

N. 3450-40-252-611-788-1430-2364  
2395-2861-3372-3448-A-quater

# CAMERA DEI DEPUTATI

## RELAZIONE DELLA VIII COMMISSIONE PERMANENTE (ISTRUZIONE E BELLE ARTI)

(RELATORI **ALMIRANTE** E **NICOSIA**, *di minoranza*)

SUL

### DISEGNO DI LEGGE

APPROVATO DAL SENATO DELLA REPUBBLICA

*nella seduta del 28 maggio 1971 (Stampato n. 612)*

PRESENTATO DAL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE  
(**FERRARI-AGGRADI**)

DI CONCERTO COL MINISTRO DEL TESORO  
(**COLOMBO EMILIO**)

COL MINISTRO DEL BILANCIO  
E DELLA PROGRAMMAZIONE ECONOMICA  
(**PRETI**)

E COL MINISTRO DELLA SANITÀ  
(**RIPAMONTI**)

*Trasmesso dal Presidente del Senato della Repubblica alla Presidenza della Camera  
il 14 giugno 1971*

Riforma dell'ordinamento universitario

E SULLE

## **PROPOSTE DI LEGGE**

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

**CASTELLUCCI e MIOTTI CARLI AMALIA**

*Presentata il 5 giugno 1968*

---

Incarichi nelle Università degli studi e negli Istituti di istruzione superiore a presidi e professori di ruolo degli Istituti di istruzione secondaria in possesso del titolo di abilitazione alla libera docenza

---

d'iniziativa del **Deputato NANNINI**

*Presentata il 25 luglio 1968*

---

Modifiche all'ordinamento delle Facoltà di magistero

---

d'iniziativa del **Deputato GIOMO**

*Presentata il 31 ottobre 1968*

---

Disposizioni transitorie per gli assistenti volontari nelle università e istituti d'istruzione universitaria

---

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

**GIOMO, MAZZARINO, MALAGODI, ALESI, ALESSANDRINI, ALPINO, BADINI CONFALONIERI, BARZINI, BASLINI, BIGNARDI, BIONDI, BOZZI, CANTALUPO, CAPUA, CASSANDRO, CATELLA, COCCO ORTU, COTTONE, DE LORENZO FERRUCCIO, DEMARCHI, DURAND de la PENNE, FERIOLI, FULCI, MARZOTTO, MONACO, PAPA, PROTTI, PUCCI di BARSENTO, QUILLERI, SERRENTINO**

*Presentata il 22 dicembre 1968*

---

Nuovo ordinamento dell'università

---

**d'iniziativa del Deputato CATTANEO PETRINI GIANNINA**

*Presentata il 12 maggio 1969*

---

Estensione ai professori incaricati delle norme contenute nell'articolo 9 della legge 24 febbraio 1967, n. 62, concernenti il conferimento degli incarichi di insegnamento ai professori aggregati

---

**d'iniziativa dei Deputati GIOMO e CASSANDRO**

*Presentata il 26 febbraio 1970*

---

Norme per l'abolizione del valore legale dei titoli di studio universitari e delega al Governo per la emanazione di norme legislative sulla disciplina dei concorsi per posti nelle amministrazioni statali e degli esami di stato per la abilitazione all'esercizio professionale

---

**d'iniziativa del Deputato MAGGIONI**

*Presentata il 20 marzo 1970*

---

Nuove norme in materia di comandi per l'insegnamento nelle università e abrogazione dell'articolo 7 della legge 26 gennaio 1962, n. 16

---

**d'iniziativa del Deputato CATTANEO PETRINI GIANNINA**

*Presentata il 24 novembre - 1° dicembre 1970*

---

Bando unico straordinario per concorsi speciali ai posti di professore universitario

---

## **d'iniziativa del Deputato MONACO**

*Presentata l'11 maggio 1971*

**Provvedimenti urgenti  
per gli assistenti volontari universitari e ospedalieri**

## **d'iniziativa del Deputato SPITELLA**

*Presentata il 9 giugno 1971*

**Provvedimenti per il personale docente delle Università**

*Presentata alla Presidenza il 15 ottobre 1971*

### **RELAZIONE DI MINORANZA**

#### **PREMESSA**

ONOREVOLI COLLEGHI! — Tutti coloro che, con impegno politico o culturale, si sono occupati della riforma della Università italiana, hanno preso le mosse da un dato irrefutabile, e cioè dal riconoscimento della crisi di fondo che ha colpito tutto intero, negli uomini e nelle strutture, nei programmi e negli strumenti, nei fini e nei metodi, nei discenti e nei docenti, il mondo universitario italiano. Non ci sembra, peraltro, che un simile riconoscimento sia in se stesso un sufficiente e valido presupposto per un discorso serio e approfondito sulla riforma dell'ordinamento universitario; perché al di là di convergenze e assonanze puramente iniziali o addirittura puramente formali, le interpretazioni che si sono date e si continuano a dare circa le ragioni e gli sbocchi della crisi universitaria sono state e continuano ad essere molto lontane tra loro; riproducendo i motivi della crisi nel bel mezzo di un dibat-

lito che dovrebbe avere la crisi alle spalle, per poter guardare ad una vera riforma in prospettiva.

Cercheremo pertanto di non fermarci alle facili anche se dolorose constatazioni; per andare alla ricerca, sia pure in rapida sintesi, delle cause fondamentali di una crisi che sta facendo scadere, al cospetto di tutto il mondo, l'università italiana ai più bassi livelli di prestigio culturale, di efficienza tecnica, di contributo scientifico, di formazione umanistica, di preparazione professionale, di inserimento civile. Una premessa è comunque necessaria, affinché nessuno possa pensare che le pesanti critiche che ci permetteremo di muovere alla riforma dell'ordinamento universitario che ci viene proposta, siano caratterizzabili come posizioni di conservazione, di retroguardia o anche soltanto di ristagno; e la premessa consiste nell'affermare decisamente che una riforma integrale dell'ordinamento universitario italiano è necessaria, non solo perché, come si legge da molte parti, l'università tra-

dizionale è morta, ma anche e soprattutto perché quella che in Italia sopravvive non è nemmeno più la università tradizionale, ma un disordinato coacervo di vizi vecchi e nuovi, di pigrizie antiche e di negative contestazioni recenti, di luoghi comuni e di ormai comunissime amenità; un luogo nel quale insegnare è pressoché impossibile, studiare quasi sempre sgradevole, partecipare responsabilmente alla vita universitaria intesa in senso organico e civile, addirittura assurdo, un luogo, in altri termini, nel quale esplodono tutte le contraddizioni del sistema.

Questa è la nostra prima risposta alla domanda che ci siamo inizialmente proposti. La crisi della università italiana è un aspetto della più vasta crisi di sistema che investe tutta la società del nostro tempo; ne è, anzi, l'aspetto più clamoroso, il più inquietante, il più significativo. Ne è l'aspetto più clamoroso perché la insoddisfazione dei giovani dà luogo, come l'esperienza dimostra, a proteste ancora più vivaci di quelle che salgono dal mondo del lavoro e della produzione, cioè ad una conflittualità che non si limita ad interrompere il ritmo dello studio, ma ad esso si sostituisce addirittura. Ne è l'aspetto più inquietante, perché la crisi dell'università è la crisi dell'oggi che si proietta nel domani; è oggi crisi di docenti e di discenti, si avvia ad essere crisi di classe dirigente, a tutti i livelli. Ne è l'aspetto più significativo, perché si estende a tutta la gamma dei rapporti civili, culturali, sociali, economici; perché gli atenei in crisi sono pericolosissime fonti di contagio, per gli stessi motivi per i quali nell'età risorgimentale gli atenei che andavano prendendo coscienza di sé furono condizione e premessa di nazionale, umanistica, civile ripresa.

Questa nostra impostazione iniziale è certamente radicale, ma non è pessimistica, perché non ci induce a stabilire che per uscire dalla crisi della università in Italia occorre prima uscire dalla più vasta crisi di sistema che senza dubbio investe tutte le nostre strutture. Ci induce, al contrario, a ritenere che una seria riforma universitaria, una riforma che riesca, almeno negli orientamenti di fondo, a sanare i mali dell'università come mali di sistema, e non come occasionali o congiunturali carenze, potrà essere (siamo purtroppo costretti a rettificare: potrebbe essere) il più efficace avvio ad una ristrutturazione di fondo di tutta la società italiana.

Ci duole dunque, ed è questa la più severa critica che possiamo e vogliamo muovere ai

presentatori e sostenitori del disegno di legge, che questa occasione di fondo sia destinata ad essere malamente sprecata. Ci duole che si proceda, ancora una volta, con i pannicelli caldi, con le pezze a colore, con tutta una serie di riformine parziali che nell'insieme dovrebbero costituire una riforma e sono soltanto una combinazione di compromessi e di espedienti. Ci duole che, come vedremo, le novità verbali inserite nel testo della riforma siano rimaste il più delle volte verbali. Ci duole che quando si è voluto innovare si sia soltanto imitato, e con molto ritardo, quello che originalmente, e in ben diversi ambienti, è stato fatto all'estero; e che quando si è voluto conservare si sia, il più delle volte, conservato il peggio. Ci duole che i novatori abbiano obbedito a mode passeggero molto più che a razionali indirizzi. Ci duole che i tradizionalisti abbiano assunto la veste dei conservatori e non quella dei continuatori di validi principi.

Ci duole, tutto ciò, ma non ci sorprende troppo; perché avremmo dovuto stupirci del contrario, se per avventura si fosse verificato. Avremmo dovuto stupirci se le forze politiche e culturali cui risalgono le massime responsabilità per la crisi di sistema in cui versano tutte le strutture civili in Italia, avessero avuto la capacità, in questa occasione, di liberarsi dai pregiudizi e dai privilegi, dalle irreflessive o anarcoidi spinte verso il baratto e non verso l'avvenire, ovvero dalle ostinate chiusure alla novità e non all'avventura, che hanno caratterizzato sin qui le confuse polemiche sulla necessità — da tutti riconosciuta — di conferire nuovi e adeguati contenuti alla nostra società.

#### LA CRISI È QUALITATIVA.

Che significa: crisi di sistema nella università? In primo luogo, significa — contrariamente a quanto un autorevole docente ha detto in Senato — che non siamo alla presenza di una crisi quantitativa. Se per avventura, o — è proprio il caso di dirlo — per miracolo, tutti i problemi quantitativi dell'università italiana trovassero soluzione contestuale e immediata; se dalla edilizia alle attrezzature scientifiche, dal trattamento ai docenti e al personale amministrativo fino ai diritti dei discenti, tutto potesse essere regolato nel migliore dei modi; l'università italiana farebbe certo un grosso passo in avanti, ma non uscirebbe dalla crisi in cui versa: anzi, finirebbe con l'avvertirne ancora più

acutamente gli altri aspetti, quelli di qualità, che sono poi gli aspetti di fondo. Questa osservazione può anche apparire banale, ma è molto importante, perché ci consente di lasciare sulle soglie del vero e serio dibattito sulla riforma universitaria, tutti coloro che si fermano al dato tecnico, al dato strumentale; o, peggio ancora, tentano di subordinare al dato tecnico, alla brutta e informe materialità dei problemi, quel dato spirituale, culturale, umanistico, scientifico con respiro umanistico, quel dato autenticamente sociale e civile, che è l'università nei suoi principi e nei suoi fini.

Se, pur essendo di grande importanza, ma sempre in subordine, i dati quantitativi non offrono una seria spiegazione della crisi in cui versa l'università italiana, qual è il dato qualitativo individuale?

A questo punto, si apre il dibattito; e di solito si fanno avanti i progressisti, che riprendono, spesso dilatano, talora cercano di nobilitare, i temi ormai abbastanza arcaici della contestazione studentesca, quasi che la contestazione studentesca possa essere considerata al tempo stesso come ciclone distruggitore e come rigenerante zeffiro di primavera; mentre dalla parte opposta tentano di tenere il campo, piuttosto timidamente per la verità, i restauratori di molte cose che non possono essere restaurate, a nostro avviso, perché quando sono state abbattute non c'erano già più. Ci sembrano dunque valide altre due osservazioni iniziali: 1) la contestazione, per i modi nei quali si è espressa ma soprattutto per la genericità estrema e per la confusione massima dei contenuti in cui si è andata esaurendo, non ha costituito una forza di rinnovamento e di riforma; ma soltanto una spinta, in taluni casi persino utile, per solito troppo demagogica e oltranzista e prostituita alla speculazione politica per poter essere considerata accettabile in termini civili. La contestazione, cioè, è servita a scoperciare il tetto di una casa, la casa della scuola italiana, facendo sì che tutti vi guardassero dentro e si accorgessero, alla buon'ora, che ben poco vi era rimasto di valido e di moderno; 2) dopo la contestazione non si tratta di rimettere in piedi le pareti abbattute, devastate o sconnesse, per squallidi ambienti. Si tratta di rinnovare, con metodo ma con coraggio.

Per procedere nel discorso, bisogna dunque superare tanto le mode quanto i pregiudizi; per tentare di ascendere fino ai principi, nel superamento di contraddizioni che, come vedremo, sono più apparenti che reali.

#### MASSA O ÉLITE ?

La prima contraddizione, o il primo contrasto, ci viene incontro subito: scuola di massa o scuola di *élite*? Per rendersi esatto conto della inesistenza di un contrasto reale, è sufficiente sostituire alle abusate parole « massa » ed « élite » le più proprie parole « quantità » e « qualità ». In questi termini, tutto è facilmente chiarito; essendo evidente che la scuola in genere, l'università in particolare, ha come compito fondamentale quello di trasformare perennemente la quantità in qualità, l'intelletto in intelligenza, la nozione in ricerca, la ricerca in scienza, la scienza esatta in umanesimo culturale, la cultura in promozione armonica di tutti i valori sociali e civili, la cultura e la socialità in civiltà. Crediamo che nessuno tra i sostenitori della « scuola di massa » oserebbe insistere nel volere una « scuola di quantità »; ma che proprio e soprattutto coloro che affermano di voler porre la scuola al servizio della massa, intendano dire che il servizio che la scuola, e l'università in particolare, deve rendere alla massa, consiste proprio nel de-massizzarla, cioè nel de-quantificarla, per trasformarla gradualmente e armoniosamente in dilata, sempre più dilatata, qualità. Crediamo altresì che nessuno tra i sostenitori delle *élites* voglia oggi alludere ad *élites a priori*, cioè ad arcaismi feudali, ma ad *élites* che siano il frutto prezioso di una elaborazione culturale e scientifica cui necessita una larga base di partenza; e non ci sembra di sbagliare quando auspichiamo la più larga base possibile affinché la qualità di vertice esprima una civiltà, una nazione, un popolo e non una casta o, meno ancora, un insieme di cenacoli.

Ecco perché riteniamo di avere ragione quando inquadrano la crisi della università italiana nella crisi del sistema; e quando affermiamo che dai responsabili, negli opposti sensi, della crisi del sistema, non ci si poteva attendere una seria e valida riforma dell'università. La sofistica antitesi tra scuola di massa e scuola di *élite*, tra università di massa e università di *élite*, tra socialità di massa e socialità di *élite*, tra civiltà di massa e civiltà di *élite*, altro non è — nella sua vera origine e nel suo significato più profondo — che la contraddizione permanente insanabile in cui versa un mondo, il mondo culturale e politico italiano, aperto agli opposti venti della crisi di valori che spira da oriente e di quella che spira da occidente, senza un pro-

prio barlume di originalità, di autonomia, di coraggio; senza neppure il coraggio di quei riferimenti di pensiero (fra tutti i nomi ne citiamo uno solo, quello del Vico) che basterebbero per acquisire lo slancio morale necessario al primo superamento della crisi.

Per precisare questo concetto, occorre fare riferimento ai due morali e spirituali strumenti indispensabili per la trasformazione incessante della quantità in qualità, cioè per la educazione del popolo, che è il fine primo di ogni scuola che si rispetti. Ci riferiamo al principio della selezione e al principio della partecipazione. Senza selezione, la quantità non diventa mai qualità; anche quando le forme, le apparenze, nella fattispecie i titoli di studio, le consentono di apparire tale. Anzi, una quantità non selezionata, diventando ostacolo e intralcio alla selezione, negazione della selezione medesima, si trasforma in negazione *a priori* del processo civile e dalla barbarie della ignoranza porta diritto diritto il popolo alla decadenza del costume e dell'intelletto. I contestatori della cosiddetta merito-crazia diventano i vessilliferi non della asinità o della asinocrazia, ma addirittura della inciviltà, della aciviltà; di una negatività assoluta, che non trova riscontro neppure nel mondo animale, ove la selezione si afferma — e come! — ed è strumento di ordine non potendo essere strumento di progresso, per la mancanza dei valori spirituali che del progresso sono la condizione. Senza selezione non vi è scuola, perché senza selezione non ha senso parlare di umanità. È quindi falso, anzi è addirittura il contrario del vero, che quanto più la scuola seleziona, tanto più essa si allontana dai suoi compiti e dai suoi fini sociali e popolari; essendo evidente che il principio selettivo è valido solo in quanto si attui come principio di civile giustizia, eliminando ogni criterio discriminatorio *a priori*, ogni sbarramento di censo, di nascita, di privilegio, di clientela, di pressione, di raccomandazione; per fare posto, sia nel selezionare e qualificare i docenti, sia nel selezionare e formare e promuovere i discenti, a valutazioni di qualità.

#### SCIENZA E TECNICA.

Questa considerazione se ne trascuri appresso una seconda, che ci facilita nel compito di superare un'altra contraddizione fasulla: quella tra insegnamento nozionistico e formazione culturale; o, più vastamente, quella fra tecnica e scienza. Siamo sempre alla necessaria e incessante trasformazione della quantità

in qualità. Non v'è cultura senza nozioni; ma le nozioni in se stesse non fanno cultura e non consentono di valutare, selezionando, la formazione culturale di un giovane o la preparazione culturale e didattica di un docente. Non v'è scienza senza ricerca, e quindi senza presupposti e strumenti tecnici; ma la ricerca in sé non fa scienza e non è sufficiente per giungere ad un compiuto giudizio selettivo.

Accanto al principio della selezione, abbiamo indicato il principio della partecipazione. Sia dello subito, e torneremo su questo concetto, che la partecipazione non deve essere intesa, a tutti i livelli, come un diritto, ma come un dovere. È il dovere, nella scuola e in particolare nella università, dei docenti; ma è un dovere, non meno valido, dei discenti. È un dovere, perché senza partecipazione, e senza partecipazione tanto a livello dei docenti quanto a livello dei discenti, la scuola cessa di esistere, perché cessa di formare, perché nel migliore dei casi si limita ad informare e a ricercare; ma soprattutto perché una scuola, una università, non impegnata al massimo nella partecipazione, finisce per diventare estranea alla società nella quale è immersa; soprattutto ad una società come la nostra, che è in crisi perché alla partecipazione si è sostituita la conflittualità permanente a tutti i livelli; e che dalla crisi sa già, o confusamente avverte, di poter tentare di uscire solo mercé la più larga partecipazione, a tutti i livelli, in tutti i campi, e soprattutto nei campi del lavoro e della scuola.

Abbiamo così creduto di indicare sinteticamente, in questa premessa alla nostra relazione sul progetto di riforma universitaria, tanto i motivi di fondo della crisi di sistema che investe l'università italiana, quanto i principi di fondo cui una seria riforma universitaria dovrebbe informarsi. Desideriamo adesso passare ad una serie di considerazioni più dettagliate e concrete, che ci consentano, come riteniamo sia nostro dovere, di esprimerci con più pertinente impegno sulle tesi da altri sostenute allo stesso riguardo.

Prima di tutto, desideriamo rilevare che nessuno può scandalizzarsi se parliamo di crisi di sistema nella università e nella scuola in genere, e nessuno può pensare che si tratti, da parte nostra, di impostazioni manichee o di condanne sommarie; perché condanne non meno rigide e integrali troviamo nei testi di coloro che, negli ambienti culturali e politici più disparati, da quelli liberali e democristiani fino a quelli socialisti e comunisti, si sono espressi in proposito. Ci sembra che il Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro, nel

pregevole suo rapporto sugli aspetti sociali ed economici della situazione universitaria in Italia, sia andato, anche in prospettiva, oltre le nostre stesse impostazioni critiche; visto che nella prima pagina di tale rapporto si legge che qualora nessuna nuova realtà venisse a sostituire quella vecchia, nelle università italiane, « ci troveremmo dinanzi ai risultati di una esasperazione e di una esplosione di cui non si è avvertito il rumore, ma di cui sono ben visibili le tracce costituite dal permanere di strutture senza più significato, senza più effettiva incidenza, capaci solo di testimoniare se stesse e di tramandare l'immagine di una realtà sociale destinata ad essere percepita e decifrata solo dagli studiosi di storia. In tal caso, nessun esito finale delle attuali vicende universitarie potrebbe essere più negativo: sia per chi persegua la trasformazione, anche rivoluzionaria, della realtà esistente, sia per chi, invece, ne persegua la preservazione ». Più avanti, riferendosi con dura severità al progetto di riforma universitaria, lo stesso rapporto afferma che è impossibile « approvare un progetto di riforma dell'università, che tende a riproporre la logica obsoleta di una università per giovani studenti, che sembra prevalentemente preoccupato di risolvere e comporre le tensioni tra le componenti della università, che punta troppo sulle soluzioni istituzionali e che per tali motivi non riesce ad inquadrarsi in una prospettiva, in grado di legittimare non tanto formalmente quanto sostanzialmente un intervento legislativo di ampia portata e che sia chiamato ad innovare realmente l'istituzione universitaria, e non solo a restaurarla ».

#### CRITICHE OBIETTIVE.

Giudizi non meno gravi, sulla situazione di crisi di fondo in cui versa l'università italiana, si leggono nella relazione del senatore Bertola al progetto governativo; dove, con sofferta percezione della verità, si rileva che la situazione di crisi « è resa più acuta dalla mancanza di ideali nella gioventù », sicché « la vita dei nostri giovani cresce in un vuoto di ideali civili », e ciò spiega « certe infatuazioni per miti esotici che tanti giovani fanno propri senza conoscere né la loro vera natura né la loro storia ». È difficile esprimere con maggiore amarezza la impotenza spirituale di chi assiste allo squallido tramonto di un'epoca, o di un sistema, che un quarto di secolo fa nasceva con tanta presunzione e con così scarso costrutto.

Del resto, non si tratta davvero di un riconoscimento isolato. Persino l'onorevole Codignola, intervenendo il 10 gennaio 1968, in Parlamento, sulla crisi della scuola italiana, esprimeva un giudizio pesantemente negativo; parlando « degli eccessi, dei paradossi, inevitabili nella situazione di cancro (altro che crisi!) in cui l'università si trova dal 1925, e soprattutto dal 1945 ad oggi ».

Non ci collochiamo, quindi, nella presuntuosa quanto sterile posizione di coloro che credono di essere i soli portatori del verbo, e quindi i soli idonei a profferire giudizi di condanna globale. Ci collochiamo invece nella posizione di coloro che riscontrano obiettivamente in tutti gli altri un atteggiamento di condanna e spesso di denegazione totale, ma al tempo stesso si avvedono che le preoccupazioni politiche, o più esattamente le speculazioni politiche finiscono negli altri per prevalere sui seri e sani propositi di superamento della crisi. Ci duole dunque che gli altri non abbiano il coraggio di affrontare la crisi del mondo della scuola, e della università in particolare, per quello che essa è, cioè come una crisi del sistema, o come l'aspetto più rilevante della generale crisi del sistema; e ci duole soprattutto che da tale mancanza di coraggio e di chiarezza derivi la inadeguatezza, talora ridicola, dei rimedi che vengono proposti.

Non alludiamo, per ora, ai rimedi strumentali. Ne parleremo più avanti. Alludiamo al vuoto di principi, al vuoto spirituale, al vuoto di qualità, per riprendere la precedente immagine, che si riscontra quasi ovunque, tra coloro che della scuola dovrebbero o vorrebbero occuparsi in prospettiva. Lo ha onestamente rilevato, in un documento dedicato alla scuola e approvato nel gennaio '71, la direzione nazionale di un partito di maggioranza, il partito repubblicano; parlando, a proposito del progetto di riforma, di un « vuoto di analisi e di prospettive programmatiche, che appare immediatamente difficile colmare ». Difficile, anzi difficilissimo; tanto è vero che nel resto del documento repubblicano non si evidenzia, almeno a parer nostro, alcun serio tentativo di colmare quel vuoto. Né gli altri documenti — quelli governativi come quelli della estrema sinistra — vanno oltre; anzi, il più delle volte restano al di qua, perché non arrivano neppure a denunciare francamente il vuoto di prospettive; si limitano a manifestarlo. Basti citare la pur attenta e pregevole relazione del senatore Bertola, che fa consistere una riforma universitaria in prospettiva « nell'attuazione del principio della democrazia nell'università e della università nella democrazia »; quasi si

potesse ignorare che l'aspetto di fondo della crisi di sistema che stiamo attraversando, e che si è acutamente manifestata soprattutto all'interno della università, consiste proprio in quella « democrazia senza popolo », cioè in quella « democrazia senza *demos* », cioè in quella « crazia », cioè in quell'esercizio di potere per il potere (e nella fattispecie non ha importanza che si tratti di potere studentesco o di potere di cattedra), di cui recentemente ha parlato Pietro Nenni. Sicché non basta davvero l'elaboratissimo, ultra-composito articolo 1 del disegno di legge di riforma, per finalizzare lo ordinamento universitario e per trarre fuori l'Università dalla crisi, almeno in linea di principio. Non basta dire che « ogni università costituisce una comunità di studio e di ricerca », se il concetto stesso di comunità, in una società e in una scuola che ignorano la partecipazione e praticano la lotta e l'odio di classe, finisce per apparire come una scolastica reminiscenza o come una impossibile utopia. Non basta dire che « l'università è centro di educazione permanente », se non si offre al principio di selezione, premessa e garanzia della educazione popolare, lo spazio necessario nella società e nella scuola. Non costituisce novità l'anteporre la formazione culturale dei giovani alla loro preparazione professionale, visto che nel 1923 c'era arrivato Gentile, innovando sulla legge Casati che aveva stabilito l'ordine inverso; ma al tempo stesso non basta una giusta formulazione del genere per dare le necessarie garanzie « qualitative », visto che quasi tutto il resto dell'attuale progetto di riforma appare squallidamente « quantitativo ». Ci sembra che considerazioni non meno desolanti possano esser fatte in ordine ai contenuti del progetto di riforma, e anche alle posizioni delle forze politiche di governo e di sinistra, quanto al principio selettivo del quale abbiamo parlato come di una delle condizioni fondamentali per il superamento della crisi. Si parla molto, riferendosi a certe norme e a certo « spirito » del progetto di riforma, di « liberalizzazione » della università e nella università. Sarebbe molto più giusto parlare di demagogia, della più controproducente tra le demagogie, di una demagogia tanto a monte quanto a valle.

#### DUPLICE DEMAGOGIA.

È demagogia a monte quella che spinge i « riformatori » a premettere la riforma universitaria, che dovrebbe essere la conclusione e il vertice, alla riforma della scuola secondaria, che avrebbe dovuto essere la premessa

e la garanzia prioritaria. Come è possibile, come è pensabile, « liberalizzare » gli accessi alla università, riversando sui giovani — nel momento per ciascuno di loro più difficile, nel momento in cui da una scelta può dipendere tutto il resto della esistenza — ogni responsabilità; se prima non si è voluto o saputo mettere ordine nelle scuole di provenienza e quindi di formazione e di preparazione? Se, peggio ancora, si è posta mano a settoriali e abborraciate riforme, lasciando a metà gli edifici legislativi come i poeti giocosi lasciavano a metà, e tutti sbilenchi, i loro giganti mancati? Come è possibile, come è pensabile, affidare la difficilissima preparazione e predisposizione alla scelta, a quei corsi orientativi di cui si parla nel progetto? Come è possibile, come è pensabile, aprire a tutti, fatto salvo soltanto un limite di età, l'accesso alle università, mostrando così non soltanto di non tenere in conto, ma addirittura di voler discriminare e punire e colpire la fatica, l'intelligenza, il merito? Come è possibile, mentre si riforma la scuola universitaria, dire alla scuola secondaria, che ne è il presupposto e la preparazione: Tu non conti nulla, non sei necessaria per la successiva fondamentale tappa; non sei la strada maestra ma soltanto la strada più incomoda e difficile? Come è possibile dire ai giovani, mentre riformando la università si vuole apparire loro educatori, che la educazione consiste nel consentire loro di non studiare fino a 25 anni di età, affinché non la ignoranza ma addirittura il non-studio prevalga sul faticoso apprendere o addirittura sulla collaudata intelligenza?

È demagogia a valle quella che, malgrado le asserzioni del già citato articolo 1 del progetto di riforma, tende a mortificare, in tutto l'arco del progetto, sia per quanto concerne i docenti sia per quanto concerne i discenti, gli autentici valori della cultura e della scienza all'interno dell'università. Sicché appaiono ben giustificate le parole che il relatore per la maggioranza in Senato, senatore Bertola, ha dedicato alla demagogia della cosiddetta « università di massa »: « Se per università di massa si intende una istituzione a basso livello culturale, a un livello raggiungibile da tutti senza sforzo né applicazione, tale non può essere la università né in senso tradizionale né in senso moderno, se si vogliono soddisfare le esigenze della società ». D'accordo, onorevole relatore per la maggioranza; ma se si è d'accordo nel contestare l'università di massa così intesa, bisogna pur rendersi conto che una università di massa così intesa è destinata ad essere il frutto dell'attuale progetto di riforma.

C'è addirittura chi, esaminando da posizioni politicamente non qualificate il progetto di riforma (ci riferiamo al saggio di Illuminati e Sylos Labini, *Proposte per la riforma universitaria* e ad una recensione su tale saggio, apparsa in *Rivista internazionale di scienze sociali*), suppone che le forze politiche dominanti e i gruppi di potere economico abbiano « scarso interesse » per la riforma della università: cioè non siano realmente interessati — citiamo testualmente — « alla edificazione di una università statale di massa efficiente, nell'ambito della quale alla ricerca e alla didattica siano attribuite risorse adeguate ». Ciò spiegherebbe lo scarso impegno concettuale dei presentatori del progetto di riforma e spiegherebbe anche la loro propensione, per leggerezza e per sottovalutazione della gravità dei problemi, alla demagogia corrente. Torneremo su questi argomenti quando ci riferiremo alla questione gravissima della dequalificazione dei titoli di studio.

#### GLI ASPETTI DI FONDO DELLA RIFORMA

Esaminiamo ora, riferendoci al progetto di riforma ma senza perdere di vista quelle finalità e quei principi cui abbiamo fatto riferimento, i problemi connessi:

- a) ai docenti;
- b) ai discenti;
- c) alle strutture della università;
- d) ai programmi e agli strumenti per la realizzazione della riforma.

Il problema dei docenti deve essere considerato in prospettiva, tenendo innanzitutto presente che il prestigio dei docenti è il prestigio dell'università, che la efficienza dei docenti è condizione essenziale e primaria per l'efficienza dell'università, che la scelta e la qualificazione dei docenti sono premesse indispensabili per la funzionalità di tutte le strutture universitarie. Bisogna dunque considerare il problema, prima di tutto, sotto la specie morale; chiedendosi a chi abbia giovato, sin qui ma anche in prospettiva, la campagna denigratoria che è stata condotta dalle sinistre ma che è stata anche tollerata o avallata dal Governo e dai partiti della maggioranza, contro il corpo docente delle università. Anche a questo riguardo le nostre affermazioni trovano conferma nei riconoscimenti degli avversari politici. Ci basti citare il senatore Cassano, che tutti sanno essere un illustre docente, il quale, parlando nell'aula del Senato il 16 febbraio

1971, ha deplorato che « nei confronti dei professori universitari si sia mantenuto, durante tutto l'esame del provvedimento, un atteggiamento di diffidenza e di condanna così vivo che da parte di tutti i gruppi di maggioranza fu a suo tempo deciso che relatore del progetto di riforma non dovesse essere un docente universitario ». Una specie di misura discriminatoria e punitiva, dunque, decisa da tutti i gruppi della maggioranza contro i docenti universitari. Perché? Per il timore, evidentemente, di essere accusati dalle sinistre di qualche complicità con i cosiddetti « baroni ». Un timore fondato? Sul piano politico e propagandistico, non vi è dubbio; ma se la DC e i partiti di Governo avessero potuto prevedere che un docente li avrebbe accusati nell'aula del Senato di cedimento ad un ricatto del genere, di cedimento fino alla epurazione e alla discriminazione, forse la DC e i partiti di Governo avrebbero preferito le accuse dei contestatori; tanto più che è certamente vero che esempi di privilegio, di clientelismo, di malcostume se ne sono verificati, nelle nostre università, a livello di docenti universitari; ma è altresì vero che ben più gravi e indecorosi esempi ha fornito quella stessa classe politica che in Parlamento si è permessa di giudicare, di epurare, di discriminare.

#### LINCIAGGIO MORALE.

Comunque, lo stato di animo esiste, sia nei docenti sia in una parte abbastanza larga degli studenti sia in certi settori di opinione pubblica. Se ne è fatto interprete, in uno studio pubblicato su *Sociologia* (« Il docente in crisi in una università in trasformazione », gennaio 1971), padre Giovanni Grasso, che tra l'altro ha scritto che contro i docenti si è svolto un « linciaggio morale, tinto di razzismo, tendente a scaricare sui docenti come capro espiatorio, le streghe di turno, le tensioni indotte nel corpo sociale dalle trasformazioni strutturali in corso ». Lo stesso padre Grasso ha osservato che tale campagna scandalistica è stata « permessa se non voluta dai gruppi di potere fuori e dentro l'università » e che il guasto derivante da tale campagna è stato in molti casi accresciuto dall'« autolesionismo della stessa categoria dei docenti », nei quali si è riscontrata « la psicologia di una classe accerchiata ». La maggior parte dei docenti, ha osservato il Grasso, « ha la sensazione di un accerchiamento aggressivo da parte di tutte le forze sociali: si sente attaccata dai politici progressisti, dagli studenti contestatori,

dagli stessi colleghi (i giovani leoni della riforma radicale o gli spregiudicati professionisti dalle tariffe scandalose) ».

È chiaro che finché perdurano simili stati d'animo la componente « docenti », considerata essenziale per l'esistenza stessa, e a maggior ragione per la piena efficienza di quella « comunità universitaria » di cui si parla all'articolo 1 della legge, non è nella condizione morale idonea ad una partecipazione responsabile per il superamento della crisi della università.

Questa premessa chiarisce, a prescindere dai problemi tecnici e funzionali, i veri motivi della pesante contrarietà che i docenti hanno finora manifestato nei confronti dell'istituto del « docente unico », previsto dal progetto di riforma. Vedasi, al riguardo, il libro bianco dell'ANPUR sulla riforma universitaria, nel quale l'associazione dei professori universitari di ruolo definisce « una aberrazione » il docente unico e insiste, citando gli ordinamenti universitari francesi e tedeschi, per « un sistema fortemente differenziato delle qualificazioni accademiche », cioè per un sistema che distingua: funzioni di ricerca e di insegnamento con compiti direttivi; funzioni di insegnamento autonomamente espletate e attività di ricerca; funzioni di assistenza all'attività didattica e di ricerca. Con la nuova figura del « ricercatore » si è tentato di rendere compatibile il « docente unico » con le inevitabili differenziazioni tecniche; ma i professori universitari di ruolo hanno continuato ad obiettare che nel progetto di riforma vengono confuse funzioni diverse e si determina « una assoluta assenza di incentivazione del progresso scientifico dopo il triennio di prova ». Posizioni così vivacemente polemiche non sarebbero probabilmente state assunte dai docenti, se essi fossero stati in qualche modo corresponsabilizzati, come era giusto, nella elaborazione della riforma.

D'altra parte, alla polemica, a volte ingiusta ed eccessiva, contro le « baronie », non ha fatto riscontro una adeguata moralizzazione delle strutture, proprio in relazione ai più scottanti problemi, come quelli relativi ai concorsi; tanto è vero che il progetto di riforma prevede concorsi esclusivamente per titoli, consolidando, in pratica, le possibilità del sistema clientelare esistente all'interno delle nostre università. Da parte della partitocrazia clientelare non ci si poteva attendere soluzione diversa. Questa considerazione conferisce un particolare significato a quello che è accaduto in aula, al Senato, a proposito delle disposizioni transitorie per le immissioni in ruolo

*ope legis*. Come è noto, una norma in tal senso era stata approvata dalla Commissione pubblica istruzione del Senato, con l'avallo del relatore per la maggioranza. Ma in aula si fecero vive le moralità indignate e offese; e la norma fu sostituita da altra, cioè dalla previsione di ulteriori concorsi per titoli. In sostanza, i moralizzatori hanno ritenuto che non si debba tenere conto degli anni di insegnamento, delle esperienze acquisite, dei titoli faticosamente conquistati, ma che si debba rimettere tutto alle decisioni scaturenti da un gigantesco concorso per titoli, con i pericoli (per i non raccomandati), con i privilegi (per le clientele) connessi a tale tipo di prove e di graduatorie. Il discorso sarà ripreso in aula alla Camera, quando si tratterà di votare gli emendamenti; e il nostro gruppo si permetterà di insistere su un emendamento inteso a ripristinare e anche a precisare il sistema dell'*ope legis*, almeno per le categorie più meritevoli e qualificate.

#### IL TEMPO PIENO.

Ma la più grave, o almeno la più delicata tra le questioni che investono i docenti, è senza dubbio quella relativa al « tempo pieno ». Intendiamoci: nessuno può discutere circa la necessità, ancora più morale che funzionale, che il docente dedichi all'università tutto il tempo occorrente; cioè il « pieno impegno »; così come nessuno può negare che finora molti docenti abbiano dedicato all'università, e soprattutto all'insegnamento, un tempo troppo limitato. Senonché, giusta nella impostazione di partenza e nelle motivazioni, la misura contenuta nel progetto di riforma appare punitiva e persecutoria nella sua esatta formulazione.

A prescindere dal fatto che il « tempo pieno » come è stato osservato dal senatore Pinto nel dibattito a Palazzo Madama, deve valere anche per gli studenti, ai quali lo Stato concede un assegno per mantenersi agli studi; le questioni sollevate dalle norme relative al « tempo pieno » per i docenti sono essenzialmente le seguenti: distribuzione dei redditi di lavoro nell'ambito del dipartimento, con ovvio beneficio dei meno capaci e dei meno attivi a danno dei più capaci e impegnati nel lavoro; proibizione della iscrizione agli albi professionali, con evidente vantaggio di tutti gli altri liberi professionisti, e quindi con una ulteriore discriminazione a danno dei docenti; tetto economico troppo basso (il 70 per cento dello stipendio); indennità di tempo pieno non pensionabile e assorbente tutte le attuali in-

dennità, con un aumento effettivo dello stipendio non molto superiore al 10 per cento. I docenti più avanti nella carriera verranno dunque a percepire un aumento medio inferiore alle 100 mila lire al mese, non pensionabili. Attualmente i professori universitari sono pagati meno della metà dei magistrati pari grado, la metà dei clinici ospedalieri. È triste rilevare che in Italia c'è denaro per tutti, tranne che per gli studiosi e gli scienziati.

C'è da meravigliarsi, a questo punto, se si paventa, in relazione con il nuovo ordinamento universitario, una ulteriore « fuga dei cervelli » dal nostro paese? Si considerino i dati finora conosciuti. Da venti anni a questa parte, noi abbiamo perduto, quando le lauree conseguite in Italia avevano un valore, non meno di diecimila laureati, metà dei quali hanno già preso la cittadinanza americana. Il numero dei ricercatori puri in Italia è diminuito, nel triennio 1965-67, di 324 unità, scendendo ad un totale di 19.670. A quell'epoca, e nel frattempo la situazione si è aggravata, le proporzioni erano le seguenti: Italia, 7 ricercatori e tecnici su 10 mila abitanti; Belgio, 16; Gran Bretagna, 29; Francia, 38; Paesi Bassi, 39; Germania Occidentale, 43. Si aggiunga che al fenomeno della « fuga dei cervelli » si unisce, come rilevava il professor Stefanini nel volume *Nuovi orizzonti della medicina*, il fenomeno dello « spreco dei cervelli » che rimangono nei nostri istituti e che vengono quotidianamente mortificati per la mancanza o la carenza delle necessarie attrezzature scientifiche. Lo spreco dei talenti è dovuto anche alla crescente sproporzione tra il numero degli studenti e quello dei laureati: nel giro di un quarantennio il numero degli studenti è aumentato di dodici volte, quello dei laureati meno di quattro. In definitiva, non pochi tra gli attuali docenti e ricercatori potranno essere indotti a lasciare l'Italia, alla ricerca di condizioni più vantaggiose; mentre continuerà ad impoverirsi la nostra materia prima umana a livello scientifico, e se molti giovani non si sono spinti sin qui fino alla laurea, molto più numerosi saranno coloro che da ora in poi non proseguiranno gli studi, specialmente certi studi scientifici, nella certezza di non poter mai conseguire, all'interno della università, un trattamento adeguato.

Per quanto riguarda la figura del docente, come essa risulta dal progetto di riforma, ci sembra dunque di poter dire che ai danni (moral) hanno fatto seguito le heffe (materiali): il che non lascia bene sperare circa la vera disponibilità dei docenti ai fini della migliore efficienza delle nostre università.

#### DIRITTI E DOVERI DEI DISCENTI.

Passiamo ai discenti, secondo i diritti e i doveri che loro deriverebbero dal progetto di riforma.

Una tra le più importanti questioni connesse alla componente studentesca è quella del crescente numero degli studenti universitari. Quasi nessuno pensa, e noi comunque non pensiamo, che debbano o possano essere instaurate norme intese a limitare il numero degli universitari. Abbiamo letto una richiesta di « numero chiuso » in un recente scritto di Ugo Spirito; ma in verità non ci sentiamo di avallare una posizione simile, che ci sembra incompatibile con le esigenze di una civiltà in sviluppo e che, oltre tutto, contrasta anche con la nostra tesi sulla fondamentale funzione della scuola: cioè sulla continua trasformazione della quantità in qualità. Il numero deve restare aperto; ma la quantità deve essere trasformata in qualità. Ciò significa che tutti i discenti debbono essere messi nella condizione, specie per quanto riguarda gli studi scientifici, di apprendere e di formarsi. È un compito estremamente difficile, è un problema di paurose proporzioni, si tratta di far fare alla università italiana un salto tecnico in avanti per il quale — ne ripareremo — il progetto di riforma non prevede neanche lontanamente i mezzi; ma sarebbe davvero aberrante se si decidesse di chiudere le porte delle università nel momento stesso in cui si tenta di risolvere la crisi degli studi universitari.

Ciò premesso e chiarito, affinché nessuno pensi che le considerazioni che seguiranno possano indurci a compiere un salto all'indietro, bisogna per altro affrontare in concreto, e almeno nei limiti del possibile, i problemi che derivano da un simile stato di cose.

È doveroso ammettere che l'incremento della popolazione universitaria italiana non esprime una organica scelta sociale e non è coerentemente legato con uno sviluppo armonico della società. Dalle statistiche risulta che il 20 per cento della popolazione universitaria ha scelto l'università soprattutto perché non trovava lavoro; mentre il 50 per cento di coloro che si iscrivono alla università non giunge alla laurea. Quanto alla occupazione dei laureati, una indagine compiuta nel 1969 dal CNEL ha rilevato un tasso di inoccupazione dell'8 per cento, che dal '69 ad oggi è certamente aumentato, dato che le difficoltà di inserimento professionale sono in aumento. La precedente statistica ha inoltre stabilito che i laureati che avevano trovato impiego nella

industria erano solo il 13,7 per cento, mentre il 66,2 per cento avevano trovato posto nel pubblico impiego (il 42 per cento nell'insegnamento). Alla libera professione si era dedicato il 13,5 per cento; mentre il 6,6 per cento aveva seguito altri indirizzi. Ne deriva un quadro di assieme impressionante: la metà degli studenti non giunge alla laurea, una percentuale crescente di laureati non trova impiego per anni e anni, quelli che sin qui hanno trovato impiego si sono nella maggior parte diretti verso lo Stato e soprattutto verso l'insegnamento, mentre l'industria ne assorbe una piccola aliquota. Quanto ai laureati che si dedicano all'insegnamento, la statistica del CNEL ha chiarito che un quarto di coloro che insegnano nella scuola media inferiore e un decimo di quelli che insegnano nella scuola media superiore si trovano ad insegnare materie che nulla hanno a che vedere con la disciplina fondamentale del corso di laurea seguito. Quanto allo scarso numero dei laureati che trovano occupazione nel settore industriale, la indagine del CNEL ha permesso di appurare che tra il settore produttivo e il settore formativo sussiste un basso grado di integrazione.

Cosa significa tutto ciò, specie in prospettiva? Ci sembra evidente. Se ci trovassimo di fronte ad una riforma universitaria concepita nel quadro di uno sviluppo civile e sociale adeguato ai compiti derivanti dalla necessità di uscire dalla soffocante crisi di sistema, il grado di integrazione tra il settore formativo e il settore produttivo sarebbe massimo; cioè, l'università italiana verrebbe posta in condizione di mettere in circolazione un numero di laureati adeguato alle richieste della produzione industriale pubblica e privata. Ci troviamo invece dinanzi a due fenomeni contraddittori e nella contraddizione altamente inquietanti: aumento a dismisura del numero degli studenti e quindi, sia pure in limiti più modesti, dei laureati; diminuzione o quanto meno ristagno delle possibilità occupazionali da parte dell'industria, mentre la risorsa del pubblico impiego, a parte ogni altro apprezzamento, è indubbiamente destinata ad esaurirsi con una certa rapidità. Si aggiunga un terzo fenomeno: il disinteresse crescente dell'industria nei confronti della occupazione di giovani laureati, a partire, specialmente, dagli anni della contestazione e del disordine nelle università e degli esami « facili » o addirittura di gruppo; un disinteresse del quale non si saprebbe come poter accusare la classe imprenditoriale, tanto più che ad esso corrisponde, sul piano interna-

zionale, una dequalificazione delle università italiane e dei titoli di studio da esse distribuiti. Mentre i teorizzatori dei problemi del lavoro e della occupazione continuano a dichiarare, e anche a scrivere, che la società dell'avvenire avrà i suoi centri di ricerca e di promozione scientifica nelle università e non nelle industrie, l'industria italiana sta marciando nel senso opposto; e — a livello almeno di grandi complessi — ha elaborato un piano che prevede: lo sganciamento delle funzioni dirigenziali dal titolo universitario e la conseguente perdita di valore di quest'ultimo; la formazione e selezione dei quadri al di fuori dei processi formativi pubblici; la conseguente creazione di un sistema formativo privato, da utilizzare con funzioni sia alternative sia complementari rispetto al sistema pubblico; la trasformazione dell'attuale livello di istruzione universitaria in centro di preparazione culturale generico, non professionale, anche se articolato in grandi settori di specializzazione. In breve la tendenza sarebbe quella di formare ad un livello di qualificazione inferiore rispetto agli *standards* del passato un numero di individui maggiore che nel passato, ottenendo tutto ciò ad un costo unitario dei processi formativi e con un grado di efficienza via via minore.

#### UNIVERSITÀ E SOCIETÀ.

Queste considerazioni dimostrano che non ci troviamo dinanzi ad un progetto di riforma universitaria che, trascurando o non riuscendo a cogliere — per i motivi detti nella prima parte di questa relazione — i grandi temi o motivi della cultura umanistica e della formazione civile della gioventù, riesca almeno a indirizzare le spinte sociali, a inserire l'università in un contesto economico moderno, a garantire ai giovani, con il diritto allo studio, anche il diritto al lavoro, o almeno una ragionevole crescente possibilità di inserimento nel mondo del lavoro. La verità è che ci troviamo esattamente di fronte alla situazione opposta; cioè, ad una università che, mentre non sarà idonea a formare culturalmente i giovani, né in senso umanistico né in senso scientifico, non sarà neppure capace di seguire da vicino gli sviluppi del processo produttivo, di aprire un colloquio di organica collaborazione con l'industria pubblica e privata, di attingere copiosamente all'erario ma al tempo stesso di redistribuire in reddito di lavoro il denaro che il contribuente versa per rendere possibile la formazione culturale e tecnica della

gioventù. Che nell'Italia della programmazione manchino i contatti tra università e industria privata è concepibile, anche se non encomiabile; ma che manchino i rapporti organici tra università e industria di Stato, proprio nel momento in cui non sono poche né piccole le difficoltà e le carenze della industria di Stato a livello di tecnici e di ricercatori, questo è veramente assurdo e deplorabile. E si tratta di malanni destinati ad aggravarsi nel tempo.

Ai precedenti problemi si collega quello, fondamentale, della dequalificazione dei titoli di studio universitari; con la conseguente richiesta, avanzata da diverse parti, di abolizione del valore legale dei titoli di studio.

A tale proposta, che ha le caratteristiche di una vera e propria suggestione, noi siamo contrari; ma non possiamo disconoscere che essa trae origine da preoccupazioni fondate, che è cioè, a nostro avviso, lo sbocco sbagliato di giuste esigenze. Di qui la necessità di discuterne, vedendo di approfondire il tema.

I fautori della abolizione del valore legale dei titoli universitari di studio sostengono che:

a) abolendo il valore legale del titolo di studio l'università si sfollerebbe di tutti coloro che la frequentano soltanto in vista del titolo, soprattutto da quando il lassismo e il disordine rendono più facile l'acquisizione della laurea;

b) l'università diverrebbe davvero il punto di incontro tra docenti ansiosi di comunicare il sapere e giovani disinteressatamente ansiosi di riceverne il dono;

c) si eviterebbe di alimentare e di rafforzare il già cospicuo numero di intellettuali disoccupati, mortificati, frustrati; che sono i più facilmente disponibili per i movimenti eversivi a livello culturale e politico.

Crediamo sia giusto rispondere che:

a) abolendo il valore legale del titolo di studio si dequalifica l'insegnamento universitario, che in tal guisa non diviene « disinteressato », ma si allontana e si astraie ancora maggiormente dalla società, tende a diventare un privilegio riservato ad una casta di giovani intellettuali abbienti;

b) anche i docenti, non avendo come fine la responsabilità di immettere nelle professioni gli studenti, verrebbero de-responsabilizzati e in fin dei conti de-qualificati;

c) il compito di distribuire i titoli di studio e le qualificazioni professionali dovrebbe pur passare ad altra specie di scuola, che surrogerebbe da tal punto di vista la università, ereditandone tutte le tare e non fruendo del suo, almeno residuo, prestigio.

A prescindere da tali considerazioni, è comunque giusto soffermarsi sul problema, anche in relazione a precedenti impostazioni; per tentare di giungere a valutazioni e possibilmente a proposte che tengano conto dei dati reali e soprattutto delle situazioni in prospettiva.

C'è, in primo luogo, chi ritiene che la inflazione dei titoli di studio, e la loro contestuale dequalificazione, abbiano come effetto, a non lunga scadenza, lo sfollamento autonomo delle università. Si può pensare, cioè, che non vi sia bisogno di abolire il valore legale dei titoli di studio per vedere l'università meno affollata; perché accadrebbe proprio il contrario: un minore affollamento in ragione non già della impossibilità di acquisire una laurea, ma della dequalificazione della laurea acquisibile in una università troppo affollata e male organizzata. I titoli di studio, in altri termini, agirebbero come valvola di scarico. È una ipotesi abbastanza suggestiva, ma affidata a previsioni molto incerte.

#### SVILIMENTO DEI TITOLI DI STUDIO.

C'è, poi, chi ricorda che alla Assemblea costituente fu Concetto Marchesi, l'insigne latinista, che propose che il titolo dottorale costituisse solo il primo grado accademico, ma non fosse richiesto per l'esercizio delle professioni. Marchesi si riferiva allo scadimento dei titoli di studio italiani in quegli anni; ma anche alla situazione in cui si veniva a trovare i giovani di umile provenienza che con molto sacrificio conseguivano una laurea praticamente svilita. Una tesi analoga veniva sostenuta da Einaudi; mentre lo stesso Togliatti proponeva di abolire la richiesta del titolo dottorale per l'esercizio delle professioni liberali e per i pubblici impieghi. Ma quelle proposte non passarono, perché prevalse il parere di altri costituenti, che si preoccuparono del danno che l'abolizione del valore legale del titolo di studio avrebbe arrecato a tanti giovani in procinto di acquisire una laurea per partecipare ad un pubblico concorso. È infatti evidente, e con ciò si risponde a quanti invocano simili precedenti, che una eventuale abolizione del valore legale dei titoli universitari di studio comporterebbe la contestuale riforma di tutto il sistema dei pubblici concorsi, con tutta una serie di inevitabili sperequazioni, discriminazioni, esclusioni, favoritismi, ingiustizie.

C'è chi fa presente che, a prescindere da proposte formulate al tempo della Costituente, in tempi molto più vicini la soppressione del

valore legale dei titoli universitari di studio è stata proposta dalla conferenza permanente dei rettori, nonché della prima sezione del Consiglio superiore della pubblica istruzione; tanto che se ne è preoccupata, nel documento ufficiale sui problemi della scuola, la direzione nazionale della DC, che ha ritenuto di adottare una formula ambigua: « superamento della rigida determinazione legale dei titoli rilasciati dall'università », nonché « revisione delle disposizioni in tema di pubblici concorsi, di carriere di organismi economici e di abilitazione all'esercizio professionale »; mentre la direzione del partito repubblicano, nell'analogo documento, ha rilevato che « può essere che venga pregiudicato il riconoscimento delle lauree e dei diplomi italiani in sede internazionale; mentre può darsi che prospetticamente si ponga la questione della validità legale dei titoli ».

A noi sembra che considerazioni di tal genere, proprio perché sono valide come gridi di allarme, per lo svilimento che ne deriverebbe ai nostri ordinamenti universitari, debbano indirizzare il legislatore verso l'opposto sbocco; debbano, cioè, sollecitare i responsabili non già a sopprimere i titoli di studio universitari, ma a renderli seri e validi. Che senso avrebbe una riforma universitaria che avesse la presunzione di organizzare una comunità di docenti e di discenti, per poi togliere agli uni e agli altri, agli uni non meno che agli altri, quella possibilità di inserirsi nel processo civile che è connessa con le funzioni di responsabilità conferite dalla università ai giovani che l'hanno proficuamente frequentata? Che senso avrebbe, più vastamente, una scuola, la scuola della selezione e della partecipazione, che non concludesse i suoi cicli qualificando e promuovendo i giovani, mettendoli in condizione di partecipare alla società dopo avere partecipato al processo educativo? Certo, quella da noi suggerita è la strada del coraggio, non della resa dinanzi alle enormi difficoltà che occorre superare per riqualificare gli studi universitari. Ma noi dobbiamo puntare alla riqualificazione, non ad una rassegnata accettazione, e addirittura alla sanzione, dello svilimento in via definitiva, cioè della cronica impotenza. Sicché non ci sentiamo di condividere il drastico giudizio espresso dal senatore Bettioli: o si toglie valore legale al titolo o si istituisce il numero chiuso. A nostro avviso, non si può istituire il numero chiuso e non si deve togliere valore legale al titolo. Bisogna che l'accesso alla università sia il più possibile aperto, sempre nel quadro di una politica scolastica selettiva, e che la

selezione operi fino in fondo, anche con l'acquisizione di un titolo di studio che sia una conquista del giovane, un ingresso nella vita, una riqualificazione, interna e internazionale, dei nostri atenei.

Un altro problema interessa molto i discenti, ed è quello relativo alla composizione degli organi di governo dell'università; il problema cui la sempre fantasiosa nostra classe dirigente ha dato il nome di « democratizzazione » della università. Crediamo che non abbiano avuto torto i professori di ruolo, quando, nel già citato libro bianco dell'ANPUR, hanno rilevato che « il tema degli organi di governo dimostra il disorientamento provocato nei partiti dalle convulsioni che scossero il mondo universitario nel 1968 ». I partiti, sempre secondo l'ANPUR, credettero di localizzare la spinta eversiva del movimento studentesco, contenendola con la « democratizzazione », cioè con la partecipazione degli studenti a tutti gli organi di governo universitari.

#### LA PARTECIPAZIONE.

Non saremo certamente noi a batterci contro il principio della partecipazione, al quale anzi abbiamo fatto riferimento come ad uno dei caposaldi di un nuovo ordine universitario; e non ci interessa quindi rilevare che alla « democratizzazione » si è giunti per concedere qualcosa al movimento studentesco. Anche dal male può nascere qualche bene; e pertanto siamo disponibili per una serena e positiva considerazione del problema. Nel merito, però, dobbiamo fare alcune osservazioni, che non ci sembrano affatto marginali.

In primo luogo, ribadiamo quello che abbiamo detto, e cioè che la partecipazione studentesca non può essere intesa come un diritto; deve essere intesa come un dovere. Ciò è molto importante; se non si vuole ripercorrere, e in maniera molto più brusca, la negativa esperienza dei vecchi organi rappresentativi studenteschi nella università (ORUR). A quegli organi, alla loro vita, alle elezioni che venivano indette per costituirli e per rinnovarli, partecipava una ristretta minoranza degli studenti, e la partecipazione era molto più partitocratica che studentesca. Si trattava, quanto alle elezioni, di vere e proprie campagne elettorali, al termine delle quali sulla stampa quotidiana i vari partiti vantavano le vittorie o, come sempre, cercavano di presentare le sconfitte come vittorie. Non ci fa velo il fatto che il nostro partito avesse allora, in quasi tutti gli atenei, o il primo o il secondo posto. A quelle situazioni, alle quali bisogna

addebitare non tanto la origine contestatrice del movimento studentesco, quanto il disinteresse della larga parte degli studenti universitari nei confronti dei loro problemi, non bisogna tornare assolutamente più. Non è interesse di alcuno, ma soprattutto non è interesse delle università, degli studenti, dei docenti, che gli atenei italiani diventino tante piccole Montecitorio, con rissosi contrasti dovuti soltanto a motivi politici e partitici, senza alcun serio riferimento ai problemi universitari in quanto tali. Solo la partecipazione intesa e praticata come un dovere può risolvere, in linea di principio, la questione, riproponendo verso gli interessi vivi della comunità universitaria la massa sempre più numerosa di studenti che, proprio per non essere travolti dalle risse a sfondo politico e partitico, si disinteressano di quanto avviene all'interno della università.

Un'altra osservazione concerne i modi attraverso i quali le rappresentanze studentesche dovranno essere scelte, o comunque selezionate. La legge non ne fa menzione; ed è molto probabile che sotto tale silenzio si nasconda, da parte dei partiti della maggioranza, il tentativo di tornare, sott'acqua, ai vecchi sistemi. È comunque certo che il progetto di riforma affronta il problema, come al solito, solo in termini quantitativi; per determinare il numero dei componenti dei vari organi di governo della università, e la loro distribuzione tra docenti, studenti, tecnici, amministrativi. Pensiamo di sollevare il problema in guisa concreta durante il dibattito in aula, nella speranza che si giunga alla formulazione di un testo più chiaro, vorremmo dire moralmente più corretto, meno aperto agli equivoci pericolosi e deleteri.

A questo riguardo, abbiamo il dovere di sottolineare che persino l'onorevole Codignola ebbe a fare le sue riserve, in un articolo di fondo sull'*Avanti!* (17 gennaio 1969), in cui si diceva: « Temo che ci si continui a dibattere in una pelizione di principio: gli studenti troveranno inadeguata la rappresentanza, i docenti si sentiranno spogliati indebitamente della loro responsabilità. Perché non ricorrere allora ad una sorta di parallelismo delle due parti, per cui ciascuna di esse ha ambiti di potere previsti in via generale, e ciascuna di esse concorrerà a realizzare concretamente le finalità dell'altra? Si tratterebbe allora di istituire organi non pletorici, funzionanti, con chiare destinazioni di responsabilità, a ciascuno dei quali dovrebbe sempre partecipare, con poteri solo consultivi, una rappresentanza dell'altra parte ». Le parole

dell'onorevole Codignola sono rimaste finora inascoltate, anche perché non ci risulta che le abbia ripetute nella sede opportuna.

Riteniamo infine, quanto alla « democratizzazione », che debba essere messa in rilievo la posizione assunta dai giovani del FUAN (Fronte universitario di azione nazionale) in un loro documento ufficiale sul progetto di riforma. Il FUAN ha rilevato che la partecipazione agli organi di governo della università concerne « un aspetto amministrativo ed organizzativo, un aspetto culturale, uno scientifico e uno didattico ». Al momento amministrativo e organizzativo, nonché al momento culturale, i giovani del FUAN ritengono che gli studenti debbano partecipare; essendo essi portatori non solo di interessi materiali, ma di quegli interessi spirituali senza i quali una comunità universitaria non avrebbe significato. Il FUAN ritiene invece che la « democratizzazione » non abbia spazio di applicazione nel momento scientifico, che essi vogliono distinto dal momento culturale. Anche per quanto concerne il momento didattico i giovani del FUAN ritengono che la « partecipazione » non abbia senso. L'atteggiamento del FUAN nei confronti della « democratizzazione », come risulta dal progetto di riforma, è dunque vivacemente criticato; perché — rileva il documento citato — « la legge prevede organi di autogoverno non differenziati, nei quali peraltro la componente studentesca è in posizione nettamente minoritaria e quindi subordinata. Sul piano del governo dell'università gli studenti hanno una posizione che non corrisponde alla loro collocazione nella comunità universitaria; sul piano delle grandi scelte culturali e della loro elaborazione, né a studenti né a docenti è riconosciuto alcun particolare ruolo, né sono previsti organi di categoria o comunitari preposti a tale momento, che è quello formativo della vita universitaria; sul piano scientifico e didattico, viene attuata una democratizzazione assurda e aberrante ».

Per concludere sul problema della « democratizzazione », vale la pena di riferire, a conferma della obiettività delle nostre critiche e delle nostre riserve, quanto ha di recente scritto il Gruppo Università '80 di Bologna (in *Riforma universitaria* - ottobre '71): « La formazione degli organi di governo della università appare ispirata, principalmente a livello di ateneo, ma anche a livello di dipartimento, ad una esigenza di politicizzazione che non ha nulla a che vedere con il necessario collegamento tra università e società civile, né con la necessaria esigenza di compe-

netrazione fra attività didattica e di ricerca ed esigenze di sviluppo di una società in fase di evoluzione. Non si tratta del fatto che i docenti sono una minoranza, ma della composizione e del procedimento di scelta dei membri del consiglio di ateneo: procedimento sul quale soltanto i partiti — anzi, i più grossi tra questi — sembrano in grado di intervenire con incisività... Non si dimentichi poi che il consiglio di ateneo elegge la giunta e la elegge evidentemente in base ad un criterio di maggioranza secondo un programma politico concordato dai partiti di maggioranza. Avviene così che il vero organo dell'ateneo diviene la giunta, nella quale le forze politiche di maggioranza verranno convenientemente dosate ».

#### L'AUTONOMIA.

Passiamo ora ai problemi relativi alle strutture dell'università. Uno tra i *leitmotiv* dei portatori della riforma è senza dubbio il tema dell'« autonomia » delle nostre università; un tema, peraltro, non originale e non sbandierabile come un portato dei nuovi tempi, visto che tutti riconoscono che con la riforma Gentile le università italiane conseguirono proprio l'autonomia. Al riguardo, noi ci limitiamo ad una divertente osservazione: con questo progetto di riforma le università italiane sono destinate a diventare assai meno autonome di quanto non lo siano state finora; se è vero, come è vero, prima di tutto che la legge dello Stato regola anche nei più minuti particolari quasi tutti gli aspetti della vita universitaria; e se è soprattutto vero che il progetto di riforma attribuisce agli organi centrali dello Stato una lunghissima serie di poteri nei confronti delle università e del loro autogoverno locale. Ne dà la prova, se ve ne fosse bisogno, un interessante opuscolo, intitolato « Il progetto di riforma universitaria al vaglio del calcolatore elettronico ». Il calcolatore, che ci auguriamo non abbia sbagliato, e che semmai potrebbe avere sbagliato soltanto per difetto, ha indicato con matematica precisione i poteri attribuiti dal progetto di riforma al Ministro della pubblica istruzione. Non li indichiamo, a nostra volta, perché lo spazio occorrente sarebbe troppo. Ci limitiamo ad osservare che si tratta di ben 34 attribuzioni diverse, conferite per legge allo Stato, nella persona del Ministro della pubblica istruzione. A tali attribuzioni del Ministro debbono naturalmente essere aggiunte le moltissime altre, che spettano all'amministrazione centrale. Sembra assurdo, ma è proprio così: con questo progetto l'autonomia universitaria fa notevoli passi indietro.

#### I DIPARTIMENTI.

Il problema di gran lunga più importante, tra quelli relativi alle strutture universitarie, è quello che concerne la istituzione obbligatoria dei dipartimenti. Noi non siamo contrari alla istituzione dei dipartimenti, per le ragioni che ora diremo e che sono state, in linea di massima, riconosciute valide da parte di quasi tutti coloro che si sono occupati della riforma universitaria; tanto è vero che fin dalla proposta di legge presentata il 3 luglio 1968, a palazzo Madama, dal senatore Gastone Nencioni e da tutto il gruppo senatoriale del MSI — proposta di legge che, pur presentata diversi anni or sono, non ha perduto né attualità né incisività; vedasi soprattutto la limpida relazione firmata dal senatore Nencioni — accettavamo e facevamo nostra la tesi della costituzione (facoltativa, però) dei dipartimenti.

Dobbiamo, ciò precisato e ricordato, avanzare una serie di nostre riserve, critiche e perplessità, che in larga misura riflettono riserve, critiche e perplessità di più vasti ambienti culturali e politici.

Ricordiamo in primo luogo che la concezione del dipartimento facoltativo, che fino a quel momento era stata propria di tutto lo schieramento di centro-sinistra, fu improvvisamente abbandonata, durante la seduta della Camera dell'8 febbraio 1967, quando, con l'approvazione degli emendamenti Rosati, La Malfa, Codignola, Achilli, all'originario testo dell'articolo 8 del disegno di legge n. 2314, la maggioranza di centro-sinistra si convertì all'idea della obbligatorietà, propugnata dai comunisti. E ricordiamo ancora, sempre a proposito dei precedenti dell'attuale proposta di ordinamento, che la riforma Gentile aveva previsto, come facoltativi, i dipartimenti, che si chiamavano allora « seminari » e che (articolo 2 del regio decreto del 1923) si potevano costituire « mediante raggruppamento e coordinamento di insegnamenti tra loro affini o comunque connessi, anche di facoltà, scuole o istituti superiori diversi ». Non si tratta dunque, in verità, di una riforma rivoluzionaria o di una grandissima novità; ed è bene ricordarlo.

Quanto alle critiche, alle perplessità, alle riserve, ci sembra che il modo più obiettivo per esporle consista nel riferire quanto in Senato ha onestamente detto, ponendosi tutta una serie di domande, alle quali non ci sembra sia stata data sin qui soddisfacente risposta, il relatore per la maggioranza onorevole Bertola. Nella sua relazione (pag. 30-31) si legge: « Se il dipartimento è un raggruppamento di discipline, quali sono e con quali criteri tale

raggruppamento è da attuare? Quale deve essere l'ampiezza del dipartimento? Chi stabilirà in concreto quali dipartimenti dovranno farsi? Vi saranno per essi dei modelli? La struttura dipartimentale per discipline affini non è forse già superata dalle nuove esigenze di sintesi scientifiche diverse? Una organizzazione di discipline affini per finalità comuni non è già la tradizionale facoltà? È possibile imporre la struttura tipica del dipartimento sia ai settori di ricerca e di insegnamento scientifici e fisici, sia a quelli attinenti alla scienza dell'uomo? E, al limite, se la ricerca scientifica è libera, può essere essa organizzata?».

Come dicevamo, la stessa relazione di maggioranza non offre una risposta convincente, non diciamo a tutti questi quesiti, ma neppure ad uno tra essi; e la colpa non è certamente del valoroso relatore, che invece deve essere elogiato per la sua franchezza, tanto è vero che così egli conclude l'esame della spinosa questione: « Non vi ha dubbio comunque che in una prima fase in questa nuova organizzazione dipartimentale avremo delle incertezze, delle confusioni, degli abusi; ma il testo proposto concede un anno di tempo per la costituzione dei dipartimenti, proprio perché ammette una certa gradualità di applicazione e riconosce il carattere sperimentale della fase di prima attuazione ». E, nella seduta dell'11 marzo 1971, lo stesso relatore dichiarava di non avere nulla in contrario « se si vogliono concedere tempi più lunghi di quelli previsti nel disegno di legge per l'attuazione dei dipartimenti ».

Come si vede, sono presto sbolliti i prematuri entusiasmi; anche per un problema di merito, e cioè perché, attraverso le numerose revisioni del testo originario del progetto, si è via via giunti ad una formulazione che non è né carne né pesce, né dipartimento, come almeno esso viene inteso e attuato nei Paesi anglosassoni, dai quali i nostri novatori di sinistra lo hanno tratto (ma in parecchie università inglesi la organizzazione per dipartimenti è stata di recente abbandonata, non per tornare alle Facoltà, ma per passare alle « Schools of Studies », ove esistono gruppi di discipline diverse), né facoltà. Sicché, specie a seguito della introduzione del « corso di laurea », si ritiene che il progetto abbia fatto un passo indietro, o comunque abbia visto accrescere la confusione delle idee e delle lingue, tanto che il relatore Bertola (pagina 32 della relazione in Senato) ha scritto: « La nuova struttura, che si propone dipartimentale, rappresenta, per un certo verso, una indubbia rottura con la tradizionale strutturazione in facoltà; per un

altro verso, tuttavia, prevedendosi necessariamente, accanto al dipartimento, anche un ordinamento degli studi per corso di laurea, con un istituzionalizzato organismo *ad hoc* (il consiglio di corso di laurea), la novità della struttura dipartimentale comporterà, in un certo senso, un ritorno alla originaria situazione dei corsi mono-laurea ».

Questa logica osservazione ha dato la stura a tutta una serie di polemiche, che sono tuttora in corso. Per esempio, nel già citato documento sulla scuola della direzione nazionale della Democrazia cristiana, si legge: « La natura e le funzioni proprie del dipartimento richiedono che sia chiaramente eliminata qualsiasi suggestione di ritorno di fatto alla precedente struttura delle facoltà. Si tratta perciò di rivedere il corso di laurea come istituzione necessaria del nuovo sistema, che invece meglio potrebbe affidare alla autonomia delle singole università di stabilire le forme di collegamento eventualmente necessarie e più opportune fra i diversi dipartimenti, secondo la diversa concreta configurazione che i dipartimenti verranno ad assumere ». Non ci vuole molto ad accorgersi che considerazioni e proposte di tal genere sono « aria fritta », o quanto meno attonano a quella cauta sperimentale cui con maggiore chiarezza faceva cenno il relatore per la maggioranza al Senato.

Gli stessi comunisti, propugnatori del dipartimento obbligatorio, non si sono sin qui dimostrati entusiasti della formulazione della legge. Il senatore Sotgiu, per esempio, ha dichiarato (seduta del 21 gennaio 1971): « I dipartimenti finiranno con l'essere assai spesso una casuale aggregazione di materie, per cui l'attività che si svolgerà in essi non potrà essere che quella di permettere allo studente di condurre a termine piani di studio che non differiscono sostanzialmente da quelli attuali ».

Più pertinenti, diciamo pure più serie, sono le considerazioni avanzate al riguardo nel libro bianco dell'ORUP. I professori universitari di ruolo accettano, in genere, la costituzione dei dipartimenti; ma non mancano di rilevare, in via preliminare, che l'aver mutuato dal mondo anglosassone l'istituto e la sua denominazione ha costituito « un elemento di incomprendimento e di confusione », perché molti hanno fatto presente il pericolo « che i dipartimenti, presi da organismi articolati nel corso dei secoli alla luce di determinate finalità ed impostazioni culturali e filosofiche della istruzione, ed introdotti in altro clima ed in altre tradizioni, risultassero piuttosto un corpo estraneo, un cuneo che porta a rovina le restanti strutture ».

A prescindere da questa preoccupazione di principio, il libro bianco dell'ORUP si richiama ad un parere espresso dal Consiglio superiore della pubblica istruzione, in riunione collegiale, nel 1969; parere in cui si dice: « Nel campo delle scienze morali, la struttura dipartimentale può prestarsi, specie in momenti di crisi e di trapassi culturali, al pericolo di un conformismo e di una pianificazione intellettuale nocivi alla ricerca originale e individuale, che è stata ed è ancora vanto della cultura universitaria europea e che in questo settore non può essere compensata da alcun altro vantaggio ».

Infine, vale la pena di tenere conto delle gravi riserve espresse, sia pure con riferimento a problemi particolari, dalla Associazione italiana di diritto comparato, in un documento della quale (18 settembre 1971) si legge: « La affinità di discipline, indicata quale requisito per la loro riunione in un dipartimento, può portare ad una sostanziale riproduzione, nei dipartimenti, delle attuali strutture di facoltà (ad esempio, dipartimento giuridico, nelle attuali facoltà di economia e commercio), nonché alla riproduzione nei dipartimenti di grandi ripartizioni non più funzionali ed anzi gravemente paralizzanti in un processo di modernizzazione didattica e scientifica (ad esempio, dipartimento di diritto pubblico e dipartimento di diritto privato). Il danno di una siffatta tradizionalistica strutturazione dei dipartimenti sarebbe particolarmente grave per gli insegnamenti comparatistici, come in genere per tutti gli insegnamenti interdisciplinari e di avanguardia, dove la combinazione di materie deve basarsi sul coordinamento di metodi e di finalità, o sulla convergenza verso lo studio di un determinato problema della realtà, piuttosto che su esteriori ed astratte affinità intese nel senso di una tradizionale ripartizione didattica ».

In conclusione, anche se il dipartimento non costituisce quella clamorosa novità che si vorrebbe far credere, anche se nasce vecchio e in parte già superato, le riserve sui modi e anche sui tempi della sua costituzione sembrano addirittura superare gli entusiasmi dei presunti novatori e le positive aspettative del mondo culturale e degli ambienti politici.

Non si può fare a meno, per concludere in tema di strutture della università, di ricordare che per le facoltà mediche esistono molte e consonanti e assai autorevoli proposte per una strutturazione autonoma e diversa, in considerazione dei particolarissimi problemi e degli autonomi interessi di ogni genere che in quelle facoltà si accentrano; nonché, e non da ultimo,

nella considerazione che i docenti delle facoltà mediche lavorano a contatto di gomito con gli ospedalieri, che non vengono disciplinati in alcun modo e sotto alcun riflesso dal progetto di riforma universitaria. Basti qui l'aver ricordato la grave questione; con riferimento al fatto che l'aver progettato la riforma universitaria in anticipo sulla riforma sanitaria globale, e senza alcun coordinamento con essa, non può non creare, anche in prospettiva, tutta una serie di gravissimi inconvenienti. Si veda al riguardo ciò che in data 30 aprile 1971, i professori Stefanini, Jandolo e Vetere sottoponevano alla sottocommissione per la riforma universitaria e quindi al Ministero della sanità; senza, per quanto fino a questo momento ci risulta, ottenere risposta.

#### PROGRAMMAZIONE UNIVERSITARIA.

Restano i problemi relativi ai programmi e agli strumenti per la realizzazione della riforma. E purtroppo ce ne potremo sbrigare abbastanza rapidamente, perché a questo punto la montagna partorisce il topolino, o per dir meglio, non partorisce nemmeno il topolino; almeno per certi aspetti essenziali del problema, che ancora più di quelli relativi ai mezzi finanziari, sono quelli relativi alla possibilità o meno di programmare la ristrutturazione della università italiana nel quadro della più vasta programmazione economica.

E qui si ritorna, fatalmente, agli iniziali discorsi sulla crisi di sistema, che, come tutti sanno, è anche crisi di strutture economiche e sociali.

Come è mai possibile che si parli di una programmazione universitaria, con riferimento, e anzi nel quadro della programmazione economica generale, se la programmazione economica generale non esiste? è fallita prima di nascere? è fallita prima, addirittura, che una qualsiasi legge sulle procedure di attuazione del piano potesse essere espressa dal Parlamento ed essere collaudata dalla realtà dei fatti? E come è possibile, particolarmente oggi, parlare di programmazione universitaria nel quadro della programmazione economica, se la congiuntura permanente, cioè la crisi cronica, ha inghiottito e travolto tutte le previsioni, anche le meno rosee, sulle quali si fondava la residua speranza di realizzare almeno in parte un programma economico e sociale di sviluppo?

Ciò premesso, possiamo limitarci a riferire una esplicita e gravissima riserva del relatore per la maggioranza in Senato, senatore Berto-

la, nonché un severissimo giudizio pubblicato sul libro bianco dell'ORUP.

Il senatore Bertola (pag. 52 della relazione) scrive: « Nel rapporto preliminare al programma economico nazionale 1971-75, il cosiddetto Progetto '80, curato dal Ministero del bilancio e della programmazione economica, si prevede per l'inizio del prossimo decennio la esistenza di un milione di studenti universitari e si indica, come rapporto ottimale medio, un docente ogni dieci studenti. L'esperienza dice che occorre molta cautela nelle previsioni a lungo termine; tuttavia, anche ammettendo che il numero degli studenti universitari raggiunga il valore di cui alla menzionata previsione, quanto alla seconda indicazione va considerato che un docente ogni dieci studenti vorrebbe dire, con un milione di studenti, un fabbisogno di centomila docenti. Si parla qui, giova ripeterlo, di docenti universitari; che si possa prevedere per il 1980 un numero tanto elevato di docenti di tale livello mi sembra fuori di ogni ragionevolezza anche facendo assegnamento sull'aumento delle nuove leve in rapporto all'aumento del numero attuale degli studenti ».

Una così pesante riserva espressa dal relatore per la maggioranza su uno degli aspetti di fondo, certo il più importante, della programmazione universitaria, rende ancora più credibile e valida la ben altrimenti polemica riserva manifestata dai docenti universitari nel libro bianco dell'ORUP, dove si legge: « Se si tirano le somme, si scopre che per elaborare il piano quinquennale per le università ci vuole un periodo quinquennale, che si allungherà se al dibattito tecnico si sovrapporrà, come è fatale, il litigio politico. Nella ipotesi che la legge fosse operante a partire dal 1971, sarebbe quindi opportuno che le università cominciassero ad elaborare il piano quinquennale non per i prossimi cinque anni, ma per quelli che vanno dal 1976 al 1981, nella speranza, largamente infondata, che prima della fine del 1975 la preparazione del programma quinquennale abbia percorso il suo lungo viaggio attraverso la burocrazia. Sorge spontanea la domanda se sia realistico voler immaginare nel 1971 ciò che accadrà nel 1981. E nel frattempo che ne sarà dell'università italiana? Tanto, comunque, dovrebbe bastare a dimostrare che il disegno di legge per la riforma universitaria non è un " libro dei sogni " ma un " libro degli incubi ", e che metterlo in contraddizione con le attuali capacità del Paese è un gioco di logica elementare ».

Ci sembra che nessun commento sia necessario.

#### GLI STANZIAMENTI:

Quanto agli stanziamenti previsti, il discorso è ancora più malinconico. Come è noto, il progetto di riforma prevede il costo della riforma stessa per un arco di sette anni dalla sua applicazione; e lo prevede in lire 1.819.698 milioni, cui si aggiungono il costo di cui ai normali esercizi finanziari e il costo della edilizia universitaria, che dovrà essere calcolato a parte. A parte il fatto, rilevato dallo stesso relatore per la maggioranza in Senato, che è perlomeno incauto fare una previsione programmatica di spesa per tempi relativamente lunghi — e in tempi come questi!; a parte tutte le riserve che possono muoversi, come in tante precedenti occasioni è accaduto, circa carichi finanziari che impegnino parlamenti e governi di là da venire; basta una occhiata agli obblighi e ai carichi reali che dal progetto di riforma universitaria dovrebbero derivare; basta una occhiata alle enormi presunzioni di coloro che parlano di una università italiana rinnovata e adeguata almeno tecnicamente, e senza alcun ricorso a « numeri chiusi », anzi nel quadro della massima liberalizzazione possibile; basta riflettere un momento a tutto ciò e poi considerare le cifre, per capire che gli stanziamenti previsti non coprono, probabilmente, neanche la quarta parte delle effettive necessità iniziali. Del resto, lo stesso onorevole Codignola ha dichiarato che per quanto riguarda il settore delicatissimo della ricerca gli stanziamenti previsti dal progetto sono meno della metà dello stretto e iniziale necessario. Costatazioni di tal genere sono, nella loro fredda obbiettività, estremamente gravi; perché se la contestazione distruttiva è stata giustificata, nell'animo di tanti giovani, dalla necessità e dalla urgenza di una globale riforma universitaria, ben più pericolosa e deleteria sarebbe una contestazione che nascesse dalla delusione dei docenti e dei discenti per una riforma tanto presuntuosa nei proclami di battaglia dei partiti e del Governo, quanto meschina, scadente, parziale nelle effettive attuazioni e realizzazioni.

Onorevoli colleghi, questo monito finale ci consente di concludere senza neppure richiamarci ai nostri iniziali argomenti; perché tutti sanno che anche il metodo della lunga promessa con l'attendere corto fa parte della crisi (morale) di tutto il sistema e qualifica, dinanzi ad una pubblica opinione sempre più disincantata, tanta parte della classe dirigente politica italiana.

ALMIRANTE E NICOSIA,  
*Relatori di minoranza.*