

329.

## SEDUTA DI GIOVEDÌ 21 SETTEMBRE 1978

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE MARTINI MARIA ELETTA

### INDICE

	PAG.		PAG.
<b>Missioni</b> . . . . .	21239	<b>LENOCI ed altri: Ordinamento della scuola secondaria superiore unitaria (1355);</b>	
<b>Assegnazione di progetti di legge a Commissioni in sede legislativa</b> . . . . .	21239	<b>DI GIESI ed altri: Riorganizzazione del sistema scolastico e riforma della scuola secondaria superiore (1400);</b>	
<b>Disegni di legge (Approvazione in Commissione)</b> . . . . .	21239, 21294	<b>ZANONE ed altri: Riforma della scuola secondaria superiore (1437);</b>	
<b>Disegno e proposte di legge (Seguito della discussione):</b>		<b>TRIPODI ed altri: Ristrutturazione dell'ordinamento scolastico italiano (1480)</b>	21247
Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (1275);		<b>PRESIDENTE</b> . . . . .	21247
<b>NICOSIA ed altri: Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (341);</b>		<b>BORRUSO</b> . . . . .	21273
<b>MASTELLA MARIO CLEMENTE: Ristrutturazione della scuola italiana (1002);</b>		<b>BROCCA</b> . . . . .	21255
<b>RAICICH ed altri: Norme generali sull'istruzione. Ordinamento della scuola secondaria (1068);</b>		<b>CASATI</b> . . . . .	21285
<b>BIASINI ed altri: Norme generali sull'istruzione. Istituzione e ordinamento della scuola secondaria superiore unitaria. Principi fondamentali in materia di istruzione artigiana e professionale (1279);</b>		<b>CERULLO</b> . . . . .	21268
		<b>CIAVARELLA</b> . . . . .	21282
		<b>DEL DONNO</b> . . . . .	21265
		<b>FACCIO ADELE</b> . . . . .	21260
		<b>LA MALFA GIORGIO</b> . . . . .	21289
		<b>MELLINI</b> . . . . .	21248
		<b>PINTO</b> . . . . .	21276
		<b>QUARENGHI VITTORIA</b> . . . . .	21280

## VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 21 SETTEMBRE 1978

	PAG.		PAG.
<b>Proposte di legge</b> (Annunzio) . . . .	21239	MACCIOTTA . . . . .	21244
<b>Interrogazioni e interpellanza</b> (Annunzio)	21294	MORINI . . . . .	21243
<b>Interrogazioni</b> (Svolgimento):		REBECCHINI, <i>Sottosegretario di Stato</i>	
PRESIDENTE . . . . .	21241	<i>per le partecipazioni statali</i> . . . .	21242,
BONFIGLIO . . . . .	21246		21243, 21246
		<b>Ordine del giorno della seduta di do-</b>	
		<b>mani</b> . . . . .	21295

**La seduta comincia alle 15,30.**

MORINI, *Segretario*, legge il processo verbale della seduta di ieri.

(È approvato).

**Missioni.**

PRESIDENTE. Comunico che, a norma dell'articolo 46, secondo comma, del regolamento, i deputati Bassetti, Cassanmagnago Cerretti Maria Luisa e Foschi sono in missione per incarico del loro ufficio.

**Annunzio  
di proposte di legge.**

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

BELUSSI ERNESTA ed altri: « Disciplina del trattamento pensionistico in favore dei familiari superstiti » (2416);

PAZZAGLIA ed altri: « Inchiesta parlamentare sull'inquinamento dell'ambiente » (2417);

COSTAMAGNA ed altri: « Autorizzazione alla spesa di lire quaranta miliardi per la posa di un secondo binario elettrificato sul sedime già predisposto del tronco ferroviario Savona Mongrifi-San Giuseppe di Cairo » (2418);

Zoso ed altri: « Modifica dell'articolo 12 della legge 28 gennaio 1977, n. 10: "Norme per la edificabilità dei suoli" » (2419);

SALVI ed altri: « Norme sulla produzione e distribuzione di calore » (2420).

Saranno stampate e distribuite.

**Approvazione in Commissione.**

PRESIDENTE. La XIV Commissione (Sanità) nella riunione di oggi, in sede legislativa, ha approvato il seguente disegno di legge:

« Limitazione del contenuto massimo di acido erucico negli oli e nei grassi destinati tali e quali al consumo umano, nonché negli alimenti con aggiunta di oli e grassi » (1374).

**Assegnazione di progetti di legge  
a Commissioni in sede legislativa.**

PRESIDENTE. Ricordo di aver proposto nella seduta di ieri, a norma del primo comma dell'articolo 92 del regolamento, che i seguenti progetti di legge siano deferiti alle sottoindicate Commissioni permanenti in sede legislativa:

*I Commissione (Affari costituzionali):*

« Provvedimenti urgenti per gli organi di amministrazione del personale dell'Istituto centrale di statistica » (approvato dalla I Commissione del Senato) (2383).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(Così rimane stabilito).

*II Commissione (Interni):*

« Sistema di pagamento delle spese relative ai provvedimenti di cui all'articolo 2, lettera e), della legge 18 dicembre 1970, n. 1137, riguardante il decentramento dei servizi relativi all'attribuzione degli assegni e alla liquidazione delle pensioni e dell'indennità di buonuscita al personale

## VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 21 SETTEMBRE 1978

del Corpo delle guardie di pubblica sicurezza » (2313) (con parere della VI Commissione).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(Così rimane stabilito).

Senatori DE' COCCI ed altri: « Integrazione al decreto-legge 16 marzo 1973, n. 31, convertito nella legge 17 maggio 1973, n. 205, recante provvidenze per le zone delle Marche colpite dal terremoto nel 1972, per la concessione di un contributo alla Azienda autonoma di soggiorno e turismo di Ascoli Piceno » (approvato dalla X Commissione del Senato) (2396) (con parere della I, della V e della VI Commissione).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(Così rimane stabilito).

VI Commissione (Finanze e tesoro):

Senatore FOSSON: « Modifica alla legge 6 dicembre 1971, n. 1057, relativa alla concessione alla Valle d'Aosta della esenzione fiscale per determinate merci e contingenti » (approvato dalla VI Commissione del Senato) (2393) (con parere della I, della V e della XII Commissione).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(Così rimane stabilito).

« Disposizioni per agevolare il risanamento finanziario delle imprese » (approvato dal Senato) (2394) (con parere della I, della IV, della V e della XII Commissione).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(Così rimane stabilito).

X Commissione (Trasporti):

« Provvedimenti urgenti per il funzionamento dei servizi della direzione gene-

rale della motorizzazione civile e dei trasporti in concessione, adeguamento delle tariffe per le operazioni in materia di motorizzazione e modifiche alla legge 6 giugno 1974, n. 298 » (approvato dalla VIII Commissione del Senato) (2391) (con parere della I, della IV, della V e della VI Commissione).

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

(Così rimane stabilito).

Per consentire di procedere all'abbinamento richiesto dall'articolo 77 del regolamento, sono rimesse alla competenza primaria della suddetta X Commissione (Trasporti) e trasferite in sede legislativa, le seguenti proposte di legge attualmente assegnate alle Commissioni riunite I e X in sede referente e vertenti su materia identica a quella contenuta nel predetto disegno di legge:

LENOCI ed altri: « Riordinamento dei ruoli organici del personale del Ministero dei trasporti - direzione generale della motorizzazione civile e dei trasporti in concessione » (725) (con parere della I e della V Commissione);

PICCINELLI ed altri: « Riordinamento dei ruoli organici del personale del Ministero dei trasporti - direzione generale della motorizzazione civile e dei trasporti in concessione » (807) (con parere della I e della V Commissione);

REGGIANI ed altri: « Riordinamento dei ruoli organici del personale del Ministero dei trasporti - direzione generale della motorizzazione civile e dei trasporti in concessione » (808) (con parere della I e della V Commissione).

Sempre per consentire alla stessa Commissione di procedere all'abbinamento richiesto dall'articolo 77 del regolamento, è quindi trasferita in sede legislativa anche la seguente proposta di legge, attualmente assegnata in sede referente e vertente su materia identica a quella conte-

nuta nel disegno di legge sopraindicato n. 2391:

DE CINQUE ed altri: « Modificazione all'articolo 5-bis del decreto-legge 21 dicembre 1966, n. 1090, convertito in legge 16 febbraio 1967, n. 14, concernente disciplina dei diritti dovuti all'Ispettorato generale della motorizzazione civile e dei trasporti in concessione » (1725);

Ricordo di aver proposto nella seduta di ieri, sempre a norma del primo comma dell'articolo 92 del regolamento, che i seguenti disegni di legge siano deferiti alle sottoindicate Commissioni permanenti in sede legislativa:

#### *XI Commissione (Agricoltura):*

« Variazioni ai prezzi di cessione dei contrassegni di Stato a garanzia di aceti di vino » (2305) *(con parere della VI e della XII Commissione).*

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

*(Così rimane stabilito).*

#### *XIV Commissione (Sanità):*

« Norme sui medicinali ed attuazione della direttiva n. 65/65 approvata dal Consiglio dei ministri della CEE il 26 gennaio 1965, e delle direttive nn. 75/318 e 75/319, approvate dal Consiglio dei ministri della CEE il 20 maggio 1975 » *(approvato dalle Commissioni riunite X e XII del Senato) (2389) (con parere della I, della III, della IV, della V e della XII Commissione).*

Se non vi sono obiezioni, rimane così stabilito.

*(Così rimane stabilito).*

#### **Svolgimento di interrogazioni.**

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca: Interrogazioni.

La prima è quella dell'onorevole Morini, al ministro delle partecipazioni statali, « per conoscere l'entità esatta delle perdite della Maccaresse società per azioni appartenente al gruppo IRI e, in particolare, se corrisponda al vero che detta società ha chiuso costantemente in perdita il proprio conto economico dal 1959, avendo accumulato così complessivamente risultati negativi fino al 1977 per un totale di oltre 23 miliardi di lire e prevedendosi per l'esercizio in corso una perdita fra i 4 e i 5 miliardi di lire. L'interrogante, nel chiedere anche con quali mezzi finanziari l'IRI abbia provveduto a ricostituire il capitale della Maccaresse, rileva l'enormità e l'assurdità di un simile stato di cose, essendo ben noto a chiunque abbia anche un minimo di conoscenza della gestione di aziende agricole che risulta eccezionale accumulare tali perdite, mentre usuale e ordinario è il gestire in pareggio o con lievi e moderati profitti. Si chiede altresì di conoscere se esistano contratti sindacali aziendali migliorativi del contratto collettivo nazionale del settore e se sia vero che i dipendenti godono di privilegi parassitari e corporativi paragonabili alle medievali regalie che in questo caso agirebbero in senso inverso, e cioè a carico della proprietà ed a favore dei coloni. Si chiede, infine, di conoscere chi abbia ostacolato l'adozione di soluzioni organiche per la riforma della rovinosa gestione dell'azienda, più comunemente noti come primo piano Fiorentini e Fiorentini due ed invece chi abbia proposto un incredibile piano che dovrebbe portare tra ben quattro anni al brillante risultato di una perdita limitata a soli 400 milioni di lire. A parere dell'interrogante una cura molto efficace per i mali dell'azienda in oggetto sarebbe quella di portare i ritmi di lavoro e la produttività per tutti i dipendenti della Maccaresse, ovviamente dai massimi dirigenti sino ai salariati, alla pari dei ritmi di lavoro e di produttività delle aziende agricole, per esempio, gestite in Emilia dalle cooperative, sia bianche sia rosse, presso le quali gli stessi dipendenti della Maccaresse, in corrispondenza della loro di-

versa milizia politica o sindacale, potrebbero essere inviati in missione per corsi di riqualificazione, ai fini di acquisire le tecniche di un normale e ordinato ritmo di lavoro produttivo» (3-02841).

L'onorevole sottosegretario di Stato per le partecipazioni statali ha facoltà di rispondere.

REBECCHINI, *Sottosegretario di Stato per le partecipazioni statali*. L'ammontare delle perdite registrate dalla società Maccarese negli anni passati è dell'ordine di grandezza indicato nell'interrogazione. Più in particolare, nell'ultimo quinquennio l'azienda ha consuntivato un *deficit* per complessivi 13 miliardi di lire (oltre a 2,4 miliardi di interessi non addebitati dalla capogruppo SpA), mentre la perdita dell'esercizio 1977 è stata pari a 4,2 miliardi.

Un siffatto scadimento economico trae origine, come in diverse sedi è stato rilevato, da un insieme di fattori, tra i quali vanno annoverati i bassi rendimenti della manodopera, i gravosi problemi di natura extraziendale di cui la Maccarese è ripetutamente chiamata a darsi carico, la estrema pesantezza della situazione finanziaria: tutti fattori che hanno determinato un aggravio abnorme e continuamente crescente del costo (soprattutto per manodopera) per unità di superficie coltivata, assolutamente non compatibile con le possibilità di redditi dell'agricoltura.

Allo scopo di rimuovere i ricordati gravi fattori di squilibrio, fu redatto nel 1975 un piano di ristrutturazione (il cosiddetto « piano Fiorentini »), volto — attraverso il mantenimento in conduzione diretta delle coltivazioni estensive, l'assegnazione in compartecipazione ai dipendenti di quelle intensive e la cooperativizzazione della cantina e dei servizi ausiliari — a stimolare una maggiore partecipazione delle forze lavorative al processo produttivo, coinvolgendo e cointeressando lo stesse ai risultati della gestione.

L'opposizione allora manifestata dalle organizzazioni sindacali alle linee di fondo del piano non ha consentito che esso potesse essere applicato. La situazione

negativa della Maccarese si è pertanto trascinata fino al dicembre 1977, quando, a seguito anche dell'invito rivolto alle parti dal Governo, è stata costituita una commissione mista, allargata anche a rappresentanti della regione Lazio, con il compito di studiare intese capaci di consentire alla società il raggiungimento di un equilibrio economico.

In ogni caso, considerate, da un lato, le significative aperture attualmente manifestate dalle organizzazioni sindacali dei lavoratori, che hanno portato, il 10 giugno scorso, a raggiungere in sede Intersind un accordo per l'attuazione di un piano di risanamento aziendale e, dall'altro lato, la disponibilità della regione Lazio a sostenere finanziariamente in parte il citato programma di risanamento, sembra non irrealistico presumere che questa nuova fase porterà a recuperare all'azienda un equilibrio gestionale o, quanto meno, a determinare una drastica inversione di tendenza dei suoi risultati precedenti.

Infatti, all'indomani dell'accordo, la azienda ha dato subito inizio alla realizzazione del programma sopra delineato. In questo quadro, sono già stati resi operanti la massima parte dei provvedimenti volti a ridurre gli oneri impropri di competenza aziendale. Sono stati inoltre già presentati alla regione tutti i progetti delle opere previste nel piano, da realizzare con finanziamenti a tasso agevolato.

Da parte loro, i lavoratori stanno dimostrando un rinnovato impegno, che ha portato, in questi primi tre mesi dall'accordo, ad una riduzione dell'assenteismo del 3,10 per cento rispetto al corrispondente periodo dell'esercizio precedente.

Per quanto riguarda il prepensionamento degli operai, 110 su 164 hanno presentato nei termini previsti dall'accordo la domanda di esodo volontario.

Restano da realizzare tutti gli interventi finanziari previsti da parte della regione, i passaggi delle strade a carico della provincia e del comune di Roma, nonché la soluzione dei problemi elettrici ed acquedottistici a servizio del comprensorio di Maccarese.

Si può, quindi, rassicurare l'onorevole interrogante che il problema del risanamento dell'azienda è stato decisamente affrontato e sembra ormai avviato a concreta soluzione.

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

MORINI. Mi ritengo soddisfatto della risposta, soprattutto perché si è messo in evidenza un fatto, cioè che alla « Maccaresese » si lavorava poco e, lavorando poco, si sono accumulati questi scandalosi deficit. Ora io, essendo emiliano, non sono portatore di interessi elettorali dell'ambiente in cui opera la « Maccaresese », ma sono portatore di interessi elettorali di ambienti agricoli dove si lavora di più che alla « Maccaresese », dove si porta la terra a produrre di più che alla « Maccaresese » e dove si pagano le tasse per sovvenire agli sperperi e ai disavanzi della « Maccaresese ».

Fiducioso che le cose cambino, come si è impegnato a fare il Ministero delle partecipazioni statali, mi dichiaro soddisfatto.

PRESIDENTE. Segue l'interrogazione degli onorevoli Rosati, Bellocchio, Mancini Vincenzo e Broccoli, al ministro delle partecipazioni statali, « per sapere se, a conoscenza della vertenza sindacale in atto da circa un anno nel gruppo SIT-Siemens, ed in presenza di risposte che vengono fornite nelle innumerevoli trattative sin qui svolte sulla piattaforma delle organizzazioni sindacali da parte della direzione aziendale, sia in grado di contribuire non solo a dare uno sbocco positivo alla vertenza aziendale ma anche a fugare le preoccupazioni esistenti per il destino produttivo degli stabilimenti meridionali ed in particolare di quello di Santa Maria Capua Vetere (Caserta); per sapere in particolare quali passi intenda compiere affinché l'impegno assunto dalla SIT-Siemens sin dal 1974 di costituire un centro di ricerche in Campania sia non solo mantenuto ma in tempi brevi effettuato, al fine

non solo di procedere verso la diversificazione produttiva, ma anche e soprattutto di scongiurare la minaccia di un duro attacco ai livelli occupazionali » (3-02546).

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

Segue l'interrogazione degli onorevoli Margheri e Macciotta, al ministro delle partecipazioni statali, « per conoscere i motivi del grave ritardo che si registra ormai da mesi all'interno delle aziende ex-EGAM del settore minerario e metallurgico, sia per quanto attiene la definizione della struttura direzionale sia per quanto attiene l'avvio dei progetti di risanamento. Dopo la nomina del presidente e del vicepresidente della nuova società capogruppo (SAMIM), nata dalla fusione di varie società del gruppo, non si è andati avanti nella definizione delle responsabilità e nell'attribuzione dei mandati, causando una condizione di incertezza e di immobilismo. Questo fatto ha ulteriormente aggravato la situazione che si è verificata per la mancata organica definizione degli indirizzi strategici dell'ENI nel settore. Convinti che questi gravi ritardi del vertice ENI debbano essere rapidamente superati, gli interroganti chiedono quali iniziative di confronto e di stimolo abbia preso o intenda prendere il Governo, e quali siano le valutazioni governative sulla funzione del sistema delle imprese pubbliche nel settore minerario e metallurgico, anche a fronte delle novità emerse in più recenti dibattiti parlamentari che hanno indicato alcune ipotesi di lavoro per ridurre il grado di dipendenza del nostro paese per quanto riguarda l'approvvigionamento di metalli non ferrosi » (3-02911).

L'onorevole sottosegretario di Stato per le partecipazioni statali ha facoltà di rispondere.

REBECCHINI, *Sottosegretario di Stato per le partecipazioni statali*. Con l'avvenuta costituzione della SAMIM, società caposettore del gruppo ENI delle attività minero-metallurgiche, già facenti capo al

disciolto EGAM, è stato dato avvio alla realizzazione di una struttura operativa che possa essere adeguata sia alle necessarie funzioni di indirizzo e di controllo, sia al ruolo che nel suo ambito dovranno assumere le attività operative propriamente dette, cioè quella degli approvvigionamenti, della produzione, della commercializzazione e dello sviluppo.

La società è stata omologata il 13 luglio 1978 ed ha tenuto il suo primo consiglio di amministrazione il 20 luglio. Il presidente ha avuto un incontro con le organizzazioni sindacali nazionali del settore verso la fine dello scorso mese.

La struttura organizzativa, già definita nelle sue linee fondamentali, è attualmente in corso di attuazione. Conseguentemente dovrà essere dato avvio alla messa a punto e quindi alla realizzazione del programma operativo per il risanamento e lo sviluppo delle attività in Italia (tenendo presenti, in particolare, i problemi delle aree meridionali) ed all'estero.

L'attuazione del programma operativo — più volte sollecitata all'ENI dal Ministero delle partecipazioni statali — dovrà avvenire in tempi brevi, dato che ulteriori attese si tradurrebbero in ulteriori alti costi e in una perdita di imprenditorialità della nuova caposettore.

Si deve, tuttavia, far presente che la realizzabilità di qualunque programma che inquadri coerentemente la politica mineraria italiana nel più ampio problema della riduzione della dipendenza del nostro paese per quanto riguarda l'approvvigionamento di metalli non ferrosi, dipende anche dalla approvazione, che si spera sollecita, di una adeguata legislazione intesa a favorire la ricerca mineraria e la coltivazione di giacimenti noti o ancora da identificare, come quella prevista nel disegno di legge sull'attuazione della politica mineraria, attualmente all'esame del Parlamento, per l'esattezza presso il Senato.

PRESIDENTE. L'onorevole Macciotta ha facoltà di dichiarare se sia soddisfatto per l'interrogazione Margheri, di cui è co-firmatario.

MACCIOTTA. Credo che non sia sfuggito al Governo, signor Presidente, l'ordine di servizio n. 1 del 30 agosto, con il quale la SAMIM ha dato inizio alla costituzione della struttura della sua società. Noi condividiamo il giudizio molto duro formulato dal sindacato su questo ordine di servizio; è stato indicato il rischio di una spesa di circa 7 miliardi per il solo personale, e questo nuovo organigramma fa rimpiangere la snellezza — se mi è consentita la battuta — dello *staff* dell'EGAM, che pure era famoso per non essere particolarmente snello ed agile.

Ma quello che ci pare più grave nella nuova struttura della SAMIM è che all'interno del suo consiglio di amministrazione si sia riprodotta la divisione che nel passato c'è stata e che si è manifestata in tutta la discussione sullo scioglimento dell'ex EGAM e sulla riorganizzazione di questo importante settore. Il programma di cui il sottosegretario ci ha parlato e che è stato presentato alla discussione delle organizzazioni sindacali è un sintomo di questa divisione. In primo luogo, nel programma è del tutto ignorata una delle strutture che l'ENI ha ereditato, la Carbo-Sulcis. Ci risulta che proprio in questi giorni da parte della SAMIM è giunto alla Carbo-Sulcis un ordine che impone di sospendere l'attività intrapresa da quel consiglio di amministrazione e di ricominciare, come se nulla fosse avvenuto, i sondaggi — forse il decimo accertamento — della consistenza del giacimento minerario di Carbonia, mentre è a tutti noto che non si tratta di accertare la consistenza di quel giacimento, ma di accertare la estraibilità a costi competitivi del minerale e la sua idoneità ad essere fonte di produzione energetica.

Ma, più in generale, il documento che è stato sottoposto alla discussione dei sindacati contiene alcuni giudizi discutibili; quello sui corsi dei minerali e dei metalli che sono assunti come esterni, spesso con grave ritardo persino rispetto ai prezzi attuali. Basti pensare che si ipotizza un costo del metallo di 480 dollari, mentre già oggi il costo del metallo supera i 600 dollari; le rese di minerale che sono commi-

surate agli stabilimenti obsoleti di Ponte Nossà, di Marghera, di Monteponi, non tengono conto di quelle che potrebbero essere le rese di moderni stabilimenti; i costi del denaro sono considerati sulla base di un indebitamento totale a breve, ignorando sia le risorse messe a disposizione della legge per l'ex EGAM, sia le risorse disponibili per altre leggi di incentivazione.

Per finire, vorrei ricordare, se non fosse un fatto gravemente offensivo dell'intelligenza degli interlocutori, del sindacato e anche del Parlamento, il giudizio sulle motivazioni del disimpegno della FIAT dallo stabilimento di Piombino. Credo che anche il sottosegretario sia dell'opinione che è semplicemente assurdo imputare il disimpegno della FIAT da Piombino alla volontà della società di disimpegnarsi dal settore degli acciai speciali. La cosa è assolutamente risibile.

Il piano ignora del tutto le risorse minerarie e metallurgiche esistenti, con il grave rischio di non riuscire ad attuare nemmeno quel programma di ristrutturazione e razionalizzazione che era stato assunto e fatto proprio dalle organizzazioni sindacali. Ho presente non solo il programma presentato, a suo tempo, dalla regione Sardegna, che prevedeva numerose chiusure di stabilimenti, ma ho presente anche, e abbiamo già denunciato questo fatto in Commissione, il grave fraintendimento per quanto riguarda i due giacimenti di Gorlo e di Raible che, mentre dalle relazioni tecniche risultano suscettibili di sfruttamento, dai riassunti dell'ENI risultano giacimenti di nessun interesse.

Le proposte positive che, partendo da queste premesse, l'ENI formula sono naturalmente frantumate, essendo piccoli investimenti — oltre venti investimenti per un totale di 130 miliardi — con invasione di competenze che riproducono pari pari la vecchia struttura dell'EGAM e non rimangono all'interno delle competenze specifiche dell'ENI. I tempi di realizzazione e i costi sono del tutto arbitrari.

Vorrei ad esempio che mi si spiegasse come sia possibile, per iniziative che sono

ad almeno tre anni, se non oltre, dall'inizio della loro attuazione, prevedere già i costi e la quantità del personale impegnato.

Nessuno ha mai chiesto all'ENI di impegnarsi a diventare un ente produttore primario di minerali e di metalli tale da soddisfare le esigenze italiane. Si è chiesta all'ENI una cosa ben diversa; cioè, di curare la politica di approvvigionamento minerario e metallurgico del paese per far fronte alle esigenze di un paese trasformatore come l'Italia.

Onorevole sottosegretario, con il programma che l'ENI ha sottoposto alla discussione dei sindacati siamo di fronte ad una palese violazione della legge. Prendo atto della sottolineatura contenuta nella sua risposta; il Ministero ha più volte sollecitato all'ENI la predisposizione di un programma. Noi intendiamo questa sua sottolineatura come l'accettazione del giudizio che noi diamo; quello che l'ENI ha presentato non è un programma, o almeno non è un programma che sta nella legge. È necessario richiamare l'ENI perché cessi di violare la legge.

**PRESIDENTE.** Segue l'interrogazione degli onorevoli Bonfiglio e Galasso, al ministro delle partecipazioni statali, « per sapere: 1) se sia a conoscenza del fatto che oltre 300 comuni del nord Italia hanno chiesto alla SNAM la possibilità di allacciarsi alla rete di erogazione del gas metano e della persistente negazione dell'azienda SNAM ad erogarlo, accampando a giustificazione la mancanza di disponibilità; 2) se risponda al vero che per il solo 1978 si parla di mezzo miliardo di metri cubi di metano invenduti; 3) se sia a conoscenza che molte aziende operanti nel settore (sia le aziende di gestione che le imprese esecutrici dei lavori) sono ferme in attesa dello sblocco del metano da parte della SNAM e che ciò crea una ulteriore crisi allo sviluppo occupazionale » (3-02837).

L'onorevole sottosegretario di Stato per le partecipazioni statali ha facoltà di rispondere.

REBECCHINI, *Sottosegretario di Stato per le partecipazioni statali*. Negli anni 1974 e 1975, la utilizzazione di metano per uso civile ha registrato uno sviluppo assai elevato che ha comportato un incremento dei prelievi superiore al 25 per cento. L'anomalia di un tale sviluppo, che non poteva essere previsto negli schemi di programmazione, è derivata dal fatto che, mentre i combustibili liquidi per uso di riscaldamento subivano i noti massicci aumenti, originati dalla crisi petrolifera, le tariffe del gas per lo stesso uso rimanevano praticamente invariate.

Lo squilibrio conseguente ha generato una domanda incontrollata da parte degli utenti in esercizio, che ha esaurito anche la disponibilità che si era riservata per l'estensione del servizio a nuove reti di distribuzione.

Per contenere gli effetti derivanti da tale situazione, la SNAM, oltre a limitare agli stretti termini contrattuali gli incrementi di disponibilità alle distribuzioni in esercizio, ha dovuto sospendere gli affidamenti di fornitura a quei comuni che all'epoca non avevano ancora dato inizio alle opere per l'esecuzione delle reti urbane, in attesa che un adeguamento dei prezzi di vendita ristabilisse la normalità della domanda e consentisse quindi la ripresa di una corretta programmazione. Si deve tener conto che uno sviluppo incontrollato del settore della distribuzione domestica non può essere consentito, non soltanto in relazione alla limitata disponibilità di metano, ma anche e soprattutto per la rigidità della struttura distributiva, costituita dalla rete di trasporto e dagli stoccaggi, che risente particolarmente del carico dei consumi di riscaldamento che sono concentrati in pochi mesi dell'anno.

Nonostante gli adeguamenti tariffari intervenuti dal dicembre 1976 ad oggi, la situazione non può considerarsi ancora normalizzata. In ogni caso, sono in corso trattative tra la SNAM e le associazioni delle aziende distributrici, per la definizione di una nuova disciplina contrattuale che dovrebbe consentire, con l'adeguamento alle situazioni di mercato dei prezzi di vendita della SNAM e delle tariffe all'uten-

te finale, una equilibrata programmazione per l'intero settore e quindi, tenendo conto delle future nuove disponibilità di gas algerino, l'estensione del servizio a nuovi comuni.

Per quanto riguarda le vendite di metano della SNAM per usi civili nel 1978, di cui al secondo punto dell'interrogazione, esse, nel primo semestre, sono state superiori del 12 per cento rispetto al corrispondente periodo del 1977 e che non si sono verificati eccessi di disponibilità.

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

BONFIGLIO. Ringrazio il rappresentante del Governo per la relativa rapidità con cui ha risposto all'interrogazione da me presentata, soprattutto se si tiene conto dei pressanti impegni parlamentari susseguitisi negli ultimi tempi e della parentesi estiva. Prendo atto delle promesse formulate dall'onorevole Rebecchini, ma non condivido in pieno le cifre enunciate. Secondo me la politica di erogazione di maggiori quantità di gas metano, praticata da diversi anni dalla SNAM, provoca serie difficoltà alle aziende associate alle organizzazioni di categoria, quali l'ANIC, l'Assometano, eccetera, le quali non possono porre in essere più vasti programmi per la creazione di nuovi impianti e per un consistente ampliamento delle reti metanifere esistenti. Il processo di rallentamento nella erogazione ha creato, in seno alle circa 131 imprese interessate o nella gestione o nella esecuzione dei lavori, una grave paralisi dell'area di mercato legata a questi delicati servizi, con conseguenze dannose anche ai fini occupazionali.

Non è da sottovalutare il fatto che la maggior parte delle aziende operanti in tale settore (oltre novanta) ha la propria sede operativa e sociale in Lombardia. Come abbiamo fatto rilevare nella nostra interrogazione, presentata nel giugno scorso e indirizzata all'onorevole ministro delle partecipazioni statali, risulta che più di trecento comuni, nella sola Italia settentrionale, dopo aver provveduto ad emanare le regolari delibere consiliari e pre-

fettizie, restano in attesa di poter avviare i lavori per la messa in opera delle reti metanifere. La SNAM, in un anno, non sembra evadere più del 5 per cento delle richieste di erogazione avanzate, il che equivale al rilascio annuo di 15-20 concessioni. Tale comportamento a mio avviso ingiustificato determina un notevole deceleramento del fabbisogno di tubi ed altro materiale necessario all'uso da parte dei metanieri, i quali si limitano infatti ad acquistarne quantitativi molto ridotti, sufficienti per i lavori di normale manutenzione ed a qualche ampliamento della rete esistente.

L'erogazione del gas metano per usi industriali, negli anni che vanno dal 1976 al primo quadrimestre del 1978, si è sviluppata secondo un andamento che risulta da dati in mio possesso ai quali farò ora cenno. Nel 1976 sono stati consumati 26 miliardi e 100 milioni di metri cubi di gas metano; nel 1977 ne sono stati consumati 25 miliardi e 600 milioni di metri cubi, con un decremento rispetto all'anno precedente dell'1,7 per cento, dovuto alla crisi industriale ed a una conseguente carenza di richieste da parte delle aziende. Nel primo quadrimestre del 1978 sono stati consumati 10 miliardi e 607 milioni di metri cubi di gas metano, con un incremento del 6,7 per cento. Nello stesso periodo, l'erogazione di gas metano per uso domestico è passata da 8 miliardi e 500 milioni di metri cubi, nel 1976, a 9 miliardi di metri cubi nel 1977, con un incremento del 13,4 per cento: è da rilevare però che nel 1977, come si è detto, vi è stato un rallentamento della richiesta da parte delle industrie, causato dalla recessione in corso.

A mio modo di vedere, il movente della politica di restrizione nell'erogazione di gas metano per usi domestici risiede nel fatto che la SNAM intende maggiorarne il prezzo, portandolo da 47 ad 80 lire al metro cubo: così si vocifera, infatti, da più parti. Tale aumento finirebbe però per impedire qualsiasi sviluppo del metano quale fonte alternativa di energia in Italia. È da tener presente che, con una erogazione di gas metano di mezzo miliar-

do di metri cubi, come quella che risulta da mie informazioni invenduto soltanto per il 1978, si può fornire il gas ad almeno 40 nuovi comuni. Ciò comporterebbe un'estensione della rete, da cui conseguirebbe una maggiore occupazione, sia per i lavoratori metalmeccanici, per la necessaria fabbricazione di tubi, contatori, cabine ed altro materiale, sia per i lavoratori addetti all'edilizia, in seguito ai lavori di scavo e di sistemazione della rete. Non posso pertanto considerarmi del tutto soddisfatto della risposta del Governo.

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

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

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

periore; Tripodi ed altri: Ristrutturazione dell'ordinamento scolastico italiano.

È iscritto a parlare l'onorevole Mellini. Ne ha facoltà.

MELLINI. Signor Presidente, signor ministro, colleghi, nella discussione iniziata ieri di questo importante, vorrei dire fondamentale, progetto di legge, noi intendiamo ricordare i dati culturali ai quali si ispira, o dovrebbe ispirarsi la riforma. Abbiamo inteso ricordare i dati culturali ai quali nel passato si è ispirata l'impostazione della legislazione scolastica, e in particolare di quella relativa alla scuola secondaria superiore, abbiamo inteso evocare Gramsci e Gentile. Abbiamo inteso lamentare che nel dibattito in quest'aula non si è chiarita, con sufficiente incisività, l'impostazione di fondo, la scelta culturale che con questa legge, con questa riforma si intenderebbe adottare.

Ritengo che queste considerazioni, queste osservazioni, ci facciano allontanare dalla realtà triste e pesante nella quale ci dobbiamo muovere. Parlare di « asse culturale » e di « titoli culturali » sembra volersi rifugiare in una scuola che non ha nulla a che vedere con la realtà nella quale ci dobbiamo muovere. Tale realtà dovrebbe farci pensare più a provvedimenti di emergenza che non a soluzioni di carattere ideale corrispondenti a ciò che dovrebbe essere la scuola secondaria superiore.

Ci si è allontanati dalla realtà di fatto che è quella — malgrado la verniciatura che vogliamo dare a qualunque legge che affronti temi di questo genere — rappresentata dai provvedimenti di emergenza che devono essere elaborati al fine di sanare una situazione presente all'interno della scuola superiore, che purtroppo è piena di analfabeti. Oggi noi ci dobbiamo occupare di questo; una scuola superiore, cioè, che segue e rappresenta lo sbocco di una scuola media che ha raggiunto situazioni fallimentari, dalla quale escono degli autentici analfabeti, rispetto alla quale si pongono problemi di

ritardo, di recupero e rispetto alla quale ogni discorso culturale viene ad essere scavalcato e superato, quasi ridicolizzato con tutta l'angoscia che manifestano tutti coloro che credono nella cultura. Questa è la realtà. Affrontare i problemi della scuola secondaria superiore, ai quali vengono avviati i giovani che escono dalla scuola media, fa pensare ad una specie di parodia dell'istruzione in generale. Se non ci rendiamo conto di questa situazione di totale disastro credo che non potremo risolvere alcun problema.

Abbiamo inteso parlare di una crisi della scuola, abbiamo sentito parlare di una caduta dei valori di questa scuola, della sua efficienza, abbiamo inteso parlare di un atteggiamento negativo, da parte degli studenti, rispetto all'offerta che questa scuola dà: non abbiamo però sentito parlare di una situazione di disastro, di inflazione, di risposta totalmente sbagliata data alle esigenze, alla domanda di cultura e di istruzione del paese e alla quale si è risposto con una dilatazione puramente nominale dell'attività scolastica. Si sono aumentati, in realtà, gli anni di insegnamento ma si è fornito, probabilmente, soltanto un ritardo nel conseguimento degli stessi livelli culturali e di apprendimento che in passato si ottenevano con più bassi livelli di istruzione.

Oggi la scuola media finisce con il fornire — a causa di un disfacimento che si è determinato nella scuola — livelli culturali di apprendimento che sono quelli della scuola elementare. Questa è una realtà che dobbiamo tenere presente: se dimenticassimo che la scuola media inferiore si trova oggi a questi livelli, la nostra impostazione risulterebbe totalmente sbagliata.

In questa situazione, credo che il dato emergente — come d'altra parte è stato rilevato anche in altri interventi — sia quello di un generale ritardo nel conseguimento dei livelli prefissati anche nella scuola media superiore. Noi stiamo oggi assistendo al verificarsi di questi fenomeni a catena: i dati conseguenti al deterioramento della scuola elementare e poi del-

la scuola media si riproducono e si ampliano nei livelli superiori; e ciò non soltanto per il difetto di impostazione, per il ritardo nelle riforme di questi ulteriori complessi scolastici, ma anche per le conseguenze indotte dalla crisi dei gradi inferiori.

Qual è la linea di questa riforma, così come ci viene presentata, e quali considerazioni dobbiamo trarre da questa premessa, dall'esistenza nel mondo della scuola non soltanto della inflazione degli studenti, ma anche dell'inflazione degli insegnanti, dalla mancanza totale di selettività non tanto tra gli studenti, ma tra gli insegnanti, dall'approssimazione, dalla precarietà dei livelli di preparazione degli insegnanti, ed anche dalla precarietà dei loro livelli di trattamento economico? Viene in questo modo ad operarsi una selezione negativa in questa categoria, che è una delle peggio pagate nel paese, con la conseguenza che questo tipo di lavoro viene sempre più a configurarsi come seconda occupazione. Non si dimentichi che questa categoria rappresenta il maggior luogo di impiego femminile; e, guarda caso, è quella in cui lo sfruttamento e la cattiva retribuzione sono i più incredibili che si registrino in tutti i settori del paese.

Tenendo presente questa realtà dobbiamo esaminare gli indirizzi di questa riforma, così come viene licenziata dalla Commissione istruzione della Camera, ed il modo in cui essi possono realizzarsi in concreto.

Ebbene, questo progetto di riforma si fonda un unico dato certo e chiaro, che è quello della unificazione della scuola media superiore.

Si è parlato in questa sede dell'opportunità di questa unificazione; ci si è domandati se questa unificazione comporti l'estensione del concetto della scuola propedeutica all'università, o viceversa rimuova questo carattere, che era proprio del liceo, ad esempio, estendendo invece il carattere dell'istruzione finalizzata alla professionalità, ai livelli del diploma di scuola media superiore.

A mio avviso, questa riforma non fa altro che dilazionare i momenti delle scelte a questo riguardo, prendendo atto del ritardo che oramai si determina nella preparazione dello studente, un ritardo generalizzato. Dobbiamo allora fare questa considerazione, purtroppo: da una parte, senza che si abbia il coraggio di dirlo esplicitamente, questa riforma finisce per essere la conseguenza di un abbassamento di livelli di preparazione dei gradi di scuola precedenti; dall'altra parte, finisce col prendere atto di una situazione economica e sociale del paese in cui di necessità si sceglie la scuola come area di parcheggio per la disoccupazione.

Questa riforma in realtà codifica quella che già nei fatti è la situazione della scuola, della scuola media superiore in particolare, come l'area di parcheggio di una disoccupazione giovanile, che ormai è diventata fenomeno costante, grave, allarmante, drammatico dei nostri giorni, e al quale sembra che questa riforma voglia uniformarsi. È inutile stare a discutere se in sostanza avesse carattere classista la scuola che presupponeva, in momenti più anticipati, subito dopo la scuola media inferiore, la scelta tra il liceo e l'istituto tecnico, tra la scuola che porta al diploma e quella che è propedeutica all'università. La realtà è che il carattere classista della scelta è soprattutto quello della scelta dilazionata. Il fatto che questa scelta venga dilazionata e ritardata assume un carattere classista, perché certamente quanto più questo momento si ritarda, tanto più aumenta la situazione di disagio, la situazione più grave per i meno abbienti, per coloro che non hanno questa capacità di resistenza, di attesa, che può essere sostenuta molto spesso attraverso il sostegno di una famiglia che abbia mezzi, che abbia possibilità dirette di sbocco e di preparazione.

Questo è l'altro dato che emerge: una scuola che in realtà respinge la qualifica di scuola selettiva, ma che finisce con il sostituire al carattere selettivo altre cose. Il carattere selettivo della scuola, ricordiamocelo, può avere conseguenze anche di

carattere classista, solo se la selezione è fatta male, solo se la selezione è punitiva, se la selezione non tiene conto di possibilità di recupero, se la selezione esclude l'effettiva possibilità di quell'aiuto e di quello sbocco, che deve essere dato, a norma della stessa Costituzione, ai capaci e ai meritevoli, che devono pure essere selezionati ed individuati; certo, in modo tale da non punire le prime difficoltà dell'alunno, che tuttavia ad un certo punto dovranno pure essere individuate, rispetto ai meno capaci e meno meritevoli.

La verità è che questa incapacità di selezionare finisce poi per dar luogo ad altri tipi di selezione extra scolastici, affidati esclusivamente alle possibilità economiche della famiglia di sopperire in altro modo alla fine, quando poi diplomi e lauree vengono distribuiti come possono essere distribuiti; e si danno altri sbocchi, in relazione all'esistenza dello studio professionale paterno, della possibilità di andare all'estero a studiare o magari di rifugiarsi in scuole private, che operano la selezione in altro modo e con altre conseguenze, gravi sotto molti profili.

Questa scuola non ci dice nemmeno se alla fine di questi corsi di istruzione, con quelle specializzazioni che intervengono solo all'ultimo anno, si avranno ancora dei titoli che possano essere di accesso anche alle professioni, o se si rimanderà il tutto ad una istruzione professionale, che diventa post-secondaria, con un travisamento di quello che era il disegno originario della concezione dell'istruzione professionale; con l'attribuzione che la Costituzione dà alle regioni della competenza per l'istruzione professionale.

Che cosa abbiamo ottenuto conseguendo una scuola che non dà più al diciottesimo anno la possibilità di accesso anche a quelle professioni, sia pure più modeste, e che rimanda il tutto ad una non meglio precisata possibilità di accesso e quindi ad un successivo corso di scuola a carattere professionale post-secondario? Cosa significa questo, se non un ritardo, tenendo in caldo questi giovani lontano

dagli sbocchi dell'attività professionale e dell'attività lavorativa?

Il rinvio, quindi, è il carattere di questa riforma, in parte determinato dalla necessità di dover rimediare a un difetto di preparazione nei gradi precedenti di istruzione, ammesso che si riesca a rimediare e che non si sommino le deficienze successive a quelle precedenti. Vi è da considerare anche la situazione di carattere sociale rispetto alla quale sembra che questa riforma voglia essere acquiescente.

Ma vi è anche un altro dato: questa riforma è essa stessa la riforma del rinvio, è la riforma che rinvia tutto, dopo questa generica scelta di unificazione e dopo aver affermato dei principi che sono allarmanti per se stessi in ordine alla possibilità di concessione dei tempi necessari per certe specializzazioni. È, come dicevo, una riforma che rinvia tutto a determinazioni ministeriali, alla delega al potere esecutivo — tratteremo poi gli aspetti costituzionali gravissimi di questa delega — e che in sostanza dilaziona ogni cosa. Si dilaziona la riforma, che a sua volta dilaziona la soluzione dei problemi dell'istruzione, i tempi di apprendimento, i momenti delle scelte per gli studenti. La tecnica del rinvio diventa il principio ispiratore di tutta questa riforma.

Abbiamo detto anche che vi sono aspetti allarmanti in questa riforma per quel che riguarda questa possibilità di offrire un minimo di specializzazione. Vi è un aspetto di questa riforma, che dovrebbe essere secondario, che in realtà riguarda soluzioni speciali, ma che io ritengo possa essere considerato emblematico. La riforma, infatti, abolisce i conservatori di musica trasformandoli in scuole secondarie superiori a indirizzo musicale. In queste scuole a indirizzo musicale si studierà come nelle altre scuole, anche se è previsto che le materie di indirizzo invece che un quarto del totale possano essere di più, ma resta ferma l'entità delle materie di studio di base. Si specifica, inoltre, che la specializzazione anche in queste scuole avverrà all'ultimo anno. Questa è, dunque, la riforma che prevede che si diventi pianisti o violinisti o direttori di orchestra in un

anno! È vero, potrebbe trattarsi di un particolare sfuggito agli estensori del testo, data anche la peculiarità della materia, ma io credo che questo aspetto sia emblematico, specie se facciamo riferimento ad altre attività specialistiche meno particolari — perché con il caso che si diventa pianisti e violinisti in un anno si cade veramente nel ridicolo! — ma ugualmente assai delicate. Crediamo che anche con l'esercizio dei poteri delegati da parte del Governo non ci si possa allontanare troppo da questo dato di fondo così sconcertante. Ripeto che anche per altre attività, che non sono solamente propedeutiche alle università, si rinvia in tutto e per tutto a questi corsi affidati alle regioni. Mi domando se certe scelte fra il perito industriale o il perito minerario possano essere fatte in un anno, nell'ultimo anno della scuola media superiore, come sembra essere scritto nel testo di questo disegno di legge e se si possa ritenere che ragionieri o geometri si diventino nell'ultimo anno di scuola previsto come anno di specializzazione, rispetto a quei settori di ampia scelta che sono delineati per gli anni precedenti.

Se teniamo presente che nella società moderna si postula la possibilità di accedere ad attività professionali, ed addirittura anche il conseguimento di livelli elevati di responsabilità nelle attività economiche e sociali, in età molto più giovanile di quanto si potesse concepire alcuni decenni fa — si teorizza infatti che a 35 anni si deve raggiungere il livello massimo all'interno delle imprese produttive — mi domando quanto il rinvio che si fa con questa legge corrisponda a queste concezioni e quanto non corrisponda invece ad una visione che è soltanto di rinvio per ridurre le aree di disoccupazione fittiziamente, attraverso il prolungamento del periodo scolastico o dei periodi dei vari corsi, e non rappresenti una selezione negativa per determinate categorie di cittadini, proprio in nome della necessità di abolire le discriminazioni e, impedendo queste scelte in epoca precedente, in realtà non significhi la scelta per coloro che

vengono avviati a questa forma di ritardo cronico e obbligatorio delle proprie possibilità di accesso al lavoro. Mi domando se non sia questa la prima grave, insuperabile discriminazione che viene operata anche attraverso questa legge.

Ma affrontiamo alcuni aspetti di questa legge. Abbiamo detto che essa rinvia all'attività del potere esecutivo, con una amplissima delega a provvedere con decreti alla effettiva sistemazione di una serie di questioni fondamentali. Abbiamo letto oggi nel *Bollettino delle Giunte e delle Commissioni parlamentari* che la Commissione affari costituzionali ha sollevato seri dubbi di costituzionalità circa la genericità di questa delega. Ma vorrei richiamare l'attenzione dei colleghi del Comitato dei nove, l'attenzione del relatore su un aspetto ancora più grave di incostituzionalità chiara e manifesta; non è soltanto questione di un dubbio di costituzionalità. Nella lettera d) — mi pare — dell'articolo 26, cosa si stabilisce? Si stabilisce che, tra le tante questioni che dovranno essere regolate attraverso il decreto delegato da parte del potere esecutivo, c'è anche quella della individuazione degli enti territoriali ai quali dovrà essere affidata, unificandola, la competenza in fatto di provvista per le scuole medie superiori. A questo punto, alla violazione dell'obbligo di delega per il potere esecutivo previsto dall'articolo 76 della Costituzione — sappiamo, attraverso l'interpretazione della Corte costituzionale e dei costituzionalisti, che è necessaria una delega non generica ma specifica per le materie e per l'indirizzo entro il quale deve essere esercitato questo potere — a questa genericità si aggiunge un altro dato: qui il potere esecutivo dovrebbe scegliere tra gli enti — in pratica tra comuni e province, perché per le regioni il problema è di carattere costituzionale, e ci auguriamo che non si faccia riferimento anche alle regioni o a consorzi tra comuni e province — nell'ambito di un potere generico, che viene attribuito, di delega.

Allora, qui non c'è soltanto la violazione dell'articolo 77 per mancanza di spe-

cificità della delega, ma c'è anche la violazione dell'articolo 128 della Costituzione, che stabilisce che le funzioni delle province e dei comuni sono stabilite per legge. Quindi, evidentemente, non è concepibile che il potere esecutivo si muova senza una determinazione e con una delega di scelta. Una delega da parte del Parlamento può consistere nel determinare le modalità con le quali il potere esecutivo dovrà regolare l'attribuzione alla provincia o al comune della funzione relativa alle scuole medie superiori. Ma non si può lasciare al potere esecutivo la facoltà di esercitare questa scelta e, quindi, di determinare quello che è l'ambito delle funzioni — questa è la questione — dei comuni o delle province.

L'articolo 128 della Costituzione prevede una espressa riserva di legge per quanto riguarda le funzioni delle province e dei comuni che viene chiaramente violata con questa delega, senza che venga dato uno specifico indirizzo al potere esecutivo.

A questo proposito credo occorra dire qualche cosa rispetto a questa ennesima Commissione interparlamentare che dovrebbe controllare l'emanazione dei decreti delegati. Con questa Commissione noi compiamo un ulteriore passo verso la creazione di quel bicameralismo imperfetto che sempre più si va delineando nel nostro ordinamento. Il moltiplicarsi di queste Commissioni bicamerali finisce con l'andare proprio verso quella direzione e con il creare una forma di controllo successivo o, comunque, contemporaneo all'esercizio del potere delegato previsto dall'articolo 76 della Costituzione, non già limitando tale potere, ma in realtà dilatandolo. Abbiamo letto — ad esempio — che tra i colleghi della Commissione affari costituzionali si è detto che è vero che la delega è generica, ma a ciò sopperisce l'esistenza di questa Commissione di deputati e senatori che poi svolgerà funzioni di controllo; non è stata data, cioè, la delega in termini precisi come dice la Costituzione, perché poi ci sarà questa Commissione bicamerale che provvederà a fare dopo quello che noi non facciamo adesso. Anche in questo caso si rinvia; non

avremo la delega, ma avremo una specie di ratifica, snaturando in questo modo la linea imposta dalla Costituzione in questo campo.

Se questa è la situazione, cosa dobbiamo dire a proposito di questo progetto di legge? A nostro avviso esso ha questo difetto: innanzitutto obbedisce ad alcune esigenze imposte da certe realtà. Se avessimo il coraggio di dire che la scuola media inferiore non ci consente di realizzare con i cinque anni successivi di scuola media superiore livelli di apprendimento tali da licenziare dei professionisti, per cui abbiamo bisogno di creare una scuola propedeutica per l'università o per un altro tipo di corso, prolungando i tempi di recupero del mancato apprendimento nella scuola elementare ed in quella media inferiore, noi avremmo già impostato in termini realistici e chiari un problema ben preciso. Certo, in questo modo avremmo dovuto prendere atto di una situazione fallimentare — quale essa sia — alla quale non si rimedia.

Se avessimo, viceversa, voluto stabilire criteri diversi, quali quelli che debbono caratterizzare una scuola media superiore, in relazione alle esigenze effettive e non alle conseguenze del mal fatto nella scuola media inferiore (senza allusione in questa espressione), noi avremmo creato una scuola ed avremmo dovuto porci dei problemi, di carattere transitorio e di emergenza, con la predisposizione di una piattaforma per quella che deve essere la scuola media superiore come essa è concepita. Non abbiamo fatto né l'una né l'altra cosa: non abbiamo fatto una scuola che tenga sufficientemente conto dei livelli « terremotati » in cui essa si trova. Infatti, nel paese, nell'ambito delle stesse città, noi abbiamo scuole che danno nella media inferiore risultati veramente sconcertanti in certi casi. Qualche volta sono appena sodisfacenti, altre volte sono decisamente scadenti: questa è la situazione, ma di fronte a questi dati di fatto, se avessimo operato una di queste due scelte per la scuola media superiore, probabilmente avremmo avuto degli inconvenienti per l'una o per l'altra, ma avrem-

mo seguito la linearità di una scelta. In questo modo non è stato seguito nulla, ma soprattutto non abbiamo avuto il coraggio di prendere atto di questa storia ed abbiamo ammantato ancora una volta di demagogia questa vicenda.

Io credo che questa riforma sia demagogica, soprattutto là dove promette di ovviare a certe caratterizzazioni classiste delle situazioni, delle scelte, in parte imposte o consentite agli studenti, mentre in realtà finisce poi surrettiziamente con il porre problemi drammatici di scelte imposte in modo tipicamente e chiaramente classista, nella scuola e fuori: soprattutto, la dilazione dei momenti di raggiungimento di possibilità di accesso al lavoro, alle professioni, a mio parere, rappresenta sempre un dato di carattere classista in una società che viceversa esige, per situazioni che poi sono di privilegio, per il mondo del lavoro, un ingresso precoce e non certo ritardato per le carriere e le attività lavorative e professionali.

Se questa è la situazione della scuola, di questa riforma il giudizio non può che essere negativo. Qua e là ho già rilevato quella che a mio avviso è una grave incongruenza di carattere costituzionale. Altri rilievi si aggiungono a questi che ho fatto ed a quelli sollevati dalla Commissione affari costituzionali. L'incostituzionalità della questione relativa agli enti locali ed alle loro competenze in materia, è assai grave. È possibile che, nel 1978, ci dobbiamo trascinare dietro la storia delle competenze di province e comuni in fatto di scuola? Di per sé, non è un fatto deteriore, da respingere; soprattutto, è una sopravvivenza, così come funziona nella realtà, puramente frenante e tale da creare soltanto confusione e difficoltà nello svolgimento di quell'opera anche di pianificazione dell'attività scolastica, che dovrebbe essere la base di ogni seria politica scolastica. Questa è una faccenda che ci trasciniamo dietro da una epoca in cui, effettivamente, province e comuni sopportavano integralmente o quasi il peso dell'istituzione di scuole elementari, medie e superiori e la distribuzione di queste competenze avveniva appunto in

base all'onere prevedibile ed in relazione alla funzione che dovevano svolgere queste scuole. Si trattava di oneri effettivi, per gli insegnanti e l'edilizia: ma oggi come funziona in pratica? Non c'è provincia o comune che possa affrontare un problema di edilizia scolastica se non dovendo ricorrere a sua volta al contributo dello Stato! Ecco la situazione: per istituire una scuola media superiore, abbiamo bisogno della disponibilità dello Stato ad istituire una scuola statale; l'ente locale deve essere disposto ad accollarsi lo onere dei locali (di costruzione o di affitto); ciò sarà possibile solo ottenendo un mutuo agevolato con il contributo statale. Riassumendo, dovranno intervenire Stato, ente locale, ente mutuante attraverso una serie di operazioni, e poi ancora lo Stato per il pagamento degli interessi agevolati sui mutui contratti dal comune, il quale dovrà avere entrate da vincolare, per poterle destinare, appunto, alla garanzia del mutuo richiesto. Vi è un evidente spapolamento, un ritardo, e la unificazione proposta con questa legge è soltanto un palliativo, perché a questo punto dovremmo affrontare il problema dell'abolizione totale di questo diaframma che si pone molto spesso nella realizzazione di nuovi impianti che in questa situazione di dinamica sociale ed urbana sono sempre più frequenti e necessari, mentre con questi organismi vengono ritardati.

Vi sono altri aspetti tecnici di questa riforma che ci allarmano. Probabilmente si tratta di sviste. Ad esempio — e su questo vorrei richiamare, se fosse possibile in quest'aula fare richiami di questo genere, l'attenzione del relatore, ma sappiamo che su queste cose, in genere, più dell'attenzione degli stenografi non si riesce ad avere — leggo della personalità giuridica delle scuole. Nel progetto governativo, che prevedeva l'autonomia amministrativa, non vi era questo riferimento. Nel testo della Commissione salta fuori questa personalità giuridica della scuola, ma io non posso domandare al relatore e ai colleghi della Commissione istruzione se sanno che cosa sia la personalità giuridica, perché non posso offenderli. Quin-

di, lo sanno. Ma, se lo sanno, ci rendiamo conto che con queste due o tre parole abbiamo abolito la scuola statale? Le prefetture, che sono organi dello Stato, non hanno personalità giuridica. Colleghi della Commissione che avete la possibilità di ascoltarmi, cercate di tenerlo presente!

Se le scuole hanno personalità giuridica, significa che non si tratta più di scuola statale. Niente in contrario, aboliamo la scuola statale, creiamo l'autonomia delle scuole! Non so se in questa dinamica, con gli interventi e gli oneri dello Stato, dobbiamo arrivare a questa soluzione, ma non possiamo permetterci, probabilmente per una svista, per una disattenzione dei vari relatori e dei vari membri della Commissione, di abolire la scuola statale. Non si abolisce la scuola statale per una svista! Qui lo facciamo! Che cosa significa e quali saranno le conseguenze? Che cosa significa la personalità giuridica, con tutte le conseguenze che sorgono per il contenzioso, per i contratti, sul piano fiscale e sotto tutta una serie di profili?

L'esistenza di una personalità giuridica dei singoli istituti non ha niente a che vedere con l'autonomia. Anzi, aggiungere che hanno anche autonomia amministrativa non ha senso, perché se hanno personalità giuridica, devono avere anche una autonomia amministrativa. Questo è ovvio, perché la personalità giuridica lo comporta. Vi potranno essere delle limitazioni a questa capacità di autogestione, vi potranno essere dei controlli, ma evidentemente non si può immaginare qualcosa di diverso.

Se l'attenzione del relatore non fosse qualcosa quasi di offensivo a richiederla, vorremmo che ci fosse dato un minimo di attenzione e vorremmo sapere se questo corrisponde ad una precisa scelta politica o ad una disattenzione, perché, onorevole relatore, fare queste cose per disattenzione sarebbe ancora più grave. Ci auguriamo di essere illuminati dalla replica circa i motivi di questa scelta di tanta rilevanza.

Vengo ora ad altri aspetti della riforma. Nel progetto repubblicano vi era una

disposizione riguardante le minoranze linguistiche. Era prevista l'istituzione di scuole e l'insegnamento della lingua parlata nelle zone di minoranza linguistica anche al di fuori delle specifiche previsioni delle disposizioni di legge vigenti, partendo dal dato di fatto della esistenza di minoranze linguistiche anche in zone in cui con la specialità degli statuti e delle disposizioni di legge non si avessero delle minoranze linguistiche di prima categoria, rispetto a quelle tante e troppe di seconda categoria, che la Costituzione non ammette siano di seconda categoria, ma che nella realtà lo sono. Sarebbe stato un passo in avanti verso la generalizzazione del riconoscimento delle minoranze linguistiche in un settore importante come quello dell'istruzione, iniziando per lo meno dall'istruzione superiore. Nel testo della Commissione, invece, troviamo riconosciuto questo diritto solo nei limiti delle disposizioni già vigenti. Quindi, in realtà, anche questa è una riforma che non serve a niente, perché finisce per ribadire un dato di fatto e perciò non possiamo che considerarla come un dato negativo ed una soluzione certamente peggiore rispetto a quella proposta nel citato progetto di legge.

Nel complesso, possiamo dire che il nostro atteggiamento nei confronti di questa legge è profondamente negativo, proprio perché essa obbedisce al copione di una recitazione sostanzialmente demagogica, che ha in se stessa aspetti di discriminazione classista occulta, proprio mentre con la scelta di unificare la scuola media superiore si dovrebbero perseguire finalità opposte. Ed è proprio la cosa più grave perseguire certe finalità e giungere invece a conseguenze conservatrici e reazionarie in modo non palese. Qui si è parlato di tendenze conservatrici, ma io credo che di tutto si possa parlare meno che di conservazione della scuola, perché purtroppo nella scuola non c'è niente da conservare. Forse, se si potessero ipotizzare veramente queste ipotesi di conservazione, probabilmente potremmo anche guardare all'avvenire della scuola italiana con un maggiore ottimismo. In realtà,

non c'è nulla da conservare e quindi le scelte classiste sono perseguite non attraverso la conservazione ma attraverso una apparenza di riforma. Ancora una volta ci troviamo nel nostro paese di fronte ad una delle tante riforme che non riformano o che addirittura ci fanno tornare indietro. Ci sono tutte le caratteristiche.

Le preoccupazioni che sono emerse nel dibattito di ieri in quest'aula, come già in Commissione, delineano uno scontro niente di meno che sul problema degli esami e delle relative commissioni, come eco di antiche *querelles* da parte cattolica nei confronti della prevaricazione delle commissioni d'esame nelle scuole medie, quando invece dovremmo pensare che avremo tra poco una scuola privata selettiva e selezionata nei confronti dello sfascio della scuola statale. Per cui, colleghi democristiani, non avete da temere: abbandonate, a questo punto, i vecchi toni. Nelle vostre scuole, le commissioni statali non potranno probabilmente far altro che prendere atto che esiste una situazione migliore che nelle altre scuole. Perché, in sostanza, questo si sarà ottenuto con lo sfasciamento della scuola. E nelle vostre scuole gestite da ecclesiastici — le scuole « private », come si dice nel nostro paese — avrete potuto raggiungere una scuola a livello sociale più preselezionato e quindi anche con possibilità di certi sviluppi: se non in senso culturale proprio, quanto meno come dati di apprendimento maggiori che altrove.

Quindi il problema — ormai vecchio, più che antico — delle commissioni statali e del loro atteggiamento nei confronti delle vostre scuole private è purtroppo (per me che credo nella scuola statale) totalmente superato. Eppure, questo è l'unico scontro che si delinea, invece di altri suoi aspetti più gravi che dovrebbero veramente preoccuparci e renderci più attenti!

Abbiamo così sollevato obiezioni di fondo ed anche — se qualcuno avesse avuto cura di raccogliere — obiezioni di carattere tecnico-legislativo, per cose che ci auguriamo non siano frutto di scelte di fondo. Se non vorranno essere raccolte

direttamente, anche da altri colleghi di gruppo, probabilmente ci faremo carico anche di presentare emendamenti quando arriveremo alla trattazione dell'articolato. Nel complesso dobbiamo dire che siamo profondamente sconcertati proprio dal modo come viene affrontata questa riforma, soprattutto per le reticenze di fondo che — sembra — tutte le maggiori forze politiche conservino nei confronti di questi problemi.

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

BROCCA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole rappresentante del Governo, non è certo per seguire una moda che si discute oggi più di ieri sulla crisi della istruzione secondaria. In tutti i paesi industriali i corsi di studi superiori soffrono di un acuto dissesto che presenta caratteri comuni pur nella diversità dei sistemi scolastici e nella diversità delle situazioni politiche ed economiche.

La duplice e positiva tendenza di elevare l'obbligo scolastico e di promuovere la permanenza a scuola anche dopo l'adempimento dello stesso ha ispirato lo sviluppo della scuola in Italia nel periodo post-bellico e ha trasformato l'istruzione secondaria in un fenomeno di massa. Tuttavia il prolungamento e l'allargamento della scolarizzazione non ha dato nel nostro paese risultati soddisfacenti sotto il profilo educativo e formativo.

Nella proposta del Consiglio italiano per le scienze sociali, contenuta in un saggio pubblicato dall'editore Einaudi, si trova, in una lucida sintesi, l'indicazione dei sintomi del male oscuro che tormenta la scuola.

« In primo luogo, mentre la scuola secondaria si apriva a strati della popolazione che ne erano rimasti fino allora esclusi, essa si è venuta progressivamente isolando dal contesto sociale ». Infatti, la scuola non fu in grado di adeguarsi ai mutamenti sociali e alla precoce maturità delle nuove generazioni, divenendo, al di là delle intenzioni, uno strumento improprio ed inidoneo anche a mantenere la

parvenza di uno stato di dipendenza. Ha, invece, prodotto fenomeni di disaffezione, di disadattamento e di tensione, purtroppo ben noti. Lo stesso rapporto insegnante-alunno è diventato conflittuale, originando nel primo un senso di crescente frustrazione e nel secondo un atteggiamento di aperta ostilità.

In secondo luogo l'avvento di una scolarità di massa per le giovani generazioni non è stato un fatto di democratizzazione della società. Proprio perché si è alieni dal costruire una scuola aperta ad una élite privilegiata si nota, con comprensibile preoccupazione, che scuola di massa e scuola democratica non sempre coincidono.

In terzo luogo, l'estensione della scolarizzazione alla generalità dei giovani ha avuto conseguenze impreviste sui rapporti tra sistema scolastico e sistema produttivo. La scuola italiana, essendo stata concepita come luogo di formazione in vista delle esigenze di una società industriale avanzata, i cui meccanismi produttivi si presumeva richiedessero un'alta qualificazione tecnica, ha approfondito la spaccatura tra i due sistemi. La divaricazione a forbice tende a crescere, soprattutto nei periodi di congiuntura sfavorevole. Scuola e mercato del lavoro proseguono indipendenti, con logiche contrapposte che non si corrispondono nelle attese e negli obiettivi. La sfasatura è vasta e preoccupante sia sotto il profilo quantitativo sia sotto quello qualitativo. La disoccupazione dei giovani intellettuali è anche la conseguenza di questa divergenza strutturale nella quale si ravvisa, pure, l'incapacità del sistema scolastico di stare al passo con il mutamento dei profili professionali.

In quarto luogo, si avverte un contrasto tra il processo di trasformazione reale della scuola secondaria e la rigidità delle sue strutture che risalgono alla riforma Gentile. Esse, oggi, ospitano e coprono una realtà profondamente differente da quella iniziale e sono diventate sempre più un rifugio o, come si suol dire, un « parcheggio », per oltre la metà della popolazione giovanile; un rifugio funzionale

rispetto alle difficoltà di assorbimento da parte del mercato del lavoro.

Questi cenni, rapidi, ad alcuni fenomeni che specificano la situazione della scuola, rinvierebbero alla ricerca delle cause che li generano, ricerca che tralasciamo, sebbene utile ed affascinante, perché compresa nella esauriente e convincente disamina compiuta ieri dal collega Giordano. Essi restano, comunque, dei nodi da cui non si può prescindere in vista di una ricomposizione del sistema e che la riforma della scuola secondaria dovrà sciogliere, senza rattoppi, ma puntando verso una rifusione totale. È ovvio che questo intendimento non coincide con quello dei descolarizzatori a cui si deve per altro una speciale attenzione. Infatti, la loro « utopia » si fonda su una analisi puntuale e rigorosa della crisi anche del nostro assetto scolastico e le loro ipotesi di soluzione hanno trovato proficua applicazione in alcuni paesi dell'America latina. Per ragioni storiche, sociali e culturali si è ritenuto e si ritiene però di seguire una strada diversa che conduce non alla « morte della scuola », come se il modo migliore per curare un ammalato sia quello di mandarlo all'altro mondo, ma alla rigenerazione della stessa.

Oggi non solo si parla con maggiore frequenza di innovazioni ma tutte le componenti e tutti i gradi della scuola sono penetrati da questa prorompente esigenza. L'innovazione si caratterizza come preoccupazione costante, coordinata, volta a garantire validità ed efficienza alla scuola di fronte ad ogni problema che le nuove situazioni pongono. Si tratta, allora, di strutturare una scuola che abbia una vita interna capace di trovare risposte creative ai bisogni educativi sempre diversi.

Fatta questa premessa si possono aggiungere due piccole verità. È vero che l'innovazione non si risolve nel semplice cambiamento ma si attua compiutamente in un cambiamento orientato, finalizzato ad obiettivi precisi. Sono due presupposti capaci, se realizzati, di garantire il successo a qualsivoglia tentativo di innovazione; ma gli innovatori conoscono bene le resi-

stenze e le difficoltà che insorgono quando si cerca di tradurre i propositi in concrete iniziative. Sanno inoltre che in una situazione di grave malessere e di tumultuoso sommovimento, quale è quello in cui trovasi la scuola secondaria, è anche opportuno evitare di attendere il farsi di una nuova società a misura dell'uomo o di discettare oltre misura sulla natura dei fini da raggiungere e dei modelli da applicare. Sembra saggio muovere verso il futuro senza perdere di vista il presente.

Uno sguardo al presente fa comprendere come le innovazioni non siano mai automatiche: non bastano le leggi, ma sono decisivi anche i comportamenti dei cittadini e le conquiste degli operatori scolastici. A volte la legge codifica una prassi consolidata e riconosciuta valida. È il caso della legge del 4 agosto 1977, n. 517, che ha programmato un nuovo modo di valutare, un'apertura delle classi a forme di cooperazione, l'integrazione degli alunni portatori di *handicaps*. Ma la progettata riforma della scuola secondaria superiore tende, invece, a modificare un assetto (cioè un ordinamento, dei contenuti e delle metodiche), ancora in atto e da molti avvertito come insostenibile. In questo secondo orientamento c'è il rischio, molto probabile, di un fallimento per inefficacia. Allora è necessario, sull'innovazione giuridica, costruire subito il rinnovamento del « costume » della scuola, cioè il rinnovamento della professionalità dell'insegnante.

Senza riprendere le molteplici osservazioni compiute sul concetto di professionalità (altri con maggiore competenza hanno disputato sull'argomento) e, quindi, evitando di ragionare sulla distinzione tra mestiere e professione, sui criteri di identificazione del lavoro professionale, sull'esistenza di una professionalità docente, è sufficiente, accogliendo un suggerimento di Gozzer, ribadire tre elementi caratteristici della professionalità dell'insegnante: una serie di conoscenze obiettive e riconoscibili, riferite alle aree specifiche dei « saperi »; una consapevolezza della processualità dei fenomeni relativi all'apprendimento umano; una capacità di collegare tale pro-

cessualità a tecniche didattiche precise e differenziate, basate su procedimenti di simbolizzazione, con strumentazione naturale ed artificiale, con meccanismi di controllo-verifica costanti. Sono tre condizioni che garantiscono all'insegnante la possibilità di esercitare con successo il suo ruolo professionale, al riparo di arroccamenti patetici sul passato e da anticipazioni premature del futuro; al riparo, cioè, da ogni motivazione proveniente da una fonte diversa ed esterna alla professionalità specifica, spesso di prevalente natura ideologica. Rimessa in discussione la esclusività della tradizionale funzione di trasmettere cultura per cui l'insegnante era visto semplicemente come un mediatore culturale ed un iniziatore didattico, cioè solo come un esperto, si è cercato di integrare il suo ruolo assegnandogli il compito di fare cultura; considerandolo anche un promotore culturale e un coordinatore didattico, cioè come animatore.

L'insegnante deprofessionalizzato è utile ad una struttura scolastica tendenzialmente conservatrice: esso è addetto sostanzialmente ad un lavoro ripetitivo ed esecutivo, senza possibilità di progettazione, di ricerca, di verifica, di confronto con i bisogni culturali-sociali; è responsabilizzato solo verso l'amministrazione scolastica centrale e non verso la società. L'esigenza di una nuova professionalità nasce anche dalla domanda culturale dei giovani. I processi avviati da esperienze e da mutamenti di struttura fanno emergere aspetti essenziali che permettono l'emancipazione intellettuale degli insegnanti ed un ruolo culturale utile alla riforma della scuola ed al rinnovamento della società.

Nella situazione attuale, ci troviamo dinanzi sia al problema della professionalità « remota », da intendere come preparazione di base (prima qualificazione del personale della scuola, oggi poco presente), sia a quello della riqualificazione professionale di tutto il personale in servizio. La professionalità remota è legata agli esiti della riforma universitaria, ma anche alle scelte che sono state definite nelle forme nuove di reclutamento introdotte con la legge sul precariato. Il problema,

invece, dell'aggiornamento e della riqualificazione trova nell'articolo 22 del testo al nostro esame una soddisfacente risoluzione. Si prevede l'adozione di un piano organico per l'aggiornamento del personale e del suo adeguamento professionale (qualcuno più esplicitamente ed efficacemente parla di « riciclaggio culturale » e di « riconversione professionale ») alle esigenze poste dalla riforma. Il piano, inoltre, prevede la costituzione di centri permanenti di aggiornamento. Questo impegno non deve restare come una pura ed astratta dichiarazione di intenti, perché il successo della riforma si decide, per il 50 per cento, attraverso la riqualificazione degli insegnanti. Si confida che i fondi destinati nel bilancio a questo scopo siano più consistenti e non subiscano tagli o cancellazioni in tempi successivi, sotto la spinta di una comprensibile riduzione della spesa. Se operazioni siffatte saranno richieste, esse dovranno interessare altre voci. Gli istituti regionali di ricerca e di aggiornamento, inoltre, chiamati a prestare la loro assistenza, devono essere con tempestività avviati. Allora le riserve sulla genericità del programma previsto nel progetto di riforma e sulla indeterminatezza dei contenuti avranno una smentita nei fatti.

Quale modello di scuola? La constatazione che l'operatore scolastico è un agente determinante della innovazione e che i nuovi compiti cui è chiamato impongono uno sforzo congiunto e continuo per la sua preparazione, non deve indurre a mettere in secondo piano la questione del « modello ». Quale scuola secondaria superiore per il nostro paese? La risposta a questa domanda ha una grande importanza e suscita una enorme quantità di interrogativi, di riflessioni, di ipotesi e di resistenze. Innanzitutto, non si può ignorare l'esistenza attuale di un modello di scuola secondaria superiore definito, in modo rozzo ma chiaro, ...« bastardo ». Di fronte al dilemma, se fare della scuola secondaria una istituzione che persegue una cultura per tutti e quindi svaluta, al limite, i titoli di studio perché non finalizzati ad una professione; oppure se

fare della scuola secondaria superiore una istituzione che persegue una logica di efficienza e quindi seleziona in vista di un compiuto inserimento professionale nella struttura produttiva, non si è avuto il convincimento della opportunità di una scelta. Si è tentato una soluzione mediana che fondesse i due modelli in uno, il quale potesse accogliere integralmente le istanze dei due punti di partenza. L'essere rimasti a mezza strada in una situazione drammatica, ha reso la scuola secondaria impotente, malata di strabismo, per cui in concreto non realizza né cultura come valore per tutti, né inserimento efficace nel mercato del lavoro. Si è ottenuto un modello selettivo in teoria, ma incapace di orientamento; pieno di sbarramenti, ma non produttore di qualità.

Il disegno di scuola secondaria prospettato dalla riforma è assai nitido nelle linee generali e si avvicina, quando non è congruente, al primo modello, condividendone l'ispirazione e la natura, con una opzione che lo toglie dalle ambiguità e dalla pericolosità della « teoria del giusto mezzo ». La scelta compiuta nel progetto di riforma supera il dilemma e fa della scuola un luogo privilegiato in cui si realizza un processo comunitario di esperienze vitali e culturali per maturare la persona; uno strumento adeguato per realizzare una preparazione professionale di base, ulteriormente sviluppabile nella vita produttiva e tale da poter utilizzare proficuamente un sistema formativo professionale correlato alla scuola e di competenza regionale; un ambiente democratico di incontro tra le diverse aspirazioni delle componenti.

Si è detto che il progetto è riconducibile a una matrice marxista. È falso! Infatti, nessun passo del testo al nostro esame è stato citato a sostegno di questa affermazione.

Proporre questa tesi, partendo dal principio dell'egualitarismo inteso come eguaglianza di punti di arrivo, e quindi come negazione della diversità, come mortificazione dell'originalità, come appiattimento delle capacità, significa non aver letto il progetto o averlo letto con pregiudizio

distorcente. La *ratio*, invece, è un'altra, sostanzialmente contraria, e si basa sul diritto allo studio, che è diritto al pieno sviluppo di tutte le potenzialità del singolo (è iniquo perciò fare parti uguali tra disuguali) ed alla eguaglianza delle opportunità formative, queste sì, cioè dei punti di partenza. Basta rapidamente menzionare e valutare alcuni obiettivi che si ritiene possano essere raggiunti dalla riforma, essendo state poste, nello stesso progetto, le condizioni, ed essendo stati individuati i mezzi: promuovere l'avvio di una conoscenza più ampia e più critica; realizzare il massimo di unificazione sotto il profilo formativo, prevedendo anche una interagibilità interna all'ordinamento; attuare l'equivalenza delle proposte educativo-formative nelle diverse aree di indirizzo; estendere l'obbligatorietà in maniera contenuta, sapendo che è molto più utile e produttivo generalizzare le opportunità; saldare l'attuale divaricazione fra attività intellettuale e lavoro manuale attraverso l'educazione tecnico-operativa e l'innescare di un processo di educazione permanente.

Quanto al carattere preprofessionalizzante, testè segnalato, appare chiaro nel disegno di riforma che il titolo di studio consentirà l'accesso all'università, la partecipazione ai pubblici concorsi e l'ingresso nel lavoro, secondo le competenze acquisite e successivamente perfezionate. In questo modo si evita l'allungamento dei tempi dell'intero *iter* formativo e la riproduzione del carattere liceale della vecchia scuola. Per quanto riguarda il rapporto fra formazione culturale e formazione professionale, almeno formalmente non c'è divisione tra una scuola di cultura e una scuola di professione. Ogni indirizzo, infatti, è concepito sia in funzione di sbocchi professionali, sia in funzione del proseguimento degli studi. È necessario però che la struttura disciplinare della secondaria si configuri in modo tale da consentire un rapporto flessibile e programmato tra i piani di studio e le nuove esigenze di professionalità, facendo perno, al tempo stesso, su un'area comune fortemente qualificata sul piano della formazio-

ne culturale e morale attraverso l'approfondimento di alcuni filoni disciplinari fondamentali e non ricorrendo all'accumulo ed alla sovrapposizione delle vecchie materie. Ed è questa la grande responsabilità sottesa alla delega al Governo, il quale, nell'emanazione dei decreti, dovrà evitare di configurare la riforma in modo rigido e burocratico. Si innesta qui anche il processo di rinnovamento del sistema di formazione professionale, da restituire ad un preciso ruolo nel circuito scuola-lavoro.

L'introduzione, inoltre, del lavoro manuale come elemento di formazione spinge verso l'affermazione di un nuovo principio educativo. Nel progetto varato dalla Commissione si parla di lavoro « finalizzato sia ad utilità sociale, sia all'educazione alla manualità, sia all'acquisizione di capacità tecnico-pratiche connesse con gli indirizzi prescelti ». Non siamo lontani da proposte ed esperienze compiute nel passato, intese a dare un rilievo particolare alla linea che ha per fondamento la ricomposizione di sapere e fare, di lavoro e studio.

Sembra infine opportuno rilevare che la riforma è un processo, non un singolo avvenimento legislativo, un provvedimento che pretenda di risolvere tutti i problemi. Il disegno non prefigura una riforma a stampo prefabbricato, che si cala su una realtà assunta come dato passivo da plasmare. Il progetto, infatti, assume la forma della legge-quadro: non esaustivo, quindi, ma elastico e di indirizzo. In questa prospettiva è rilanciata la sperimentazione, come strumento per realizzare i nuovi contenuti, a partire dai necessari raccordi tra il vecchio e il nuovo. La sperimentazione, come verifica di ipotesi, come ricerca di risposte sempre più rispondenti, come momento di sintesi tra esperienza e cultura, tra idee e fatti, rappresenta, come è stato osservato, il superamento di un dissidio che si trascina nel tempo e che ha portato a separare e a distinguere l'uomo di cultura dall'operatore scolastico, il ricercatore dall'esecutore. La scuola ha bisogno di trovare da sé, al suo interno, le risposte di cui necessita. La sua efficienza ed

il suo continuo rinnovamento sono legati alla sua capacità di elaborazione culturale al di là della sua capacità di mera trasmissione del sapere. Ma quando si confonde la sperimentazione con interventi innovativi dettati dalla buona volontà, ma privi di quel rigore scientifico che suppone la definizione di progetti articolati su chiari obiettivi, su ipotesi coerenti e su verifiche oggettive o, peggio, quando si riduce la sperimentazione ad un vago spontaneismo, ad una caotica improvvisazione, ad un pernicioso pressappochismo, allora non solo si proiettano ombre di dubbio e di sospetto con rotture e contrasti che danneggiano anche le iniziative serie e corrette, ma si compromette la stessa credibilità della scuola e si vanifica, in modo pernicioso, l'opera formativa.

Evidentemente la sperimentazione che il testo della Commissione prevede, all'articolo 10, dovrà essere guidata da criteri di scientificità e di compatibilità.

L'aspetto che desta una particolare preoccupazione è quello relativo alla sperimentazione di nuove soluzioni strutturali per la fascia dell'obbligo.

Non sembra questa la sede più opportuna per fornire indicazioni riguardanti i gradi inferiori della scuola a cominciare dall'anticipo dell'obbligo al quinto anno di età. Certamente non sono privi di fondamento i richiami sul potere e sull'influenza dell'istruzione in ordine allo sviluppo di capacità, sulla stretta affinità tra scuola materna e primo ciclo della scuola elementare, sulla necessità del decondizionamento precoce.

Pur ritenendo ingiusto scartare la considerazione delle ragioni psicologiche, scolastiche e sociali che vengono addotte dai sostenitori di questa tesi, si ritiene inopportuno anticipare la scolarità per diversi motivi: la cautela di tutti gli altri paesi europei, esclusa l'Inghilterra, nell'innovare su questo punto; l'accesa e contrastata polemica fra gli studiosi che non sono ancora venuti ad una conclusione motivata e di larga maggioranza in favore dell'ipotesi; la diminuzione del numero degli iscritti alla scuola materna, nonostante lo aumento delle sezioni, indice, forse, di

una esigenza diversa dei bambini e delle famiglie.

Non fa meraviglia che il progetto di riforma riveli, appunto perché non è una Bibbia, qualche lacuna che lascia insoddisfatti e suscita delle critiche. In sede di esame degli articoli sarà possibile emendare le parti su cui esistono delle riserve e perfezionare la proposta per renderla più chiara e coerente. Il giudizio resta comunque, nel complesso, positivo essendo convinti, per parafrasare un pensiero di Mounier, che si tratta di una riforma profonda, in quanto capace di colpire il male alla radice e di una riforma misurata nella sua applicazione, perché nella gradualità del processo attuativo lascia il tempo necessario per maturare le cose che non maturano se non con il tempo (*Applausi al centro*).

PRESIDENTE. È iscritta a parlare la onorevole Adele Faccio. Ne ha facoltà.

FACCIO ADELE. Non si parla di riforma della scuola se non si « pensa » prima di tutto in termini di rinnovamento allo spirito dell'insegnamento come base di ogni considerazione sull'argomento. Quello che in realtà non funziona più nella nostra scuola non è soltanto l'andamento amministrativo, il problema delle aule, delle attrezzature scolastiche, del corpo insegnante, dei corsi, degli anni, della preparazione, delle materie o del Ministero, della scuola dell'obbligo o di quella privata. Questi sono tutti problemi che esistono ma che sono marginali e di contorno rispetto al nocciolo sostanziale della situazione.

L'essenza del problema della scuola sta nella profonda crisi attuale di ogni cultura e conseguentemente di ogni mezzo di comunicare cultura, di fare cultura. Questa crisi è utile e inevitabile, ma occorre affrontarla a fondo e non ignorarla. In realtà tutti hanno paura di questa crisi, tanto è vero che non vi è qui alcun giornalista, né oggi né ieri, (neppure per l'inizio del dibattito) che segua questa discussione, che si interessi a questo problema, che lo porti a conoscenza della gente, di questa gente che o prima o poi è tutta utente della scuola: o in pri-

ma persona, quando si tratta di giovani, o nelle persone dei figli, quando si è meno giovani, in quanto servizio sociale e culturale operativo.

Nel paese non vi è alcun interesse, se non generico, alla riforma della scuola secondaria superiore, anche se si sono sparsi fiumi di inchiostro in pubblicazioni più o meno parcellizzanti e particolari e tutti hanno creduto di poter dire qualche cosa senza mai considerare questo problema come essenziale. È evidente che i mutamenti culturali avvengono a prescindere dalla volontà politica, ma non è meno evidente che la volontà politica ne condiziona — anche suo malgrado — il formarsi ed il mutare. Oggi il termine « cultura » si è arricchito, si è ampliato, per quella zona essenziale che è stata esplorata dagli studi antropologici. Mentre fino a trent'anni fa si credeva che cultura fosse soltanto quella che era affidata al manoscritto o alla stampa, oggi finalmente si è capito che qualunque attività umana, e soprattutto qualunque lavoro umano, è cultura umana, cultura antropologica.

A partire da questa acquisizione bisogna riprendere in mano il problema della scuola e rifondarla dalle radici, chiedendoci se vogliamo che i giovani continuino ad andare a scuola per imparare dati di un mondo che non esiste più, o se invece vogliamo finalmente fornirli dei mezzi necessari per capire l'ambiente fisico e politico — e dico politico per non dire storico — in cui si muovono, per conoscere se stessi e gli altri intorno a sé, per avere i mezzi di giudizio, per sentirsi consapevoli delle proprie possibilità, e quindi responsabili delle proprie scelte. È pertanto necessario fornire i giovani di prospettive che gradualmente si amplifichino e si approfondiscano, che li mettano in condizione di poter recepire quello che di nuovo e di valido sta continuamente creandosi intorno a loro, senza costringerli a restare ancorati allo studio di forme e di modi di vita così lontani da loro, dai loro tempi, dai loro bisogni, dalla loro sensibilità, da rendere loro impossibile capire, vivere, e quindi comportarsi nel loro tempo in modo adeguato.

Da questo deriva il rapporto schizofrenico, che la scuola induce nei giovani, tra un maestoso mondo classico — che nella distanza si è andato profilando come schiavista sì, ma capace di creare immagini di una grande serenità, probabilmente non del tutto evoluto in termini pratici, però capace di grande pensiero creativo — e questo nostro mondo paranoico in cui viviamo giorno per giorno, in cui le uniche preoccupazioni, spoglie di ogni dignità e ridotte al nudo scheletro del posto garantito, degli scatti di anzianità, dell'indennità, della scala mobile, degli straordinari, della sopravvivenza brutta, insomma, che sono, sì, problemi — e non lo si nega — ma che sono anche riduttivi nei confronti dell'importanza dello sviluppo della capacità di pensare e di fare cultura.

Preciso bene: questi elementi di concretezza quotidiana anche nella scuola, come nella vita, sono importanti, importantissimi; ma non sono tutto, perché la scuola e la vita sono molto di più.

Quando andavo a scuola io, i nostri pedanti e limitati professori, tutti infarciti di luoghi comuni e di frasi fatte, usavano ripetere: « *non scholae, sed vitae discimus* », non impariamo per la scuola, ma per la vita. Ecco, è proprio quello che la scuola non fa in assoluto: non impariamo né per la scuola, né per la vita. Di qui l'intolleranza assoluta dei giovani, dei ragazzi migliori, il loro disgusto per la scuola; e di qui poi, come conseguenza naturale, la schizofrenia e quindi la violenza proprio perché questa nostra scuola è assurda, è fine a se stessa, non insegna nulla, e quel nulla non serve a niente.

Ecco allora perché bisogna ritornare daccapo al discorso della cultura antropologica come base da cui ripartire. Quando genericamente si usa dire che i nostri giovani mancano di ideali, in realtà si vuol dire questo: che nessuno fornisce loro la possibilità di guardarsi intorno e di capire che cos'è « questo » mondo in cui vivono, quando invece dalla scuola e dalla famiglia hanno indicazioni o totalmente astratte e avulse dal reale — idealistico-storicistiche — o miseramente pragmatiche e limitate allo stretto campo del bisogno

materiale. La loro psiche resta vuota e ansiosamente chiede di più, e non trova risposte se non, allora, nei paradisi artificiali e artificiosi artatamente imposti dal sistema. Ecco perché è così essenziale che prima di tutto si cominci a parlare di cultura nella scuola. L'arricchimento della nozione di cultura come essenza viva del nostro esistere oggi, deve essere la base nuova, essenziale della scuola, che deve trasmettere cultura oggi, pensiero oggi, vita oggi, nell'accezione più pregnante dell'espressione e di cui nella scuola bisogna tener conto in modo primario.

Per esempio, a suo tempo, nella scuola elementare sono stati fatti grossi sforzi per inserire la componente dell'attività spontanea nel contesto dell'insegnamento, con la scuola di tipo montessoriano prima, con l'introduzione delle tecniche « Freinet » successivamente, con la preparazione di un nutrito gruppo di insegnanti elementari desiderosi di « lasciare » apprendere e fare cultura al bambino, mettendolo in condizione di maturare i suoi eventi e le sue vicende culturali; naturalmente attraverso una equilibrata guida e non la bieca imposizione di forme e stereotipi fissi ed immutabili, che risalgono praticamente ai tempi dei barnabiti e degli scolopi.

In molte scuole elementari questo era stato fatto negli anni '60, con grande vantaggio della crescita morale oltre che intellettuale, cioè culturale, dei giovani, così sorretti nell'imparare ad esprimersi e non costretti a ripetere meccanicamente dati talmente al di fuori della sfera degli interessi concreti dei giovani da non coinvolgerli minimamente né sul piano emotivo né su quello intellettuale. Ma subito dopo, quando si è fatta la riforma della scuola media, non ci si è più mossi su questi principi del « far maturare », del « far scaturire », del far nascere e crescere — la maieutica, la chiamava Socrate — la capacità di pensare di ciascun ragazzo. E di nuovo si è imposto un programma intermedio, che non colma la necessità di accumulare dati, ma che non affronta neppure il problema di far emergere dall'osservazione della realtà i dati concreti,

come avevano cominciato a imparare a fare nella scuola elementare e che la scuola media ha loro negato. Di qui la frattura traumatica per cui moltissimi giovani hanno trovato un'insormontabile difficoltà nell'adeguarsi alle strutture rigide, imperialistiche, che impedivano la loro crescita e li costringevano entro schemi obbligati.

Da questa incapacità di coordinamento tra i diversi settori della scuola primaria e della scuola media deriva l'insanabile frattura che coglie i giovani nel momento più difficile della vita umana, nel tragico momento dell'adolescenza, quando bisogna scavarsi il proprio posto in se stessi per uscire dall'infanzia, e cioè scoprire che dal momento dell'io puro si entra in quello del noi, cioè della società, della collettività, spesso in colluttazione con il momento degli altri. Quando si entra nel noi, si entra nella dimensione della società e della collettività e si affronta il difficilissimo problema dell'insediamento dell'io nel contesto sociale e nasce il dramma dell'immagine di sé, articolata verso l'esterno e verso l'interno, condizionata invece da tutto il ciarpame della falsa cultura, dei moralismi deteriori e non della morale, certo, che è una cosa seria.

In quel momento, proprio in quel momento così difficile dell'età della maturazione degli esseri umani, noi chiudiamo i nostri adolescenti nei ghetti scolastici e impediamo loro di crescere, di manifestarsi, di essere se stessi, e poi ci meravigliamo per l'impatto che il problema della scuola crea tra i giovani. Poi ci meravigliamo perché c'è la droga nella scuola, perché ci sono i suicidi nella scuola, perché c'è la violenza nella scuola, tutto da ricercarsi solo nella totale inefficienza della nostra scuola. Ecco perché è così importante ricominciare daccapo il discorso di quale cultura vogliamo lasciar crescere tra gli adolescenti nella nostra scuola.

Preciso che non voglio ripetere il discorso incompleto del nozionismo, in quanto le nozioni sono pure importanti e necessarie, purché non si limiti il complesso dato culturale alla nozione. Per esempio, non si può parlare di salute o

di sessualità, se non si hanno nozioni precise, anche meccaniche, di anatomia, di fisiologia, sia pure a livello elementare; e quindi la nozione è un dato indispensabile, ma un dato che deve restare come mattone della costruzione, non diventare la costruzione. Cioè, nel momento in cui si fanno studiare le coniugazioni dei verbi, per esempio, si deve già dare l'intuizione dello scopo a cui esse sono destinate e per il quale è richiesto anche un apprendimento mnemonico, e non ci si deve limitare all'esercizio della sola memoria, senza nessuno sviluppo e senza nessuna apertura. Vedremo più avanti come questo è, sì, un problema dell'insegnamento, ma soprattutto un problema dell'impostazione che si dà all'insegnamento.

Oggi, invece, il dilemma consiste nel fatto che la scuola è ridotta a nozionismo arido ed astratto e non si fa recepire ai giovani la sensazione della utilità dello sforzo dell'apprendimento anche mnemonico di alcuni dati, sempre che si sappia collegarli con la realtà, e ancorarli agli interessi reali dei giovani oggi.

È vero che gli interessi si suscitano, ma non è meno vero che la nostra scuola oggi è totalmente incapace di suscitare interessi che non siano evasivi, diversivi o alienanti o distorti. Così oggi è ormai ridotto tutto il cosiddetto umanesimo che, facendo torto al proprio nome, è diventato ripetitivo, mummificato, incapace di vitalità e di spazio autonomo, perché irrigidito e congelato da secoli di usura e di sfruttamento in senso dirigistico. Così, per esempio, è stato degradato l'insegnamento della storia condizionato da precise volontà di utilizzazione e parcellizzazione della vicenda umana; per cui nella scuola semplicisticamente la storia è la storia delle guerre, come se l'attività umana fosse stata sempre e soltanto quella bellica e null'altro se non le guerre avesse importanza; tanto è vero che poi a fine di capitolo, persino nelle enciclopedie storiche, si dedica anche qualche pagina alla cultura, come se nel frattempo fosse anche capitato all'umanità di pensare, di indagare, di conoscere, di scoprire e di inventare qualche « cosetta » qua e là.

Tutto il discorso delle due culture, quella umanistica e quella scientifica in opposizione, è la dimostrazione concreta di quanto sto dicendo. A quasi tre secoli dalla ricerca della chiarezza e della concretezza cartesiana la nostra scuola continua ad affogare nella palude della mistificazione becera, del rifiuto all'autonomia dell'individuo, della ricerca della felicità ridotta al conto in banca, dell'impedimento del lavoro collettivo sostituito da quella buffonata del lavoro di gruppo che per funzionare richiede molta, troppa capacità da parte dell'insegnante. Ma chi insegna ad insegnare in Italia ?

Pedagogia e metodologia scolastica sono pietosamente assenti; siamo tributari da un lato a Piaget e dall'altro a Fromm che per altro operano in contesti troppo diversi dal nostro per essere validi qui. Ormai sono sorpassati anche loro e non hanno nessun valore che non sia quello del successo formale. Le grandi istituzioni culturali della scuola sono state ormai uccise e distrutte, da Vera Smith a Neil e alla scuola di Summer Hill. Ma non è questo, ancora, il cuore del problema; il dramma della scuola in Italia è anche che vi sono due scuole.

Vi è una scuola privata confessionale e antidiluviana in cui, in forma assolutamente rigida e materialistica, si insegna la cultura alla maniera seicentesca, cristallizzata, senza analisi critica, senza riferimento all'oggi, come dopo la Controriforma, come se nulla fosse successo, e dove non accade mai nulla, dove si preparano i robots e i pappagalli ammaestrati della prossima generazione. È una scuola rigidamente classista, borghese e capitalista, addirittura in senso paleocapitalistico, in cui dai giovani si pretende solo disciplina, memoria e silenzio. L'ideale di questa scuola è il trappismo, il concetto, inespreso ma reale, è che il pensiero è il diavolo, la personalità un pericolo, che Pinocchio è il personaggio più importante della cultura e l'avidità è l'unico concetto che ne deriva.

Poi vi è anche la scuola pubblica, dove può andare la marmaglia, i teppisti, quelli che non hanno voglia — dicono i vecchi

— di fare nulla, o — secondo i meno vecchi — di farsi imbottire il cranio e di farsi fare il lavaggio del cervello. Dove, nel tentativo di migliorare, di innovare e di svecchiare, i poveri giovani professori che arrivano con la testa farcita di quella cosiddetta cultura tradizionale — si fa per dire — memori delle loro sofferenze giovanili, cercavano e cercano disperatamente di aprire finestre, di smussare spigoli, di sfondare pareti. Sono trent'anni che si batte la testa contro l'illusione di rinnovare dall'interno. Sono trent'anni che si tenta di aprire brecce, di scavare cunicoli, si tenta di venir fuori dal monolito del sapere scolastico, e da trent'anni la scuola, cieca, sorda, muta resiste a tutti gli impatti e a tutti i tentativi, perché la burocrazia ministeriale è là, ferma, irrigidita, granitica, insensibile, murata nell'ignoranza più bieca. Là non vale neanche il giochetto gattopardesco del mutare tutto perché non cambi nulla: là non si muta, non si cambia, non si tocca nulla e, conseguentemente, il problema diventa drammatico anche per il corpo insegnante.

*Quis custodiet custodes?* Chi insegna agli insegnanti? Nel fiorire di letteratura sul problema scolastico, che non fa altro che appesantire e confondere i dati del problema, non sono ancora riuscita a trovare una riga che affronti il problema dell'insegnare agli insegnanti. Ma che legge è una legge che non dice niente sui problemi degli insegnanti? Una categoria squalificata, se mai ce n'è stata una: inetti, incapaci, ignoranti, svogliati, malpagati e quindi non rispettati, umiliati e offesi, hanno dalla loro parte, in attivo e in passivo, tutto, e sono traditi, e traditi nella volontà spesso entusiastica con cui da giovani affrontano il problema dell'insegnare, del comunicare qualche cosa che è bellezza, che è intelligenza, che è creatività. Per il giovane docente, innamorato della gioia di sentirsi girare le rotelline del cervello e produrre pensiero, espressione, comunicazione e, quindi, intelligenza e, quindi, bellezza e, conseguentemente, ansioso di parlare con i giovani che ha davanti, non c'è frustrazione peg-

giore, non c'è desolazione più triste di quello che le pastoie del programma ministeriale, delle limitazioni burocratiche e ideologiche lo costringono a sopportare.

Quel patrimonio attivo e vivificante la scuola lo uccide inevitabilmente con i sottoproblemi dei programmi d'esame, della graduatoria, dei posti, dei concorsi, degli orari, del sottostipendio, e chi parla e pensa in termini di intelligenza e di bellezza, di creatività e di ragione ad un certo momento se ne va a cercare altrove come procurarli a sé e a chi gli vive intorno.

Poi diventa troppo facile dire che i professori non lavorano, non sanno, non fanno. È verissimo: ma di chi è la responsabilità? E poi si dice che restano nelle scuole soltanto le donne sposate, quelle che prendono il secondo stipendio per pagare la *baby-sitter* che tiene i bambini e che, quindi, sono sempre a casa, hanno la febbre, eccetera eccetera. Non c'è creatività, ma ripetitività, eccetera eccetera. Non c'è stimolo del pensiero. Il pensiero nella scuola non esiste. È tutta una concatenazione sola. La gente dice che i professori non fanno nulla, e le persone scappano tutte dalla scuola.

Ne derivano due considerazioni di base, che dovrebbero venire tenute presenti essenzialmente: perché scappano dalla scuola i discenti? Perché scappano dalla scuola i docenti? E la risposta è una sola: perché questo baraccone non funziona e, quindi, la prima riforma da fare è quella della burocrazia ministeriale, che è il primo luogo dove tutto si impantana, si impesta e si appesta.

Adesso noi stiamo qui a raccontarci che bellissima riforma è questa, che finalmente abbiamo riformato la scuola secondaria. Invece, tutto quello che costituisce il nocciolo e l'essenza del problema della scuola riguarda, in realtà, utenti e operatori scolastici, che stanno male gli uni e gli altri, il che è indiscutibile, indiscusso, lo sanno tutti, lo dicono tutti, ma certo di qui non viene nessuna indicazione per mutare la situazione.

La scuola non è un concetto astratto, è un processo concreto creato dall'impatto fra docenti e discenti. Se non c'è collaborazione ma c'è scontro, vuol dire che non c'è scuola, e questo è evidente e innegabile.

Con questa tiritera di norme generiche e vaghe, con queste continue deleghe a commissioni e organismi burocratici si è rinunciato a fare una riforma seria. E non è possibile, d'altra parte, avere fiducia in questa interminabile catena di deleghe rinunciarie, se continuiamo a vivere in un paese in cui qualcuno che riveste un'alta carica ufficiale è talmente arretrato culturalmente da accumulare, in termini di indicazioni culturali per i giovani, il diavolo, Pinocchio e il no alla contraccezione, cioè l'immoralità, la socialità e la negazione dell'autogestione civile. Di fronte a queste gravissime forme di incultura ufficiale ci cadono le braccia e ci chiediamo da che parte cominciare a pensare in termini culturali. Quale tipo di programmi, quale tipo di indicazioni culturali avremo dalla burocrazia ministeriale « spaparanzata » da secoli nelle sue comode poltrone, in un paese che ridonda di velleità ideologiche, ma che è totalmente privo della volontà politica di costruire la base culturale su cui i cittadini possano garantirsi il diritto di vedersi fornire dalla scuola i mezzi per darsi una cultura concreta generale e per finalizzare tale cultura all'esercizio professionale concepito non aridamente, al solo scopo di provvedere alla propria sopravvivenza materiale, ma anche e maggiormente alla sopravvivenza ed alla soddisfazione di quella spinta umana che ci fa superare i meri problemi del crescere, del nutrirsi, del riprodursi, del morire (base comune di tutto il mondo animale), ma anche chiede si forniscano ai giovani i mezzi per godere di quelle facoltà più squisitamente umane che hanno origine dal pensiero e dalla parola e che raggiungono le possibilità specifiche di invenzione, di scoperta, di studio, di approfondimento e di rinnovamento continuo della forza creativa della cultura antropologica, nelle sue

dimensioni più ampie e più ricche di possibilità e di risultati capaci di accrescere capacità e possibilità a tutta la società umana.

PRESIDENTE. È iscritto a parlare lo onorevole Del Donno. Ne ha facoltà.

DEL DONNO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, il progetto di legge esaminato dalla Commissione istruzione con premurosa sollecitudine esprime la necessità inderogabile di una completa ed organica ristrutturazione nel settore scolastico.

Il nostro partito, fedele interprete di una tradizione seria e consapevole, seguendo i ritmi di sviluppo della società, ha presentato un organico progetto di riforma del quale è aspetto caratterizzante lo impegno allo studio, la volontà di costruire un clima di tensione e di lavoro per riconquistare le coscienze al valore della cultura come parte integrante e condizione essenziale di quel profondo rinnovamento di cui la scuola ed il paese avvertono urgentemente il bisogno.

All'attacco contro il nozionismo finè a se stesso, abbiamo opposto ed opponiamo la necessità di acquisizione delle conoscenze, senza le quali non vi è scienza né cultura. Come diceva Benedetto Croce, si può costruire una casa in mattoni, in pietra viva, in marmo, ma senza un materiale adatto non si eleverà mai al cielo edificio alcuno. Occorre, quindi, che ci siano i contenuti. Mentre anche noi aborriamo le scelte classiste, siamo ugualmente lontani dal mito dell'egualitarismo matematizzante, per cui tutti gli uomini divengono uguali non nel diritto ma nel valore, non solo nella forma, ma anche nei contenuti, tutti ugualmente assorbiti nell'impiego senza lavoro, nel posto improduttivo.

Quello cui si deve dare risalto è l'onesta e coraggiosa opera condotta a termine dal relatore, onorevole Di Giesi, e dalla Commissione istruzione, cercando di arginare il fenomeno disgregativo, le sperimentazioni marginali ed i fenomeni di una scuola senza programmi, senza guida,

senza finalità. Nel suo intervento di ieri, l'onorevole Raicich, nel trentennale ritardo della riforma scolastica ha riconosciuto una sconfitta dell'antifascismo: mentre gli siamo grati di tale cortese riconoscimento, ci è caro rassicurarlo che non esistono né vittorie né sconfitte contro un nemico inesistente! Verso un movimento ideale e rivoluzionario, passato ormai alla storia, non ci può essere posizione di lotta, ma atteggiamento critico di simpatia ideale o di rigetto, anch'esso ideale.

Facendo eco al grande maestro di idee comuniste, Ugo Spirito, si potrebbe dire che alla democrazia cristiana ed al partito comunista italiano è mancato quello spirito rivoluzionario che è alla base di ogni rinnovamento; si è avuta solo la contestazione, fomentata anche dal Governo e dai suoi organi direttivi, ma la contestazione è motivo di disordine e morte! Rivoluzione e contestazione sono termini che possono sembrare senz'altro identici o per lo meno affini; infatti, l'uno e l'altro hanno una medesima carica di opposizione e negazione; rappresentano la rivolta contro la realtà che si vive, di cui non si è soddisfatti; vogliono indicare la condanna di un mondo che non si accetta e si deve distruggere. I due termini, tuttavia, differiscono per una ragione di carattere essenziale e divengono addirittura opposti escludendosi reciprocamente. Essi designano due eventi storici esplicitamente autentici, che conducono però ad atteggiamenti inconciliabili. La rivoluzione ha il vantaggio di essere negazione ed affermazione; la contestazione no. La rivoluzione abbatte il passato, ma instaura un sistema che soddisfa esigenze di carattere superiore. Negazione, dunque, di un mondo che tramonta, ma anche programma e realizzazione di ciò che si vuole attuare. Nella sua definizione, la rivoluzione coinvolge una nuova concezione della vita, una nuova filosofia ed un mondo migliore: di questo mondo migliore è necessario avere un codice rispondente alle espressioni più significative della realtà di avanguardia.

Avremmo voluto che tutto questo fosse realizzato nella riforma. Bisogna andare

avanti, prevedere e prevenire i tempi ancora lontani. Non si distrugge per tornare alle caverne, ma per un mondo migliore utilizzando il materiale del passato. Non conta il punto di partenza, nelle rivoluzioni: conta soltanto quello d'arrivo, che è qualificato soprattutto dall'altezza della nuova concezione che si riesce ad attuare. Nella contestazione c'è solo il no della negazione e non il sì dell'affermazione; si protesta e ci si limita al rifiuto di tutto, fino alla violenza; si distrugge e restano le rovine malinconiche della distruzione. Così sono state le contestazioni studentesche, così quelle che hanno fatto capo al Ministero della pubblica istruzione. Ricordo la frase dell'onorevole Sullo e anche dell'onorevole Malfatti, quando parlarono di « contestazioni di crescita ». Distruggendo non si cresce, distruggendo si va verso la rovina.

La rivoluzione è lotta per un mondo migliore, la contestazione invece significa mondo cieco e passivo, mondo della disperazione, del suicidio, del vuoto.

Dal rifiuto e dal rigetto della scuola gentiliana non poteva nascere niente, e, se qualcosa è nata a caso dalle macerie della distruzione, non è questo il prodotto dell'intelligenza e della volontà, ma del caso fortuito, di forze incoscienti.

La rivoluzione, in effetti, fu intrapresa; fascismo ed antifascismo, l'uno contro l'altro armati, lottarono animati da una spinta ideale tempestosa e generosa: la riforma scolastica del '23 ed i Patti lateranensi del '29 furono le espressioni più significative ed incisive di questa vicenda.

Sono grato all'onorevole Raicich per aver confessato che la scuola italiana poggia su due cardini, su due colonne: la legge Casati e la riforma Gentile. La prima frutto di meditata risposta alle esigenze dei tempi, l'altra vertice e coronamento del movimento idealista. Opera rivoluzionaria, la chiama Ugo Spirito, che testimonia più di ogni altra cosa il significato proprio di rivoluzione, che è tale in quanto nasce e si accompagna sempre con gli ideali ai quali tende, con la volontà imprescindibile di realizzarli.

La nostra visione è stata accompagnata sempre da una opera di adesione e di opposizione, ma continuamente fattiva. Ma a questa rotta ideale sono succedute, come canta il poeta, le etadi tristi, di cui la riforma della scuola media superiore è l'ultima vicenda, l'ultimo mortificante prodotto.

La prima fase di questa deplorable involuzione la troviamo già nella Carta costituzionale, legata al passato, tendenzialmente conservatrice o addirittura reazionaria. In nulla essa esprime la coscienza del rinnovamento, che è la premessa e l'essenza di un ulteriore avvenire. Niente vi è di essenzialmente nuovo.

La Carta costituzionale ha manifestato, a poco a poco, le sue interne ed insuperabili contraddizioni senza riuscire a fondare l'Italia dei partiti, né quella dei sindacati. Dopo tanti anni dalla sua entrata in vigore, essa è rimasta il documento ibrido di principi diversi ed inconsistenti; è entrata in crisi prima ancora di affermarsi e di acquistare un significato organicamente operante. È la Carta della degenerazione giuridica di ogni compromesso politico, ma è anche la Carta che si è fermata ormai da decenni in una stasi insuperabile. Non si può pienamente attuarla, non si può eliminarla.

È chiaro che in questo clima di involuzione, nel vuoto di una contestazione negativa in tutto, che dura da anni, la riforma della scuola non aveva più nulla da dire, nulla di nuovo da esprimere.

Ogni riforma scolastica è sempre una rivoluzione ideale, che abbraccia la rivoluzione, la filosofia, la scienza, la poesia e l'arte. È un fermento totale di generazioni impegnate, a volta a volta, nel bisogno di aprirsi nuovi orizzonti.

La rivoluzione scolastica vive la vita stessa della comunità: dove manca fervore di vita, le riforme preparano ad una buona morte — direbbe il Croce — mai ad una vita migliore.

Nella lotta antifascista non c'è stata né fede, né fervore di lotte e di fede: la fede, non concentrata in un programma, si è espressa come contestazione e come

rinnegamento del passato, di cui però ci si nutriva e ci si nutre ancora, perché nulla è stato creato di sostitutivo.

Ancora ieri, in questa Camera, si parlava di lotta antifascista, fingendo di ignorare che il passato è veramente distrutto per la sola ragione di essere morto e sepolto. La riforma della scuola presupponeva la consapevolezza di un nuovo programma da realizzare. Quando l'onorevole Tripodi ci ha parlato di riforma vana, di modificazioni marginali e peggiorative, di indugio nell'attesa negativa, di rigurgito della stessa acqua, ha colto nel segno. Senza aggredire e risolvere alcun problema di fondo, la riforma della scuola media superiore è stata un tradimento perpetrato a danno dei valori dello spirito e delle sue leggi. Ha posto in dubbio la saggezza che ci ha guidato nel lungo ed aspro cammino della civiltà; in un tempo assai breve abbiamo rinunciato ad un patrimonio di idee ineguagliabili per accogliere il verbo di una pseudo-filosofia di rozza natura, che ha configurato l'uomo nella squallida figura dell'uomo di massa, senza note individuanti, per misura di una tecnocrazia politica senza precedenti. « Robotismo » — dice Bernanos — « in funzione di una anonima società collettiva, priva di personalità e di anima, espressione passiva di una rivoluzione economica che guarda ai beni di consumo piuttosto che ai valori dello spirito ».

In tale clima, non è addebitabile ai politici una riforma che non aveva niente da conservare, niente da proporre, niente da rinnovare. In un mondo di pura e semplice contestazione, dove si è distrutto ma non creato; in una società che ha reclamato i diritti senza adempiere ai doveri; nella morta gora del ristagno culturale, anche la scuola ha subito quegli effetti negativi che invano la riforma ha cercato e cerca di eliminare.

Alla base della riforma è mancato quel dibattito culturale aperto e vivo che, mentre segna punti di divergenza e di dissenso, è in realtà approfondimento. La invadenza politica, divenuta sempre più assorbente e totalitaria, ha inaridito e soffocato la vita intellettuale, riducendo la scuola a pale-

stra politica. Non penso vi sia esagerazione in Valitutti quando afferma che in Italia si è realizzata una scuola che non è più realizzabile come scuola.

La scuola dell'obbligo si è prolungata per dare più agio agli allievi di rivelare le loro attitudini e i loro orientamenti verso scuole successive adatte a sviluppare la loro vocazione. Ci si dimentica che le vocazioni e le attitudini emergenti appaiono presto e presto vanno coltivate, perché lungo e aspro è il cammino. Dove non vi sono attitudini spiccate, è inutile attendere e consumare nell'attesa tempo prezioso. Nel 1962 si volle istituire una scuola media né preclusiva né predeterminante, ma in realtà si costruì una scuola preclusiva del lavoro manuale e determinante alle velleità di una cultura superficiale e marginale. Volevamo una scuola che preparasse a professioni intellettuali e a professioni manuali, e partorimmo una scuola senza alcun mezzo per sviluppare le inclinazioni e le capacità pratiche degli allievi.

Nella scelta di una scuola priva di ogni esercizio lavorativo di carattere pratico pesò la condanna di quella vecchia scuola professionale, orgoglio e vanto ancora oggi nel mondo intero, di quel grande educatore che fu San Giovanni Bosco: le sue scuole professionali, accettate e diffuse anche nello Stato italiano, furono chiuse per sempre perché reputate classiste, in quanto destinate al mondo del lavoro. Gli autori di tanto scempio ignorarono che il più progredito pensiero pedagogico stava rivalutando, ovunque, il lavoro come fattore formativo nella scuola dell'obbligo. La riforma della scuola media superiore ha continuato ad ignorare il problema come se il prolungamento ed il completamento della scuola dell'obbligo non fosse quello di recuperare la istruzione professionale nell'ambito della scuola secondaria superiore.

La riforma, declassata ed abbassata oltre i limiti, aumenterà i mali congeniti della scuola media (dequalificazione dell'insegnamento, dei titoli, del lavoro manuale). Nessuna riforma ha più senso se prima la scuola non torna ad essere seria,

severa, difficile, perché sempre difficile e faticoso è il sapere.

PRESIDENTE. È iscritto a parlare lo onorevole Cerullo. Ne ha facoltà.

CERULLO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, obiettività ed onestà intellettuale sono di rigore sempre, non solo per ragioni morali ma come criterio metodologico quando si analizzano problemi. Tanto più lo sono quando si analizza il problema della scuola secondaria superiore, che è certamente uno dei problemi principali, massimi, di una società, della nostra società in particolare. E per onestà intellettuale, per obiettività, va rilevato in via preliminare che probabilmente non esiste legislatore in grado di proporre una riforma della scuola che possa riscuotere consenso universale, che probabilmente non è possibile, né in pratica né in teoria, elaborare una riforma perfetta; va rilevato inoltre che certamente nel nostro paese sussistono delle condizioni di ambiente, organizzative, di clima, nella scuola italiana (basti accennare ai frutti della contestazione, alla violenza, al terrorismo politico ed ideologico, all'anarchia sostanziale diffusa in ogni ordine e tipo di scuola, alla dequalificazione, che qui qualcuno ha ricordato, anche se eccessivamente generalizzando, del corpo docente, che si è andato ingrossando via via negli anni, senza alcun meccanismo di selezione, di filtro, di accertamento); dunque un complesso di condizioni tali che probabilmente nessuna riforma, nemmeno la più intelligente, la più corrispondente alla realtà, la più attrezzata riuscirebbe a innestarsi e a vivere nemmeno se sorretta da un quadro politico, da una capacità dell'esecutivo, da una competenza della burocrazia superiori a quelle di cui noi possiamo disporre. Ciò non toglie però che dopo trent'anni di rinvii, di discussioni e di ritardi ci si poteva aspettare e ci si doveva aspettare che un disegno di riforma avesse la dignità, i contenuti della riforma della scuola secondaria italiana.

Tutto ciò si poteva aspettare, anche leggendo la relazione, per altro egregia nella

sua semplicità e razionalità, che viene poi smentita dall'articolato; un articolato che appare più come un tentativo di razionalizzazione burocratica della scuola che la innovazione o la elaborazione di una visione dinamica nuova e riformista della scuola secondaria per la sua genericità, per i larghi e ritornanti vuoti, per il ricorso continuo e costante alla delega, quindi al rinvio.

Stiamo comunque a quello che il Governo ci ha presentato e prendiamo e rendiamo atto che la *ratio* di questa riforma, come viene spiegata e illustrata nella relazione, è certamente condivisibile anche se criticabile in parte. Cioè, la *ratio* è quella di realizzare una scuola come punto di incontro e di congiunzione — per usare testuali parole del relatore — delle esigenze personali e di quelle sociali. In sostanza, di realizzare una scuola nella quale alla formazione e alla elevazione dell'uomo si accompagni la formazione, la preparazione dell'operatore, del lavoratore, del produttore. Cioè, una scuola che non sia scuola di astratto sapere ma che sia anche scuola di competenza: pensare e fare che in fondo sono le due facce di un'unica medaglia, la cultura, anche se per tanto tempo questi due momenti del sapere e del fare, del pensare e del lavorare sono stati contrapposti come antitesi.

Anche a questo riguardo però l'articolato a noi sembra contraddire l'assunto, perché quando si congela così lungamente la fase della preparazione comune, quando si prolunga e si dilaziona per tanti anni il carattere non unitario, ma univoco, quasi certamente uniforme dell'insegnamento, quando in sostanza si ripropone nella scuola secondaria superiore il meccanismo e il metodo didattico che discende da quello della scuola dell'obbligo, si tradisce un errore concettuale che nella relazione sembrava superato ma che nell'articolato ritorna. Cioè, quell'errore concettuale, che credevamo superato una volta per tutte, dall'elaborazione culturale di questi ultimi trent'anni, che vede come il permanere di un'antitesi, di un contrasto, fra la cultura astrattamente intesa, quasi

fatto letterario, umanistico in senso letterario e classico e il lavoro, la professione, le opere; quasi che non fosse passata nella storia della cultura e nella esperienza della vita delle società contemporanee la intuizione che il lavoro è cultura, che il lavoro è espressione di personalità, che il lavoro è manifestazione di genialità, che il lavoro è un elemento, un dato, un valore, una categoria, alla pari del dato estetico, del dato speculativo, del dato etico: lavorando ci si forma, si apprende, si produce, si inventa, si crea, si serve se stessi e la società.

Ed allora, perché questa preoccupazione di ritardare, di rinviare continuamente nel tempo l'applicazione specifica, se non specialistica e specializzata, nell'ambito della scuola secondaria e della scuola che, per definizione, appunto, è anche scuola professionale? Perché temere la professionalizzazione del lavoro, perché dilazionare il momento della specificità degli insegnamenti, delle applicazioni, degli apprendimenti, quasi che questo significasse riproporre quelle discriminazioni e quelle selezioni di censo e di classe che giustamente sono state *in radice* battute dalla scolarizzazione di massa, da un lato, e dalla univocità — qui certamente giustificata — della scuola dell'obbligo?

Se si ritiene che i tre anni della scuola dell'obbligo non assolvano in modo esauriente e soddisfacente a queste necessità (e noi non siamo alieni da tale ipotesi), la si prolunghi! Si articoli all'interno della scuola secondaria superiore non un anno ma un biennio di insegnamento comune, di indirizzo unitario, di prosecuzione e completamento della fase di verifica, di sollecitazione, di proposta e di occasione, affinché i giovani, indipendentemente dalle capacità acquisite in relazione all'ambiente di estrazione, possano raggiungere punti di partenza uguali, mettersi in condizione di avere le medesime opportunità di far valere se stessi e di rendere al massimo il loro talento alla società. Ma poi chiamoci nella articolazione, nel pluralismo, nella molteplicità e nella diversità delle applicazioni, degli impegni, degli apprendimenti! Anche perché una cultura

che non dà mestiere — ammesso e non concesso che sia cultura nella accezione ormai criticamente e universalmente accettata da tutte le scuole filosofiche e pedagogiche — sarebbe certamente una cultura astratta, un tradimento, quindi una dannazione, per quegli esiti sociali, per quelle esigenze sociali, per quella socializzazione dell'uomo, dell'individuo, che oggi è una delle dominanti preoccupazioni non solo dell'ordinamento scolastico ma di tutto l'ordinamento statale.

Ecco perché riteniamo che vi sia, inespreso forse, questo errore concettuale alla base di quella struttura, di quella organizzazione dei corsi. Errore da cui discendono, poi, altri errori che pagheremo in termini sociali, che pagheranno i giovani in prima persona e insieme a loro tutta la società, poiché tutta la società — come si dice con brutto termine — è utente nel presente e nel futuro della scuola italiana.

Ma noi rinviando al quarto anno dell'ultimo quadriennio l'approfondimento specifico, l'apprendimento e lo sviluppo delle abilità, cioè degli aspetti eminentemente sociali della scuola, ma anche di quel complemento sociale allo sviluppo intellettuale che fa, in unità inscindibile, cultura, personalità, maturità! Che uomo è, anche se colto e maturo, l'uomo inutile a se stesso o alla società, l'uomo destinato alla emarginazione, separato dalla realtà sociale, nei suoi aspetti di servizi, di organizzazione, di attività economiche, di impresa? E questa società, che proprio sotto l'impulso della scienza e dell'invenzione, sotto l'impulso dello sviluppo delle tecnologie, è sempre più differenziata, complessa ed articolata, come può essere corrisposta, nelle sue urgenze ed esigenze, da una scuola che invece sempre più si va semplificando, unificando, uniformando, sul presupposto erroneo che la distinzione delle discipline, dei campi di applicazione, delle aree di impegno, determini, chissà poi perché, discriminazioni ed ingiustizie, spezzi l'impulso fondamentale del nostro tempo verso l'eguaglianza? L'eguaglianza, in effetti, attiene ai punti di partenza, non già ai traguardi: l'eguaglianza dei traguardi è una contraddizione in termini, è la

negazione della natura che è varietà, diversità e gradualità di attitudini, di capacità, di funzioni, di vocazioni, di intelligenza, di spirito di sacrificio, di volontà, di impegno, ed è anche controproducente sotto il profilo delle esigenze comunitarie.

Mi ricordava la collega Palomby che anche un uomo non certamente sospettabile di essere reazionario o comunque un sostenitore del capitalismo, ha osservato — ma lo ha fatto anche Craxi, in un celebre discorso, e lo notò a suo tempo Antonio Labriola — che l'abbassamento del livello degli studi e l'appiattimento delle capacità non serve a nessuno, né ai singoli, né alla società, né allo Stato, né alla classe: impoverisce tutti, depaupera la cultura e la civiltà, degrada una società.

Ed allora, un po' più di coraggio e di coerenza: se noi vogliamo una scuola che mantenga il carattere inalterabile di sede, non certamente l'unica ma comunque una delle principali, della promozione e formazione della personalità, includendo nella personalità, nella formazione, nello sviluppo, nella maturità, l'apprendimento di una attività, l'attrezzamento di abilità ad operare, e quindi il conseguimento di un mestiere, dopo aver previsto ed opportunamente prolungato il periodo della scuola dell'obbligo, integrata da servizi complementari e sussidiari, i quali soltanto possono rimediare alle disparità di partenza, di estrazione sociale e di ambiente, che pesano sullo sviluppo e sulla predisposizione allo studio dei giovani, apriamo poi il ventaglio delle applicazioni, colleghiamo la scuola alla società, attraverso una simmetria di insegnamenti e di mestieri, di corsi e di sbocchi, economico-sociali, burocratici, organizzativi, dei servizi: quanti spazi ci sono, in una società moderna, in continua evoluzione! E non diamo, al termine di questi studi, dei pezzi di carta, che rendono ancora più drammatico e grottesco, poi, il destino della disoccupazione. Diamo dei diplomi, dei certificati abilitanti ai mestieri e alle professioni, perché vi sono tanti livelli di mestieri e di professioni che non esigono assolutamente lo studio universitario. Bisogna, se possibile, sottrarre all'università

l'ordine degli studi superiori secondari o per lo meno delegare ad istituti post-professionali, ma non universitari, il raggiungimento di tali livelli professionali. Nell'ambito della competenza dello Stato, quando si attiene a professioni di un certo impegno e di un certo livello — da quelle sanitarie a quelle dell'assistenza sociale, a quelle del giornalismo — occorre indirizzarsi verso questi istituti di preparazione professionale, mentre quando si tratta di prolungare la scuola dell'obbligo di un biennio, per i mestieri di più facile apprendimento, la competenza è regionale.

Ecco perché ci siamo permessi di prospettare, attraverso una proposta di legge, una diversa strutturazione della scuola professionale in un biennio e in un triennio. Tale periodo di tempo — opportunamente riformata la legge dell'obbligo — potrebbe costituire il momento conclusivo di quel processo nel quale siamo tutti disposti a pagare lo scotto di un appiattimento dello studio a favore di una omogeneità dell'apprendimento; siamo tutti disposti a riconoscere un prevalente interesse sociale su quello strettamente culturale.

La scuola secondaria superiore dovrebbe essere una scuola di mestiere, una scuola di tecnici, una scuola di specialisti. Se entro il sedicesimo anno di età non si è realizzata la sostanziale uguaglianza di occasioni formative ed intellettive per il giovane, se entro il sedicesimo anno di età non si sono corretti — nei limiti in cui la società può correggerli — gli squilibri che la natura e la vita fatalmente e dolorosamente determinano da persona a persona, allora non potremo certamente correggerli successivamente. Ovviamente chi ha a disposizione una libreria, chi può permettersi viaggi, chi ha una famiglia colta, rispetto a chi il primo libro l'ha dovuto leggere nella biblioteca comunale quando ha avuto l'età sufficiente per esservi ammeso, si trova in una situazione di vantaggio. Questo tipo di dislivello non sarà recuperato nemmeno nell'arco di tutta una vita se non dall'even-

tuale superiore capacità e dotazione d'ingegno.

La scuola è un'istituzione pubblica, deve stare alla regola non all'eccezione. Essa deve servire la generalità, non inseguire la specialità delle cose. La scuola serve per dare l'occasione di esprimere se stessi, di essere corretti nell'espressione della propria indole e del proprio temperamento, perché vi sono anche le vocazioni negative nella vita e non è che in nome di un libertarismo radicale tutto debba essere consentito. La scuola deve essere l'occasione per completare ed integrare quelle deficienze che ci provengono o dalla nascita o dall'ambiente, o dalla condizione sociale; la scuola dell'obbligo deve cercare di eguagliare la capacità e quindi dotare ciascuno delle stesse frecce. Ovviamente la freccia, in base all'arco, andrà più o meno lontano a seconda dell'intensità, della qualità, dell'attitudine e dello spirito di sacrificio di ognuno. Chi si dirigerà allo studio fine a se stesso, chi verso la ricerca, chi alle professioni altamente qualificate, chi a quelle intermedie.

La distinzione dei ruoli non costituisce una gerarchia di valori; la distinzione non è discriminazione. Colui che indossa la divisa da netturbino e che alle sei di mattino pulisce — si fa per dire — la città non è un uomo discriminato o gerarchicamente collocato al di sotto di chi mette la toga rossa del magistrato di cassazione.

La scuola, quindi, a questo serve: ad offrire a tutti la possibilità di nutrirsi del pane della scienza, ad offrire a tutti la possibilità di apprendere un'attività, di scoprire le proprie attitudini e vocazioni, di prepararsi ad operare nella vita utilmente per sé e per gli altri; e poi serve a selezionare le due grandi famiglie: quella dei vocati allo studio, alla elaborazione culturale pura, alla ricerca, e quella dei chiamati ad esercitare le attività, nella varietà e scalarità che una complessa società moderna presenta.

Ecco perché non siamo soddisfatti di quella articolazione; non siamo soddisfatti di quel continuo rinvio del momento delle scelte definitive di introduzione alla so-

cietà, alla vita, al lavoro; non siamo soddisfatti della non completa professionalizzazione dei programmi; non siamo soddisfatti del rinvio per le certificazioni abilitanti ad ulteriori scuole post-professionali o all'università; non siamo soddisfatti della genericità dei compiti delegati alle regioni; non siamo soddisfatti della genericità e della costante delle deleghe al ministro, al comitato, ai comitatoni, agli esperti, e così via.

Ma insomma, la riforma è quella che ci presentate, o è quella che sarà fatta, non sappiamo ancora da chi, da quali organi, attraverso quali decreti? Che cos'è, una riforma continua? Noi conoscevamo le rivoluzioni continue; adesso cominciamo a conoscere anche le riforme continue. Se si ha bisogno di stabilità, se si grida sempre contro gli untori della destabilizzazione, perché il Governo possa operare, perché la grande maggioranza dell'emergenza possa emergere (perché finora non c'è ancora riuscita), ebbene, tanto più nel delicato settore della scuola, dell'avvicendamento di generazioni in un ciclo che, anche a volerlo considerare sperimentale, deve per lo meno coprire un quinquennio (e dico poco), vogliamo o no stabilire delle condizioni di stabilità e di certezza, vogliamo stabilire la certezza del diritto anche per gli operatori della scuola, quelli diretti e quelli indiretti?

Ecco i rilievi principali che ci sentiamo di muovere a questa normativa, che tutto ha tranne che il contenuto, il tono, la dignità di una riforma; e aggiungiamo alcuni rilievi anche più specifici, e apparentemente minori, ma non tanto, soprattutto se si tiene conto della realtà.

Che cosa significa, per esempio, l'« area elettiva »? C'è l'area comune, c'è l'area opzionale, ci sono gli indirizzi, ma poi c'è anche l'area elettiva: un certo numero di studenti si riunisce, e chiede un insegnamento. È vero, esiste il meccanismo astrattamente garantista del capo di istituto, del consiglio dei professori; ma noi sappiamo bene come vanno le cose nelle scuole d'Italia, in larga parte delle scuole di Stato, e massimamente nelle grandi città, ma anche nei piccoli paesi

attorno. Sappiamo che queste richieste prolifereranno proprio da parte di coloro che non frequenteranno mai né le lezioni comuni, né quelle opzionali, e neanche quelle elettive, ma che tuttavia le vorranno messe in atto. Questa diventerà la gran fiera delle vanità, della politicizzazione, della confusione, della contestazione in un organismo, come quello della scuola italiana, che non è in grado, né sul terreno della struttura edilizia, né su quello delle attrezzature tecniche e didattiche, né su quello, non dico della diligenza (lo potrei anche dire), ma della professionalità e autorità, per lo meno, degli insegnanti, di far fronte ai suoi doveri attuali; figuriamoci poi nel quadro della gestazione di una riforma, per quanto impropria e ridotta, come questa.

Le aree elettive uno se le sceglie al di fuori della scuola. Vi sono i partiti, vi sono i sindacati, vi sono i centri di cultura, vi sono i collettivi, vi è di tutto in questo paese! Vi è bisogno che tutto vada nella scuola, quando la scuola non riesce nemmeno ad assolvere i suoi compiti istituzionali fondamentali minimi? Dico questo sotto il profilo del clima, dell'organizzazione, dell'ambiente, ma anche in rapporto al costo finanziario, che stime prudenti fanno ammontare a 1.500 miliardi, ma che, con l'andazzo che c'è in questo paese nella spesa, non è mai possibile delimitare prima. Il peggio non è mai morto.

Chi sono poi gli esperti? Su quali basi e con quali criteri si scelgono? Noi non parliamo processando le intenzioni, parliamo sulla base dei risultati che il ministro e la burocrazia conoscono benissimo. A Roma è dal 1975 che avete sospeso le sperimentazioni! Perché le avete sospese? Perché erano un fallimento pauroso, spaventoso; perché finivano non solo nel caos e nella degradazione, ma fortunatamente ad un certo momento finivano per estinzione, in quanto nessuno vi partecipava più. Però, prima di arrivare all'estinzione della sperimentazione, quanti danni si sono avuti *in corpore scolae*, quante umiliazioni, quante mortificazioni, quanti sprechi, quanta politica in senso deteriore,

quanta violenza, quanta delinquenza, talora, nella specifica accezione penale del termine, si è verificata nelle scuole! Parlo proprio delle scuole di Roma e potrei citarle una per una! Adesso vogliamo resuscitare la sperimentazione e farla rivivere organicamente nel quadro della legge, che dovrebbe essere la riforma della scuola secondaria italiana.

Sono tutti elementi di perplessità, per essere benevoli, per cercare di essere obiettivi, intellettualmente onesti, e non attribuire a chi si è accinto a questa fatica altro fine se non quello di migliorare la scuola italiana. Di opere buone, di buoni intenti è lastricata la via dell'inferno; di buone opere e di buoni intenti è lastricata la distruzione della scuola italiana in questi trent'anni, soprattutto negli ultimi dieci; purtroppo si lastricherà anche il futuro, se questa legge resterà come è.

In questa fase non intendo esaminare ulteriormente il progetto di riforma, perché speriamo che nel corso della discussione — anche se il permanente deserto e quindi il permanente disinteresse della classe dirigente italiana fanno pensare che grande discussione, grande revisione e grande rielaborazione del testo non vi saranno — alcune correzioni si possano e si debbano recepire, senza volere disconoscere che un merito il ministro, il relatore e la Commissione indubbiamente hanno: quello di essere usciti dal gioco delle chiacchiere inutili, delle discussioni sottili, dei dibattiti spesso cavillistici più che sostanziali di tutti questi anni, tentando di migliorare lo stato della scuola italiana.

Questo è indubbiamente un aspetto che va valutato, riconosciuto e rispettato, di cui va dato atto e che non abbiamo alcuna difficoltà a sottolineare (*Applausi dei deputati del gruppo Costituente di destra-democrazia nazionale*).

**PRESIDENTE.** È iscritto a parlare lo onorevole Borruso. Ne ha facoltà.

**BORRUSO.** Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole rappresentante del Governo, nel momento in cui affrontiamo il dibattito sulla riforma della scuola se-

condaria superiore registriamo quello che normalmente si registra quando al Parlamento della Repubblica sono sottoposte riforme di grande respiro. Registriamo, cioè, da più parti il sorgere di critiche ed anche di perplessità. Non c'è dubbio che su una riforma nevralgica, come quella della scuola secondaria superiore, che ha animato il dibattito in questi trent'anni, che attraversa momenti di grande tensione, le critiche e le perplessità siano più che naturali. Non c'è dubbio che ciascuno di noi sul progetto possa dichiararsi insoddisfatto, per il tipo di riforma che si sta varando, in quanto ciascuno di noi ha in mente un proprio progetto ideale e quindi, per sua natura, astratto.

La Commissione aveva certamente di fronte una scelta: o quella di continuare una sorta di metodo che aveva garantito la longevità della discussione degli anni scorsi, o quella di assumere il rischio di una proposta che avesse un esito all'interno del Parlamento. La Commissione ha percorso questa seconda strada, cioè si è assunta il rischio di un progetto di legge sapendo anche che intorno ad esso si sarebbero sollevate le perplessità e le critiche di cui ho parlato.

Ciascuno di noi ha fatto un sacrificio e la scelta che abbiamo compiuto è stata quella di sacrificare le vie immaginarie e le armonie estetiche alle sollecitazioni del reale che ci impongono di affrontare rapidamente un processo di riforma, se non si vuole che la scuola secondaria continui a rimanere in quello stato di sfasciame in cui si trova.

Riteniamo che questa sia una buona legge, anche se non immune, certo, da imperfezioni o da difetti, alcuni dei quali — mi auguro — potranno essere corretti nel corso di questo stesso dibattito mediante emendamenti che sono stati già preannunziati. Ma io credo che sul progetto di riforma dobbiamo esprimere due giudizi distinti:

Un primo giudizio va posto al livello della opzione culturale che sostanzialmente informa di sé il progetto di legge; un secondo giudizio va portato sull'ingegneria

scolastica che viene formulata nel progetto di legge.

Ebbene, io credo, con un giudizio sintetico, che questa legge sia la legge della tolleranza, non la legge del compromesso; legge della tolleranza non come abdicazione dalle proprie posizioni e dai propri convincimenti, ma come risultato ed esito dello sforzo di comprensione delle ragioni altrui. Non è possibile, infatti, dialogare con gli uomini che hanno una convinzione diversa dalla nostra, senza conoscere la loro mentalità, senza sapere dove abitano, senza parlare il loro linguaggio; il progetto di legge tende non a fare una opzione culturale, ma ad introdurre un unico asse culturale all'interno della scuola.

Voglio spiegare questo, certo rifacendomi ad un dato che è banale tanto è ovvio: la crisi della scuola. Ne hanno parlato altri colleghi. Io mi limiterò soltanto ad alcune osservazioni. La crisi della scuola, come è ovvio, non è separabile dalla crisi complessiva della società. La scuola è molto spesso termometro di ciò che è il malessere, l'inquietudine del tempo in cui viviamo. E si può dire che la scuola entra in crisi sostanzialmente proprio nel momento in cui entra in crisi un'ipotesi interpretativa del reale largamente condivisa, cioè nel momento in cui l'orizzonte di comprensione culturale della società viene profondamente squassato da istanze di rinnovamento. La scuola entra in crisi quando emerge la crisi dei valori, e — badate bene — il valore non è l'adesione a formalità astratte, il valore nella sua essenzialità è ciò per cui vale la pena di vivere. In un momento che tutti noi riconosciamo essere di transizione della società, ciò che è nel profondo della crisi e dell'inquietudine del tempo moderno è che si è perso ciò per cui vale la pena di vivere.

Altro elemento che ha messo in crisi la scuola come trasmissione di cultura o del sapere è che noi abbiamo registrato, soprattutto in questi ultimi venticinque anni, un acceleramento del ritmo della storia, e cioè un processo in cui l'acquisizione di conoscenze è stata talmente rapida per cui, per esempio, un ragazzo che

entrava nel ginnasio o nel liceo ne usciva con circa il 45 per cento delle conoscenze aggiuntive della società che erano state ritrovate proprio nello spazio di tempo in cui aveva frequentato la scuola. Credo che questa accelerazione del ritmo della storia abbia messo in crisi una convinzione su cui poggiava anche la precedente struttura, cioè ha messo in crisi quella specie di fiducia cieca in un progresso ascensionale e continuo della società, ha messo in crisi quella certezza sulla scienza come garanzia assoluta di disvelamento di ogni mistero della vita. In fondo, ciò che noi chiamiamo mistero era soltanto una non conoscenza storicamente puntuale.

Credo che l'ultimo elemento di crisi risieda nel fatto che la serie degli *status* e dei ruoli sociali è entrata profondamente in crisi. Da questo punto di vista, dal lavoro casalingo al lavoro manuale, fino al lavoro intellettuale vediamo che si è perso il senso del proprio ruolo e del proprio *status*, il significato, al fondo, della propria vocazione.

Di fronte a questo, credo che la riforma che noi presentiamo non potesse non essere altro che quella di concepire la scuola non come la vecchia struttura scolastica costruita unicamente su un unico principio educativo quale fu — ad esempio — la riforma Gentile. La grande battaglia che vi è stata nel paese ed in Commissione tendeva ad evitare che si facesse la riforma sostituendo al vecchio principio educativo umanistico di matrice idealista un nuovo ed unico principio educativo, magari questa volta storico-scientista. Tendeva ad evitare, cioè, che si facesse passare nella riforma un'unica ipotesi interpretativa del reale. Credo sia importante constatare che, proprio per il dato di transizione della società moderna, si registra in tutti i paesi la crisi della scuola, quale crisi profonda di ipotesi interpretative globali del reale. La riforma parte con una affermazione importante, secondo la quale la scuola è una delle occasioni di formazione in cui si possono affrontare le diverse ipotesi interpretative del reale.

La seconda serie di osservazioni che voglio fare riguarda la struttura della scuola. Negli interventi che ho sentito in quest'aula ed anche nel dibattito esterno, ci siamo trovati sempre di fronte ad una duplice obiezione: da un lato si dice che l'ingegneria scolastica prospettata è troppo generica, mentre dall'altro si dice che essa è troppo rigida; da una parte si afferma che ci troviamo in presenza di una società complessa e complicata, di una società dinamica che fornisce con celerità nuove occasioni ed opportunità di lavoro, distruggendo con la stessa rapidità vecchie opportunità ed occasioni di lavoro. Ebbene, è stata scelta una struttura flessibile, cioè è stato fatto il tentativo di affermare che una riforma di questo tipo non può essere puramente meccanicistica e puntuale, ma deve richiedere un processo di adeguamento delle sue strutture nel tempo. A me pare che nella proposta si stia costruendo lo scheletro della scuola secondaria: mancano ancora i nervi, i tendini e, probabilmente, anche i muscoli. Questo viene detto molto chiaramente nella proposta di riforma.

La domanda che va posta è la seguente: questo tipo di riforma consente quel pluralismo delle ipotesi interpretative? L'oratore che mi ha preceduto ha sottovalutato un dato importante della riforma: proprio l'area elettiva. È vero — nessuno lo disconosce — che, come le sperimentazioni nel passato, l'area elettiva potrà essere usata ed abusata all'interno delle componenti scolastiche, ma nel momento in cui il legislatore si propone una riforma, non deve tendere a concepire soltanto il contingente, o meglio non deve tendere sempre ad inseguire il presente, ma deve cercare di inventare nel presente il futuro.

Ebbene, credo che la logica e la filosofia dell'area elettiva siano certamente quelle di conferire lo spazio che è presente in altre strutture istituzionali della nostra società ed è importante che sia presente anche nella scuola: uno spazio non solo di responsabilizzazione, ma anche tale da consentire un confronto sulle ipotesi interpretative del reale. Ciò anche per dare sostanza ad una affermazione contenuta nel

primo articolo, concernente lo sviluppo della capacità critica del ragazzo che certo si può e deve fare nelle aree comuni dell'insegnamento e nell'attività di indirizzo, ma certo si può più variamente organizzare nelle aree elettive.

Altra osservazione è che la struttura, come è stata pensata, richiede necessariamente una serie di deleghe al Governo, proprio per non contraddire il principio della flessibilità e del continuo adeguamento della struttura della scuola alle modificazioni della società.

Ulteriore osservazione è quella che è stata fatta su un apparente errore di fondo della riforma: spostare il processo di professionalizzazione troppo in là nel tempo. Ma ci si è mai chiesto perché il lavoro manuale o quello casalingo perda valenza sociale? Per quali ragioni si considera che il lavoro manuale sia emarginante e declassato dal punto di vista sociale? Una risposta può essere ricercata, perché la possibilità di far sì che il lavoro manuale (o quello casalingo, se me lo consentite) recuperi un prestigio, sia cioè autorevole come vocazione, dipende molto spesso anche dal dato sociale che non lo emargina, e dipende anche dal fatto che coloro i quali si sono rivolti al lavoro manuale, hanno poi una emarginazione che non dipende dal lavoro, bensì dall'impossibilità di accesso al confronto all'interno della società.

Importante è giungere ad uno stadio diffuso, largo di formazione culturale che consenta di considerare le diversità delle attività non come diversità di ruoli o di stato sociale, bensì come diversità funzionali all'interno della società, cioè del rispetto che ogni lavoro ha, della considerazione che ogni lavoro deve avere all'interno della società. Se non comprendiamo questo clima culturale, rischiamo di affermare soltanto in pura astrazione la rivalorizzazione del lavoro manuale; se non diamo una formazione culturale diffusa, rischiamo di tornare alla vecchia esperienza non nostra, della scuola politecnica che oggettivamente può costruire non una società matura, ma soltanto una macchina di attività.

Non sono d'accordo con la definizione di cultura fornita precedentemente: non credo sia universalmente accettata. La cultura è la capacità, la passione della coscienza di sé e degli altri per la comprensione del nostro destino. Cioè, la cultura è comprendere il proprio destino ed avere coscienza di sé. Ritengo che la valorizzazione che abbiamo dato all'area dell'insegnamento comune sia dentro questa filosofia e questo obiettivo.

Signor Presidente, onorevoli colleghi, mi rendo conto che rischiamo di svolgere una discussione tra intimi, che la stampa non dà a questo dibattito la pubblicità che si richiederebbe, che a livello delle scuole vi è una sorta di disattenzione rispetto al dibattito parlamentare e agli obiettivi che questo si pone, ma ciò significa che la vera e fondamentale preoccupazione che dobbiamo avere è per il rischio che questa riforma risulti una pura enunciazione. Questo avverrà se noi, tutti insieme, non svilupperemo nel paese una sorta di offensiva del consenso che coinvolga le diverse componenti scolastiche, gli studenti, i docenti ed i genitori, perché il dato importante di questa riforma ed i suoi protagonisti non sono i parlamentari ma queste componenti, per cui essa avrà successo od insuccesso a seconda che riusciremo o meno a farla diventare coscienza, impegno e responsabilità comune (*Applausi al centro*).

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

PINTO. Signor Presidente, signor rappresentante del Governo, mi accingo ad un intervento molto breve e semplice sperando di entrare nel merito della riforma e lasciando ad altri le grandi valutazioni sulla cultura.

Ho seguito molto attentamente il collega democristiano che mi ha preceduto, anche se la sua valutazione della cultura come comprensione del proprio destino mi ha lasciato alquanto perplesso perché molta gente non riesce a comprendere perché abbia un destino così nero e una vita sociale quotidiana così abbruttita. Per

cui, non so se possiamo accusare questa gente di non essere uomini di cultura o se invece si possa dire che sono degli sfruttati e costretti ad avere un destino del genere.

Il primo aspetto che desidero sottolineare è che il testo del disegno di legge in esame, approvato in Assemblea dopo mesi di lavoro in Commissione, è stato determinato soprattutto dalla volontà dei partiti dell'accordo a cinque di arrivare comunque ad una mediazione.

È stata una operazione tutta di vertice, che ha rifiutato di fare i conti con il dibattito, le riflessioni e le lotte che hanno caratterizzato la vita delle scuole superiori in questi ultimi dieci anni e addirittura con i risultati delle sperimentazioni che pure erano state autorizzate allo scopo di verificare alcune ipotesi di riforma.

Anche in questa occasione, come in molte altre, i partiti della maggioranza governativa hanno eluso richieste, aspettative ed esigenze che in modo assai esplicito provengono dalla società civile. Neppure i sindacati hanno potuto in alcun modo pesare sulle scelte e sul livello di mediazione raggiunto. Ma c'è di più.

Nel disegno di legge non si trova traccia della carica ideale, politica e culturale che ha avuto il dibattito nelle stesse forze politiche, ed in particolare in quelle della sinistra storica a partire dagli anni '70, cioè da quando si definì come urgente una riforma della scuola secondaria superiore.

Ieri ho seguito con molta attenzione l'intervento del collega comunista. Un intervento, a mio giudizio, elegante, che si è mantenuto molto alla larga dalla valutazione precisa di questa riforma. Ho apprezzato molto le citazioni di Gramsci e di Moro, anche se non so se, con l'onorevole Aldo Moro in vita, tutte quelle citazioni ci sarebbero state.

A volte, purtroppo, è destino di molti avere riconoscimenti dopo essere scomparsi. Però, anche se quello è stato l'unico intervento che ho seguito molto attentamente, non ho capito alcune valutazioni relative alla riforma e alla scolarizzazione

di massa, temi di cui tanto si è parlato all'interno della sinistra.

Il calo evidente della portata innovativa di questa riforma, rispetto ai termini in cui era stata prefigurata è stato motivato con i nuovi problemi posti dalla crisi degli ultimi tempi. A prescindere dal merito — se cioè la crisi imponga davvero scelte del tipo di quelle indicate nel testo —, è assurdo, secondo me, concepire una riforma di questa portata (e su questo tutti si sono dichiarati d'accordo) su basi quasi unicamente congiunturali. La riforma Gentile è rimasta in vigore per 50 anni, malgrado cambiamenti non marginali sia di regime politico, sia di strutture economiche e sociali nel nostro paese. E niente autorizza a pensare che questa riforma durerà di meno: sarebbe stato quindi necessario avere una prospettiva di più largo respiro.

L'ipotesi centrale su cui le forze di sinistra — e, più in generale, tutte le forze politiche — avevano costruito il dibattito sulla riforma era lo sviluppo del carattere di massa della scuola superiore e quindi il consolidamento della formazione di base, attraverso la frequenza di un biennio unitario obbligatorio (dai 15 ai 16 anni) e un triennio non licealizzato, ma comunque a struttura fortemente unitaria.

Questo implicava necessariamente una preliminare riforma di tutta la scuola dell'obbligo: compito che invece le forze della maggioranza hanno assolutamente eluso. Andiamo così ad una riforma della scuola superiore con una scuola dell'obbligo le cui strutture e i cui contenuti rendono ancora oggi possibile un tasso di selezione e di evasione dell'obbligo scolastico tra i più alti d'Europa, nonché gravissimi fenomeni di emarginazione culturale che tutti conosciamo. I programmi della scuola elementare risalgono al 1955; la legge del 1962 (per l'istituzione della scuola media unica) in questi 15 anni ha mostrato tutti i suoi limiti, sussiste l'assurda divisione tra elementare e media e il Parlamento se l'è cavata, l'anno scorso, con semplici e marginali ritocchi (le leggi n. 348 e n. 517). Inoltre, è caduta l'ipote-

si del biennio obbligatorio. Al suo posto, troviamo questo assurdo moncherino che è il « monoennio » che si prefigura non come periodo in cui i giovani possano consolidare la preparazione di base e maturare consapevoli scelte di indirizzo, ma come una sorta di quarta media, affollatissima di materie, che non può avere altra funzione se non quella di filtro e di smistamento secondo condizionamenti socio-culturali.

Infatti, gli studenti che vi si iscriveranno, provenendo da scuole ed esperienze diverse, avranno appena il tempo di guardarsi intorno e già saranno costretti a scegliere. Per poi lasciare da parte il problema, tutt'altro che esplorato dai pur lunghissimi lavori della Commissione, della fisionomia stessa di questo « monoennio », che, pur essendo, per condizioni strutturali, l'anno iniziale di un nuovo corso di studi, in realtà è insieme l'anno conclusivo della preparazione obbligatoria.

Perché l'ipotesi iniziale si è rattrappita in questo modo grottesco? In vano si potrebbero cercare ragioni culturali e didattiche atte a motivare questa scelta. Persino il semplice buon senso parla contro questa decisione e i motivi sono evidentemente di altro tipo.

Ciò che ha determinato questa scelta del « monoennio » e, coerentemente ad essa, l'intera impostazione della cosiddetta nuova scuola superiore (in particolare, la struttura degli indirizzi, la fisionomia del quinto anno, il raccordo con l'università), è la decisione di subordinare il sistema di istruzione superiore (università compresa) alle attuali condizioni del mercato e dell'organizzazione del lavoro.

È indubbio, infatti, che, di fronte alle grandi difficoltà di accesso ad una occupazione qualificata da parte dei giovani, al fenomeno della disoccupazione intellettuale, alla richiesta da parte delle forze padronali di una forza lavoro a basso o inesistente livello di qualificazione, disponibile al lavoro nero e precario, alla mobilità « selvaggia », una scuola veramente di massa, che fornisse invece una reale qualificazione, sarebbe una contraddizione e una difficoltà in più. Ricordiamo tutti il

grido di dolore di Carli che già agli inizi degli anni '70 lamentava che i giovani, uscendo dalle scuole con titoli di studio precisi (e quindi con richieste di collocazione adeguata nel mercato del lavoro), nonché con esperienze culturali e umane che certo non li inducevano alla rassegnazione e alla subordinazione, costituivano una serie di intollerabili rigidità per il felice sviluppo della politica dei profitti.

Questo grido di dolore è stato accolto con grande comprensione dalle forze politiche: certo non ci meravigliamo che si siano affrettate ad ascoltarlo la democrazia cristiana e i partiti di ispirazione apertamente padronale: ma è certamente grave invece che a queste richieste e a queste argomentazioni abbiano finito con l'adeguarsi in larga misura partiti come il partito socialista italiano e il partito comunista italiano che pure per anni hanno attribuito alla scuola un ruolo non di adeguamento alla situazione economico-sociale esistente, ma al contrario di motore di un diverso sviluppo, di una diversa struttura sociale e produttiva, in grado di assorbire e di valorizzare la forza lavoro a medio e alto livello di qualificazione, anche ai fini di superare la subordinazione del sistema economico italiano alla divisione internazionale del lavoro: puntando quindi — così dicevano — a una scuola di massa realmente qualificante, da cui i giovani uscissero non solo con una formazione culturale complessiva, ma anche con capacità tali da poter esercitare, nella società e sul luogo di lavoro, forme di controllo collettivo sulle scelte, le finalità, i caratteri del processo produttivo. E invece la rinuncia al biennio, unita alla mancata riforma della fascia dell'obbligo, significa solo che una grossa parte degli studenti potrà uscire dalla scuola con una preparazione di base insufficiente e non orientata. A questo si aggiunge che la possibilità (avanzata anche in sede di Commissione) di assolvere dopo la scuola media l'ultimo anno di obbligo anche nei corsi di formazione professionale (tuttora gestiti, come tutti sanno, in maniera largamente privatistica) non garantirebbe neppure che tutta la cosiddetta formazio-

ne di base avvenga dentro la scuola di Stato. Ma per la formazione professionale c'è un'altra osservazione da fare: in anni neppure troppo lontani il partito comunista italiano sosteneva giustamente che la formazione professionale non poteva assolutamente configurarsi come canale alternativo (e, per i suoi caratteri, subordinato: non permette neanche, fra l'altro, il passaggio all'università) alla scuola di Stato. Essa doveva costituire soltanto l'occasione per un addestramento professionale particolare e specifico, strettamente legato con l'attività lavorativa: di qui la proposta di corsi brevi e brevissimi di formazione professionale e lo smantellamento, quindi, della formazione professionale come canale con fisionomia e ruolo a sé.

Il fatto che il disegno di legge non precisi questo punto lascia invece aperta la possibilità che masse di giovani continuino, come già ora succede, a riversarsi nei corsi di formazione professionale (più brevi e meno costosi della scuola statale), cioè in una scuola finanziata col denaro pubblico, ma non controllata dal potere pubblico, spesso gestita in modo clientelare, quasi sempre incapace di fornire una reale preparazione sia professionale sia culturale, e che per di più non dà né accesso all'università né titoli professionali validi.

Ma vediamo quale sarà, secondo il disegno di legge, il destino dei giovani che riusciranno a superare lo sbarramento del « monoennio » e non si lasceranno attrarre dal vicolo cieco della formazione professionale. Dopo aver scelto, non si sa con quale autonomia di giudizio e quale consapevolezza dei problemi che dovranno affrontare, uno degli indirizzi proposti (ma mi chiedo: ci saranno poi davvero tutti, nell'ambito dello stesso distretto? È lecito dubitarne, dato lo stato attuale dell'edilizia scolastica e i finanziamenti previsti), si troveranno in una scuola in cui sarà difficile modificare la scelta fatta, se non sottoponendosi agli esami di passaggio. Inoltre la scelta compiuta a 15 anni (15 anni!) diventa condizionante per l'iscrizione all'università.

Questo costituisce non solo un gravissimo arretramento rispetto alla normativa attuale, ma anche il segno di una incredibile miopia politica: in un'economia come la nostra, in cui non solo non c'è alcun accenno di reale programmazione pubblica delle attività produttive, ma anzi si assiste a contraddittori e tumultuosi fenomeni di riconversione e di ristrutturazione, che senso ha voler programmare rigidamente i titoli professionali? Perché solo gli studenti e non invece i padroni dovrebbero venire incanalati e programmati? Perché condizionare sulla base di una scelta fatta a 15 anni, i successivi *curricula* degli studenti, quando non si ha alcuna idea di quella che sarà la situazione produttiva ed economica cinque, sei, dieci anni più tardi?

Allora, è inutile stupirsi ed allarmarsi per la recante provocatoria sortita del ministro Pedini sugli esami di maturità, perché se è vero che alcuni contenuti e il modo stesso della sua proposta sono indubbiamente assai gravi e grevi — ma questo è lo stile cui dovremmo tutti essere abituati, dopo trent'anni di ininterrotta gestione della pubblica istruzione da parte della democrazia cristiana — è vero anche che i criteri informativi della sua proposta sugli esami di maturità, e in particolare la negazione della liberalizzazione degli accessi all'università, si ritrovano pari pari in questo testo che voi, partiti della maggioranza, vi apprestate a votare.

Risponde, infatti, ad un assai gretto concetto di preparazione culturale e professionale quello schema, contenuto nella legge, per cui area comune e area di indirizzo hanno un peso diverso, il che ripropone la distinzione culturalmente e politicamente assai grave tra una cultura disinteressata, che non ha alcun valore in sé, ma è solo integrativa, tant'è vero che nel corso del quinquennio diminuisce fino a scomparire nell'ultimo anno, e una preparazione professionale che in questo contesto assume il senso di una meccanica acquisizione di conoscenze tecniche. Quasi che la tecnica potesse essere compresa

e conosciuta indipendentemente dalle cause storico-sociali che la determinano, quasi che l'organizzazione della produzione e del lavoro fosse una realtà oggettiva e autonoma dai rapporti di forza tra le classi.

In un paese come il nostro in cui i « Seveso » sono centinaia, come possono le forze di sinistra abbandonare l'ipotesi di una scuola che dia ai giovani consapevolezza delle cause e delle radici sociali di questa organizzazione del lavoro e della produzione? Come possono abbandonare la battaglia per una conoscenza che sia anche strumento di lotta, di potere, di controllo sulle scelte spesso criminali dei padroni del vapore?

I caratteri involutivi di questo disegno di legge rischiano di essere ulteriormente accentuati nel momento della sua attuazione, per due motivi. L'attuale politica di contenimento della spesa pubblica rischia infatti di bloccare e paralizzare anche quelle modeste innovazioni che pure nella legge sono contenute. Basti pensare ai vincoli rappresentati dalle attuali strutture edilizie a livello distrettuale.

Ma il rischio maggiore è che i contenuti della riforma vengano fortemente ridimensionati da decreti di attuazione, grazie all'amplissima delega in bianco che si è voluta concedere al Governo. Gli argomenti affidati al Governo non sono marginali e secondari, ma sono tali da determinare la fisionomia della scuola superiore.

Può forse il Parlamento rinunciare, non dico a definire in modo puntuale, ma almeno a fissare dei criteri generali per la predisposizione dei programmi, la determinazione degli insegnamenti, l'organizzazione del lavoro e dello studio nella scuola?

È su queste questioni — oltre che su quelle di struttura già citate, che purtroppo non vanno assolutamente in senso progressivo — che si deciderà se la scuola riformata sarà ricalcata su quella attuale con le sue assurde rigidità, con la materiale impossibilità di programmazione didattica da parte degli insegnanti,

con la chiusura dell'insegnamento in barriere disciplinari non comunicanti, con una ferrea organizzazione scandita su classi e quadri orari.

Le prime mosse del ministro mostrano a sufficienza in quale senso il Governo intende usare la delega che il Parlamento si appresta a concedergli. Questo aspetto sarebbe sufficiente per negare ogni validità ad una legge di riforma che contiene al suo interno le stesse condizioni per un suo successivo svuotamento.

**PRESIDENTE.** È iscritta a parlare la onorevole Vittoria Quarenghi. Ne ha facoltà.

**QUARENCHI VITTORIA.** Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, in questa discussione generale sulla riforma della scuola secondaria superiore ormai i principali problemi sono stati quasi tutti affrontati, sia pure da angolature diverse, ed hanno evidenziato in gran parte gli aspetti positivi ma anche le carenze e i limiti del progetto di legge al nostro esame.

Mi soffermerò brevemente solo su uno degli aspetti, su un tema più volte sottolineato, che costituisce un elemento di novità: quello della professionalità, cioè della preparazione oggi richiesta per esercitare un'attività professionale a qualsiasi livello. Ora, al centro del problema della professionalità sta uno studio attento, una ricerca in atto un po' dappertutto sulle cosiddette « aree di professionalità »; studio necessario soprattutto in situazioni culturali come la nostra, in cui la vita e lo sviluppo di un paese sono strettamente legati al progresso scientifico e tecnologico. E, proprio perché legati al progresso, variano continuamente le figure professionali ad ogni livello. Si assiste a rapidi invecchiamenti come al repentino sorgere di figure nuove. Da qui nasce la necessità di affrontare il necessario cambiamento, magari durante l'esercizio della propria professione, da parte di ciascun operatore.

Ora, non basta più imparare un mestiere o accedere ad una professione, magari anche con una buona preparazione,

ma bisogna essere pronti al cambiamento, disposti e disponibili a quella formazione ricorrente e permanente che sola, oggi, può assicurare competenza reale nel proprio campo operativo.

Ne deriva, quindi, un nuovo impegno educativo, che, secondo me, si articola in una maniera duplice: deve mirare ad educare alla professionalità, ad una professionalità correttamente e globalmente intesa, nonché formare una coscienza professionale che è consapevolezza di questa nuova situazione ed è fondamento di una convivenza civile e politica veramente democratica. La seconda finalità è quella di educare - « coltivare », si diceva una volta - alla professionalità, cioè preparare ad una competenza professionale specifica. Questo duplice compito educativo spetta al sistema formativo nel suo insieme e non solo alla scuola. Questo suppone, quindi, una stretta connessione tra formazione scolastica e formazione professionale. Ora, il fatto che in Italia la responsabilità organizzativa della formazione professionale sia di competenza regionale non cambia la natura delle cose, ma solo sottolinea la specificità sia della formazione scolastica sia di quella professionale. Quest'ultima, certamente, è più legata alla programmazione sul territorio e del territorio, alla programmazione economica, produttiva e distributiva dei beni e dei servizi, ma non può essere disgiunta dalla formazione scolastica nelle sue più ampie e generali finalità educative. Ne deriva che unico è il sistema formativo, anche se articolato nei due sottosistemi: scolastico propriamente detto e professionale. Con una differenza nell'assegnazione delle competenze: statali il primo e regionali il secondo. Entrambi, per altro, da sviluppare e da gestire ai diversi livelli di gestione sociale istituiti con la legge n. 477 del 1973 e con i decreti delegati relativi, in particolare con il decreto del Presidente della Repubblica n. 416.

Ora, il tema della professionalità - la professionalità così intesa - è unificante rispetto alle diverse articolazioni del sistema formativo ed è, secondo me, l'elemento su cui è necessario riflettere, nel lun-

go cammino che ha ancora davanti a sé questa legge, come pure nell'elaborazione e nello studio della legge-quadro sulla formazione professionale, per evitare le dicotomie, i canali scolastici paralleli e le conseguenti discriminazioni tra scuole più o meno culturalizzate, più o meno classiste.

Circa i contenuti, una corretta concezione dell'educazione alla professionalità e della professionalità dovrà tener presente, in ambedue i sottosistemi educativi, l'educazione della persona, la sua maturazione a livello individuale e sociale. In entrambi occorrerà avere una stessa concezione e definizione di aree di professionalità, rispetto alle quali verranno preparate figure di operatori, innanzitutto idonei al proprio compito, ma anche capaci di affrontare quel cambiamento reso necessario dall'evoluzione scientifica e tecnologica in tutti i settori, non solo in quello della produzione dei beni e della loro commercializzazione, ma anche in quello della produzione e distribuzione dei servizi.

Un altro elemento di cui occorrerà tener conto in entrambi i sistemi e sottosistemi educativi è quello della complessità organizzativa che a qualsiasi livello assume, in una democrazia partecipativa come la nostra, ogni professione o mestiere. Per questa ragione, l'interconnessione tra il sistema scolastico, a livello di scuola secondaria, del quale ora ci occupiamo, e la formazione professionale resta sempre il problema centrale di entrambe le riforme, non solo, ma anche del complessivo sistema educativo che costituisce interesse prioritario di un paese. A me sembra che questa connessione potrebbe, e forse dovrebbe, essere studiata più a fondo, sia sul piano dei contenuti sia a livello delle strutture, poiché non sono del tutto chiari, neppure nelle definizioni — e saranno quindi difficilmente operanti — i passaggi tra i due sottosistemi: passaggi reciproci dall'uno all'altro sistema, e non soltanto in un senso. Ancor meno definiti sono, poi, i collegamenti all'inizio ed alla fine dei due corsi educativi.

Altro elemento da approfondire, sulla stessa linea, è la prospettiva dell'educazione permanente e ricorrente, con la conseguente possibilità di rispondere effettivamente, sempre meglio, alla domanda che proviene dall'evoluzione scientifica e tecnologica. Una mancata ricerca di questa connessione, sia tra le due riforme sia nel loro collegamento con la formazione permanente, può avere gravi riflessi tanto sulla buona riuscita delle riforme, sulla loro efficacia ed idoneità a fare uscire la scuola dalla crisi, recando un concreto contributo alla soluzione del problema della disoccupazione giovanile, quanto anche sulla spesa connessa a queste riforme, sia sul piano della quantificazione, potendosi dar luogo a duplicazioni, sia soprattutto sul piano della qualificazione di tale spesa.

Ora, nell'attuale congiuntura, caratterizzata da necessari tagli alla spesa pubblica, questo discorso non può lasciarci indifferenti, e ci deve spingere a fare quanto possibile per operare il raccordo tra le due riforme, in primo luogo a livello delle strutture. Occorrerà individuare, a livello di contenuti, attraverso una seria ricerca scientifica, pedagogica e didattica, se esistono e quali sono, all'interno di ogni area di professionalità, i fondamenti e le strutture portanti — non so come diversamente chiamarli — delle varie capacità operative, da combinare con la disponibilità ad affrontare i cambiamenti richiesti dallo sviluppo tecnologico e scientifico, che impone riqualificazioni e riconversioni, nel rispetto però delle prospettive personali, salvaguardando la possibilità di raggiungimento di livelli ulteriori nella professione scelta a quindici anni. Questa ricerca aiuterà forse a comprendere ed a distinguere meglio la specificità della formazione scolastica, rispetto a quella della formazione professionale: specificità che non è molto ben chiarita, almeno nei termini, in questa legge-quadro che stiamo esaminando. Più chiare, invece, sono le strutture, perché a tal riguardo esistono elementi validi che possono servire anche a chiarire e ad imposta-

re correttamente la professionalità e le scuole che ad essa preparano.

Questi elementi strutturali positivi sono almeno tre. Il primo è costituito dalla determinazione di non stabilire divisioni, censure, articolazioni verticali nel quinquennio, pur dando un particolare assetto orientativo ai primi due anni e un carattere preprofessionalizzante più accentuato all'ultimo anno. Questa intenzione strutturale unitaria dovrebbe garantire lo sviluppo del processo educativo nelle sue due componenti essenziali, la formazione culturale e la professionalità, entrambe da concepire e da accogliere nei loro elementi di base. Vi è poi l'intenzione esplicita del carattere processuale, già sottolineato dal collega che mi ha preceduto, la quale è necessaria in un momento di transizione non solo dei modelli scolastici ma del modello di società. Questo è il momento in cui parlare di vecchia e nuova scuola non vuol significare buona o cattiva scuola, perché solo il processo in atto potrà segnare le vie, le mediazioni culturali e strutturali affinché il futuro prenda forma concreta e si faccia storia veramente rispondente ai bisogni dell'uomo del nostro tempo.

Altro elemento strutturale degno di attenzione e presente nella riforma è l'intenzione di dare peso e spazio a vere e proprie esperienze di tirocinio guidato e di effettivo lavoro, che ha il suo reciproco nell'apertura a considerare come valide, per il rientro nell'educazione scolastica formale, le esperienze fatte nel campo del lavoro.

Queste intenzioni, che considero positive e qualificanti in questa riforma, devono, però, tradursi in collegamenti e in scansioni precise tra due scuole sia all'inizio, sia durante — con delle entrate e delle uscite che siano possibili in entrambi i sensi —, sia al termine del ciclo scolastico o professionale.

Circa il collegamento all'inizio, potrebbe essere fonte di confusione e di contraddizione il considerare obbligatorio, per tutti gli studenti, il primo anno del quinquennio secondario superiore, dopo il quale verrebbe spostata l'eventuale scelta

per il mondo del lavoro, con o senza il passaggio attraverso i corsi regionali di formazione professionale, oppure verso il proseguimento degli studi secondari superiori.

A mio avviso, sarebbe più utile riuscire ad esprimere il più chiaramente possibile, nella legge, la spendibilità dell'anno che si aggiunge all'attuale obbligo, sia nelle scuole secondarie superiori sia nella formazione professionale e insieme impegnarsi ad assicurare che quest'ultima sia culturalmente valida e promuova l'educazione alla professionalità, perché altrimenti si cadrebbe in quelle discriminazioni che ricordavo prima.

Su queste osservazioni generali si fonderanno alcune proposte di emendamento al testo della Commissione, nell'intento di arrivare ad una migliore comprensione e, in futuro, all'attuazione di questa professionalità nuova che, secondo me, è uno degli aspetti più caratteristici della riforma della scuola secondaria superiore (*Applausi al centro*).

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

CIAVARELLA. Signor Presidente, onorevoli colleghi, signor rappresentante del Governo, dopo lunghi anni di polemiche e di falsi allarmi siamo arrivati al punto di varare alcune importanti leggi di riforma del nostro sistema educativo. Parlo della riforma universitaria, della scuola secondaria superiore, della legge-quadro sulla formazione professionale.

L'iter dei tre provvedimenti, che nel loro insieme dovrebbero modificare profondamente l'assetto e le finalità dell'istruzione post-obbligatoria del nostro paese, ha sempre incontrato e incontra notevoli difficoltà a svilupparsi con chiarezza di intenti. Alla radice di queste difficoltà vi è un dato obiettivo e cioè che alla definizione di tali leggi concorrono orientamenti ideologici e culturali diversi, che scaturiscono dai partiti che formano l'attuale maggioranza parlamentare.

In una situazione simile, però, per evitare di fare delle riforme solo di nome,

occorre trovare una mediazione che affronti i più grossi e reali nodi, e non accontentarsi di semplici e vaghe enunciazioni, da affidare poi a successive fasi di analisi e di contrattazione, prima che vengano rese esecutive, con il pericolo di creare sfasature e incertezze in un settore così importante e delicato come quello della pubblica istruzione.

Che cosa possiamo dire di questo progetto che qui esaminiamo? Corrisponderà alle esigenze soggettive dei giovani degli anni '80 e a quelle oggettive del mercato del lavoro, delle strutture e della qualità dell'organizzazione del lavoro? Quali garanzie offre il presente progetto di legge rispetto all'obiettivo di porre su basi nuove il rapporto tra scuola e società, formazione e lavoro, istruzione formale ed educazione permanente?

A questi interrogativi, che poi costituiscono l'essenza del dibattito politico e culturale che si è sviluppato in questi ultimi quindici anni, l'attuale riforma della scuola secondaria superiore non sempre dà risposte affermative, anche se dobbiamo ammettere che c'è stato uno sforzo per arrivare ad un accordo da parte di tutte le forze politiche della maggioranza, con la loro assunzione di responsabilità per giungere ad una conclusione positiva. Sono lasciate in bianco, o con opportuni incisi, alcune questioni importanti; a volte non si va oltre l'enunciazione di principi ed obiettivi generali; in qualche caso è ammessa la sperimentazione.

Ma vediamo più concretamente alcune di queste questioni: per esempio, il prolungamento dell'obbligo scolastico. La legge si limita ad elevarlo di un anno, portando da 14 a 15 anni l'età in cui si conclude l'obbligo. In tal modo, fermo restando l'inizio della scuola elementare a sei anni, solo il primo dei 5 anni in cui si articola la scuola secondaria superiore rientra nella fascia obbligatoria, mentre la conclusione degli studi medi superiori continua a collocarsi al diciannovesimo anno d'età. Le conseguenze di una tale impostazione (è stato rilevato anche da molti colleghi) sono tutte negative: il nostro paese, infatti, finisce per detenere nel me-

desimo tempo, rispetto agli altri Stati membri della CEE, il *record* della scolarizzazione obbligatoria più bassa (9 anni) e quello dell'età più alta per la conclusione degli studi superiori, a 19 anni. Inoltre, la conclusione dell'obbligo al termine del primo anno della scuola secondaria superiore presenta l'inconveniente di far ricadere tale anno nell'orbita di attrazione della scuola media superiore, con la conseguenza di trasformarla in una sorta di sbarramento selettivo alla continuazione degli studi, piuttosto che in un momento dell'unificazione verso l'alto della formazione scolastica di base.

Manca nella legge, a nostro parere, la indicazione, sia pure di prospettiva, dell'obiettivo di portare gli anni di scolarità obbligatoria dagli attuali 8 a 10 e di far coincidere la conclusione dell'obbligo con il compimento del secondo anno di scuola secondaria superiore. Per conseguire tale obiettivo in maniera rapida e poco costosa, abbiamo indicato che basterebbe far iniziare la scuola elementare a 5 anni, come si verifica in Gran Bretagna, anziché a 6, in modo che gli allievi della scuola secondaria superiore potrebbero terminare gli studi a 18 anni, al compimento cioè della maggiore età, piuttosto che a 19.

Nell'ambito della legge, invece, troviamo l'articolo 10, che accetta il principio della sperimentazione di progetti che assicurino una più ricca formazione di base e verifichino anche le soluzioni che consentano di concludere la scuola media a 13 anni e la superiore a 18. Insomma, si potrà sperimentare qua e là. Noi diciamo chiaramente che si tratta di una piccola mostruosità, che non salva neanche la faccia. Un obiettivo così importante, come quello di incardinare l'adempimento dell'obbligo scolastico alla conclusione del secondo anno di scuola secondaria superiore, non può essere affidato all'arbitrio della sperimentazione, e non può non riguardare la generalità della popolazione scolastica.

Un secondo punto da prendere in considerazione concerne il rapporto tra la formazione culturale generale e la preparazione professionale di base. Da molto

tempo si è riconosciuto, nelle sedi politiche e culturali di diversa matrice, che la riforma della scuola secondaria avrebbe dovuto muoversi in senso unitario e in direzione di una formazione professionale di base, non legata cioè al conferimento di una specifica preparazione professionale. Si parlava, infatti, di una scuola preprofessionale per grandi aree di professionalità corrispondenti agli indirizzi via via scelti dagli allievi, in una logica di fungibilità sostanziale delle opzioni effettuate. Come viene tradotto questo modello di riforma nel testo al nostro esame? Ebbene, se andiamo a leggere l'articolo 2 si constata che si attribuisce all'anno terminale carattere di specializzazione. La conseguenza più evidente di questa impostazione è quella di rendere di nuovo incerto il confine tra le competenze del sistema scolastico statale e quelle del sistema regionale di formazione professionale specifica, con tutto il seguito di parallelismi e di duplicazioni che ciò comporta, contraddicendo l'impostazione dell'intero progetto. Si può essere d'accordo, dobbiamo dire, con quanto rilevava ieri l'onorevole Giordano: il disegno di legge sulla formazione professionale costituisce l'integrazione di questo stesso disegno di legge. Su questo siamo perfettamente d'accordo.

Ecco perché ci auguriamo che si possa varare al più presto questo disegno di legge. In base a questa impostazione, i giovani che escono dal corso degli studi secondari superiori acquisiscono la formazione professionale specifica in appositi corsi organizzati nell'ambito del sistema regionale. In questo senso, il raccordo tra i due progetti è coerente. La formazione professionale, infatti, non può essere concepita come una via minore per chi non può continuare gli studi normali; è per questo che la riforma della scuola secondaria superiore prevede momenti di uscita e di rientro secondo il principio dell'alternanza normale tra studio e lavoro.

Poiché non crediamo che vi siano stati ripensamenti in tale direzione da parte delle forze politiche, occorre fare in modo di rendere meno specialistico e settoriale

il carattere del quinto anno della scuola secondaria superiore.

Anche l'unitarietà della struttura della scuola secondaria superiore, che costituisce un'altra direttrice di fondo del modello di riforma ipotizzato per lungo tempo dalla cultura e dalle forze politiche più avanzate del nostro paese, nel disegno di legge sembra talvolta svanire in varie enunciazioni. L'articolato non contempla, infatti, soluzioni chiare ed univoche né in materia di compresenza di diversi indirizzi nell'ambito delle singole strutture, né in ordine all'identità dei programmi dell'area comune all'interno dei diversi indirizzi; tenuto conto, inoltre, che la determinazione dei programmi resta delegata all'esecutivo, si potrebbe avere il dubbio, non soltanto ipotetico ma abbastanza fondato se si guarda quanto è accaduto in Italia, che la riforma in senso unitario della scuola secondaria superiore rischi di trasformarsi in una gattopardesca operazione di sostituzione delle targhe sui portoni d'ingresso delle attuali scuole, che potrebbero continuare a funzionare come prima con la semplice trasformazione della denominazione di liceo o di istituto in quella di indirizzo.

Questa analisi breve, parziale e lacunosa — infatti, resterebbe molto da dire su altri argomenti importanti che alcuni colleghi hanno già trattato come, per esempio, sull'esame di maturità e sull'ampiezza delle deleghe all'esecutivo, sull'aggiornamento dei docenti e sui lavoratori studenti — può apparire un po' critica e puntigliosa. Ma essa è rivolta ad intenti costruttivi, con l'illusione di poter correggere alcune importanti sfasature esistenti nel presente progetto di legge. Non si tratta, infatti, di eliminare soltanto delle strutture scolastiche antiquate, ma soprattutto di creare una scuola in cui il sapere è ricerca e metodo scientifico oltre che formazione del futuro cittadino. Ecco perché noi socialisti trasformeremo alcune nostre idee in emendamenti, non perché — come qualcuno può ritenere — crediamo alle mitologie ed ai feticci. Vogliamo dire con chiarezza che per noi la politica dell'emergenza non consiste nel fingere di fare le

riforme, ma invece nel fare andare avanti contenuti nuovi, anche in un periodo che dobbiamo riconoscere difficile, senza nasconderci le difficoltà di ordine pratico ed ideologico che bisogna superare.

Così come non credevamo ad una filosofia ottimistica — come qualcuno ha superficialmente detto in quest'aula — quando 16 anni fa riformavamo la scuola secondaria inferiore, che sostituiva la falsa scuola media unica di Bottai con una scuola media veramente unica, così non siamo oggi pessimisti nel completare, o nel voler meglio completare, quel disegno riformatore dell'intero settore con la riforma della scuola secondaria superiore prima e quindi con quella, ancora più difficile ma indispensabile e necessaria, dell'università.

Si tratta di impegnare tutte le forze vive della società per la riuscita di questo compito, perché è indispensabile uscire dall'attuale stato di marasma e di incertezze, che solo forze reazionarie o falsamente progressiste possono volere.

Lo sforzo che il Parlamento compie in questi giorni, anche se trova distratta la stampa e il pubblico in generale — ce lo dobbiamo ricordare — potrà sortire effetti positivi solo se sarà sostenuto dalla volontà dei docenti, degli alunni e delle famiglie e di quanti credono che, a base della democrazia stia una scuola che non insegna né mitologie né falsi idoli, ma che soprattutto educa il cittadino alla democrazia.

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

**CASATI.** Signor Presidente, onorevoli colleghi, signor ministro, penso che questo dibattito sia molto importante, perché sancisce, dopo tanti anni di dibattiti nel paese ed anche in Parlamento, un momento conclusivo rispetto alla definizione di una legge fondamentale per la nostra scuola, quello di riforma della scuola secondaria superiore. Ed è ancora importante sottolineare come si sia giunti a questo dibattito e come questo stesso dibattito sia iniziato in modo diverso

da quello che si poteva pensare qualche anno fa.

Non ci sono stati, se non in maniera abbastanza ridotta, rimproveri reciproci fatti dalle diverse parti politiche sui ritardi, su interventi parziali ed anche sbagliati che nel recente passato si sono sovrapposti e sono andati nella direzione di una scuola facile e meno rigorosa. Questo è un fatto positivo. Io voglio solo sottolineare, con una punta di polemica, come le responsabilità rispetto ad una situazione di grande difficoltà che c'è all'interno della scuola italiana in generale, ma in particolare nella scuola secondaria superiore, siano equamente distribuibili tra le diverse forze politiche, tra le più importanti forze politiche.

Penso che non serva negare che spesso ci si è abbandonati ad un malinteso interesse per i ragazzi cosiddetti appartenenti ai ceti meno abbienti o al populismo — come qualcuno ha detto — o anche ad un ottimismo di marca illuministica, che pure spesso ha fatto scambiare le nostre idee, o ancor peggio le nostre illusioni, con la realtà. Sono cose che sono state dette in quest'aula ieri, ma penso che occorra dire, in maniera anche esplicita, che non basta, per coprire responsabilità non meno gravi di quelle che abbiamo noi, vantare il rigorismo di un padre nobile come Gramsci, quando i figli non di rado hanno contribuito, anche in tempi recenti e con atti documentabili, ad incrementare e incentivare il lassismo nella scuola invece che a mantenere la necessaria serietà negli studi.

Era un primo ed unico spunto di polemica, che ho voluto mettere in questo mio breve intervento. Questa polemica è un fatto del passato; ora dobbiamo guardare al presente e al futuro — se ci riesce — con chiarezza e con grande volontà di cambiare le cose, di migliorarle, ma anche con grande senso della realtà che ci sta di fronte.

Il ritardo con cui si è giunti ad affrontare la riforma della scuola secondaria superiore ha certamente determinato delle conseguenze negative, ma ha messo il Parlamento nella condizione di evitare

errori che, anche solo cinque anni fa, sarebbero stati certamente commessi. È una piccola sodisfazione, se si vuole. La crisi economica degli ultimi anni ed il conseguente notevole aumento della disoccupazione giovanile — soprattutto dei giovani laureati e diplomati — ha indotto i partiti a rivedere, anche in maniera consistente, le primitive ipotesi di riforma: ciò è positivo.

Tali ipotesi proponevano un tipo di scuola fortemente unitaria che delineava una impostazione di tipo liceale nella quale i problemi della professione e del lavoro venivano lasciati un po' nell'ombra. L'esigenza di dare alla nuova scuola riformata una effettiva capacità di preparare al lavoro ed alla professione e di evitare il rischio che possa diventare — ancor più di quanto non lo sia già adesso — prevalentemente un « canale di scorrimento » verso l'università, ha rappresentato il cuore del lavoro svolto in Commissione. Ci si è preoccupati di questo problema più importante; tutti insieme abbiamo avuto dei dubbi e delle perplessità nel procedere a riformare una scuola che, se presenta molte cose negative, d'altra parte presenta anche delle strutture, degli insegnanti, delle risultanze che certamente si possono ascrivere alla parte positiva.

È soprattutto intorno a questa esigenza primaria che gli schematismi dottrinali hanno fortunatamente dato luogo ad un impegno sincero di trovare soluzioni aderenti alla nostra realtà socioeconomica. Questo è un altro fatto nuovo emerso dal dibattito.

Il tipo di professionalità che potrà essere acquisita nella scuola secondaria riformata ha una sua autonomia (è bene sottolinearlo) ed una sua spendibilità immediata nel mondo del lavoro. La nuova scuola non è un liceo, non è solo un luogo di formazione culturale; non dovrà essere solo questo. I giovani che usciranno dalla nuova scuola dovranno avere una preparazione culturale più solida, più aggiornata, più aperta al presente, ma la nuova scuola dovrà anche dare precise cognizioni di tipo professionale. È ovvio che sia così, perché altrimenti il sistema di

formazione professionale, che sarà gestito dalle regioni in maniera ancora più estesa nel futuro, sarebbe stato un passaggio obbligato per entrare nel mondo del lavoro o dell'università, coronamento necessario di questi studi secondari superiori. In realtà non è così: l'autonomia di questa scuola attraverso la riforma che stiamo predisponendo (e che mi auguro il Parlamento approvi presto) sarà garantita e non sarà solo un « canale di scorrimento » verso l'università.

Questo passaggio dalla scuola secondaria superiore all'università tocca livelli elevati (80-85 per cento dei diplomati della scuola secondaria superiore) ed ha toccato, nel passato anche recente, punte elevatissime, anche del 95 per cento.

Ora è importante sottolineare che il nostro sforzo in questa direzione è inteso a dare alla scuola secondaria superiore certamente una sua dignità culturale, una sua capacità di formazione, di produzione di una nuova cultura più adeguata alla società moderna, ma anche una precisa capacità di preparare all'inserimento nel mondo del lavoro. La formazione professionale nelle sue diverse tipologie, articolazioni e livelli, sarà una occasione per corsi di formazione professionale per giovani diplomati ma anche per chi abbandona la scuola secondaria prima di concludere il ciclo regolare e sarà uno strumento cui prevalentemente potranno ricorrere coloro che intendono migliorare le proprie capacità professionali od abbiano esigenze di riqualificazione. Ecco un aspetto molto importante.

Nella stessa direzione si pongono altre significative innovazioni, come l'aver attuato un collegamento preciso con il lavoro, portandolo nella stessa scuola secondaria superiore: non solo il lavoro ma anche l'innovazione tecnologica, i tirocini guidati all'interno ed all'esterno della scuola nelle strutture produttive e nei grandi sistemi di assistenza sociale. Lì i ragazzi impareranno ad applicare le cognizioni che hanno appreso a scuola; lì impareranno a comprendere meglio il significato grave del sapere; sempre in questa direzione si pone il fatto che alle ma-

terie di indirizzo limitate ai primi anni del quinquennio si dà spazio crescente che finirà con l'essere esclusivo alla fine del quinquennio, e questo perché noi vogliamo, nonostante la riduzione necessaria degli indirizzi professionali ad un numero più basso dell'attuale, che questi indirizzi siano in maniera più precisa collegati con le esigenze del mondo della produzione e del lavoro.

Questa riforma contribuirà alla soluzione dei problemi dell'occupazione giovanile? Essa è un contributo necessario al riguardo, ma non certo risolutivo. Questi problemi occupazionali potranno essere eliminati con un più equilibrato sviluppo del sistema economico, ed in parte con la modificazione di atteggiamenti non adeguati delle famiglie e dei giovani rispetto a diverse occasioni di lavoro ed ai diversi ruoli professionali. Anche nei paesi dall'economia più forte della nostra dove questi problemi sono meno sentiti, giovani laureati e diplomati stentano ad inserirsi subito nel mondo del lavoro; anche in quei paesi esiste una netta sproporzione tra la capacità della scuola di produrre diplomi e la capacità del sistema produttivo di riceverli interamente. Non illudiamoci, ma affrontiamo il problema in diverse direzioni: quella della riforma scolastica è un apporto molto importante.

Ciò premesso, in merito al nuovo limite dell'obbligo scolastico, si è ritenuto di devolverne la soluzione ad un altro provvedimento legislativo; l'obbligo è nel frattempo elevato al quindicesimo anno di età. È un fatto importante, anche se in relazione a questo problema (sul quale si è discusso a lungo e tra i partiti si è raggiunta una mediazione accettabile) esistono due questioni di cui una sola è stata risolta.

La prima questione risolta è quella del limite. L'averlo fissato a 15 anni credo sia stata una decisione saggia rispetto alle prime ipotesi che lo volevano a 16 anni o anche oltre. È stata una decisione saggia perché in questo momento nel nostro paese non si hanno certo grosse disponibilità finanziarie e quindi dobbiamo in qualche misura moderare le nostre am-

bizioni in questa direzione. Inoltre, anche nel campo della spesa per l'istruzione, occorre una decisa priorità di interventi. E, a questo riguardo, ritengo che prioritari siano quelli dedicati al miglioramento della qualità della scuola dell'obbligo già esistente, al rafforzamento e alla estensione della scuola materna, all'irrobustimento e all'estensione della formazione professionale.

Vi sono poi anche ragioni pedagogiche che ormai sono divenute convinzioni non solo da noi ma anche altrove, in paesi che hanno una struttura industriale e sociale abbastanza simile alla nostra. Si ritiene, cioè, che un obbligo troppo prolungato agli studi per i giovani sia più negativo che positivo, mentre si sottolinea l'esigenza di un loro avviamento non troppo ritardato al lavoro, perché si ritiene che il lavoro abbia una dignità educativa e formativa certamente non inferiore a quella dello studio.

Anche in vista del conseguimento di un obiettivo che certamente si pone per il futuro, e neanche per il futuro prossimo, cioè quello dell'educazione permanente, dobbiamo orientarci verso una soluzione che consenta ai giovani di poter ritornare a scuola e non di essere obbligati troppo a lungo alla scuola.

Di qui il problema, che abbiamo affrontato anche all'interno di questo provvedimento — in termini, forse, non del tutto soddisfacenti, ma con un chiaro sforzo diretto ad ottenere qualche risultato positivo —, di favorire il rientro di chi ha dovuto abbandonare la scuola secondaria superiore o non l'ha neanche potuta frequentare per i primi anni, attraverso una valutazione oggettiva del lavoro e delle qualifiche ottenute sul lavoro o attraverso i corsi di formazione professionale.

Queste possono essere prime indicazioni utopiche per proseguire in questa direzione ed affermare il principio dell'alternanza tra studio e lavoro. È indubbiamente, un primo passo, ma significativo.

Ritengo che il problema dell'ampliamento della scolarità obbligatoria possa essere risolto anche attraverso l'attuazione del dettato costituzionale, che vuole la

scuola aperta effettivamente a tutti i capaci, i meritevoli e a tutti coloro che hanno una effettiva volontà di entrare nella scuola, oltre che attraverso la facilitazione del meccanismo del rientro, che prima ricordavo.

Per queste ragioni ritengo che il problema prevalente non sia oggi quello di ampliare ulteriormente ed eccessivamente la scolarità obbligatoria, ma quello di migliorare la qualità della scuola rendendola effettivamente scuola di tutti.

Penso, quindi, non sia ozioso chiedersi, proprio in ragione della forte dispersione e degli abbandoni che ancora esistono nella scuola dell'obbligo, se sia opportuno in questo momento allungare troppo i tempi di una scuola che ha, in modo evidente, subito la tentazione di mirare prima alle bocciature, poi alle promozioni, e adesso ancora alle bocciature, ma non ha ancora dimostrato un'adeguata capacità e propensione a promuovere nel senso positivo e pieno del termine.

Per queste ragioni, ritengo sia stato saggio seguire la via intermedia rispetto a chi avrebbe subito voluto portare il limite a 16 anni, fissandolo a 15, in modo da riempire il vuoto di un anno, che attualmente non obbliga allo studio ma non consente neppure di poter sempre usufruire di un lavoro tutelato dalla legge.

Secondo problema non risolto del limite dell'obbligo è quello di come poi, in futuro, i ragazzi dovranno impiegare il tempo di questo anno obbligatorio in più da trascorrere a scuola. Su questo non abbiamo trovato un accordo e si è preferito rimandarne la soluzione ad un ulteriore provvedimento legislativo. Penso comunque che la possibilità di scelta tra la scuola secondaria superiore e un corso di formazione professionale possa favorire un effettivo completamento dei nove anni di scuola obbligatoria per tutti e nel contempo limitare il numero degli abbandoni. Una reale possibilità di opzione tra l'adempiere all'obbligo frequentando il primo anno di scuola secondaria superiore o seguendo un corso di formazione professionale garantirebbe meglio, tra l'altro, il collegamento della scuola dell'obbligo

con il mondo del lavoro, attraverso un migliore inserimento nel lavoro stesso di quella percentuale di ragazzi che non proseguiranno gli studi. Penso che su tutte queste considerazioni si debba compiere un attento esame.

L'ultimo problema al quale desidero accennare è quello degli istituti professionali di Stato, dei quali il testo approvato in Commissione prevede l'abolizione: l'articolo 30 stabilisce i criteri in base ai quali strutture ed insegnanti di tali istituti potranno essere utilizzati per la riforma o trasferiti alle regioni per la formazione professionale.

Se questo articolo venisse approvato così come è stato votato dalla Commissione, si correrebbero sicuramente due rischi. Il primo è che non sia garantito il livello complessivo attuale di formazione professionale (dalle regioni e dallo Stato insieme). Infatti, gli istituti professionali interessano attualmente più di 350 mila giovani, mentre il sistema di formazione regionale ne interessa meno della metà. Il problema, dunque, è questo: saranno le regioni in grado di garantire, in termini quantitativi e qualitativi, ciò che oggi assicura lo Stato, nei termini previsti dalla legge e con garanzie finanziarie ancora aleatorie (perché non sono state previste)? L'assurdo sarebbe che, nel momento in cui è necessario (basta pensare al piano Pandolfi) raddoppiare gli sforzi per la formazione professionale, proprio per andare incontro alle precise esigenze del mondo economico e produttivo, si andasse indietro invece che avanti. È un problema da valutare a fondo.

Il secondo rischio che si corre è quello di aumentare i costi pur ottenendo risultati comparativamente inferiori a quelli attuali. L'articolo 30, infatti, prevede che il trasferimento degli insegnanti dagli istituti professionali di Stato alle regioni possa aver luogo soltanto con il consenso degli interessati. Se questi insegnanti si rifiutano di passare alle regioni — ed è abbastanza probabile che assumano questo atteggiamento — lo Stato si troverebbe a mantenere degli insegnanti sottoutilizzati e le regioni sarebbero costrette ad assumer-

ne di nuovi per far fronte ai più rilevanti compiti della formazione professionale, che deriverebbero alle regioni proprio in conseguenza di questa riforma della scuola secondaria superiore. L'obiettivo, quindi, è che lo Stato garantisca per la collettività nazionale il mantenimento ed eviti lo spreco di tanti soldi.

Questi rischi esistono. Sono, quindi, due le strade aperte: o si stabilisce una normativa più vincolante e precisa che dia garanzia alle regioni di avere tutto ciò di cui esse hanno bisogno, oppure si adotta una normativa transitoria che subordini lo smantellamento degli istituti professionali di Stato alla effettiva capacità delle regioni a prendere il posto dello Stato in questo settore, fissando ovviamente un termine entro il quale gli istituti professionali di Stato debbono comunque cessare la loro vita. Noi democratici cristiani propendiamo per questa ultima soluzione ed invitiamo anche gli altri partiti ad una riflessione seria su questo problema.

Concludendo, il nostro compito è quello di varare una buona legge, ed io penso che l'impegno sia stato sincero in questa direzione. Ma di per sé una legge buona non basta a cambiare in meglio una situazione: è necessario che l'occasione della riforma sia il detonatore perché i destinatari di questa riforma, che sono gli studenti in primo luogo, gli insegnanti, i genitori, la collettività nel suo insieme, avvertano fino in fondo la necessità di un loro impegno perché essa sia realmente e positivamente attuata (*Applausi al centro*).

**PRESIDENTE.** È iscritto a parlare l'onorevole Giorgio La Malfa. Ne ha facoltà.

**LA MALFA GIORGIO.** Signor Presidente, molti dei colleghi che sono intervenuti in questo dibattito hanno osservato che è un segno positivo, nella situazione politica e parlamentare in cui oggi ci troviamo, il fatto che questa importante discussione avvenga in assenza di un clima di contrapposizione ideologica molto marcata per quanto riguarda gli obiettivi della scuola,

gli obiettivi di questa particolare riforma e la articolazione che della riforma ha dato la Commissione istruzione.

È certo che in una situazione nella quale le maggiori forze politiche del nostro paese si trovassero a scontrarsi con durezza su questo e su altri problemi, diventerebbe assai difficile condurre, come ha condotto la Commissione istruzione o come hanno condotto le forze politiche nelle più varie sedi nel corso di questi anni, un dibattito scevro da pregiudizi sulle cause che hanno condotto la scuola italiana ad una crisi, che è sotto gli occhi di tutti, e sulle linee lungo le quali si può tentare di restituire alla scuola italiana la funzione che è insieme di formazione dei suoi nuovi quadri dirigenti e dei nuovi cittadini, e la funzione di sostegno allo sviluppo di questa società.

Quindi, in questo dibattito — tranne poche voci isolate — possiamo evitare la ricerca delle responsabilità che hanno condotto alla condizione attuale della scuola e la contrapposizione forzata di schemi di intervento su questa realtà.

I colleghi che sono intervenuti — in particolare quelli delle forze della maggioranza — mi pare abbiano insistito su due elementi, che danno un senso al disegno di legge che stiamo discutendo. Il primo obiettivo mi pare sia stato definito come quello di restituire alla scuola un significato e un valore tale che valga a ridurre il senso di estraneità dalla scuola di molta parte o di larghissima parte dei giovani che vi trascorrono otto, dieci, quindici anni. Molti colleghi hanno sottolineato come, nelle condizioni attuali, la scuola sia un elemento permanente di crisi della vita politica e sociale nel nostro paese e che in essa si agitino e si determinino condizioni che sono alla base di fenomeni sociali di estrema preoccupazione.

La seconda esigenza che è stata manifestata è quella di cercare di ridurre un certo carattere di inquadramento sociale eccessivo che la scuola tradizionale nel nostro paese ha avuto con la distinzione tra scuole dalle quali si accede all'università, scuole che consentono un inserimento a medio livello nel mondo del lavoro, e in-

fine scuole professionali che condannano definitivamente ad un inserimento sociale di un certo tipo e a certi livelli retributivi coloro i quali sono condannati a questa scelta. Il secondo obiettivo contenuto in questa legge, e in particolare nell'articolo 5, è il tentativo di ricomposizione della scuola nel senso di dare ad essa un carattere unitario al cui interno si determini una pluralità di indirizzi non eccessivamente specifica, un numero limitato di indirizzi, accompagnato dal tentativo — sul quale insisto perché ci sembra, oggi, in pericolo se si guardano alcuni emendamenti proposti da altre parti politiche — di dare alla scuola nei suoi primi anni della formazione secondaria, come nella scuola dell'obbligo, un carattere di formazione generale che valga ad evitare ai giovani che entrano nella scuola una scelta che sia determinata dalle preesistenti condizioni professionali, sociali e di reddito delle famiglie da cui essi provengono.

Ci sembra che in questo disegno di legge, nella sua attuale formulazione se esso non verrà modificato, sia fermo il concetto che l'orientamento dei giovani debba avvenire nella scuola e sulla base di esperienze proprie della scuola, cercando di compensare, di colmare e di evitare che le provenienze di carattere sociale, economico, regionale, geografico, che le condizioni della famiglia e dell'ambiente che esprime il giovane, possano determinare delle scelte che poi condizionano tutta la vita professionale dei giovani, magari contro le loro aspirazioni e il loro possibile orientamento.

Vi è un terzo elemento che nella originaria proposta dell'onorevole Biasini e degli altri colleghi repubblicani era posto al centro della riforma; è un elemento sul quale abbiamo insistito nel corso dei dibattiti che si sono svolti, su questo problema, nel paese ed in Commissione; è un elemento che a noi sta a cuore e che ci sembra caratterizzare le linee della riforma in esame. Mi riferisco al tentativo di identificare il rapporto e il nesso che esiste tra il processo formativo che avviene nella scuola e lo sviluppo, il progres-

so, l'ammodernamento, l'arricchimento sostanziale della vita di una società industriale e di una società urbana moderna, come è in parte il nostro paese e come aspira sempre più a diventare, nelle intenzioni delle forze politiche e sociali che il paese stesso esprime.

È il punto più delicato e più innovatore che a me sembra sia contenuto in questa riforma ma è anche — mi consentano i colleghi di dirlo — quello che incontra più minacce, attraverso l'uno o l'altro emendamento, quello sul quale si è giunti ad un compromesso che possiamo considerare accettabile dal nostro punto di vista, come altre forze politiche considerano detto risultato unitario accettabile rispetto alle loro impostazioni di base. È il punto dal quale temiamo ci si possa discostare.

A me sembra che da concezioni pedagogiche rispettabili, ma che sono proprie della cultura di un paese ai primordi dello sviluppo industriale (quelle delle riforme Casati o Gentile), si sia entrati in un altro ambito. Che sia cioè penetrata in questo schema di legge l'idea del rapporto che vi è tra la scuola e la crescita industriale, intendendosi per tale la caratteristica propria delle società democratiche avanzate dei nostri anni. Nel senso che la scuola non si colloca in astratto come l'eredità della storia di un paese, bensì si colloca — e si deve collocare — come la premessa della trasformazione ulteriore di questo paese. Ed è quindi il luogo nel quale una società riflette e fa riflettere i suoi giovani su ciò che è stato il suo passato, ma è anche il luogo nel quale la società prepara la sua trasformazione ed il suo avanzamento nei più disparati campi, dalla cultura alla vita economica, alla vita civile e alla vita artistica.

Tutto ciò richiede, certamente, come ha detto un collega socialista e come i colleghi del PSI hanno ribadito in un emendamento, che la scuola sia ricca di spirito critico e che l'insegnamento avvenga attraverso il metodo critico. È forse opportuno ripetere che questo è il fon-

damento di un insegnamento che voglia essere tale! Ma è importante sapere a che cosa e su che cosa tale spirito critico si esercita: se sulle forme o sulla sostanza della realtà della società nella quale la scuola opera e forma i giovani. E se si vuole condurre il discorso più avanti, sugli indirizzi della riforma della scuola; se volessimo che questo dibattito, seguito con tanta poca attenzione dai colleghi, avesse la dignità che nella storia della società italiana hanno avuto i dibattiti sulla scuola nel Parlamento liberale e nel corso della prima parte delle discussioni che si sono avute negli anni precedenti al fascismo, dovremmo riuscire ad andare al di là delle declamazioni sulla necessità di collegare la scuola e il mercato del lavoro, o di eliminare l'aspetto classista che ha l'eccessivo « sbrindellamento » degli orientamenti professionali del nostro paese, o il carattere classista del liceo scientifico o classico, che dovrebbero condurre i giovani all'università. Dovremmo cercare di raccogliere, di approfondire meglio il nesso tra la formazione generale e la formazione professionale, tra l'apprendimento delle scienze sociali e delle scienze umane e l'apprendimento delle tecnologie e del rapporto con il mondo del lavoro; cercare di definire meglio in cosa consiste il processo di formazione, e cercare di incorporare nelle linee di questa tendenza (indirizzando anche il Governo nell'uso della delega, quando si tratterà di definire i programmi), i contenuti ed i profili dei nuovi programmi, in modo da tener conto della necessità di una formazione che abbia allo stesso tempo flessibilità rispetto alle esigenze di una società in trasformazione e ricchezza di informazione su ciò di cui tale società in trasformazione ha necessità.

Insisto su questi problemi, onorevoli colleghi, perché il testo che è stato licenziato dalla Commissione istruzione rappresenta, dal punto di vista del gruppo repubblicano, il massimo di compromesso, per così dire, fra una concezione quale quella che sto cercando di illustrare, e che noi avremmo voluto veder espressa in maniera più spinta nel progetto di legge, ed

una concezione, che per certi versi ci sembra più tradizionale, di una scuola nella quale, per la quale, attorno alla quale si guarda come ad un mondo chiuso in se stesso, di cui non si coglie il nesso con la realtà circostante. So anche, dalle molte discussioni che abbiamo avuto, che, ad esempio, i colleghi del partito socialista esperti di problemi scolastici e pedagogici, quando sentono parlare di un'impostazione quale quella da noi richiamata, affermano che noi abbiamo delle preoccupazioni di tipo economicistico, come se noi volessimo rendere la scuola un elemento di sostegno del processo produttivo in quanto tale. Ora, innanzitutto c'è da dire che abbiamo qualche difficoltà a capire dove poi porti l'atteggiamento opposto, ed abbiamo anzi presente dove ha portato la pratica dell'atteggiamento opposto in diversi campi della vita nazionale, quasi che il sostegno al processo produttivo significhi il sostegno ad una società più arcaica o più arretrata, e non invece la difesa delle premesse di una società più avanzata, e quindi più libera e con maggiori possibilità. A parte simili questioni, che rientrano nella polemica quotidiana, nella cosiddetta polemica ideologica, di cui si legge tutti i giorni, quando si sente affermare che attraverso l'una o l'altra forma si tratta di superare il sistema capitalistico - e non si capisce poi se si tratti di superare il sistema capitalistico o piuttosto il sistema industriale, per arretrare verso una condizione precedente - vorrei segnalare all'attenzione dei colleghi, che sono così impegnati nel dibattito ideologico, e che sono così attenti ed entusiasti lettori di Proudhon, quello che ha scritto uno storico di ispirazione socialista, Salvadori, oggi su un quotidiano: egli ha detto, in sostanza, che certamente Proudhon aveva in antipatia le concezioni stalinistiche di Marx (e forse anche Salvadori ha una certa antipatia per le concezioni di Marx e per le conseguenze che esse hanno avuto nella storia di alcuni paesi), ma che la ragione di tale antipatia sta nel fatto che egli aveva davanti agli occhi non la società industriale che Marx vedeva e capiva (salvo poi a condividere o meno le conclusioni del « capire »

di Marx), bensì la società feudale ed agricola, in cui il massimo di espressione organizzata era l'artigianato o l'impresa minuscola. Se ne deduce che si guarda oggi — e non vorremmo che si guardasse anche ai problemi della scuola —, con un occhio, che per certi versi può avere da parte nostra qualche simpatia, ad una revisione delle degenerazioni che nascono all'interno di certe concezioni del marxismo e anche un occhio che invece di guardare avanti, a ciò che le società industriali sono diventate in questi cinquanta anni dopo Marx o attraverso le evoluzioni industriali, guarda indietro, a ciò che le società erano al tempo in cui esse non avevano questo fenomeno che è originario di questo secolo e del precedente, che è il grande sviluppo dell'industria, dell'esistenza di grandi masse di lavoratori.

Queste questioni non sono lontane dal dibattito sulla riforma della scuola secondaria come non sono lontane dal dibattito sul progetto di riforma dell'istruzione professionale, sulla quale devo immediatamente dire che il nostro giudizio è negativo. Se il testo della riforma della scuola secondaria non sarà modificato — e dirò in seguito il significato di questa mia affermazione — non ci sentiamo di votare per la riforma dell'istruzione professionale nel testo elaborato dalla Commissione istruzione della Camera dei deputati. Mi appello, quindi, ai partiti della maggioranza di volere riconsiderare a fondo quel problema alla luce di questa considerazione.

In che senso, allora, una scuola collegata al mondo produttivo, alla società industriale? Non certo nel senso di una scuola che registri i bisogni del cosiddetto mercato del lavoro, dei bisogni dei profili professionali dell'industria. Se l'industria chiede manodopera non specializzata la scuola deve fornire manodopera non specializzata o se chiede tecnici con conoscenze arretrate deve fornire questi tecnici con conoscenze arretrate o non abituati ad un lavoro indipendente. Occorre, quindi, una scuola che sappia incorporare, come elementi del suo patrimonio culturale, l'esperienza della vita industria-

le, della crescita della democrazia industriale nel nostro paese, che sappia portare all'interno dei suoi *curricula* l'espressione di ciò che è stato il pensiero scientifico e il contributo che esso ha dato alla trasformazione della vita associata della società contemporanea. Essa deve dare ai giovani capacità di flessibilità rispetto alla loro specifica attività professionale ma nel frattempo deve anche dare una capacità critica nei confronti del mondo circostante. In questo senso, e non in senso generico, la scuola deve utilizzare un metodo critico, deve guardare le istituzioni, deve abituare i giovani a guardare i fatti e le realtà e non le ideologie che in essa circolano. Rispetto a questi fatti circostanti la scuola deve abituare i giovani a guardare al di là di essi, e deve essere sensibile alle trasformazioni che questa società richiede; trasformazioni che si collocano sul terreno economico, istituzionale e civile.

Ecco lo spirito innovatore della scuola. Oggi noi non tracciamo i programmi della nuova scuola secondaria, dobbiamo indicare nella nostra legge lo spirito e le strutture di una diversa impostazione della scuola.

Nella nostra proposta di legge prevedevano uno schema un po' diverso, prevedevamo una scuola della durata di quattro anni in cui il primo anno fosse basato su insegnamenti comuni e gli altri tre anni fossero utilizzati per la specializzazione. Non volevamo troppa specializzazione proprio per rendere più flessibili i giovani che escono dalla scuola e più disponibili ad ogni esperienza. Siamo ad una scuola di cinque anni. Ma in questo schema il primo anno rimane dedicato agli insegnamenti comuni, in maniera da utilizzare la scuola come veicolo di orientamento dei giovani, e non già le preesistenti loro condizioni sociali o di famiglia, andando poi progressivamente verso l'insegnamento specialistico. Si dovrà allora utilizzare il quinto anno come elemento di passaggio specifico tra la formazione culturale in senso generale, così come si articola nei tredici indirizzi dell'articolo 5, e la formazione professionale in quanto

tale, sia che, allo sbocco del quinto anno, si vada verso le professioni, sia che si vada verso l'insegnamento superiore, cioè verso l'università.

Abbiamo però sentito parlare della possibilità di emendamenti nelle due direzioni; emendamenti che cominciano a introdurre la specificità e le opzioni nel primo dei cinque anni; ed abbiamo sentito avanzare anche l'indicazione che l'area comune debba proseguire nel quinto anno.

Ma se si imbrocca questa strada, allora noi ci domandiamo perché questo quinto anno diventi particolare, e non debba essere integrato completamente nel quadriennio precedente; e dobbiamo tornare alla nostra vecchia proposta (che del resto è più vicina all'esperienza di altri paesi industriali) che la scuola termini a 18 anni, dopo il quarto anno e non dopo il quinto, come avverrebbe secondo il progetto attuale, e cioè a 19 anni d'età.

Da questo punto di vista, questo è il limite principale che noi poniamo alla discussione degli emendamenti. Da esso discende (e del resto è una materia sulla quale c'è stato un certo silenzio in questo dibattito) la questione degli esami di Stato, di cui vogliamo vedere cosa sarà. Gli stessi emendamenti che cominciano a circolare, infatti, non contengono indicazioni specifiche sulla definizione degli esami di Stato, a proposito della quale i colleghi conoscono le nostre posizioni. Vogliamo sapere se il disegno di legge che scaturisce dall'aula sia lo stesso che era stato elaborato dal Comitato ristretto (sia pure con modificazioni migliorative), ovvero tutt'altra cosa, un elaborato del quale abbiamo pieno rispetto, ma che corrisponde ad una concezione e ad una impostazione di fondo che è diversa da quella del progetto Biasini, che noi siamo impegnati a difendere nelle sue linee essenziali.

Questo è il limite invalicabile della nostra posizione rispetto a questo disegno di legge: ove si determinasse una condizione di snaturamento di questa concezione, di cui ci sembrava si vedessero affermare nella legge i primi passi, non ci sentiremmo vincolati a uno voto favorevole, che per il resto invece annunziamo,

nel caso che il disegno di legge rimanga nelle condizioni attuali.

Esistono poi una serie di problemi che noi illustreremo in sede di esame degli articoli, e che non intendo affrontare adesso. Voglio soltanto accennarne due, brevissimamente. Il primo è quello della formazione dei lavoratori a proposito della quale noi presenteremo un emendamento all'articolo 18. Mentre siamo fermamente convinti che debba essere non solo consentito, ma incoraggiato il ritorno alla scuola per periodi di formazione che consentano ai lavoratori, a coloro che hanno già un'occupazione, di acquisire qualificazioni superiori, vogliamo che ciò avvenga alle stesse condizioni alla quale queste qualificazioni vengono acquisite dai giovani nella scuola. Vogliamo quindi che sia ben definito che cosa si intende con l'espressione dell'articolo 18 che parla di formazione che avvenga nell'ambito dei permessi retribuiti. Se non vi fosse, come ho detto, parità di condizioni con i giovani, introdurremmo, nel momento in cui parliamo di una riforma che in qualche modo renda più rigoroso il sistema, in questo stesso documento un altro degli elementi casuali di correzione della condizione della scuola che l'hanno peggiorata negli anni dal '69 al '78 (cosa, del resto, che tutti abbiamo detto, nel corso di questi interventi).

Una seconda osservazione è relativa all'articolo 22: noi siamo preoccupati per il modo con il quale viene prospettato il problema dell'aggiornamento, per la possibilità che nell'arco di tre anni possano nascere settecento istituti di aggiornamento nei settecento distretti scolastici; per com'è formulato l'articolo, si va verso questa esperienza. Si corre il rischio di avere una situazione nella quale si porrà il problema di fare l'aggiornamento di coloro i quali fanno l'aggiornamento nei settecento distretti scolastici; perché abbiamo qualche dubbio che esista la possibilità di programmare in modo serio l'aggiornamento degli insegnanti.

Onorevoli colleghi, anche qui troviamo nei problemi della scuola questioni che poi dobbiamo affrontare nel dibattito po-

litico in altri campi tutti i giorni. Quando poniamo il problema del coordinamento dell'aggiornamento scolastico tra distretto e distretto, incontriamo gli stessi problemi che concernono poi l'autogestione dei servizi pubblici dei diversi comuni del paese o il rifiuto di qualsiasi sforzo di programmazione della spesa pubblica, che passa attraverso i canali delle regioni, dei comuni e dei comprensori. Se non stiamo attenti, invece di introdurre principi di programmazione, introduciamo elementi di disgregazione delle strutture che noi vogliamo conservare.

Vi è quindi un problema di bilanciamento tra ciò che deve essere fatto a livello di base e ciò che deve essere programmato nel suo complesso.

Un terzo argomento è relativo al fatto che noi guardiamo sempre con preoccupazione gli aspetti economici della riforma. Ci è stato detto che il Governo ha in corso nuovi calcoli sull'onere finanziario di questa riforma: noi vogliamo sapere esattamente in che cosa consistano questi nuovi calcoli. Soprattutto vorremmo sapere in dettaglio come si arriva a questi calcoli; vogliamo collocare il problema delle compatibilità tra ciò che noi facciamo nei singoli campi della vita nazionale e le condizioni generali del nostro paese, non *a posteriori* come tentiamo invano di fare attraverso la discussione del piano Pandolfi, ma *a priori*, cioè nel momento in cui prospettiamo le riforme. Altrimenti, rischiamo di votare in Parlamento riforme, come quella universitaria e quella sanitaria, per poi assistere, da parte di altri ministri e delle stesse forze politiche che compongono la maggioranza, a tentativi di limitare le conseguenze perniciose che ha sul terreno finanziario il passaggio di queste riforme.

In questo momento — lo debbo dire con franchezza — vediamo un ministro della sanità che spinge per la riforma, perché questa corrisponde alle esigenze del paese, ed un ministro del tesoro che, con l'apporto delle forze politiche, spinge per ridurre la spesa sanitaria, augurandosi cioè che quella riforma non abbia mai a passare. Tale pratica è aiutata anche dal fat-

to che i deputati che si occupano di sanità non vanno a sentire i deputati che si occupano di scuola, e nessuno dei deputati che si occupa di scuola, di opere pubbliche o di sanità, va mai a sentire la Commissione bilancio o la Commissione finanze e tesoro.

Chiediamo quindi che il Governo nella sua replica voglia avere la cortesia di precisare con molta chiarezza cifre, calcoli e fondamenti di questi calcoli, perché si possa fare una riflessione seria, non congetturale e non puramente apparente e di circostanza sull'insieme di questi problemi.

Ho concluso, signor Presidente, e mi riservo naturalmente, a nome del mio gruppo, l'illustrazione dei singoli emendamenti; credo tuttavia di aver potuto precisare ai colleghi delle altre forze politiche quale sia il nostro atteggiamento rispetto al testo che abbiamo in discussione e quelli che noi consideriamo i limiti invalicabili delle modificazioni che a questo testo possono essere apportate oltre i quali verrebbe meno la nostra solidarietà nei confronti di questo progetto di legge. Con queste precisazioni ringrazio l'Assemblea della cortese attenzione.

PRESIDENTE. Il seguito della discussione è rinviato ad altra seduta.

#### Approvazione in Commissione.

PRESIDENTE. La IV Commissione (Giustizia) nella riunione di oggi, in sede legislativa, ha approvato il seguente disegno di legge:

« Modifiche all'ordinamento giudiziario approvato con regio decreto 30 gennaio 1941, n. 12, e successive modificazioni » (approvato dalla II Commissione del Senato) (1915), con modificazioni.

#### Annunzio di interrogazioni e di una interpellanza.

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

**Ordine del giorno  
della seduta di domani.**

PRESIDENTE. Comunico l'ordine del giorno della seduta di domani.

Venerdì 22 settembre 1978, alle 9:

1. — Interrogazioni.

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

Nuovo ordinamento della scuola secondaria superiore (1275);

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

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

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

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

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

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

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

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

— *Relatore:* Di Giesi.

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

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

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

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

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

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

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

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

— *Relatore:* Labriola.

5. — *Discussione dei progetti di legge:*

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

— *Relatore:* Piccinelli;

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

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

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

— *Relatore:* Cattanei;

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

— *Relatore:* Aniasi;

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

SERVADEI ed altri: Estensione dei benefici di cui alla legge 28 marzo 1968, n. 340, agli insegnanti di applicazioni tec-

niche in servizio di ruolo nella scuola media, attualmente inquadrati nel ruolo previsto dalla tabella *D*, quadro secondo, annessa al decreto-legge 30 gennaio 1976, n. 13, convertito nella legge 30 marzo 1976, n. 88, e già inquadrati nel ruolo *C* (206);

DE CINQUE ed altri: Estensione dei benefici di cui alla legge 28 marzo 1968, n. 340, agli insegnanti di applicazioni tecniche di ruolo in servizio nella scuola media ed attualmente inquadrati nel ruolo previsto dalla tabella *D* quadro 2° annessa al decreto-legge 30 gennaio 1976, n. 13, convertito in legge, con modificazioni, con la legge 30 marzo 1976, n. 88, e già appartenenti al ruolo *C* (298);

— *Relatore*: Quarenghi Vittoria;

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

— *Relatore*: Gottardo;

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

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

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

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

— *Relatore*: Tombesi;

Delega al Governo per la integrazione e la modifica delle norme contenute nel decreto del Presidente della Repubblica 9

aprile 1959, n. 128, concernente norme di polizia delle miniere e delle cave (*approvato dal Senato*) (1472);

— *Relatore*: Citaristi;

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

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

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

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

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

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

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

— *Relatore*: Bonalumi;

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

— *Relatore*: Salvi;

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

ASCARI RACCAGNI ed altri: Istituzione di una Commissione parlamentare di inchiesta sul dissesto della Società Autostrade Romane e Abruzzesi (SARA) e di altre società a prevalente capitale pubblico (1647);

— *Relatore*: Tani;

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

— *Relatore*: Di Giannantonio.

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

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

— *Relatore:* Mirate;

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

— *Relatore:* Gargani;

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

— *Relatore:* Pontello;

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

— *Relatore:* Pontello;

Contro il deputato Orsini Gianfranco, per il reato di cui agli articoli 5, primo, secondo e terzo comma, e 29 della legge 31 dicembre 1962, n. 1860 (violazione delle disposizioni sul trasporto delle materie radioattive) (doc. IV, n. 65);

— *Relatore:* Testa;

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

— *Relatore:* Testa;

Contro il deputato Bartolini, per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui all'articolo 112, n. 1, e all'articolo 314 del co-

dice penale (peculato aggravato) (doc. IV, n. 88);

— *Relatore:* Sabbatini;

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

— *Relatore:* Pontello;

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

— *Relatore:* Stefanelli;

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

— *Relatore:* Borri Andrea;

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

— *Relatore:* Codrignani Giancarla;

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

— *Relatore:* Perantuono;

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

— *Relatore:* Perantuono;

Contro il deputato Manco Clemente per concorso — ai sensi dell'articolo 110 del codice penale — nel reato di cui agli articoli 61, n. 7, 112, n. 1 e 630, secondo comma del codice penale (sequestro di

VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 21 SETTEMBRE 1978

persona a scopo di rapina o di estorsione aggravato) (doc. IV, n. 86);

— *Relatore*: Bandiera.

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

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

— *Relatore*: Accame;

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

— *Relatore*: Caruso;

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

— *Relatore*: Caruso;

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

— *Relatore*: Ciannamea;

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

— *Relatori*: Mastella e Pennacchini;

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

— *Relatori*: Mastella e Pennacchini;

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

— *Relatori*: Pucciarini e Pennacchini;

FORTUNA: Abrogazione degli articoli 17 e 22 della legge 27 maggio 1929, n. 847, recante disposizioni per l'applica-

zione del Concordato tra la Santa Sede e l'Italia nella parte relativa al matrimonio, riguardanti l'esecutività in Italia della sentenza di nullità del matrimonio e dei rescritti di dispensa del matrimonio rato e non consumato (59);

— *Relatore*: Pontello;

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

— *Relatore*: Pontello;

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

— *Relatore*: Vernola.

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

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

— *Relatore*: Piccinelli;

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

— *Relatore*: Grassi Bertazzi;

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

— *Relatore*: Segni;

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

— *Relatore*: Segni.

**La seduta termina alle 20,40.**

IL CONSIGLIERE CAPO SERVIZIO DEI RESOCONTI  
Avv. DARIO CASSANELLO

L'ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE  
Dott. MANLIO ROSSI

**INTERROGAZIONI E INTERPELLANZA  
ANNUNZIATE**

**INTERROGAZIONI  
A RISPOSTA IN COMMISSIONE**

FLAMIGNI, LABRIOLA, GIULIARI E RAFFAELLI. — *Al Ministro dell'interno.* — Per sapere se non ritenga di revocare il trasferimento da Padova a Trieste del capitano di pubblica sicurezza Bellu Daniele, adottato come atto finale di una lunga catena di ritorsioni dopo che egli aveva denunciato il prefetto di Padova per peculato e abuso di potere avendo utilizzato in proprio favore, al di fuori dei compiti di istituto, le prestazioni lavorative di agenti di pubblica sicurezza in ostentata violazione dell'articolo 1 della legge n. 253 del 1974, nonché di altre norme vigenti.

Per sapere se non ritenga di considerare quanta ingiustizia vi sia nella vicenda che vede colpito da trasferimento, con gravi disagi familiari, il capitano Bellu il quale ha agito con l'onesta volontà (riconosciutagli dal Tribunale) di far rispettare la legge come era suo obbligo giuridico quale ufficiale di polizia giudiziaria, mentre il prefetto di Padova viene assolto in base ad una sentenza che riconosce a suo carico di avere commesso irregolarità e di avere impiegato personale di pubblica sicurezza in mansioni non consentite dalle norme in vigore.

Sta infatti scritto nella sentenza del Tribunale di Padova: « Dalle risultanze istruttorie e dibattimentali è emerso che quando l'imputato assunse la carica di prefetto di Padova, erano da tempo distaccati e prestavano servizio nell'alloggio prefettizio gli appuntati di pubblica sicurezza Rotundo Domenico, Votta Luigi e Berti Giuseppe i quali, praticamente, non disponendo il funzionario di servitù fissa, aiutavano l'unica domestica ad ore nel disbrigo dei lavori casalinghi di routine, battendo i tappeti, spolverando i mobili e le finestre, pulendo i pavimenti, lucidando l'argenteria, servendo a tavola, portan-

do il thè e i liquori agli ospiti, rifacendo talvolta i letti durante l'assenza festiva della cameriera, e indossando durante tale servizio una giacchetta a righe o la giacca bianca e i guanti secondo le circostanze »... E più avanti: « Non può negarsi pertanto qualche irregolarità o anomalia nella utilizzazione dei militari addetti alla casa (che pare non fossero neppure armati), tenuto conto che le loro prestazioni lavorative, anche se di carattere sussidiario o saltuario, sono incompatibili con le finalità proprie di un pubblico servizio e non possono ritenersi consentite dalle norme in vigore e neppure dalle disposizioni ministeriali (vedi lettera-circolare riservata dell'onorevole Gui) che solo a tutela di un interesse pubblicistico consentono al prefetto l'impiego di due dipendenti della pubblica sicurezza per esigenza di sorveglianza e di sicurezza e non certo per umili mansioni domestiche. C'è da aggiungere che neanche l'uso delle autovetture di servizio è apparso del tutto ortodosso, avendo gli autisti dichiarato di avere accompagnato la signora del prefetto oltre che alle riunioni della Croce rossa (per le quali può senz'altro convenirsi che si tratti di una attività di carattere sociale ed assistenziale) anche in altre visite, come pure la figlia che probabilmente veniva condotta a scuola ».

Il prefetto di Padova è stato assolto nonostante la violazione dell'articolo 1 della legge 11 giugno 1974, n. 253 che stabilisce: « gli appartenenti al Corpo delle guardie di pubblica sicurezza non possono essere impiegati in compiti che non siano quelli attinenti al servizio d'istituto e, in particolare, non possono essere adibiti a mansioni di attendente o famiglio e non possono fornire prestazioni non attinenti al servizio a disposizione di autorità e funzionari dello Stato »; e nonostante la violazione di norme precedenti ed altrettanto tassative: « Tutti gli appartenenti al Corpo sono considerati in servizio permanente, anche quando non sono comandati, e nessuno di essi può essere impiegato in servizi diversi da quelli inerenti alle sue funzioni » (regio decreto 30 novembre 1930, n. 1629 - Regolamento del Corpo);

« I militari di pubblica sicurezza non possono essere impiegati in servizi diversi da quelli inerenti al proprio stato » (articolo 3 della legge 26 luglio 1961, n. 709 — stato giuridico).

Gli interroganti fanno osservare che tutto il tenore delle motivazioni della sentenza fanno intuire una minimizzazione dei fatti abusivi, contro le risultanze testimoniali molto chiare sui « servizi » prestati pur dopo la legge del giugno 1974.

Per sapere come il trattamento riservato al prefetto di Padova sia compatibile con quello posto a carico del colonnello di pubblica sicurezza Carmelo Leonardi, già comandante della scuola tecnica di polizia di Roma, il quale non appena fu data notizia, il 9 ottobre 1977, di avere utilizzato alcuni agenti di pubblica sicurezza in compiti non di istituto venne sottoposto nel giro di pochi giorni ad inchiesta da parte del Ministero, denunciato alla autorità giudiziaria militare e disposto la cessazione dal servizio a partire dal 15 ottobre 1977.

Per sapere come possa la giustizia produrre effetti diversi quando trattasi di un prefetto anziché di un ufficiale di pubblica sicurezza entrambi dipendenti dalla stessa amministrazione.

Per conoscere quali provvedimenti intende comunque adottare nei riguardi del prefetto di Padova anche in considerazione del fatto che la sentenza del Tribunale di Padova ipotizza a suo carico gli estremi di un eventuale illecito disciplinare o amministrativo.

Per sapere cosa intende fare per perseguire con il massimo rigore il perdurante illecito impiego di personale di pubblica sicurezza da parte dei prefetti ed altri funzionari dello Stato e per difendere la dignità degli agenti di pubblica sicurezza assunti non per fare i camerieri, o gli sbrigafaccende, ma per servire la collettività nella lotta alla criminalità e al terrorismo. (5-01241)

ACCAME. — *Al Ministro della difesa.* — Per conoscere se è al corrente che è stato distribuito nelle Forze armate un *Manuale di disciplina militare* e un pron-

tuario elencante i « comportamenti punibili con la consegna di rigore » comportamenti che, viene precisato, non esimono i comandanti responsabili dall'obbligo di perseguire penalmente il trasgressore quando gli stessi comportamenti si configurano come reato.

Per conoscere inoltre se non ritiene del tutto controproducente l'aver mescolato in uno stesso documento la « legge dei principi della disciplina militare » ad estratti del regolamento di disciplina del 1964, anziché distribuire il testo della legge annullando nel contempo quegli articoli del regolamento che risultano in contrasto con la legge.

Per conoscere inoltre se è al corrente che:

a) mentre la nuova legge precisa inequivocabilmente le modalità di elezione e le competenze delle rappresentanze le quali « dovranno essere concordate con i comandi » nel manuale si legge invece che « tali materie saranno disciplinate da apposito regolamento »;

b) mentre la nuova legge a proposito della tutela degli eletti nei comitati di rappresentanza stabilisce che è vietato qualsiasi atto « diretto o comunque teso a condizionare o limitare l'esercizio del loro mandato » il manuale non menziona affatto la tutela degli eletti;

c) mentre la nuova legge stabilisce precise modalità per la salvaguardia di coloro nei riguardi dei quali vengono mossi addebiti disciplinari il manuale si rimette a future « disposizioni attuative » che riducono praticamente al ruolo di comparse sia il difensore di ufficio, previsto dalla legge dei principi, che i due commissari.

Per conoscere infine se il prontuario dei comportamenti punibili con la consegna di rigore prevede tra i comportamenti che violano i doveri attinenti alla disciplina:

a) l'attività connessa con la rappresentanza militare presso associazioni culturali sociali o altre organizzazioni estranee all'organizzazione militare;

b) attività di qualsiasi propaganda elettorale in occasione della formazione degli organi della rappresentanza militare. (5-01242)

TESSARI ALESSANDRO, CIAVARELLA, ZOSO, BROCCA E DI GIESI. — *Al Ministro della pubblica istruzione.* — Per conoscerne l'avviso sul « linguaggio » usato nell'ordinanza 23 giugno 1978, n. 6300 all'articolo 6, relativo ai corsi di scuola popolare, ai corsi Cracis e corsi di orientamento musicale.

In detta ordinanza, in contrasto con lo spirito di tutta la nuova legislazione, in contrasto con le norme elementari della democrazia nonché della Costituzione italiana, si continua a riconoscere a Enti e Associazioni il diritto alla nomina — ovviamente discrezionale — degli insegnanti. Ora gli interroganti ritengono che l'istruzione popolare, i corsi di recupero, le 150 ore e tutti gli strumenti che la moderna democrazia italiana ha prodotto per disciplinare l'espansione dell'istruzione, non possano tollerare le zone franche dove la nomina degli insegnanti venga fatta sulla base di una sorta di indice di gradimento.

Nell'anno scolastico in corso, che sicuramente sarà l'anno della riforma della scuola, non è più tollerabile che permanga neppure negli atti amministrativi del Ministero un linguaggio che richiama una pratica della politica scolastica che gli interroganti pensano sia definitivamente superata. (5-01243)

MACCIOTTA, QUERCIOLI E BOTTARELLI. — *Al Presidente del Consiglio dei ministri.* — Per sapere —

premesso che la Commissione incaricata di ripartire i fondi della legge n. 172 del 1975 destinati alla stampa italiana all'estero ha, nel corso di due riunioni rispettivamente il 18 gennaio e il 23 maggio 1978 provveduto a ripartire le somme relative al secondo semestre del 1975 ed all'anno 1976 per un totale di lire 1.500.000.000;

considerato che non si è ancora svolta la riunione per la ripartizione dei contributi relativi all'anno 1977;

considerato infine che in data 7 aprile la Commissione deliberò di soprasse-

dere alla erogazione dei contributi limitatamente alle nuove iniziative —:

1) quando si intende procedere alla ripartizione dei contributi per il 1977;

2) se risponda a verità che non sono ancora stati distribuiti i contributi per il 1975 e 1976 già ripartiti e se non si intenda richiamare l'ente nazionale cellulosa e carta al rapido adempimento degli obblighi di legge anche ad evitare che si diffonda l'impressione che i ritardi siano motivati dalla volontà di lucrare sugli interessi. (5-01244)

BINI GIORGIO, OCCHETTO, AMARANTE E BIAMONTE. — *Al Ministro della pubblica istruzione.* — Per sapere se è al corrente della situazione di malcontento creata nella popolazione di Eboli da ciò che accade nella locale scuola media.

Esistono in quel comune tre scuole medie, la « M. Ripa » con 9 corsi (uno più di quanti ne consenta la legge), la « S. Romano » con 8 corsi, la « P. da Eboli » con 5 corsi e 6 aule libere. La « M. Ripa » è sistemata in locali comuni con il liceo classico, che ha bisogno di aule per evitare i doppi turni.

In tempo utile (7 febbraio 1978) il comune ha chiesto il trasferimento di un corso dalla « M. Ripa » al « P. da Eboli ». Dopo esitazioni e ritardi, il provveditore agli studi ha emanato il 5 settembre 1978 un decreto di trasferimento del corso. Il 16 settembre 1978, su pressioni locali e ministeriali, il provveditore è stato invitato a revocare il provvedimento in quanto modifica l'organico.

Dopo vari incontri con le autorità comunali, gli organi di gestione della scuola, i sindacati, dopo un colloquio con il prefetto, è stato deciso di trasferire la prima classe di un corso. Invece il provveditore ha preferito « cedere » 20 alunni di prima alla scuola « P. da Eboli » senza per altro trasferire il corso.

Per sapere inoltre come intende intervenire per imporre l'immediata applicazione della legge 31 dicembre 1962, numero 1859, secondo la quale le scuole

medie non possono avere più di 8 corsi, perché sia anteposto l'interesse generale a quello di poche persone, per troncane quella che molti nell'ambiente degli insegnanti, dei dirigenti scolastici, dei genitori degli alunni e delle forze politiche e sociali di Eboli definiscono non senza ragione una gestione personale del potere. (5-01245)

#### INTERROGAZIONI A RISPOSTA SCRITTA

SEPPIA. — *Al Ministro dell'industria, del commercio e dell'artigianato.* — Per sapere se è a conoscenza della decisione adottata dal gruppo IRE-Philips, di richiedere la cassa integrazione per gli stabilimenti di Cassinetta, Napoli e Siena, con particolarità per lo stabilimento di Siena (IRES) per il quale viene richiesto un periodo di cassa integrazione, da effettuarsi entro il 31 dicembre 1978 di 44 giorni lavorativi a zero ore e relativo a 800 dipendenti su di un organico di 1.050 unità occupate.

Il gruppo industriale ha giustificato tale decisione con un eccesso di giacenze di magazzino. Tale motivazione non appare convincente, sia perché in contrasto con gli impegni di sviluppo produttivo assunti dalla società con la firma dell'accordo aziendale del luglio 1977, sia per i dati di magazzino comunicati dalla stessa azienda, che non sono superiori a quelli forniti per gli anni ed i mesi precedenti. Lo stato di disagio e di incertezza dei lavoratori è accentuato dal fatto, che mentre l'azienda faceva ricorso ad un uso così massiccio della cassa integrazione, circolavano notizie, apparse anche nella stampa (*La Repubblica* 28 agosto) e mai smentite, sulla volontà dell'azionista del gruppo IRE (Philips) di trasferire in Olanda il centro strategia dei prodotti di Comerio, di procedere a spostamenti di dirigenti e di voler procedere all'incorporazione della IRE nella Philips Italia.

L'interrogante chiede al Ministro quali iniziative intende assumere per fare chiarezza sulla strategia e le intenzioni della Philips, che con lo spostamento in Olanda del centro di Comerio, determinerebbe la perdita di ogni autonomia strategica del gruppo IRE e per favorire un consolidamento dell'industria elettrodomestica in Italia. (4-05834)

CAPPELLI. — *Ai Ministri del commercio con l'estero, dell'agricoltura e foreste e delle finanze.* — Per sapere se sono a conoscenza che il mensile *Mercuriale Romagnolo* ha pubblicato la notizia che una spedizione di sei bottiglie di vino D.O.C. in Germania è costata — per sole spese di trasporto ed oneri doganali — lire 7.766 a bottiglia, cioè circa il 1.165 per cento in più del valore del prodotto contenuto.

Dal dettaglio che ha fornito lo spedizioniere risulta che lire 24.200 attengono al costo del trasporto; lire 6.000 agli oneri doganali e per servizi auto, mentre lire 16.400 sono i diritti dello spedizioniere.

Le Cantine italiane — specie quelle dei piccoli produttori maggiormente interessati dalle zone turistiche — potrebbero avere da questa spedizione motivo validissimo di primi contatti con la clientela dei Paesi della CEE.

Esse vedono invece frustrati i loro sforzi a causa degli insopportabili oneri suddetti che rendono non concorrenziali i nostri vini D.O.C. su detti mercati quando sono spediti nelle dette piccole quantità.

Per conoscere, infine, se non ritengano opportuno, per la grandissima importanza promozionale che è da annettere alle dette minime spedizioni, disporre che tali spedizioni siano del tutto affrancate dagli esoneri relativi ai controlli doganali attuando le debite intese — e reciprocità — con i Paesi della CEE. (4-05835)

CAMPAGNOLI E ANDREONI. — *Ai Ministri delle finanze e dell'agricoltura e foreste.* — Per conoscere i provvedimenti che intendono adottare onde limitare nei termini consentiti dalle leggi vigenti co-

munitarie e nazionali l'importazione in temporanea di risone da Paesi terzi.

In conseguenza delle licenze concesse in temporanea importazione nel corso della campagna di commercializzazione del risone 1977-78, sono stati introdotti in Italia 1.220.000 quintali di risone pur essendo il nostro paese eccedentario.

In conseguenza di ciò si è avuta, nel corso della predetta campagna, una turbativa del mercato tale che presso i risicoltori italiani sono rimasti invenduti circa 1.000.000 di quintali di risone.

Tutto ciò in palese contrasto con quanto stabilito dall'articolo 5 della direttiva CEE del Consiglio n. 69/73 e degli articoli 177 e 178 del decreto del Presidente della Repubblica 23 gennaio 1973, n. 43.

Gli interroganti richiamano, altresì, la attenzione dei ministri sul problema della determinazione dei coefficienti di rendimento previsti dall'articolo 183 del predetto decreto del Presidente della Repubblica n. 43 del 1973 in quanto un non oculato coefficiente di rendimento potrebbe prestarsi ad abusi con ulteriore danno per i produttori risicoli italiani. (4-05836)

BIAMONTE. — *Al Ministro della marina mercantile.* — Per conoscere quali saranno le immediate iniziative tendenti a mettere ordine nelle concessioni delle spiagge salernitane.

Le varie interrogazioni e interpellanze, i manifesti affissi in tutta la provincia di Salerno, le denunce, numerose e documentate, presentate all'autorità giudiziaria, certamente non saranno sfuggite all'attenzione del Ministero della marina mercantile anche se alle denunce non sono seguiti almeno quegli accertamenti atti a stabilire la verità e quindi adottare provvedimenti idonei e opportuni.

È fuor di ogni dubbio che i concessionari delle spiagge sono diventati proprietari delle spiagge stesse per cui in Amalfi, come a Palinuro o Paestum o Agropoli, le spiagge libere sono inesistenti e il caro cabina è avvertito pesantemente da tutte le popolazioni.

È chiaro che gli abusi dei concessionari, di qualsiasi abuso si tratti, è sempre coperto dagli addetti alle capitanerie di porto che per la loro lunga permanenza nei piccoli paesi balneari sono inevitabilmente portati a stabilire rapporti di amicizia e quindi diventano concessivi verso chi è già privilegiato dalla concessione borbonica.

Fare una severa inchiesta significa ristabilire ordine e legalità e restituire le spiagge alla collettività per la prossima stagione balneare. (4-05837)

SERVADEI. — *Al Presidente del Consiglio dei ministri.* — Per conoscere quali misure s'intendano promuovere per evitare che il mercato italiano del caffè formi oggetto, ancora una volta di selvaggia e incontrollata speculazione da parte di ristretti gruppi di operatori.

Le preoccupazioni dell'interrogante traggono origine dalle seguenti circostanze:

a) i grandi paesi produttori latino-americani hanno dato il via ad azioni di turbativa del mercato mediante continue variazioni dei prezzi di cessione e diffusioni di voci allarmistiche circa il prossimo raccolto che sarebbe inferiore a quello precedente;

b) sulle principali piazze internazionali si sarebbero già verificate azioni di accaparramento per consegne sino alla seconda metà dell'anno prossimo, malgrado che il caffè non manchi oggi sul mercato né dovrebbe mancare in futuro secondo serie e attendibili previsioni di fonte americana.

L'attuale tensione del mercato cafeeicolo mondiale ricorda quella del 1975-76, quando, prendendosi a pretesto le gelate del Paraná, i prezzi all'ingrosso vennero portati a livelli iperbolici seguiti da quelli al dettaglio su tutti i principali mercati di consumo. In Italia i prezzi passarono rapidamente da una media di 2.500/3.000 lire il chilogrammo a 9.000/10.000 lire il chilogrammo, livello mai più abbandonato anche se, nel frattempo, i corsi mondiali

siano rifluiti sui più modesti valori di partenza.

Di fronte all'evidente tentativo dei maggiori paesi produttori di ripetere la lucrosa esperienza del 1975-76, l'interrogante ritiene necessario che la situazione venga seguita in Italia con la massima attenzione, al fine di raccogliere in tempo dati e informazioni che potranno riuscire utili per contrastare, con cognizione di causa, eventuali manovre speculative che dovessero manifestarsi sul mercato interno.

È altresì indispensabile che, nel contempo, adeguata azione venga svolta in seno all'Organizzazione internazionale del caffè (ICO), la cui funzione è, com'è noto, anche quella di stabilizzare il mercato ed evitare forti oscillazioni nei livelli dei prezzi. Purtroppo, l'esperienza del 1975-76 non fu positiva in quanto la suddetta Organizzazione non riuscì ad evitare la crisi del mercato, con gravi conseguenze per milioni di consumatori costretti a subire esosi e ingiustificati rialzi da parte della speculazione interna e internazionale.

L'Italia che ha recentemente confermata la sua partecipazione all'Accordo sul caffè e rappresenta il quarto paese consumatore del mondo, deve perciò adoperarsi perché le intese internazionali siano rese operanti in tutte le loro parti, ivi comprese quelle volte ad assicurare ai consumatori « un approvvigionamento sufficiente a prezzi equi ».

(4-05838)

SERVADEI. — *Al Presidente del Consiglio dei ministri.* — Per conoscere se rispondano a verità le notizie pubblicate da alcuni quotidiani circa forti contrasti che sarebbero sorti in seno all'INA, a seguito d'un provvedimento del ministro del commercio con l'estero volto a dare un diverso assetto organizzativo alla Sezione autonoma per i crediti all'esportazione (SACE), istituita con legge 24 maggio 1977, n. 227.

L'interrogante chiede, in particolare, che siano chiariti i seguenti aspetti del problema:

a) se l'iniziativa in questione sia conforme allo spirito e alla lettera della

legge n. 227 e sia capace di migliorare il funzionamento dei meccanismi di sostegno della nostra esportazione;

b) se l'iniziativa stessa non comporti, eventualmente, un onere aggiuntivo per le finanze dello Stato, operando così in senso contrario ai ripetuti impegni del Governo di risparmiare sulla spesa pubblica corrente.

L'interrogante ritiene opportuno qui ricordare che le prospettive di espansione del commercio mondiale sono, secondo le previsioni delle maggiori organizzazioni internazionali, alquanto modeste e non è da escludere un restringimento degli sbocchi commerciali, con nuove difficoltà per i paesi esportatori, nel corso del 1979.

Poiché l'Italia, date le circostanze, non può illudersi di conservare e migliorare le proprie posizioni sui mercati esteri senza un adeguato sforzo esportativo, appare indispensabile che gli organismi pubblici che sovrintendono al nostro commercio estero (Mincomes, ICE, SACE, ecc.) siano preservati da iniziative suscettibili di turbarne la tranquillità o di scuotere la fiducia.

Purtroppo fatti recenti, reclamizzati anche dalla stampa quotidiana, dimostrano che il Governo è ben lungi dal muoversi in questa direzione.

(4-05839)

MICELI VITO E FRANCHI. — *Al Ministro dell'interno.* — Per conoscere — in relazione agli interventi operati recentemente dai vigili del fuoco di Trapani, in occasione di incendi boschivi, in occasione dei quali si è potuto constatare una non adeguata disponibilità di mezzi da parte dei singoli reparti, le cui carenze riguardano i seguenti settori: autopompe, autobotti, autocampagnole, autoambulanze, autoprotettori — se sia intendimento di codesto Ministero di attuare un piano di potenziamento idoneo a consentire che i vigili del fuoco possano intervenire, in ogni occasione, con tempestività ed efficacia e nelle migliori condizioni per la salvaguardia della propria incolumità personale.

(4-05840)

VII LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA DEL 21 SETTEMBRE 1978

**INTERROGAZIONI  
A RISPOSTA ORALE**

« Il sottoscritto chiede di interrogare il Ministro dell'interno per sapere se sia al corrente della perquisizione effettuata da appartenenti all'arma dei carabinieri nei confronti della redazione del giornale *Il Male*.

« Per conoscere quale esito abbia dato la perquisizione.

(3-03036)

« COSTA »

« Il sottoscritto chiede di interrogare il Ministro di grazia e giustizia, per sapere se risponde a verità che al processo contro il brigatista Alunni, condannato a quattordici anni di reclusione per detenzione di armi da guerra, il pubblico ministero dottor Riccardelli, nel corso della sua arringa di contenuto prevalentemente ideologico ha dichiarato: "questi terroristi abusando della parola proletariato, forniscono alle forze della reazione gli strumenti per bloccare l'ascesa delle classi popolari e permettono a queste forze di diffamare ed emarginare l'area del dissenso sorta dal 1969, espressione di pluralismo e quindi di libertà"; e più oltre: "Il terrorismo è un bubbone, come l'evasione fiscale, la esportazione di capitali e il corporativismo, e favorisce l'appropriazione dello Stato da parte di gruppi che rappresentano solo i loro interessi".

« L'interrogante chiede di sapere se sia consentibile ad un magistrato che nell'esercizio delle sue funzioni, indossando la toga, dallo scranno della pubblica accusa, senza che il presidente del Tribunale lo avesse zittito, così come aveva fatto con l'Alunni, fornisca allo stesso imputato la copertura ideologica per i reati commessi, atteso che per il dottor Riccardelli — a parte i paragoni risibili che ha inteso fare — l'imputato andava condannato non perché ha violato le leggi vigenti, ma perché ha danneggiato la causa del proletariato e favorito quella dei privilegiati.

(3-03037)

« MENICACCI ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare il Presidente del Consiglio dei ministri e i Ministri del tesoro e dell'industria, commercio e artigianato, per sapere se risponde a verità:

a) che gli organi di amministrazione della Cassa per il credito alle imprese artigiane siano tutti scaduti; e precisamente:

1) il Consiglio generale, in data 19 gennaio 1975;

2) il Consiglio di amministrazione, in data 20 aprile 1975;

3) il Collegio sindacale, in data 7 giugno 1975;

b) che del Collegio sindacale facciano parte persone che non sono funzionari in servizio della pubblica amministrazione, e ciò in contrasto con l'articolo 2 del decreto del Presidente della Repubblica 30 giugno 1972, n. 748;

c) che dei Comitati tecnici regionali della suddetta Cassa, facciano parte persone che non rivestono la qualifica di dirigenti presso il Ministero del tesoro, così come previsto dal citato decreto del Presidente della Repubblica n. 748.

« Fatti, questi, confermati dalla Corte dei conti, nella sua relazione presentata alla Camera dei deputati sin dal 19 giugno 1976.

« Intendono, pertanto, conoscere gli interroganti, ove la situazione persistesse, quali siano le ragioni per le quali, da parte degli organi, cui compete il rinnovo degli organismi della Cassa, non si sia provveduto a tale incombenza, facendo così persistere uno stato di illegalità, che non può non avere conseguenze deleterie sia sulla gestione interna, sia sulle attività funzionali, in particolare sui criteri di erogazione dei fondi assegnati alla Cassa, già ingenti e destinati ad aumentare ove dovesse essere approvato il disegno di legge (n. 2277), attualmente all'esame della Camera dei deputati.

(3-03038) « BONINO EMMA, MELLINI, FAC-  
CIO ADELE, PANNELLA ».

« Il sottoscritto chiede di interrogare il Ministro del lavoro e della previdenza sociale, per sapere se intende — in merito

alla grave situazione occupazionale di Napoli, che ha portato alle proteste di questi giorni. Sono anni che i disoccupati di Napoli hanno promesse che non vengono mantenute, che si firmano accordi che non vengono rispettati. Con l'attuazione di 4.000 corsi non finalizzati e limitati nel tempo, che sono un'offesa alle esigenze, alle speranze e alla dignità della città di Napoli, si stanno mettendo in moto di nuovo meccanismi clientelari e mafiosi che le lotte di questi anni dei disoccupati sembrava aver, se non sconfitto, almeno intaccato — accertare e far conoscere l'effettivo numero dei disoccupati della sacca ECA, che hanno tutti i requisiti dell'accordo firmato dai sindacati, Governo e disoccupati il 19 giugno 1976. Questo affinché possa essere rispettato il loro diritto di priorità senza però commettere abusi e danni nei confronti degli altri disoccupati.

« Considerando che al di là delle aspettative e degli impegni, il collocamento di Napoli è ancora non funzionale e centro di potere clientelare, l'interrogante chiede se non sia il caso di tenere conto, per le assunzioni, dello stato di bisogno manifestato da quei disoccupati che in questi anni hanno portato avanti giorno per giorno una lotta encomiabile per il loro sacrificio e il loro impegno. Certamente il non funzionamento del collocamento non è attribuibile ai disoccupati, ma a quelle forze come la DC, e non solo, che di fatto oggi per lo stato di cose presente possono portare avanti la loro azione di clientelismo e sciacallaggio sulla miseria e sulla pelle dei disoccupati.

« L'interrogante chiede quindi che il Ministro promuova subito una inchiesta sul collocamento di Napoli e chiede altresì:

a) se non crede che sia necessario e opportuno allargare, e di molto, il numero dei corsi in modo da poter almeno tamponare la situazione esplosiva di Napoli e dare nello stesso tempo una risposta ampia ai disoccupati organizzati e ai giovani delle liste speciali;

b) che operi con gli organi locali competenti, affinché questi siano corsi che

possano consentire ai partecipanti di avere un domani un lavoro stabile;

c) tenendo conto della grave situazione che si è venuta a creare in questi giorni, per un prossimo futuro, si operi in modo diverso dalle risposte assistenziali e frammentarie, e che il Ministro si faccia garante di una riunione con le forze politiche democratiche di Napoli per una seria programmazione degli sbocchi occupazionali.

« La grave situazione che si è venuta a creare in questi giorni e che può ulteriormente aggravarsi deve far capire che l'unico modo per affrontarla è con un atteggiamento delle autorità e con delle proposte concrete che siano garanzia dell'abbandono della vecchia strada delle promesse e delle clientele, e non l'uso irresponsabile delle forze dell'ordine e della repressione.

(3-03039)

« PINTO ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare i Ministri del lavoro e previdenza sociale e della sanità, per sapere, in relazione al gravissimo incidente che ha colpito i lavoratori della concerta Bocciardo di Genova provocando tre morti e numerosi feriti e intossicati, se gli risulti che siano state eluse o violate le norme igienico-sanitarie e le tecniche antinfortunistiche previste dalle disposizioni vigenti;

per sapere, in relazione al numero crescente d'incidenti e stragi sul lavoro, se intendano assumere iniziative che valgano a rendere più efficace e rigorosa la vigilanza, da parte degli organi a ciò preposti sull'applicazione di tecniche, dispositivi e norme per la prevenzione degli infortuni e la sicurezza sul lavoro.

(3-03040) « BINI GIORGIO, PALOPOLI, D'ALEMA, BELARDI MERLO ERIASE, CERAVOLO, GAMBOLATO, RICCI ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare il Ministro degli affari esteri per conoscere — premesso che la portata delle recenti manifestazioni popolari in Iran ha evidenziato il carattere ormai unitario dell'opposizione del popolo iraniano al regime dello

Scià Reza Pahlavi. Essa trova le sue radici nel peggioramento continuo delle condizioni economiche e di vita della popolazione, nell'insostenibile assenza delle libertà fondamentali di opinione, di stampa e di associazione, nella repressione esercitata in questi anni nei confronti di quanti si siano opposti al regime dittatoriale. La risposta dello Scià alle manifestazioni di questi giorni che davano voce alle legittime aspirazioni popolari, quali l'indipendenza del paese, la democrazia, le libertà fondamentali, sono state le migliaia di vittime, l'arresto di molti dei *leaders* dell'opposizione, di numerosi cittadini, l'imposizione della legge marziale e del coprifuoco in tutto il territorio dell'Iran. Poiché le richieste del popolo iraniano riguardano i diritti essenziali e fondamentali di ogni popolo e interrogano la nostra coscienza e la tradizione democratica del nostro paese, anche avendo riguardo allo spirito e alla lettera del Trattato di Helsinki —:

se ed in qual modo ha espresso al Governo iraniano la piena riprovazione del popolo italiano per le misure antidemocratiche e per le violazioni delle fondamentali libertà personali con cui il Governo iraniano ha inteso reprimere il dissenso politico nel Paese;

se ed in qual modo ritiene di dover intervenire presso le opportune sedi internazionali per contribuire ad avviare un rapido processo di ritorno alla democrazia e al rispetto dei diritti umani.

(3-03041) « DE PETRO, PORTATADINO, QUARENGHI VITTORIA, BORRUSO ».

« I sottoscritti chiedono di interrogare i Ministri della difesa e dell'interno, per sapere se i competenti comandi dell'Arma dei carabinieri abbiano ritenuto di dover compiere indagini ed adottare provvedimenti circa il comportamento del carabiniere scelto Pietro Canedda, in servizio a Dronero (Cuneo) che è indicato dalla popolazione di quel paese come autore di continui atti di violenza e di provocazione nei confronti di persone con le quali viene a contatto per qualsiasi motivo di servizio.

« In particolare chiedono di conoscere se dette autorità siano a conoscenza che detto militare è solito minacciare i cittadini fermati, spesso senza alcun plausibile pretesto, con le parole: "Ti portiamo al ponte dei Tetti e di buttiamo giù".

« Gli interroganti chiedono inoltre di conoscere se le autorità di polizia di Cuneo siano a conoscenza che nella notte tra il 14 e il 15 agosto 1978 il signor Franco Margaria si è recato nei locali della questura di Cuneo per denunciare, accompagnato dal signor Giovanni Oliviero, di essere stato caricato su di una camionetta dal Canedda, percosso duramente e ripetutamente da questi con pugni e con la canna di un mitra con il quale lo minacciava, portato verso il famoso ponte e quindi rilasciato nei pressi del paese in stato di grave *shock* per il trattamento subito, per il quale il medico del pronto soccorso dell'ospedale Santa Croce di Cuneo che gli aveva riscontrato contusioni multiple, abrasioni, ematomi e ferite laceratocontuse e consigliato di sottoporsi a controlli radiologici, ricevendo un netto rifiuto da parte dell'agente di servizio di ricevere la denuncia, mentre il giorno successivo un capitano dell'Arma dei carabinieri di Cuneo sconsigliò gli stessi di sporgere denuncia.

« Gli interroganti chiedono infine di conoscere se fatti del genere, e, soprattutto l'inerzia dei comandi ed autorità responsabili di fronte al crearsi di tale triste fama di un agente dell'ordine, giovino all'ordine pubblico, ed alla confidenza dei cittadini nella legge.

(3-03042) « MELLINI, FACCIO ADELE, PANNELLA, BONINO EMMA ».

#### INTERPELLANZA

« I sottoscritti chiedono di interpellare il Presidente del Consiglio dei ministri e i Ministri dell'interno e di grazia e giustizia, per sapere — con particolare riferimen-

to alla fuga dall'Isola di Ponza, dove era in soggiorno obbligato, della nappista Silvana Innocenzi, che ha fatto seguito a quella della brigatista Nadia Mantovani — come e perché si verificano con tanta facilità in Italia casi del genere e se non ritengano di porre fine ad un sistema che, lungi dal dimostrarsi antidemocratico e repressivo come certa stampa sostiene, è garantista fino all'autolesionismo.

« L'episodio dell'allontanamento della nappista Innocenzi, ultimo in ordine di tempo, copre di ridicolo lo Stato e allarma gli onesti cittadini che giustamente anelano serietà di giustizia e rigosità di sorveglianza nei confronti dei componenti tutti delle organizzazioni terroristiche.

(2-00420) « SPONZIELLO, CERQUETTI, CALABRÒ, DI NARDO ».