774.

SEDUTA ANTIMERIDIANA DI GIOVEDÌ 7 DICEMBRE 1967

PRESIDENZA DEL VICEPRESIDENTE PERTINI

INDICE		PAG.
	PAG.	
Congedi	41311	
Disegni di legge:		
<i>(Presentazione)</i>	41341	
<i>(Trasmissione dal Senato)</i>	41311	
Disegno e proposte di legge <i>(Seguito della discussione):</i>		
Modifiche all'ordinamento universitario (2314);		
BERLINGUER LUIGI ed altri: Riforma dell'ordinamento universitario (2650);		
		PAG.
		CRUCIANI: Modifiche all'ordinamento universitario (2689);
		MONTANTI: Nuove disposizioni sui corsi a cattedre universitarie (1183) .
		41311
		PRESIDENTE
		41311
		BERLINGUER LUIGI
		41319
		D'AMATO
		41334
		DE ZAN
		41311
		GUI, <i>Ministro della pubblica istruzione</i>
		41321, 41322
		Proposte di legge:
		<i>(Annunzio)</i>
		41311
		<i>(Svolgimento)</i>
		41311
		<i>(Trasmissione dal Senato)</i>
		41311

PAGINA BIANCA

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 7 DICEMBRE 1967

La seduta comincia alle 10,30.

FRANZO, *Segretario*, legge il processo verbale della seduta antimeridiana del 5 dicembre 1967.

(*E approvato*).

Congedi.

PRESIDENTE. Hanno chiesto congedo i deputati Bisantis, Bontade Margherita e Cap-pugi.

(*I congedi sono concessi*).

Annuncio di proposte di legge.

PRESIDENTE. Sono state presentate proposte di legge dai deputati:

DE MARZI FERNANDO ed altri: « Modifica dell'articolo 18 della legge 21 luglio 1965, n. 903, sull'avviamento alla riforma e miglioramento dei trattamenti di pensione della previdenza sociale » (4643);

NANNINI: « Istituzione del magistrato per l'Arno » (4644);

CENGARLE ed altri: « Istituzione del coefficiente 325 nel ruolo della carriera esecutiva degli uffici delle soprintendenze alle antichità e belle arti del Ministero della pubblica istruzione » (4645);

PIGNI: « Istituzione di una zona franca nella provincia di Como » (4646);

MATTARELLA BERNARDO ed altri: « Proroga del contributo annuo all'ente autonomo del porto di Palermo » (4647);

GALDO ed altri: « Provvedimenti a favore del personale operaio degli istituti di prevenzione e di pena » (4648).

Saranno stampate e distribuite. La prima, avendo i proponenti rinunciato allo svolgimento, sarà trasmessa alla Commissione competente, con riserva di stabilirne la sede; delle altre, che importano onere finanziario, sarà fissata in seguito la data di svolgimento.

Trasmissione dal Senato.

PRESIDENTE. Il Senato ha trasmesso i seguenti provvedimenti:

SAMMARTINO e FORTINI: « Modifica degli articoli 61, 64, 66 e 68 del decreto del Presidente della Repubblica 15 giugno 1959, n. 393, concernente la disciplina della circolazione

stradale » (*già approvato dalla X Commissione della Camera e modificato da quella VII Commissione*) (3738-B);

« Modifica degli articoli 5 e 8 della legge 20 febbraio 1958, n. 93, sulla assicurazione obbligatoria dei medici contro le malattie e le lesioni causate dalla azione dei raggi X e delle sostanze radioattive » (*già approvato dalla XIII Commissione della Camera e modificato da quella X Commissione*) (3836-B);

Senatori PERRINO e MORANDI: « Disposizioni per il servizio farmaceutico provinciale e per la carriera direttiva dei farmacisti del Ministero della sanità » (*approvato da quella XI Commissione*) (4642).

Saranno stampati, distribuiti e trasmessi: i primi due alle Commissioni che già li hanno avuti in esame; l'ultimo, alla competente Commissione, con riserva di stabilirne la sede.

Svolgimento di proposte di legge.

La Camera accorda la presa in considerazione alle seguenti proposte di legge per le quali i presentatori si rimettono alle relazioni scritte e alle quali il Governo, con le consuete riserve, non si oppone:

NUCCI e QUINTIERI: « Integrazione dell'articolo 26 della legge 22 luglio 1961, n. 628, concernente l'ordinamento del Ministero del lavoro e della previdenza sociale » (4422);

ARMOSINO e PREARO: « Costituzione dei consorzi per la difesa contro i danni provocati dalla grandine alla viticoltura » (4601).

Seguito della discussione del disegno di legge: Modifiche all'ordinamento universitario (2314); e delle concorrenti proposte di legge: Berlinguer Luigi ed altri (2650), Cruciani (2689) e Montanti (1183).

PRESIDENTE. L'ordine del giorno reca il seguito della discussione del disegno di legge: Modifiche all'ordinamento universitario; e delle concorrenti proposte di legge: Berlinguer Luigi ed altri; Cruciani; Montanti.

È iscritto a parlare l'onorevole De Zan. Ne ha facoltà.

DE ZAN. Signor Presidente, onorevoli colleghi, onorevole ministro, mentre dibattiamo in un modo così discontinuo i temi della riforma universitaria, pesa su di noi una

grande incertezza: approderà questa legge al voto definitivo del Parlamento? È vano tacerlo: l'incertezza sulla sorte del disegno di legge condiziona certamente il nostro dibattito che avrebbe bisogno di un più largo respiro. Ho l'impressione che molti ostacoli circondino la legge, ostacoli che nascono dal tempo e dalle contrastanti ma insistenti pressioni o incomprensioni esterne.

Ora, io credo che vada riaffermata qui chiaramente e fermamente la nostra volontà politica: è giusto, è necessario che questa legge vada in porto. Vi sono anche alcuni ondeggiamenti interni, per altro isolati. Ma non ho dubbi su un fatto: i partiti della maggioranza, che sono stati impegnati a lungo per dare a questa legge una formulazione più coerente, hanno espresso più volte questa volontà. Per quanto riguarda il mio partito, il suo segretario politico ha preso frequentemente una categorica posizione.

Dopo l'approvazione delle due grandi leggi finanziarie, di fronte ad una scuola che dal settore materno a quello universitario è in rapidissima trasformazione, non si può mancare di caratterizzare la legislatura con una legge di riforma: e questa, per l'oggetto e per la sua stessa sostanza, è una grossa legge di riforma. È stata certamente una legge travagliata; può darsi che lo sia ancora in una certa misura: e come poteva non esserlo? Chi legge la parte introduttiva della illuminante relazione Ermini ha la chiara sensazione della complessità dei problemi cui si è trovato di fronte e si trova ancora di fronte il legislatore: rapporti tra università e cultura, tra università e ricerca scientifica, tra università e professioni, tra università e società civile, tra università e Stato. Se il disegno di legge, presentato oltre due anni or sono dal ministro Gui, non avesse avuto altro merito avrebbe avuto comunque quello di fare esplodere i problemi, di dare consistenza e perciò consapevolezza a un malessere diffuso, di fare affiorare in modo patente le contraddizioni della nostra vita universitaria, di dare un salutare scossone ad un mondo dove tutto sembrava dovesse rimanere immoto, fissato una volta per sempre in norme e consuetudini non modificabili.

Tutte le relazioni, le petizioni, le proposte e le controproposte delle parti interessate, da cui siamo quotidianamente invasi, confermano che è stata messa in moto una situazione e che il moto non si fermerà. Anche se non dovessimo approdare oggi ad una legge, esso continuerà infatti nei prossimi anni e continuerà accentuato perché la

spinta al rinnovamento diventa ogni giorno più forte, quanto più forti sono le resistenze e le chiusure.

Di questo moto di idee Parlamento e Governo sono stati in larga misura promotori o, comunque, propulsori; essi sono oramai pienamente consapevoli che il problema è maturo. Dirò di più per desiderio di obiettività: se la relazione di maggioranza, a mio giudizio, appare inserita con maggiore equilibrio e concretezza nella realtà di oggi, anche le relazioni di minoranza, la liberale e la comunista, contengono utili elementi di valutazione e rappresentano uno sforzo di approfondimento che, se anche ci trova discordi nella maggior parte delle premesse e delle conclusioni, rimane anche per noi un punto significativo di riferimento. L'accusa che ci viene dalle due relazioni di minoranza è che la legge è frutto di un compromesso — accusa non nuova per altro per le leggi portate avanti dalla maggioranza — compromesso, si dice, timido, impacciato, burocratico, centralista. Io credo che l'accusa nasca da una pregiudiziale errata, cioè da una concezione della università non inserita nelle nostre condizioni storiche. Non si può costruire a tavolino un modello ideale e poi proporlo come fine della riforma. Questa deve tener conto delle concrete situazioni storiche per modificarle e portarle avanti, ma senza eluderle, altrimenti ogni discorso rimane astratto.

Ho l'impressione che i liberali, pur proponendo o accettando innovazioni, pensino ad un tipo di università non solo pre-gentiliano ma pre-napoleonico, una università che fa perno sui professori cattedratici, sulla serietà — si dice — e sulla gelosa severità dei professori cattedratici, dove l'ingerenza statale è minima e dove si distribuisce cultura e scienza alla società civile, la quale riconosce nella università la sorgente del sapere e ad essa attinge in posizione di inferiorità, senza nulla dare.

Ora, noi sappiamo realisticamente che i professori cattedratici sono oggi la minoranza dell'università italiana e che le altre componenti hanno assunto un peso e — diciamo pure — una influenza che mai ebbero. Sappiamo anche che la società civile non è inerte — permettetemi la parola — « consumatrice » delle università; essa trasmette esperienze e stimoli vitali all'università, perciò deve entrare in essa a pieno diritto, essendo l'organismo universitario uno strumento a disposizione della società e non viceversa.

Ho l'impressione, per converso, che i comunisti proponano un modello lontano dal

contesto storico italiano. Oggi sappiamo che ci sono due modelli estremi: il primo è il sistema sovietico che porta alle estreme conseguenze la distinzione napoleonica fra ricerca scientifica, la quale ha luogo prevalentemente fuori dall'università, e l'insegnamento nonché la formazione professionale che hanno luogo nell'università (sappiamo che nella Unione Sovietica la ricerca è affidata prevalentemente all'Accademia delle scienze). Il secondo modello è quello americano che sviluppa a sua volta quello inglese; questo si fonda cioè sul riconoscimento della doppia funzione scientifica e professionale dell'università, conferisce titoli meramente accademici e assicura una larghissima autonomia.

Ora, il paradosso è che il modello proposto dai comunisti è certamente più vicino a quello inglese e americano che a quello sovietico, con una sola fondamentale differenza: che i comunisti conferiscono al dipartimento, che è il perno dell'organizzazione universitaria americana, una carica polemica, una funzione di forza dirompente che non esiste nel modello anglosassone.

Sarebbe interessante valutare le ragioni anche politiche che hanno indotto i comunisti ad optare per questo modello. Mi permetto accennarne una. Evidentemente i comunisti, che si trovano oggi fuori dal vertice dello Stato, cioè fuori dalle responsabilità di direzione dello Stato, sono indotti ad attribuire carica rivoluzionaria alle autonomie nelle quali vengono trasferiti la verità e il diritto. È lecito dire (mi si perdoni l'intenzione polemica, per altro fondata) che se anche in Italia il partito comunista si trovasse al vertice dello Stato, il sistema da essi proposto sarebbe con ogni probabilità rovesciato; la carica rivoluzionaria sarebbe attribuita allo Stato, in questo caso depositario unico della verità e del diritto, e le autonomie sarebbero considerate come forze disgregatrici e dissolventi.

Ma questa polemica non m'interessa per ora. Mi preme solo dire che il modello anglosassone, per quanto possa apparire anche a noi affascinante, è improponibile in Italia: può offrirci delle indicazioni, ma non certo modelli di soluzione, se non a lunghissima prospettiva. Pesa sulle nazioni latine un carico di storia diverso da quello delle nazioni anglosassoni; pesa anche una *forma mentis* diversa, una *forma mentis* giuridica che da noi è formalista e verticista, mentre nei paesi anglosassoni è di tipo pragmatista. Ora non è possibile in Italia rovesciare *ipso facto* il rapporto Stato-università stabilito

dalla legislazione napoleonica, né è possibile — se non come ipotesi — rompere tutti i fili del centralismo.

Ecco perché io rifiuto di considerare questa legge un compromesso. Se tale è, è il compromesso delle situazioni storiche; ma questa è la strada per andare avanti! Non è una legge neutrale, né equidistante. Essa propone autonomamente un suo modo di innovare, contestando la validità di altri tipi di innovazione proposti.

Noi siamo pronti a dimostrare che questo disegno di legge ha suscitato più reazioni fra i conservatori che tra gli innovatori. Ma era inevitabile fin dall'inizio che esso avrebbe deluso in parte anche le impazienze di quanti ritengono si possano rovesciare senza rischio condizioni ormai secolari.

I comunisti affermano che la legge è elusiva, i liberali che è frammentaria. Io dico che è complessa, perché complessa e gravida di contraddizioni è la realtà con cui abbiamo a che fare. Proviamo ad esempio a rispondere al tema pregiudiziale: qual è la funzione dell'università? Ma veramente possiamo cavarcela con definizioni drastiche, con scelte rigide che risolvano il problema una volta per sempre? Anche qui pesano sul legislatore — e lo condizionano — le contraddizioni della tradizione italiana. Noi abbiamo presente la tradizione medioevale: la università come sede naturale e unica della ricerca scientifica, *studium generale*, convito del sapere, *universitas magistrorum et scholarium*, comunità di docenti e di discenti, centro di irradiazione della cultura, in cui non nascono le specializzazioni professionali ma si coltiva l'*humus* da cui, a contatto delle esperienze di vita, si sprigionano le capacità individuali. Ma subentrò la rivoluzione francese e napoleonica, sotto la pressione della borghesia mercantile, a rovesciare questo modo di concepire l'università. Si distinsero nettamente le funzioni delle facoltà universitarie, che erano scuole professionali, dai centri di ricerca scientifica controllati dal potere politico. L'università, con la legislazione napoleonica, diventò organo dispensatore di diplomi professionali, garante dei titoli e, in quanto garante, controllata dal potere centrale.

Ora, che ha fatto la legge italiana? Che ha fatto la legge Casati che ha ordinato il sistema scolastico italiano? Ha recepito questa concezione, senza mediarla, come per esempio ha fatto la Germania nel secolo scorso. Ha recepito cioè questa concezione

conferendo alla università un prevalente compito di formazione professionale.

Io vorrei ricordare la formulazione dell'articolo 47 della legge Casati, che al riguardo è estremamente significativa: « La istruzione superiore ha per fine di indirizzare la gioventù, già fornita delle necessarie cognizioni generali, alle carriere sì pubbliche, sì private ». Questo è il primo fine, quello professionale. Il secondo fine è « mantenere ed accrescere, nelle diverse parti dello Stato, la cultura scientifica e letteraria ». Ma sembra che questo secondo scopo sia stato giustapposto perché non se ne poteva fare a meno.

Noi sappiamo che Gentile ripristinò invece l'equilibrio tra la ricerca scientifica e l'esercizio professionale, ponendo la ricerca scientifica al primo posto e quella professionale al secondo. Dice l'articolo primo del decreto del 1923: « L'istruzione superiore ha per fine di promuovere il progresso della scienza e di fornire la cultura scientifica necessaria per gli esercizi degli uffici e delle professioni », dove appare, così, rovesciata l'impostazione Casati.

Questo equilibrio — l'equilibrio cioè prodotto dalla legge Gentile, deformato poi da De Vecchi, come bene illustra l'onorevole Ermini, e successivamente rimodificato nell'immediato dopoguerra — è sostanzialmente rimasto sin qui.

Ora, chi può non tenere conto di questo processo storico, che è diverso certamente da quello anglosassone, il quale è più fedele alla primitiva tradizione? Neppure le relazioni di minoranza riescono, a mio giudizio, a prescindere da questa ambivalenza della funzione universitaria. Ma, riconoscere questa ambivalenza non è ambiguità.

Dunque, la funzione rimane doppia. Funzione scientifica e di preparazione professionale. Ma, premesso questo riconoscimento, la legge vuole appunto innovare, intende radicalmente innovare.

La funzione scientifica ammessa da Gentile è rimasta troppo spesso nell'università italiana un fantasma, per mancanza di sostegno finanziario, ma anche soprattutto di idee e — diciamo pure — per difetto sostanziale di strutture. Le facoltà, così, come sono uscite dalla riforma napoleonica, conservano una specifica ed esclusiva funzione di avviamento professionale. La struttura delle facoltà, ancora rigidamente vigente, contrasta con ogni programma di inserimento della ricerca. Ora l'elemento di novità indispensabile è il dipartimento, affrontato da tante nazioni e, in

modo non elusivo, da questo disegno di legge. Il dipartimento è in grado di rompere le barriere erette dalle facoltà ed è destinato a liberare l'università dalle tutele gerarchiche, dalla torre d'avorio in cui essa si è isolata, permettendole di penetrare nel consorzio civile e di assorbire i succhi preziosi.

Su questo punto, cioè sul modo di istituire i dipartimenti, sappiamo che il dissenso tra le categorie universitarie è gravissimo, così come è acceso il dissenso tra i gruppi politici presenti in questa Camera. Noi siamo accusati dai liberali di concepire i dipartimenti, che pure essi non rifiutano *a priori*, in modo demagogico, come elemento di equilibrio se non addirittura di disgregazione (non ricordo esattamente la parola ma il concetto sostanzialmente è questo nella relazione) della vita universitaria. All'opposto, siamo accusati dai comunisti di non fare un discorso serio sulla funzione dei dipartimenti e di proporre una innovazione per poi ritirarci nell'equivoco, di non collocare i dipartimenti al centro delle strutture universitarie e di non valorizzarne la potenzialità rivoluzionaria.

Sono convinto che il testo, specie quello modificato dalla Commissione, risponde da solo a queste opposte critiche. La relazione Ermini, per suo conto, fornisce dei chiarimenti ineccepibili. Ai liberali mi pare opportuno ribadire che il dipartimento o si fa o non si fa. Se si fa si debbono accettare talune fondamentali conseguenze come il superamento dell'egoismo di cattedra, dell'unilateralità dell'istituto e il riconoscimento della collegialità. I rischi connessi alla trasformazione si evitano con la forza dell'esperienza e soprattutto con l'introduzione nell'università di una *forma mentis* diversa dall'attuale.

Ai comunisti, per converso, mi pare opportuno ribadire che il dipartimento non può essere considerato nella nostra realtà universitaria, come essi dicono, la « cellula fondamentale dell'organizzazione della pubblica istruzione ». In primo luogo perché ci troviamo nella fase sperimentale che è sempre una fase critica (il processo di trasformazione); in secondo luogo perché le vecchie strutture come le facoltà, gli istituti di cattedra e policattedra, ove si sia d'accordo nel conservarli, è giusto che vengano delimitati ma non sminuiti o cancellati. Non può a noi sfuggire la forte tinta politica che i comunisti attribuiscono al dipartimento; esistono dittature monarchiche, come quelle che oggi reggono ed in qualche caso paralizzano le università, ma esistono anche dittature di tipo democratico popolare, secondo il mito di

Rousseau. Mi spiego: noi non potremmo mai accettare di considerare il dipartimento come una mina, destinata a scardinare il sistema attuale, sostituendo ad una gestione paternalistica una gestione di tipo commissariale con delega dal basso. Nel dipartimento la collegialità e la colleganza non significano livellamento; attraverso il dipartimento l'università deve accrescere e non diminuire la sua forza di selezione, permettendo confronti di intelligenze e di capacità, cioè maggiori e organizzate occasioni di confronto rispetto a quelle oggi consentite.

Può accadere come in Francia (e non ci sarebbe nulla da eccepire) che un premio Nobel si trovi nell'*équipe* soggetta al direttore del dipartimento; non può tuttavia essere in alcun modo ostacolata e compromessa la valorizzazione dei talenti individuali nel sistema collegiale.

Un altro errore sarebbe, io credo, illudersi che la ricerca scientifica si esaurisca tutta nell'università; lo sviluppo scientifico odierno esige una imponente di mezzi ed una utilizzazione simultanea di personale specializzato, cosa che in parecchi casi non può essere assicurata dalle università. Occorre pertanto non solo prevedere, ma anche propugnare organismi scientifici fuori delle università, e naturalmente stabilire rapporti chiari tra università ed istituti extrauniversitari, rapporti che devono essere senza dubbio di complementarità e non di concorrenza.

Per quanto riguarda la definizione del dottorato di ricerca come un valore puramente accademico, non mi sembra che si possano condividere le riserve liberali, che potevano avere qualche giustificazione in presenza del testo originario, ma che tale giustificazione non possono trovare di fronte all'emendamento aggiunto dalla Commissione all'ultimo comma dell'articolo 3: « ... salvo per quelli che danno accesso alle carriere scientifiche ».

Rimane da considerare la seconda funzione, quella della preparazione professionale; l'enorme sviluppo delle professioni ha contribuito a rendere pletoriche e convulse le nostre università. Per la maggior parte degli studenti che non frequentano l'università o già svolgono una professione, l'università è solo l'indispensabile fornitrice di titoli.

La legge salva la funzione ibrida delle facoltà. Occorrerà probabilmente decidersi, nel corso dell'applicazione della riforma e dopo l'istituzione dei dipartimenti, a liberare le facoltà dall'eccessivo cumulo di insegnamenti e discipline, che escono dal quadro della preparazione professionale; sarà bene, altresì,

determinare meglio gli ambiti di competenza delle facoltà e degli istituti in relazione ai ruoli professionali moltiplicatisi nella società italiana.

Certo la funzione delle facoltà, come esce dal disegno di legge, rimane sempre importante, ed è giusto che rimanga importante. Le facoltà garantiscono l'insegnamento scientifico in stretto legame con i problemi concreti delle professioni; ciò che evita da un lato il pericolo che la ricerca sia astratta o avulsa e dall'altro che l'insegnamento diventi una ripetizione meccanica.

Un'utile innovazione della legge al riguardo è l'articolo 37: la istituzione della laurea abilitante per l'insegnamento nella scuola media. Essa ha il torto, inevitabile del resto, di essere una proposta parziale, necessariamente disancorata dalla generale riforma delle norme per il reclutamento del personale insegnante nella scuola secondaria che noi attendiamo. Ma può costituire un precedente, per l'attesa riforma generale, l'inclusione nel *curriculum*-studi dei futuri insegnanti di discipline pedagogiche.

Qui ci soccorre l'esempio straniero. Pedagogia e psicologia sono fondamentali nella maggior parte degli ordinamenti scolastici stranieri per tutti gli insegnamenti. Chi svolge studi scientifici, ma si dedica a questi studi ai fini prevalenti di insegnamento, ha lo obbligo di approfondire la sua conoscenza anche nelle materie pedagogiche e psicologiche. Noi abbiamo fatto molta fatica a recepire questo concetto, che è essenziale per una formazione congrua dell'insegnante. Questo concetto, accolto in una certa misura dalla legge in discussione, va potenziato e sviluppato.

Credo altresì che nell'ambito della formazione professionale superiore non possa essere elusa la funzione del primo livello previsto dalla legge. Anche qui, salvo conservare lo ibrido sistema attuale, non è possibile (lo dico a coloro — e sono tutti praticamente i gruppi di opposizione — che lo contrastano) uscire dalla alternativa: o introduciamo integralmente il sistema anglosassone, secondo il quale la formazione professionale vera e propria si consegue fuori dell'università, dopo completata la preparazione culturale e scientifica di base; o si riconosce all'università, a livello superiore, oltre che una funzione analoga a quella dei licei, una funzione analoga a quella degli istituti.

Può essere ancora ragionevolmente discussa la struttura degli istituti aggregati, anche se la loro configurazione ha trovato una formulazione molto più chiara e idonea nel nuo-

vo testo della legge; ma non può essere ragionevolmente contestata, a mio giudizio, l'opportunità del livello professionale superiore.

I comunisti parlano di discriminazione sociale; ne hanno parlato a lungo in Commissione e l'accusa è ripetuta nella nuova relazione. Ma la democrazia non è livellamento; è, sì, uguaglianza delle opportunità (come dice Gardner) non è uguaglianza di strade e di funzioni. Può verificarsi una attitudine specifica professionale accompagnata da inettitudine scientifica; quella attitudine deve venire rispettata e favorita perché preziosa alla società, e su un piano di dignità pari ad ogni altra.

Io ho profonde preoccupazioni sul diritto di tutti ad accedere ai diversi gradi dello studio senza le remore delle condizioni economiche (anche la relazione Ermini si è fatta portavoce di queste preoccupazioni), ma certamente queste preoccupazioni non si risolvono contestando l'opportunità del primo livello. Si risolvono apprestando degli strumenti. Il disegno di legge ne suggerisce, se non erro, uno solo: i corsi serali per lavoratori (articolo 36). I liberali considerano la proposta interessante, ma fragile. Io la considero interessante, ma insufficiente e, se devo essere più schietto, scarsamente opportuna o comunque suggerita da una situazione transitoria. Non contesto la validità delle intenzioni: dar modo a chi lavora di giorno di mantenere contatti con l'università, ma ne contesto l'applicabilità sul piano pratico, e ne contesto l'opportunità sul piano dei principi.

Sul piano pratico, chi potrà beneficiare dei corsi serali? Chi risiede nelle sedi universitarie. Per i lavoratori lontani, che sono la maggioranza, l'innovazione non avrebbe reale significato, a meno di non creare un collegio. Ma se si creano collegi con i necessari sostegni economici non c'è bisogno di corsi serali. Sul piano dei principi ho il timore che con questa innovazione la discriminazione, invece di essere ridotta, venga per qualche aspetto (per lo meno sul piano morale) accentuata. I frequentatori dei corsi serali, cioè i lavoratori, si troverebbero rispetto ai frequentatori delle ore diurne in evidenti condizioni di inferiorità.

Ora il problema, che è il problema che sta a cuore a tutti noi, quello cioè di offrire uguaglianza effettiva di diritti per gli accessi alle università, si risolve solo in modo drastico, anche se forzatamente graduale.

Il presalarario, che è una innovazione indubbiamente interessante e significativa interve-

nuta negli ultimi anni, deve essere esteso a tutti i bisognosi a condizioni meno rigide delle attuali. Devono essere introdotte borse di studio di mantenimento, soprattutto in relazione al previsto terzo livello il quale non può diventare il livello dei privilegiati. Ma soprattutto è necessario eliminare le barriere di ordine economico-sociale che esistono prima dell'accesso all'università, cioè le barriere per l'accesso alle scuole medie superiori, tuttora sussistenti, anche se indubbiamente in misura minore del passato.

Un secondo strumento che non posso sottrarre riguarda la dislocazione delle sedi universitarie. Io sarei istintivamente portato a concentrare le sedi, ma a condizione che oggi mi sembrano francamente irraggiungibili. Cioè costruzioni di grandi sedi universitarie alla periferia della città, topograficamente unite in modo da evitare la dispersione di facoltà e di biblioteche disseminate ai quattro angoli della città, come si verifica oggi. Evidentemente sedi autosufficienti con annessi collegi aperti a tutti e perciò anche, in modo congruo, ai più poveri.

La concentrazione permetterebbe la creazione delle cittadelle universitarie, come gli antichi *studia generalia*, e permetterebbe un più coordinato sviluppo della ricerca. Ma proprio perché non esistono le condizioni obiettive per il conseguimento di un tale obiettivo — come ho ritenuto di dimostrare all'inizio — propendo per un ragionevole decentramento delle sedi, e in questo sono nello spirito di questa legge che ne parla chiaramente e in modo certamente non elusivo. Ci sono città italiane anche minori dotate di antiche sedi universitarie per il concorso di circostanze storiche fortunate; ci sono altre città cui è mancato questo concorso di circostanze, e queste si trovano in condizioni di svantaggio storico. È giusto che esse paghino lo svantaggio storico o il fatto che non sono state sedi di principali rinascimentali?

Il decentramento — preferibilmente di università anziché di facoltà singole — ha certo degli inconvenienti; ma, senza il decentramento, gli inconvenienti sarebbero maggiori.

Mi pare di aver dimostrato, certo in modo soggettivo ma convinto, che sul tema pregiudiziale — la funzione degli atenei — la legge è realistica, non elusiva.

Il secondo tema che muove la riforma è quello dell'autonomia. Forse su questo tema le polemiche sono ancora più dense e aspre all'interno dell'università e tra le forze politiche. Mi pare giusto, sulla falsariga del di-

segno di legge, ricondurre il discorso anche qui alle sue premesse realistiche, che sono quelle della tradizione storica della nostra università. Una volta — mi riferisco alla primitiva tradizione medievale — c'erano in Italia le università; oggi c'è innanzitutto la università. Può essere una realtà sgradevole, ma non è bruscamente modificabile. Dire la università significa parlare di una istituzione soggetta ad una normativa generale. Ma che cosa fa il legislatore, giustamente geloso dell'autonomia delle alte sedi culturali? Costruisce i pilastri dell'università, ma lascia che i mattoni e le strutture interne nascano giorno per giorno da chi opera dentro, nelle singole università. Guai se impedissimo, con un livellamento centralizzatore, che le università emergano per forza spontanea, agendo in nobile concorrenza tra loro. Non si crea l'università ottima per legge, lo sappiamo, e neppure con la semplice forza della tradizione storica: ma con il concorso coordinato e libero delle forze che agiscono dal di dentro.

Nessun dubbio che la nostra Costituzione si preoccupi della sorte delle università, ma essa non ha potuto prescindere da una realtà storica acquisita, e cioè la centralizzazione di tutte le attività di interesse pubblico avvenuta nell'Europa continentale da Napoleone in poi. Per questo, la Costituzione prevede, all'ultimo comma dell'articolo 33, che l'autonomia delle università deve essere salvaguardata nei limiti di leggi regolatrici.

Di fatto, l'università italiana, come sappiamo, è un organo dello Stato, garantito e finanziato dallo Stato. In Francia, più coerentemente (la tradizione napoleonica appare più rigida), esiste la università, non esistono le università. In Inghilterra, invece, esistono le università, che traggono lustro non dalla legge ma dalla tradizione e dall'effettivo funzionamento. La vita universitaria inglese, in un certo senso, è un continuo rischio: se l'università decade, il titolo da essa rilasciato perde valore, perché non è garantito dallo Stato; in Italia, al contrario, il garante è lo Stato, come chiaramente dimostra la relazione Ermini.

Essendo così collocata la nostra università, il disegno di legge non esclude obiettivamente il problema della salvaguardia delle autonomie. Aggiungo che noi democratici cristiani avremmo voluto che la salvaguardia delle autonomie venisse estesa, senza possibilità di equivoci, anche alle università libere, evidentemente con i necessari controlli da parte del potere pubblico. Pertanto, riteniamo che questo obiettivo, non raggiunto

con questa legge, non debba considerarsi caduto, ma debba rimanere perno di una legislazione generale e salvaguardatrice sulla scuola paritaria, che rimane senza dubbio al centro del nostro programma scolastico.

Ma intendo dimostrare che la salvaguardia delle autonomie non viene elusa per quanto riguarda l'ordinamento delle università statali. L'autonomia è duplice: autonomia dai condizionamenti esterni, pericolosi per la dignità e la libertà della vita universitaria, e autonomia dai condizionamenti interni, cioè dal paternalismo interno, dai rischi delle cristallizzazioni, delle sovrapposizioni gerarchiche, del consolidamento dei privilegi.

Vorrei accennare brevemente ai due tipi di condizionamenti. Il primo: autonomia dai condizionamenti esterni. Il condizionamento maggiore, si dice, viene dallo Stato; ne abbiamo dimostrato il perché. I comunisti — e anche i liberali — quando pensano allo Stato hanno dinanzi lo « spauracchio » del ministro della pubblica istruzione, e citano l'Inghilterra e la Germania federale le cui università sono indipendenti dal Ministero della pubblica istruzione. Ma non è possibile dimenticare che l'ordinamento italiano prevede il Ministero della pubblica istruzione al vertice dell'ordinamento scolastico. Certo, è questione di equilibrio e di misura. Ma a me pare non impossibile, in sede di discussione degli articoli, attenuare alcune interferenze che possono non apparire necessarie od opportune. Tuttavia è indubbio che l'interferenza prevista da questo progetto di legge riguarda l'istituzione universitaria, non la funzione universitaria, la quale, pena gravi rischi, non può essere considerata se non pienamente autonoma.

Chiediamoci: conta più l'autonomia a livello di sede oppure a livello nazionale? Considerata la configurazioneattuale delle nostre università, è certo che deve essere attribuita prevalente attenzione all'autonomia nell'ambito nazionale.

Il disegno di legge si muove coerentemente in questo senso. Lo Stato — cioè i cittadini — finanzia l'università, cioè destina ad essa una porzione del reddito nazionale. Trattandosi di un atto politico, esso non può prescindere dalla volontà del Parlamento e del Governo. Questo è il primo momento, il momento di un inserimento non evitabile, che giova all'università. Interviene poi il secondo momento, che è la destinazione della spesa, cioè l'utilizzazione effettiva delle disponibilità finanziarie. È questo il momento in cui

si tocca la competenza tecnica e perciò autonoma dell'università. Qui si inserisce la funzione del Consiglio nazionale universitario (bisogna risolversi a correggere un *lapsus*: ad un certo punto si parla di comitato; è ovvio che la parola consiglio corrisponde meglio allo spirito del disegno di legge), che è un organismo largamente rappresentativo perché espressione anche delle forze sociali, nonché portavoce dei moti del paese.

Le decisioni del Consiglio nazionale universitario non potranno non essere vincolanti anche se hanno carattere consultivo. Oso dire per altro che non potranno non essere moralmente vincolanti, soprattutto per il punto chiave, considerando che, verso la fine del lungo articolo 38, al Consiglio è affidata anche la funzione di « esprimere il proprio parere sull'assegnazione annuale dei contributi ordinari e straordinari... ».

La ripartizione dei contributi tocca il centro nevralgico dell'autonomia universitaria: se a questo riguardo, il Consiglio nazionale universitario, soprattutto dopo un'adeguata esperienza, riuscirà a svolgere una funzione paragonabile a quella del britannico *Grants Committee*, avremo fatto fare un deciso passo avanti all'autonomia, dando un colpo mortale all'immagine, purtroppo ancora viva, di università postulanti, in concorrenza tra loro; obiettivo raggiungibile specie se il Consiglio nazionale universitario avrà sufficiente capacità, autorità e libertà per interpretare globalmente le richieste e le esigenze reali, svincolato da pressioni particolaristiche.

In definitiva credo che il disegno di legge al nostro esame eviti sostanzialmente alla università il pericolo di condizionamenti esterni; la volontà politica di evitarlo è chiara in tutti coloro che lo hanno formulato.

Il secondo aspetto dell'autonomia: autonomia dai condizionamenti interni, cioè la democratizzazione, la liberazione dalla tradizionale struttura gerarchica. Qui si appuntano contro il disegno di legge gli opposti fuochi: troppo, protestano i cattedratici. Troppo poco, replicano, magari scioperando, i professori incaricati, gli assistenti e gli studenti. Troppo, fanno eco nella loro relazione i liberali. Troppo poco, protestano i comunisti.

La maggioranza è stata tormentata a lungo tra l'incudine del troppo e il martello del troppo poco.

È presuntuoso dire che si è trovato il giusto equilibrio? Non dirò tanto: dirò solo che si è trovato il punto di equilibrio di una real-

tà in movimento. Il punto di equilibrio può essere spostato domani, in relazione all'esperienza e allo sviluppo delle obiettive condizioni interne delle università. L'università italiana, contrariamente ad una certa sommaria visione, non è una monarchia assoluta. È stato detto che essa è una repubblica formata di regni assoluti. I regni assoluti presuppongono i sudditi. Invero, nell'università italiana vi sono (l'onorevole Ermini lo sa molto meglio di me) i sovrani e i sudditi.

Scriveva Max Weber nel 1919 in *Wissenschaft als Beruf*: « L'università, soprattutto per lo sviluppo mastodontico degli istituti di scienze e di medicina, è diventata un'impresa capitalistica. Il lavoratore — l'assistente — di questa impresa dipende dal direttore dell'istituto, allo stesso modo in cui l'operaio di una officina dipende dal suo padrone, perché il direttore di un istituto immagina, con piena buona fede, che questo è il "suo" istituto e lo dirige, dunque, a modo suo. Anche la posizione dell'assistente è frequentemente tanto precaria quanto quella di ogni altra esistenza proletaroida ».

Queste parole di Max Weber non sono facilmente modificabili anche oggi, a distanza di cinquant'anni.

L'università offre troppe volte l'impressione di essere al servizio dei professori, i quali sono dei funzionari, per quanto altissimi e nobilissimi, e perciò, etimologicamente, svolgono una funzione. Tale funzione è libera, ma non fine a se stessa. Realizzeremo in Italia la comunità dei docenti e dei discenti? Di tutti i docenti e di tutti i discenti? Riusciremo a trasformare la repubblica oligarchica in repubblica democratica, che non livelli i meriti ed i talenti, ma li selezioni comparativamente ed equamente, riconoscendo a tutte le componenti universitarie funzioni complementari e perciò necessarie ed insostituibili?

Gli incaricati chiedono strade meno chiuse e meno arbitrariamente condizionate per i concorsi. Il disegno di legge risponde loro in modo positivo. Gli studenti, molti dei quali — non possiamo dimenticarlo — hanno la maggiore età giuridica, e pertanto si trovano in una condizione ben diversa da quella degli studenti della scuola media, non vogliono essere soggetti a dipendenza gerarchica, come nelle scuole medie, e sollecitano il diritto di svolgere una funzione attiva per decidere della loro formazione e dei problemi generali del governo universitario.

Il disegno di legge innova le strutture vigenti, configurando in maniera certamente più democratica il consiglio di amministra-

zione e, per quanto riguarda gli incaricati e gli assistenti, il consiglio di facoltà.

Sono istanze che si inseriscono in quella centrale che nasce dalla nostra società, consistente in una diversa, più democratica distribuzione del potere, il che significa un'estensione a tutti i livelli dell'area della libertà. Sono istanze che il partito che io rappresento ha accolto nel dopoguerra sostituendosi a partiti reazionari che hanno governato l'Italia per lungo tempo, sono istanze — in fine — che in modo più deciso ed aperto il centro-sinistra ha fatto proprie nella sua esperienza quinquennale.

C'è chi, timoroso di conservare l'ordine paternalistico, grida al pericolo dell'anarchia: ma il pericolo dell'anarchia è imminente quando non si concede udienza alle forze vive del tessuto sociale, quando non si offrono loro i necessari canali per esprimersi; incanalare queste forze vive, trasformare i monologhi in dialoghi, costruire ponti invece di barricate, accettare senza ipocrisie il criterio della collegialità significa rafforzare, non indebolire le istituzioni.

Ecco perché io non temerei di allargare ulteriormente la fiducia che il disegno di legge concede a tutte le forze che compongono la vita universitaria e, in modo particolare, alle forze che nell'attuale sistema appaiono in stato di soggezione. Credo che stabilire nuovi e più corretti rapporti tra queste forze sia più importante che erigersi a gendarmi severi e talora forse troppo astratti in tema di incompatibilità tra l'insegnamento e le professioni ed il mandato parlamentare. Il problema del « pieno tempo », nonostante le tormentate meditazioni e discussioni di chi ha formulato il primitivo disegno di legge, nonché il successivo testo emendato, rimane in fondo il punto più controverso, forse non pienamente risolto, del disegno di legge. Ho l'impressione che il problema del « pieno tempo » in Italia potrà essere risolto interamente solo quando, in un'ipotesi ancora lontana, l'università sarà configurata come quella comunità autosufficiente che sta in cima ai nostri desideri. In un'università pletorica e dispersa come l'attuale, dove è tanto raro e discontinuo il rapporto tra docenti e discenti, dove la vita universitaria si esaurisce nelle lezioni teoriche, credo che ogni soluzione sia un compromesso fragile, se non addirittura ambiguo, come il limite del 30 per cento previsto all'articolo 28. Si possono prospettare delle soluzioni parziali, perché ritengo che il problema non possa essere eluso ma con la chiara coscienza che

le soluzioni di oggi non possono che essere, appunto, parziali.

Più importante e urgente — dicevo — è trasformare l'università in una struttura portante della società pluralistica, farne una comunità intermedia tenacemente ancorata alla vita civile, con compiti di trasmissione e di ricezione dei valori indistruttibili dell'uomo.

Sono convinto che il disegno di legge che discutiamo è permeato di questo spirito: se talvolta pare che guardi i problemi troppo dall'alto, per lo sforzo della mediazione, non si può dire tuttavia che guardi i problemi dal di fuori. Chi l'ha formulato — il ministro della pubblica istruzione — e chi l'ha emendato con sforzo consapevole — cioè tutti i commissari della pubblica istruzione, in modo particolare quelli dei partiti di maggioranza — hanno sofferto intimamente questi problemi. (*Applausi al centro e a sinistra — Congratulazioni*).

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

BERLINGUER LUIGI. Signor Presidente, onorevoli colleghi, noi affrontiamo questo tema in aula in una situazione di crisi drammatica della nostra istruzione superiore, di una università che non riesce più ad ospitare i suoi studenti e non corrisponde più, neppure in minima misura, alle esigenze della società. In ciò concordo con l'affermazione del collega De Zan, secondo la quale oggi noi come Parlamento della nazione e come organo politico dobbiamo affrontare questo compito immane.

Debbo però osservare subito che il nostro impegno in questa discussione non sembra corrispondere perfettamente non soltanto al compito che abbiamo davanti a noi ma neanche alla tensione che esiste al riguardo nella società italiana: il decollo di questo dibattito in aula mi è parso, ad essere sincero, piuttosto fiacco. Certo mi commuove lo zelo con il quale il collega De Zan ha voluto oggi spezzare una lancia a favore del disegno di legge in discussione, però non possiamo dimenticare che le 4 o 5 ore di dibattito dedicate alla riforma dell'ordinamento universitario in quest'aula sono state nella loro grande maggioranza assorbite da discorsi che ponevano al centro il problema della incompatibilità fra l'ufficio di docente e quello di parlamentare. È vero, noi abbiamo alcune decine di parlamentari che sono professori universitari da un lato e dall'altro abbiamo 450 mila studenti in una situazione di disagio per l'inefficienza del sistema. Essi non rie-

scono a trovar posto nelle aule, non hanno un numero sufficiente di docenti, imparano spesso cose vecchie e inutili; e intanto, mentre questa situazione ci si presenta con aspetti così drammatici, i deputati — almeno quella gran parte di coloro che hanno parlato finora — sembra non abbiano che da pensare al problema della incompatibilità fra docenti e parlamentari.

Signor Presidente, devo dire che ho ammirato il disinteressato distacco dell'onorevole Vedovato, il quale, di fronte ad una università che si sfascia, assolve il suo compito di uomo di Stato dedicando la sua circostanziata analisi statistica, le sue riflessioni alla storia dei rapporti tra politica e cultura, al modo di salvare capra e cavoli: ho ammirato il distacco e il disinteresse su questo problema manifestati dall'onorevole Vedovato, pur personalmente interessato alla questione! (*Si ride*).

In verità, dall'inizio di questo dibattito mattutino che ha subito tanti rinvii, dal tono delle dichiarazioni pubbliche degli stessi estensori di questo disegno di legge, non possiamo non ricavare l'impressione di una certa svogliatezza, di una certa cattiva coscienza e scarsa convinzione di coloro che hanno portato in aula questo testo. Perché? La verità è che il disegno di legge ha incontrato la fiera opposizione non soltanto, come è stato detto in quest'aula, di alcuni gruppi del movimento universitario, ma di larghi settori e strati della popolazione universitaria del nostro paese, opposizione che ha raggiunto punte molto drammatiche nelle agitazioni, culminate nelle occupazioni di alcune università di Stato e dell'università cattolica di Milano. In queste agitazioni gli studenti universitari indicano nel disegno di legge in esame un sostanziale affossamento delle loro aspirazioni di riforma.

Questo provvedimento, tuttavia, non ha incontrato soltanto la ferma opposizione di larghi settori del mondo universitario, ma ha incontrato opposizioni anche più vivaci nell'ambiente politico: in realtà, ha scontentato un po' tutti e questo elemento di generale scontento si riflette nella maggioranza, nella necessità di trovare nell'aula parlamentare difensori d'ufficio dello stesso disegno di legge.

La vera ragione di tutto questo risiede soprattutto nel distacco reale che esiste tra il testo sottopostoci e i grandi problemi di fondo della riforma dell'università. Tutto il mondo discute oggi questo problema. Sui giornali il tema ha conquistato ormai titoli di scatola in prima pagina. A Vienna si è

riunito — come il ministro della pubblica istruzione ben sa, perché ne è stato uno dei protagonisti — un consesso di rappresentanti e di dirigenti della pubblica istruzione nei paesi dell'Europa, promosso dall'UNESCO, per discutere appunto questo problema. In Gran Bretagna, dove l'università si dimostra funzionale, almeno rispetto a quella del nostro paese, dai tempi del *Robin's Committee* si è sviluppato un dibattito che ha marciato nella direzione di un rinnovamento di quegli istituti universitari. Come non possiamo non tenere conto del fatto che negli ultimi vent'anni il numero delle università inglesi si è raddoppiato, passando da 16 a 31? Come non possiamo non considerare lo sviluppo della istruzione superiore, l'attenzione che all'istruzione superiore è stata dedicata nel dibattito dagli economisti, nell'intervento politico diretto degli uomini di Stato negli Stati Uniti d'America? Leggevo pochi giorni fa che persino nella Germania federale oggi c'è un impetuoso sviluppo della popolazione universitaria; vi sono quest'anno 263 mila studenti iscritti, con un'esuberanza di 60 mila unità rispetto alla ricettività di quelle organizzazioni accademiche. In Francia si parla oggi di arrivare a costruire in breve tempo cento università nel paese; la stampa si sta appassionando a questa discussione, mentre intorno a Parigi sono in costruzione 4 nuove università per decongestionare la pressione demografica che si esercita sulla Sorbona. Persino il ministro Peyrefitte ha dichiarato che non si tratta soltanto di uno sviluppo quantitativo, ma di modificare la sostanza dell'impostazione didattica generale cui si ispira il sistema universitario francese.

Questa crescente domanda di istruzione è un risultato necessario ed una componente positiva, fondamentale dello sviluppo sociale.

Essa proviene dall'evoluzione della nostra economia, passata da una struttura prevalentemente agricola ad una prevalentemente industriale, dal fatto che nella società le articolazioni professionali sono maggiori che nel passato e si sono estesi i ruoli di direzione; ma scaturisce anche dallo sviluppo culturale della società, che non è soltanto crescere della scienza ma è anche crescere della coscienza (che non si rassegna più a ruoli subalterni), dall'estendersi del tempo dedicato agli studi, alla scuola e persino al cosiddetto tempo libero.

A questa crescita impetuosa lo Stato, la cosa pubblica quale risposta ha dato? Noi sosteniamo che lo Stato deve dare in risposta un sostegno incondizionato, come ad un

grande investimento sociale, a monte delle richieste del mercato di lavoro e come sola garanzia di uno sviluppo reale ed armonico di tutto il paese. Diciamo questo proprio perché l'analisi che gli economisti della maggioranza ci hanno presentato sono analisi discrepanti tra di loro, che rivelano due tipi di previsione del fabbisogno di laureati. Il professor Forte da una parte, in una inchiesta condotta dalla *Shell*, sulla scia delle analisi dell'ingegner Martinoli, ci propone oggi uno sviluppo della nostra economia che preveda la possibilità di assorbire tutti gli studenti che si laureeranno da oggi e fino al 1981; dall'altra parte l'Istituto centrale di statistica, estrapolando le tendenze attuali, conclude che, soprattutto nell'industria, il fabbisogno di laureati aumenterà nei prossimi 5 anni soltanto del 10 per cento rispetto a quello attuale e quindi con una sintesi fortemente limitativa.

Non desidero affrontare in questo discorso le ragioni di questa discrepanza, perché altri colleghi del mio gruppo ne parleranno, ma mi limito ad affermare che, comunque, la crescita del bisogno di istruzione e della domanda di accedere all'università è un fenomeno ormai diffuso in tutte le società del mondo e che ha raggiunto *plafonds* ben più alti che in Italia. Negli Stati Uniti d'America, su cento giovani, 40 si iscrivono all'università, nel Giappone e in Gran Bretagna la percentuale è di 22. E, badate, in quei paesi — a differenza di quel che accade in Italia — i giovani che si iscrivono all'università nella quasi totalità concludono tali studi. In Italia questa percentuale oscilla ancora intorno al 13 per cento. Assistiamo a questo sviluppo impetuoso dell'istruzione superiore, ma siamo ben lontani dalle frontiere che hanno raggiunto altri paesi capitalistici, alcuni dei quali di grande tradizione, come la Gran Bretagna, altri di recentissimo sviluppo industriale, come il Giappone.

Noi crediamo che, appunto perché nel nostro paese al riguardo abbiamo un dato non ancora soddisfacente, una prima discriminante politica derivi dall'atteggiamento del Governo di fronte al problema se accettare di incrementare il ritmo di sviluppo della popolazione universitaria o ridurlo. Ebbene, su questo noi chiediamo una esplicita risposta della maggioranza. Sappiamo che questa crescita non è avvenuta senza squilibri. Ne riparleremo in seguito, ma prima di tutto noi poniamo in quest'aula il problema delle dimensioni, dell'apertura

potenziale dell'università a tutti i giovani del nostro paese.

Noi vogliamo — ripeto — che sul tema dell'aumento delle iscrizioni all'università, dell'accesso all'università vi sia una risposta chiara e precisa del Governo e della maggioranza, giacché fino ad oggi credo che la linea seguita dal Governo con i suoi provvedimenti finanziari e con i suoi provvedimenti istituzionali non si sia ispirata allo scopo di incrementare e di stimolare lo sviluppo quantitativo della popolazione universitaria, ma sia una linea volta ad ingannarla, talvolta perfino a dirottarla in modo sbagliato.

Quali sono i provvedimenti del Governo in questa situazione? Come si è intervenuti, per esempio, in materia di presalario, della cosiddetta assistenza agli studenti universitari che non possono mantenersi agli studi? Oggi l'incidenza dei presalari sulla totalità degli studenti raggiunge la misura, veramente modesta, dell'8-9 per cento. Se cancellassimo dal bilancio questa voce, la dinamica dell'aumento della popolazione studentesca non muterebbe sostanzialmente.

Tutti gli altri interventi infrastrutturali, del resto, sono di questo tipo. Roma, ad esempio, ha una città universitaria con 60 mila studenti; c'è una sola "casa dello studente" capace di accogliere soltanto 300 studenti. Che la "casa dello studente" vi sia o non vi sia, non incide minimamente sulla vita dell'università di Roma. E questo succede per i posti-mensa non soltanto a Roma ma in gran parte delle università italiane.

L'onorevole ministro della pubblica istruzione sa meglio di me, perché vi ha partecipato, che al recente convegno di Vienna, sopra ricordato, si è parlato a lungo di armonia statistica, del rapporto che esiste tra la composizione sociale della popolazione di un paese nel suo complesso e le sue rappresentanze nella composizione sociale della popolazione universitaria. Ebbene, mentre nell'Unione Sovietica e in paesi di democrazia popolare, da un lato, e nella Scandinavia e in Gran Bretagna dall'altro, in Europa vi è un rapporto armonico fra la composizione sociale della popolazione in genere e la composizione sociale della popolazione studentesca, e quindi le varie classi sociali vi sono abbastanza rappresentate...

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.* Per quanto concerne l'Europa occidentale, il rapporto è a favore dell'Italia.

BERLINGUER LUIGI. No, è a sfavore.

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 7 DICEMBRE 1967

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Secondo i dati ufficiali dell'UNESCO, in Italia il 15,5 per cento degli universitari è rappresentato da figli di lavoratori, mentre in altri paesi la percentuale è del 9-10-14 per cento.

BERLINGUER LUIGI. Appunto sui dati dell'UNESCO mi fondo. In Italia siamo attorno al 13-14 per cento, al massimo arriviamo al 15 per cento, ma è un dato da discutere. E sappiamo che in Italia le famiglie di lavoratori, nella composizione sociale della popolazione globale del paese, non costituiscono soltanto il 13 per cento. Abbiamo quindi una percentuale bassa di studenti universitari provenienti da famiglie di lavoratori.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione*. Questo non lo contesto.

BERLINGUER LUIGI. Appunto, questo è il tema. Nei confronti dell'Unione Sovietica e dei paesi socialisti la situazione italiana, sotto questo profilo, è profondamente diversa.

Ma desidero sottolineare un altro fatto alla sua attenzione, onorevole ministro: che mentre il 13-15 per cento di quanti si iscrivono all'università proviene da famiglie di lavoratori, di braccianti agricoli, di classi operaie, ecc., coloro che giungono alla fine degli studi universitari e si laureano sono ulteriormente decimati: perché soltanto il 6-7 per cento dei laureati appartengono a queste categorie. Abbiamo quindi una situazione nella quale l'aumento quantitativo della popolazione studentesca si è verificato, sì, ma con particolari squilibri e non a vantaggio delle classi meno privilegiate della nostra società, e si è espresso in un modo molto chiaro, e cioè nella diminuzione assoluta della produttività del sistema universitario. Pensiamo infatti alla « mortalità » scolastica: più di un terzo degli studenti che si iscrivono non arriva mai alla laurea. Pensiamo al numero dei fuori corso, a questi 100-120 mila studenti che si portano dietro un tipo di studio universitario assolutamente improduttivo.

Quindi il primo rimprovero che noi muoviamo al Governo è di avere creduto di poter separare i problemi della riforma istituzionale — che sono presenti in questo disegno di legge — dalla questione della dimensione dell'università e quindi della democratizzazione dei suoi accessi. Non si può dire, caro compagno Codignola, che del diritto allo studio parleremo in un'altra legislatura! Non lo si può

dire, innanzitutto perché questa non è una omissione casuale del Governo, ma soprattutto perché con questo disegno di legge si prefigura un'università che dà una risposta riduttiva alla questione dell'aumento della massa studentesca altamente qualificata. Con i provvedimenti finanziari si è infatti costituita una gabbia talmente ristretta allo sviluppo, che condiziona lo sviluppo stesso. E per questo che anche le previsioni di aumento dei presalari, degli organici, delle attrezzature non fanno che prevedere e programmare... il deficit nel futuro. Questa è la realtà.

Un fenomeno quantitativo come quello che si è verificato credo che avremmo dovuto affrontarlo in tre modi: o con un mero aumento quantitativo delle strutture delle università e dei suoi docenti, allargandole e soltanto allargandole; o con una operazione di sfollamento esplicita, come si propone di fare in Francia con il numero chiuso, oppure implicita, scaricando questa pressione demografica in canali collaterali; oppure con un allargamento quantitativo che però sia anche di reale riforma e rinnovi effettivamente i contenuti.

Crede che la prima soluzione, quella che fra l'altro è vagheggiata dai liberali, sia assolutamente impossibile. Oggi infatti non abbiamo più l'università d'élite. Ed è questo il problema che ci sta di fronte, in merito al quale ho visto che si è parlato soltanto dall'esterno: il significato sostanziale dell'aumento quantitativo della popolazione universitaria. La fine dell'università d'élite significa la fine dell'individualismo nella ricerca e della gerarchia oligarchica che è rappresentata dall'istituto della cattedra. Significa la fine dell'impostazione didattica fondata soltanto sulla lezione *ex cathedra*, significa la fine di quella pedagogia tradizionale che è data da un approccio essenzialmente deduttivo, idealistico alla conoscenza e quindi in seguito anche alle professioni; e significa la fine del distacco fra università e società che c'è stato sostanzialmente nel passato.

Pertanto, la prima strada non si può intraprendere; si può imboccare la seconda o la terza delle strade che ho indicato. E a noi sembra che la maggioranza e il Governo abbiano intrapreso la seconda strada, che è sostanzialmente riduttiva dello sviluppo della popolazione studentesca. Che cosa fa infatti il disegno di legge affrontando le principali questioni di riforma? Prendiamo la questione di cui si è occupato anche il collega De Zan questa mattina; in merito alla crescita professionale della nostra società e del rapporto

con le professioni, cioè il problema dell'utilizzazione sociale degli studi. Il disegno di legge, all'articolo 4, delega questo problema al Governo, all'esecutivo. Questo, a mio avviso, è un modo scorretto di affrontare il problema, perché noi dobbiamo investire il Parlamento di un grande dibattito politico sull'articolazione della società; perché il fatto che oggi la società sia articolata in modo diverso da quello passato su cui sono modellati i corsi di laurea esistenti, non è un problema né burocratico, né soltanto dell'esecutivo. È un problema che riguarda nella sua interezza lo sviluppo economico e sociale di tutta la società, perché riguarda il rapporto tra progressione ed occupazione e non può essere portato soltanto all'interno del Ministero in una riduzione del problema stesso. Questo scopre il disegno che sta dietro questa proposta, cioè il disegno di una atomizzazione delle professioni e della loro definizione burocratica.

Perché non si vuole sottoporre questo problema al Parlamento? È stato detto chiaramente: perché non si può ingolfare il Parlamento della discussione di tutti questi titoli di laurea e di diploma. Ma non si verificherebbe alcun ingolfamento, ma una necessaria discussione della sua dimensione sociale ed economica. Questo tipo di proposta che delega all'esecutivo la soluzione ha il suo *pendant* nella proposta di istituzione di questo tipo di diplomi, degli istituti aggregati e quindi dell'articolazione *sui generis* delle professioni.

Noi non neghiamo, caro collega De Zan, validità al discorso sul diploma, al discorso sui corsi brevi e sul modo di conseguire un titolo professionale (tali, del resto, sono tutti, anche la laurea in dottorato di ricerca) con un corso di studi più breve. Noi, invece, neghiamo validità al fatto che voi agganciate indebitamente a questa trovata del diploma la soluzione di altri problemi dell'università, cioè i problemi dell'università di massa, della sottoccupazione dei laureati, della genericità degli studi, della genericità dei titoli in rapporto alle professioni. È questo che noi neghiamo.

Per esempio, voi dite che oggi gli studenti in legge non amano studiare diritto perché la grande maggioranza di essi non farà né l'avvocato né il giurista.

Si risolve forse questo problema istituendo un titolo più breve, più facile, più professionalistico per il reclutamento dei funzionari dell'amministrazione pubblica? O non lo si risolve piuttosto (*Interruzione del deputato De Zan*) riclassificando le profes-

sioni all'interno della società, prevedendo — ad esempio — diversi tipi di laurea in legge, diversi tipi di laurea idonea alla preparazione alle funzioni della pubblica amministrazione? Certo è che non si risolve il problema delegandone al Governo la soluzione.

Oggi — afferma la stessa Confindustria — soltanto il 20 per cento dei laureati in ingegneria svolge in fabbrica un'attività collegabile al tipo di studi svolti, mentre il resto disimpegna altre professioni o mansioni. Questo problema si risolve forse istituendo un tipo di diploma intermedio? Certamente no. Lo si risolve creando diversi tipi di laurea in ingegneria: uno per i progettisti, uno per gli ingegneri di fabbrica, uno per i dirigenti aziendali, uno per gli addetti alla programmazione e allo sviluppo, uno per gli specialisti della ricerca di mercato, e così via. Lo si risolve, cioè, creando una nuova articolazione della tipologia professionale meglio rispondente ai caratteri della realtà sociale odierna.

Ora, questo è un problema del Parlamento, onorevole ministro: non può essere risolto in sede ministeriale. Ecco perché noi siamo contrari alla proposta relativa all'istituzione degli istituti aggregati e dei diplomi. L'impostazione errata e pericolosa della proposta era assai palese nella prima stesura, ma anche oggi rimane nella sua sostanza. Nel testo ministeriale, infatti, si diceva apertamente che il diploma era titolo soltanto professionale, che la laurea aveva carattere scientifico-professionale e che il dottorato di ricerca era confinato nell'Olimpo della ricerca scientifica.

La Commissione ha modificato — a nostro avviso solo formalmente — la formulazione di questi articoli. Ma nemmeno il testo della Commissione fornisce una soluzione soddisfacente. La vera soluzione deve essere invece cercata all'interno della realtà sociale italiana.

A proposito di istituti aggregati, oggi non solo da ogni città appena importante, ma addirittura da molti centri minori si levano richieste di istituzione di nuove università. Chi non sa che Sulmona, Guastalla, Pordenone e Nuoro vogliono l'università? È questa una pressione alla quale non so se le forze politiche sapranno resistere. Ma non vi accorgete che con codesta proposta degli istituti aggregati, qualunque sia nel vostro pensiero l'eccezionalità del ricorso ad essi, voi aprite uno spiraglio istituzionale, una piccola insidiosa falla attraverso la quale passerà il fiume delle più varie richieste de-

magogiche? In tal modo non potrete certo raggiungere l'obiettivo, che noi invece auspichiamo, di un aumento organico e sistematico delle università.

Il discorso non riguarda soltanto gli istituti aggregati che si istituirebbero fuori della città sede dell'università, anche se questo è uno dei punti più negativi di questo disegno di legge. Riguarda anche ciò che avverrà all'interno delle università in correlazione con l'istituzione del diploma. Dato l'attuale tipo di sviluppo quantitativo delle nostre università, infatti, è insito nell'innovazione che voi proponete, onorevoli colleghi, un elemento di quella discriminazione che pur affermate di voler sopprimere per il futuro. Oggi, con questo tipo di università, col numero troppo ristretto dei docenti, con gli inadeguati interventi in fatto di diritto allo studio, con la carenza di attrezzature e di aule, una gran parte degli studenti universitari sono discriminati, restano degli estranei alla vita effettiva dell'università. Pensate a tutti i « 18 » che vengono dati a coloro che si ritiene non possano studiare a un certo livello, e che vengono promossi quasi per pietà o elemosina. Pensate ai numerosi studenti — la grande maggioranza — per cui la attività didattica si riduce essenzialmente ed esclusivamente all'esame, al giorno ed al momento dell'esame. Pensate al tipo di studio nozionistico che si richiede a questi ragazzi.

Queste cose le riconoscono anche i migliori professori, quelli cioè che si dedicano effettivamente all'università: essi provano come un senso di fastidio nel dover seguire 200 o 300 studenti che non possono essere appassionati alla ricerca, essendo lasciati — si può dire — allo stato brado. A ben guardare, c'è anche in ciò un certo atteggiamento di tipo aristocratico, che tende a considerare questo fenomeno come un fatto inevitabile che non si può far altro che circoscrivere.

In questa situazione, col tipo di diploma che voi proponete, sarà inevitabile il sorgere di una situazione discriminatoria, tale che si distinguerà un'università di ruolo A da un'università di ruolo B. Col tipo di preparazione che il disegno di legge preconizza per questi diplomi, pur affidandone l'articolazione a un futuro decreto, con questi titoli tirati come « a ciclostile », con questa visione atomizzata della struttura professionale della società (analoga a quella che ha già ispirato, ad esempio, la scuola media inferiore e gli istituti professionali), voi non

avrete fatto altro che creare una sorta di università di ruolo B. Continueremo ad insistere su questo tema fondamentale della nostra battaglia contro il disegno di legge.

È una università quindi, quella che voi configurate, discriminatoria nel reclutamento — perché non si dirige soprattutto ai giovani in condizioni economiche meno privilegiate, che più difficilmente si possono mantenere agli studi — e nella destinazione — perché prefigura un ruolo sociale esecutivo e subalterno.

Che ne è dunque della spinta alla cultura di cui parlavo prima? Come viene recepita? Sarà possibile, dopo aver frequentato questi corsi di diploma, proseguire fino alla laurea? Come si collocano questi corsi di diploma nei confronti dei corsi di laurea?

Il collega De Zan citava l'esempio anglosassone. In quei paesi, che hanno istituito una differenziazione dei titoli accademici da molto tempo, sicché forse sarebbe opportuno trarre ispirazione dalla loro esperienza centenaria, tutti i laureati sono prima diplomati: tutti coloro che arrivano al *master's* sono passati attraverso il *bachelor's degree*. Possiamo anche non accettare questo sistema. Ma non possiamo dire che è irrealizzabile, dal momento che vi sono paesi che lo hanno realizzato.

Ma atteniamoci alla situazione italiana. I colleghi della maggioranza che propongono tali corsi di diploma affermano che essi sarebbero necessari, ad esempio, per la formazione di bibliotecari, non essendo indispensabile far seguire a costoro un corso universitario di quattro anni. Possiamo anche essere d'accordo. Facciamo però l'ipotesi che un bibliotecario, uscito da un corso biennale di diploma, si proponga in seguito di diventare — che so? — direttore della biblioteca nazionale centrale di Firenze, successore del dottor Casamassima. Che cosa dovrebbe fare? È chiaro che non possiamo non pretendere da costui un titolo di qualificazione professionale più elevato del diploma, poiché dirigere la biblioteca di Firenze non è la stessa cosa che fare il bibliotecario in una biblioteca periferica. Nell'ipotesi, che cosa chiediamo a quel giovane? Che si iscriva di nuovo al primo anno?

ROSATI. Il disegno di legge non richiede affatto questo.

BERLINGUER LUIGI. Ma non importa tanto il numero degli anni. Sarebbe altrettanto ingiusto stabilire che, per arrivare alla

laurea, si debba sostenere un numero di esami così gravoso da costituire una remora. Vede, onorevole Rosati, se in Italia un maestro elementare vuole iscriversi alla facoltà di legge, deve prima conseguire la maturità classica. Certo, nessuno gli impedisce, il giorno in cui prende l'abilitazione magistrale, di prendere anche la maturità classica. Nessuno, ripeto, teoricamente glielo impedisce. Ma lo sforzo di studio e il dispendio di energie che si richiedono a tal fine fanno sì che nella pratica il caso non si verifica mai.

La scuola italiana è fatta di canali paralleli, che giuridicamente possono comunicare a certi livelli, ma in pratica non comunicano. Per questo, di fronte a questa proposta, noi ammoniamo a scongiurare gli sprechi di energie che sono caratteristici del nostro paese. Non possiamo, infatti, prescindere dalla tradizione italiana. Quando si propone un nuovo istituto, è necessario guardare a quella che è la prassi corrente, proprio per capire a che cosa si uniformerà nella realtà il nuovo istituto.

Finora non v'è stato bisogno, per discriminare, di intervenire sulle strutture universitarie: la nostra è stata finora una università di élites, in cui le discriminazioni sociali avvenivano al di fuori dei cancelli, prima ancora che si entrasse nelle università. Oggi invece, col manifestarsi di questo fenomeno di massa, il problema di una discriminazione comincia a porsi in realtà: esso è insito in questo disegno di legge, per giudicare il quale, del resto, non possiamo prescindere dall'esaminare il resto della carriera scolastica italiana, che è una corsa ad ostacoli, una carriera selettiva.

ROSATI. Questo suo discorso, onorevole Berlinguer, è un atto di sostanziale sfiducia in quell'autonomia universitaria di cui apparentemente vi fate paladini. O crediamo alla possibilità di un'autonomia responsabile che sappia armonizzarsi concretamente con la realtà, o non vi crediamo: e allora il discorso è tutto diverso.

BERLINGUER LUIGI. Noi crediamo all'autonomia dell'università in materia scientifica, in materia culturale. Ma, quanto ai riflessi professionali e sociali degli studi, subentra la competenza assoluta della società politica e del Parlamento. Il problema dei rapporti fra un tipo di preparazione professionale e un altro è di gelosa competenza politica. Per questo dobbiamo preoccuparcene

nella legge, studiando opportune cautele e remore.

La seconda risposta che le devo, onorevole Rosati, concerne una constatazione pratica: l'università, che ha quel tipo di apparato docente che conosciamo, è oggi in certo modo infastidita dallo sviluppo quantitativo della scolaresca, sicché tenderà, se non inseriamo precise disposizioni in contrario nella legge, a scaricarsi di questa massa di studenti, che, fra l'altro, non può fisicamente sorreggere. Un professore, infatti, non può seguire 100-200-500 studenti. Occorre, ripeto, studiare effettive remore che impediscano un'evoluzione in quel senso.

Che cos'è oggi, in sostanza, la scuola italiana, l'università? È una scuola che pensa soltanto ai migliori, fondamentalmente decimatrice, rivolta a coloro che sanno apprendere da soli, non a coloro che devono essere aiutati ad imparare. Tutto ciò crea una situazione estremamente grave. Non possiamo tener conto dello scempio sociale e culturale che questo fatto comporta. Se infatti questa normativa si propone — come crediamo che si proponga — due tipi diversi di università e due tipi diversi di corsi di preparazione, avremo inevitabilmente una discriminazione culturale. Ieri c'era la discriminazione tra due culture, umanistica e scientifica. Oggi c'è la discriminazione tra scienza e tecnica. Ma questo elemento di discriminazione culturale è sempre presente nella prassi culturale italiana e nella stessa nostra università.

E che dire dei riflessi sociali di questa situazione? Oggi dobbiamo creare un'università nella quale la preparazione sia tale da consentire al diplomato e al laureato la massima convertibilità professionale. E per questo che dobbiamo assicurare una base scientifica di fondo.

La domanda che noi vi facciamo, onorevoli colleghi della maggioranza, è questa: il processo di sviluppo tecnologico al quale assistiamo deve significare qualificazione o dequalificazione del personale? Si badi che non è una domanda retorica. Ieri, per preparare un operaio o un artigiano, erano necessari anni di preparazione, di esercitazione manuale: e il risultato era una certa sofisticazione, una certa abilità artigianale. Oggi l'operaio e il tecnico hanno di fronte a sé dei bottoni, debbono trasmettere un comando, un segnale: debbono ripetere cento e mille volte il giorno la stessa operazione. E questa l'inevitabile conseguenza dello sviluppo tecnologico? È inevitabile conseguenza dello sviluppo tecnologico l'avvento di uomini-macchina che si tro-

vino smarriti di fronte a un congegno che fa tutto da sé?

Credevo che non possiamo accettare questa situazione! C'è stata una discussione, a Torino, tra la FIAT e certi costruttori di macchine *transfert*. La FIAT sosteneva che era sufficiente, per mandare avanti una macchina di quel tipo, un operaio comune, mentre i costruttori di quelle macchine rivendicavano la necessità di operai tecnici con una solida preparazione tecnica generale. Ripeto che non possiamo accettare che l'uomo venga ridotto da questo tipo di processo ad un essere meccanico, meno qualificato del passato. Questo modo di pensare ci viene da un certo tipo di struttura sociale: la FIAT ha soltanto l'8 per cento di operai e tecnici addetti ad un lavoro che non sia soltanto manuale; gli altri sono operai comuni. Dunque nella realtà sociale italiana questo processo di dequalificazione non solo è in atto, ma progredisce in modo mostruoso, e si ripercuoterà inevitabilmente anche sugli studi, se non poniamo degli argini.

Io non faccio discorsi da Cassandra; espongo un ragionamento suggerito da una analisi della struttura sociale, del tipo di processo produttivo in atto nel nostro paese. Noi abbiamo bisogno di uomini che non finiscano, come l'operaio di *Tempi moderni* di Charlot ad armeggiare meccanicamente con le chiavi inglesi sui bottoni di una ragazza che passa per strada!

Vi è poi il problema dell'obsolescenza, cioè dell'invecchiamento del tipo tradizionale di operaio, di tecnico della maestranza o di dirigente: esso sta alla base della riforma che avete proposto. Ma l'unica soluzione è quella di collocare in serie i due titoli, il che significa riconoscere parità di dignità scientifica, qualitativa e quantitativa, ai corsi di diploma. L'università deve essere posta in grado di corrispondere a questo processo, che deriva dalla realtà sociale capitalistica italiana, ma con tutte le garanzie e le garanzie necessarie, se vogliamo che l'università abbia un ruolo democratico nella società. Una scuola moderna e un'università moderna hanno dentro di sé la massima mobilità verticale, la possibilità reale (cioè tradotta nei contenuti culturali, e non frutto soltanto della rimozione degli ostacoli giuridici) di raggiungimento del massimo livello, grazie a una serie di uscite professionali in tutti i momenti (il che è un'altra esigenza della società).

Ebbene, a questo riguardo desidero fare una proposta politica, colleghi della maggioranza, che non è soltanto uno sfogo dovuto

ad una visione pessimistica. Io sono convinto che una rivoluzione pedagogica, che comporta inevitabili capovolgimenti, non sarebbe forse subito attuabile. Proponiamo, pertanto, una visione gradualistica del problema. Stabiliamo con questa legge che possano esservi due modi di accesso alla laurea: quello diretto, senza diploma, e quello indiretto, col diploma. Ciò non è previsto nel provvedimento, onorevoli colleghi. Non dimenticate che un nostro emendamento, presentato in Commissione a questo proposito, è stato da voi respinto come inaccettabile. Si trattava di un emendamento circostanziato, che riprodurremo in questa sede. Se lo respingerete, apparirà chiaro il disegno recondito che, nella maggioranza di voi, si cela dietro il tipo di provvedimento che proponete. Questa è la verità. O prevediamo nella legge garanzie effettive, oppure non vi sarà altra evoluzione che quella favorita oggi dalla realtà effettiva. Possiamo prevedere che, per diventare ingegnere, si possa seguire direttamente l'assurdo corso che prevede il biennio propedeutico; oppure che si possa anche usufruire di un tipo di diploma più specifico. In ogni caso, il raggiungimento della laurea non dovrebbe comportare aumento del numero degli esami, così come il tipo di esami contemplati nel corso di diploma non dovrebbe comportare una disqualificazione. Su soluzioni di questo tipo siamo disposti a discutere. Se non le accetterete, ogni altra soluzione creerà un processo di irreversibile involuzione, in luogo della riforma dell'università necessaria nel nostro paese.

Conferma queste conclusioni anche un'altra considerazione. Leggiamo oggi la relazione Caglioti sullo sviluppo della ricerca scientifica e tecnologica in Italia. Leggiamo la relazione Rubinacci allegata al disegno di legge istitutivo del Ministero della ricerca scientifica. Vediamo quello che succede nella realtà economica italiana con l'intervento del capitale americano. Oggi v'è in Italia un tentativo di subordinare sempre di più la stessa ricerca scientifica al tipo di produzione capitalistica in atto. Noi non abbiamo mai negato la necessità che la ricerca scientifica sia potenziata nel nostro paese e che si superino gli elementi di arretratezza insiti nella concezione dell'università umanistica. Però, tra l'affermare questo e il sancire un diretto asservimento della ricerca scientifica alla produzione, vi è un abisso. Una soluzione di questo genere sarebbe molto grave. Si pensi invece, onorevoli colleghi, a quanto è stato attuato in California. Il disegno che ispira le tesi di Caglioti e di Rubinacci e questa stessa proposta dei di-

plomi è molto arretrato rispetto alla politica che hanno fatto gli americani a questo proposito. Alcuni parlano di porre fuori dell'università la maggior parte della ricerca scientifica. Ebbene, non si è fatto questo negli Stati Uniti d'America. Lo diceva l'onorevole De Zan, e noi su questo siamo d'accordo. In California tutto l'impetuoso sviluppo economico, collegato strettamente con la ricerca industriale e tecnologica, è stato possibile perché si sono allevate nelle università intere schiere di ricercatori e di studiosi, che poi hanno costituito il nerbo degli enti di ricerca industriale. In Italia invece v'è oggi la tendenza a sottrarre all'università questo tipo di ricerca, operando sostanzialmente una disqualificazione scientifica dell'università. Questo è il problema del *technology gap*, del divario tecnologico, del rapporto che vi è oggi fra la situazione scientifica italiana e quella americana. Questo problema del resto è stato affrontato dal ministro degli affari esteri, e ciò ha avuto una eco politica molto ampia. Col presente tipo di riforma universitaria la soluzione del problema viene seriamente compromessa.

Qual è il tema che ci appassiona e che sta al centro della nostra proposta di riforma? È possibile conciliare oggi l'università di massa con un'università che conservi la sua propria natura di centro qualificato di ricerca scientifica e di insegnamento? Noi crediamo non solo che questo sia possibile, ma che debba essere il compito primario della riforma. Occorre creare un'università profondamente rinnovata per consentire questa lievitazione delle forze che si dedicano alla ricerca scientifica e all'insegnamento.

Per fare questo bisogna inevitabilmente affrontare tre questioni: 1) l'indirizzo dello studio, come primo problema, che qui viene non casualmente eluso e rinviato; 2) l'autonomia e la democrazia nell'università, di cui non parlerò in questa sede perché altri se ne occuperà; 3) le modifiche dell'ordinamento degli studi e dell'organizzazione didattica e scientifica della nostra università, incentrandolo tutti i corsi, brevi e lunghi, nel dipartimento.

Ebbene, questa riforma degli ordinamenti significa innanzitutto (ecco, onorevole Rosati, dov'è a nostro avviso il collegamento tra questa proposta del corso di diploma e la definizione istituzionale dell'insegnamento e della ricerca in questo disegno di legge!) aumento quantitativo. Oggi, per comprendere il significato di questo aumento quantitativo, la reale portata di questa grande domanda di istruzione che è insita nello sviluppo dell'uni-

versità, bisogna rendersi conto che tutto ciò rappresenta la fine della vecchia organizzazione individualistica, oligarchica, gerarchizzata, autoritaria, aristocratica, fondata sulla cattedra. Questo tipo di organizzazione rappresenta l'istituto portante dell'attuale università, ereditato da un compromesso tra la esperienza germanica e quella francese, ma non è oggi rispondente all'esperienza mondiale e soprattutto fa acqua da tutte le parti.

Forse questo principio aveva un senso nel passato, quando il rapporto fra maestro e studenti era un rapporto quasi familiare — anche numericamente inteso — quando cioè il rapporto fra maestro e allievi, fra studenti ed assistenti, era un rapporto personale, fiduciario, di tipo paternalistico (e quest'ultimo aspetto è tuttora esistente nella nostra università). Questa struttura è stata difesa dai privilegi, e si è andata così determinando una situazione arbitraria, di potere incontrollato: questa è oggi la principale imputata, sia negli organi di stampa sia in quest'aula. Tale struttura meramente cattedratica ha nociuto anche allo sviluppo della ricerca interdisciplinare, che è la ricerca scientifica di oggi, ed ha costituito un ostacolo quasi insormontabile, determinando una forma di impermeabilità delle università alle scienze nuove, alle scienze di punta e d'avanguardia.

Se vogliamo dunque una vera riforma, non possiamo eludere il problema della rottura dell'oligarchia della cattedra, la quale, di fronte ai nuovi fenomeni di sviluppo quantitativo dell'università, deve postulare il problema di un adeguato aumento del numero dei docenti: problema che non è stato neanche posto, nella sua vera sostanza quantitativa, dai Governi di questi venti anni.

Abbiamo bisogno di migliaia di docenti universitari. Il nostro ritardo, a questo proposito, è davvero impressionante. Nel 1880 avevamo mille professori e 15 mila studenti. Oggi abbiamo 3 mila professori, ma, invece dei 45 mila studenti che avrebbero costituito lo sviluppo proporzionale naturale rispetto alla situazione precedente, ne abbiamo 450 mila. Abbiamo cioè un rapporto didattico abnorme e assurdo. E questo non possiamo assolutamente accettarlo.

ERMINI, *Presidente della Commissione*. Dovremmo seminare i professori, per farli crescere di numero! Come risolvere diversamente il problema?

BERLINGUER LUIGI. L'aumento quantitativo della popolazione studentesca non è av-

venuto nel 1960, perché già nel dopoguerra, nel 1945-46 e negli anni cinquanta, se ne erano avute notevoli avvisaglie. Che cosa avrebbe dovuto fare un Governo serio, una democrazia cristiana che fosse sensibile ai problemi dello sviluppo quantitativo e soprattutto dell'efficienza dell'università? Avrebbe dovuto accingersi anche a questo compito, che è quello della preparazione dei docenti.

Voi rispondete: i docenti non si improvvisano. Ma a maggior ragione avreste dovuto programmare questo problema, tenuto conto di ciò. Invece, prevedendo la crescita annuale delle immatricolazioni, siete rimasti per venti anni immobili, attestati sul criterio delle 1.000-2.000 cattedre. Per questo siamo oggi nella precaria situazione che conosciamo. Se i provvedimenti finanziari del Governo di centro-sinistra continuano ad essere in questa materia così timidi, non è perché non sia possibile assegnare docenti all'università, ma perché si vuol difendere, col numero ristretto, la natura oligarchica ed individualistica della cattedra.

Ecco perché si pone il problema dei professori incaricati, che qui viene trattato come un problema di poco conto, ma che è invece un grande problema politico dell'università. Oggi i professori universitari incaricati sono in numero più che doppio rispetto ai professori di ruolo, mentre all'origine erano in numero nettamente inferiore (basta consultare le statistiche). Quando un professore universitario incaricato è chiamato ad insegnare una materia importante agli studenti, allora è professore a pieno titolo, con tutti i diritti. Quando però si tratta di chiamarlo a « cogestire » una università, non conta più nulla. Si assiste — ed è questo un retaggio della visione meramente cattedratica dell'università — ad uno iato tra funzione scientifica e poteri, ciò che non è certamente ammissibile.

Il rapporto tra cattedratico e professore incaricato deve essere posto nella sua sostanza in questa legge, perché il problema dei docenti è uno dei due o tre veramente di fondo dello sviluppo della nostra università. Davanti alla Commissione pubblica istruzione il Governo si era impegnato all'aumento automatico degli incarichi: al riguardo abbiamo votato un ordine del giorno, rinunciando ad un nostro emendamento proprio in considerazione della promessa iniziativa del Governo. Ora invece non se ne parla affatto. Eppure il problema è urgente, perché le immatricolazioni sono aumentate quest'anno del 20 per cento rispetto all'anno scorso. Non si

potrà continuare con l'attuale sistema. Se non cominciamo ad aprire un varco oggi, il problema del reclutamento dei docenti continuerà ad essere eluso, conservandosi l'attuale struttura oligarchica dell'università in contrasto con la sua base sociale di massa.

Pertanto noi proponiamo una riforma istituzionale della figura dei docenti ed innanzitutto un aumento numerico del corpo docente, da attuarsi però cominciando ad utilizzare gli studiosi che ci sono già, perché non possiamo permetterci spese ulteriori.

Il problema del « pieno tempo », del *full time* (di cui si occuperà poi un altro collega, cosicché io mi limiterò solo ad un accenno) si pone come un'esigenza prima di tutto morale. Chi parla di missione della educazione, chi parla di passione per l'insegnamento, non può mistificare questo discorso con le umilianti argomentazioni delle necessità professionali e così via. Esse, nella pratica, non sono altro che la volontà di considerare l'università come un lavoro ausiliario, secondario, come un trampolino di lancio per l'affermazione professionale.

Oltre che un problema morale, è un'esigenza funzionale dell'università di oggi. Oggi « la casa brucia », la situazione è di emergenza nel campo dei rapporti fra docenti e discenti. In questa situazione, bisogna reclutare tutte le energie e richiedere l'impegno di tutta la nazione, come sforzo finanziario e come consapevolezza civica. Soprattutto è necessario l'impegno dei docenti, i quali devono rivolgere tutta la loro dedizione all'osservanza della norma deontologica che impone loro di curare l'insegnamento prima di tutto.

È un'esigenza anche didattica, perché non si può pensare di svolgere una vera attività di insegnamento andando in fretta e furia a far lezione per i tre quarti d'ora accademici, estraniandosi subito dopo da quel lavoro collettivo di studio e di ricerca che è postulato da una visione moderna dell'università.

Per questo noi crediamo che l'individualismo oligarchico della cattedra debba essere intaccato, anche con lo strumento indicato da una nostra fondamentale proposta che il collega De Zan ha ricordato (qualificandola di una portata eversiva fors'anche superiore al vero): quella dei dipartimenti.

Possiamo avere un'idea dei dipartimenti non soltanto dall'esperienza degli altri paesi, ma anche da quella fatta in Italia con organismi affini. Il dipartimento può essere definito l'organizzazione funzionale in cui si

svolge quotidianamente la vita dell'università.

CODIGNOLA. Il dipartimento è un'ipotesi sperimentale.

BERLINGUER LUIGI. Siamo d'accordo che sia sperimentale. Ma non bisogna sperimentarlo per farlo fallire, bensì per affermarlo.

La scienza è cresciuta, e con essa sono cresciute le varie discipline. La loro classificazione tradizionale è mutata o va mutando. Vecchie discipline, già considerate fondamentali, sono riconosciute ormai superate. Spesso perfino i raggruppamenti delle discipline sono diversi, e si afferma oggi con forza la prevalenza anche in sede scientifica del lavoro collettivo sul lavoro individuale. È vero: ciò è contestato da molti, anche in quest'aula. Noi siamo però profondamente convinti della validità di questo assunto. Oggi è difficile che si trovi un biologo che non abbia bisogno di rapporti con fisici e con chimici per svolgere la sua attività. Succede così perfino nelle scienze umane: come può oggi un giurista liberarsi del formalismo giuridico tradizionale senza un collegamento di studio e di ambiente culturale con economisti, con sociologi, con studiosi di scienze politiche? Come può non sentire il bisogno di misurarsi con queste altre discipline, sviluppando un tipo nuovo di ricerca che fino a ieri non esisteva? Perché alla base della vita universitaria era la cattedra, cioè un'organizzazione meramente individualistica, scarsamente comunicante con gli altri. Oggi gli interrogativi della scienza non hanno frontiere, da questo punto di vista, e non si può non affrontarli di conseguenza.

Pongano mente, onorevoli colleghi, ad un fatto di cronaca che appassiona l'opinione pubblica in questi giorni. Se oggi all'estremo meridionale dell'Africa, a Città del Capo, un cuore strappato ad un cadavere continua a pulsare e fa vivere un altro uomo, non è perché un luminare isolato abbia compiuto l'operazione chirurgica, ma perché trenta persone sconosciute hanno costruito questo risultato nell'ombra, lavorando con un tipo di collegamento che supera qualunque individualismo. Si guardi alla scienza spaziale, ai risultati raggiunti da queste nuove organizzazioni di ricerca collettiva. La prevalenza del collettivo sull'individuale è oggi in materia scientifica un fatto completamente assodato. E questo non soltanto nelle discipline sperimentali: un tipo di nuove ricerche

storiche, un tipo di nuove ricerche umane, prodotto di un collegamento stretto tra cultori di discipline diverse dà oggi risultati culturali molto più qualificati rispetto a quelli del passato.

Occorre dare una veste istituzionale a questa nuova forma e dimensione della ricerca, una veste istituzionale alla nuova dimensione dell'insegnamento, che è collegato alla ricerca. L'istanza ci viene dai fatti. Noi possiamo dubitarne in quest'aula, ma più avanti di noi sono sotto questo aspetto gli studenti che in tutti questi anni — e anche in questi giorni — si sono battuti animosamente, hanno scioperato, hanno occupato le università, per affermare un nuovo tipo di insegnamento e di rapporto docenti-discenti. Che cosa combattono questi studenti, pur talvolta nell'imprecisione o nell'improvvisazione del loro linguaggio? Combattono l'autoritarismo didattico e culturale che è incentrato nel concetto di cattedra, che limita in pratica l'attività didattica alla lezione *ex cathedra*, che limita quindi spessissimo l'apprendimento allo studio istituzionale e preliminare del manuale, allo studio meccanico di nozioni.

Questa è la sostanza, purtroppo, dell'università italiana. L'università italiana non dovrebbe invece essere nozionistica ed istituzionale. Ho sentito dire a Torino, a palazzo Campana, dagli studenti che occupavano qualche giorno fa quell'università, che essi, pur essendo stati per 13 anni a scuola, non avevano imparato altro che ad ascoltare e a ripetere, spesso con le parole del professore, le lezioni. Vi è purtroppo un rapporto tra banco e cattedra che implica per lo studente un'attività meramente ricettiva. Ma questi studenti universitari hanno diciotto o vent'anni, molti dei loro coetanei sono nella produzione ed hanno responsabilità produttive e sociali! Sono uomini che pensano, e che vogliono imparare a pensare e a studiare.

Questa dev'essere la differenza tra l'università e le scuole che la precedono. Il corso di studi di 13 anni che precede l'università ha necessariamente insegnato agli studenti ad usare consapevolmente gli strumenti culturali e di ricerca (questa è oggi, nella psicologia moderna, la funzione vera delle stesse scuole elementari e medie inferiori). Questi strumenti il giovane laureato dovrà poter convertire più volte, di fronte alle necessità del progresso tecnologico, nella società e nella vita.

In una recente trasmissione televisiva, un industriale ha detto che l'università italiana è troppo teorica. Magari lo fosse! L'università italiana è invece nozionistica. I suoi cor-

si attuali sono meramente istituzionali: come tali, sostanzialmente, fanno sì che il rapporto didattico sia molto fragile. Il rapporto didattico, infatti, è spesso costituito dal solo esame: è un *test*. I professori non vedono la maggioranza degli studenti se non nel giorno degli esami. Il resto del rapporto didattico si risolve comunque nella lezione, sempre che questa sia tenuta. Io comprendo che un professore che debba curare 200, 500 o persino 1.000 studenti trovi comodo porsi davanti, nell'anfiteatro. Egli parla, quelli ascoltano: e tutto finisce lì. Questa però non è l'università, è soltanto un'associazione di conferenze!

Il risultato di questo sistema selettivo è del tutto negativo. Ecco perché in Italia un terzo degli studenti non arriva alla laurea. Infatti gli studenti che provengono da famiglie disagiate, in condizioni sociali di non privilegio, forzatamente si smarriscono. La « mortalità » scolastica è in questo senso altissima. Mentre ciò una volta avveniva soltanto nella scuola pre-universitaria, oggi avviene anche nell'università. E come se si prendesse qualcuno, lo si buttasse a mare e gli si dicesse: « Se sai nuotare da solo, per conto tuo, te la caverai; altrimenti peggio per te, vuol dire che non vali ».

Questo problema, come ho già detto, è oggi dibattuto anche all'estero. In Francia, il ministro Peyrefitte ha proposto la riconversione globale dei sistemi didattici, ciò che significa sostanzialmente colpire l'autoritarismo culturale e didattico che sta alla base della cattedra e quindi dell'università.

Che cosa chiedono, sostanzialmente, gli studenti? Chiedono di poter scegliere i loro indirizzi di studio. D'accordo sulla necessità di una prima verifica istituzionale, per accertare l'apprendimento delle nozioni fondamentali: perché purtroppo gli studenti provengono da una scuola media superiore non riformata, il che pesa sulla stessa riforma dell'università. Ma, una volta ammesso ciò, non si potrà mai pretendere una conoscenza enciclopedica di tutte le discipline. La stessa conoscenza istituzionale deve essere ridotta al minimo. E poi bisogna dare agli studenti (problema di cui il disegno di legge al nostro esame non parla affatto, limitandosi a riforme dell'ordinamento didattico che sono « a monte » del tema più vivo) sia la possibilità di scegliere, discutendo con i docenti, quali corsi istituzionali inserire nel loro piano di studi, sia la possibilità di sviluppare i loro seminari, le loro ricerche, le loro applicazioni.

Ecco qual è la soluzione del preteso dilemma tra preparazione teorica e specializzazione.

Oggi si dice che bisogna specializzarsi, però si dice anche che ci si specializza troppo e che, alla fine, questa preparazione è destinata all'invecchiamento e quindi a diventare inutile. L'unico modo di superare questo dilemma non è quello di affastellare materie su materie, come succede in Italia, dove si susseguono da un'ora all'altra dei corsi assolutamente scoordinati l'uno con l'altro e, quindi, incapaci di creare una sensibilità critica e perfino un interesse scientifico nei giovani. Oggi bisogna specializzare, approfondendo criticamente un settore del sapere e acquisendone la metodologia critica scientifica più che la quantità di nozioni che non sarebbe mai possibile aggiungere. E ciò è possibile soltanto all'interno di un dipartimento. E di ciò non si parla affatto nel disegno di legge, non vi si prefigura niente che vada in questa direzione.

Ecco come si può risolvere il problema della democratizzazione. Questo è il primo problema della democratizzazione delle università per quanto riguarda gli studenti. Quindi, non soltanto rappresentatività all'interno degli organi del consesso accademico, non soltanto un dosaggio delle rappresentanze, che pure è importante, ma che non esaurisce il problema, anzi può essere pericoloso se affrontato in modo staccato. Il problema è di consentire un controllo — come dicono gli studenti — democratico degli studenti sulla formazione professionale della forza-lavoro, che sia esercitato innanzi tutto da loro stessi. Oggi ciò non avviene. Non essendo infatti pensabile ottenere ciò con un decreto dall'alto, tipo quelli di Bottai, occorre arrivarvi tramite la collaborazione e la volontà degli stessi docenti, i quali, invece, oggi assolutamente non sottopongono minimamente questi problemi di impostazione ad un confronto effettivo.

Io ho assistito a un fatto commovente: un anziano professore di matematica, ordinario a Torino, è venuto insieme con noi a parlare con gli studenti. Era sgomento! Diceva: io sono pronto a questo colloquio diretto, perché se io fossi vissuto nell'epoca della rivoluzione francese sarei stato un giacobino. Naturalmente senza ammazzare Lavoisier, però sarei stato un giacobino. Ebbene, oggi sono con voi nello spirito, ma non comprendo il vostro linguaggio e le vostre istanze. La sua formazione culturale, cioè, era tale da non fargli comprendere questo problema di fatto, pur elementare: che la sua impostazione (è un

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 7 DICEMBRE 1967

professore serio, che fa tutte le lezioni, che si dedica essenzialmente alla ricerca) non poteva avere, per il tipo di evoluzione culturale acquisito dentro questo istituto della cattedra... (*Interruzione del deputato Levi Arian Giorgina*).

Aderì, sì, ma io ricordo quella giornata e quella discussione così appassionante sul problema del rapporto didattico, della scelta dei temi, dello studio in comune, discussione che non poteva sfociare in una visione comune perché non comune era il linguaggio. Del resto, comprendo bene che per raggiungere la meta che noi indichiamo bisogna prima di tutto aumentare il numero dei docenti e che è comodo prospettare un problema isolato, in maniera superficiale. La soluzione deve essere globale e riguardare tutti gli aspetti del problema. Pretendere di isolare i singoli problemi può addirittura essere pericoloso. Si prenda, per esempio, la proposta di abolizione della sessione di esami di febbraio. Nella stessa nostra proposta di legge è prevista l'abolizione, non soltanto della sessione di febbraio, ma anche di quella di ottobre, e altresì l'abolizione della maggioranza degli esami, che non hanno senso nell'università! Se infatti vi è un tipo di rapporto didattico moderno, il professore conosce fin dai primi mesi la capacità dello studente che segue nella evoluzione delle sue ricerche, delle sue sperimentazioni, delle sue applicazioni nei suoi seminari, il che rende superflui molti degli esami. Questo che abbiamo proposto è già in atto, del resto, nella maggior parte dei paesi civili; è cioè una realtà, non un fatto assolutamente astratto.

Però, se si abolisse oggi la sessione di febbraio, alla quale spesso ricorre chi ha un corso di studi difficile, faticoso, perché lavora ed è in condizioni sociali disagiate, si introdurrebbe un ulteriore elemento di discriminazione sociale, e si diminuirebbe la percentuale di coloro che, provenienti da famiglie disagiate, arrivano fino alla laurea. Ad una siffatta misura si potrebbe cioè arrivare soltanto in una visione non di assolutismo illuminato, di razionalismo autoritario, ma nel contesto di un complesso di misure che, nel rispetto dell'articolo 3 della Costituzione, rimuovano effettivamente gli ostacoli sociali che stanno alla base di questa discriminazione.

Occorre, in altre parole, arrivare ad una conversione generale del sistema didattico e trasformare il metodo deduttivo istituzionale e nozionistico in quello sperimentale.

Solo così, onorevoli colleghi e caro collega Rosati, acquista razionalità e validità la conce-

zione del diploma! Se questo non si farà, inevitabilmente, in questo tipo di cornice didattica, il diploma assumerà la funzione di sfollagente e di limbo per la maggioranza degli studenti universitari italiani.

Anche per questo dobbiamo inserire anche lo studente nel nuovo organismo del dipartimento, che noi concepiamo appunto come l'organismo di base della struttura democratica, convinti che lo studente in esso possa effettivamente acquisire una preparazione diversa.

Mi si potrebbe obiettare che il professore non può studiare insieme con lo studente, perché egli si dedica a ricerche specialistiche, molto settoriali, che non interessano, ma ciò non è esatto. È chiaro che il professore fa le ricerche specialistiche, ma non trasmetterà una ricerca settoriale limitata agli studenti, ma piuttosto, vivendo la vita scientifica in un contesto diverso, trasmetterà la problematica culturale che sta alla base di quella sua ricerca, a base delle scelte che ha fatto, della metodologia stessa che ha informato la sua passione di ricercatore.

È così che nasce la scuola. È così che la scuola, il maestro trasmettono in sostanza agli allievi il loro insegnamento: non con la lezione che ripete quello che è scritto nel manuale. Assolutamente non in questo modo! Ma questa riforma di sostanza può avvenire soltanto se si recepisce la spinta democratica insita nell'evoluzione della nostra istruzione superiore in università di massa.

È questo non può essere fatto se non col dipartimento, che, fra l'altro, oggi è una necessità anche funzionale e finanziaria. Io non mi soffermo su questo, ma c'è da considerare il costo della ricerca, il costo degli strumenti scientifici moderni, delle biblioteche, delle apparecchiature elettroniche, la necessità di un personale tecnico oggi inesistente in Italia. Noi abbiamo discusso in questi giorni in Commissione un disegno di legge e ci siamo accorti della realtà del problema. Oggi in Italia abbiamo un'organizzazione delle università in cui il personale tecnico che deve far vivere quegli strumenti indispensabili per una ricerca moderna, praticamente ha un'incidenza numerica assolutamente irrilevante.

Per questo io penso che noi dobbiamo dare al dipartimento una configurazione effettiva. E qui sta la polemica nei confronti della vostra soluzione, colleghi della maggioranza. Voi volete un dipartimento che chiamate facoltativo, per chi lo vuole; noi chiediamo, invece, che il dipartimento sia la struttura portante dell'università. Badate (e con ciò rispondo all'onorevole De Zan): non si deve tratta-

re di una cosa imposta, in cui il collettivo soffochi l'individuale. Nella nostra proposta di legge abbiamo indicato una soluzione che ci sembra interessante; mi permetto di enunciare, dato che molti di voi non l'avranno letta.

Noi proponiamo che l'adesione ad un dipartimento invece che ad un altro, la scelta del tipo di dipartimento, sia volontaria. È infatti possibile che un fisico si senta più congeniale e scientificamente più vicino ad un gruppo di chimici, anche per il tipo di ricerca cui si dedica, o ad un gruppo di biologi, piuttosto che ai suoi colleghi fisici. Ed in tal modo credo che ci manteniamo nell'ambito del massimo rispetto della sensibilità scientifica dei docenti ed anche della ortodossia didattica, perché si può insegnare solo quello che si sa e che scientificamente si sente, non quello che viene imposto da una struttura.

Però noi non pensiamo che possa esserci un professore fuori del dipartimento: sarebbe come metter un professore fuori dell'università. Che cosa dunque significano l'articolo 8 del vostro disegno di legge e il dipartimento facoltativo? Significa avere due strutture universitarie che inevitabilmente diventeranno fonte di discriminazione, significa avere due strutture universitarie in contraddizione, specialmente oggi che lo Stato sembra essere entrato nell'ordine di idee di raddoppiare almeno le strutture edilizie delle università. Con questo tipo di sviluppo quantitativo, con gli investimenti che si prevedono e che noi speriamo possano essere attuati in futuro in misura maggiore (perché quelli attualmente previsti sono insufficienti), se nello stesso tempo non si provvede anche a definire il contenuto di tale aumentata dimensione, i progetti, che si fanno oggi ma che sono destinati ad incidere nei prossimi cento anni della istruzione del nostro paese, porteranno il marchio di questa scelta discriminatoria e quindi della mancata funzionalità.

Questa affermazione, fra l'altro, risulta esatta anche sulla base di un'esperienza più generale, sulla base di quello che sta succedendo, per esempio, a proposito dell'aumento delle sedi universitarie. Su questo vorrei anzi attirare in modo particolare l'attenzione dell'onorevole ministro. Noi ci troviamo oggi di fronte a continue richieste di aumento delle sedi universitarie e gli articoli 1 o 2 del disegno di legge, se non ricordo male, prevedono un piano biennale in relazione allo sviluppo quantitativo delle sedi universitarie. Non si tratta di un obbligo di legge perché la legge non è stata ancora appro-

vata; però è senza dubbio un obbligo politico. Ad un ministro che condivide questa necessità nessuno potrà impedire di presentare in Parlamento o in Commissione o in altra sede idonea un disegno organico di sviluppo delle sedi universitarie del nostro paese. Dico questo non perché si tratta di una esigenza a tipo razionalistico, ma perché nella realtà, obiettivamente le sedi sono in continuo aumento seguendo però una linea di espansione caotica e disordinata. Caos e disordine subiti dal Governo, se non addirittura paradossalmente incentivati.

Nel corso di una riunione ufficiale del corpo accademico dell'università di Sassari lo onorevole ministro della pubblica istruzione ha detto (mi riferisco alla sostanza delle parole e se dovessi sbagliare prego l'onorevole Gui di correggermi) che, siccome oggi il Parlamento svolge con lentezza il suo programma legislativo e siccome esistono situazioni politiche particolari, sarebbe opportuno, ad esempio, che l'istituzione della facoltà di magistero a Sassari avesse inizio dietro iniziativa dello stesso comune di Sassari. Poi penserebbe il Governo a consolidare l'iniziativa. In un'altra riunione convocata dall'amministrazione provinciale di Milano sulla programmazione regionale lombarda, riunione alla quale ha partecipato anche l'onorevole sottosegretario presente oggi in aula, il presidente dell'amministrazione provinciale di Brescia ebbe a dire di aver ricevuto dal direttore generale dell'istruzione universitaria, e certo non per sua propria iniziativa, il suggerimento di iniziare le trattative per far sorgere a Brescia un'altra sede universitaria, contrattando eventualmente, in un secondo momento, o con Parma o con la Cattolica di Milano.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.*
L'idea sarà stata loro.

BERLINGUER LUIGI. In pratica, ad ogni modo, è proprio quello che sta succedendo; e da parte degli organi centrali vi è acquiescenza, se non addirittura una certa connivenza.

Credo che in tal modo si pregiudichi la costituzione dei dipartimenti e quindi la riforma stessa; crediamo anche che non si possa risolvere in questo modo la questione dei dipartimenti, che è senz'altro la questione fondamentale.

Avrei voluto, ma il tempo non me lo consente, dedicare due parole al problema della economia, anche perché l'onorevole De Zan

ne ha trattato stimolando in tal modo il nostro desiderio di precisazione; definendo latina la nostra tradizione, egli forse ha dimenticato che in questa nostra latinità c'è un pizzico di influenza germanica non indifferente che ha caratterizzato le nostre università.

Desidero a questo proposito dire che noi non possiamo sfuggire a quanto è scritto nella Carta costituzionale; nell'articolo 33 della Costituzione non è stato infatti commesso un errore allorché si è parlato di università al plurale; si tratta di una dizione usata intenzionalmente. O si riforma la Costituzione, e noi a questo siamo contrari, perché concordiamo con quanto vi è scritto, o la si attua. Attuare la Costituzione significa non considerare l'università come un corpo unico, ma come un qualcosa di diverso. (*Interruzione del deputato De Zan*).

Il consiglio nazionale universitario, che sarà realizzato prima delle altre autonomie, altro non sarà se non una specie di Corte di cassazione delle università e della scienza, assolutamente non pensabile nel mondo scientifico. Una cosa simile noi non possiamo accettarla; nel rispetto della Costituzione, dobbiamo soprattutto guardare inizialmente alle autonomie dei corpi culturali e scientifici rappresentati dalle singole università e cioè dalla loro potestà statutaria.

Tutto ciò è senz'altro eluso dal disegno di legge, che, quindi, sotto questo profilo, a nostro avviso, rasenta l'incostituzionalità, proprio perché elude questo problema di fondo. Ad ogni modo, questo tema sarà trattato da altri colleghi.

I problemi che ci stanno di fronte sono molto gravi, per certi aspetti drammatici e soprattutto si presentano con grave urgenza alla nostra attenzione; noi siamo qui per provvedere e per provvedere subito. Dal vostro progetto, però, colleghi della maggioranza, non ci sembra che venga fuori una loro soluzione. Ce ne convince anche il fatto che nessuno di voi è sostanzialmente contento di questa soluzione. Non solo perché questo rinvio del dibattito, questa lunghezza, questa esitazione non sono casuali ma perché persino coloro che l'accettano, lo fanno per fame, dato che sostanzialmente affermano che, nell'attuale situazione, non è possibile nulla di meglio e quindi sono pronti ad ingerire qualcosa che pure ingurgitano assai malvolentieri.

Questa profonda divisione esistente nella maggioranza, questa situazione che rischia di gettare discredito sul Parlamento come si crede di poterla risolvere? Quella maggio-

ranza — come dire? — interna alla maggioranza che dice di credere alle riforme, come porterà in porto la riforma? Perché si è creata questa situazione? Perché, colleghi della maggioranza, vi siete ostinati a « parlottare » in quattro in un ufficio di palazzo Montecitorio o di viale Trastevere.

CODIGNOLA. Proprio lei dice queste cose? Ci siamo visti in tutti i paesi d'Italia.

BERLINGUER LUIGI. Ci siamo visti per discutere, per dibattere, non per risolvere. Voi avete scelto la « stanza dei bottoni » nella quale, escludendo determinate forze, avete partorito il provvedimento al nostro esame. Ora la creazione di diplomi siffatti, degli istituti aggregati, la soluzione data al consiglio nazionale universitario, ai problemi dell'autonomia, del dipartimento, al problema dei concorsi, tutto questo non è assolutamente accettabile.

Con questo testo voi, che minacciate di cristallizzare da 30-40 anni l'università, ci proponete una soluzione che ci spaventa nella realtà, che non possiamo assolutamente accettare perché profondamente sbagliata. Questo testo, per pressioni di vario tipo, contiene norme che rischieranno di far naufragare la soluzione proposta perché, colleghi della maggioranza, vi siete tagliati un ponte a sinistra e quindi il collegamento con un movimento reale che chiede una effettiva riforma.

Questa soluzione, che per alcuni versi è anodina e per altri è addirittura controriformatrice, sta mostrando la corda e nel dibattito di quest'aula sta manifestando la sua intrinseca debolezza.

Voi volete opporvi alla pressione della destra, volete che questa sia isolata, ridicolizzata, sconfitta per le posizioni vergognose che qui rappresenta? Oltretutto è una destra che travalica persino la topografia parlamentare della maggioranza. (*Commenti*). Se questa è veramente la vostra volontà, noi siamo unanimi e pronti a schierarci su tali posizioni, fino in fondo; siamo pronti a discutere anche la proposta di riforma effettiva. E badate che non si tratta di riforma effettiva: anche da voi stessi sono scaturite elaborazioni interessanti. Una maggioranza è dunque possibile in questo Parlamento. Se abbandonerete le posizioni negative, da controriforma, assunte da qualcuno di voi, avrete anche in questo scorcio di legislatura la maggioranza per una riforma. Se non farete questo, assumetevene la responsabilità di fronte al paese

e di fronte all'università. (*Applausi all'estrema sinistra — Congratulazioni*).

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

D'AMATO. Signor Presidente, onorevoli colleghi, desidero intervenire brevemente in questo dibattito per una serie di osservazioni di carattere generale e per qualche commento su punti specifici della legge.

Comincio innanzitutto col dire che questa legge bisogna farla. Siamo d'accordo tutti, mi pare, nel paese e nel Parlamento sulla esigenza di dare alla università italiana una legge organica. Tutti diciamo che, se non si agisce in tempo, l'università italiana rischia di esplodere, e tuttavia si sta creando questa situazione paradossale che le opposizioni alla legge, pur di diversa natura ed ispirazione, sono tali e tante che potremmo addirittura rischiare di non farla. Ecco perché vorrei iniziare dando atto al ministro e al Governo del loro costante impegno e dello sforzo tenacemente compiuto.

Non è stato facile l'iter di questa legge: non sono mancate le speculazioni, non sono mancate le riserve e le perplessità, talvolta anche giuste e legittime. Ora, il disegno di legge è venuto in aula e tuttavia — a giudicare dai commenti di stampa e dalle dichiarazioni degli interessati (professori, incaricati, assistenti e studenti) — l'accordo su questa legge non si è ancora raggiunto nel Parlamento e nel paese.

Orbene, se è vero che nessuna legge è perfetta, e non lo è neppure questa, io mi domando: come può, peraltro, l'università italiana fare a meno di una sua legge organica? E che cosa noi pretendiamo dalla legge su cui discutiamo? Sinceramente, ho l'impressione che troppo spesso dimentichiamo che il problema dell'università presenta due dimensioni fondamentali: una quantitativa, l'altra qualitativa. Probabilmente, proprio perché dimentichiamo questa osservazione pregiudiziale, siamo portati a chiedere alla legge — innanzitutto, al Governo; e, da parte dell'opinione pubblica, al Parlamento — siamo portati a chiedere tutto e il contrario di tutto; e cioè che da questa legge venga fuori una università italiana che sia al tempo stesso università di massa e università di *élite*. In altre parole, una università che tenga conto del carattere di massa che il problema universitario ha assunto, e tuttavia che sappia legarsi a quella concezione di università di *élite* che valeva nei decenni passati, molti decenni passati. Così

chiediamo all'insegnamento universitario di conservare, se la possiede, o di darsela, se non la possiede, una sua natura preminentemente teoretica, e tuttavia — poiché ci rendiamo conto che gli studenti che si laureano, diventando cittadini, diventando lavoratori, debbono avere la preparazione necessaria per svolgere i loro compiti professionali — chiediamo alla università una formazione pratica. Vogliamo, secondo la vecchia e forse non mai logora espressione, la « moglie ubriaca » e la « botte piena ». A questo punto, a giudicare da quel che si sente in giro e da quel che si sente in quest'aula, vorrei mettere i colleghi in guardia contro il pericolo della generalizzazione. Una tendenza alla generalizzazione mi pare quanto mai evidente in questo dibattito; tanto evidente che essa rischia addirittura di diventare, come avviene anche in sede scientifica, astrazione.

Prendiamo il modello di professore universitario, così come esso viene abitualmente e genericamente disegnato ad illustrato dai banchi dell'opposizione. Secondo coloro che vogliono tutto modificare, tutto rifare, il professore universitario è uno strano personaggio, che non fa lezioni, non fa esami e che, invece di dedicarsi alla ricerca scientifica, si dedica esclusivamente all'esercizio del potere a lui derivante dalla titolarità della cattedra. Orbene, questo modo di disegnare il modello è indubbiamente una conseguenza della generalizzazione che ci sta guidando nella discussione del disegno di legge. Accade così, inevitabilmente, che il professore universitario venga posto su un piedistallo sul quale forse egli non sempre si trova. Egli ha, nonostante la sua dedizione allo studio e, di conseguenza, la sua autodisciplina (non si è uomo di studio se non si ha soprattutto dentro di sé una profonda disciplina), la capacità di rinunciare a molte cose, la capacità di alimentare nella propria coscienza e nella propria mente tutta una serie di dubbi, la capacità di verificare continuamente anche quelle che appaiono delle verità ormai definitive, la capacità di distruggere miti, anche i propri miti. Nonostante la sua cultura e preparazione, il professore d'università è un uomo fatto di carne ed ossa. Secondo un vecchio adagio, molto simpatico e significativo, « il professore d'università è un uomo come tutti gli altri con la differenza che egli non lo sa ».

La generalizzazione, dicevo, investe anche la massa studentesca: lo studente è martire. Tutti noi siamo stati studenti, tutti noi abbiamo da rivolgere delle critiche, una esperienza da far valere. Ma è veramente proprio lo stu-

dente e solo lo studente il martire? E dentro quali limiti?

Non vi è dubbio che questi due modelli creati dalla astrazione, dalla generalizzazione dei colleghi che vogliono tutto rifare, sono anche riscontrabili nella realtà. Ma in quale misura? Ora, l'impressione di coloro i quali vivono la vita della scuola è che la generalizzazione sia stata così esasperata da far passare come normale un fatto che invece è episodico, da addebitare ai professori e gli studenti delle responsabilità che competono molto probabilmente a una esigua minoranza dei professori e degli studenti.

Il professore che è veramente tale, è un uomo il quale ama la scuola innanzi tutto, l'ama a tal punto che è disposto a rinunciare a qualsiasi altra cosa. Credo di non svelare dei segreti se dico che, per esempio, molti colleghi che siedono nel Parlamento, ai quali sono state offerte delle occasioni certamente importanti e prestigiose, le hanno rifiutate perché l'accettazione di queste offerte avrebbe comportato il loro ritiro dalla scuola. Così non vi è dubbio che vi sono studenti, e sono, grazie a Dio, la maggioranza, che vogliono studiare e, nonostante certe lacune che si sono inevitabilmente create in una società, come la nostra, in rapido ed impetuoso sviluppo, sono riusciti e riescono regolarmente a laurearsi, senza neppure quell'eccesso di sforzi, di fatiche e di spese di cui talvolta si parla, quando si vuol dipingere un quadro eccessivamente fosco e nero.

Il modello del professore universitario, così come ci viene presentato, è astratto. Direi di più (il ministro Gui sa che ho avuto modo di esprimere questa opinione anche in altra sede): un modello di professore astratto è già nel disegno di legge di cui ci stiamo occupando. Orbene, volendo entrare nel merito del problema e non potendo riferirmi esclusivamente alla mia esperienza (anche perché, di fronte a quella di altri autorevoli colleghi, la mia è certamente un'esperienza meno importante) ed evitando con cura di correre a mia volta il rischio di una generalizzazione o di contrapporre generalizzazione a generalizzazione, mi riferirò ad un caso concreto, cioè ad un modello di professore così come l'ho visto da vicino. Porterò cioè l'esempio del mio maestro, che mi è caro ricordare in questa sede, il professore Luigi Amoroso, ordinario di economia politica all'università di Roma e preside in questa università, negli ultimi anni della sua carriera universitaria, della facoltà di scienze politiche.

Il professore Luigi Amoroso, che dedicò tutta la sua vita all'università, era indubbiamente uno scienziato eccezionale, superiore alla media, una mente, direi, di tipo rinascimentale, un uomo che coltivava gli interessi culturali e scientifici più disparati. È sufficiente ricordare, per esempio, che egli era non soltanto professore di economia politica, ma anche libero docente di meccanica razionale, se la memoria non mi inganna, presso la facoltà di ingegneria. Era scrittore fine, conversatore amabile e soprattutto scienziato puro eccezionalmente dotato: economista-principe e matematico sommo. La sua fama continua a crescere all'estero e anche in Italia, come ha dimostrato recentemente la solenne commemorazione che l'Accademia dei Lincei, di cui era socio ordinario, ha voluto dedicargli. Ebbene, il professor Amoroso, che aveva dedicato tutta la sua vita all'università, negli ultimi anni cominciò a rendersi conto che gli mancava qualcosa e un giorno chiamò me, che ero l'ultimo dei suoi assistenti e mi disse: è bene che le tesi di laurea d'ora in poi le svolga lei in commissione. Io cercai di opporre un cortese rifiuto: ero ai primi anni della mia esperienza universitaria, nella mia facoltà tenevano cattedra maestri di chiara fama; non vi nascondo che mi tremavano i polsi all'idea di dover riferire su tesi di laurea in una commissione tanto prestigiosa presieduta, nella sua qualità di preside, dal mio maestro, che era un docente di grande umanità, ma anche di estrema severità.

Chiesi allora al professor Amoroso perché egli rinunziasse a questa attività o per lo meno ne delegasse gran parte a me. Ed egli mi rispose: ho la sfortuna di non aver lavorato, di essermi chiuso nell'università, nella mia biblioteca, di aver fatto il teorico per quasi tutta la vita, per cui molte volte mi sembra di non riuscire a vedere gli uomini vivi, cioè i personaggi vivi della realtà economica e sociale. So tutto della scienza economica, ma non conosco sufficientemente gli uomini vivi, gli attori del dramma economico, i protagonisti della scena economica. Sarebbe quanto mai ingiusto e pericoloso che gli studenti di questa facoltà, laureandosi, uscissero soltanto con un bagaglio teorico senza avere contemporaneamente appreso il contatto vivo con la realtà. Per questo desidero che accanto a tesi di laurea di contenuto prettamente teorico, siano assegnate anche tesi che affrontino problemi vivi, attuali.

Da quel momento si verificò un fatto nuovo nella facoltà: proprio quando si discutevano le tesi che riguardavano problemi vivi, relativi cioè alla realtà in atto, anche coloro i quali sembravano essere i più astratti per definizione finivano per dimostrarsi maggiormente interessati alla discussione. Il professor Capograssi, grande filosofo, spirito delicato e profondo pensatore cattolico, ordinario di filosofia del diritto nella nostra facoltà, si alzava dalla sedia per meglio seguire il dibattito e vi interveniva; qualche anno dopo, giudice della Corte costituzionale, arrivò a dire in punto di morte: « Vi raccomando, cercate, voi giovani, di discutere sempre le tesi di laurea con questo equilibrio tra la parte teorica, dalla quale non si può prescindere, e la realtà viva ».

L'equilibrio. Ecco che un maestro come Luigi Amoroso lo aveva creato da solo, rendendosi conto dell'aspetto negativo di una sua esperienza di professore a pieno tempo. Ma era professore a pieno tempo per metà all'università e per metà nella sua biblioteca, era professore a pieno tempo quando decideva di fare soltanto 8 esami al giorno (ricordo che facevamo una interminabile serie di 30 sedute di esame per ogni sessione). Questo era però ancora possibile, perché parlo di 15-16 anni fa, quando gli iscritti alla facoltà di scienze politiche dell'università di Roma erano appena 100 o 200: non sarebbe più possibile farlo oggi con 1.000-1.500 iscritti, questo è chiaro. Si può, dunque, generalizzare a questo modo sostenendo che i professori non fanno gli esami, quando pure ci troviamo di fronte a modelli illuminanti come quello da me descritto e che non sono poi così eccezionali come qualcuno può ritenere. E se si aggiunge la constatazione che per un professore che dedica metà della giornata ad esaminare gli studenti le propine di esame sono qualcosa di ridicolo (credo che in 17 o 18 anni di lavoro universitario io non abbia totalizzato più di 100 mila lire), bisogna pur doverosamente concludere che per un professore che sia veramente tale il motivo economico non è determinante e che a guidare la sua condotta di docente e di uomo è innanzitutto la passione per lo studio, l'attaccamento alla scuola, il senso di debito verso la scuola e verso la gioventù studiosa. Ma il professor Amoroso bocciava: dava allo studente la possibilità di fare un esame completo, agiva secondo giustizia e, quando era giusto, bocciava; pretendeva qualcosa di più oltre alla conoscenza della teoria: pretendeva una certa maturità, pre-

tendeva una proprietà di linguaggio, non ammetteva che si parlasse in dialetto o in gergo, così come avviene talvolta nell'università di massa. Cioè richiedeva allo studente una formazione completa. E quando per caso si accennava a fenomeni, poniamo, di carattere politico o di carattere contingente, quale potrebbe essere in questo momento la svalutazione della sterlina, e lo studente non sapeva rispondere, il professor Amoroso obiettava: ma scusi, ella è un laureando in scienze politiche, è giusto che gli altri cittadini, i suoi amici, i suoi colleghi studenti di altre facoltà o persone che non hanno avuto la fortuna di poter studiare si rivolgano a lei per sapere che cosa significa la svalutazione della sterlina; se ella non lo sa, io non posso promuoverla. E vi sono figlioli di grandi personaggi della vita pubblica italiana che sono stati bocciati tre e quattro volte sulla base di questo metodo di sacrosanta severità.

E questo non è un esempio così raro. Infatti, tanti studenti *vagantes* sono quasi sempre studenti che ad un certo punto hanno dovuto chiudere con una determinata università dove esistono professori così seri e severi, e cercare migliore fortuna fuori. Mi domando se, per esempio, quando dipingiamo come martiri gli studenti italiani, noi possiamo includere anche questo tipo di studente che crede di poter andare all'università, strappare un diciotto e prendersi un titolo di studio per farsi chiamare dottore o per avere una promozione nell'impiego. Mi domando se per ottenere ciò è proprio necessaria la laurea, quando Einaudi giustamente faceva rilevare che una volta bastava avere sul biglietto da visita il titolo di ragioniere con l'indicazione dell'istituto dal quale si proveniva per offrire immediatamente una garanzia di serietà.

Non dobbiamo dimenticare queste cose, a meno che non vogliamo fare della demagogia o dell'astrazione; ma allora non sarebbe più giustificato il tentativo di sparare a zero contro il Governo, contro la maggioranza per questa legge che pure rappresenta uno sforzo apprezzabile, un passo avanti notevole.

Ebbene, l'esempio che ho voluto portare all'attenzione dell'Assemblea — quello del professor Amoroso — pone immediatamente il problema del pieno tempo, del pieno impiego. Domandiamo innanzitutto: che cosa si deve intendere per pieno tempo? Un tempo passato completamente in una aula universitaria, in una sede di istituto universitario? Spero che

non sia questo il modo di intendere tale concetto, altrimenti noi legifereremo su uno strano ed assurdo principio secondo il quale il professore universitario deve chiudere, esaurire la sua ricerca scientifica nell'ambito delle 8 ore che un certo tipo di Stato ha ritenuto di dovergli assegnare. Tutto si ridurrebbe così ad un pensatolo obbligato in ore prestabilite. Non ritengo sia possibile sostenere una cosa simile. Evidentemente i colleghi che intendono in questo senso il pieno tempo in relazione alla ricerca scientifica non hanno chiara questa ultima nozione. Potremmo parlare abbondantemente, potremmo citare molti classici episodi, ma ritengo che sia sufficiente ricordare soltanto i più famosi: non credo che Archimede, per esempio, dovesse essere impiegato a studiare *full time*. Come altrimenti avrebbe potuto gioiosamente gridare *eureka*? All'immagine di Archimede che faceva il bagno quando scoprì la sua famosa legge si associa il ricordo di un Newton cui la caduta di una mela propiziò la scoperta della legge di gravità. E così per Galileo, ecc.

Ho voluto ricordare questi esempi per dire che non è possibile irreggimentare la ricerca scientifica, chiuderla in uno schema prefabbricato. L'attuale generale tendenza alla pianificazione, alla programmazione, alla previsione rigida, ci pone in urto con la ricerca scientifica che è innanzitutto libertà. E il contrasto pericoloso riguarda il professore universitario cattedratico, ma riguarda anche lo incaricato, l'assistente, lo studente. Nessun professore serio si è mai sognato di pretendere dallo studente che egli studi dalle 3 alle 7 del pomeriggio. Alla scuola interessa infatti che lo studente studi; non si va oltre. Diversamente si rischierebbe veramente di mortificare lo studioso e di uccidere l'uomo che è in lui.

Spero dunque che il « pieno tempo » non significhi questo. Probabilmente vorrà significare un'altra cosa, vorrà significare incompatibilità con certe attività professionali che talvolta hanno preso il sopravvento sull'impegno didattico e scientifico a tal punto da diventare addirittura la parte dominante, minacciando di soffocare la ricerca scientifica, di atrofizzarla e da rendere quanto mai rare le presenze all'attività didattica. Questo è indubbiamente un fatto, laddove si verifica, che noi non possiamo ammettere. E pertanto è bene che la legge disciplini il rapporto ricerca-professione. Però dobbiamo anche qui essere attenti a non generalizzare. Il mondo universitario ufficiale sconta le conseguenze negative dell'atteggiamento non degno di alcune

persone, di poche persone, ma non è giusto che per questo si getti fango su tutto il mondo universitario, su tutta la classe universitaria. D'altra parte, dobbiamo anche essere bene attenti, ben cauti nell'affermazione del « pieno tempo » e cercare di definirlo meglio perché corriamo il rischio che, creando, come la legge fa, una serie di incompatibilità con l'attività professionale, con il mandato parlamentare (ne parlerò dopo) e vietando al docente che non abbia scelto il *full time* la direzione dell'istituto, la presidenza della facoltà, a un certo punto sia l'ultimo assistente, il più giovane, l'assistente volontario a trovarsi direttore dell'istituto stesso. Non è un caso astratto, ma reale. Rischiamo così di rovesciare la piramide che in ogni organizzazione umana, sempre e dovunque esiste e, che del resto inevitabilmente si riforma anche quando si sia tentato di distruggerla.

Il collega Berlinguer parlava del rapporto banco-cattedra. Ebbene, il rapporto banco-cattedra è fondato su quei principi ai quali ho brevemente accennato parlando del mio maestro. Mi rendo conto che talvolta è fondato su altri criteri, per esempio, viene quasi a coincidere con un rapporto imputato-giudice. Ma questo avviene a tutti i livelli della scuola. L'onorevole ministro ne sa qualcosa. Credo che abbia tutto un *cahier de doléances* da far valere. Ma, anche qui, attenti alle generalizzazioni, altrimenti cadiamo in una mortificazione per tutti: per i professori, ma anche per gli studenti; i quali studenti, quelli che vogliono veramente studiare, non sono affatto inclini a dare dell'università italiana un giudizio totalmente negativo.

Ma ci siamo mai domandati, quando parliamo delle masse studentesche che premono (ed è vero, perché l'aspetto quantitativo è cresciuto a dismisura), ci siamo mai domandati per esempio qual'è la frequenza degli studenti? L'opinione pubblica spesso immagina le aule costantemente piene, affollatissime. Questo succede per qualche facoltà, per qualche insegnamento di base dei primi anni. Ma non può essere generalizzato. Si esamini la curva di frequenza che ormai tutti i docenti sono in grado di rappresentare in un diagramma: in genere, si frequentano le lezioni fino a Natale; poi si frequenta di meno perché c'è la sessione di gennaio-febbraio; poi, avvicinandosi la Pasqua, la frequenza continua a scendere; c'è un leggero ritorno di fiamma subito dopo Pasqua e, poi, il crollo negli ultimi giorni dell'anno accademico che coincidono con l'esplosione della primavera. Avendo esperienza in questo settore, potremmo mi-

surare il tempo, conoscere e contare i mesi dell'anno dal numero di studenti che troviamo in aula. Non è un paradosso, è una realtà.

E' chiaro che, facendo tali affermazioni, intendo riferirmi soprattutto alla mia esperienza nel campo delle scienze dell'uomo, nel campo delle facoltà umanistiche; mentre non nego che in altre facoltà — fisica, ingegneria, ecc., e forse anche economia e commercio — per certi insegnamenti dei primi anni si verifichi un'affluenza poderosa, che per altro crea problemi di edilizia, di funzionalità, ecc., la cui soluzione è urgentissima.

Quanto al rapporto incaricato-professore titolare della cattedra, non v'è dubbio che c'è molto di vero nell'affermazione secondo cui l'incaricato è un professore a tutti gli effetti, al quale tuttavia, su un altro piano, non vengono riconosciuti uguali diritti. Non vi è dubbio che questa è una lacuna. L'equilibrio va trovato, ricordando che il professore incaricato è il professore ufficiale della materia.

Si è però mai domandato il Parlamento, quando all'inizio di quest'anno ha approvato la legge che tratta prevalentemente degli incarichi, che in essa si è codificato uno strano principio oltretutto incostituzionale, secondo cui vi sono incarichi retribuiti e incarichi non retribuiti? Si è mai domandato il Parlamento che ci sono professori incaricati che da più di un decennio lavorano nelle università e non hanno mai percepito uno stipendio? Eppure questa legge è stata votata dal Parlamento. Gli incarichi non retribuiti esistevano già prima di questa legge, ma questa legge ha codificato una bruttura e una stortura oltretutto anticostituzionale, antisociale, ingiusta.

Come si può ammettere che lo Stato non retribuisca un professore, il quale, sia pure per incarico, ha la responsabilità di un insegnamento ed è professore ufficiale a pieno titolo? Lo Stato ritiene forse giusto che quell'uomo, che dedica una gran parte della sua vita alla scuola, allo studio, non sia pagato, non debba essere pagato, non debba avere la previdenza sociale, non debba avere il diritto all'assistenza malattia? Quel professore, per colpa dello Stato, è un « paria » dell'università italiana.

Non vi è dubbio che queste sono situazioni che gridano vendetta al cospetto di Dio, prima ancora che al cospetto della pubblica opinione italiana. Ma su questa così palese ingiustizia non ho sentito le voci di coloro che pure si sentono così socialmente avanzati da

rinfacciare ogni giorno alla maggioranza responsabilità e peccati che essa non ha perché in certa misura anche la maggioranza è vittima del sistema. Non ho sentito che si sia levata una voce veramente dignitosa e ammonitrice su questo piano. E tuttavia si tratta di un'ingiustizia che non può durare.

ERMINI, *Relatore per la maggioranza*. Mi pare che ciò valga solo per il terzo incarico.

D'AMATO. No, onorevole Ermini. Io le dirò che, prima di diventare professore di ruolo, non ho mai percepito un solo stipendio in molti anni di carriera universitaria. Io non volevo dirlo ed avevo infatti accuratamente evitato riferimenti personali, ma la sua interruzione mi costringe a precisare che vi sono stati e vi sono tuttora molti altri professori incaricati in queste condizioni. Eppure la gente è solita fare i conti in tasca, perché non può immaginare che dei professori ufficiali siano titolari di un insegnamento, ma non di uno stipendio. Io non avrei voluto, ripeto, riferirmi alla mia esperienza personale, ma ho dovuto farlo per evitare l'indelicatezza di citare nomi ed esperienze di altri colleghi.

ERMINI, *Relatore per la maggioranza*. La legge è sopravvenuta successivamente ed ammette l'incarico gratuito.

D'AMATO. Anche come primo incarico, onorevole Ermini. Infatti, quando negli articoli successivi si parla di secondo o terzo incarico, si afferma che se ne possono retribuire soltanto in numero di due o più dando luogo, pertanto, a tutta quella strana cabala che scherzosamente una volta consigliai di interpretare moltiplicando per tre e quattordici per giungere subito alla quadratura del circolo. Quella strana cabala invece ha sanzionato un principio iniquo per cui il professore incaricato, senza alcun dubbio, viene a dipendere totalmente dal consiglio di facoltà, non soltanto per quanto riguarda l'attribuzione dell'incarico, ma anche per la retribuzione.

Siccome la facoltà dispone sempre di tre, quattro o cinque incarichi da assegnare, quali saranno quelli retribuiti e quali quelli non retribuiti? Chi opererà la scelta? Quali insegnamenti saranno assegnati con retribuzione e quali no? Questi sono alcuni dei tanti punti che, a mio avviso, dovrebbero essere risolti in modo definitivo.

Vorrei svolgere adesso brevemente alcune considerazioni su due questioni concrete, non potendo occuparmi di tutto il disegno di legge. Una si riferisce al recente ordine del giorno votato dai presidi delle facoltà giuridiche di tutta Italia, riunitisi a Bologna il 13 novembre. Essi hanno esaminato il disegno di legge oggi in discussione ed hanno fatto, con molto garbo, rispetto e competenza, una serie di osservazioni di cui il Parlamento, proprio perché democratico, non può non tener conto. Una prima osservazione riguarda l'urgenza di adeguare le facoltà di giurisprudenza ai nuovi compiti, considerando che le relative strutture « sono arcaiche e del tutto inadeguate », secondo quanto afferma testualmente tale ordine del giorno.

Nessuna discriminazione, sempre secondo l'ordine del giorno dei presidi, dovrebbe poi essere fatta per quanto riguarda particolarmente gli uffici accademici e gli incarichi di insegnamento, nei confronti dei docenti che non optino per il tempo pieno. « Per quanto riguarda in particolare la facoltà di giurisprudenza », aggiunge l'ordine del giorno, « la natura e le finalità della maggior parte degli insegnamenti che vi si impartiscono richiedono che i docenti abbiano esperienza professionale ».

Questo è senz'altro un punto molto importante, che viene invece trascurato nella foga della tendenza generalizzante allorché si indugia nella descrizione negativa di un certo tipo di professore universitario che non si dedica completamente all'insegnamento universitario.

Esistono materie di insegnamento che non potrebbero avanzare sul piano scientifico se non fossero curate da professori attivamente impegnati in una pur limitata attività professionale; e questo è proprio il caso delle materie giuridiche. Quale mai professore di diritto processuale penale potrebbe essere colui che non avesse mai preso parte, come avvocato, a un processo penale? Quale professore di procedura civile potrebbe insegnare la materia se non avesse mai varcato la soglia di un'aula di tribunale?

E su questo punto non mi soffermo ulteriormente, avendo già fornito una prima risposta a tali interrogativi allorché mi sono riferito ad un grande teorico dell'economia politica, a colui che ha legato il proprio nome alle equazioni del monopolio, al mio maestro Luigi Amoroso, il quale riteneva opportuno che la teoria fosse integrata dall'esperienza concreta.

L'università, a mio avviso, deve preoccuparsi di ricercare, trovare e mantenere un suo preciso ed operante equilibrio, e per trovarlo non deve espellere, sia pure a tempo, quei professori che per libera elezione abbiano ricevuto il mandato parlamentare, così come il Parlamento ritengo non debba privarsi, entro i limiti in cui sarà dato, dell'apporto dei professori universitari.

È chiaro infatti che, costretti ad optare, avremo professori universitari che sceglieranno l'insegnamento e rinunceranno al mandato parlamentare, e professori universitari che, poiché svolgono un ruolo politico in quel momento preminente, opteranno, per un breve periodo, per il mandato parlamentare e saranno lì a non vedere l'ora di tornare nella scuola per la quale hanno vissuto, vivono e vogliono vivere. Se andiamo a guardare tutte le indagini sociologiche fatte sul Parlamento italiano, se esaminiamo la composizione del Parlamento italiano, constatiamo come sia minima la percentuale dei professori universitari di ruolo rispetto al *plenum* delle due assemblee legislative.

Mi chiedo: è, questo della presunta incompatibilità, un problema così urgente, così prioritario, così fondamentale che si debba affrontarlo ora, in sede di riforma universitaria? Potrei poi domandarmi se sia legittimo ed opportuno affrontarlo in questa occasione o se non si debba invece affrontarlo per ragioni di correttezza, in sede di legge elettorale, dal momento che non può trattarsi di una incompatibilità che riguardi la candidatura.

Se si trattasse di una incompatibilità con la candidatura alle elezioni politiche, allora si potrebbe capire. Ma così non è. Perché tanta fretta? Dobbiamo privarci proprio di questi pochi professori universitari che siedono in Parlamento e il cui numero si conta sulla punta delle dita? E poi criticiamo il sistema democratico perché non opererebbe, attraverso il suffragio universale, la selezione giusta delle *élites*! Vogliamo rovesciare i termini del problema? Vogliamo aggravare quelli che sono gli aspetti deteriori di una selezione che sempre più tende a portare il burocrate, il funzionario di partito, il nullafacente alla direzione della politica nazionale? Vogliamo dare ragione a tutto lo scetticismo illimitato di un Pareto o di un Michels che avevano teorizzato certe selezioni alla rovescia con un anticipo di decenni?

Vogliamo proprio privarci dei professori universitari, quando i governi di questo arco

democratico dopo la liberazione in buon numero sono stati diretti proprio da professori universitari? Si dimentica addirittura che i governi hanno avuto bisogno dei professori universitari di diritto penale? Vuole il Parlamento, la nazione, privarsi dei penalisti, di cui c'è bisogno nella direzione del Governo del nostro paese? Giovanni Leone, Aldo Moro, entrambi penalisti, hanno presieduto i governi di questa IV legislatura repubblicana. Ma a chi gioverebbe il divorzio definitivo tra politica ed alta cultura in Italia? Ecco perché non esito ad affermare che quello della incompatibilità tra il mandato parlamentare e lo svolgimento dell'attività universitaria è il punto forse più incomprensibile, più vulnerabile, più ingiustificabile di questa legge su un piano strettamente e puramente democratico.

Che cosa noi chiediamo all'università, avendo indicato così, in un quadro molto rapido, molto sommario, soltanto alcuni degli aspetti più importanti della riforma? Noi chiediamo ad essa, nel momento in cui stiamo per darle una legge organica che costituisca un passo avanti, nel momento in cui si stanno già sviluppando alcuni temi concreti (come quello dell'edilizia, l'aumento dei posti di professori di ruolo, di assistente, delle borse di studio, ecc.) di saper trovare essa stessa il suo giusto equilibrio respingendo la demagogia e diventando sempre più consapevole dei suoi diritti ma anche, e prima di tutto, dei suoi doveri.

Il suo giusto equilibrio non si crea solo *ope legis*, è un fatto diverso, di educazione, di costume, di responsabilità, di coscienza. La legge può aiutare questo processo, ed io mi auguro che possa efficacemente favorirlo. Ma la legge — cui il ministro Gui con un impegno costante ed appassionato e il presidente della Commissione e tanti colleghi hanno dedicato le loro migliori energie anche affrontando la impopolarità, le espressioni demagogiche e le critiche da ogni parte — non può bastare da sola. Le leggi non risolvono da sole — senza la collaborazione attiva delle categorie principalmente interessate e dei cittadini in genere — i problemi della società, e tanto meno di una società in piena e vertiginosa trasformazione.

Noi chiediamo all'università di formare i giovani, di dar loro un bagaglio serio, autentico di cultura; all'università dobbiamo chiedere, più che un pezzo di carta, più che un diploma, l'impegno di saper dare a decine di migliaia di studenti gli strumenti logici

per comprendere la realtà, di dar loro la formazione critica per giudicare ogni giorno, ogni momento, la realtà per conoscerla prima ancora che per modificarla; affinché ciascuno sia più libero, affinché tutti insieme possiamo contribuire a edificare un regime di libertà, a tener vive le libertà nel nostro paese e quindi a tener vive le condizioni oggettive per un avanzamento della ricerca scientifica.

Ma non dobbiamo lasciare sola l'università. Il movimento di opinione pubblica che si crea di tanto in tanto, in occasione di occupazioni di facoltà o di dolorosi incidenti, deve rimaner vivo, deve seguire gli sforzi che vengono compiuti dal Ministero (dove esiste una direzione generale che opera in condizioni difficili, ma che fa miracoli), in modo da non far mancare mai, pur nella critica leale e doverosa, i giusti riconoscimenti e incoraggiamenti, il conforto della propria solidarietà. L'opinione pubblica, i cittadini tutti abbiano verso la scuola italiana, verso l'università, il senso del debito; dico senso del debito, ancor più che il senso del dovere. Così come i professori abbiano il senso del debito nei confronti della scuola, nei confronti degli studenti, nei confronti delle nuove generazioni. Così come l'università abbia il senso del debito verso la società e verso la nazione.

È una interpretazione — se mi è consentito chiudere in questo modo — modernissima e tuttavia antica, di tipo socratico. Le ultime parole di Socrate: « Ricordati, Critone: siamo debitori di un gallo a Esculapio » dovrebbero essere tradotte, nella nostra coscienza, in un debito permanente della società italiana verso la scuola.

Ma chi si ricorda più di essere debitore di qualcosa? Purtroppo, è in questa tendenza ad ignorare il proprio debito che noi molte volte rischiamo di instaurare reciprocamente un dialogo fra sordi, legiferando talvolta più contro che non a favore, perdendo il senso della realtà e soprattutto dell'equilibrio, volendo imporre per legge soluzioni che soltanto la vita, più che imporre, consiglia con il passare degli anni. Ma ciò non significa che noi rinunciamo a fare la nostra parte; la facciamo proprio perché convinti di avere un debito enorme verso la società italiana, verso l'università, verso le nuove generazioni. (*Applausi al centro*).

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

IV LEGISLATURA — DISCUSSIONI — SEDUTA ANTIMERIDIANA DEL 7 DICEMBRE 1967

Presentazione di un disegno di legge.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.*
Chiedo di parlare per la presentazione di un disegno di legge.

PRESIDENTE. Ne ha facoltà.

GUI, *Ministro della pubblica istruzione.*
Mi onoro presentare, a nome del ministro dell'agricoltura e delle foreste, il disegno di legge:

« Disposizioni per il proseguimento della bonifica nei territori vallivi del delta padano ».

PRESIDENTE. Do atto della presentazione di questo disegno di legge, che sarà stampato, distribuito e trasmesso alla Commissione competente, con riserva di stabilirne la sede.

La seduta termina alle 13,20.

IL CAPO DEL SERVIZIO DEI RESOCONTI
Dott. MANLIO ROSSI

L'ESTENSORE DEL PROCESSO VERBALE
Dott. VITTORIO FALZONE

STABILIMENTI TIPOGRAFICI CARLO COLOMBO