

tragica confusione proprio nel corpo docente della scuola di base. La professionalità si intende salvaguardarla falciando gli organici? C'è un sovrappiù di incoerenza, in questo documento, a dir poco imbarazzante.

Di astrattezza in astrattezza, ci imbatiamo poi nella limitazione al triennio finale di studi del tempo della formazione specifica. Non è troppo poco, non è un tempo inadeguato ad una preparazione che dovrebbe segnare le scelte successive?

Per quanto ancora indeterminati gli indirizzi di studio — ed anche questo aspetto mi sembra degno di qualche considerazione —, non è difficile prevedere che gli istituti tecnico-scientifici, impropriamente nella riforma denominati « licei », difficilmente riusciranno a formare personale adeguato ai bisogni; ma è facile prevedere soprattutto la morte del liceo classico, sia pure camuffato nell'indirizzo umanistico, non potendo la nuova struttura colmare soddisfacentemente l'esigenza di una formazione classica complessiva. Al liceo, infatti, per come lo abbiamo conosciuto, non si acquisisce un patrimonio di competenze professionali immediatamente spendibili, ma un abito mentale, una coscienza critica, un'attitudine allo studio ed alla conoscenza che non possono essere differiti negli anni universitari, nei quali lo studente deve applicare alle più diverse discipline il metodo di lavoro appreso sui banchi di scuola.

La riforma del classico, ridotto ad un mero indirizzo, mette a rischio di estinzione il latino ed il greco: e a chi sostiene che la cultura umanistica continuerà ad esistere mi permetto di far osservare che senza lo studio delle lingue non sarà possibile. Come dice Massimo Cacciari, uomo politicamente non certo vicino a me, « pensiero e linguaggio non sono separabili ». In altri termini, studiare la storia della letteratura greca e latina non è lo stesso che studiare il greco ed il latino: chissà se ai burocrati ed ai « saggi » del Ministero della pubblica istruzione qualcuno ha provveduto a spiegare questa elementare differenza. Certo, senza queste

lingue il mondo andrà avanti lo stesso, signor ministro, ma quanto sarebbe più ricco, meno elementare, forse addirittura meno stupido, se fosse contagiato dalla *humanitas* greco-romana! Forse sarebbe perfino meno volgare.

Con la riforma ciò che sopravviverà del liceo nell'indirizzo umanistico certamente non assumerà, come l'onorevole Berlinguer stesso scrisse in un documento del gennaio 1997, e che ho ricordato in altre occasioni, « una connotazione professionalizzante nella direzione di offrire agli studenti metodi di studio e capacità operative di ricerca, di analisi, di sintesi, tali da stimolare lo sviluppo di competenze ed abilità definite che possono fondare livelli di responsabilità e di autonomia individuali ». Tutto ciò sarebbe possibile se il liceo, nelle sue strutture, nelle materie di insegnamento, nel livello dei docenti, tornasse ad essere quel bacino di formazione dell'identità nazionale attraverso il quale è passata buona parte della classe dirigente del novecento. Per ironia della sorte in Italia si decreta la sostanziale soppressione degli studi classici, mentre università di tradizione scientifica ed economica di molti paesi europei annunciano l'apertura di facoltà di filosofia, mentre molti manager della *new economy* si interessano al mondo antico, mentre le librerie traboccano di classici con testo a fronte, mentre in nazioni lontane, con ascendenze culturali profondamente diverse dalle nostre, la comunità degli studiosi dell'*humanitas* greco-romana diventa sempre più consistente, a conferma di un'elementare certezza, vale a dire che la cultura tradizionale può convivere con la modernità senza farsi travolgere, anzi può offrire alla modernità quella misura su cui fondare un avvenire nel quale i valori morali e spirituali non sono in contraddizione con le autostrade telematiche, ma possono raggiungere attraverso di esse un pubblico sempre più vasto e magari incredulo di fronte alla loro sopravvivenza, nel tempo del relativismo etico e dell'indifferentismo sociale.

Del resto, è una qualità dei grandi popoli e delle grandi nazioni saper coniu-

gare la tradizione con la modernità. Con il provvedimento al nostro esame, sul quale siamo chiamati ad esprimere un parere, la tradizione della cultura pedagogica italiana viene soppressa per inseguire utopistici schemi che non si intitolano alla modernizzazione del sistema educativo per il semplice fatto che sono estranei alle forme scolastiche innervate nella storia del nostro paese e, dunque, sono semplicemente eccentriche rispetto ad un modo ampiamente condiviso di concepire la formazione.

È una scuola, quindi, senz'anima quella che viene fuori dalla riforma dei cicli e da altre riforme attuate in questa legislatura; una palestra di disagio intellettuale caratterizzata da un egualitarismo insopportabile e fondata su un criterio quantitativo e non qualitativo come era la scuola di ieri, la scuola di Gentile la cui riforma, come è stato riconosciuto da tutti, anche dallo stesso ex ministro Berlinguer, armonizzava il riordino dei cicli di studi, i programmi ed il ruolo di educatori assegnato ai docenti.

Questa riforma, ancor più dopo aver conosciuto il suo piano di attuazione, si conferma dannosa per la scuola italiana: la sola cosa da fare è abrogarla affinché non produca i danni irreversibili che promette (*Applausi dei deputati dei gruppi di Alleanza nazionale e di Forza Italia — Congratulazioni*).

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

Onorevole Vignali, le ricordo che ha venti minuti a sua disposizione.

ADRIANO VIGNALI. Signor Presidente, colleghi, ministro, di fronte al tipo di polemica che le opposizioni fanno su questa riforma — polemica piena di alcune false ovvietà culturali e pedagogiche e insieme di molte e strumentali deformazioni politiche — mi viene in mente un vecchio slogan di trent'anni fa, che censurerò un po', per rispettare la dignità di questa istituzione: cari colleghi, come è possibile volere un ghetto d'oro in un mondo di... ?

Di fronte a professori come Angelo Panebianco, Stefano Zecchi e Giulio Ferroni — citati poco fa dal collega Malgieri — mi viene in mente, invece, quanto scritto e poco tempo fa ripubblicato da Raffaele Simone ne « L'università dei tre tradimenti » in cui si dice che molti editorialisti di giornali di fama forse farebbero cosa più utile alla cosa pubblica italiana e alle università se frequentassero maggiormente le aule universitarie e se parlassero di ciò che conoscono, perché sono tali e tante le falsità e le deformazioni contenute nei loro articoli che un invito a leggere attentamente le proposte e le leggi approvate dal Parlamento italiano, con le relative relazioni, sarebbe certamente cosa utile e importante.

Credo invece, colleghi e signor ministro, che questa riforma sia paragonabile a quella istituita della scuola media unica del 1962, perché, come quella, questa riforma segnala il rapporto inscindibile tra l'avanzamento del diritto all'istruzione e la crescita e lo sviluppo della democrazia sostanziale. Infatti, al contrario di quanto diceva poc'anzi la collega Lenti, la scuola di oggi è ancora una scuola di classe perché ancora discrimina. Il fenomeno della dispersione scolastica è ancora troppo vasto; si ha una diversità di accesso e di risultato a seconda delle classi sociali e delle zone del paese. Mentre la riforma dell'Ulivo, la riforma voluta da Berlinguer e continuata dal professor De Mauro è una riforma centrale che combatte questa scuola di classe, questa scuola della discriminazione che ancora oggi in alcune aree del paese dà le stesse percentuali di bocciatura del 1967, di quando fu pubblicato « Lettera a una professoressa ».

Da questo punto di vista, il carattere fondamentale di questa riforma è il carattere unitario della scuola di base. Secondo i dati che abbiamo il picco più alto della dispersione scolastica lo si registra nel passaggio tra la scuola media e il biennio della scuola superiore; già in quinta elementare si registrano delle discriminazioni che riguardano il 20-25 per cento degli studenti.

Ed allora la generalizzazione della scuola dell'infanzia, l'unitarietà della scuola di base, l'obbligo scolastico e l'obbligo formativo sono la piattaforma, il dato non solo di ordinamento ma anche il dato pedagogico e culturale che ci serve davvero. La collega Napoli imputa tutto ciò a demerito del ministro Berlinguer, io invece ritengo che l'obiettivo di fondo della riforma sia quello di dare a tutti non soltanto il diritto all'accesso, come dice la Costituzione, ma anche il diritto al successo, senza il quale il primo diritto viene vanificato. Questa è la riforma portata avanti dall'Ulivo, questa è la riforma del centrosinistra, questo è il tassello decisivo che dà il segno democratico a questa riforma.

Da questo punto di vista nessuno sfascio ma anche nessuna morte del liceo classico, caro collega Malgieri, anche se Lucio Russo sostiene che noi siamo per la scuola dei bastoncini e non dei segmenti; questo semplicemente perché lui non ha ancora capito bene le differenze tra gli Stati Uniti e l'Italia; comunque se va a visitare le scuole italiane forse lo capirà anche lui.

Da tale punto di vista, la riforma non distrugge ma potenzia e generalizza le esperienze migliori della scuola italiana, quelle maturate nella scuola di base e quelle fatte attraverso le sperimentazioni garantite dai decreti delegati del 1974-1975, anche con riferimento alla scuola secondaria superiore.

Dunque, non slittamento, non rinvii! Mi spiace che il relatore sia stato in qualche modo accusato di pentimenti o di aver cambiato opinione; egli infatti ha evidenziato con molta chiarezza e trasparenza i punti problematici in ordine all'applicazione della legge, indicando degli obiettivi molto precisi.

Naturalmente, tutto ciò riguarda l'opera del ministro, quella del Governo e più in generale anche la responsabilità del Parlamento perché sembra che in un certo qual modo quest'ultimo non abbia avuto delle responsabilità. Si è invece discusso a lungo, prima in Commissione e poi in aula; ormai alle spalle di questa

legge c'è un anno di storia. Il *Corriere della Sera* è intervenuto e ha aperto un fuoco di sbarramento in questi 10-11 mesi; ma non mi pare che l'opinione pubblica sia stata così travolta dallo sfascio della scuola italiana. Sappiamo bene da quale parte « pende » il *Corriere della sera* con riferimento al futuro della scuola!

Ci sono elementi decisivi riguardanti l'applicazione della riforma. Di alcuni si parla nella relazione ma indubbiamente debbono essere ancora sottolineati. Il primo punto — è chiaro — riguarda le risorse necessarie a valorizzare la professionalità degli insegnanti e i progetti delle singole scuole.

Quando si esalta la scuola attuale e si critica quest'ipotesi di riforma, si dimentica la cosa fondamentale: per anni ci siamo lamentati che le riforme provvisorie come quelle dell'esame di maturità siano poi diventate definitive per ventotto anni e che di riforma passino molti decenni.

Questa riforma contiene al suo proprio interno meccanismi di autoverifica e di autocorrezione e per questo dovrebbe essere apprezzata. Non siamo noi, Malgieri, ad avere il velo ideologico: voi fate una battaglia ideologica, ma non sapete muovervi rispetto alla complessità dei problemi.

L'onorevole Malgieri accennava alle differenze europee, ma proprio con questa riforma diventiamo europei perché, in passato, le riforme parziali duravano ventotto anni, mentre ora, in corso di avanzamento, vi saranno diversi momenti di verifica da parte del Parlamento e di altri soggetti.

Il secondo elemento della riforma è il coinvolgimento. Una volta approvata la risoluzione, andremo nelle oltre diecimila scuole italiane per un confronto sulle questioni e sull'applicazione della riforma. Il coinvolgimento riguarderà *in primis* il mondo degli insegnanti, degli studenti, delle famiglie e delle comunità locali. Anche su questo dobbiamo intenderci bene: in questi anni, nell'autonomia dei suoi regolamenti o decreti attuativi, la scuola italiana è stata, in qualche modo,

coinvolta. Che una parte della scuola italiana sia resistente a questa riforma, che vi sia una sorta di zona grigia rispetto all'intervento diretto in suo favore, di questa riforma, non deve essere confuso con il fatto che, anche relativamente a riforme precedenti, vi sia stata una difficoltà di collegamento tra ciò che nelle scuole o sul territorio si produceva, in termini di idee e di proposte, e il recepimento a livello di regolamenti e di decreti. Bisognerà continuare in questo lavoro di confronto, nella consapevolezza che vi sono differenze precise. I decreti delegati del 1975 prevedevano alcune cose che sono state realizzate in parte del territorio con spirito di iniziativa e in altre parti no.

Si è preferito vivere alla giornata o, comunque, applicare la politica del *quieta non movere*. Chiediamo al Governo di lanciare una grande campagna di comunicazione e di coinvolgimento che permetta alla scuola di partecipare appieno a questo processo di riforma.

Sono chiari i motivi per cui il centro-destra critica fortemente le ragioni di questa riforma. Da un lato, essa propugnerebbe un assurdo egualitarismo, provocherebbe la morte del liceo classico ed eliminerebbe la selettività e la meritocrazia. Quando mai la scuola italiana, negli ultimi anni, ha risposto a criteri che raccogliessero il meglio? Manchiamo di riforme da tanti anni, ma il problema vero è che non possiamo procedere con lo sguardo rivolto al passato. La scuola elementare e la scuola media sono state riformate e qui non si dice di buttare a mare i cambiamenti. Anzi, il processo di osmosi e fluidificazione dei passaggi da un livello scolastico ad un altro vuole mettere insieme il meglio delle iniziative. Certamente, la campagna di destabilizzazione condotta dalla destra punta allo sfascio perché è nostalgica della scuola selettiva e di classe del passato. Del resto, ciò è stato esplicitamente affermato dalla collega Aprea quando ha parlato del doppio canale con il quale si intende reintrodurre la scuola media con il latino e l'avvicinamento professionale.

VALENTINA APREA, *Relatore di minoranza*. È il complesso gentiliano della sinistra!

ADRIANO VIGNALI. In quest'impostazione la linea di classe è molto precisa, come voluto dal gruppo di Forza Italia. Tra un momento la collega Sestini difenderà la centralità della persona facendo riferimento alla scuola-azienda ed avendo un modello ben preciso in testa. Questa posizione è piena di contraddizioni molto esplicite al suo interno: ad esempio, vi è la contraddizione tra l'affermare che questa ipotesi di riforma non privilegia il valore professionale degli insegnanti della scuola materna ed il sostenere che bisogna tenere molto separati i diversi livelli. In precedenza, il collega Malgieri ha detto che ci troveremmo di fronte ad un'ipotesi statunitense, ma sostanzialmente non competitiva. Che cosa vuole Alleanza nazionale? Vuole un modello statunitense, un modello competitivo o, in realtà, è fedele ad un ruolo educativo che, certamente, non può essere più quello di Giovanni Gentile, che peraltro, in relazione all'applicazione della sua riforma, quanto a democraticità non può essere maestro di nessuno?

Come si fa a parlare di morte del liceo classico se, volendo sottolineare che tutte le scuole devono avere un alto contenuto formativo, le abbiamo tutte chiamate «licei» e, pertanto, in qualche modo le abbiamo valorizzate? I licei di oggi, però, non possono essere quelli della nostra adolescenza, non possono essere i licei di una scuola che, in fondo, demandava al liceo classico la formazione di un ceto dirigente prevalentemente burocratico, amministrativo o di altro genere. In qualche modo, la scuola superiore veniva frammentata nei licei, che riguardavano una fetta molto ristretta di classe dirigente, e negli istituti tecnici, che formavano i quadri intermedi; vi erano, poi, le scuole professionali, che formavano gli operai che riuscivano ad arrivare fino a quel livello di studi. Da questo punto di vista, il segno passatista delle critiche avanzate dalla destra è molto evidente.

Ciò che francamente mi dispiace, invece, e che non appartiene alla cultura ed alla storia della sinistra e che non è plausibile politicamente nella critica di Rifondazione comunista, è il ragionamento secondo il quale la scuola verrebbe affidata al mercato. Questa non è la nostra proposta, ma la proposta di Forza Italia, del Polo: vanno in tale direzione il «buono scuola», le iniziative di Formigoni e della Lombardia.

L'opposizione al Governo di Rifondazione comunista è frontale e, pertanto, la critica è naturale, ma essa deve entrare nel merito e dare risposte ai nodi fondamentali della riforma in esame; non basta l'opposizione per fare chiarezza. Ad esempio, relativamente alla questione europea, si afferma di essere favorevoli all'Europa e, contestualmente, si portano in piazza i centri sociali ed i gruppi francesi lepenisti. Non è possibile ipotizzare che, in termini di opposizione politica, possano stare insieme chi è favorevole all'egualitarismo e chi, in qualche modo, è favorevole alla scuola del passato, come la destra.

Nell'opposizione di Rifondazione comunista vi è una ragione antagonista: ma dove sarebbe il mercato in una scuola, in una proposta di riforma che vuole combattere il fenomeno della dispersione e che vuole comunque trovare le risorse necessarie, che certamente non saranno le 500 mila lire al mese chieste da Rifondazione comunista in occasione dell'esame del disegno di legge finanziaria? Nell'ambito di un aumento delle risorse disponibili, si devono fare scelte di priorità e, in qualche modo, si deve trovare una soluzione.

Su tale questione mi sono soffermato altre volte. Devo dire chiaramente, signor ministro, che ero convinto, relativamente al problema degli aumenti, che lo si potesse benissimo risolvere in sede di esame del disegno di legge finanziaria alla Camera. Mi auguro che si concluda presto al Senato! Mi auguro che si concluda presto anche perché, diversamente da quello che pensa Rifondazione comunista, il rischio che i sindacati (*Commenti del deputato Lenti*), che vengono favoriti an-

che rispetto a questa onda (*Interruzione del deputato Lenti*)... Poi, naturalmente, il 17 misureremo, dopo il voto delle RSU, le rappresentanze sindacali unitarie, come saranno i pesi percentuali dei sindacati...

MARIA LENTI, *Relatore di minoranza*. I sindacati di base non hanno neppure la possibilità di fare l'assemblea, perché non vi è stato il tempo! Questo è uno scandalo...

ADRIANO VIGNALI. Da questo punto di vista, dicevo che voi rischiate di lavorare per il «Re di Prussia», cioè, non certo per i COBAS, che anche Malgieri poco fa ha citato, ma per altri sindacati di altra razza e di altro colore politico...

MARIA LENTI, *Relatore di minoranza*. Anche questo è lo scandalo! Trent'anni fa avremmo rivoluzionato la scuola per questi divieti!

ADRIANO VIGNALI. Però, da questo punto di vista, entrando nel merito, ritengo che l'idea che questa sia una scuola di mercato è un'idea assolutamente inesistente: non esistono basi né nel progetto di legge, né nella fattibilità. Vi sono dei problemi rispetto ai quali si può anche dialogare costruttivamente: penso che sia legittimo che una forza di opposizione faccia delle critiche, ma devono essere critiche che riguardino il merito e le prospettive, senza scambiare il centrosinistra con Forza Italia o con forze che vogliono privatizzare la scuola pubblica italiana!

Signor ministro, mi auguro che alla scuola pubblica vada il massimo di risorse possibile in questa finanziaria e nelle prossime. Essa deve essere chiamata sul terreno del massimo protagonismo a contribuire, ovviamente, alla buona riuscita ed al risultato positivo di questa riforma (*Applausi dei deputati del gruppo dei Democratici di sinistra-l'Ulivo*).

PRESIDENTE. È iscritta a parlare l'onorevole Sestini, alla quale ricordo che dispone di 21 minuti di tempo. Ne ha facoltà.

GRAZIA SESTINI. Signor ministro, onorevoli colleghi, io non deluderò le aspettative del collega Vignali che, con un atto di preveggenza, dono di solito attribuito ai profeti, ha previsto il contenuto del mio intervento. Non lo deluderò perché è vero, l'ho già detto in Commissione, che non posso non esprimere delle perplessità riguardo all'impianto generale di questo piano, soprattutto per le ambiguità che contiene riguardo al concetto di persona. Spesso se ne parla, ma altrettanto spesso si trovano accentuazioni contrarie: si dice che il compito della nuova scuola è definito in maniera funzionale alla società, senza appunto fare riferimento alla persona; e, poi, nello stesso capoverso, si parla di differenze, ma la persona è citata solo e in quanto portatrice di diritti. Si mescolano espressioni come « la persona umana, il futuro del cittadino e il futuro lavoratore ».

Il ministro, rifacendosi alla Costituzione, sottolinea « l'impegno della scuola a garantire il pieno sviluppo della persona umana » ma poi questo principio nell'ultimo biennio del settennato si dice che « verrà realizzato attraverso il rafforzamento dei saperi necessari all'esercizio della cittadinanza », con una chiara riduzione della persona umana al suo essere cittadino. Questa è una riduzione che ci preoccupa perché ci rendiamo conto che, allora, l'impianto generale assume un fattore dell'esigenza degli studenti, quello che spesso negli istituti si è definito in questi anni « lo star bene a scuola; lo star bene nelle istituzioni », la giusta esigenza di collocarsi in un mondo in rapida trasformazione, e lo assume come unica prospettiva della formazione.

Noi siamo per un'idea di educazione e di formazione che innanzitutto, prima ancora del cittadino o del lavoratore, guardi alla persona umana nelle sue esigenze originarie! Questa è una cosa a cui io tengo particolarmente per il passato da insegnante, per il presente come rappresentante nelle istituzioni di un mondo che comunque, di fronte alle grandi sfide, non potrà mai fare a meno della prima grande risorsa che è quella umana e che

non può essere lasciata o delegata soltanto alla difesa che ne fanno, per esempio, le categorie economiche perché, quando nel mercato, si dice che la prima risorsa è l'uomo, lo si fa perché esso rappresenta anche la prima grande risorsa della formazione.

Vi è un secondo punto — l'ho già detto in Commissione — che mi preoccupa: la riduzione che si opera rispetto al principio della sussidiarietà, descritta come capacità di definire un rapporto positivo con il territorio e di instaurare uno stretto rapporto tra le scuole autonome e le altre autonomie. Il principio della sussidiarietà diviene così sinonimo di integrazione territoriale, cioè un modo che non ha niente a che vedere con la concezione classica della sussidiarietà, ma che è un pericoloso passo indietro anche rispetto a quanto è detto nella legge n. 59. D'altronde, dalla legge sull'assistenza in poi noi abbiamo imparato che questo Governo sta tornando indietro rispetto a ciò che all'inizio della legislatura aveva annunciato sul principio di sussidiarietà. Questa ne è una testimonianza.

In Commissione avevo già parlato del pericolo della marginalizzazione della scuola dell'infanzia (non è una fantasia né una leggenda metropolitana come ha sostenuto poco fa il relatore). Nello stralcio del programma che a questa si riferisce viene sostenuta la necessità, per questo segmento, di attivare un rapporto interattivo con asili nido e servizi sociali territoriali, in diretta connessione con la legge n. 285 del 1997 che si occupa di assistenza e beneficenza pubblica. Così facendo, però, di fatto la si proietta verso il mondo tipicamente assistenziale, in aperto contrasto con la legge n. 30 che all'articolo 2, comma 3, parla dell'autonomia e unitarietà didattica e pedagogica della scuola dell'infanzia.

Nel contesto del riordino generale del sistema dell'istruzione — lo ripetiamo e vorremmo che i nostri dubbi fossero fugati — la scuola dell'infanzia viene marginalizzata e collocata di fatto all'interno del sistema socio-assistenziale. Signor ministro, su questo punto aspettiamo da

parte sua — non soltanto noi, ma anche il mondo degli operatori, degli insegnanti e delle famiglie — una parola chiara sulla vera collocazione della scuola dell'infanzia all'interno del nuovo sistema formativo.

Nel documento si parla di aggregazione degli insegnanti in più aree disciplinari. È il passaggio al ruolo unico, anche per la scuola secondaria, abbattendo le diversità che esistono nella scuola secondaria, tra materie teoriche e materie pratiche. In sostanza, si dice che d'ora in poi tutti potranno insegnare tutto. Anche in questo caso, vorrei che il ministro fugasse un grande dubbio. Leggo questa previsione come una riduzione del ruolo dell'insegnante ad accompagnatore e vigilatrice di educando, un ruolo che comunque marginalizzi e mortifichi la propria professione di docente. Su questo bisogna essere chiari. Gli insegnanti sono dei professionisti. Per questo motivo devono essere pagati bene, devono avere un percorso formativo definito e deve essere loro riconosciuto — nella legge o in provvedimenti come questo — il loro vero ruolo.

Il compito di un insegnante in una scuola è quello di accompagnare la crescita degli alunni e di accompagnare e di istruire la loro formazione, non quello di badare che non rompano i vetri della scuola. In questo provvedimento vi è un pericoloso scivolamento verso un insegnante « vigilatrice ». Infatti, nella prima parte del documento, il ministro sottolinea che i docenti, insieme ai dirigenti, agli studenti e alle famiglie, sono i soggetti della riforma, promotori — si legge — delle dinamiche di apprendimento e valutatori dei loro esiti, ma poi, quando si definisce la struttura della scuola del futuro, li si definisce — e questa dizione è molto pericolosa — risorsa strategica ai fini del miglioramento della qualità del sistema. Allora, l'insegnante non è più un professionista, ma un funzionario che ha come obbligo quello di far funzionare bene il sistema. Il massimo a cui si arriva è quello di definirne le caratteristiche psicologico-morali: colto, riflessivo, competente, capace di lavorare in *équipe*. Questo è, a nostro avviso, segno dell'incapacità di

considerare l'insegnante come soggetto che ha un compito: quello di rispondere con il suo lavoro al bisogno di educazione e di istruzione. Per noi, l'insegnante è innanzitutto questo e ci saremmo aspettati che il documento in esame fosse più chiaro anche su tale punto.

Sulla scuola secondaria, mi piace ricordare, signor ministro, quanto lei dichiarò in un'intervista dell'11 marzo scorso al *Corriere della Sera*, più volte evocato stasera in quest'aula. Con frasi sconsolate ed allarmanti sulla situazione della nostra scuola superiore, lei diceva: « La scuola media superiore è arrivata a punti di stallo totale, con aspetti di destrutturazione psicosomatica » — sono parole sue, signor ministro — « I miei studenti all'università non sanno dove siano la Bulgaria e il Portogallo, non sanno mettere in ordine cronologico Giulio Cesare, Carlo Magno e Napoleone ». Questa è la realtà sconcertante, grazie a Dio non di tutta ma di buona parte della nostra scuola superiore, per anni di abbandono, di proliferazione di sperimentazioni, che non si sapeva da dove partissero e dove portassero, anche se, di fatto, si sapeva cosa stessero provocando: un abbassamento generale della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento.

Mi sembra che nel documento in esame la scuola secondaria sia disegnata rispondendo soprattutto a preoccupazioni sociali e di orientamento, senza mettere a tema, invece, il bisogno di conoscenza dei giovani. Anche il relatore, in modo più deciso in Commissione, un po' più sfumato stasera, ha più volte sottolineato il rischio che il biennio unico della scuola superiore, di fatto, non sia né orientativo né iniziale di un nuovo corso, ma una struttura che accoglie i ragazzi e non li educa, non li istruisce: in sostanza, mi si passi il termine, una sorta di parcheggio prima di finire l'obbligo scolastico o prima — almeno speriamo — di mettersi veramente a studiare nel triennio della scuola secondaria.

Questa idea della generalizzazione del biennio è svelata da una frase che apparentemente non è appropriata al contesto,

ma in realtà, come vedremo, lo è: a pagina 22 del documento, si auspica l'attivazione di istituti polivalenti che potrebbero ulteriormente favorire il carattere unitario della scuola superiore. Ci si dica, allora, a cosa realmente deve educare e preparare la scuola superiore: se deve essere un'area di parcheggio o deve essere propedeutica rispetto a qualcos'altro; ed allora confesatelo che a studiare si comincia all'università...

SERGIO SOAVE, *Relatore per la maggioranza*. Dopo ancora !

GRAZIA SESTINI. ...e che il triennio iniziale dell'università sostituisce il triennio finale dei nostri licei, oppure definite meglio quali siano gli obiettivi e i contenuti, quale sia l'articolazione vera della scuola superiore. Non possiamo permettere una proliferazione d'ignoranza tra i nostri giovani !

Ho l'impressione che la scuola debba difendersi dalla sinistra: tutte le vostre riforme sono andate nel senso della burocratizzazione, della riduzione della libertà e dell'imposizione di un falso egualitarismo, che ha diminuito professionalità e competenze...

SERGIO SOAVE, *Relatore per la maggioranza*. Dell'autonomia !

GRAZIA SESTINI. A questo punto l'unica cosa seria che un Governo può fare è prendere atto del grave ritardo in cui si trova. Il piano viene presentato in ritardo, in realtà non conosciamo i contenuti veri e in quattro mesi dovrete preparare i programmi della scuola di base — a meno che non li abbiate già pronti — e farli conoscere al mondo della scuola.

Intanto i genitori che iscriveranno i figli al primo anno della scuola di base, in barba a tutti i POF di questo mondo, non sapranno cosa verrà insegnato ai loro figli, a meno che il ministro non decida, come ha fatto per le vacanze estive, di lavorare anche durante quelle natalizie, al 31 gennaio 2001, quando scadranno le iscrizioni

al primo anno della scuola di base, i genitori non sapranno in quale scuola andranno a finire i loro figli. Vi chiediamo di ripensarci, di aspettare un anno e di preparare un progetto vero perché si possa dare, comunque, una risposta vera alla domanda di novità della scuola. Non accetto quanto affermato dall'onorevole Vignali perché noi non siamo contrari a tutta la riforma della scuola, non siamo nostalgici della scuola del passato, siamo gente che vive in questa realtà, ma siamo contrari a questa riforma con questa articolazione priva di qualunque contenuto.

Concludo, se i colleghi della sinistra me lo consentono, con una frase di don Milani — di cui l'onorevole Veltroni e la sinistra spero non si considerino gli unici depositari — che diceva: « Bisogna rimettere la scuola in mano di altri, di gente che abbia il motivo ideale per farlo ». Il nostro vero programma elettorale e di governo sulla scuola, con buona pace dell'onorevole Vignali, riparte esattamente da qui: autonomia sì, ma accompagnata alla qualità e alla libertà (*Applausi dei deputati del gruppo di Forza Italia*).

MARIA LENTI, *Relatore di minoranza*. Si rivolterebbe nella tomba don Milani !

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

FABRIZIO FELICE BRACCO. Signor Presidente, signor ministro, colleghi, che dalla qualità dell'istruzione dipenda in gran parte il futuro del paese e che, di conseguenza, dall'attenzione che si pone al sistema formativo, dalla sua qualificazione al suo sviluppo, si misuri l'investimento di una comunità su se stessa sembra che ormai tutti siano convinti. Sono considerazioni universalmente accolte, quasi dei luoghi comuni nel dibattito politico e culturale, ma mi piace ricordarle ora che stiamo facendo scelte importanti per la scuola e dunque per l'intero paese. Così come mi piace ricordare che per noi, per i democratici di

sinistra, l'istruzione e la formazione sono fattori decisivi del *welfare* inclusivo e di promozione che vogliamo costruire.

MARIA LENTI, *Relatore di minoranza*. E lo state distruggendo!

FABRIZIO FELICE BRACCO. Un *welfare* capace di conciliare e di collegare la creazione di ricchezza con l'uguaglianza modernamente intesa come estensione dei diritti di cittadinanza ed equa distribuzione di risorse e di opportunità. Lo sviluppo, inteso come un processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani, di cui il progresso industriale e tecnologico, la modernizzazione sociale e anche la crescita dei redditi individuali sono strumenti fondamentali, ha come presupposto necessario la moltiplicazione di occasioni di formazione. Una conformazione configurata come processo di crescita continua che accompagni gli individui in tutto l'arco della loro vita. Da qui le nostre scelte di questi anni ed il nostro impegno per la riforma dell'intero sistema formativo, dalla scuola dell'infanzia all'università, dall'istruzione artistica alla formazione professionale, tutti gli aspetti costitutivi del sistema formativo sono stati toccati in questi anni, ma secondo una visione gradualistica e processuale che ha cercato di far maturare all'interno della società le spinte e le sollecitazioni al cambiamento. Altro che giacobinismo, di cui spesso si è accusati o di cui spesso si è accusato il ministro Berlinguer e, adesso, anche il ministro De Mauro, ma l'opposto del giacobinismo.

Non a caso il processo riformatore è iniziato con l'avvio dell'autonomia scolastica — e la valorizzazione dell'autonomia è appunto l'opposto del giacobinismo — ed è stato accompagnato da verifiche sulle sperimentazioni fatte in questi anni e sulle nuove sperimentazioni curriculari, che ci consentono oggi di non partire da zero, ma da una scuola che è già in fase di trasformazione.

Autonomia per noi vuol dire scuola aperta, flessibile e libera, una scuola che sia capace di adeguarsi ai bisogni forma-

tivi degli alunni e alla domanda di formazione presente nella società, non una scuola rigida e centralistica, alla quale ragazzi e ragazze si devono adattare, pena l'emarginazione e l'espulsione, ma una scuola aperta, appunto, una scuola che attraverso la formazione permanente e ricorrente accompagni i cittadini in tutto l'arco della loro vita. È questa la scuola dell'autonomia e in questo nuovo sistema formativo, fondato sulla scuola dell'autonomia, per noi si inserisce il riordino dei cicli, così come si sono inseriti l'innalzamento dell'obbligo scolastico e formativo e le altre riforme che hanno contrassegnato questi anni.

Il piano di attuazione è dunque una tappa fondamentale in questo processo e i documenti presentati dal Governo rappresentano a mio parere una buona base di lavoro per il Parlamento, a cui spetta fornire ora indicazioni precise per l'attuazione dei principi contenuti nella legge sia riguardo alle specifiche articolazioni ordinarie sia riguardo all'individuazione degli strumenti e dei mezzi necessari al raggiungimento delle finalità della riforma.

La prevista verifica triennale consentirà di valutare *in itinere* gli effetti della prima fase di attuazione e di prospettare eventuali correttivi da apportare al suo ulteriore svolgimento. Mi pare che questi elementi facciano giustizia delle tante critiche che denunciano un presunto esproprio delle prerogative del Parlamento.

Gli stessi critici che, da una parte, accusano il Governo di dirigismo, centralismo e giacobinismo, dall'altra, lo rimproverano per aver presentato soluzioni non univoche, dunque chiuse. Noi condidiamo, invece, la scelta del Governo di aver presentato materiali aperti che consentano un approfondimento del dibattito in Parlamento ed anche di compiere scelte fondate e condivise. Ma quegli stessi critici oggi si accorgono della bontà della nostra scuola elementare e della bravura dei nostri maestri e paventano la distruzione della scuola elementare e della scuola media, non riconoscendo che proprio dal-

l'esperienza della scuola elementare riformata nel 1990 — molti di questi critici parlano ancora della scuola precedente alla riforma del 1990 — e dalle sperimentazioni avviate nella scuola media, fino agli istituti comprensivi esistenti ormai da anni, è maturata l'idea del nuovo ciclo di base in grado di risolvere il problema posto dalla discontinuità tra elementari e medie.

Molti di questi critici citano lo studio dell'OCSE, che viene utilizzato per valutare la bontà della nostra scuola media riformata, ma quello stesso studio segnala tra i limiti della nostra scuola la discontinuità, le fratture tra i diversi ordini di scuola. Con la riforma che abbiamo avviato e, quindi, con l'ipotesi prospettata nel piano di attuazione pensiamo proprio di superare queste fratture rispettando i diversi ritmi di apprendimento e le fasi di maturazione nelle diverse età. La scuola di base non è la somma di due vecchie scuole, magari accorciate di un anno, ma è una nuova scuola.

In realtà questi critici non sono tanto interessati agli aspetti intrinseci della riforma, ma a quelli estrinseci: essi individuano nella *devolution* e nel buono-scuola gli strumenti per cambiare radicalmente il sistema dell'istruzione.

Il collega Malgieri ci ha rimproverati di esserci ispirati al modello statunitense, ma egli sa dove è nata l'idea del buono-scuola e quali ne sono stati i teorici? Proprio gli ultraliberisti conservatori statunitensi, coloro che ritengono che la competizione aumenti la qualità sia nella vita che nella scuola, curandosi poco del fatto che poi nella vita, come nella scuola, una società democratica deve invece offrire *chance* a tutti, al massimo livello possibile. Neppure negli Stati Uniti i teorici del *bonus* scuola, gli strateghi dell'ultra liberismo, sono stati capaci di fare molti proseliti, se si escludono alcuni settori della destra repubblicana. E l'argomento che viene utilizzato dai democratici americani per respingere l'idea del *bonus* scuola è proprio che dietro questa ipotesi ci sarebbero la disgregazione del sistema di istruzione pubblico e l'introduzione di profonde spacca-

ture nella società; inoltre verrebbero alimentate sostanziali disegualianze tra i cittadini.

Mi rivolgo anche alla collega Sestini, la quale qui ci ha parlato della persona e di come l'ipotesi prospettata dal Governo sia lontana da quella visione personalista a cui lei si ispira. La collega Sestini mi dovrà spiegare come possa conciliare questa sua visione personalista con le tre « i » che riassumono il programma elettorale del suo partito sui temi della scuola. Come si fa a conciliare il personalismo cristiano ispirato a Monnier con l'idea che la scuola sintetizzi nell'espressione « inglese, impresa, internet ». Queste sono le idee che maturano nella nostra opposizione, la quale deve guardare non alla confusione che c'è nella maggioranza, dove peraltro non c'è confusione ma c'è — come abbiamo dimostrato in questi anni — un percorso lineare e chiaro con obiettivi e finalità precisi. La confusione — e anche gli interventi di questa sera lo dimostrano — è proprio nel campo della destra, dove vi sono visioni conservatrici del collega Malgieri che si sposano con il « confusio-narismo » modernista della collega Aprea.

Per noi la libertà di scelta, il pluralismo, le aperture della scuola al contesto significano libertà, pluralismo nella scuola pubblica come condizione di una società democratica, pluralista e aperta. Ma contro le riforme, oltre che il centrodestra — che non ha una chiara prospettiva —, si schierano anche settori che hanno storie e finalità molto diverse dalla destra. Questi ultimi nella contestazione contro questa riforma finiscono per fare il gioco della destra e per difendere la scuola così com'è, sostanzialmente ancorati come sono allo schema gentiliano e incapaci di vedere la necessità di una rottura dello schema, della scuola fondata sulla chiusura, sul centralismo, sull'autoreferenzialità. Una scuola che, come ricordava prima di me il collega Vignali, è profondamente classista, una scuola che ancora oggi seleziona i ragazzi e le ragazze sulla base degli stessi principi che venivano denunciati trentadue anni fa da quel don Milani evocato in quest'aula dalla collega

Sestini. Le finalità della scuola che noi vogliamo sono, per riprendere una formula di Montaigne riproposta recentemente da Edgard Morain, non una scuola che riempia le teste ma una scuola che faccia delle buone teste dove per teste ben fatte significa dare una preparazione capace di dare un'attitudine generale a porre e a trattare problemi e principi che permettano di organizzare le conoscenze e i saperi e di sviluppare competenze.

Noi stiamo cambiando la scuola a partire dalla centralità nello Stato democratico del sistema pubblico dell'istruzione; noi stiamo cambiando la scuola non da un'idea debole del modello scolastico che prospettiamo ma da un'idea forte di una scuola pluralista aperta e democratica, una scuola nella quale avviamo con il piano di attuazione che mi auguro venga approvato il processo di realizzazione. È una scuola in cui assume particolare rilievo l'ipotesi di curricoli definiti in modo diverso da quanto finora avvenuto, non più un dato *a priori* a cui le scuole sono tenute ad uniformarsi ma il risultato della capacità progettuale delle istituzioni scolastiche, sintesi unitaria di esigenze diverse, capace di garantire il carattere unitario dell'istruzione e di valorizzare il pluralismo culturale e territoriale, di tenere conto dei bisogni formativi degli alunni concretamente rilevati e delle esigenze e delle attese delle famiglie e della società, di tener conto della domanda e delle attese espresse dai contesti sociali, culturali, economici e territoriali.

È questa una scuola dove, ben lungi dall'essere svilita la funzione docente, essa appare esaltata nella sua specificità, nel suo contenuto di professionalità, di competenze e di cultura. Proprio i docenti dovranno essere i protagonisti della scuola, quei docenti ai quali vogliamo assegnare il compito di costruire una scuola flessibile, aperta e dinamica. Ad essi dobbiamo, dunque, rivolgere un'attenzione particolare anche in termini di formazione. Molto si è dibattuto sulla formazione del personale docente e credo sia giusto muoversi in direzione di una tendenziale unicità del personale docente.

Credo, altresì, che sia giusto muoversi nella direzione di un ruolo docente che sia articolato in diversi gradi di docenza e che veda valorizzate le proprie competenze e le professionalità acquisite ed abbia — in buona sostanza — uno sviluppo di carriera. Ciò deve valere per i docenti della scuola dell'infanzia, della scuola di base e del secondo ciclo.

Per tutti costoro ipotizziamo una formazione di tipo universitario; una formazione di alto livello che li allinei alle professionalità più elevate del nostro paese; una formazione mirata all'accrescimento delle competenze specifiche nelle diverse discipline e all'acquisizione delle competenze professionali proprie della docenza (scienza della formazione, psicologia dell'età evolutiva e quant'altro). Per costoro ipotizziamo un percorso almeno quinquennale di formazione, che possa essere diversamente valorizzato usando gli strumenti offerti dalla riforma dell'università: mi riferisco all'ampia utilizzazione dei crediti formativi per consentire quella flessibilità, quella formazione in servizio e quell'autoformazione che possono fare della funzione docente non più un ruolo esecutivo, ma quell'altissima professionalità a cui vogliamo consegnare la scuola dell'autonomia. Collegi, autonomia si combina con responsabilità e la prima responsabilità nella scuola dell'autonomia spetterà a coloro che vi opereranno.

Infine, vorrei sollevare un aspetto che mi sembra rilevante; per il resto, esprimo una sostanziale condivisione della relazione dell'onorevole Soave; mi sembra che in quella relazione tutti i punti siano stati trattati con competenza e con grande capacità; pertanto, rinvio a quelle scelte perché sono da noi condivise. L'aspetto che vorrei rilevare riguarda le risorse: per costruire il nuovo modello di scuola abbiamo bisogno di risorse per l'effettiva valorizzazione della figura docente; l'abbiamo già sostenuto nel corso del dibattito sul disegno di legge finanziaria, ma vogliamo ripeterlo oggi, auspicando che si concluda rapidamente il rinnovo del contratto degli insegnanti che costituisce un completamento importante del processo

riformatore. Abbiamo, altresì, bisogno di risorse affinché sia avviato e rafforzato il programma di sviluppo della strumentazione didattica nelle scuole.

Signor ministro, ci auguriamo che dal 1° settembre 2001 possa partire — come previsto nel piano di attuazione — la nuova scuola di base; auspichiamo, altresì, che nell'anno successivo possa avviarsi il nuovo ciclo secondario della scuola. Teniamo conto, però, che si potrebbe intervenire sulla scuola secondaria sin da adesso, anticipando alcuni importanti elementi della riforma: ad esempio, rivedendo sin da ora l'orario di insegnamento frontale settimanale e favorendo la sperimentazione e la diffusione dei nuovi *curricula*. Ciò consentirebbe di accentuare l'aspetto processuale della riforma; ogni rinvio significherebbe introdurre un elemento di paralisi in una macchina che è già in movimento. La riforma è in cammino: crediamo in questa riforma e chiediamo al Governo, a questo punto, di attuarla (*Applausi dei deputati del gruppo dei Democratici di sinistra-Ulivo*).

PRESIDENTE. Constato l'assenza dell'onorevole Melograni, iscritto a parlare: s'intende che vi abbia rinunciato.

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

FLAVIO RODEGHIERO. Signor Presidente, il documento oggi al nostro esame, relativo al programma di attuazione del riordino dei cicli scolastici, è stato predisposto ai sensi dell'articolo 6 della legge n. 30 del 2000, il quale prevedeva che entro sei mesi dall'entrata in vigore della legge il Governo avrebbe dovuto presentare al Parlamento un programma quinquennale di progressiva attuazione della riforma.

Già in sede di discussione di quella legge abbiamo evidenziato le contraddizioni della proposta di riforma. Oggi vogliamo innanzitutto sottolineare che anche in questo caso, come per la legge di riforma dell'articolo 5 della Costituzione — detta dal Governo legge sul federalismo —, ci scontriamo con il prevalere dell'ideo-

logia sull'interesse della collettività, sul bene comune. Anche qui, come là, siamo di fronte ad una riforma dirigistica che parte dal centro, che non ha tenuto conto delle indicazioni dei soggetti coinvolti, che viene accelerata nei tempi di attuazione più per le esigenze di un Governo arrivato al capolinea che per i tempi necessari alla sua attuazione.

Ogni riforma va costruita, invece, attorno ai soggetti titolari dei diritti coinvolti e, nel caso della scuola, attorno ai soggetti titolari della libertà di apprendimento — gli alunni — e del diritto di educazione e di istruzione dei figli — i genitori —: in sintesi, la persona e la famiglia; ciò significa collocare al centro del progetto il ragazzo e il suo sviluppo evolutivo, la sua educazione ed istruzione per l'inserimento sociale e lavorativo, coinvolgendo la struttura primaria responsabile della sua crescita, ossia la famiglia.

Correlate, ma non primarie, sono le esigenze dei docenti e della struttura scolastica. Dobbiamo partire da qui per analizzare la capacità di questo documento di rispondere al bene comune, cui dovrebbe mirare. Partiamo dal primo capitolo, in cui si afferma la centralità delle persone che apprendono: ma questa non risulta, nei fatti, nient'altro che un'affermazione di principio. Gli alunni, infatti, non sembrano essere al centro del pensiero riformatore: la generazione dai cinque agli undici anni è diversa, in termini psicologici, da quella dei preadolescenti; il sistema dell'apprendimento si basa fondamentalmente sull'istruzione, non sulla formazione: alle elementari i bambini si formano, vengono educati ad un linguaggio condiviso e questo processo è diverso dall'apprendimento che avviene attraverso l'istruzione. I genitori, poi, sarebbero costretti a scegliere — stante quanto è stato proposto in termini temporali per l'applicazione della riforma — entro il 31 gennaio scuole di cui non possono conoscere né la struttura né il quadro orario né, tanto meno, i contenuti di insegnamento: non si può avviare la riforma con informazioni meramente giornalistiche.

Nel secondo capitolo viene sottolineato il collegamento tra la legge di riordino dei cicli e le altre riforme realizzate nel corso della legislatura. Occorre evidenziare che il collegamento con la legge n. 9 del 1999 sull'innalzamento dell'obbligo scolastico mostra la contraddizione della nuova impostazione. Dobbiamo ricordare che l'elevamento dell'obbligo era stato fissato a sedici anni e solo in via transitoria a quindici, mentre la riforma dei cicli prende in considerazione in via definitiva quella che avrebbe dovuto essere una soluzione solo provvisoria. A questo proposito voglio ricordare un'osservazione che ci è stata fatta pervenire dalla Confartigianato, la quale ci ha segnalato un problema non indifferente emerso nel corso di questo primo anno di applicazione transitoria della legge n. 9 del 1999, che ha innalzato, appunto, l'obbligo scolastico a quindici anni. Molti giovani che nel 1999 hanno compiuto quindici anni e terminato l'ultimo anno del vecchio ciclo della scuola dell'obbligo, non avendo compreso la portata delle nuove disposizioni di legge non si sono iscritti all'anno aggiuntivo di scuola superiore.

Il risultato è che adesso questi giovani si trovano a non poter accedere al mondo del lavoro e, nello stesso tempo, a non poter scegliere tra nessuno dei tre canali attraverso i quali adempiere l'obbligo formativo fino a diciotto anni, previsto dall'articolo 68 della legge n. 144 del 1999; ciò, a meno che non frequentino quell'ultimo anno di scuola superiore, con il rischio di dover fare i conti con problemi di inserimento e di adattamento in una realtà che avevano già deciso di mettere da parte, perché lontana dalle proprie aspirazioni professionali e personali.

Il capitolo III del documento al nostro esame tratta della scuola dell'infanzia, della scuola di base e della scuola secondaria. I primi due anni del ciclo di base saranno le attuali elementari, mentre gli ultimi due anni le medie, ma per gli anni intermedi siamo in una situazione di limbo: forse la situazione migliore sarebbe lasciare alle singole scuole la scelta della

scansione interna dei sette anni di scuola di base, puntando sul percorso formativo.

Per quanto concerne invece la scuola dell'infanzia, vogliamo sottolineare il fatto che il nostro gruppo, nel corso dell'iter di approvazione della legge di riordino dei cicli scolastici, si era fortemente battuto affinché fosse garantita la non obbligatorietà della stessa e l'inizio della scuola di base non prima dei sei anni. Nel programma di attuazione, invece, si tende a uniformare la scuola dell'infanzia, penalizzando la varietà dell'attuale sistema di scuole comunali e miste, come appare confermato dal fatto che si impone una quota nazionale delle attività da praticare pari al 70 per cento del monte ore. Tutto ciò sembra precludere alla realizzazione di una vera e propria statalizzazione di tale scuola, con inevitabili ripercussioni, soprattutto a scapito dei soggetti che ne fruiscono.

Con riferimento alla scuola di base, se l'intento era quello di garantirne l'unitarietà, in realtà è evidente l'esistenza di nette ripartizioni. I sette anni della scuola di base hanno determinato una sostanziale soppressione della scuola elementare con le sue specificità, mescolando alla rinfusa maestri e professori di scuola media nella più assoluta indifferenza per le esigenze degli alunni. Di fatto, la scuola elementare in senso proprio si ridurrebbe a due anni: nei tre anni successivi, infatti, professori di scuola media, professionalmente preparati per insegnare agli adolescenti, si troverebbero ad impartire saperi a bambini di 8-9 anni, senza averne né la competenza né la vocazione.

Con la nascita della scuola di base si rischia di realizzare una radicale secondarizzazione della scuola elementare, perché il bambino si troverà di fronte a specialisti di singole materie e non più ad educatori-maestri, mentre l'educazione dei bambini è e deve restare cosa diversa dall'istruzione dell'adolescente e del ragazzo. Inoltre, anche nella scuola di base appare eccessivo imporre una quota nazionale delle attività da praticare pari al 75 per cento del monte ore, considerato, tra l'altro, che la quota riservata alle

istituzioni scolastiche per metà deve realizzarsi nell'ambito di materie opzionali indicate a livello nazionale. Si arriva dunque alla scuola secondaria, che si presenta particolarmente confusionaria anche per l'individuazione di indirizzi troppo generici. Il tempo della formazione specifica, in sostanza, viene limitato al triennio finale. Di conseguenza, gli istituti tecnici, ad esempio, difficilmente riusciranno a formare ragionieri, geometri e periti, vista anche la moltiplicazione delle competenze richieste.

Per quanto concerne invece il monte orario, l'attribuzione della quota riservata alla programmazione delle scuole deve comunque avvenire sulla base di una rosa di opzioni definita sempre a livello nazionale. Inoltre, la dislocazione territoriale, che prevede come soluzione ottimale la contemporanea presenza di più aree o più indirizzi nella stessa sede, appare alquanto difficile da realizzare.

Il capitolo IV, relativo al personale docente, evidenzia altre lacune e problemi: la formazione del personale, già caratterizzata dalla ristrettezza dei fondi, non è neppure presa in considerazione dalla relazione ministeriale a livello di investimento o di utilizzo dei risparmi. Ci chiediamo: come si pagherà la formazione necessaria di 70 mila persone? Inoltre, che tipo di formazione dare ai futuri insegnanti della scuola di base e della scuola superiore? Una vera riforma deve abbinarsi ad una valorizzazione della professione insegnante, costruendo un rapporto significativo tra ruolo docente e nuove responsabilità — come è stato detto, l'autonomia si abbina alla responsabilità —, formazione iniziale e in servizio, riconoscimento sociale e livelli retributivi.

Per quanto riguarda i problemi alle strutture edilizie, è da notare che non si capisce come si sia voluto, già sapendo di prevedere una riforma di questo tipo, il feroce taglio sul numero degli edifici e delle sedi scolastiche, atteso che saranno i piccoli comuni ad avere maggiori problemi e vi è il concreto rischio che gli enti locali, che già si sono assunti gli oneri relativi alle ristrutturazioni, si vedano

gravati ulteriormente degli oneri relativi all'edilizia scolastica. Tra l'altro, solo il 57 per cento dei comuni possiedono già oggi una struttura tale da poter accogliere, nello stesso stabile, come previsto, i 7 anni di corso previsti dalla nuova scuola di base. Tutti gli altri si dovranno adeguare, e di certo ciò non sarà facile e soprattutto non potrà avvenire in breve tempo. D'altra parte, i problemi relativi all'edilizia della scuola di base sono particolarmente evidenti, non solo per quanto riguarda gli arredi, ma anche per il fatto che si inseriscono nella medesima struttura alunni di età troppo diversa, il cui stretto contatto potrebbe essere negativo soprattutto per i più piccoli.

Infine, per quanto riguarda i tempi e le modalità di attuazione della riforma, vogliamo ricordare che il regolamento attuativo dell'autonomia delle istituzioni scolastiche è stato perfezionato, nonostante le previsioni di pochi mesi, solo dopo tre anni e mezzo dall'approvazione della legge n. 59 del 1997, tempo dedicato alla formazione dei capi di istituto e di almeno una parte degli insegnanti e ad una sperimentazione sempre più diffusa. Peraltro si vuole anche disporre il nuovo sistema con precedenza rispetto ad una rivisitazione e aggiornamento dell'impianto e dei contenuti programmatici che sono il fondamento dell'attività educativa, metodologica e didattica nelle scuole; senza contare che c'è la necessità di avere anche testi adatti, i quali hanno bisogno di un tempo sufficiente per essere realizzati proprio secondo i non ancora definiti obiettivi e i curricoli dell'intera scuola di base e della riorganizzazione degli indirizzi della scuola secondaria. E vogliamo pure ricordare i problemi per le scuole non statali, soprattutto le scuole elementari non parificate, che in situazione di totale incertezza stanno affrontando le iscrizioni già iniziate per il prossimo anno scolastico. Non appare poi chiaro come saranno introdotti nei nuovi cicli gli alunni che attualmente frequentano la prima elementare e non è stata inoltre espressamente affrontata la questione re-

lativa alla sorte degli studenti che risultino respinti nel corso dei vecchi curricoli ad esaurimento.

Altri aspetti problematici li sottolineeremo in sede di votazione del provvedimento o, meglio, degli indirizzi che siamo chiamati a dare sul provvedimento. Diciamo oggi soprattutto che la riforma della scuola elementare e media non può passare attraverso la contrapposizione tra maggioranza e minoranza e nemmeno attraverso la contrapposizione tra Governo e parti sociali né tanto meno la contrapposizione tra esecutivo e paese nel quale questo non ha più la maggioranza politica per approntare in modo ideologico le proprie riforme, visto che le elezioni sono vicine e i risultati delle recenti elezioni amministrative hanno dato un risultato assolutamente diverso alle politiche.

Su questo tema ci deve essere un ampio consenso secondo un metodo che esige tempi e modi diversi da quelli finora attuati dal ministro.

Dobbiamo discutere su proposte chiare e convincenti con le famiglie e il mondo della scuola; devono essere proposte normative chiare e concrete alla positiva attenzione dell'opinione pubblica attorno al ruolo della scuola e della formazione come risorsa decisiva del paese. Per questo chiediamo che venga sospesa l'attuazione dei cicli scolastici prevista da questo articolato per il 1° settembre 2001. Adottare oggi una deliberazione contenente indirizzi specificamente riferiti alle singole parti del programma significherebbe infatti riscriverlo completamente. È meglio allora cominciare quel dialogo con le componenti della comunità scolastica — studenti, famiglie, docenti, scuola statale e non statale — che è mancato completamente, se non sotto forma di mere informazioni, nell'approntare questa riforma.

PRESIDENTE. Non vi sono altri iscritti a parlare, pertanto dichiaro chiusa la discussione sulle linee generali.

Avverto che il relatore per la maggioranza e i relatori di minoranza hanno esaurito il tempo a loro disposizione.

Prendo atto che il rappresentante del Governo si riserva di intervenire nel prosieguo del dibattito. Il seguito del dibattito è rinviato alla seduta di domani.

Sospendo brevemente la seduta.

La seduta, sospesa alle 20,30, è ripresa alle 20,40.

Discussione del disegno di legge: S. 4014 — Modifica degli articoli 22 e 23 della legge 8 giugno 1990, n. 142, in materia di riordino dei servizi pubblici locali e disposizioni transitorie, (approvato dal Senato) (7042) e dell'abbinata proposta di legge: Gasparri ed altri (5047).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca la discussione del disegno di legge, già approvato dal Senato: Modifica degli articoli 22 e 23 della legge 8 giugno 1990, n. 142, in materia di riordino dei servizi pubblici locali e disposizioni transitorie, e dell'abbinata proposta di legge di iniziativa del deputato Gasparri ed altri.

(Contingentamento tempi discussione generale — A.C. 7042)

PRESIDENTE. Comunico che il tempo riservato alla discussione generale è così ripartito:

Relatore per la maggioranza: 25 minuti;

relatore di minoranza: 15 minuti;

Governo: 25 minuti;

richiami al regolamento: 15 minuti;

interventi a titolo personale: 1 ora e 30 minuti (16 minuti per ciascun deputato).

Il tempo a disposizione dei gruppi, pari a 6 ore, è ripartito nel modo seguente:

Democratici di sinistra-l'Ulivo: 36 minuti;

Forza Italia: 1 ora e 18 minuti;

Alleanza nazionale: 1 ora e 9 minuti;
Popolari e democratici-l'Ulivo: 33 minuti;

Lega nord Padania: 51 minuti;

UDEUR: 31 minuti;

Comunista: 31 minuti;

i Democratici-l'Ulivo: 31 minuti.

Il tempo a disposizione del gruppo misto, pari a 1 ora e 10 minuti, è ripartito tra le componenti politiche costituite al suo interno nel modo seguente:

Rifondazione comunista-progressisti: 13 minuti; Verdi: 12 minuti; CCD: 12 minuti; Socialisti democratici italiani: 8 minuti; Rinnovamento italiano: 6 minuti; CDU: 6 minuti; Minoranze linguistiche: 5 minuti; Federalisti liberaldemocratici repubblicani: 4 minuti; Patto Segni-riformatori liberaldemocratici: 4 minuti.

**(Discussione sulle linee generali -
A.C. 7042)**

PRESIDENTE. Dichiaro aperta la discussione sulle linee generali.

Avverto che la I Commissione (Affari costituzionali) si intende autorizzata a riferire oralmente.

Il relatore per la maggioranza, onorevole Vigneri, ha facoltà di svolgere la sua relazione.

ADRIANA VIGNERI, Relatore per la maggioranza. Signor Presidente, colleghi, la relazione, che durerà forse anche meno di 25 minuti, si riferisce ad un disegno di legge di riforma delle modalità di gestione dei servizi pubblici locali che è stato presentato dal Governo al Senato nell'aprile 1999 ed è stato licenziato dall'Assemblea del Senato nel maggio 2000.

Gli obiettivi in esso contenuti sono di politica industriale oltre che istituzionale e sono perseguiti mediante la liberalizzazione e la regolazione dei mercati. Come si deduce dalla relazione al disegno di legge, gli obiettivi dichiarati sono precisa-

mente quattro: il miglioramento dell'offerta dei servizi per assolvere alla funzione sociale e di supporto allo sviluppo loro propria; la separazione delle funzioni di gestione da quelle di indirizzo, programmazione, vigilanza e controllo e la valorizzazione di queste ultime; la creazione di un mercato aperto alla concorrenza, laddove possibile, nel rispetto della trasparenza, dell'economicità e della parità tra soggetti pubblici e privati; il rafforzamento strutturale del sistema dei servizi pubblici locali attraverso il raggiungimento di dimensioni ottimali di impresa; il coinvolgimento di capitali privati.

La necessità di un incisivo riassetto dell'intero settore è nata dalla constatazione dell'insufficienza dei servizi erogati attualmente, se si considera l'intero territorio nazionale, e dalla convinzione che l'investimento nei servizi pubblici locali possa costituire un volano per l'economia e, quindi, anche per l'occupazione, in gran parte ancora da sfruttare. La mancanza di un sistema concorrenziale riguarda tanto le gestioni pubbliche, siano esse aziende pubbliche o in economia o mediante convenzioni con aziende pubbliche di altri enti locali, quanto quelle private che utilizzano lo schema concessorio, le une e le altre operanti in un contesto di monopolio legale esteso, in genere, oltre il necessario.

Nelle gestioni pubbliche dirette è difficile evitare la sovrapposizione delle funzioni di enti titolari del servizio con quelle di imprenditore, con la conseguenza che obiettivi di consenso possono sostituirsi, nelle scelte gestionali, a criteri economici. Nelle gestioni private, conquistate nella maggior parte dei casi a trattativa privata, la rendita di monopolio condiziona inevitabilmente in negativo il livello di efficienza e di qualità del servizio e si traduce in un freno all'investimento e all'innovazione. Questo testo innova rispetto alla disciplina previgente nei singoli settori e si pone come legge quadro generale, rispetto alla quale la legislazione di settore (si pensi ai trasporti, ai rifiuti, al ciclo idrico, al gas naturale) dovrebbe