garantire un livello di formazione culturale adeguato a tutti, senza che questo significhi però misconoscimento o, peggio, mortificazione di altri tipi di formazione professionale che la società pluralistica, che lo Stato delle regioni e delle autonomie oggi garantisce.

Aveva ragione il senatore Volponi quando, sostenendo la tesi della formazione anche fuori della scuola, diceva: la scuola non si chiude nel Ministero della pubblica istruzione o nelle riforme; la scuola è aperta al respiro della società.

Vorrei pregare i sostenitori della piatta tesi «tutti a scuola per altri due anni e tutti nei canali istituzionali» di meditare su certi dati statistici — ce li ha ricordati, sia pure

sotto un ottica diversa, il senatore Chiarante poco fa — che il rapporto CENSIS per il 1984 ci mette sotto gli occhi.

Oltre 120.000 ragazzi ogni anno escono dalla scuola media senza aver conseguito la licenza. Per quanto riguarda le iscrizioni alla scuola secondaria superiore, è vero che si sta per toccare la soglia dell'80 per cento dei diplomati nella scuola dell'obbligo. Nei primi due anni, però, gli abbandoni arrivano al 28 per cento e in ognuno dei primi due anni circa il 10 per cento ripete. Dunque, alla base di queste iscrizioni non ci sono scelte motivate.

Purtroppo — dice il rapporto del CENSIS in questione — la crisi del mercato del lavoro ha fatto sì che molti giovani, pur se parzialmente demotivati, siano stati costretti a continuare gli studi o si siano orientati verso corsi professionali brevi alla ricerca di un qualifica reale che facilitasse loro l'inserimento nella vita lavorativa.

Per questo vi è ancora una notevole propensione per i corsi brevi, come gli istituti professionali di Stato o i corsi di formazione professionale gestiti dalle regioni o da enti con esse convenzionati. È una tendenza che non ha subito flessioni in questi ultimi anni e che dovrebbe far meditare i critici dell'introduzione del ciclo breve nella nuova scuola secondaria superiore.

Il senatore Covatta vuole vedere in questa innovazione una variante interna più che una alternativa. Il problema non è tanto come interpretarla (ciò che conta, del resto, è come la interpreteranno i giovani e le loro famiglie), quanto come organizzarla perchè risponda alla esigenza di offrire una ulteriore opportunità formativa ed educativa di pari dignità e senza discriminazioni di sorta.

Ad ogni buon conto, la nostra preoccupazione deve soprattutto tendere a non accrescere le demotivazioni, a costruire le nostre decisioni legislative non solo sui nostri personali convincimenti o peggio ancora su posizioni preconcepite, ma sul rispetto della personalità dei potenziali fruitori della nuova scuola.

Il senatore Valitutti, citando uno studio di Girod, osservava che non pochi giovani ritro-

vano in Italia — e non soltanto in Italia, ma anche fuori — la propria identità più nella formazione professionale che non nella scuola istituzionalmente intesa.

Aggiungo un'altra considerazione: meglio offrire al giovane non sufficientemente motivato la possibilità della scelta di un corso di breve durata che abbia una sua definita compiutezza, tale però che gli consenta — se un giorno dovesse recuperare le perdute motivazioni — di continuare a percorrere fino in fondo il ciclo quinquennale, piuttosto che obbligarlo ad incamminarsi per il ciclo quinquennale che poi, per mancanza di motivazioni, sarà costretto ad abbandonare, ammettendo davanti a se stesso e agli altri una sconfitta che può pesargli sul piano psicologico.

È meglio creare le condizioni per una promozione che non i condizionamenti per una sconfitta.

Il problema delle figure professionali di medio livello e l'esigenza di una più puntuale definizione delle stesse sono stati ripresi in alcuni interventi. Ritengo che tale esigenza ci sia e sia avvertita, ma che non possa essere completamente soddisfatta se non quando si avrà chiaro, con la delegazione delegata, il quadro dei collegamenti tra scuola secondaria superiore ed università, tra scuola secondaria superiore e corsi professionalizzanti post-secondari. E qui rientra la materia relativa agli esami finali e all'iscrizione agli albi professionali ove esistono, materia che si è ritenuto di stralciare per affidarla ad altro provvedimento legislativo.

Quello che dobbiamo, però, in proposito ribadire è che la scuola secondaria superiore non è destinata a fornire al suo interno una vera e propria formazione professionale; semmai, una adeguata preparazione a questa formazione (anche in questo ci soccorre un giudizio di Agazzi).

Non sono d'accordo, colleghi, con chi ha parlato di discipline e di attività elettive degradate a iniziative marginali. Si rischia, invece, di degradarle a marginali quando se ne affievolisce il carattere di libera iniziativa, il che significa affievolirne la credibilità e l'autorevolezza.

Le modifiche apportate dalla 7<sup>a</sup> Commissione ai precedenti testi hanno inteso recuperare il carattere di libera iniziativa, di libera espressione di esigenze, di suggerimenti e di interessi giovanili; ogni elemento che potesse far pensare ad imposizioni o costrizioni avrebbe compromesso tale carattere vanificando anche il significato di elettività e creando, senza volerlo, motivi di discriminazione.

Non ha senso, infatti, sul piano pedagogico e su quello didattico, affermare che i docenti possono avvalersi, ai fini della valutazione del profitto, degli elementi emersi dalla partecipazione a tali attività. L'insegnante è sempre libero di giustificare il suo giudizio con un insieme di elementi valutativi; ma sarebbe pericoloso, a mio avviso, indicare espressamente delle sedi e dei canali che non sono vincolanti — nelle attività elettive non possono esserlo — come sedi e canali concorrenti a quella valutazione ed a quel giudizio.

Per quanto riguarda l'insegnamento della religione, dopo tutto quello che è stato detto in sede di deliberazione prima, e di ratifica dopo, della revisione e modifica dei Patti Lateranensi, e dopo quello che abbondantemente è stato affermato in Commissione ed in Aula, nel corso del dibattito sulla riforma, io mi permetto solo di fare una raccomandazione rifacendomi all'appello rivolto prima di me, all'Assemblea, dal senatore Scoppola a conclusione del suo apprezzato intervento.

Sappiamo che il testo dell'articolo 3 e dell'articolo 4, per quanto riguarda la definizione degli ambiti culturali, in cui figura accanto ad altri aggettivi l'aggettivo «religioso», ha provocato una sorta di rimprovero garbato, rivolto dal senatore Berlinguer, di aver voluto la religione «isolata dal contesto culturale». Potremmo rispondere che non si isola dal contesto culturale l'arte solo perchè c'è l'indicazione artistica; o la filosofia, perchè c'è l'aggettivo «filosofica»; o la scienza perchè c'è l'aggettivo «scientifica». Abbiamo inteso solo ricordare che c'è una espressione rilevante della storia umana, insieme a tante altre, appunto quella religiosa, che non può essere sottovalutata e che va tenuta presente in condizione di pari dignità con le altre espressioni; non fosse altro che per giustificare l'affermazione precedente fatta nel

testo, precisamente al comma 2 dell'articolo 3: «L'insegnamento della religione è assicurato nel quadro della finalità della scuola secondaria superiore»; affermazione che si collega con un'altra che ritroviamo nell'articolo 9 del nuovo Concordato fra Italia e Santa Sede: «La Repubblica italiana riconosce il valore della cultura religiosa».

Dicevo che l'articolo 3 ed una parte dell'articolo 4, quella in cui si definiscono gli ambiti culturali, con il chiarimento che tale definizione non implica una precisa corrispondenza tra ambiti culturali e materie di insegnamento, rappresentano il punto massimo di equilibrio che nella situazione attuale le forze politiche abbiano potuto raggiungere.

Non mi sfugge il fatto che nei vari Gruppi potrebbe esserci qualcuno non soddisfatto di tale equilibrio, e che potrebbe cedere alla suggestione di presentare emendamenti che, ovviamente, sarebbero di segno diverso, proprio nel senso etimologico della parola, cioè di segno opposto. Mi permetto, pertanto, di invitare tutti a mettere da parte, proprio dopo il recente significativo passo avanti che abbiamo fatto sulla strada della composizione armonica delle istanze delle due realtà — Chiesa e Stato — ogni tentazione emendatoria; di non rimettere in discussione l'equilibrio raggiunto; di non provocare decisione alcuna che, anche contro le nostre intenzioni, possa suonare o sostanziale sconfessione di un voto di ratifica recentemente espresso, o manifestazione riduttiva del significato di quel voto che ha segnato — lo abbiamo tutti sottolineato — il passaggio da una conciliazione ad una fase di collaborazione, ognuno sul versante proprio, per il bene degli stessi cittadini.

Ancora un'ultima osservazione, colleghi, per quanto riguarda le modalità di esercizio della delega conferita al Governo per mettere in atto il processo riformatore. Sono affiorate, in Aula, le differenti e divergenti posizioni emerse in Commissione, a proposito soprattutto della Commissione bicamerale che i comunisti, in particolare, e i colleghi del Movimento sociale vorrebbero mantenere, dico «mantenere», in riferimento al testo approvato dalla Camera nella precedente legislatura.

Su un piano di pura prassi tutte le considerazioni possono essere valide per sostenere la propria tesi. Però la soluzione data dalla Commissione è più corretta perchè più rispettosa sia della norma costituzionale, sia delle legittime esigenze di controllo che il Parlamento deve poter esercitare sull'operato del legislatore delegato. Come annotava il senatore Covatta, è essenziale che si eviti la «solitudine» del Governo nella fase della decretazione, solitudine che peraltro è impensabile nel contesto della nostra democrazia, come dimostra l'esperienza del Ministro della pubblica istruzione in modo particolare, sia per l'attenzione viva dei diversi livelli di controllo, istituzionali o meno, che operano nel nostro sistema, sia perchè non è certo nell'interesse del Governo astrarsi in solitudine dal contesto politico e parlamentare che lo esprime.

Il collega Biglia, catalogando gli intervenuti in questo dibattito tra sostenitori convinti, sostenitori tiepidi, critici prudenti, avversari dichiarati e lanciatori di siluri, ha attribuito al relatore la parte di difensore di ufficio. Vorrei dire che anche nel caso del più freddo e distaccato difensore di ufficio, il compito di sostegno di una tesi non può essere svolto senza una base di solido convincimento. Sono convinto che in un disegno di riforma come quello al nostro esame è facile per ciascuno di noi, all'interno di tutti i Gruppi, trovare un articolo o un comma che non soddisfa; non sono più i tempi in cui un Gentile può fare tutto da solo. Pertanto è forse più facile, in nome di un parziale disaccordo, dire no a tutto un disegno; è più facile e più comodo, ma non è certo più costruttivo. Per le finalità generali che noi ci proponiamo è più utile ridimensionare l'eventuale parziale dissenso e consentire ad una riforma che tutti ritengono necessaria di iniziare il suo cammino che, almeno nei primi tempi, non sarà facile. (*Applausi dal centro e dalla sinistra. Congratulazioni*).

**PRESIDENTE.** Ha facoltà di parlare il Ministro della pubblica istruzione.

**FALCUCCI, ministro della pubblica istruzione.** Il Senato ha di fronte a sé una grande occasione, che non può e non deve mancare.

Il disegno di legge sulla riforma della scuola secondaria superiore al nostro esame costituisce di per sé un evento di particolare rilevanza.

Ma a rendere più impegnative le nostre valutazioni e le nostre decisioni è non solo il suo tormentato e lungo iter parlamentare, o le attese non ulteriormente eludibili, ma anche il dovere di testimoniare che il Parlamento «fa cultura» e lo fa nel modo che più gli si addice: quello di dare risposte serie, meditate, motivate, coraggiose ai problemi reali della società nazionale.

Quello della scuola è un problema nazionale; vorrei dire che lo è in particolare quello della scuola secondaria superiore.

Ben ha detto il senatore Covatta che essa costituisce una parte tutt'altro che marginale della «Costituzione materiale» del paese e questo legittima ed anzi impone un atteggiamento di rigorosa riflessione a base delle decisioni da assumere.

Ma è altrettanto certo che decisioni devono ormai essere prese.

Da lungo tempo si discute, e si propone; il perdurare dell'incertezza deprime la volontà e le risorse intellettuali di cui la scuola italiana, in non scarsa misura, dispone tra i docenti e tra gli studenti. L'incapacità a misurarsi con decisioni certo difficili, ma doverose, oltre a costituire un pregiudizio grave per il futuro del nostro sistema scolastico, costituirebbe un ulteriore motivo di perdita di credibilità delle istituzioni, delle forze politiche, e dunque una sconfitta su più fronti: quello scolastico, quello economico, quello istituzionale.

Tutti avvertiamo i rischi di un appiattimento su problemi o vicende che non abbiano il respiro delle grandi questioni civili, e tutti sappiamo che è questo appiattimento a rendere oggi le giovani generazioni tiepide rispetto all'impegno politico, scettiche circa la nostra capacità di dare l'immagine vera di ciò che è e deve essere la vita politica e parlamentare.

Ebbene, colleghi senatori, questo dibattito va oltre il disegno di legge in esame; va oltre quest'Aula e deve avere come punto di riferimento non le monotone polemiche cariche di luoghi comuni, nelle quali il tema della riforma sembra essere più il pretesto per

rivendicare meriti ed attribuire responsabilità, che non l'occasione per ricercare, al di là degli schematismi e degli schieramenti, le possibili soluzioni ai difficili nodi da sciogliere.

Non raccoglierò quindi le sommarie critiche dei colleghi comunisti, perchè il convincimento ed il sentimento che ho della responsabilità che in questo momento sono chiamata ad esercitare mi impone di privilegiare la ricerca costruttiva delle convergenze.

In discussione infatti non è una linea del Governo; peraltro il Governo ha coscienza di aver svolto, rispetto al disegno di legge di iniziativa parlamentare, un ruolo attivo propositivo, costruttivo come, al di là di ogni diversa affermazione, risulta dagli atti parlamentari; in discussione è il presente e il futuro di larga parte delle giovani generazioni del nostro paese e della nostra stessa possibilità di svolgere un ruolo competitivo a fronte della grande sfida scientifica e tecnologica che sta cambiando, per tanti aspetti, la vita dei singoli e delle società.

Un solo accenno di replica però voglio riservare agli interventi dei senatori comunisti, che non mancano occasione per fare un quadro quasi apocalittico della scuola italiana, tanto per attribuirne la responsabilità alla prolungata titolarità della DC al Ministero della pubblica istruzione. Come Ministro non intendo fare polemiche di parte, ma devo respingere il quadro negativo che si fa della nostra scuola, perchè non rispettoso della verità.

L'evoluzione e lo sviluppo straordinario del nostro sistema scolastico degli ultimi 40 anni costituisce uno dei fatti più rilevanti della storia civile e democratica del paese.

Nella scuola materna dal 1950 al 1985 i frequentanti hanno avuto un incremento dell'83 per cento. Le scuole che nel 1950 erano 11.000, di cui nessuna statale, hanno superato le 30.000 unità comprensive di scuole statali e non statali. Gli insegnanti che nel 1950 erano circa 23.000, tutti non statali, sono ora 110.000 di cui 70.000 statali.

BERLINGUER. Ma faccia il confronto con gli altri paesi.

FALCUCCI, *ministro della pubblica istruzione*. Sì, senatore Berlinguer; faccio senz'altro riferimento ed affermo che non mi risulta che in altri paesi della Comunità europea la popolazione scolastica tra i 3 e 5 anni comprenda oltre l'80 per cento della popolazione infantile della stessa fascia d'età.

TORRI. Sono cinque anni che chiedo al comune qualche indicazione: non mi è stata mai concessa.

FALCUCCI, *ministro della pubblica istruzione*. Ma io non posso rispondere dell'attività dei comuni!

Continuando il riferimento ad alcuni dati, voglio ricordare che nella scuola elementare, il tetto della frequenza è stato raggiunto nel 1970 con circa 5 milioni di alunni che vanno ora progressivamente declinando per il calo di natalità.

Nella scuola media si è passati da 864.000 alunni nel 1952 a circa 3 milioni nel 1970; per il progressivo declino dovuto al calo di natalità, nel 1984 si registrano 2.821.600 alunni: i docenti sono passati da 55.600 nel 1952 a 272.000 nel 1984.

Nella scuola secondaria superiore si è passati da 398.000 alunni a 2.234.000 e da 32.000 docenti a 202.000 docenti, da 1.344 a 5.580 scuole.

Quanto al livello qualitativo della scolarità, che deve costituire l'obiettivo primario della politica scolastica, mentre dobbiamo affrontare con decisione squilibri ed aspetti non positivi, si deve pure considerare il livello di partenza del processo di ampia scolarizzazione realizzato in questi anni ed anche il contesto economico e sociale del paese che faceva registrare, all'inizio della vita democratica, una diffusione amplissima di analfabetismo primario e di ritorno.

Peraltro non sarà inutile richiamare qui alcuni dati relativi agli indici di «ritardi» scolastici; scuola elementare: 1952, 45,2 per cento; 1974, 6,7 per cento. Scuola media: 1952, 50,5 per cento; 1979, 21,1 per cento. Scuola secondaria: 1952, 56 per cento; 1979, 27,6 per cento.

Oltre ai problemi enormi, organizzativi, di struttura, di risorse che si sono dovuti affrontare per corrispondere allo sviluppo del



sistema scolastico, non si deve dimenticare che la scuola è passata tra il 1968 e il 1978, attraverso una crisi lacerante.

A questo proposito l'onorevole Berlinguer mi deve consentire di rilevare che se è giusto distinguere, come lui ha fatto, le positive tensioni di cambiamento, dalle esasperazioni distruttive manifestatesi in quel periodo, sarebbe anche onesto riconoscere che se tali distinzioni fossero state fatte all'epoca, forse il 1968 avrebbe avuto un diverso sbocco e soprattutto una generazione non sarebbe stata sacrificata sugli altari dell'utopia e bruciata dalla illusione cieca della violenza.

**BERLINGUER.** Noi le abbiamo fatte queste distinzioni!

**FALCUCCI, ministro della pubblica istruzione.** Abbiamo tutti vissuto quegli anni e ricordiamo bene ciò che anche nella nostra Commissione pubblica istruzione veniva detto.

Ma di questo, come del quadro complessivo di politica scolastica, non si può parlare quasi marginalmente, e mi auguro di poterlo fare al più presto in appropriata circostanza.

Ora è di fronte a noi un tema cruciale e conviene concentrare tempo e riflessione su di esso, senza pregiudizi di schieramento o schematismi ideologici. Senza pregiudizi di schieramento, perchè ho sempre auspicato che riforme di questa natura possano avere in Parlamento e fuori il massimo di convergenza.

Questo non significa per nessuno rinunciare ad una propria visione dei problemi e delle soluzioni, ma significa disporsi sinceramente alla reciproca attenzione, alla comune ricerca delle risposte appropriate.

Tanto più questo è doveroso, in quanto è impossibile non essere consapevoli della oggettiva problematicità della riforma degli studi secondari.

Una problematicità di livello internazionale, almeno con riferimento ai paesi culturalmente ed economicamente più avanzati. Questo aspetto mi è ben presente, senatore Ulianich. Io stessa in Commissione ho fatto cenno al documento dell'OCDE da lei citato. Anche io richiamerò qui quel documento

distribuito nello scorso mese di ottobre, per la riunione dei ministri dell'educazione, dal titolo «il futuro dell'insegnamento sulle mutate condizioni sociali economiche e tecniche»; si afferma testualmente: «i dilemmi e le difficoltà sono universali; come trovare il giusto equilibrio tra più obiettivi: dare al più gran numero di giovani possibile un'esperienza comune di insegnamento e di inserimento sociale che sia rispondente alle esigenze ed ai molteplici interessi degli studenti, agli imperativi del mercato del lavoro e a quelli dell'insegnamento superiore».

Si desume anche, da questo rapporto, che tutti i sistemi secondari, pur diversi nel loro assetto, nelle loro esperienze, nel loro contesto culturale, sociale, economico, abbiano o meno modificato in tutto o in parte la loro struttura e i loro programmi, sono davanti agli stessi interrogativi ed incalzati — in Europa — da una drammatica disoccupazione giovanile.

Lo stesso mondo economico, che pur dimostra una crescente e positiva attenzione ai problemi della formazione, e ne sottolinea il ruolo strategico in questa fase di eccezionale trasformazione tecnologica, è più a suo agio nel mettere in evidenza ciò che la scuola non deve essere, che non ad indicare concrete proposte di soluzione.

Tuttavia alcuni punti sono ben chiari. Il lungo dibattito di questi anni costituisce un capitolo serio di riflessione culturale, pedagogica, economico-sociale ed in definitiva di storia civile del paese.

Se depenniamo il dibattito ed il confronto politico e parlamentare che ha accompagnato il lungo *iter* di questo disegno di legge dagli appesantimenti forse inevitabili in una realtà politica complessa e tormentata come quella dell'ultimo decennio, si vedrà come all'interno di ogni forza politica e nel reciproco intrecciarsi delle diverse proposte, si sia andata sviluppando una costante riflessione, anche autocritica.

Pertanto non è esatto che il testo oggi all'esame sia una stanca e consumata ripetizione delle posizioni iniziali e che questa al nostro esame sia una riforma già vecchia, che proceda per forza d'inerzia, per giungere comunque alla sua approvazione.

È vero invece, che sia pure con fatica, ci si è sempre più svincolati da schematismi ideologici e da progetti di pura ingegneria scolastica, per assumere come punto di riferimento il confronto reale tra scuola e società, tra ciò che è la scuola nel momento in cui i giovani vi entrano e ciò che la società sarà nel momento in cui ne usciranno.

Infatti non sono a confronto solo la visione culturale, pedagogica e politica che legittimamente ogni partito ha riguardo a questa fascia decisiva del sistema scolastico, ma anche la capacità di prevedere e valutare l'incidenza sul sistema scolastico delle grandi trasformazioni tecnologiche. A rendere difficili le decisioni da prendere è proprio il ritmo dei cambiamenti, ritmo che, rispetto ai processi evolutivi dell'adolescenza e della formazione giovanile, è quasi contro natura.

Quali risposte pensiamo di dare?

Nell'accingermi ad entrare nel merito del progetto, sento il dovere di esprimere un vivissimo e sentito ringraziamento al relatore senatore Mezzapesa, che — con intelligenza, obiettività, spirito sereno e costruttivo — è stato il tessitore paziente di una tela rispetto alla quale quella di Penepole può considerarsi decisamente fuori moda.

Voglio esprimere un apprezzamento anche ai relatori di minoranza senatori Biglia, Chiarante e Ulianich, che si sono fatti carico di dare, in modo organico e coerente, il contributo della visione dei rispettivi Gruppi così da consentire un dibattito elevato, serio, responsabile che mi auguro possa dare frutti positivi.

Ringrazio altresì i senatori intervenuti nel dibattito.

La prima questione sulla quale riflettere è quella del rapporto tra «cambiamento» e «continuità». L'esigenza quasi ossessiva del cambiamento, che costituisce uno stimolo incalzante ed ineludibile, non può indurre a sottovalutare l'importanza della continuità in un sistema scolastico.

Senza continuità, una persona, una società sono senza radici. Senza continuità non è possibile acquisire quegli essenziali punti di riferimento che costituiscono la identità culturale di una società, ed altresì si rende

impossibile quella solida strutturazione del patrimonio culturale acquisito, indispensabile anche per affrontare i problemi del «cambiamento».

Senza continuità non può esserci progettazione del divenire e se è vero che il sistema formativo oggi più che mai deve essere flessibile, non si deve scambiare questa esigenza con una tensione nevrotica, incerta negli obiettivi, caotica nei tentativi di individuarli.

Ebbene io credo di poter affermare che questo disegno di legge nel suo complesso realizza un equilibrato rapporto tra «continuità» e «cambiamento».

Asse portante di tutto il disegno di legge è l'unità culturale della scuola secondaria superiore. Su questo obiettivo, salvo mi pare la contraria valutazione del senatore Biglia, sembrerebbe non esserci dissenso.

Ma la questione è di tale rilievo da meritare alcune riflessioni, anche per sgombrare il campo da ogni equivoco e soprattutto per inquadrare in modo coerente il rapporto tra «area comune - discipline di indirizzo» e «unità culturale - unità di ordinamento».

Unità culturale non vuol certo dire una identità indifferenziata per tutto il ciclo quinquennale. Infatti il progetto definisce la scuola secondaria come «scuola articolata in indirizzi». Unità culturale vuol dire assicurare ai giovani, quale che sia l'indirizzo prescelto, una base culturale comune, perchè siano in grado di comprendere la connessione delle fondamentali conoscenze e dei fondamentali linguaggi; ma soprattutto perchè, in una fase decisiva del loro processo formativo, siano messi in grado di recuperare una visione unitaria delle conoscenze rispetto al possesso strumentale delle stesse, segnando così un decisivo avvio al superamento del dualismo tra cultura umanistico-scientifica e cultura tecnica.

Questo è l'obiettivo che la riforma persegue, senatore Volponi, e non la subordinazione della cultura umanistica e scientifica alla tecnologia; ciò che ci proponiamo è esattamente il contrario e per questo ho apprezzato l'intervento del senatore Volponi.

Tanto più è urgente questo superamento non solo perchè l'evoluzione della società sempre più esige di avere come soggetto

«l'uomo» prima del «tecnico» a qualsiasi livello considerato, ma perchè questo dualismo, più ancora questa frattura, è alla radice della crisi di fondo della società contemporanea.

Non è forse vero che l'eccezionale progresso tecnologico, più che scientifico, pone oggi l'umanità di fronte ad interrogativi e rischi quali mai prima conosciuti? Non è forse vero che tutti avvertiamo lo squilibrio tra il progresso strumentale e la capacità reale di umanizzare la vita e la storia?

Rendere la vita vivibile; riscoprire il valore ed il ruolo della natura nei rapporti tra uomo e ambiente; realizzare una democrazia sostanziale; essere capaci di realizzare le condizioni della pace: non sono questi richiami, così sentiti soprattutto dai giovani, il segno di un malessere che ci richiama al dovere di saper piegare gli strumenti del progresso a finalità che più corrispondano alla dignità della vita e della convivenza umana?

Vorrei domandare a coloro che temono il superamento del nostro dualismo scolastico, riflesso di una precisa filosofia e di una struttura sociale oggi sostanzialmente superata, se proprio l'alto valore formativo della cultura umanistica e scientifica non debba entrare, come una delle essenziali finalità, nel circuito più ampio di tutta la fascia secondaria dell'istruzione.

Vorrei domandare se è appropriato che l'alta percentuale dei giovani, che frequentano gli studi tecnici e professionali, debbano concettualmente e strutturalmente identificarsi col «saper fare» e per converso se è appropriato che gli studenti dei licei e degli istituti magistrali debbano considerare «il saper fare» come estraneo alla loro cultura.

Puntare all'unità culturale della fascia secondaria non è dunque una forzatura ideologica. Essa esprime la consapevolezza che non è possibile misurarsi con i problemi del progresso tecnico se si indebolisce la funzione formativa che costituisce la ragione d'essere della scuola. Questa funzione formativa ha, come presupposto, la cultura umanistica e quella scientifica.

L'unità culturale è una sfida impegnativa, giacchè non si tratta semplicemente di omo-

geneizzare nei vari tipi di scuola i programmi di talune discipline, ma di ripensare culturalmente proprio la finalità di quelle discipline che per essere basilari devono essere necessariamente comuni; si tratta anche di approfondire il ruolo che esse possono avere per far acquisire complessivamente ai giovani, indifferentemente dall'indirizzo prescelto, una capacità di analisi, di valutazione, di progressivo ampliamento del livello di astrazione, e di interesse all'apprendimento continuo.

Un tale obiettivo non può esaurirsi nella definizione dell'elenco delle discipline dell'area comune; per questo è giusto prevedere una fase ulteriore oltre l'*iter* parlamentare che consenta quell'approfondimento culturale e pedagogico, quel confronto di esperienze, che deve poter coinvolgere le più elevate risorse scientifiche e culturali del paese.

Il rinvio alla delega in ordine a questo problema non è dunque un segno di incertezza o di avventuroso salto nel buio, ma al contrario la convinta consapevolezza che questa scelta, in direzione di una unità culturale della scuola secondaria superiore, va fatta con serietà e riflessione, con competenze appropriate, riservando al Parlamento la valutazione complessiva e finale.

Dunque non è vero che questo progetto non abbia una sua filosofia. Non è la filosofia di un filosofo o di una scuola, ma è una filosofia espressa dal travaglio reale della società contemporanea; che essa si esprima a più voci, senza raggiungere sempre l'armonia e la compostezza di una polifonia, non deve destare meraviglia, resta il fatto che essa costituisce una sfida seria, una sfida non eludibile.

Ma, anche partendo dal comune convincimento che l'unità culturale della scuola secondaria sia da realizzare, come ha riconosciuto con forza il senatore Valitutti, sorgono dubbi o diversità di valutazione circa il modo di realizzarla.

Il senatore Valitutti, che ringrazio delle cortesi espressioni di apprezzamento per l'impegno, peraltro doveroso, da me dispiegato per favorire l'*iter* di questo disegno di legge, ha mosso essenzialmente due obiezioni.

Egli sostiene che il rapporto tra discipline dell'area comune e discipline di indirizzo non deve risolversi in una artificiosa giustapposizione. Devo dire che io condivido pienamente questa considerazione; ma la mia valutazione è che il testo non dà luogo a dubbi a questo proposito. Il dibattito in Commissione è stato univoco e pertanto non dovrebbero sorgere timori che, nell'esercizio della delega, si possa seguire una linea diversa.

I piani di studio devono risultare il frutto di un lineare e armonico sviluppo delle discipline di indirizzo, partendo dalle discipline dell'area comune. L'immagine di questo rapporto è quella di un albero tanto più rigoglioso nella sua ramificazione quanto più robusto nel tronco.

Ma il dissenso maggiore manifestato dal senatore Valitutti, e con diversificate motivazioni anche dal senatore Biglia, è sull'unitarietà degli ordinamenti.

Afferma il senatore Valitutti che l'unità culturale della scuola secondaria potrebbe realizzarsi attraverso la via semplice della riforma dei programmi ed aggiunge che non distinguendo tra unificazione culturale ed unificazione dell'ordinamento si commetterebbe un grave errore concettuale con la conseguenza di una situazione caotica e deleteria.

A mio avviso un dualismo di ordinamenti, liceale e tecnico professionale, potrebbe avere una sua logica qualora non si condividesse l'obiettivo di una «unità culturale» della scuola secondaria. Ma se si condivide la linea dell'unità culturale, il mantenimento della diversità di ordinamenti non ha solide ragioni su cui basarsi, a meno di prevedere che solo ad uno degli ordinamenti sia riservato l'accesso all'università.

Ma questo non è nel progetto del PLI che, invece, prevede per tutti indistintamente un esame di accesso alle singole facoltà universitarie. Allora perchè mantenere ordini separati di scuola? Se non vi è una ragione culturale, ve ne sono forse di ordine organizzativo?

A me sembra il contrario; se è giusta la linea dell'unità culturale, che ha come effetto anche il riassorbimento dell'eccesso

di specializzazioni che caratterizza soprattutto l'istruzione tecnica e professionale, è certamente più agevole operare la ristrutturazione degli organici del personale docente su un fronte ampio anzichè in un quadro di ordinamenti distinti.

Anche ai fini della più razionale utilizzazione dei docenti nei singoli istituti, comprensivi eventualmente di indirizzi diversi, il riferimento ad un unico ordinamento appare più agevole. Del resto l'ipotesi di superare il dualismo tra licei ed istituti tecnici non sembrava sconvolgente oltre un secolo fa, ad uomini e ministri come Mamiani e De Sanctis.

All'inaugurazione dell'Accademia scientifica di Milano, Terenzio Mamiani affermava: «Le scuole classiche e tecniche saranno separate affatto tra loro fin dai primi passi? E non si debba almeno studiare il modo che gli allievi di entrambe possano sempre ed agevolmente trapassare dall'una all'altra secondo che mutano i bisogni, le inclinazioni, lo stato degli alunni e dei parenti?».

E Francesco De Sanctis vagheggiava per l'istruzione tecnica di «renderne i primi passi così conformi a quei del ginnasio da poter all'occorrenza gli alunni passare dall'uno all'altro istituto saggiamente che avessero le loro inclinazioni».

Voglio sperare che confortato da questi precedenti il senatore Valitutti ed il PLI possano considerare sotto diversa luce il concetto di «scuola unitaria articolata in indirizzi».

Questa ipotesi, che viene presentata in questo disegno di legge è diversa sostanzialmente da quella che emerge dal «documento di Frascati».

Quel documento delineava un progetto di scuola omnicomprensiva o pluricomprensiva, a cui dovevano restare estranee finalità professionali, con debole approccio alle funzioni professionalizzanti solo dopo il secondo anno, e riservando agli studenti la scelta di discipline opzionali e discipline facoltative oltre ad attività complementari libere.

Questo progetto è diverso su punti sostanziali, perchè dopo Frascati si è imposta una seria riflessione, alla luce delle grandi modificazioni tecnologiche e della crescente disoccupazione giovanile.

Oggi, pur rimanendo molto complesso il nodo del livello di cultura professionale da acquisire nella fascia secondaria si conviene che non sia possibile concepire una formazione dei giovani compresi nella fascia d'età 15-19 anni che sia debolmente attenta ai problemi della professionalità. Inoltre, proprio il grande impatto che la tecnologia ha e sempre più avrà nella vita sociale e produttiva sottolinea l'esigenza di una dimensione formativa comprensiva di una cultura professionalmente orientata.

Di qui l'esigenza di piani di studio meno incerti rispetto agli obiettivi da perseguire, meno «soggettivi» nella loro strutturazione, e nello stesso tempo sufficientemente flessibili.

La conseguenza è il superamento dell'eccesso di specializzazioni ed il ruolo «forte» affidato alle discipline dell'area comune.

Ecco allora il disegno di una scuola unitaria articolata in indirizzi «per aree di professionalità», tale da corrispondere all'esigenza di polivalenza professionale che sembra emergere dal mondo del lavoro.

Se si considera, inoltre, quanto nel progetto si cerchi, con il conferimento della personalità giuridica ai singoli istituti, di favorire il collegamento più diretto possibile tra la scuola e le realtà produttive, per assumerne culturalmente oltre che praticamente i problemi e gli aspetti funzionali, si può chiaramente cogliere quanto non sia stata ripetitiva ed inutile la riflessione che, nel corso di questi anni, si è sviluppata per dare alla nostra scuola secondaria una prospettiva seria e realistica.

A questo punto sorge un'altra obiezione. Questa da parte del PCI.

L'articolazione in indirizzi a partire dal primo anno imporrebbe scelte precoci e incrinerebbe, in concreto, il concetto e la struttura di scuola unitaria.

Io credo invece che l'aver previsto nei primi due anni del ciclo quinquennale l'inserimento nei piani di studio di due discipline caratterizzanti ogni indirizzo (e che peraltro possono essere comuni in tutto o in parte a più indirizzi) costituisca una risposta positiva all'esigenza di orientamento e di scelte consapevoli e mature da parte dei giovani.

La scuola media probabilmente non riesce a corrispondere anche ad una funzione di orientamento proprio perchè i giovani non hanno la possibilità di verificare le loro propensioni e le loro attitudini diversificate. Il prevedere questa possibilità nei primi due anni della scuola secondaria dopo la scuola media unitaria, in un quadro di forte centralità delle discipline dell'area comune e di agevole flessibilità per affrontare eventuali scelte diverse, sembra una scelta equilibrata, coerente rispetto al disegno complessivo della riforma, veramente rispettosa delle esigenze di orientamento e di maturazione da parte dei giovani.

Il biennio totalmente indifferenziato ed unico, così caro al PCI, risponde invece ad una logica diversa: quella che individua nella scuola l'istituzione quasi esclusiva dei processi di omogeneizzazione culturale e sociale.

Con pieno rispetto, sembra potersi affermare che questa è una visione che non tiene conto adeguatamente nè di quanto sia ben più complesso ed articolato oggi questo processo, nè di un dato che emerge univocamente da tutti i paesi che hanno realizzato una espansione dell'obbligo scolastico per la fascia di età compresa fino ai 16 anni. E cioè l'elevata dispersione e demotivazione, quanto più sia uniforme la fascia scolastica. Si tenga presente inoltre che non esiste nei paesi della Comunità una scuola media unica triennale, nè una scuola unitaria a livello secondario, sicchè l'assolvimento dell'obbligo si realizza optando tra diversi itinerari formativi.

Nel rapporto dell'OCDE, citato anche dal senatore Ulianich, si richiama la necessità di: «esaminare la situazione inestricabile nella quale il prolungamento della scolarità obbligatoria pone certi gruppi di adolescenti che non desiderano restare per un lungo tempo a scuola, ma che tuttavia possono legittimamente aspirare ad una istruzione utile e personalmente benefica. In tutti i paesi dell'OCDE si registra una percentuale di adolescenti che non hanno alcun gusto per lo studio e abbandonano la scuola».

Il problema che si pone anche a noi, nel momento in cui dobbiamo decidere la fina-

lità e le modalità di una istruzione obbligatoria più avanzata, è appunto quello di come realizzare il livello di formazione culturale e professionale di base più avanzato e diffuso, e come conciliarlo con le esigenze psicologiche, attitudinali, sociali così differenziate e fluide nella fascia di età fra i 14 e i 16 anni.

È questo un altro dei nodi cruciali con i quali ci si deve misurare, affrontando in una visione globale i processi formativi delle giovani generazioni.

Del resto, se è vero che nei paesi della Comunità l'obbligo scolastico è più avanzato del nostro, per fascia di età, è però altrettanto vero che il sistema d'obbligo non è unitario e uniforme e impone scelte più precoci di quanto non avvenga in Italia.

Comunque, per tutti i paesi dell'OCDE, è un problema cruciale quello del passaggio dal primo al secondo ciclo secondario, perchè è problematica l'esigenza di conciliare il massimo di uguali opportunità possibili, con la diversificazione degli interessi. Tanto più appare impegnativo e decisivo questo problema considerando i tassi di insuccesso scolastico in questa fascia di età.

Il rapporto OCDE considera un indice medio del fenomeno, quello relativo alla situazione francese. In Francia 8 milioni di persone di più di quindici anni sono incapaci di leggere un testo corto e semplice concernente la vita quotidiana.

Il fatto che il fenomeno dell'insuccesso scolastico sia diffuso e quasi omogeneo a livello europeo, non costituisce nè un alibi, nè una consolazione. Al contrario impegna a ricercare le iniziative più opportune.

In questa prospettiva va considerato anche il progetto di piani di studio di ciclo corto nel quadro degli indirizzi della scuola secondaria superiore, previsto nel disegno di legge al nostro esame.

Considero il ciclo corto del sistema secondario un punto di arrivo positivo del lungo dibattito della riforma e vorrei augurarmi una riflessione ulteriore da coloro che non condividono questa scelta.

La considero positiva perchè non è un binario morto. Se così fosse le critiche sarebbero giuste.

Il ciclo corto è collocato all'interno di un indirizzo, ha una valenza culturale sostan-

zialmente equivalente ai primi due anni della scuola secondaria superiore, assicura la possibilità di scorrimento nel ciclo lungo, ma consente anche, per la specificità dei piani di studio e per la sua autonoma organizzazione didattica rispetto al ciclo lungo di corrispondere alle esigenze di una formazione culturale professionalmente orientata che deve integrarsi con successivi moduli di formazione professionale per il conseguimento di specifiche qualifiche, queste di competenza delle regioni.

È dunque non un segmento segregante, separato dal circuito della formazione secondaria, ma piuttosto un opportuno snodo nella fascia iniziale dell'istruzione secondaria.

Non possiamo infatti ignorare la forte dispersione e mortalità scolastica nei primi due anni dell'attuale scuola secondaria superiore, segnale di una non coincidenza tra interessi, attitudini soggettive e itinerari formativi costruiti per obiettivi di lungo ciclo.

Le uscite laterali, molto enfatizzate da Frascati in poi, sono a mio avviso un modo per scaricarsi di responsabilità, rispetto alla esigenza dei giovani di essere aiutati ad avere e realizzare un preciso obiettivo formativo. Senza una proposta chiara e percettibile dalla coscienza e dall'intelligenza, non può realizzarsi quella assunzione di responsabilità personale da parte di un giovane che è la base dell'esito positivo del suo processo di formazione.

Per questo io credo sia più conveniente, più rispettoso delle diversificate esigenze, interessi e possibilità dei giovani, prevedere modalità articolate, specialmente in una fascia di età delicata e problematica quale è quella tra i 14 e i 16.

Un altro punto decisivo del dibattito è stato quello relativo alla individuazione e definizione degli indirizzi.

È questo un punto molto delicato, in cui il rapporto «continuità-cambiamenti» deve essere tenuto particolarmente presente.

Tutti siamo d'accordo sull'esigenza di superare l'eccesso di specializzazione e puntare alla individuazione di aree di professionalità che assicurano una formazione polivalente, idonea a corrispondere alle esigenze di flessibilità che si impongono per la rapidità

delle trasformazioni tecnologiche. Credo che il testo proposto rappresenti una indicazione coerente con questo obiettivo, anche se può essere oggetto di ulteriori approfondimenti.

Rinviare la definizione degli indirizzi alla delega sarebbe, a mio avviso, un errore e un rischio.

Un errore, perchè non fissando punti di riferimento, si potrebbe dare luogo a risultati opposti a quelli che con il disegno di legge si intendono perseguire.

Potrebbe esserci inoltre il rischio che una discussione *ab imis*, di un problema così complesso, non riesca ad essere contenuta nei limiti temporali della delega, ed essendo pregiudiziale alla definizione dei piani di studio e dei programmi, paralizzi del tutto il processo attuativo della riforma.

Per parte mia comunque, non rifiuto di valutare in proposito emendamenti che possano meglio corrispondere alle finalità complessive dell'articolo 5.

Il dibattito in Commissione e in Aula ha affrontato con serietà anche il problema dell'insegnamento della religione.

Si è da tutti riconosciuto che il progetto culturale complessivo della scuola secondaria unitaria non può prescindere dalla consapevolezza del ruolo che la dimensione religiosa, nelle sue espressioni di pensiero, di esperienza, di manifestazione, ha avuto ed ha nella realtà culturale e sociale e nell'evolversi complessivo delle civiltà. Questo riconoscimento non implica un autonomo insegnamento.

Gli specifici programmi di religione che non possono prescindere dal riferimento a contenuti di fede, è previsto che siano riservati alle intese da stabilire tra lo Stato e le confessioni religiose ai sensi degli articoli 7 e 8 della Costituzione.

Vi è dunque da una parte il riconoscimento che l'insegnamento della religione deve essere assicurato nel quadro della finalità della scuola secondaria superiore, come dimensione che contribuisce a realizzarne il progetto formativo, e nello stesso tempo si garantisce il rispetto della libertà di coscienza e del pluralismo religioso, prevedendo che lo svolgimento di detto insegnamento sia conforme alle intese tra lo Stato e le confessioni religiose; in particolare, per

quanto riguarda la Chiesa cattolica, alle specifiche norme previste nel nuovo accordo per la riforma del Concordato stipulato tra lo Stato e la Santa Sede.

Altri punti di rilievo sui quali il dibattito si è soffermato in modo particolare, riguardano gli esami di maturità, la delega, i problemi relativi al processo di trasformazione dell'attuale sistema scolastico.

Per la maturità, il Governo presenterà al Senato, dopo l'esame del presente disegno di legge, un apposito disegno di legge per modificare l'esame di maturità senza attendere l'avvio della scuola secondaria riformata. Il disegno di legge si colloca nella prospettiva della riforma così da esigere solo eventuali successivi adeguamenti alla luce di quanto sarà definito in materia di piani di studio e di programmi.

Per quanto riguarda la delega, il Governo la ritiene uno strumento tecnicamente necessario ed opportuno, non elusivo del controllo del Parlamento.

Il Governo, qualunque Governo, non potrà che esercitarla nel rispetto dello spirito e della lettera dei criteri fissati dalla legge e coinvolgendo — al di là degli aspetti formali — le risorse intellettuali, scientifiche, professionali, economiche necessarie per corrispondere agli obiettivi di questa impegnativa riforma.

Garanzie in questo senso possono essere date con la fruizione della costituzione di una commissione di esperti di cui il Ministro possa avvalersi.

In proposito mi riservo di presentare una specifica proposta.

Quanto ai problemi di trasformazione del sistema scolastico secondario, ritengo che anche per i suggerimenti offerti dal senatore Valitutti in Commissione, non dovrebbero aversi timori eccessivi, anche se la gradualità già affermata, potrebbe essere ulteriormente precisata.

Infine, un problema che non può essere eluso affrontando la riforma della scuola secondaria superiore, anche se non può considerarsi una questione esclusivamente connessa con tale riforma: il problema della elevazione dell'istruzione obbligatoria.

Non si tratta puramente e semplicemente di portare l'istruzione obbligatoria a dieci

anni complessivi, ma di avere ben presente che, quanto più l'istruzione obbligatoria investe una fascia d'età non più adolescenziale, tanto più si evidenzia l'esigenza di un'armonica integrazione tra cultura generale e cultura professionalmente orientata.

L'inserimento al lavoro dei giovani, anche nelle fasce iniziali, deve poter fare riferimento ad un livello formativo adeguato alle crescenti esigenze dell'evoluzione sociale e produttiva.

Dobbiamo quindi considerare questo obiettivo di grande rilevanza e ravvicinato nel tempo.

Già in Commissione avevo espresso questa convinzione, non senza richiamare la realistica valutazione delle esigenze organizzative e finanziarie che il problema richiede.

Ma è indubbio che occorre fare ogni sforzo per condizionare il realismo alla scelta dell'obiettivo, piuttosto che il contrario.

Il Governo pertanto, ed ovviamente sotto questo profilo non parlo solo come Ministro della pubblica istruzione, proporrà di modificare l'articolo 32, nel senso di far coincidere l'elevazione dell'istruzione obbligatoria con l'attivazione della nuova scuola secondaria superiore, mentre si impegna a predisporre un apposito disegno di legge che affronti tutti i problemi connessi con tale prospettiva, inclusa l'esigenza di un migliore raccordo tra ordinamento scolastico e ordinamento professionale, ferma restando la competenza dello Stato ad assicurare ed attestare l'adempimento di tale obbligo, affinché l'esercizio delle distinte competenze tra Stato e regioni non finisca con l'essere in contrasto con l'esigenze di una formazione che richiede invece coerenza tra formazione culturale di base e cultura professionale.

Ciò che conta è che i percorsi formativi abbiano obiettivi chiaramente definiti e quindi positivamente perseguibili. Essi devono essere tali da non costituire livelli terminali, quasi a preconstituire nuove e rigide stratificazioni sociali, ma al contrario devono consentire anche la possibilità concreta di reinserimento nei circuiti formativi ulteriori.

Onorevoli colleghi, alla fine di questo dibattito, mi sia consentito di fare una valutazione conclusiva.

Il Governo, all'inizio di questa legislatura, non ha presentato un suo disegno di legge di riforma della scuola secondaria superiore, ritenendo che, partendo dalle scelte fatte nella precedente legislatura e che il Governo aveva contribuito a maturare, fosse più agevole portare a compimento questa importante riforma.

Il Governo ha adottato questa linea anche con l'intento di non identificare il progetto di riforma con uno schieramento di Governo o con una maggioranza precostituita; è certo però che il Governo non intende favorire o coprire incertezze, eludere il dovere di affrontare con decisione l'adeguamento del nostro sistema secondario.

A questo dovere il Governo si sente vincolato e ad esso è determinato a far fronte nell'esercizio delle competenze e delle responsabilità che gli sono proprie. (*Applausi dal centro e dalla sinistra*).

PRESIDENTE. Rinvio il seguito della discussione alla prossima seduta.

### Interrogazioni, annunzio

PRESIDENTE. Invito il senatore segretario a dare annunzio delle interrogazioni pervenute alla Presidenza.

SCLAVI, *segretario*:

CONSOLI, PETRARA, CANNATA, IANNONE, CARMENO, DI CORATO. — *Al Ministro delle partecipazioni statali*. — Premesso:

che l'azienda IAM, del gruppo EFIM-Augusta di Brindisi, ha deciso di collocare in cassa integrazione guadagni 108 lavoratori;

che per respingere tale decisione e per richiamare le responsabilità del Governo e dei massimi dirigenti dell'azienda e del gruppo ENI-Augusta, i lavoratori hanno occupato la fabbrica ed hanno sviluppato dimostrazioni di protesta in tutta la città;

che ripetuti impegni sono stati sottoscritti dal Ministero con le organizzazioni sindacali: infatti il 26 gennaio 1983 fu sottoscritto un accordo per la creazione di 320 posti di lavoro e il 17 gennaio 1985 fu as-



sunto l'impegno di far sospendere la cassa integrazione guadagni e di convocare le finanziarie dell'IRI e dell'EFIM;

che la grave decisione è stata assunta in un contesto socio-economico già duramente provato dalla crisi produttiva e dal disimpegno totale del Governo verso il risanamento e il rilancio di quelle poche realtà produttive esistenti,

gli interroganti chiedono di conoscere quali iniziative urgenti il Ministro intende assumere:

per rispettare gli impegni assunti con le organizzazioni sindacali;

per far sospendere la decisione di utilizzare la cassa integrazione guadagni e attivare un confronto immediato, presieduto dal Ministro, tra i responsabili della IAM e del gruppo ENI-Augusta con le organizzazioni sindacali;

per impedire che possano affermarsi atteggiamenti divaricanti tra i gruppi dirigenti di un'impresa a partecipazione statale qual è la IAM di Brindisi.

In particolare, si chiede di conoscere quali iniziative il Governo intende assumere per la ripresa produttiva della IAM in relazione all'acquisizione di commesse per la produzione del « Canguro », in considerazione del fatto che tale impegno era incluso negli accordi tra Governo e sindacati sopra richiamati.

(3 - 00776)

MILANI Eliseo. — *Al Ministro della difesa.* — Premesso che il giudice istruttore presso il Tribunale militare di Padova ha emesso sentenza di proscioglimento « per non aver commesso il fatto » nei confronti di dieci ufficiali e sottufficiali imputati per la nota vicenda del convegno di Mestre del 5 dicembre 1981, rinviando a giudizio l'undicesimo imputato per una fattispecie penale di minore gravità rispetto alle precedenti imputazioni;

considerato che dapprima la Procura della Repubblica di Venezia e in seguito la Procura militare di Padova hanno avuto modo di svolgere ampie e approfondite indagini sullo svolgimento di quel convegno che — come si ricorderà — era stato pro-

mosso da tre testate giornalistiche, con il patrocinio del comune di Venezia e la partecipazione di parlamentari e rappresentanti sindacali, per discutere dei limiti e delle prospettive delle rappresentanze militari alla vigilia della scadenza del primo mandato;

ricordato che la divulgazione di un « appunto per il Ministro della difesa », redatto dal comitato dei capi di stato maggiore, fortemente critico nei confronti del convegno, sollevò, all'indomani dell'iniziativa, gravi preoccupazioni per l'indebita pressione che vi si poteva leggere nei confronti dello stesso Ministro, del Parlamento — che avrebbe discusso di lì a poco dello « stato di salute » delle rappresentanze e delle ipotesi di riforma — e della stessa Magistratura, ordinaria e militare;

considerato, pertanto, che l'apertura di un procedimento penale e la successiva adozione di gravi provvedimenti disciplinari adottati in via cautelativa dall'Amministrazione della difesa furono ragione di sconcerto e preoccupazione per il clima che sembravano delineare all'interno delle Forze armate, tutt'altro che favorevole ad una piena valorizzazione dell'istituto delle rappresentanze,

l'interrogante chiede di conoscere se il Ministro intenda revocare immediatamente le sanzioni disciplinari a carico degli imputati, oggi prosciolti con formula piena, affinché sia resa giustizia a chi ha subito per un periodo non breve gravi danni morali e materiali per una vicenda da cui — come ha rilevato la Magistratura — è risultato estraneo, e perchè sia ristabilito un clima di fiducia e di ampia collaborazione con tutto il personale nell'ambito della rappresentanza militare.

(3 - 00777)

MURMURA. — *Al Ministro delle partecipazioni statali.* — Per conoscere le ragioni dello smantellamento degli impianti ex Liquichimica di Saline Joniche, ora assegnati all'ENI, e del conseguente loro trasferimento a Terni, con ciò aggravando la disperata situazione della Calabria e ponendo in

essere una patente violazione della legislazione in favore del Mezzogiorno.

(3 - 00778)

*Interrogazioni  
con richiesta di risposta scritta*

CANETTI. — *Al Ministro delle poste e delle telecomunicazioni.* — Premesso:

che negli uffici postali della Liguria risultano scoperti — secondo gli organici stabiliti dall'Amministrazione delle poste e telecomunicazioni — 1.300 posti di lavoro;

che sono stati spesi per lavoro straordinario (cinque ore di lavoro straordinario forfettario senza obbligo di prolungare l'orario, secondo un meccanismo studiato per esigenze eccezionali e temporanee e diventato, invece, la norma) otto miliardi;

che, a causa del disagio che questa situazione arreca ai lavoratori, sono già state effettuate giornate di sciopero in gennaio e febbraio, mentre vengono rifiutate prestazioni straordinarie,

l'interrogante chiede di conoscere per quali motivi non si procede — nelle forme ritenute idonee — alla copertura, con nuove assunzioni, dei posti in organico ora scoperti.

(4 - 01650)

GUALTIERI, COVI. — *Al Ministro della sanità.* — Per conoscere per quali motivi lo scrittore Riccardo Bacchelli — che, come ogni altro cittadino italiano, ha diritto all'assistenza sanitaria totalmente gratuita in caso di malattia — non sia stato accolto in uno dei molti ed attrezzati ospedali pubblici di Milano e sia stato invece ricoverato a pagamento in strutture private, con i complessi e difficili problemi che ne sono derivati.

(4 - 01651)

GIUGNI, PASQUINO, RUFFILLI. — *Al Ministro della pubblica istruzione.* — Premesso e tenuto conto:

che il suo Ministero ha indetto le elezioni per la formazione delle commissio-

ni giudicatrici fissate per il 28 febbraio 1985 per i concorsi a cattedra nelle università;

che tale bando non contiene l'indicazione del numero dei componenti previsto per le commissioni in ordine alle quali è stata indetta la votazione;

che, sempre in ordine a tali votazioni, la circolare ministeriale ha escluso i professori collocati in aspettativa sia dall'elettorato attivo, sia da quello passivo, mentre nei recenti esami di idoneità per i professori associati tale esclusione non era stata operata;

che è in fase di approvazione presso la Commissione istruzione del Senato un disegno di legge che modifica i criteri per l'elettorato di tali soggetti,

gli interroganti chiedono al Ministro:

di precisare i propri orientamenti al fine di evitare gravi disagi nel momento della votazione e possibili vizi di illegittimità;

di far conoscere il fondamento delle diversità tra i due provvedimenti amministrativi successivi, il primo concernente le idoneità per professore associato, con la previsione di elettorato per i professori in aspettativa, ed il secondo per i concorsi a cattedra che prevede la totale esclusione di essi anche in contrasto con il menzionato disegno di legge.

(4 - 01652)

MILANI Eliseo. — *Ai Ministri delle partecipazioni statali, del turismo e dello spettacolo e dei beni culturali e ambientali.* — Per sapere, in relazione all'accordo Gaumont-Cannon ed alla nota diramata dal Ministro delle partecipazioni statali nella quale si assicurava un intervento del Governo per garantire « il vincolo di destinazione su tutto il patrimonio immobiliare »:

1) se i Ministri competenti siano a conoscenza dei lavori in atto nel teatro Odeon di Milano, che ne stanno gravemente alterando i profili architettonici e la destinazione d'uso;

2) se i Ministri interrogati siano al corrente del progetto di alienazione di circa

1.000 metri quadrati dello stesso teatro Odeon ad una rete di grandi magazzini o ad una società di ristorazione, per una somma pari al 40-50 per cento dell'investimento complessivo della Cannon su tutto il circuito Gaumont;

3) se il Ministero delle partecipazioni statali, prima di rinunciare ad un proprio interessamento diretto nell'operazione, abbia vagliato anche questa parte del progetto;

4) quali provvedimenti si intendano assumere per impedire la sottrazione di un ulteriore spazio all'attività culturale nelle città italiane.

(4 - 01653)

SAPORITO. — *Al Ministro delle finanze.* — Il Ministro delle finanze *pro tempore*, con risposta n. 2/845 U.L. del 15 gennaio 1980 all'interrogazione parlamentare del senatore Antonino Murmura in merito al trattamento tributario previsto per i contratti di prestazione d'opera, ai sensi della legge 1° giugno 1977, n. 285, stipulati o stipulandi con i giovani interessati dalla pubblica Amministrazione, precisò che « le somme corrisposte alle cooperative di giovani in attuazione delle leggi 1° giugno 1977, n. 285, e 4 agosto 1978, n. 479, dalle Amministrazioni centrali o dalle Regioni non sono da ritenere corrispettivi di servizio nei sensi previsti dall'articolo 3 del decreto del Presidente della Repubblica 26 ottobre 1972, n. 633, e come tali sono escluse dal campo di applicazione dell'imposta sul valore aggiunto ».

Premesso quanto sopra, si chiede di conoscere le determinazioni del Ministro circa il trattamento tributario, ai fini IVA, dei contributi corrisposti dalle Regioni, ai sensi e per gli effetti di cui all'articolo 5, secondo comma, lettera b), della legge 21 dicembre 1978, n. 845, per le attività di formazione per i giovani di età inferiore ai 25 anni ammesse al finanziamento del FSE delle Comunità economiche europee, alle società che, a seguito di convenzione con i predetti enti, hanno curato l'organizzazione e la realizzazione delle citate attività formative.

(4 - 01654)

BATTELLO. — *Al Ministro delle partecipazioni statali.* — Premesso:

che il signor Ottone Fabris, nato a Ronchi dei Legionari (GO) in data 14 febbraio 1921, residente a San Canzian d'Isonzo (GO) in via Caduti Donati 4, già dipendente dei CRDA di Monfalcone (di poi Italcantieri, oggi CNI) sin dal 1940, prima come operaio, poi come vigile del fuoco, aveva dopo il giorno 8 settembre 1943, interrotto il rapporto di lavoro essendo entrato volontario nelle formazioni partigiane combattenti;

che tale attività partigiana è stata regolarmente riconosciuta dalla Commissione regionale triveneta di Padova della Presidenza del Consiglio (qualifica di partigiano - grado di comandante di BTG-tenente: delibera n. 101288);

che addirittura egli era stato, in data 18 marzo 1945, catturato e fatto prigioniero dai nazifascisti, con incarceramento e torture nel tristemente noto carcere di Palmanova (UD);

che, ripresentatosi al lavoro dopo la smobilitazione, alla fine della guerra, gli è stata rifiutata la ripresa del rapporto di lavoro, essendo anzi stato licenziato per « abbandono del posto di lavoro e scarso rendimento »;

che a nulla sono valse successive istanze e domande,

l'interrogante chiede di conoscere se il Ministro, accertato quanto sopra, intenda provvedere (ove risulti non più possibile il ripristino della situazione anteriore all'aberrante « licenziamento ») perchè al signor Ottone Fabris, benemerito della Repubblica, siano dati i riconoscimenti materiali e morali conseguenti all'ingiustizia subita.

(4 - 01655)

TARAMELLI. — *Al Ministro dell'interno.* — Per conoscere le ragioni che hanno indotto il suo Ministero ad inviare una comunicazione al comune di Milano, in data 18 febbraio 1985, nella quale si afferma « che non è consentito l'abbinamento fra le elezioni regionali e amministrative con consultazioni popolari per la chiusura dei centri storici al traffico privato », prima

ancora che l'amministrazione abbia assunto una decisione formale in merito.

Essendo orientamento dell'amministrazione, nel caso la data della consultazione popolare fosse coincidente con quella delle elezioni amministrative, di far svolgere tutte le operazioni con strutture parallele in modo da non creare interferenze — esperienza, questa già realizzata dal comune di Bologna lo scorso anno in occasione delle elezioni europee senza creare difficoltà alcune — si chiede, per evitare gli effetti negativi dell'intempestivo intervento che mortifica l'autonomia del comune ed il senso di responsabilità degli amministratori, il rinvio della disposizione al fine di consentire, se il Consiglio comunale lo deciderà, lo svolgimento della consultazione popolare. (4-01656)

**PINTO Michele.** — *Ai Ministri dei beni culturali e ambientali e del bilancio e della programmazione economica ed al Ministro per gli interventi straordinari nel Mezzogiorno.* — Per conoscere:

a) se risulti confermata la notizia, diffusa dalla stampa, secondo cui l'esecuzione dei lavori di restauro del cortile esterno della Certosa di San Lorenzo di Padula (SA) diretti dal professor Paolo Portoghesi, sarebbe stata condotta « in condizioni di grave pericolosità, provocando addirittura dissesti alla struttura », onde la Soprintendenza ai beni ambientali, architettonici, artistici e storici di Salerno-Avellino avrebbe disposto l'immediata sospensione dei lavori;

b) se detta Soprintendenza sia in grado, dopo le verifiche certamente eseguite, di riferire compiutamente circa « i grossi pericoli, non esclusi quelli di dissesti alla struttura », corsi dal monumentale complesso per l'errata esecuzione dei lavori;

c) quali iniziative siano state assunte e quali, altresì, si intendano assumere per accertare eventuali danni subiti dalla struttura e se siano comunque presenti responsabilità di ogni genere circa la conduzione dei lavori di restauro.

Quanto sopra denunciato, e sottolineandone la particolare gravità e raccogliendo, altresì, l'accorata eco della delusione e dell'amarezza degli ambienti culturali ed arti-

stici del Paese, induce, infine, a porre nuovi e pressanti interrogativi.

Considerato:

che è all'esame del CIPE il « Progetto finalizzato alla istituzione di un centro di restauro da realizzarsi attraverso il restauro, il recupero e la valorizzazione della Certosa di San Lorenzo di Padula (SA) con finanziamento con fondi FIO (Fondo per l'investimento e occupazione) », formulato dalla Soprintendenza ai beni ambientali, architettonici artistici e storici di Salerno-Avellino, che, se attuato, rappresenterebbe una razionale e complessiva risposta a tutti i gravi problemi che attengono al necessario consolidamento statico del complesso, al recupero delle importanti e significative dotazioni artistiche presenti, oltre che al recupero funzionale ed al riutilizzo degli ambienti;

che, come è scritto nella relazione che accompagna il progetto, già operano nella Certosa laboratori di restauro che, sotto la guida di esperti, hanno suscitato e raccolto un significativo fermento di giovani attenti ed interessati all'approfondimento delle discipline del restauro di strutture architettoniche e di opere lignee, tele, tavole, stucchi, eccetera, ma che la Certosa stessa potrebbe divenire, da un lato, centro di restauro ad alto livello, aperto alla frequenza non solo dei giovani del posto, ma anche di elementi provenienti da tutta l'Italia meridionale e dal bacino del Mediterraneo e, dall'altro, un centro culturale meta di esperti ed accademici di diverse nazionalità, e tutto ciò con gli intuibili, positivi riflessi anche sull'occupazione e sull'economia complessiva della zona;

che per dimensioni e valenza storico-artistica, la Certosa di San Lorenzo può definirsi uno dei monumenti più rappresentativi dell'Italia Meridionale e che solo la ricerca, l'attribuzione e la pratica di un uso consono, continuativo e non episodico, possono oltretutto assicurarne la conservazione, chè, altrimenti, si rischia di vanificare gli interventi, in verità nè rari, nè poco costosi, sin qui disposti, ma tutti dettati dall'emergenza e senza il respiro, prima, e la certezza, poi, di una programmazione seguita dai fatti,

l'interrogante chiede di conoscere se sia vero che, nei primi giorni del mese di febbraio 1985, il nucleo di valutazione FIO avrebbe espresso parere sfavorevole al progetto in parola e, in caso positivo, quali iniziative si intendano assumere perchè il progetto stesso, se del caso con eventuali modifiche o integrazioni ritenute necessarie o solo opportune, sia, invece, approvato dal CIPE per testimoniare in concreto la dichiarata volontà dello Stato di adempiere ai suoi doveri verso la storia e la cultura oltre che verso i giovani e l'economia del Sud.

(4 - 01657)

MURMURA. — *Ai Ministri delle partecipazioni statali e dei trasporti.* — Per essere informato sulle ragioni della grave situazione occupazionale presso la O.Me.Ca. di Reggio Calabria, che è stata recentemente privata di commesse di lavoro nel settore dei trasporti ferroviari.

(4 - 01658)

MURMURA. — *Al Ministro dell'interno.* — Per essere informato sulla conclusione delle indagini nei confronti dei criminali esecutori dell'incendio all'abitazione del sindaco di Zambrone — il professor Salvatore Landolina — nonchè delle concrete iniziative per ristabilire la legalità nella intera area del vibonese.

(4 - 01659)

### Interrogazioni, annunzio di risposte scritte

PRESIDENTE. Il Governo ha inviato risposte scritte ad interrogazioni presentate da onorevoli senatori. Tali risposte saranno pubblicate nel fascicolo n. 52.

### Ordine del giorno per la seduta di mercoledì 20 febbraio 1985

PRESIDENTE. Il Senato tornerà a riunirsi in seduta pubblica domani, mercoledì 20 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 19,45).

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