

N. 2314-2650-2689-1183-A-bis

CAMERA DEI DEPUTATI

RELAZIONE DELLA VIII COMMISSIONE PERMANENTE

(ISTRUZIONE E BELLE ARTI)

(RELATORE ROSSANDA BANFI ROSSANA, *di minoranza*)

SUL

DISEGNO DI LEGGE

PRESENTATO DAL MINISTRO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
(GUI)

DI CONCERTO COL MINISTRO DEL TESORO
(COLOMBO EMILIO)

nella seduta del 4 maggio 1965

Modifiche all'ordinamento universitario

E SULLE

PROPOSTE DI LEGGE

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

BERLINGUER LUIGI, ROSSANDA BANFI ROSSANA, INGRAO, NATTA,
SERONI, SCIONTI, BRONZUTO, DI LORENZO, ILLUMINATI, LEVI
ARIAN GIORGINA, LOPERFIDO, PICCIOTTO, DI MAURO ADO GUIDO

Presentata l'8 ottobre 1965

Riforma dell'ordinamento universitario

D'INIZIATIVA DEI DEPUTATI

**CRUCIANI, GRILLI, GIUGNI LATTARI JOLE, ALMIRANTE, ABELLI,
ANGIOY, CALABRÒ, CARADONNA, DE MARSANICH, DE MARZIO,
FRANCHI, GALDO, GONELLA GIUSEPPE, GUARRA, MANCO, MI-
CHELINI, NICOSIA, ROBERTI, ROMEO, ROMUALDI, SANTAGATI,
SERVELLO, SPONZIELLO, TRIPODI, TURCHI**

Presentata il 18 ottobre 1965

Modifiche all'ordinamento universitario

d'iniziativa del Deputato MONTANTI

Presentata il 23 marzo 1964

Nuove disposizioni sui concorsi a cattedre universitarie

Presentata alla Presidenza il 3 novembre 1967

ONOREVOLI COLLEGHI! — Il Gruppo comunista esprime il suo parere negativo sul disegno di legge n. 2314 « Modifica dell'ordinamento universitario ». Parere negativo non solo sulle soluzioni che la maggioranza è venuta presentando per questo o quel punto; anche se a questo proposito abbiamo fatto e ripeteremo una serie di precise contestazioni. Nella nostra opposizione c'è una riserva più generale e di fondo, che investe il modo nel quale governo e maggioranza hanno creduto potesse essere discusso il problema dell'Università italiana. Esiste una responsabilità, prima che politica, intellettuale e morale cui una Camera non può sottrarsi, pena un decadimento profondo: essa consiste nel dovere preliminare di conoscere le dimensioni storiche reali dei problemi che vengono di fronte al legislatore e di affrontarle in termini non elusivi.

Altra e successiva questione è quella delle soluzioni proposte. Noi siamo un Parlamento assai differenziato sotto il profilo ideale; la complessità sociale del paese si traduce nella dialettica di grandi correnti del pensiero politico, radicate nella storia delle idee e dei processi civili — ed è comprensibile che di fronte alle questioni di fondo del nostro assetto di paese in trasformazione, il contrasto possa essere anche radicale. Una sola cosa sembra non lecita, e cioè che la maggioranza, il governo tentino di disconoscere la misura reale delle questioni che ci stanno di fronte. Quando questo avviene una classe dirigente politica compie qualche cosa di più grave che proporre soluzioni di parte: in qualche modo falsifica la realtà, che è chiamata a dirimere e riordinare, la mutila e immiserisce. Contro questo tentativo, il dovere di una minoranza è rigoroso: è quello, anzitutto, di ricostruire le dimensioni del problema. Attraverso una battaglia senza compromessi, e senza cedere alla pressione dei tempi « stretti »: è più importante che il paese si renda conto della vastità e difficoltà di una crisi, che non si acquieti nella falsa coscienza di averla risolta. Con questo spirito il gruppo comunista esprime — a conclusione di un lungo dibattito in commissione e fuori del Parlamento — la sua opposizione al disegno di legge n. 2314.

Che si tratti di una impostazione riduttiva e parziale da parte del Governo, è palese fin

dal titolo, che è « Modifiche all'ordinamento universitario » invece che « Riforma dell'ordinamento universitario ». Limite deliberato, che più volte la maggioranza ha difeso in commissione, anche se con diverse sfumature, i colleghi della democrazia cristiana sostenendo per fermo che si tratterebbe non più che di correggere una struttura che resta sostanzialmente valida, e aggiornarla: quelli di parte socialista facendo intendere che sarebbe stato il massimo che erano riusciti a strappare ai più forti colleghi di maggioranza.

Ma volontà o compromessi di Governo non cancellano la evidenza. Il nostro sistema universitario è investito da una crisi profonda, perché sono mutate le condizioni in cui si trova ad operare ora, rispetto al momento della sua istituzione: mutati i termini sociali e culturali, le dimensioni quantitative e qualitative. L'ordinamento che abbiamo ereditato non è in grado di accogliere la massa studentesca, non riesce a portarne alla laurea che una ridotta minoranza, non riesce più a dare alla laurea una adeguata funzione sociale, infine non è più in grado di gestire se stesso né di esprimere un equilibrato rapporto col resto della società. E poiché ne ha coscienza, l'università rappresenta anche uno dei livelli della società civile dove il fermento, la protesta, la pressione sulla società politica sono più forti; e si esprimono in un alto fervore associativo, in una appassionata contestazione testuale delle soluzioni proposte, in momenti di vera e propria lotta, occupazioni di facoltà e scioperi, nel confronto dei quali appare fuori luogo la punta di paternalistica condiscendenza che traspare dalla relazione di maggioranza. Giacché in questi anni l'università italiana ha dato di sé una diagnosi ed ha indicato linee di soluzioni più mature, organiche ed avanzate di quanto governo e maggioranza sembrino in grado di intendere e recepire. La sua prima protesta viene proprio dall'insofferenza per la caduta di livello fra le dimensioni della sua crisi — che è crisi di crescita, dunque positiva — e la povertà delle soluzioni che si pretende di imporre.

È persino singolare che per la prima volta nella storia d'Italia il legislatore affronti la questione dell'istruzione superiore senza una premessa culturale e ideale, anzi precludendosela e autolimitandosi. Mentre in tutto il

mondo l'inquietudine dell'università vive un momento acuto, si misura — per usare le parole di Berkeley — sulle grandi domande, « quale università ci occorre? per quale tipo di uomo? », quello che doveva essere l'incontro storico fra socialisti e cattolici presenta, dopo due anni di remore, incertezze e compromessi, un progetto di legge che a questi interrogativi neppure osa avvicinarsi.

Eppure come può pensarsi che il momento non sia venuto, che nell'Italia del 1967 si possa semplicemente « modificare » l'assetto universitario del 1933, che a sua volta è — salvo per i rapporti con l'esecutivo — quello del 1923? La coscienza della grandezza del problema non era sfuggita né al Casati né al Gentile. Al primo era toccato il compito di dare alle università del nuovo stato, in via di formazione, una disciplina unica, che superasse i particolarismi — pur così fertili — delle precedenti istituzioni. Il secondo tentò di far fronte alle necessità di lasciare allo sviluppo scientifico un ambito più libero e agile, e di dominare i primi fenomeni di aumento della popolazione studentesca pur conservando all'istruzione superiore un carattere rigorosamente elitario e selettivo. Entrambi mutuarono per i loro scopi il modello universitario germanico, con quanto di aristocratico, di accademico e di autoritario esso comportava; e su di esso fondarono la loro costruzione dell'università italiana.

Non è questa la sede per una più precisa riflessione storica. Preme solo osservare come le soluzioni Casati e poi Gentile possedessero una carica di idee, costituissero un « progetto » educativo e si presentassero come tali. In questo modo esse stabilivano un rapporto autentico, anche se conservatore, con la società del tempo loro: ogni scuola, infatti, che altro è se non il modello che una classe dirigente fa di se stessa, la prefigurazione della sua riproduzione nel futuro?

Quelle classi dirigenti modellarono dunque due tipi successivi di università, il primo sulle linee dello stato unitario ed accentrato di tipo napoleonico, il secondo sull'organicità di quella che fu la prima grande filosofia dell'Italia all'inizio del secolo, l'idealismo. Avemmo una università di Stato, che con Gentile mantenne un carattere aristocratico ma richiese un momento di autonomia; ambedue i tipi di università, comunque, dovevano mediare i problemi di riproduzione di una classe dirigente tipica di un paese insieme di capitalismo ritardato e di maturazione culturale complessa, di uno Stato unitario giovane e di una tradizione culturale decentrata. Que-

sto tipo di società richiedeva pochi tecnici e molti « intellettuali mediatori del consenso » per usare la terminologia gramsciana. Doveva formare i grandi servizi dello Stato e della società civile — scuola, giustizia, medicina, alta e media burocrazia; — il momento ideologico, eccezion fatta forse per la medicina, era determinante, e Gentile fornì questo supporto.

A questo e alla rigida selezione censitaria era effettivamente funzionale una università basata sul modello germanico. Bastava quel tipo di rapporto col docente, formatore o diffusore di grandi idee — quando grandi erano — o maestro di metodo; rapporto fondato sulla lezione *ex-cathedra*, cui peraltro mancò in genere, nel nostro paese, il complemento, proprio della tradizione tedesca, di una severa esercitazione filologica. Fra lezione e studente l'università non forniva né esigeva alcuna mediazione. Talvolta questa mediazione fu creata da personalità straordinarie di studiosi e maestri, che stabilirono dentro e fuori l'università un rapporto privilegiato non con gli studenti, ma con un gruppo che diventava di discepoli. Pensiamo ai grandi momenti di Padova, Bologna e Napoli; ai Labriola, ai Croce, ai Carducci e ai Severino Ferrari, più recentemente ai Marchesi, Banfi, Valgimigli e Chabod.

Nell'università lo studente trovava lo stimolo ad una preparazione che restava sostanzialmente personale e domestica; cui quindi erano predisposti e facilitati i provenienti delle classi colte. Al vertice di una scuola che, lungi dall'essere elemento di accelerata mobilità sociale, riproduceva in se stessa le élites, l'università manteneva questo carattere aristocratico e discriminatorio, che esigeva dal diseredato (si pensi agli studi d'un Gramsci a Torino) davvero una forza d'animo e di sacrificio maggiore di quanto si possa chiedere ad un giovane per coprire, con la volontà, l'*handicap* del distacco sociale.

Il lento evolvere delle strutture fondamentali della società consentì una stabilità a questo assetto. Finché l'Italia rimase paese essenzialmente agricolo, finché il compromesso industriale-agrario produsse un certo stato, finché fu rallentata attraverso la repressione ogni dinamica e mobilità di base, e mortificata, insieme alla democrazia, la spinta di grandi masse all'istruzione, finché l'egemonia spiritualista e idealista riuscirono ad imbrigliare una cultura, rinchiudendola in sé e isolandola dai grandi processi internazionali, questo ordinamento universitario poté durare. E come il fascismo non rappresentò una rottura di quel sistema sociale, ma soltanto

il suo logico e consequenziale sbocco politico, così l'università del periodo fascista non dovette mutare struttura; fu soltanto sottomesa ad un controllo più brutale. Non bastava più la mediazione ideologica per garantirne la disciplina, ci volle la nomina ministeriale e la soggezione esplicita all'esecutivo. Lo Stato si espresse nelle sue più evidenti forme di apparato repressivo, e le impose anche alla istruzione superiore. Ma fu tutto. L'ordinamento restò quel che era.

La crisi avvenne nel dopoguerra. La liberazione restituì all'università qualche istituto democratico che il fascismo le aveva tolto; ma ne conservò l'antica struttura. Senonché questa si trovò chiamata a far fronte ai bisogni di istruzione superiore d'una società che nel 1945 aveva subito una soluzione di continuità che profondamente modificava i suoi precedenti equilibri, e induceva una dinamica impetuosa, un processo di accelerazione dei contrasti sociali, la liberazione del potenziale di masse popolari restituite ad una dialettica di classe. La maturazione ideale e culturale che ne derivò, scosse gli antichi rapporti e le tradizionali egemonie nel settore della cultura. A sua volta, la trasformazione specifica dell'Italia, che usciva da un regime fascista e che doveva rapidamente misurare ritardi e colmarli, si inseriva in quel processo di totale revisione di culture e valori che investì l'Europa e il mondo dopo la seconda guerra mondiale, indotto dall'affermarsi a tutti i livelli del confronto fra capitalismo e socialismo, ambedue soggetti a processi di crescita, sconvolgimenti e tensioni. La relazione di maggioranza accenna ad una crisi di civiltà, ed è vero. Quel che respingiamo della sua analisi è l'accento nostalgico, il rimpianto degli antichi valori, la frusta idealiz-

zazione di un mondo che dopo essersi per secoli fondato sulla preminenza dello spirito, ora si consegnerebbe ai non-valori della scienza e della tecnica, alle diaboliche tentazioni ideologiche delle rivoluzioni socialiste.

Viviamo, al contrario, una crisi di civiltà che è o può essere profondamente liberatoria. Viviamo una fase storica senza precedenti sotto il profilo della presa di coscienza di masse che per la prima volta vengono alla ribalta della storia come protagoniste. Questo fatto potrà turbare uno spirito conservatore, ma è innegabile; e innegabilmente sconvolge l'antico equilibrio di una cultura europea ed elitaria che oggi si sente contestata sia nel suo carattere continentale che di classe. È comprensibile che il sistema scolastico, il quale rappresenta una cristallizzazione sovente ritardata di questa o quella fase culturale, si senta messo radicalmente in causa; e torna ad onore delle università, da quella americana all'inglese alla nostra, di essere divenute in questi anni un acuto centro di ricezione di questa crisi, un punto alto di presa di coscienza, di allarme, di richiesta di una revisione del proprio compito e dei propri orizzonti.

2. — Della sfasatura fra università e contesto sociale la relazione di maggioranza si limita a registrare il sintomo più vistoso e finale — l'esplosione degli iscritti — senza analizzarne né le origini né le effettive componenti. Questa trascuranza ha, come vedremo, un preciso significato politico.

I dati quantitativi dello sviluppo della università italiana vanno visti assieme, e in una, sia pur sommaria, serie storica per intenderne le connessioni e la dinamica. Si osservi la seguente tabella:

Anni	Numero studenti iscritti	Per 10.000 abitanti	Numero laureati	Numero sedi universitarie	N. professori
1861	6.504	—	—	20	—
1881	12.481	4	2.800 (circa)	26	1.246
1911	27.783	8	4.500 (circa)	26	1.701
1923	43.235	11	8.076	26	2.075
1933	57.294	14	10.045	—	2.073
1946	190.789	43	23.215	—	3.594
1950	145.170	31	19.724	—	4.286
1955	139.018	29	22.060	—	4.857
1960-61	268.181	—	21.886	—	6.282
1964-65	360.407	—	26.114 (63-64)	32	7.018

Cominciamo dagli iscritti. Dall'unità d'Italia alla prima guerra mondiale, essi sono cresciuti con una media di circa cinquecento all'anno, stabilizzandosi a cavallo del secolo nella proporzione di 8 studenti universitari ogni 10.000 abitanti. Dalla prima alla seconda guerra mondiale il ritmo è stato più sostenuto, e la proporzione ha raggiunto circa i 20 ogni 10.000 abitanti; dopo la guerra fino al 1955 la crescita è stata intensa, l'indice ha oltrepassato i 30. Ma è soprattutto da circa dieci anni che il problema degli iscritti esplose: essi salgono con ritmo costante e una media di incremento che supera le 20-25.000 nuove presenze all'anno. Gli studenti, che erano 240.000 nel 1963-64 (esclusi i fuori corso) sono ora attorno ai 320.000 (esclusi i fuori corso); nel 1962 si iscrivevano all'università 10,0 italiani su cento coetani, nel 1966 se ne sono iscritti 13,4 (V. *Relazione generale sulla situazione economica del paese*, 1966, 31 marzo 1967). Con i fuori corso la popolazione universitaria italiana supera largamente le 400.000 persone. Nell'anno 1966-67 gli immatricolati sono stati 117.000; una stima aggiornata delle previsioni conduce a calcolare che nel 1974-75 la popolazione universitaria (esclusi i fuori corso) raggiungerà le 630.000 presenze, contro le 519.000 previste dal Piano Gui.

Questo ritmo di incremento basta a far intendere come il fenomeno non sia quantitativo, ma qualitativo; non sia provocato solo dall'espansione demografica ma da altri processi.

La relazione di maggioranza fa torto a se stessa quando polemizza superficialmente con i comunisti perché in tutto il corso della discussione essi sono ostinatamente tornati sulla questione del carattere di massa assunto dall'università e quando pretende di ridurlo a questione di numero. Per parte nostra sottolineavamo che quando si decuplica una popolazione universitaria si è di fronte a un profondo cambiamento nella mobilità sociale prefigurante un diverso assetto, una diversa composizione della futura società civile, a fenomeni cioè di natura qualitativa che vanno attentamente valutati, e che non si possono risolvere attraverso la pura e semplice dilatazione di uno strumento creato per operare in una fase sociale differente.

Fenomeni questi, che andrebbero esaminati anche per vedere se e come l'università debba e possa recepirli, quali trasformazioni debba subire per farlo, o se per avventura non le competa piuttosto di diventare strumento di loro sollecitazione e modifica. Noi siamo

di questo secondo avviso. Se guardiamo gli ultimi anni, che riflettono le tendenze sulle quali siamo chiamati ora ad operare, va affermato che ci troviamo di fronte una spinta sociale positiva, una esigenza di emancipazione e affermazione civile che ha spezzato per sempre il limite aristocratico degli studi universitari. È indice della più elevata mobilità sociale, soprattutto a livello delle coscienze, che vanno più in fretta dei bisogni e delle scelte del sistema, come poi rapidamente si vedrà: è finita la rassegnazione al destino di partenza dell'individuo, l'istruzione superiore è la chiave di un nuovo ruolo, sempre più prepotentemente richiesto da masse di giovani, per i quali vent'anni fa tale prospettiva sarebbe apparsa velleitaria.

Questo fenomeno accompagna di regola una fase di sviluppo, quale che sia il sistema dei rapporti di produzione, ed è destinato a crescere in Italia a ritmo sostenuto. Negli Stati Uniti un giovane su due accede all'istruzione superiore; da noi, ancora uno su sette.

Questa crescita non avviene, tuttavia, senza squilibri e distorsioni.

Si considerino le seguenti tabelle:

a) *Suddivisione della popolazione universitaria su scala nazionale per sede universitaria (1964-1965).*

Centro Nord	Iscritti	Fuori corso
1) Torino . . .	13.288	5.262
2) Genova . . .	9.132	3.846
3) Milano . . .	28.227	10.559
4) Pavia . . .	4.080	1.574
5) Verona . . .	1.500	424
6) Venezia . . .	4.530	1.277
7) Padova . . .	10.913	4.149
8) Trieste . . .	3.458	1.408
9) Piacenza . . .	209	86
10) Parma . . .	4.572	1.906
11) Modena . . .	1.728	1.280
12) Bologna . . .	15.080	5.905
13) Ferrara . . .	1.506	930
14) Urbino . . .	4.574	2.148
15) Ancona . . .	1.490	465
16) Camerino . . .	698	630
17) Macerata . . .	576	391
18) Firenze . . .	8.455	3.329
19) Pisa . . .	8.640	3.150
20) Siena . . .	1.097	678
21) Perugia . . .	4.405	1.792
22) Roma . . .	39.413	16.069
Totale centro-nord	167.772	67.258

IV LEGISLATURA — DOCUMENTI — DISEGNI DI LEGGE E RELAZIONI

Sud	Iscritti	Fuori corso
1) Napoli . . .	30.704	12.689
2) Salerno . . .	2.955	585
3) L'Aquila . . .	1.300	908
4) Bari . . .	17.744	6.306
5) Lecce . . .	2.135	521
6) Palermo . . .	10.760	3.647
7) Messina . . .	9.211	3.375
8) Catania . . .	10.024	3.538
9) Sassari . . .	1.090	750
10) Cagliari . . .	5.843	1.492
Totale sud . . .	91.176	33.811

Totale iscritti in tutta Italia 259.338.

Totale fuori corso in tutta Italia 101.069.

La percentuale della popolazione universitaria rispetto al totale della popolazione è pressoché omogenea su scala nazionale; mentre la collocazione delle sedi universitarie è largamente spostata verso il centro-nord. Questo secondo dato è di agevole lettura; esso conferma che il complesso dell'infrastruttura universitaria meridionale è insufficiente ai bisogni. Meno agevole l'interpretazione del primo dato. Perché — a più basso livello di reddito, ed a minori facilità di studio — sud e nord danno un gettito studentesco uguale? Una indagine in merito darebbe all'astratta cifra della « popolazione universitaria nazionale » una più precisa coloritura. Risulterebbe, probabilmente, che la minore strutturazione della società meridionale divarica drasticamente i ruoli: un proletariato agrario, destinato ad essere espulso dalla terra, e la cui scolarizzazione è ancora molto limitata, ed una classe media che non ha sbocchi sociali se non nella terziarizzazione delle città, o nella speranza della fuga al nord, con una laurea in mano. A parità di reddito l'operaio qualificato di Milano manda il figlio a un buon istituto tecnico, il piccolo possidente o l'impiegato del sud si svena per mandarlo all'università. La fascia inferiore e intermedia di scolarità risulta infatti nel Mezzogiorno più debole che su scala nazionale, mentre a livello universitario si toccano gli stessi livelli. La crescita della popolazione universitaria meridionale appare dunque, contraddittoriamente, come un derivato dello squilibrio.

L'analisi si arricchirebbe con una ricerca distinta fra città e campagna e per derivazione sociale: a suo tempo la Commissione di indagine dimostrò che gli studenti provenivano per l'85 per cento da ceti non assimi-

lati alle categorie « lavoratori dipendenti e coadiuvanti », cioè da imprenditori e liberi professionisti e « dirigenti e impiegati » (dove per impiegati va intesa soprattutto l'alta e media burocrazia della pubblica amministrazione).

Le più recenti rilevazioni speciali condotte dall'ISTAT (v. *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, vol. XVIII, 1966) su un campione di circa 70.000 immatricolati nel 1964-1965 confermano gli squilibri di provenienza. In media nelle grandi sedi universitarie più di metà degli iscritti provengono da famiglie residenti nella provincia, e di queste la grandissima maggioranza risiede nel comune sede universitaria — il che dimostra come sia ancora il grande tessuto urbano a « gettare » la maggior parte della popolazione universitaria. Dello stesso campionamento — sufficientemente vasto — risulta che, su pressapoco 69.000 studenti, circa 40.000 provengono da famiglie di funzionari della pubblica amministrazione o da operatori in attività terziarie; circa 17.000 da famiglie di operatori nell'industria (ripartiti, questi, nelle diverse categorie, anche — per circa un terzo — fra i « lavoratori dipendenti ») e poco più di 7.000 da famiglie operanti nel settore agricolo (di cui oltre 5.500 da « lavoratori in proprio »).

Ancor oggi, dunque, si può dire che la popolazione studentesca è essenzialmente medio e piccolo borghese; non vanno all'università che pochi figli di operai non qualificati e quasi nessun figlio di contadino, l'università resta dunque strumento quasi inaccessibile per le classi direttamente produttrici di ricchezza nazionale.

Combinati quindi i fattori nord-sud, città e campagna, origine sociale, si ha il quadro di una spinta all'istruzione universitaria che rispecchia, pur nell'attuale fisionomia « di massa », la natura di classe della società, e il permanere degli squilibri « storici » dello sviluppo capitalistico italiano. Essa avviene sulla base di una selezione censitaria che si verifica nei gradi inferiori dell'istruzione, secondo meccanismi parzialmente diversi nelle differenti regioni del paese.

3. — Lo squilibrio interno alla spinta di massa all'Università è confermato dalle scelte delle facoltà. È evidente che la scelta è lungi dall'essere libera e corrispondente alla « vocazione ». In essa giocano fattori diversi: le facoltà esistenti nella sede più vicina, la durata e il costo dei diversi corsi di laurea, le ipotesi più o meno fondate di successivo impiego.

IV LEGISLATURA — DOCUMENTI — DISEGNI DI LEGGE E RELAZIONI

Ecco come si sono configurate le immatricolazioni nel 1965-66:

(in migliaia)	
Economia e commercio	28,2
Magistero	14,4
Lettere	10,2
Legge	7,7
Scienze politiche	1,2
Educazione fisica	0,9
Statistica	0,4
	pari a 62,9
	=====
Scienze	14,5
Ingegneria	10,1
Agraria	1,2
Farmacia	0,9
Chimica industriale	0,1
	pari a 26,8
	=====
Medicina	7,3
Veterinaria	1,2
Architettura	1,6
	pari a 10,1
	=====

Dunque, meno di un terzo degli studenti sceglie indirizzi d'ordine scientifico connessi alla produzione ed alla ricerca in senso stretto; meno d'un decimo sceglie la strada dei grandi « servizi » sociali, sanità e assetto urbanistico; oltre il 60 per cento punta sul gruppo umanistico-giuridico-economico-pedagogico. Si tratta tuttavia d'una « scelta » apparente: la cifra globale è determinata essenzialmente dalle dimensioni dei due sbocchi — economia e commercio e magistero — cui si accede anche da titoli di diploma (istituto tecnico e magistrale) e che costituiscono i corsi di minore costo e impegno, che si possono seguire anche lavorando.

Anche qui è interessante la provenienza. Sempre fondandosi sulle accennate « rilevazioni speciali », si osserva che nell'indirizzo letterario (lettere e magistero) confluiscono i due terzi della popolazione universitaria femminile, pressoché la totalità delle ragazze il cui padre è impegnato nell'agricoltura e nella pubblica amministrazione; mentre l'industria e il resto del settore terziario distribuiscono, per così dire, le proprie figliole su un arco più vasto d'indirizzi.

Nel complesso del campione rilevato vanno in testa le facoltà di *lettere e magistero*, segue *economia e commercio* (che è di gran lunga la prima opzione maschile per tutte le

provenienze sociali, compresa l'industria); al terzo posto vengono le *scienze* (per tutte le categorie fuorché per l'industria, che opta prima per ingegneria); al quarto posto i figli di professionisti e commercianti pongono giurisprudenza, quelli provenienti da alcuni settori agricoli e industriali medicina; al settimo, tutti, agraria.

Evidentemente le cifre assolute mutano la scala dei valori; ma la scelta è indicativa. A nostro avviso, essa si deve prima ancora — ci sembra — che alla prospettiva d'un più facile assorbimento nell'impiego dello stato e del settore terziario, al costo degli studi, e soprattutto alla provenienza scolastica. Il 40 per cento degli immatricolati arriva all'università da canali che sono diversi dal liceo, tali da assicurare in partenza un corso di studi più breve e da consentire anche uno sbocco professionale al 18° anno. Di là poi prosegue per le sole strade consentite, che sono anche quelle in cui più agevole è mescolare studio e lavoro. Ne deriva una duplice constatazione, che dovrebbe servire da pilastro per una riforma della scuola secondaria: la necessità di organizzare l'intera fascia secondaria in modo da consentire più facilmente uno sbocco professionale al 18° anno — condizione per una effettiva libertà nella scelta degli indirizzi dopo l'adempimento della scuola d'obbligo — e, insieme, garantire a questo complesso un più valido contenuto didattico-professionale. Non si sfugge, infatti, alla constatazione che la spinta di massa all'università nasca anche dal fatto che il sistema attuale di istruzione, ed il tipo di dialettica sociale in atto, non garantiscono alcuna reale validità, alcun reale valore contrattuale, all'istruzione preuniversitaria, se si faccia eccezione per qualche qualifica di perito. Ne sono causa ed effetto anche alcune distorsioni nella scala dei valori, che hanno lontane radici nella concezione d'una aristocrazia della cultura « superiore » e « disinteressata », la sola apparentemente in grado di assicurare un prestigio sociale.

4. — L'analisi dei dati relativi alla popolazione universitaria conferma infine la scarsa « produttività » del sistema universitario. La dispersione fra iscritti e non laureati, iscritti e laureati in tempi più lunghi del previsto, e quindi fuori corso e dispersi è altissima. La cifra totale dei fuori corso supera da tempo i 100.000, con un leggero indice di aumento fra le donne; e gli indici di dispersione — ci rifacciamo ai calcoli del Barbaresi (RAFFAELLO BARBARESI, *L'istruzione superiore*

nell'Italia industriale, Angeli ed., Milano, 1964, v. p. 108 e sgg.) comportano valori del 17,7 per cento fra il 1954 e il 1961 (compresi i fuori corso, del 35,2 per cento) per economia e commercio, del 24,3 (49,2) per chimica industriale, del 12,2 (37,9) per architettura, di circa il 10 per cento per matematica e fisica, dal 30 al 40 per cento per scienze agrarie; mentre più bassi sono i tassi di dispersione (soprattutto se non si tiene conto dei fuori corso) per lettere, giurisprudenza, scienze politiche, fisica, filosofia, scienze geologiche. Un'analisi a parte comportano i politecnici, dove alla fortissima dispersione delle sedi « difficili » di Milano e Torino soprattutto alla fine del primo biennio, hanno per lungo tempo corrisposto — equilibrando il dato su scala nazionale — i « salvataggi » in altre sedi. La analisi della dispersione è complessa ed esula da questi cenni; basti ricordare, concordando di massima con le ricerche finora svolte e che hanno confermato ipotesi del resto ovvie, che ad una quota di dispersione relativa a difficoltà scientifiche, per corsi particolarmente ardui, si accompagna ed assume un ruolo preminente la causa sociale del fenomeno. Gli studenti lavoratori e fuori sede sono di gran lunga coloro che forniscono l'indice più alto di dispersione: i provenienti dagli istituti tecnici registrano il massimo delle cadute già alla fine del primo anno.

Nel complesso, la dispersione è tale che all'impetuoso aumento della popolazione scolastica non è corrisposto negli ultimi anni un sensibile aumento dei laureati: quasi che il canale socialmente e culturalmente più forte in partenza resti di fatto, *grosso modo*, il solo in grado di sfruttare, positivamente, arrivando alla laurea, la macchina universitaria, rivelatasi del tutto inadeguata ai nuovi bisogni. Essa ha prodotto, nel periodo più recente, da 23 e 28.000 laureati, dei quali un quinto nei limiti normali del corso di laurea, un altro quinto con un ritardo di un anno, un sesto con un ritardo di due anni, il resto con tre o più anni di ritardo. Il rapporto è così divenuto oggi da uno a tre: L'Università accoglie una popolazione tre volte superiore alla sua capacità di fornire una laurea.

Quest'ultima osservazione indica il grado di crisi della struttura universitaria. Se si osserva la tabella a pag. 5, non si può infatti non notare che fino agli ultimi anni prima della guerra il rapporto iscritti-laureati restò relativamente normale, anche se dopo gli anni venti già cominciava a trasparire l'insufficienza degli organici e delle sedi universitarie. Colpisce, infatti che nel 1861 — legge Ca-

sati — le sedi universitarie fossero venti, nel 1888 fossero 26, e nel 64-65 soltanto 32 (molte, sedi di una o due facoltà) nonostante che la popolazione in Italia sia più che raddoppiata dall'unità nazionale e quasi raddoppiata rispetto al 1881. Non solo, ma che gli insegnanti, di ruolo e non di ruolo, si siano moltiplicati dal 1923 meno di tre volte e mezzo, mentre la popolazione universitaria è quasi decuplicata. Il rapporto fra docente e studente che nel 1923 era da 1 a 20, nel 1964-65 è diventato da 1 a 50.

E colpisce che un rapporto resta invece pressoché costante: quello fra docenti e laureati, che è un rapporto da 1 a 4 circa (eccezion fatta, come è ovvio, per i periodi immediatamente successivi alle due guerre). Che fra il numero delle sedi, numero delle cattedre di ruolo e non di ruolo e il numero dei laureati il rapporto sia fisso, significa che questo ordinamento ha raggiunto un preciso limite di produttività. Questa università è in grado di impartire un insegnamento a non più di centomila iscritti, e ne ha quattro volte tanti.

In una situazione del genere i doveri dei docenti e dei discenti si vanificano. Nessuno farà credere allo studente iscritto all'università di Roma che ci si attende davvero da lui una frequenza alle lezioni, alla biblioteca o ai laboratori, giacché egli sa che, qualora questa si verificasse, e neppure al 100 per cento ma al 50 per cento dei 60.000 iscritti, ne conseguirebbero ingorghi, crolli e paralisi generale degli edifici, concepiti per non oltre cinquemila persone. Nessuno farà credere al cattedratico, costretto a far lezione a 2000 persone, che è parte integrante dei suoi doveri accademici conoscerle e seguirle.

Nulla è più diseducativo che l'impossibilità di seguire una norma; l'università ha una doppia verità, che per qualsiasi altro tipo di scuole sarebbe impensabile. Questo è il senso della polemica che si è accesa contro i cattedratici e che la relazione di maggioranza deplora, in quanto colpirebbe una categoria benemerita che non può essere considerata corresponsabile del malcostume accademico di pochi. In verità, se un appunto deve muoversi ai professori di ruolo, sola categoria dell'università cui gli ordinamenti attuali danno un potere, è che troppi di essi abbiano tollerato e quasi considerato normale e inevitabile, che l'università cessasse di essere davvero e per tutti la più elevata, severa, efficiente delle scuole, per diventare luogo dove è facoltativo studiare o non stu-

diare, conseguire o no un titolo, fare o non fare lezione. Da questa premessa, tacitamente accettata, sono anche seguite da una parte l'organizzazione di un potere universitario chiuso, che cresce per cooptazione, destinato a creare un corpo docente per il quale, in troppi casi, l'università è seconda professione, e dall'altra una massa studentesca fortemente inquieta e quasi sindacalmente contrapposta. Abolita la possibilità concreta d'un rapporto autentico discepolo-maestro, discepoli e maestri diventano categorie opposte piuttosto che integrate.

Questo spiega, se non giustifica, anche il carattere corporativo del gruppo dei professori di ruolo; la sua tendenza autoritaria e chiusa alle nuove leve; il mantenersi di una

rigida gerarchia fra professori ordinari e altri docenti. In altre parole, se ferme restano certe responsabilità personali e di costume, la prima responsabilità è tuttavia del governo che ha mantenuto in questi decenni l'università in condizioni tali da non poter adempiere al suo ruolo, e di favorire obiettivamente il nascere di talune forme degenerative.

La soluzione a questo problema è soltanto questione di mezzi? Certo i provvedimenti quantitativi contano. Programmazione delle sedi, piano finanziario, edilizia e organici sono elementi strettamente correlati. Si consideri l'allegata tabella (*Annuario statistico dell'Istruzione italiana 1966*, tavola 108, pagina 114) per quanto concerne il rapporto fra docenti e discenti per sede e facoltà:

Studenti laureati e professori per facoltà e sede (1964-65).

FACOLTÀ SEDI UNIVERSITARIE	Studenti	Laureati	Professori		
			Di ruolo	Non di ruolo	Aiuti e assistenti
FACOLTÀ SCIENTIFICHE	47.502	4.389	445	1.781	3.559
Scienze matematica fisiche e naturali	41.222	3.448	401	1.512	3.073
<i>Biennio propedeutico</i>	<i>2.693</i>	—	—	—	—
Farmacia	6.280	941	44	269	486
FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA	28.130	2.761	512	258	8.268
FACOLTÀ TECNICHE	48.767	3.519	482	1.174	4.184
Ingegneria	35.083	2.533	245	701	2.380
Architettura	8.861	465	50	161	730
Agraria	4.175	407	129	180	719
Veterinaria	648	114	58	132	355
FACOLTÀ ECONOMICHE E SOCIALI E GIURIDICHE	141.122	9.444	604	583	3.729
Economia e commercio	83.505	3.284	203	283	1.548
Istituto navale	1.826	58	8	22	45
Scienze statistiche, demografiche e attuariali	2.624	168	11	22	127
Scienze politiche	6.378	511	45	47	248
Giurisprudenza	46.789	5.423	337	209	1.761
FACOLTÀ LETTERARIE	94.886	6.001	425	754	2.789
Lettere e filosofia	37.691	3.092	328	308	1.819
Magistero	51.087	2.279	86	278	856
Istituto orientale	3.608	212	11	28	80
Istituto superiore di educazione fisica	2.500	418	—	140	34
TOTALE	360.407	26.114	2.468	4.550	22.529

IV LEGISLATURA — DOCUMENTI — DISEGNI DI LEGGE E RELAZIONI

FACOLTÀ SEDI UNIVERSITARIE	Studenti	Laureati	Professori		
			Di ruolo	Non di ruolo	Aiuti e assistenti
Torino	18.550	1.213	164	228	1.399
Genova	12.978	1.061	113	224	1.241
Milano	38.786	2.828	223	362	2.129
Pavia	5.654	527	82	160	777
Verona	1.924	36	5	8	8
Venezia	5.807	166	23	44	185
Padova	15.062	1.045	121	296	1.114
Trieste	4.866	302	72	147	443
Piacenza	295	27	4	23	39
Parma	6.478	450	61	162	502
Modena	3.009	292	46	82	389
Bologna	20.985	1.987	148	284	1.404
Ferrara	2.436	298	41	62	238
Urbino	6.722	384	16	61	131
Ancona	1.955	44	4	21	42
Camerino	1.328	155	13	79	82
Macerata	967	66	11	21	29
Firenze	11.784	805	141	185	659
Pisa	11.790	875	120	248	952
Siena	1.775	200	34	45	343
Perugia	6.197	428	79	95	476
Roma	55.482	3.947	257	394	3.760
Napoli	43.393	3.541	183	296	1.889
Salerno	3.540	142	2	23	67
L'Aquila	2.208	24	3	30	48
Bari	24.050	1.323	109	219	880
Lecce	2.656	64	3	24	49
Palermo	14.407	1.518	111	246	853
Messina	12.586	813	74	132	774
Catania	13.562	967	81	147	845
Sassari	1.840	225	48	50	247
Cagliari	7.335	361	76	162	535
ITALIA	360.407	26.114	2.468	4.550	22.529

Questa è la situazione attuale: ora si rifletta al condizionamento che i provvedimenti di recente approvati indurranno nello sviluppo universitario. Oltre 235.000 studenti delle facoltà economiche, giuridiche e letterarie sono ora seguiti da appena 5.500 assi-

stenti compresi i volontari, riconfermando il carattere di « macchina per esami » o « scuola per corrispondenza » di questo gruppo di corsi di laurea, che assorbe la stragrande maggioranza degli iscritti. Per converso 28 mila aspiranti medici hanno — teoricamente

— a loro disposizione oltre 8.000 assistenti. La recente legge sugli organici universitari, con la sistemazione dei ruoli degli assistenti straordinari, aumenta lo squilibrio a favore delle facoltà di medicina: ci si potrebbe rallegrare, se questo fornisse al giovane studente in medicina un apparato d'insegnamento sperimentale efficiente e ravvicinato. Ma è noto che quel personale, nella sua quasi totalità, svolge un'insignificante funzione didattica mentre serve a mandare avanti l'attività essenzialmente ospedaliera delle cliniche universitarie. Ne è controprova il fatto che nelle facoltà « tecniche e scientifiche » per 100.000 studenti si scende appena a 7.500 assistenti (sempre compresi i volontari).

Analoga considerazione richiama il rapporto fra numero delle cattedre (2.500), dei professori incaricati (circa il doppio) e degli assistenti (22.500) (1). Con l'aumento di 1.100 cattedre e di 7.000 posti (circa il doppio) di assistenti (che solo in parte assorbiranno gli attuali « volontari ») lo squilibrio fra assistenti e professori di ruolo aumenterà, rendendo più precaria, più rigorosamente oligarchica e quindi culturalmente più chiusa la vita accademica; renderà formale qualunque democratizzazione degli organi di governo universitario. Le nuove leve di personale docente non colmeranno neanche lontanamente il *deficit* di insegnanti, ed il rapporto numerico professori-studenti, già dalla Commissione di indagine considerato disastroso, verrà — nella migliore delle ipotesi — conservato nelle dimensioni attuali, e risulterà del tutto intollerabile in università come Roma, ove è doppio di quello medio nazionale.

Pare evidente quindi che le leggi di spesa hanno un ruolo assai negativo nella prefigurazione dello sviluppo, ne costituiscono un freno ed un condizionamento. Anche senza entrare qui nell'analisi delle cifre globali, in assoluto e in percentuale, previste dal Piano Pieraccini, resta come dato politico di fondo

(1) Giova ricordare che il Piano Pieraccini prevedeva il reclutamento di altri 10.000 nuovi insegnanti universitari (fra professori ed assistenti), mentre il provvedimento del 1967 sugli « organici » si limita a istituire poco più di 9.000 nuovi posti di ruolo, nei quali sarà assorbito gran parte del personale già operante nell'università. Si verificherà cioè un travaso interno invece che un aumento assoluto di personale docente. La soppressione della figura dell'assistente volontario e l'insignificante numero di borse di studio per giovani ricercatori (1.600 in cinque anni) non garantiranno certamente un adeguato reclutamento fra i neolaureati, per cui è prevedibile che il *deficit* tenda ad aumentare.

una concezione arcaica della spesa per la istruzione, come « servizio » e non come « investimento », (proprio nel momento in cui sempre più largamente si riconosce che la « produzione di conoscenza », crescendo ad un ritmo assai più rapido di quella del resto dell'economia, è destinata ad avere sullo stesso sviluppo economico un ruolo di incalcolabile portata) e quindi anche di una sua destinazione e distribuzione assai scarsamente redditizie. Di qui la rinuncia ad assegnare all'espansione delle strutture educative un ruolo propulsore della società. Il governo ha scelto di contenere e mortificare l'impetuosa domanda di istruzione che si è espressa in questi anni, e perciò ha rigettato l'emendamento comunista a quei capitoli del Piano, che avanzava una ragionevole quanto decisa alternativa.

Il ristretto ambito finanziario (ristretto sotto l'aspetto quantitativo e per la *ratio* della distribuzione degli interventi) in cui le recenti leggi di spesa circoscrivono il futuro dell'università, aiutano a meglio comprendere il senso del decreto del disegno di legge numero 2314, e giustificano la validità e l'attualità delle posizioni espresse dai comunisti in occasione del dibattito sul piano finanziario quinquennale e sulle leggi per l'edilizia e per gli organici.

Non sfugge dunque il carattere di confusa sanatoria di alcune urgenze che assumono i provvedimenti del governo e la loro inadeguatezza. Davvero la capacità a « pensare in grande e nel tempo » sembra retaggio delle passate classi dirigenti, per reazionarie che fossero: fra le 20 sedi universitarie e i quasi 2.000 docenti dell'Italia appena unificata, e le 30 (se così si possono chiamare certe sedi monofacoltà) e i 7.000 docenti dell'Italia di un secolo dopo, è facile cogliere la differenza fra chi creava un organismo a misura di alcune generazioni, e chi neppure riesce a non moltiplicare il ritardo fra strutture esistenti e l'incalzare dei bisogni sociali.

Ma è chiaro che nell'inadeguatezza dei provvedimenti di spese è implicita una più profonda incertezza o riserva. Quali dimensioni dare all'università? Adeguarla alla spinta di massa, puntando a fare di ogni studente un laureato o sbarrando, in linea di fatto se non di diritto, la strada alla laurea per coloro che oggi premono alle porte degli atenei?

La prima soluzione implica non solo dimensioni quantitative diverse, ma una riforma radicale degli ordinamenti e del rapporto docente-discente. La seconda costringe a due

scelte: o il *numerus clausus*, o lo scarico della spinta di massa in canali che non conducono alla laurea. Le due soluzioni non sono così differenti; nell'Italia di oggi il clima politico ha indotto il governo a scegliere la soluzione più mascherata, che è appunto l'asse del disegno di legge n. 2314.

Ma la ragione di queste tre scelte ha — implicito o esplicito — un fondamento extra universitario. Essa deriva dal ruolo che si intende affidare all'università nell'attuale contesto sociale.

5. — Una politica per l'università deve rispondere preliminarmente al quesito « perché l'università »? Un sistema di intervento nell'espansione scolastica non può limitarsi ad un discorso puramente interno, quasi che l'istruzione avesse fine in se stessa. C'è nella scuola, di ogni ordine, una finalità che definisce, mutandoli nel tempo, i lineamenti di quel « sapere di più » che è in sé uno scopo che qualsiasi società moderna si propone. Ma, anzitutto, quale sapere? Il procedere della cultura non è né lineare, né neutro, né fuori del tempo; la più libera delle università riflette nei suoi contenuti i condizionamenti e per così dire una scala di priorità e di valori, che si traduce nella reciproca proporzione o spazio delle discipline, e nel loro orientamento. Sotto questo profilo già la nostra università è vecchia: chi può riconoscere nella divisione tradizionale delle facoltà e dei corsi di studio un riflesso aggiornato di quella permanente riclassificazione del sapere che si verifica in tempi di crisi e trasformazioni profonde della società e della cultura?

Si aggiunga che, in ogni tipo di scuola, anche nei più elevati, o attraverso una serie di mediazioni, il sapere adempie anche ad un ruolo sociale, che si esprime nei profili professionali. La distinzione fra « formazione disinteressata » e « formazione professionale » ha un significato pratico-politico piuttosto che un fondamento critico: nessun sapere è disinteressato, è sempre funzionale della coscienza che ha di sé la società, o che le classi dirigenti hanno di sé; così come la professione subisce una continua revisione critica dal procedere o entrare in crisi dei contenuti tecnici — cioè culturali — che la determinano.

Ora, se è comune la constatazione che la nostra università è vecchia rispetto all'uno e all'altro dei problemi — sviluppo e nuove forme del sapere, mutazione dei ruoli professionali — non è chiaro, perché questo discorso non è stato mai affrontato nella nostra giovane Repubblica, come si intenda svecchiarla.

Separato da un'analisi dei contenuti e dei fini, nonché — come prima si è veduto — dalle dimensioni del fenomeno dell'estensione, il disegno di legge governativo malamente e solo implicitamente, presenta qualche indiretta risposta. Non è — come nel caso della riforma Gentile — una risposta « di cultura »; è piuttosto l'affermazione di un legame più stretto che dovrebbe darsi fra università e società, che — per una inveterata abitudine della nostra direzione politica — si intende sempre nella sua espressione statale, anzi di governo. Cosicché, ammesso che la cultura e gli studi superiori abbiano goduto nel passato di una relativa autonomia (ma è da vedere quanto tale interpretazione sia valida, o se piuttosto quel tipo di « autonomia » non corrisponde al compito di formazione di una classe dirigente e di uno stato, in cui gli elementi ideologici avevano un ruolo preminente, rispetto a quelli tecnologici e tecnocratici, nell'organizzazione del potere, della coercizione e del consenso) è certo che oggi questa autonomia si vuole ridurre, e il rapporto fra università e Stato, università e potere o indirizzo politico dominante è esplicitamente richiesto in forme più strette. Certo, esso, per varie ragioni, è lungi dall'essere meccanico; sia per le motivazioni complesse della cosiddetta « vita della cultura », sia perché lo stesso raccordarsi del sistema sociale-politico (il blocco storico dominante) con lo sviluppo delle forze produttive, e di fronte alle trasformazioni sociali e ideali che ne conseguono, è lungi dall'essere lineare. Valga, per questo, l'accento al modo con il quale la classe dirigente italiana ha affrontato in questi anni la questione dell'espansione scolastica.

Questa si è venuta svolgendo sotto una duplice spinta, soggettiva, conseguente al processo democratico seguito al 1945, ed oggettiva, per l'espandersi delle forze produttive. Qualsiasi sviluppo comporta un aumento delle qualifiche a tutti i livelli, e quindi l'allargamento dell'istruzione. Il quadro dei paesi capitalistici avanzati è là a dimostrarlo. Inoltre con la crescita del sistema produttivo, e con il formarsi di una società dei consumi, vengono messi in causa i tradizionali equilibri della vita della cultura: la tecnologia da una parte, e dall'altra la riduzione della funzione dell'intellettuale a « intellettuale organico » della classe dirigente e dei suoi modelli di consumo, anche culturale, comportano o tendono a comportare un modellarsi degli studi superiori a favore delle discipline scientifiche-tecnologiche ed a sfavore delle tradizionali discipline umanistiche, sottopo-

ste ad una diffusa contestazione (è il tema fin troppo noto delle « due culture »).

Rispetto a questa tendenza generale, come si è configurata la vicenda della scuola in Italia? Dopo una fase attiva di intervento, che si colloca attorno alla fine degli anni '50, il processo di scolarizzazione appare piuttosto seguito che diretto dal governo; il cui ritardo si tradisce soprattutto nell'incertezza sull'assetto da dare alla scuola secondaria. Siamo di fronte ad una eccezione rispetto ad altre società, a un ritardo della scuola sulla produzione, o ad una scelta consentita da un certo tipo di sviluppo? In essa parrebbe riflettersi l'attestarsi del capitalismo italiano su una razionalizzazione di alcune punte e settori, piuttosto che sulla estensione della attività produttiva, così che il bisogno di una amplissima fascia di qualificazione di base e intermedia appare meno forte di quanto non prevedesse l'ipotesi, ad esempio, di un Saraceno. La questione è da discutere; ma da essa prende luce anche l'andamento del problema universitario.

All'inizio di questa legislatura l'università appariva in grande espansione e nel medesimo tempo restava configurata sullo schema di un paese a sviluppo economico ritardato. Lo dimostrava il peso specifico relativamente basso delle discipline scientifiche e tecnologiche nel complesso delle facoltà, cui corrispondeva naturalmente il lento crescere degli iscritti a questi corsi di laurea. Globalmente l'università resta squilibrata a favore dei gruppi di studio letterario-didattici o economico-sociali-giuridici (e in certa misura dei grandi servizi, sanità ed assetto territoriale) rispetto agli indirizzi scientifico-produttivi (26 le facoltà di giurisprudenza su 13 in ingegneria, tanto per fare un rapporto).

Nel 1963-64, su un totale di 26.114 laureati, oltre 15.001 appartenevano nell'ordine, a giurisprudenza (5.423), lettere (3.092), economia e commercio (3.284), magistero (2.279), scienze politiche e statistiche, istituto orientale e di educazione fisica. I laureati in scienze matematiche e fisica (parte dei quali destinati all'insegnamento) sono stati 3.321; 2.761 i medici e solo 2.533 gli ingegneri, 136 i laureati in chimica industriale e 114 in agraria (cfr. *Annuario statistico dell'istruzione italiana*, 1966, n. 35) (1). Si osservi che il difetto

(1) L'anno precedente, dei 5.022 laureati in giurisprudenza, 3.226 uscivano dalle università meridionali (Roma compresa, che raccoglie molti studenti meridionali), mentre dei 40 laureati in ingegneria mineraria solo 16 venivano dalle uni-

non sta qui nelle cifre assolute raggiunte da certi corsi di laurea, in particolare quello letterario e quello scientifico, destinati a fornire i quadri dell'insegnamento: questi dovrebbero essere anche più di quel che sono, se fossimo in presenza di uno sviluppo adeguato della istruzione. Il difetto sta nel rapporto percentuale: se, grosso modo, il 62 per cento dei laureati italiani va nell'insegnamento, non è perché si insegna troppo, ma perché le altre qualifiche sono poche. Diverso è invece il discorso sulle lauree « giuridico-economiche ».

Questa sproporzione è stata fra i protagonisti del dibattito che ha accompagnato e seguito gli anni dell'espansione. L'ala marciante del centro-sinistra (il gruppo che fece capo a Saraceno, alla Svimez, poi al piano Giolitti e ora al Censis) offrì una risposta. « Scuola e università sono in ritardo, bisogna adeguarle allo sviluppo economico ». I convegni della Confindustria o del Mulino, ed una serie di ricerche e pubblicazioni hanno dunque lavorato su un modello che tendesse a ridimensionare le scelte di studio, in direzione dei bisogni « della produzione ».

Si induceva qui un primo elemento di ambiguità. Che significa « bisogni della produzione? ». Puro e semplice adeguamento alle mansioni richieste? Da questa risposta rifugivano sia l'antica tradizione umanistica che quella scientificamente e tecnicamente più avvertita — la prima in nome di una autonomia del sapere, la seconda sulla base della constatata rapida obsolescenza delle tecniche e dei processi produttivi. Incapace di risolvere il dilemma in una più elevata sintesi concettuale, la Commissione d'indagine prima, e il progetto del governo poi, credettero di trovare la via di uscita in una separazione dei momenti, tecnico, professionale e scientifico cui fecero corrispondere i tre titoli di diploma, laurea e dottorato di ricerca. Si aprivano così non poche contraddizioni, la prima delle quali consisteva nel fatto che proprio mentre si affermava la necessità di una

università meridionali (sempre compresa Roma), 153 su 500 in ingegneria meccanica, 159 su 650 in ingegneria elettronica, 176 su 470 in elettronica, 7 su 28 in nucleare, 74 su 261 in ingegneria chimica, mentre già mutano i rapporti nelle ingegneria connesse alla terziarizzazione (civile edile 136 su 227, civile idraulica 82 su 130, civile trasporti 146 su 218). Così sono di più nelle università meridionali i laureati in scienze politiche, e di meno quelli di chimica o fisica. L'esemplificazione potrebbe continuare, vale soltanto come conferma di un ritardo e, per il Sud, di un ritardo nel ritardo.

« rivoluzione tecnico-scientifica », si degradava la gran parte della formazione tecnica, scaricandola sui corsi di diploma, concepiti come corsi di studi radicalmente « distinti » da quelli di laurea, in quanto privi di un momento di generalizzazione teorica. La subordinazione dell'università alla produzione ed in genere al funzionamento della nostra attuale società, si veniva configurando dunque come abbassamento del livello di istruzione universitaria su scala di massa. Analoghe tendenze si verificavano del resto in altri paesi capitalistici: in Francia, per fare il più vicino esempio, su una popolazione universitaria di pressoché eguale dimensione, comprese le « grandes écoles », alle 25.000 licenze (lauree) del 1963 corrispondevano oltre 67.000 titoli di diploma.

Ma lo sviluppo reale, così come si è venuto configurando in questi anni sotto la spinta del meccanismo capitalistico, ha rimesso in discussione anche questa pur precaria impostazione.

I modelli della Svimez prima e del Censis poi, avevano ipotizzato un arco di sviluppo economico e sociale che avrebbe richiesto un gettito di laureati e diplomati assai più ingente dell'attuale. Oggi sono circa 700.000 i laureati inseriti nelle forze di lavoro; si prevedeva (e si continua a prevedere) di arrivare nel 1970-71 ad un numero di circa 40.000 laureati all'anno: mentre i diplomati di primo grado dovrebbero cominciare ad affluire da un minimo di 15.000 nel 1970-71 fino a 60-70 mila nel 1975. Da questo anno il sistema universitario avrebbe dovuto produrre oltre 100.000 tra laureati e diplomati all'anno, contro gli attuali 26.000 o poco più; tanto che tra laureati e diplomati al 1981 si sarebbe dovuto avere — sempre secondo il Censis — un numero di quadri di provenienza universitaria oltre 4 volte e mezzo superiore rispetto ad oggi. E precisamente, di fronte ai 694 mila laureati presenti nel 1964, 1.076.000 laureati presenti nell'81 e ben 1.685.200 diplomati, cifra per la verità, raggiunta soltanto sommando ai nuovi diplomi universitari una serie di diplomi attuali successivi alla scuola secondaria, che verrebbero regolati nel quadro universitario.

Il « Programma di sviluppo economico per il quinquennio 1966-70 » recepiva di questa ipotesi soltanto il traguardo dei 40.000 laureati all'anno nel 1970; lasciando assai nel vago le previsioni quantitative dei diplomati. In particolare indicava soltanto in due settori — se non andiamo errati — il fabbisogno professionale aggiuntivo: per i medici prevedendo un aumento da 89.000 circa a 95.000 nel

1970, per arrivare poi all'*optimum* di 130.000; e per gli insegnanti circa 80.000 laureati in più (al 1964-65 si potevano calcolare, nei vari gradi di scuole, pubbliche e private, compresa l'università, attorno ai 200.000). Essi rappresentano la categoria che dovrebbe essere più fortemente incrementata, se si calcola che, nel complesso, il piano Pieraccini prevede un totale di circa 150-160 mila nuovi laureati nel quinquennio, ma se questo è vero, è evidente che ancora una volta la classe dirigente affiderebbe all'Università il compito di formare essenzialmente il personale qualificato dei grandi servizi sociali.

Indiretta conferma di tale tendenza appare anche l'indagine sulla occupazione qualificata recentemente pubblicata dall'ISTAT, risultato di una ricerca compiuta su 9.537 imprese appartenenti ai seguenti settori: industrie estrattive, manifatturiere, costruzioni ed installazioni impianti, produzione e distribuzione energia elettrica e gas, e distribuzione d'acqua, commercio, trasporti e comunicazioni, credito assicurazione e gestione finanziaria, scelte « fra quelle aventi alla data dell'ultimo censimento industriale e commerciale » il maggior peso nel settore in cui agiscono. Questo campione, che occupava al 30 giugno 1964 3.248.941 addetti, dei quali 70.016 laureati, prevede al 1969 — secondo i risultati dell'indagine — di occupare 3.321.000 addetti, con un aumento del 2 per cento di cui 77.678 laureati, con un aumento del 10,9 per cento. Se si confronta questo risultato con una precedente indagine dello stesso tipo e con gli stessi criteri, pubblicata dall'ISTAT nel febbraio 1964 (anche se su un campione un po' meno esteso) si ha che dal 1960 al 1965 l'incremento totale degli addetti avvenuto o previsto era pari a circa il 13 per cento, mentre quello dei laureati raggiungeva circa il 26 per cento. I laureati da 55.000 nel 1960 arrivavano a 70.000 circa nel 1964.

Da queste cifre risulta evidente il salto nella produttività e nell'occupazione compiuto nei primi anni del quinquennio 1960-65, e le previsioni assai meno ottimistiche fino al 1970. In realtà il maggior sviluppo avviene fino al 1963. Resta la tendenza ad un maggior aumento dell'occupazione qualificata, soprattutto fra i laureati; però essa si attesta su una percentuale del 10 per cento nel quinquennio dal 1965 al 1970.

Qualora la tendenza del settore esaminato (che è rappresentativo del complesso della produzione nazionale, eccezione fatta per la agricoltura), fosse estrapolata su tutti gli altri settori, lo sviluppo della società italiana

al 1970 non richiederebbe, nonché le cifre esuberanti degli schemi Censis, neppure i 150-160.000 laureati previsti dal programma di sviluppo economico. Ne assorbirebbe non più di 70.000.

Andremo incontro ad una disoccupazione intellettuale? O bisogna concludere che saranno i settori non produttivi, ad assorbire il massimo delle alte qualifiche? Dal campionamento mancano, infatti, l'agricoltura — ma non sarà questa a seguire un ritmo più veloce di quello dell'industria — i grandi servizi sociali (scuola, sanità, giustizia, ecc.) e la pubblica amministrazione. È il processo di « terziarizzazione » quello destinato ad assorbire una fetta sempre più rilevante dei laureati? (D'altronde secondo la citata indagine, cresce anche nell'industria il peso relativo dei laureati in economia-diritto, e a distanza, lettere e lingue, nei gruppi tecnico-scientifico: sono più del 50 per cento del totale).

Se questi sono i dati, una analisi si impone sulle tendenze di sviluppo del capitalismo italiano, sul tipo di integrazione che esso sembra richiedere, e sugli squilibri fra settore produttivo ed apparato statale (sempre più si accentua, infatti, il carattere pubblico dei servizi) che esso sembra prefigurare.

Se è vero, infatti, che il peso della occupazione qualificata va crescendo nei servizi rispetto all'industria nei paesi di sviluppo più avanzato, è vero che questo fenomeno avviene, per esempio, negli Stati Uniti, dopo un impetuoso ed esteso sviluppo dei settori produttivi. Così non è da noi. Sia sotto il profilo dell'estensione che sotto quello della qualità (le grandi concentrazioni, a cominciare dall'automobile, lavorando su serie e su prodotti in cui la ricerca ha un'incidenza modesta) il tipo di sviluppo capitalistico cui assistiamo non sembra richiedere il forte aumento delle qualifiche tecnologico-scientifiche che agli inizi degli anni '60 i tecnici del centro-sinistra sembrarono prevedere. Così si spiegano il ritardo tecnologico, e la scarsa sensibilità della società ad esso, e perché i discorsi sulla ricerca scientifica tradiscano poi nelle concrete scelte della politica governativa, una sostanziale indifferenza.

4. — Alla domanda quale università e perché l'università, la società sembra dunque rispondere in modo contraddittorio, e il Governon risponde in modo evasivo, scaricando nel « diploma » generalizzato insieme la spinta di massa e un indeterminato crescere dei bisogni del mercato del lavoro. Quale sarebbe, invece, la risposta corretta? Essa già esiste, a

ben guardare, nel movimento universitario. Se oggi l'università è ad un livello così combattivo — e ben lo sa la maggioranza da due anni incalzata e criticata dalla pressione universitaria — non è solo perché l'università protesta per un ritardo o si difende da provvedimenti confusi e vessatori che si vorrebbero porre in atto.

La massa studentesca è inquieta non solo perché l'università non è in grado di riceverla, ma perché incanala quel tanto che è in grado di recepire in una struttura compromessa sotto il profilo culturale, e profondamente messa in causa nella sua capacità formativa di una professione. In questo duplice condizionamento è costretta e svuotata l'esigenza di emancipazione che, in sé e per sé, comporta l'allargamento della base sociale studentesca — e questa consapevolezza ha portato talvolta il movimento studentesco a radicalizzare le sue posizioni; si spiega in tal modo perché ai margini di esso si siano potute manifestare tendenze estreme ed opposte: l'accettazione di un ruolo subalterno ma ammoderato dell'università, tentazione più forte agli inizi degli anni 1960 — e la totale contestazione di un rapporto dell'università col sistema.

Sarebbe da ciechi se non tenessimo conto, e seriamente, di come oggi l'università vede se stessa; e paternalisticamente credessimo di passare oltre l'inquietudine giovanile. Altre società, più compatte della nostra, come quella americana, stanno provando che cosa significhi avere nell'università un segno di contraddizione. Per conto nostro, vediamo in questa inquietudine la presenza di problemi reali, i più autentici, del nostro sviluppo. E crediamo che la sola risposta seria possibile ad essi debba radicarsi in una analisi corretta, non puramente ideologica, dei processi sociali; ed in particolare di quello che sta al fondo della spinta all'allargamento dell'istruzione, e cioè lo sviluppo delle forze produttive e dei bisogni che ne sono correlati, con tutto il sistema di mediazioni ed implicazioni culturali che ne conseguono. Questo « sviluppo delle forze produttive » comporta con sé, irrisolta, la contraddizione con i rapporti di produzione: non è esso, dunque, che va esercitato, come tendono a fare alcuni settori del movimento studentesco, timorosi che di per sé un rapporto fra università e sviluppo, per verificarsi in un sistema di produzione capitalistico, comporti necessariamente una più stretta subordinazione ai meccanismi ed alle condizioni del sistema. Questa posizione non comporta alcuna soluzione, che non sia la

pura e semplice « sindacalizzazione » del movimento studentesco, come forza di lavoro in formazione, antagonista oggi al sistema educativo come domani al datore di lavoro.

Quel che sfugge è che lo sviluppo delle forze produttive comporta una carica che può essere dirompente rispetto alla parzialità e distorsione di un meccanismo basato sul profitto, e che attraverso di essa l'istruzione superiore e la ricerca scientifica possono radicarsi nei processi reali, garantendosi una autonomia sia rispetto al condizionamento burocratico-politico che a quello economico. Da questa certezza derivava la proposta di legge presentata dal nostro Gruppo e sul quale non è qui il caso di tornare, se non per indicarne la logica interna. E ribadirne la validità: giacché noi vedevamo nella spinta di massa all'istruzione superiore un grande momento di formazione di una intelligenza e una « manodopera » ad alto livello in grado non di sottostare, ma di analizzare, dirigere o contestare lo sviluppo. Ma questa scelta — nella quale soltanto si fonda davvero la visione che dell'università ebbe il costituente — esige ed esige un tipo di formazione che va in direzione opposta a quella del progetto governativo: e cioè una estrema qualificazione scientifica di tutti i livelli dell'istruzione universitaria, il rifiuto di ogni separazione fra formazione, formazione professionale e formazione scientifica, l'autonomia dell'università come livello della società che, lungi dal vivere nell'empireo di una corporazione di dotti, dà le sue risposte ai problemi della società, ed in questo modo forma un tipo di uomo che è anche un intellettuale libero.

Per questo interessa a noi il rafforzamento, attraverso il diritto allo studio, di una sempre più larga base sociale studentesca — larga e in grado di studiare davvero — e quindi una programmazione universitaria in grado non solo di far fronte ai ritardi già maturati, ma prevedere e perfino sollecitare il futuro. Per questo interessa a noi che questa popolazione universitaria abbia un tipo omogeneo di preparazione, strettamente correlata alla ricerca, dall'inizio alla fine della sua permanenza negli atenei. Questo è il senso della obbligatorietà dei dipartimenti, del rifiuto dell'istituto aggregato e di questo modo di concepire il diploma — altrettante forme di disintegrazione, a livelli diversi, l'uno subalterno all'altro, della formazione superiore — che in realtà tradiscono l'incapacità di rinnovare l'università e il ripiego verso soluzioni esterne ad essa. In questo quadro la questione dei titoli acquista per noi un carattere seconda-

rio: essa ha da ridursi, od ampliarsi, al problema dei nuovi profili professionali; lo segue e non lo precede, e soprattutto non deve darci soluzioni formali. Questo, infine ci porta a ribadire l'autonomia dell'università, che non è soltanto fastidio del controllo da parte dell'esecutivo, sempre burocratico e mortificante, ma autonomia del sapere, cioè della riflessione sullo sviluppo delle forze produttive, della società e della cultura, rispetto alle cieche esigenze dei meccanismi di mercato, quali che siano i loro travestimenti ideali. Basta appena accennare a questo punto quale sia il senso che noi diamo al « pieno impiego » e alla « democrazia universitaria », il primo non punitivo, la seconda non formale. Non ci interessa di proibire al docente la professione esterna, per poi osare di portarla, col beneplacito del Governo, addirittura dentro l'università, trasformata in studio professionale semiprivato a spese dello Stato: ci interessa un docente svincolato dalle strutture di una società esterna e da un committente esterno, le cui urgenze non possono che accidentalmente corrispondere a quelle di uno studio o di una ricerca che obbedisca solo alle leggi di una indagine scientifica sul tessuto culturale e sociale. Né ci interessa, o assai modestamente, come semplice affermazione di principio contro le caste di potere interne alla università, una sorta di parlamentarismo diffuso a tutti i livelli, che conduca tutte le rappresentanze universitarie a gestire un ordinamento didattico e scientifico che per essere ancora basato sulle lezioni *ex cathedra* invece che sul collettivo permanente di lavoro fra docenti e discenti resta necessariamente aristocratico, gerarchico, e privo di una circolazione ideale autentica.

5. — Quanto precede spiega la nostra opposizione di linea al disegno di legge 2314. La sua logica — se di logica si può parlare per un documento che ha avuto un *iter* così tormentato, e lo riflette nella macchinosità e contraddittorietà degli emendamenti al testo iniziale del Ministro — consiste nel tentativo di rispondere al problema « quale università per quale società » con un generico adeguamento dell'università alle tendenze immediate dello sviluppo, e con un rinsaldarsi della soggezione degli Atenei al potere politico. I due momenti sono strettamente correlati.

a) Strumento per il primo dei fini indicati è la conservazione dell'antica struttura per i « quadri » e l'istituzione dei « corsi di diploma » per dirottare la spinta di massa aggiuntiva verso un grado di « istruzione uni-

versitaria inferiore ». Il carattere approssimativo, puramente discriminatorio dell'operazione è confermato dal fatto che si è proposta questa soluzione prescindendo dai contenuti, e lasciando quindi in sospenso quella riforma dell'istruzione media superiore, istituzionalmente destinata a preparare i quadri intermedi della società. Il rapporto fra diploma di istruzione secondaria e diploma universitario, non è né chiaro né argomentato; né lo può essere, mancando una attenta riclassificazione delle professioni e dei ruoli sociali. Certo, questo tipo di premessa avrebbe comportato un dibattito politico vasto, che investirebbe profondamente i meccanismi sociali in atto e avrebbe dovuto comportare un giudizio politico-programmatico. Si è preferito evitarlo, limitandosi a una classificazione formale e a priori fra professioni minori e professioni tradizionali, oltre che tirocinio di ricercatori. Gli articoli 14, 15, 3 e 4, definiscono così i corsi di diploma, che si reputano generalmente necessari per ogni facoltà e ne regolano la impostazione.

La norma in proposito è fondata su due criteri: a) è competenza del potere esecutivo definire la tipologia dei titoli (art. 4); b) i piani di studio di corsi di laurea e di diploma, sono fissati dal Governo e dalla Facoltà (art. 4 e 15), ma sono autonomi gli uni dagli altri (art. 16).

La Commissione ha modificato, come è noto, in questo punto il disegno di legge nella sua versione originaria. L'articolo 36 stabiliva la competenza esclusiva del Ministero della pubblica istruzione in materia di ordinamenti didattici, e l'art. 1 attribuiva i corsi di diploma, istituzionalmente, agli « istituti aggregati ». La Commissione ha cercato di ridurre la dicotomia tra le due università, unificandone tendenzialmente negli atenei la direzione. Ma non è andata oltre: sono stati respinti gli emendamenti comunisti che chiedevano la competenza parlamentare per la definizione della tipologia dei titoli, e che i corsi di diploma costituissero parte integrante dei corsi di laurea. Il Governo esige mano libera per istituire corsi e titoli, né intende modificare il tradizionale ordinamento attraverso una soluzione didattico-pedagogica che collochi i due corsi in serie, come avviene nei paesi anglosassoni.

È evidente dunque il carattere formale dei temperamenti introdotti nel testo; perché si può già con certezza prevedere che il Governo istituirà titoli di diploma *generalizzati*, polverizzando la tipologia professionale in una lunga casistica mansionistica, provocata

da questa o quella pressione del mercato del lavoro o di gruppi di interesse accademico — come già sta avvenendo. L'impostazione dei corsi sarà praticistica ed a breve respiro; per quale altra ragione non si prevede che essi possano darsi in serie col corso di laurea, come sua parte integrante, ma soltanto in parallelo? Ed è facile prevedere che i rapporti fra due ordini di studio saranno irti — secondo la tradizione della nostra scuola — di verifiche e sbarramenti tali da renderli di fatto incomunicabili. Non a caso lo sbocco naturale di questa concezione del diploma era nel testo iniziale l'*istituto aggregato*, figura laterale della struttura universitaria, con diversi docenti, diverso ordinamento e non collegato al resto dell'Università, strumento specifico per quel corso sottouniversitario che basterebbe a garantire il titolo di primo grado.

Anche qui la maggioranza della Commissione ha optato per una soluzione più che di compromesso, confusa. Mentre nel progetto del Ministro il rapporto fra corso di diploma e istituto aggregato era diretto, obbligatorio ed esplicito, nel testo finale esso è dato come « possibile »; mentre il primo disegno prevedeva, non senza coerenza rispetto alla ipotesi di corsi eminentemente praticistici e connessi a specifiche necessità produttive, lo spostamento degli istituti aggregati in sedi non universitarie, la proposta finale lo considera « eccezionale ».

La sola variante reale è costituita dal fatto che, mentre il Ministero richiedeva il diretto controllo sugli istituti aggregati, esso sarebbe assegnato alle facoltà. Sarà dunque l'università, invece che il Governo, a realizzare un progetto che resta immutato: è cioè che il titolo di diploma implichi una preparazione *non solo distinta nei contenuti, ma diversa sotto il profilo del metodo scientifico*. Una università senza scienza, senza ricerca, senza generalizzazione culturale, frutto di una superata concezione della tecnica ancora concepita come strumento agnostico o ripetitivo — prolungamento di quell'idea dell'istruzione professionale che è ancora in Italia, come si vede nella fascia secondaria dell'ordinamento scolastico, vergognosamente arretrata.

La maggioranza doveva sciogliere il nodo di « quale tipo di insegnamento si vuole », invece che conservare l'ipotesi iniziale e rinviare la realizzazione agli Atenei; operando come ha fatto, ha confermato un disagio per il sicuro attentato che si vuol portare al livello degli studi, ma si è limitata a rinviarne alle facoltà la responsabilità. Giacché come pensare che le Università, costrette a realizzare i

corsi di diploma nell'accezione restrittiva che la 2314 impone, non finiranno con lo scegliere appunto in via non eccezionale, ma di norma, gli strumenti che il primo testo imponeva e ora sono lasciati alla loro discrezionalità?

L'altra faccia di questa concezione dell'università è il carattere facoltativo del *dipartimento* (articolo 8). Su questo tema sono corsi, nel dibattito del mondo universitario e fra le forze politiche, fiumi di parole: ma un punto era e resta chiaro. Il dipartimento non era concepito e richiesto dal movimento come un *istituto aggiuntivo dell'Università*, ma come *il modo di organizzarsi di tutta l'Università*; non uno strumento in più, ma il metodo dello studio e dell'insegnamento. Appunto perché si partiva dalla consapevolezza, acquisita dalla moderna cultura che esiste un *metodo scientifico* di preparare a tutte le conoscenze o specialità, che esso non si limita a costituire il coronamento d'un sistema, che procederebbe adialetticamente dalla tecnica alla generalizzazione alla ricerca, ma debba essere una *qualità specifica dell'apprendimento in sede universitaria*, brevi o prolungati che siano gli itinerari di studio richiesti per acquisire questa o quella branca del sapere o della professione. Per questo motivo alla obbligatorietà del dipartimento corrispondeva il rifiuto d'un corso *separato* per il titolo di diploma; nel dipartimento potevano e dovevano essere conseguiti *tutti i titoli*. La scelta operata dal Governo per il carattere facoltativo del dipartimento non è dunque una scelta di quantità, ma di qualità dell'insegnamento universitario; essa scinde una terza volta il suo carattere unitario, spostando la qualificazione scientifica ancora al di fuori e al di sopra di esso, al solo grado finale, e per coloro che opereranno fuori delle professioni normali, i ricercatori di mestiere. Mentre dovunque sembra richiedersi una estensione della metodologia scientifica, l'attuale progetto la limita e per definizione ne libera tutto il complesso dell'Università, salvo le ristrette frange degli ammessi al « dottorato di ricerca ».

Lo scarso peso che nel progetto governativo assume il dipartimento non comporta soltanto delle conseguenze sulla qualità degli studi, ma si ripercuote altresì nel loro meccanismo di sviluppo. Non esiste soltanto una riproduzione, ma una crescita e un interno ridimensionarsi delle discipline — tanto che già ora, come si è da più parti osservato, queste trovano nella partizione delle facoltà (si pensi agli studi di economia, o alle scienze

sociali, o all'intera struttura della facoltà di scienze) un'immagine deformata ed arcaica. Quale altra struttura se non il dipartimento è in grado di compiere in modo scientificamente attendibile questo aggiornamento? E badando a questo problema che, infatti, non solo in Inghilterra ma in Francia si delinea una tendenza a privilegiare il dipartimento, come struttura portante dell'Università, rispetto al formalismo delle facoltà.

Il problema è evidentemente di vaste dimensioni. Ma sia sotto l'uno che sotto l'altro aspetto, la 2314 lo ignora.

Ne deriva che secondo la 2314 l'istituzione del dipartimento è soggetta a norme restrittive, tali che il numero richiesto di docenti esiste solo in pochissimi casi, escludendo la maggioranza degli atenei. Esso si configurerà, come una confederazione di cattedre, che di dipartimento avrà solo l'etichetta. Avremo dunque una università di serie A, con studenti ed assistenti privilegiati, con i dipartimenti, dotazioni più cospicue (vedi legge sull'edilizia universitaria), nei grandi centri. Una di serie B, cui si tenterà di conservare la natura aristocratica di trent'anni fa, benché culturalmente invecchiata; ed una di serie C, concepita come una sorta di istituto tecnico superiore. Ma anche nelle Università di serie A i dipartimenti contano ben poco: i centri decisionali restano le Facoltà, che però sono ormai organi di potere burocratico e non di iniziativa culturale.

Quali le conseguenze di questa tripartizione? Anzitutto la vanificazione della spinta di massa all'Università, attraverso il suo scarico a terra, verso i corsi di diploma; e quindi lo sfollamento dei corsi di laurea. Così risponde il Governo alla richiesta d'una qualificazione superiore, che chiede invece di rovesciare l'attuale configurazione culturalmente elitaria della società civile.

E questo, altresì, dà ragione del vuoto più grave della politica governativa; l'assenza di un intervento che assicuri effettivamente ai giovani il diritto allo studio. Finora lo sviluppo della popolazione studentesca è stato pagato dalle famiglie e — come si è visto — in esso operano pesanti barriere di classe. L'intervento finanziario dello Stato è stato irrisorio (usufruiscono d'un assegno di studio meno del 10 per cento degli studenti aventi diritto) e quindi non in grado di fungere effettivamente da correttivo nella selezione sociale. Questa carenza si collega al disegno di sfollamento dell'università « vera » attraverso la scorciatoia dei corsi di diploma, e

contribuisce a chiarire la logica discriminatória della legge.

In secondo luogo, la tripartizione comporta lo scindersi tendenziale delle strutture universitarie. L'istituto aggregato finirà col porsi a fianco e fuori, con diversi servizi; ed è da prevedere che la spinta di interessi di questa o quella azienda, pubblica o di Stato, di questo o quell'interesse elettorale o municipalistico, lo collochi vieppiù in sedi non-universitarie.

In terzo luogo, la finalità eminentemente « pratica » ed a breve respiro dei corsi di diploma, assorbendo la parte più consistente del corpo studentesco, rappresenterà la più gran parte, la caratteristica dominante del sistema universitario italiano. E prevalendo gli insegnamenti istituzionali e nozionistici, bandita la ricerca, sui corsi di diploma confluirà quella parte del personale docente che non è destinata alla cattedra. Si spiega così la *ratio* della legge sugli organici universitari, che prevede per il prossimo quinquennio un rapporto di mille nuove cattedre contro settemila nuovi assistenti. La sproporzione fa pensare che appunto sui corsi di diploma finiranno coll'incanalarsi la gran parte di queste forze giovani, cui è preclusa dai calcoli del piano una cattedra; con esito mortificante non già perché si tratta di corsi più brevi, ma perché di inferiore livello e metodologia.

In quarto ed ultimo luogo, risulterà evidente che non l'Università nel suo complesso è la sede decisiva della ricerca; giacché il suo compito è concepito come eminentemente didattico e riproduttore di un sapere già dato, e solo ad una *élite* di già laureati sarà riservata una zona di ricerca, appunto dipartimentale. Si comprende male come, in questa prospettiva, si possa frenare la tendenza di molti docenti a moltiplicare le occasioni di ricerca scientifica fuori dell'Università; tendenza che il Governo non contrasta, giacché fuori dell'autonomia universitaria quel tanto di ricerca che si fa è più facilmente inquadrabile nelle sue scelte di politica interna ed estera. Ancor meno però si comprende come si ritenga di compiere una svolta radicale nella situazione che ci ha condotti, nel corso di questi anni, al *technology gap*, che tutti lamentano, ma al quale non sembra si vogliano predisporre misure reali di intervento.

Questi elementi consentono ulteriormente di precisare il significato di questo disegno di legge, anche sotto il profilo dello sviluppo economico. È noto che i tecnici hanno oggi bi-

sogno di una preparazione il più possibile scientifica, non dispersiva, metodologicamente unitaria, allargata ad una formazione di ordine storico-economico, che consenta la massima viabilità e convertibilità insieme alla specializzazione, per il rapido evolversi delle funzioni sociali e delle tecniche produttive. Mentre l'orientamento di fondo dello sviluppo civile preme al di là di un'elevazione dei livelli professionali, verso un generale arricchimento culturale e l'apertura di orizzonti critici nuovi, l'università — lungi dallo essere il crogiolo in cui critica scientifica e critica storica operino, nella disgregazione delle vecchie partizioni culturali, per una visione unitaria della natura e della società — prefigura e predetermina una confusa gerarchia, fra sociale e culturale, destinata a modellare su di sé l'Italia di questo scorcio di secolo, che dovrebbe nascere vecchia da una università ancorata a schemi invecchiati.

b) È su questo terreno che appare lo stretto collegamento fra le soluzioni didattiche e la proposta d'un più rigido controllo da parte dell'esecutivo, che dicemmo rappresentare l'altro cardine della proposta governativa. Anzitutto il disegno di legge n. 2314 neppure sfiora il tema dell'abolizione dei controlli burocratici imposti dall'ordinamento De Vecchi del 1933, che lascia al Ministro della pubblica istruzione ampi poteri discrezionali, senza obbligo di motivare — ammesso che ne abbia la competenza istituzionale e costituzionale — i suoi provvedimenti. Invece che modificare radicalmente l'ordinamento fascista, esso si muove su analoghi binari, conservando e perfino rafforzando la subordinazione. Per maggiore chiarezza elenchiamo qui i principali fra i numerosi poteri conservati al Ministro, che dovrebbero invece essere di competenza del Parlamento o delle università. Il Ministro:

1) propone il decreto per le istituzioni che non comportino oneri (articolo 2);

2) predispose il decreto legislativo per le riforme di carattere generale che si riferiscono a tipi di facoltà già esistenti (articolo 4);

3) propone il decreto concernente la durata degli studi, i titoli di diploma e di laurea, il numero minimo degli insegnamenti che lo studente deve seguire (articolo 4);

4) sceglie tre membri nella Commissione che deve predisporre il decreto relativo al pieno tempo e presiede la Commissione stessa (articolo 28);

5) propone al Governo il nuovo testo unico (articolo 42);

6) costituisce con proprio decreto i Consigli di amministrazione degli atenei;

7) nomina, su proposta del Consiglio di amministrazione, tre membri esterni nel Consiglio di amministrazione (articolo 12);

8) costituisce con proprio decreto i Consigli di amministrazione (articolo 12);

9) nomina i Comitati ordinari per il funzionamento delle nuove facoltà statali (articolo 15);

10) emana il decreto relativo alla tabelle di affinità (articolo 17);

11) detta le norme per l'elettorato attivo relativo agli Istituti superiori con ordinamento speciale e a singole facoltà atipiche (articolo 17);

12) accetta le dimissioni di componenti Commissioni di concorso o consente al rinvio dei lavori (articolo 18);

13) dichiara la ineleggibilità dei Commissari nei cui confronti sia stato adottato provvedimento di sostituzione d'ufficio in Commissione di concorso (articolo 18);

14) provvede direttamente al bando di concorso e alla nomina del vincitore nel caso che il Consiglio superiore non esprima il proprio parere nei termini previsti (articolo 20);

15) dà il proprio consenso perché possano ritenersi validi agli effetti didattici i corsi tenuti da professori stranieri invitati da una università (articolo 32);

16) propone il decreto per stabilire i diversi tipi di scuole di specializzazione (articolo 29);

17) propone il decreto per l'istituzione di corsi serali di studenti lavoratori (articolo 36);

18) stabilisce di anno in anno il numero di coloro che possono frequentare i corsi per la laurea con valore abilitante (articolo 37);

19) fissa le norme generali per il tirocinio guidato (articolo 37).

A questo elenco si deve aggiungere quello, inesauribile, dei poteri affidati all'esecutivo dall'ordinamento fascista - modificato nel 1944, in sostanza, soltanto per quel che concerneva l'elettività dei presidi e del rettore.

Una particolare menzione merita la decisione della maggioranza che prevede di dare al Ministro - e solo ad esso - il potere di revocare il rettore. Non è infatti consentito, come la logica democrazia di un'assemblea esigerebbe, che il corpo accademico che ha eletto il rettore possa revocarlo; in caso di conflitto, è il Ministro che può decidere contro o a favore della maggioranza del corpo accademico,

e anche in assenza di conflitto, gli è consentito di intervenire, con piena e generica discrezionalità.

L'indirizzo che traspare da questo complesso di norme va seriamente meditato. Esso infatti tradisce non solo l'abituale tendenza accentratrice del Governo, ma una concezione dell'università gravemente errata e a nostro avviso incostituzionale. Quando infatti il costituente afferma che le università sono libere (le università, e non solo la università benché l'onorevole Ministro non abbia esitato a sostenere trattarsi di un « errore la scelta del plurale »), che altro può voler intendere se non che a questo gradino del sistema scolastico si verifica un salto di natura, di qualità, per cui i fini che la società a questo livello di istruzione si propone, acquistano una configurazione differente da quella del rimanente ordinamento scolastico? E per quale altra ragione, che non sia la constatazione, esatta e pertinente, che là dove si opera alle frontiere del sapere, questo cresce e si organizza in forme cui non può essere se non risibile pretendere di imporre nonché un controllo, neppure una completa omogeneizzazione?

Certo, qualora si consideri l'università non il punto più alto della fusione fra didattica e ricerca, ma una sorta di superliceo, è comprensibile che si tenti di imporre modelli unificati, e che l'intervento puntiglioso del Ministro acquisti, data la concezione della scuola corrente nell'attuale maggioranza, una sua logica. Ma qui siamo di fronte ad un rovesciamento del concetto dell'università che non è lasciato al gioco delle maggioranze. In questo punto già si è espresso il costituente ed al Parlamento spetta solo di realizzarne l'indicazione; o, se intende sovvertirla, deve ricorrere alle procedure richieste per le modifiche costituzionali.

Nel dibattito in Commissione la questione è stata sollevata, dai comunisti, con chiarezza; ed ha avuto due risposte ugualmente discutibili. La prima, che veniva dall'onorevole Ministro, secondo la quale dove si dia un titolo professionale, lo Stato, a garanzia della società, ha diritto di esigere non soltanto un controllo finale, ma nello svolgersi della formazione professionale; di qui la liceità di una unificazione didattico-programmatica stabilita dall'esecutivo. Ora è appena da notare come la complessa materia del valore professionale del titolo sia lungi dallo essere omogeneamente regolata; per una serie di professioni, infatti, non basta la laurea ma si esige un concorso pubblico. Ma soprattutto, quando si ammetta che lo Stato

non debba soltanto definire che o cosa si debba sapere per esercitare una professione, ma come si debba apprendere quel che si è tenuti a sapere — e quindi il numero delle materie obbligatorie o complementari — è ovvio che si affida un giudizio di natura scientifica, come la vitalità e la reciproca classificazione delle discipline, ambedue sottoposte oggi a profonde tensioni indotte dallo sviluppo della ricerca, e didattico pedagogica, ad un organo come il Governo, che su questo terreno è manifestamente incompetente. Eppure questo è il senso dell'articolo 4 sui poteri del Consiglio dei Ministri, che stabilirebbe « il numero minimo degli insegnamenti » dei corsi di laurea e di diploma, successivamente (articolo 31) fissato nella misura del 30 per cento del totale; mentre un altro 30 per cento delle discipline sarebbe stabilito negli statuti delle università (e quindi sottoposto anch'esso al controllo burocratico, tante volte pesantemente esercitato su questo istituto dell'autonomia universitaria, giacché non si è voluto procedere ad una modifica della procedura di approvazione degli statuti). Questo è anche il senso della nomina ministeriale dei membri dei Comitati ordinatori, capace di predeterminare in modo sostanziale gli indirizzi culturali delle future nuove facoltà, sottraendoli così ad un corretto dibattito scientifico che trovi il suo momento conclusivo nell'elezioni dei Comitati stessi.

La seconda obiezione veniva invece da uno dei settori della maggioranza, secondo il quale l'università avrebbe demeritato dell'autonomia, trasformandola in chiusura corporativa e rifiutando di armonizzarsi con gli scopi complessivi della società. Per cui, in tempi di programmazione, soltanto un deciso intervento del Governo sarebbe in grado di sanare la frattura e ricomporre una unità.

Questa posizione si fonda su un'analisi superficiale e implica scelte di non poca gravità. I difetti di corporativismo dell'università sono infatti non una fatalità, ma un preciso prodotto storico, derivato da un lato dai rapporti finora intercorsi fra atenei e Stato, dall'altro dalla configurazione interna del potere universitario. Se l'università si difende dallo esecutivo, è perché da 34 anni vi è stata sottoposta in modo indifendibilmente vessatorio; se ne è nata una crisi di fiducia è anche perché il solo dialogo con la società che le è stato permanentemente, e anche dalla 2314, proposto è il rassegnarsi a un controllo da parte di una serie di Ministri della pubblica istruzione — nei quali non si vede perché essa dovrebbe ravvisare « la società », invece che

gli equilibri o gli umori di questo o quel Governo in carica. Che d'altronde un dialogo reale non si voglia, è dimostrato dal modo come si concepisce il Consiglio nazionale universitario (articolo 38). Esso, lungi da rappresentare una cerniera di tipo nuovo, aperto e rappresentativo, con la società politica e civile, si configura come strumento di egemonia da parte di un gruppo di potere accademico centralizzato a scapito della autonomia dei singoli atenei, chiuso al resto del corpo sociale, e rivolto soltanto, in qualità di organo di consulenza, al Governo che in questo modo e per questo tramite allarga il suo potere sulla programmazione e il controllo dello sviluppo universitario sotto la copertura di un organo corporativo.

Né si può dimenticare che se è vero che l'Università si esprime talora in forme corporative, l'Università che si esprime è soltanto quella che ne ha, e sola, il potere — cioè i titolari di cattedra. Tocchiamo qui un punto di fondo: la maggioranza si duole della « chiusura » dell'Università, ma è più che timorosa di intervenire alle radici del fenomeno, né sembra voler colpire effettivamente i centri di potere che in essa si sono venuti creando. L'esistenza di forme diffuse di privilegio e arbitrio ha origine infatti nei limiti, non negli eccessi, dell'autonomia, e nella gestione oligarchica che ne è stata fatta. L'istituto della cattedra, la rigida subordinazione gerarchica che ne discende, la concezione culturale aristocratica da cui l'intero sistema muove sono alla base di questi difetti. Il disegno di legge in esame non tende a rompere le barriere accademiche, né a limitarne la negativa influenza culturale e morale; punta piuttosto a stabilire con esse un contraddittorio rapporto di alleanza (Consiglio Nazionale Universitario) e dipendenza (controlli).

c) La timidezza nel colpire il male alle radici traspare anche in quello che avrebbe dovuto essere un punto chiave di riforma: il reclutamento del personale docente. Il sistema in uso è causa di numerosi scandali: esso si fonda su accordi di potere che tendono a perpetrare il dominio di alcune « scuole », il più delle volte ridotte a consorterie accademiche piuttosto che a vere e proprie correnti scientifiche. Il motivo della promozione di un candidato al posto di un altro è costituito in genere — più che da una imparziale valutazione di merito — dalla sua appartenenza ad un gruppo piuttosto che ad un altro (laici o cattolici, seguaci di una impostazione contro un'altra); con l'inevitabile scivolamento verso

calcoli di mero potere accademico. L'accorgimento che è alla base di questo sistema e ne consente la degenerazione sta nel numero chiuso dei vincitori di concorso, cioè della terna. Infatti la commissione giudicatrice non è chiamata ad esprimere un parere sulla validità e maturità scientifica del complesso dei candidati, ma a sceglierne tre: gli accordi di maggioranza intervengono a determinare la scelta e fanno scattare il meccanismo col deterioramento inevitabile del consorzio in lotta fra alternative di potere.

Ne è derivata, nella pratica degli ultimi decenni, la preclusione della carriera universitaria per numerose intelligenze non disposte a barattare il proprio avanzamento con un rapporto di subordinazione nei confronti di un influente accademico; e ne è inversamente, seguita la promozione di studiosi di scarsa autonomia scientifica, e talvolta morale. In casi estremi, ma non infrequenti, il controllo da parte di docenti da tempo assenti da qualunque attività di ricerca, o legati ad una stagione scientifica invecchiata, ostili ai nuovi metodi e campi di indagine, ha portato alla sclerosi di alcune discipline, alla impermeabilità nei confronti della ricerca e della cultura d'avanguardia. Chi si dedica a ricerche anticonformiste, nuove, moderne, trova in genere ostilità negli ambienti dei giudici di concorso, e quindi è scoraggiato in partenza. Le eccezioni, sia pure lodevoli, confermano la regola.

Il disegno di legge non innova in questo campo. L'introduzione di una bina al posto della terna, riducendo il numero dei vincitori ridurrà semplicemente il ritrto del reclutamento dei docenti, proprio mentre un incremento sarebbe necessario. Né si spezza in tal modo il rapporto fra maggioranze e accordi di potere accademico e vincitori, inevitabile finché si tratta di definire un numero chiuso. Né sarà il ricorso al sorteggio che potrà modificare la situazione, giacché l'avvicinarsi dei docenti, nelle commissioni di concorso, come è avvenuto in questi anni, non è valso a cambiare i criteri di valutazione e reclutamento. Il sorteggio può semplicemente mutare i rapporti di forze iniziali fra questa e quella « scuola » o « corrente » ma non muta il successivo procedimento; lo dà anzi per irrimediabile e scontato tale da poter essere corretto soltanto da ricorso al caso, trattando ancora una volta il giudizio sprezzante del governo nei confronti di una capacità dell'Università di ricorrere a forme rinnovate e responsabili di selezione scientifica.

Né questo tipo di riproduzione del corpo docente può essere staccato dal più generale problema della gerarchia didattica nell'università, e del pieno impiego. Il sistema della cattedra è lasciato intatto, nonostante che le nuove dimensioni dell'Università ne abbiano profondamente messo in causa le ragioni di origine. Le cattedre restano, anacronistiche e insufficienti insieme; a celarne l'inadeguatezza interviene l'abnorme numero degli incarichi, i quali — lungi dal rappresentare, come sarebbe loro naturale destinazione, discipline speciali o speciali rapporti con studiosi o professionisti di ambienti non accademici — fungono da cattedre aggiunte in tutte le materie, coprendo le più clamorose lacune, senza per altro possedere né stabilità né potere di decisione. I professori incaricati, rispetto al numero complessivo dei docenti di ruolo e non di ruolo titolari di un corso ufficiale, rappresentavano nel 1945-46 (nonostante la precarietà della situazione del dopoguerra) il 58,4 per cento; mentre ora, nel 1964-65, tale cifra è salita al 63 per cento, in una progressione che non accenna a diminuire, riuscendo soltanto a mascherare la crisi profonda degli organici.

Un rapporto di subalternità si crea, quindi, necessariamente attorno alle poche cattedre; e si conferma nell'attuale organizzazione degli assistenti. Lungi dal correggerla la maggioranza ha rifiutato di assegnarli al dipartimento o alla facoltà, lasciandoli tuttora dipendere dalla cattedra. Malgrado la volontà dei migliori, la cattedra resta dunque un feudo, e la gerarchia universitaria una piramide dal ristretto vertice e un confuso e sottimeso sistema di mediazioni verso la sempre più estesa massa studentesca.

Sotto questo profilo prende luce, ancora una volta, la questione dei « dipartimenti »: è, infatti, la loro istituzione come forma generale dell'organizzazione universitaria che sola avrebbe spezzato questo rapporto gerarchico, il cui fondamento non sta nella psicologia o nel malcostume dell'accademico — come talvolta le decisioni della maggioranza farebbero sospettare — ma nel sistema della cattedra. Infatti nel dipartimento i ruoli e le funzioni si determinano necessariamente non in base ad una formale gerarchia (ordinari, aggregati, incaricati, assistenti) ma ad una suddivisione organica di lavoro all'interno di un collettivo, che si estende a tutto l'arco della vita universitaria e all'intera massa degli studenti. Non un astratto organigramma *a priori*, ma lo svolgersi della didattica e della ricerca determinerebbe così i bisogni quantitativi e funzioni reciproche. Certo esso farebbe

esplodere gli angusti organici di oggi; ma è il solo modo per salvare l'università, consentendo una selezione ed una qualificazione reale.

Senza di che anche l'impostazione del problema del pieno impiego diventa moralistica; e come ogni moralismo, tradisce l'inclinazione al compromesso. La maggioranza mena gran vanto di aver imposto dei doveri accademici rigidi e perfino (articolo 23) pedantemente punitivi, per quanto concerne le lezioni — calcolate ad ore, nella forma tradizionale — quasi che un rapporto didattico efficiente e ravvicinato fosse essenzialmente questione di moralità individuale del docente, da sorvegliare — perciò — a vista, invece che di nuova organizzazione dell'intero sistema di studi. Così immeschinita la questione, la maggioranza ha compiuto un atto che ha, appunto, il valore d'un gesto di costume: ha previsto il collocamento fuori ruolo dei parlamentari e l'incompatibilità con l'ufficio presso enti pubblici (articolo 27). Solo il sorprendente attaccamento dei nostri uomini pubblici alla cattedra riesce a fare di questo modesto episodio una straordinaria conquista; e tuttavia modesto episodio resta, al quale una classe dirigente politica seria dovrebbe adeguarsi più che rapidamente e con buona grazia. Ma la soddisfazione d'una scaramuccia vittoriosamente risolta non dovrebbe far dimenticare che si tratta di vincere la guerra, che è quella d'una visione totalmente rinnovata del rapporto fra insegnamento universitario e esercizio della professione. Quando si dice totalmente rinnovata non si avanza alcuna velleità d'avanguardia: negli altri paesi il docente non esercita una professione e la cosa è pacifica. La maggioranza invece ha preso una duplice, grave decisione: ha rinviato la definizione del problema ad una legge delegata, suggerendo nel contenuto un tipo di soluzione che sul terreno pratico può ben definirsi assurda e su quello politico assai negativa.

Assurda nella pratica perché non si vede come una assemblea di facoltà potrebbe scegliere quel trenta per cento di sé cui sarebbe consentito l'esercizio della professione privata. Ricorrendo, ancora una volta, al sorteggio? O attraverso accordi interni, e di quale natura? Non di vocazioni infatti ma di precisi interessi si tratta. Ed è pensando a questi che la maggioranza sembra avere scelto questa stravagante formulazione; giacché non è certo attraverso questo sistema che si risolve una questione altrimenti seria, che è quella di non privare la università dell'apporto del grande professionista. Tale apporto può essere consentito, favorito e regolato fuori della

cattedra; attraverso forme di contratto. Questo metodo, che pare così ovvio quando si tratta di coprire attraverso gli incarichi le lacune degli organici, sembra strano e sorprendente quando lo si riporti alla sua logica d'origine, che è appunto l'incarico temporaneo a chi nell'Università non vive ma all'Università può portare uno specifico e non sostituito e temporaneo contributo.

Ancora più grave l'ipotesi che in futuro l'ordinario svolga la professione non più fuori, ma dentro l'Università. Lasciamo da parte gli elementi scandalosi o degenerativi che questo sistema comporta: i mezzi pubblici che si trasformano in supporto per una attività professionale semi-privata, la corporazione di interessi fra docenti e assistenti e magari studenti che si creerebbe nelle diverse facoltà — si pensi soltanto ad architettura — attorno a questo o quell'ordinario in grado di far avere al suo istituto consistenti commesse. Il sistema oggi in atto nelle cliniche diventerebbe dunque la struttura portante di tutta l'università?

Ma anche prescindendo da questi elementi di ordine morale, appare evidente l'incapacità della maggioranza di concepire il professore universitario come figura che nell'università trova interamente ed esaurientemente la ragione del suo essere. Ancora una volta la maggioranza dà per pacifico proprio quel che si trattava di abolire, e cioè che fondamentalmente d'un professionista si tratti, per il quale l'università come didattica e ricerca sia « parte » del tempo e dell'impegno personale; per cui tutto il problema si riduce a un dosaggio della sua giornata lavorativa fra università e professione (ora, e per il 30 per cento che resterebbe così regolato) o al trasporto della professione nell'università, con equo scambio fra l'uso di strumenti e forze intellettuali che ivi si trovano, a spese dello Stato, e la ripartizione dei compensi.

In questa scelta traspare, infine, lo scetticismo nella capacità dell'Università di effettuare una ricerca sul terreno pratico-operativo, senza affidarsi alla committenza esterna. Non vi è dubbio che oggi l'insegnamento non può essere astratto, deve nutrirsi anche di quegli elementi di tecnica, pratica, professionalità, che nascono solo da una concreta esercitazione al lavoro, alla soluzione di precisi problemi. Ma la maggioranza sembra incapace di concepire che la scelta di queste attività sia autonoma da parte degli organismi dell'Ateneo; né in alcun modo dipenda da un compenso esterno. Eppure questo è il nodo; così l'università deve ricercare se e

quanto il suo lavoro può avere una destinazione esterna, *a posteriori*, e quindi — come avviene nelle cliniche universitarie — abbia da essere retribuito, appare giusto che tanto il sistema di retribuzione, puro e semplice rimborso di spese, quanto la sua destinazione — all'Università nel suo complesso, non all'istituto o al collettivo o alla cattedra che compiono la ricerca — debbono essere tali da sciogliere ogni possibile subordinazione fra ricercatore e committente o destinatario.

Non una concezione moralistica, ma quella d'una efficienza dell'Università ci muove in questa direzione. Efficienza che si identifica dunque nell'autonomia: per questo i comunisti insistono sulla rigida applicazione del criterio costituzionale, cioè sulla necessità d'una università che sia corpo autonomo, livello in sé organico della società civile, e per questo in grado di stabilire un dialogo reale con il resto del paese. Quale è infatti la condizione perché un dialogo si dia? È la interezza e non subalterneità d'una visione che l'università abbia non solo di se stessa, ma della società nel suo complesso. Il paese e il suo crescere di cultura e di coscienza hanno da riflettersi nell'università sotto la specie d'una libertà di studio e di analisi da parte di un collettivo che segue altre ragioni che non quelle indotte dai meccanismi del mercato o dello sviluppo. Se una dialettica esiste fra società e cultura, società e scuola, non si vede come possa essere diversamente risolta. Le altre strade conducono o una università che diventa corporazione, o ad una università che perde ogni autonomia.

c) È in rapporto a quanto precede che noi valutiamo, infine, le modifiche apportate dalla n. 2314 in tema di composizione degli organi accademici. Su questo punto il movimento universitario aveva raggiunto il massimo di vivacità e di rilievo; e nessuno può dimenticare l'emozione profonda che ha investito non solo l'Ateneo romano, ma il paese, quando questo nodo venne drammaticamente al pettine in occasione dell'assassinio di Paolo Rossi. In realtà, la composizione oligarchica dei consigli accademici, dai quali è stata finora esclusa la stragrande maggioranza dei docenti, non poteva essere ulteriormente tollerata; ed in questo campo il disegno di legge ha fatto le maggiori concessioni alle rivendicazioni, specie degli assistenti universitari. Anche qui, tuttavia, l'aumento del numero degli organi di apparente governo dell'Università (Comitati di corso di laurea, Consigli di istituto, di facoltà, di dipartimento, Corpo

accademico, Consiglio nazionale universitario) oltre ad appesantire e rendere bizantina la struttura formale della vita accademica, non incide sui momenti reali di decisione, che restano quelli tradizionali.

Il limite sostanziale delle proposte avanzate dalla maggioranza sta nel carattere formale della democratizzazione degli organi di governo in una università in cui non è democratizzato il sistema dell'insegnamento — non è modificato, in altre parole, il regime della cattedra — e che nel suo complesso è soggetta a pesanti controlli ministeriali. Che significa infatti democratizzare l'università, se non stabilire non a parte rispetto all'insegnamento, ma nel cuore e nei fini dell'insegnamento, un diverso rapporto fra discente e docente, un diverso rapporto fra docenti? Anche per questo, per noi comunisti e per la parte più seria del movimento studentesco, il cardine dell'autogoverno universitario resta l'organizzazione dipartimentale, cioè il collettivo di studio e di lavoro. In assenza di questo, l'esercizio delle forme democratiche non avrà più che una funzione — anche se non trascurabile — di controllo; e ancora fortemente condizionato dai minuziosi dosaggi delle rappresentanze nelle grandi e nelle piccole sedi e nei diversi organi, a seconda dei diversi poteri. E si tratterà di valutare quale margine di indipendenza sarà di fatto consentito a categorie la cui autonomia di giudizio e d'azione è limitata dall'incertezza dello stato giuridico: chi dipende interamente dal « maestro » non è nella più felice disposizione per discutere con lui e sulle sue scelte. Né un sistema del genere potrà impedire il formarsi d'una serie di posizioni corporative; certo, non più una sola. Si apre una pluralità di voci, e nel contempo, si delinea un sistema di integrazione; sono questi i limiti obiettivi d'ogni pura formalità democratica.

Di qui la perplessità che questo gruppo di articoli ha destato in molti ambienti universitari. Si va sempre più radicando la convinzione che la gestione democratica degli Atenei supera la questione della mera rappresentatività fra categorie. Anche la sinistra — sia nel movimento universitario che fra le forze politiche, che nel passato era inclinata a sottolineare soprattutto questo tipo di soluzione, ha avuto un ripensamento.

6. — Nel delineare, attraverso questa relazione, la posizione del gruppo comunista, abbiamo deliberatamente evitato una disamina specifica — articolo per articolo — che sarà oggetto di discussione ravvicinata alle

Camere. Ci premeva, in questa sede, cogliere le direttrici della proposta governativa, confrontarle con la dimensione effettiva del problema dell'Università italiana, e su queste grandi questioni esprimere il nostro dissenso ed indicare alla riflessione delle forze politiche le linee della nostra proposta di soluzione.

Tale natura di riflessione e confronto, è augurabile abbia il dibattito che seguirà nei prossimi giorni, e che si svolge di fronte alla attenzione acutamente vigile del mondo universitario. Questo disegno di legge non ha avuto, infatti, soltanto una storia, un itinerario parlamentare ma — più rilevante — un itinerario politico, dentro e fuori le Camere; ha veduto un formarsi e un maturare di posizioni, uno spostarsi delle frontiere del dibattito, un sommuoversi degli equilibri interni dei partiti, dei movimenti giovanili, del movimento studentesco o delle categorie. La Università che, ora è qualche anno, presentava una divisione rigida fra professori di ruolo ed altre istanze, nel misurarsi con gli interrogativi e le urgenze della propria riforma si è venuta articolando in visioni complesse, e parzialmente diverse, che passano ormai all'interno delle categorie; si sono formati nuovi livelli associativi, hanno sperimentato momenti di crisi quelli di più vecchia formazione — il movimento si viene plasmando e crescendo. Certo su di esso il ritardo, l'inadeguatezza, lo stile stesso dei lavori parlamentari, gelosamente chiuso nelle commissioni, sempre paternalistico nei confronti degli apporti esterni, le pressioni più o meno velate dei partiti di maggioranza o del Governo verso l'insofferenza del mondo universitario, la minaccia « o questo o niente » più volte ventilata, i tentativi di integrazione di questa o quella categoria o frangia della categoria, hanno anche indotto elementi di stanchezza, o di confusione.

Ma ben più forte degli influssi negativi che la scarsa chiarezza del Governo può avere esercitato sul movimento universitario, è stata l'azione reciproca, che l'università ha svolto sulle forze politiche. Noi comunisti crediamo che sia da salutare il modo col quale questa parte della società civile, nella sua inquieta coscienza e nella non rassegnata disposizione verso quel che si vuol fare di lei, ha seguito ed incalzato il dibattito parlamentare: da salutare come un momento positivo della nostra ancora giovane democrazia, la immagine d'un rapporto fra potere legislativo e paese, meno formale e staccato di quanto di norma non rischi di essere. E sottoli-

neiamo che questa pressione ha dato la misura della drammatica sfasatura fra la dimensione del problema universitario e il ristretto sistema di soluzioni cui la 2314 pretende di costringerlo.

Perciò così logorante è stata la pressione sulle forze politiche di maggioranza; e perciò così lento l'iter, così confuso e tormentato il processo di formazione della proposta finale della Commissione. Pochi sono, certo, i provvedimenti presentati dal Governo che si siano modificati pressoché per intero prima ancora di arrivare in commissione, quasi cercando una fisionomia più accettabile; anche se, di regola, le variazioni non sono avvenute in Commissione, ma prima e fuori di essa — la discussione svolta ostinatamente dai comunisti, dai compagni del PSIUP, da alcuni gruppi o personalità della maggioranza, finendo con l'influenzare piuttosto i successivi accordi di governo, svolti essenzialmente fra il Ministero ed il Partito Socialista Unificato. Questa pressione non ha portato a risultati sufficienti; il testo che oggi abbiamo di fronte è piuttosto riverniciato che modificato nelle sue strutture iniziali, mentre da tempo sarebbe stato gesto responsabile, da parte della maggioranza, ritirarlo e sottoporlo ad una radicale revisione, in direzione delle grandi linee di riforma che il movimento universitario era venuto proponendo.

Questo non si è voluto fare; e al di là di una contingenza legislativa — anche se, quando di provvedimenti di questa natura si tratta, e destinati a prefigurare strutture di fondo della società nazionale per interi decenni, di contingenza non è esatto parlare — le vicende della riforma universitaria italiana inducono ad una più vasta riflessione. Questa investe l'accento, il tono ideale della attuale classe dirigente. Nel modo di concepire l'università, infatti, si tradisce la visione che una società ha di se stessa e del proprio futuro; così — lo ricordammo brevemente all'inizio — accadde con la legge Casati e più tardi con la riforma Gentile. Se questo vale anche per la proposta attuale, le conclusioni da trarne sono ben gravi per l'attuale dirigenza politica; giacché in essa sembrano non essere confluite nessuna delle componenti più interessanti né della tradizione socialista né di quella cattolica. Del socialismo né il tradizionale, il robusto afflato popolare, la fiducia in una emancipazione autentica delle masse; il rifiuto della discriminazione, né le più recenti tentazioni di una funzionalità audacemente neo-capitalistica: la 2314 non ci dà né una università aperta ad una qualificazione di massa ad alto livello, né

una università alla testa d'un rammodernamento scientifico della nostra società, Quanto al movimento cattolico nullo si ravvisa nella 2314 del tema ideale, gelosamente in altre occasione difeso: la concezione d'un pluralismo, che dovrebbe saper riconoscere e difendere, per non dir sollecitare, la istituzione di diversi livelli di autonomia. Esso è del tutto annullato, al contrario, da una opzione burocratica, centralizzante e retriva — la concezione napoleonica che si accentua a caricatura dello Stato moderno. Di questa contraddittorietà e impoverimento, d'altronde, sono state coscienti le forze giovanili, e non solo queste, all'interno dei partiti di maggioranza; che più volte si sono scontrate con le dirigenze, le rappresentanze parlamentari e di Governo della loro stessa parte, e rischiano di uscire da questa vicenda mortificate e sconfitte, non ultima fra le conseguenze negative dell'attuale vicenda.

Certo, se l'incontro fra socialisti e cattolici su questa, che è la sola legge scolastica che investa gli ordinamenti presentata in questa legislatura, ha dato così deludenti risultati, non è solo perché quelle tradizionali istanze siano state tradite o eluse; ma probabilmente

perché esse stesse costituivano ormai un debole e insufficiente sistema interpretativo di fronte ai profondi sommovimenti sociali e ideali in corso. Ancora una volta gli scontri reali di classe e le loro proiezioni sulla cultura sembrano non lasciar margini a soluzioni riformiste d'un qualche valore; o si dà mano a una trasformazione reale, capace di intendere le linee di sviluppo dei tempi e prefigurare nella scuola una società di transizione, o si ripiega — come agli autori della 2314 è accaduto — sulla confusa ripetizione di formule già scadute e di elementi involutivi.

I tempi sono mutati, ed esigono una università democratica, autonoma e ad altissimo livello; questa legge ci offre una università prima che aristocratica, discriminatoria, subalterna e men che prudente nelle sue ambizioni scientifiche. Alle Camere spetta ora il compito di spezzarne la logica mortificante e costruirne, attraverso emendamenti di fondo, una nuova e corretta fisionomia. A questo compito, di fronte al movimento universitario ed al paese, sono impegnati i comunisti.

ROSSANDA BANFI ROSSANA,
Relatore di minoranza.