

scuola e *città*

Visalberghi, A., "Università, società, territorio", in *Scuola e Città*, XXVIII, 3, Firenze, La Nuova Italia, 1977, pp.131-136.



LA NUOVA ITALIA - FIRENZE

Università, società, territorio

Premessa

Nella premessa allo schema di progetto socialista * già fatto circolare e discutere in vista di questo convegno, il rapporto fra università e società si configura, in radicale opposizione con quanto accade attualmente, come un rapporto assai *stretto, funzionale, articolato e continuo*. Gli obiettivi formativi si moltiplicano secondo le esigenze specifiche del mondo del lavoro produttivo e dei servizi, a vari livelli, ed implicando forme di tirocinio pratico sul territorio. Le istituzioni universitarie sono tenute a rispondere alle richieste di consulenza circa problemi specifici di vario carattere loro proposti dalle comunità locali, regionali e nazionale (ed anche, soprattutto in prospettiva, dalle comunità internazionali). Tuttavia, di là dalle specifiche esigenze formative e di ricerca che le provengono dalla società civile, l'università realizza, nella sua legittima autonomia, un'articolazione *in serie* dei traguardi formativi e una gestione equilibrata e critica della ricerca applicata, orientata e fondamentale, tali da evitare i pericoli di una possibile *strumentalizzazione* sia degli uomini, sia della scienza. L'università cioè non realizza itinerari formativi a vicolo cieco, quale ne sia l'utilità e l'urgenza contingenti, e non assume compiti di ricerca così limitati, "praticistici" e di *routine* da non afferire *positivamente* al processo cumulativo delle acquisizioni scientifiche e all'addestramento dei ricercatori.

La funzione formativa della nuova università è *continua* anche nel senso dell'*educazione continua*, o *ricorrente*, che essa tendenzialmente privilegia rispetto all'istruzione sequenziale. Di qui una delle principali giustificazioni della scelta a favore dei *titoli in serie* e dei *cicli brevi* rispetto ai cicli lunghi o lunghissimi da noi tradizionali. Ma non è questa la sola giustificazione. Per i socialisti che puntano, sia pure con l'indispensabile gradualità, ad una società di uguali ed al superamento delle barriere fra lavoro manuale e intellettuale, esecutivo e creativo, solo un sistema formativo flessibile e articolato permette di realizzare strategie efficaci di avvicinamento a tale traguardo, il quale comporta, al limite, che alla divisione sociale del lavoro sottentri una divisione e distribuzione di attività di vario tipo e livello nel corso della vita di ciascun lavoratore.

Né la situazione di crisi economica ed anche di crisi delle

istituzioni (università in primo luogo) in cui versa il paese costituisce minimamente argomento valido per accantonare tali prospettive. Al contrario, proprio la situazione di emergenza richiede più coraggio, più decisione, soprattutto idee più chiare.

Si pensi al dibattito e alle proposte di intervento sulla disoccupazione giovanile: in realtà si è prospettato da tutti, costantemente, come aspetto fondamentale, indispensabile e qualificante di ogni azione al riguardo, un sia pur rozzo modello di nuovi modi di formazione ai vari livelli, alternanti studio e lavoro, e si propongono borse e contratti di formazione, con attività di lavoro quasi sempre a tempo parziale appunto perché accompagnate da parallele attività di studio, e si accollano alle regioni compiti di intervento e di controllo, persino per la miglior qualificazione di laureati, che addirittura esorbitano dalle loro pur ampie competenze in tema di formazione professionale. Insomma si riscoprono, nell'emergenza della crisi occupazionale, le carenze spaventose accumulate nel paese in fatto di sviluppi moderni delle strutture e delle modalità formative, per cui nulla si è fatto a tempo debito e nella sede propria.

Così il fatto che vengano i nodi al pettine quanto alle conseguenze, del resto prevedibili ed ovvie, del *boom* della scolarizzazione ai livelli avanzati (fatto il 1951 uguale a 100, gli indici del '75-'76 sono di 104 per le scuole elementari, di 384 per le medie, e di ben 531 e 405 rispettivamente per la secondaria superiore e l'università) e si levino generalizzati lamenti per la fuga dei giovani dal lavoro manuale, significa che nulla o quasi nulla è stato fatto per promuovere, incoraggiare e privilegiare forme di educazione ricorrente legate alla promozione sul lavoro (neppure le 150 ore hanno avuto finora realizzazioni consistenti a livello post-obbligatorio), come nulla si è fatto nella direzione del servizio civile per i giovani, fuori dalla sparuta schiera degli obiettori di coscienza e dei fruitori della legge Pedini. La risposta retorica al problema, che afferma la pari dignità di tutti i tipi di lavoro, ha fatto il suo tempo. Occorre prospettare almeno la concreta possibilità di una strategia complessa e coerente che ridistribuisca il lavoro manuale e meno gratificante sulla collettività, tramite servizi regolamentati ai vari livelli territoriali (dal distretto scolastico alla nazione) e tramite nuove normative statuite nei contratti collettivi di lavoro, che rendano la promozione sul lavoro una realtà progressivamente generalizzata.

Un progetto socialista per l'università non può non collocarsi in rapporto ideale con un modello socialista di società: se pure non ancora nel senso di una sua funzionalità diretta e esclusiva a quel modello, certo almeno nel senso di una sostanziale compatibilità con esso e di una sua valenza positiva

* Testo della relazione introduttiva presentata al Convegno nazionale del PSI su "Riforma dell'Università: un impegno socialista verso il paese" (Firenze, 18-20 febbraio 1977).

di stimolo in quella direzione. I punti nodali che seguono vanno considerati anche e soprattutto in questa ottica.

1. Scelta unitaria

È ribadita la scelta del PSI per cui l'università abbraccia tutte le forme di istruzione post-secondaria. Fanno eccezione solo i cicli professionali brevissimi (massimo un anno) gestiti dalla Regione come completamento dell'istruzione secondaria superiore con carattere *specializzato* e di preparazione ad abilitazioni professionali, secondo quanto previsto nelle proposte di legge socialiste per la scuola secondaria superiore e per la formazione professionale.

Questa scelta comporta appunto un'articolazione dell'istituzione universitaria negli itinerari formativi e sul territorio. Bisogna considerarne bene e *volerne* tutte le implicazioni, altrimenti si porta acqua al mulino della scelta opposta, discriminante e classista (istituti post-secondari non universitari proposti da Malfatti nel progetto di riforma della secondaria superiore). Questa scelta unitaria è la scelta già fatta dalla Svezia, decisa dalla Germania federale con la recente legge federale sull'università "comprensiva" (Gesamthochschule), prospettata dall'Olanda con un documento del Governo del luglio '76 che verrà discusso dal parlamento. La Gran Bretagna ha scelto invece un sistema binario, Università e Politecnici, ma parallelo ed equivalente (almeno formalmente). Che in Italia si sia potuto finora *non scegliere*, anzi neppure prospettare chiaramente e discutere in modo adeguato il problema, è solo un segno di relativa immaturità economica e civile. In effetti, non è che da noi non esistano istituti post-secondari non universitari o privi di vero status universitario anche se inseriti nelle università in Italia. Solo che in generale anche i più accesi progressisti mantengono su di essi un pudico silenzio. Oltre ai diplomi previsti dalla legislazione universitaria (Vigilanza Scolastica, Statistica, Scienze politiche e sociali, e Farmacia che esiste solo sulla carta), esistono nelle università italiane, sulla base dei singoli statuti, 85 "Scuole dirette a fini speciali", delle quali solo 16 non richiedono un diploma di scuola secondaria superiore per l'ammissione. Si tratta di scuole per assistenti sociali (9), per specializzazioni nel campo psicopedagogico (5), tecnologico (6), amministrativo (3), linguistico o artistico (4), ma soprattutto paramedico (ben 58). Parlarne significherebbe dovere denunciare i limiti qualitativi e quantitativi (si denuncia una carenza fra le 150 e le 250 mila persone nel solo campo delle professioni paramediche — la stima più alta è del Ministero del Lavoro), e lo stato di subordinazione e discriminazione in cui sono tenute (niente assegni di studio, nessuna possibilità o quasi di riconoscimento degli studi fatti ai fini del proseguimento in corsi di laurea, corpi docenti nominati dai direttori senza alcuna garanzia, spesso raccogliatici, scarsamente remunerati, senza stato giuridico). Ma per un altro verso, parlarne significherebbe dover affrontare problemi di numero chiuso e di frequenza obbligatoria, e spesso di una serietà di tirocinio totalmente sconosciuta nei corsi di laurea, tutti temi spinosi e impopolari, almeno a livello di discussione sui massimi problemi della vita universitaria.

Esiste poi una miriade di scuole private ("professioni nuove" e simili), ed è anche esistito un settore post-secondario connesso agli Istituti tecnici, sviluppatosi fra la metà degli anni '50 e soppresso alla fine degli anni '60 da una sentenza della Corte

dei conti, i cosiddetti Istituti tecnologici. Oggi il ministro Malfatti ripropone qualcosa di simile nel suo progetto di legge per la riforma della scuola secondaria superiore. Quindi il problema esiste e va facendosi scottante, anche se numericamente potrebbe apparire di scarso rilievo. Respingere i diplomi universitari perché "discriminanti", o nominarli appena per poi dimenticarne (come nel progetto di riforma universitaria del PCI) è una soluzione pilatesca. Significa *oggettivamente* mantenere la situazione attuale in cui la discriminazione già c'è, e gravissima, tale da mantenere in stato di sotto sviluppo un settore che potrebbe assumere ben altra importanza e consistenza nel quadro di una università rinnovata posta veramente al servizio del paese anziché di mafie baronali e professionali. Perciò la scelta del Partito Socialista è contro la politica dello struzzo e affronta concretamente il problema alla radice: tutta l'istruzione post-secondaria nell'università tutti i corsi universitari dotati di pari dignità e aperti al proseguimento degli studi. Coloro che vanno gridando nelle assemblee: "No ai titoli a più livelli del Ministro Malfatti" di fatto collaborano a mantenere lo *status quo* e facilitano la soluzione Malfatti di una seconda via post-secondaria fuori dall'università.

2. Nuove esigenze

Ma un problema macroscopico relativamente nuovo da considerare in questa stessa prospettiva è quello degli insegnanti elementari (e di scuola materna) per i quali la legge 477 sullo stato giuridico degli insegnanti e i relativi decreti delegati richiedono "una preparazione universitaria completa". Laurea per tutti? Noi consideriamo questa interpretazione, corporativamente caldeggiata dall'AIMC e suffragata a suo tempo da un demagogico ordine del giorno Piccoli alla Camera, come una fuga in avanti paradossale ed assurda (tanto più in quanto la sostiene ora la forza politica che per trent'anni ha mantenuto la preparazione magistrale a livello di sottosviluppo!). L'espressione, a nostro avviso, significa che non basta un qualche corsetto annuale, ma si richiede almeno un diploma biennale o meglio triennale, con salde basi teoriche e inclusivo di una adeguata esperienza sul campo, cioè nella scuola.

L'assistenza sociale, socio-sanitaria e le professioni paramediche costituiscono un settore che dovrà essere largamente espanso e qualitativamente assai migliorato: anche qui il traguardo del diploma è garanzia di aderenza alle esigenze, ma va organicamente inserito in un quadro universitario dove i vicoli ciechi vengano progressivamente ridotti e ben presto eliminati.

Per quanto riguarda i tecnici intermedi superiori, e molte cosiddette "professioni nuove", il fallimento della soluzione extra-universitaria pubblica e il carattere speculativo di buona parte delle iniziative private cui si è già accennato non ci esime certo dal dovere di riproporre tale prospettiva, in tutta la sua importanza, nell'ambito universitario.

Tutte queste linee di sviluppo da un lato rispondono a urgenti e profonde esigenze del paese, ma dall'altro lato sono anche indispensabili per allinearci agli standard formativi della comunità europea. È ben vero che in molti paesi europei si hanno settori post-secondari non universitari, ma se vogliamo non ripetere noi stessi con estremo ritardo una tale scelta arretrata e se vogliamo invece seguire la tendenza più avanzata che, come già notato, punta sull'unificazione di tutte le forme

di istruzione post-secondaria, dobbiamo lavorare seriamente alla realizzazione di tutto un largo ventaglio di titoli realmente qualificanti sul piano professionale nel senso di un'università rinnovata.

3. Cicli brevi ed educazione ricorrente

Ma una scelta del tipo di quella prospettata, cioè di un'università *comprensiva* di ogni forma di preparazione post-secondaria deve significare anche e essenzialmente rifiuto di ogni professionalismo riduttivo, che fissa il diplomato a ruoli subordinati e chiusi. Ogni ciclo di preparazione dovrebbe avere sempre una duplice valenza, di professionalizzazione funzionalizzata a compiti specifici e di abilitazione a proseguire lo studio, e comunque ad aggiornarsi, a progredire, e a considerare criticamente il significato umano e sociale del proprio lavoro.

Cicli brevi e al limite "unità capitalizzabili" sono considerati oggi in tutte le maggiori sedi di dibattito nazionale e internazionale condizioni indispensabili per giungere ad un uso democratico dell'università, che privilegi l'educazione continua e ricorrente e sia funzionale a una prassi generalizzata di promozione del lavoro. Le due soluzioni istituzionali si integrano egregiamente: se le unità di studio e di esperienza che costituiscono un ciclo breve sono bene specificate, ne è facilitato il riconoscimento non indiscriminato, ma funzionale a un'organica articolazione di studi ulteriori. È degno di nota che anche nella piattaforma di rivendicazioni per l'università formulata la scorsa primavera dalla Federazione delle Confederazioni sindacali, che pure respingeva i titoli a più livelli, per l'attuazione delle cosiddette "150 ore" a livello universitario in forma più organica e sistematica di quanto oggi si faccia, prevedeva il rilascio di opportuni "certificati", certo in qualche modo "capitalizzabili". Ma con siffatti provvedimenti si instaurerebbe una prassi discriminante a sfavore dell'educazione ricorrente: non c'è altro modo di evitarlo che fare dei cicli brevi e dei relativi certificati o diplomi una realtà generalizzata, capace in prospettiva di soppiantare completamente o quasi quella dei cicli lunghi.

Può darsi che per determinate carriere scientifiche "pure", soprattutto nel settore matematico e fisico, il ciclo lungo o quanto meno la sequenza di cicli chiaramente finalizzata al rapido raggiungimento delle conoscenze e delle capacità astrattive e di sintesi necessarie al progresso scientifico, siano indispensabili. Ma sono problemi dell'avvenire, anche se si riflettono in qualche misura, sul concetto stesso di "ciclo": per esempio, a nostro avviso, un ciclo biennale iniziale comune a varie formazioni sanitarie, come ipotizzato da un progetto governativo di riforma delle Facoltà mediche, non sarebbe accettabile nella forma della vecchia e astratta "propedeuticità", del resto in crisi anche a Ingegneria, ma solo se avesse anche una spiccata valenza professionale nella direzione dei tipi di operatore sanitario generico resi necessari da una riforma che preveda gli adeguati servizi di prevenzione e assistenza diffusi sul territorio.

Ciò che qui va rilevato è soprattutto la connessione fra cicli brevi e innovazione democratica dell'università; a un recente Simposio internazionale dell'UNESCO tenutosi a Bucarest sul tema "Nuove forme di educazione superiore in Europa" sia i contributi degli esperti dei singoli paesi dell'Est e dell'Ovest, sia il dibattito non hanno lasciato dubbi in proposito. E credo di non poter essere accusato di lesa patria se ho dovuto ammettere in quella sede che tali nuove forme da noi praticamente

non esistono, anche se ho potuto fare un cenno a qualche seminario delle "150 ore".

4. Corsi di diploma e problema di dislocazione sul territorio

Ma una volta che si sia superata ogni ambigua ed evasiva reticenza circa la piena responsabilità universitaria per i corsi di diploma, il problema di fondo non è risolto, è appena posto. Da un lato per molti di questi corsi di diploma la soluzione più facile ed efficiente sarebbe di realizzarli in appositi istituti, spesso fuori dalle sedi universitarie e dislocati in modo da usufruire più agevolmente del contatto sul territorio con le attività produttive e di servizio per le quali preparano (si pensi al settore medico e paramedico, all'assistenza sociale, all'istruzione, a specializzazioni agricole, ecologiche, e così via). Dall'altro lato una soluzione del genere farebbe molto probabilmente del settore diplomi un'università di serie B, con docenti precari, attrezzature culturali limitate, pochi o punti interscambi interdisciplinari, forti legami con ambizioni campanilistiche e clientelismi locali.

La soluzione che i socialisti propongono cerca invece di mantenere i vantaggi ed evitare gli svantaggi del decentramento istituzionale esigendo che tutti i corsi di diploma siano parte integrante delle attività di sedi universitarie multidisciplinari, dotate cioè di una larga varietà di dipartimenti e risorse culturali, ma che molti di essi si appoggino nel contempo, soprattutto per quel che concerne le attività di tirocinio, su *Centri universitari plurifunzionali* dislocati sul territorio secondo piani organici, nel quadro di sistemi universitari regionali.

Si tratta insomma di ampliare e articolare le funzioni di quei "centri per lo studio a distanza" di cui fa cenno, oltre al nostro documento generale, anche la proposta del PCI. Niente facoltà distaccate, o miniuniversità concesse per giochi clientelari, ma "estensioni" dell'università che servano in generale ai fuori sede (su questo argomento ritorneremo) e alle attività di educazione permanente, ma curino anche in particolare parte delle attività, soprattutto di tirocinio, di determinati corsi di diploma, dei quali costituirebbero sedi collegate permanenti. Ma ogni corso di diploma svolgerebbe obbligatoriamente un'altra parte delle sue attività didattiche nella sede universitaria vera e propria, e mutuerrebbe insegnanti e attrezzature dai dipartimenti allo stesso modo dei corsi di laurea. Sarebbe gestito da un *Consiglio di corso di diploma* con sufficiente autonomia nelle funzioni segretariali e organizzative, nel quale il Centro o i Centri plurifunzionali extra-sede cui si appoggiasse dovrebbero essere adeguatamente rappresentati. Poiché un punto chiave è di evitare che i corsi di diploma, soprattutto quelli in parte decentrati, siano ridotti a disporre soltanto di insegnanti "di seconda scelta", va osservato come riesca altamente funzionale al riguardo la soluzione proposta dai socialisti di un ruolo veramente unico dei docenti. Ciò evita che ai corsi di diploma e alle attività periferiche siano adibiti in gran prevalenza insegnanti di un ruolo o fascia inferiore. Ma in tutti i casi la legge dovrà prevedere tassativamente, fra i compiti del dipartimento, quello di predisporre una rotazione adeguata di insegnanti nei vari cicli e ai vari livelli, cui è tenuto a provvedere per le materie di propria competenza. Molti tipi di diploma potranno essere il risultato di convenzioni fra Università e Regione (come previsto nelle proposte di legge socialista per la formazione pro-

professionale), e occorrerà considerare non solo le garanzie necessarie affinché neanche in questi casi si producano scadimenti qualitativi per improvvisazione ed eccessivo funzionalismo, ma anche se non sia il caso di esigere comunque l'inserimento nello Statuto dell'università del nuovo itinerario formativo affinché i titoli corrispondenti abbiano valore.

La soluzione prospettata comporta, sul piano dei rapporti dell'università con gli enti locali, sviluppi di tipo nuovo: nell'ambito di un piano regionale sarà possibile per un certo numero di cittadine, capoluoghi di provincia o meno, di avere un loro *Centro universitario plurifunzionale*, come estensione dell'università vicinore o, meglio, del sistema universitario regionale (le due soluzioni non sono incompatibili, e si potrà comunque evolvere dall'una all'altra). Legittime ambizioni e aspettative potranno essere riconosciute, palazzi storici potranno essere degnamente valorizzati, biblioteche e attrezzature esistenti più ampiamente utilizzati. Ma sarà anche necessario nel tempo, naturalmente, tutta una serie di nuovi investimenti, anche in nuovo materiale bibliografico ed attrezzature tecnologiche, queste ultime, come vedremo più avanti, soprattutto ai fini dell'insegnamento a distanza e dell'educazione permanente.

5. Studio e lavoro in un'università democratica e aperta

Uno dei dati più impressionanti, anche se mal definito e definibile, della presente situazione universitaria è la caduta della frequenza e la completa confusione, soprattutto nelle sedi più "affollate", fra università a pieno tempo, a tempo parziale e (praticamente) per corrispondenza, fra università per studenti che non lavorano, per studenti-lavoratori e per lavoratori-studenti (la differenza fra queste ultime categorie risiedendo nella maggiore o minore precarietà del loro rapporto di lavoro). Si tratta di una situazione ormai insostenibile, che rende quasi impossibile un lavoro serio in qualsiasi direzione. Ma un semplice ritorno al controllo della frequenza (del resto in Italia tradizionalmente poco operante) non sarebbe né facile né produttivo. Numerose inchieste hanno appurato che l'aspirazione di una maggioranza dei giovani è di lavorare e studiare insieme. Una ricerca nella facoltà di lettere e filosofia di Roma ha mostrato che gli studenti più soddisfatti dei loro studi sono quelli che hanno un lavoro fisso *part-time* (e sono quindi in grado di *gestire* con qualche autonomia sia l'attività di lavoro che quella di studio). Di fatto, moltissimi studenti lavorano, in maggioranza in modo saltuario e precario. È quasi un luogo comune nei dibattiti ad ogni livello che la compresenza o l'alternanza di studio e lavoro vadano incoraggiate.

Da tutto ciò deriva l'esigenza di prevedere e istituzionalizzare una molteplicità flessibile di formule che, oltre all'università serale spesso di dubbia funzionalità, facilitino e supportino lo studio a distanza, ne facilitino combinazioni con periodi di frequenza e con la partecipazione a seminari e attività di ricerca e tirocinio sul campo, prevedendo "crediti cumulativi" ottenibili in vario modo. Da un lato dovranno svilupparsi sia i congedi di studio pagati, sia forme di lavoro *part-time*, dall'altro l'università dovrà farsi essa stessa orchestratrice di formule efficaci e coerenti, del tipo della "Cooperative Education" sviluppatasi in USA, che realizza un'alternanza di tipi di lavoro e tipi di studio in stretta correlazione reciproca. Quando tutto ciò prendesse corpo, anche un controllo della frequenza alle atti-

vità didattiche tradizionali sarà legittimo e giusto, soprattutto per i titolari di assegni di studio.

Ma il problema più scottante è oggi quasi dovunque, e ormai anche da noi, quello del numero chiuso. Nella situazione che si è descritta esso costituisce tuttavia, quasi sempre, un problema fittizio, ed ogni radicale decisione al riguardo rischia di avere un carattere puramente repressivo e punitivo, a parte l'estrema difficoltà tecnica di una sua efficace messa in opera.

Viceversa a noi sembra che nelle prospettive delineate il problema trovi non solo una *naturale* soluzione, ma addirittura si connetta positivamente con l'esigenza già tanto sottolineata di evitare che i corsi di diploma riescano dequalificati rispetto a quelli di laurea. La quasi totalità degli attuali diplomi, pur quantitativamente insufficienti, sono a numero chiuso. Ciò potrà essere mantenuto, ad esempio per un decennio, durante il quale dovrà essere curato al massimo il loro sviluppo quantitativo e qualitativo, e assicurata sempre meglio la loro "apertura" verso cicli ulteriori di studio. Nei corsi di laurea invece il numero chiuso dovrà essere, per lo stesso periodo, rigorosamente vietato (medicina potrebbe fare eccezione solo in quanto trasformata in sequenza di cicli brevi). In tal modo il valore e la dignità dei corsi di diploma troverebbero la più sicura delle garanzie, anche a prescindere dall'incitizzazione differenziale programmata di vari tipi di studio di cui si dirà più avanti, e che potrebbe, se del caso, ulteriormente favorirli. Nel complesso l'Italia non ha *troppi* studenti universitari: Francia, Unione Sovietica, Danimarca ne hanno di più in rapporto alla popolazione, per non dire degli Stati Uniti d'America che ne hanno quasi tre volte tanto. Anche la Germania ne ha di più se si aggiungono agli universitari veri e propri gli studenti delle scuole professionali superiori di vario tipo. L'Italia ha però una pessima distribuzione degli studenti in facoltà d'impostazione obsoleta e scarsamente funzionali alle esigenze produttive e di servizio del Paese.

Occorre riqualificare, articolando e diversificando gli studi, tutto il sistema, e orientarlo verso l'educazione ricorrente: se la società evolverà in modo corrispondente, il problema del numero chiuso non si porrà neppure, se ci saranno discrasie, esso potrà essere affrontato in avvenire in modo ben più razionale e democratico. La soluzione più disastrosa fra tutte sarebbe invece quella di imporre subito il numero chiuso per i corsi di laurea, e di fare nel contempo dei nuovi corsi di diploma una specie di sfogo per studenti universitari frustrati nelle loro aspirazioni.

6. Collaborazione fra università, enti locali e regime

L'insistenza portata finora sul settore diplomi, benché si connetta fortemente con l'esigenza di mettere in opera tutta una larga gamma di rapporti finora inesistenti o quasi fra università e territorio, non vuol affatto implicare che tali rapporti si limitino al settore stesso. Essi vanno inquadrati, a nostro avviso, in quattro classi principali, secondo che indichiamo qui di seguito in modo necessariamente schematico.

a) *Collaborazione nella programmazione complessiva*: da un lato la regione e gli enti locali, in quanto rappresentati nel Consiglio di Ateneo e nei Consigli Regionali universitari, e in base anche alle loro competenze di programmazione ur-

banistica, collaborano ai piani di sviluppo universitari, dall'altro l'Università è chiamata a collaborare ai piani di sviluppo economico, viario, urbanistico, culturale e artistico della Regione.

b) *Commesse di ricerca* relative ai problemi che riguardano, sotto vario profilo, il territorio. Si tratterà prevalentemente di ricerca applicativa e talvolta orientata. In connessione col punto precedente va aggiunto però che anche certe scelte relative alla ricerca fondamentale (e perciò anche alla promozione di strutture specialmente atte alla preparazione per il dottorato di ricerca) possono legarsi a filoni di indagine sviluppati in via primaria per ragioni pratiche.

c) *Strategia occupazionale*, tramite non solo la specificazione dei titoli da rilasciarsi (questione che rientra nel punto a), ma anche i sistemi di incentivazione e disincentivazione dei vari indirizzi di studio tramite l'assistenza che è anch'essa di gestione regionale, e la determinazione del numero degli ammessi anno per anno ai corsi di diploma. Naturalmente va evitata ogni miope delimitazione al puro ambito regionale delle prospettive occupazionali.

d) *Collaborazione nei servizi e nel lavoro produttivo*: scuola, assistenza sanitaria e sociale, difesa dell'ambiente e dei beni culturali, promozione sperimentale di nuove culture e nuove produzioni, sono campi nei quali i necessari tirocinii e le forme di alternanza studio-lavoro vengono più facilmente a collocarsi. Qui il settore "diplomi" appare specialmente rilevante, ma per nulla esclusivo. Anche i medici abbisognano di ampio tirocinio, che si prevede venga svolto negli ospedali regionali e presso gli ambulatori delle unità sanitarie locali.

7. Verso sistemi universitari regionali

Da quanto detto sin qui, già è apparsa largamente esemplificata la vasta gamma di interrelazioni fra università e territorio, particolarmente a livello regionale. L'organo che dovrà rendere concrete, chiare e proficue tali interazioni sarà il Consiglio Regionale Universitario, che non era previsto nel disegno di legge 612, ma che ora è apparso indispensabile sia ai socialisti, sia ai comunisti. La composizione e le competenze che per esso prevede la bozza socialista intendono farne un organo di reale programmazione e di iniziativa al sicuro da tentazioni corporative. Questo è particolarmente importante giacché esso costituirà la principale sede di iniziativa e dibattito per tutte le nuove istituzioni, anche di università vere e proprie, e comunque dei Centri di appoggio per studenti fuori sede, dei Centri polivalenti, dei nuovi corsi di laurea e di diploma, delle incentivazioni tramite il sistema di assistenza, del dirottamento di studenti di corsi sovraffollati verso sedi meno affollate nella regione. Esso inoltre coordina le richieste che varie università della regione possono presentare agli organi centrali, ed esprime pareri circa le attività di consulenza richieste alle università. È chiaro che si tratta di compiti estremamente delicati e impegnativi, con alta probabilità di collidere contro interessi settoriali e corporativi, per cui ben si giustifica che metà dei componenti del CRU siano esterni all'università e rappresentino le autonomie locali e le forze sociali.

Non è da escludersi che, ove l'innovazione trovi spazio e

consenso adeguati, si giunga in seguito a veri e propri sistemi universitari regionali dotati anche di poteri di gestione. Ma fin d'ora i poteri dei CRU si delineano come assai rilevanti. Fra l'altro sarà di loro competenza la proposta di distribuzione fra i dipartimenti della regione dei corsi per il dottorato di ricerca, per quanto tale distribuzione debba ovviamente essere stabilita definitivamente su scala nazionale.

8. Il diritto allo studio

Già si è visto come i criteri generali e le linee di realizzazione del diritto allo studio, con connessa incentivazione e disincentivazione dei singoli itinerari di studio a seconda delle esigenze, siano anch'essi di competenza dei CRU, mentre la gestione ne è devoluta alla Regione, a norma di Costituzione. Viene ribadito l'orientamento che privilegia l'assistenza fornita in servizi rispetto a quella erogata in denaro. L'attuale distribuzione di assegni a studenti non frequentanti o quasi dovrà perciò cessare. A chi non può frequentare per ragioni di lavoro (a tempo pieno o a tempo parziale) saranno forniti altri tipi di servizio, dai corsi serali in sede ai centri di appoggio per i fuori sede. Tali Centri dovranno progressivamente essere arricchiti di tutte le opportune dotazioni librarie ed attrezzature tecnologiche, fra le quali terminali di computer atti anche ad assicurare i servizi di segreteria. Saranno altresì da promuovere quelle forme di alternanza e integrazione funzionale di lavoro e studio cui già si è accennato, anch'esse non realizzabili senza adeguati piani regionali di inserimento dei giovani nella produzione e nei servizi, anche mediante opportune convenzioni. Tasse e contributi universitari dovranno venir graduati mediante coefficienti da determinarsi in base al reddito familiare e/o personale. Il diritto allo studio non dovrà peraltro essere inteso demagogicamente: fornito allo studente tutto l'aiuto possibile, dallo studente si esigerà un serio impegno, e una reale e verificata maturazione di capacità. Facilismo e permissivismo dovranno essere combattuti, e ciò sarà un bene non solo per la società nel suo complesso, che sarà chiamata a investimenti ben maggiori degli attuali affinché le prospettive delineate siano poste in essere, ma anche per lo studente che meno facilmente finirà con il divenir uno spostato, con in tasca una laurea fasulla.

9. Formazione e aggiornamento degli insegnanti ai vari livelli preuniversitari

Per l'università il problema della formazione degli insegnanti degli altri livelli scolastici è quantitativamente e qualitativamente preminente: all'insegnamento si avvia già ora un grandissimo numero dei suoi licenciati, e ad esso sarà da aggiungere quello degli insegnanti pre-elementari ed elementari; d'altra parte l'università non può funzionare degnamente se non riceve giovani preparati dalla scuola preuniversitaria. Per questo già il disegno di legge 612 (ripresentato autonomamente dal PSI nel dicembre '72, dopo che esso era decaduto per lo scioglimento delle Camere) prevedeva nominativamente, in modo specifico e finalizzato, un solo dipartimento, quello di *scienze della educazione*. Esso dovrebbe essere presente in ogni sede univer-

staria, in quanto i suoi compiti sarebbero non solo di curare la ricerca pedagogica di base, ma anche di curare l'impianto pedagogico sia dei corsi di diploma per maestri di scuola per l'infanzia ed elementari, sia delle abilitazioni post-laurea, che oggi si svolgono con dubbia efficacia a cura delle Sovrintendenze scolastiche regionali. Inoltre i dipartimenti di scienze dell'educazione dovrebbero collaborare con gli *Istituti regionali per la ricerca, la sperimentazione e l'aggiornamento educativi* creati dai decreti delegati.

Naturalmente, per questo come del resto per quasi tutti i tipi di dipartimento, si porranno complessi problemi di attribuzione di discipline (problemi come il seguente: la didattica della matematica dovrà far parte di un dipartimento di matematica o del dipartimento di scienze dell'educazione?). Ma occorre assolutamente evitare che si esaurisca in sedi diverse e non comunicanti la preparazione di insegnanti delle diverse materie, che pure domani dovranno lavorare in *équipe*. E va del pari evitato che abilitazione ed aggiornamento vengano gestiti in via puramente burocratica e amministrativa, al di fuori di ogni impegnativa responsabilità universitaria.

Si tratta, si badi, di pericoli tutt'altro che ipotetici. Lo stato di sottosviluppo in cui è stata mantenuta la pedagogia universitaria in Italia, e in particolare la ricerca pedagogica seria, rischia di riuscire funzionale a una svendita di compiti formativi ad associazioni ed enti, in gran parte confessionali, da parte del sottogoverno burocratico, e all'interno stesso dell'università rischia di favorire il moltiplicarsi di ricette didattiche di settore senza terreno di confronto (il confronto avverrà solo più tardi, sulla pelle degli scolari). Nel dir questo, non mi muove un particolare affetto per il mio settore di studi (che è appunto quello pedagogico), ma una preoccupazione assai viva, che non vedo come potrebbe non essere condivisa da tutti, per le sorti di una scuola già oggi frammentata e contraddittoria, oltre che inefficiente, la quale rischia di sbriciolarsi e squalificarsi ulteriormente se non si provvede organicamente a preparare e aggiornare gli insegnanti, rendendoli anzitutto capaci di parlare un linguaggio educativo comune.

10. L'autonomia universitaria

Ho lasciato questo argomento per ultimo, dopo averne accennato nella premessa, proprio per poterlo affrontare con maggior concretezza, sullo sfondo delle cose dette circa i rapporti dell'università con la società e con il territorio, molte delle quali possono forse apparire in contrasto con l'autonomia universitaria tradizionalmente intesa, o almeno tali da porle grossi vincoli e costrizioni. Ma in effetti l'autonomia universitaria è autonomia scientifica e didattica, piuttosto che gestionale e amministrativa. L'università non può non rispondere alle richieste della società, non può (o non dovrebbe) non amministrarsi secondo le norme che la società le impone, e non svilupparsi sul territorio secondo programmi cui essa collabora, ma che non monopolizza. Ciò che l'Università può e deve gelosamente difendere è la sua autonomia circa i modi e i contenuti degli insegnamenti che le sono richiesti, circa i metodi e gli obiettivi della ricerca che è impegnata a svolgere. E questa autonomia, secondo il progetto del PSI, si realizza a vari livelli: di docente, di dipartimento, di ateneo, ed anche di sistema universitario nazionale, per i compiti di elaborazione normativa e di programmazione che affida al Consiglio nazionale universi-

tario. Gli ordinamenti universitari sono stabiliti nelle linee generali dal Parlamento, ma trovano articolazione concreta nell'opera del Consiglio nazionale universitario, sia per quanto concerne la tipologia di massima dei dipartimenti, sia in sede di approvazione degli statuti. Occorrerà, certo, trovare contemperamenti più efficaci degli attuali fra regolamentazione centrale e iniziativa periferica. Oggi, per esempio, è difficile se non impossibile introdurre innovazioni didattiche a livello di sede, quali nuove forme di accertamento del profitto, o anche corsi semestrali o trimestrali. Tutto ciò invece dev'essere facilitato rendendo opportunamente flessibile la normativa centrale, senza per altro rinunciare alla sostanza, che è di pretendere una ragionevole equivalenza nei titoli che hanno pari valore giuridico. Inoltre il Consiglio nazionale universitario è affiancato da commissioni di settore, espressione dei dipartimenti affini, e se ne avvale in particolare per la programmazione della ricerca finanziariamente più impegnativa, per l'attribuzione delle varie sedi dei corsi di dottorato di ricerca, di quelli di specializzazione, per l'approvazione dei nuovi itinerari formativi di diploma e di laurea.

Ma il CNU non soffoca l'autonomia dei singoli atenei, né questi l'autonomia dei dipartimenti, come i dipartimenti non soffocano l'autonomia dei singoli docenti. La soppressione dell'istituto della cattedra non significa infatti schiavizzare il docente ai mutevoli umori di un collettivo, come da qualche parte si va paventando. Significa anzi porre il docente in grado di rinnovare il suo campo di interessi in dialettica mediazione con le richieste che gli provengono da colleghi e studenti, senza dover contrabbandare, come oggi spesso avviene, nuova materia sotto vecchie etichette. Non ci nascondiamo che, a questo proposito, le difficoltà più gravi scaturiranno dalle esigenze didattiche dei corsi a più spiccato carattere professionale, che i docenti tendono più facilmente a "snobbare". Ma nell'ambito del dipartimento, tenuto a corrispondere alle richieste dei corsi di diploma e di laurea, si dovrà pur instaurare un costume di "servizio", unica alternativa a normative meccaniche che cadano dall'alto. "Noi — affermava Antonio Labriola rivolgendosi agli studenti a conclusione del suo famoso discorso su 'L'università e la libertà della scienza' — siamo qui per rendere un servizio a voi: — voi non avete obbligo di renderne nessuno a noi direttamente". La libertà della scienza, e neppure quella d'insegnamento, non sono certo compromesse da questo spirito di servizio. Esso è tanto più necessario e indispensabile nella nostra società in crisi profonda, se vogliamo che i giovani a loro volta siano capaci di quel tanto di impegno, di abnegazione e di sacrificio senza il quale essa non potrà certo salvarsi.

LaNuovaItalia



Giovanni Maria Bertin

NIETZSCHE.

L'INATTUALE, IDEA PEDAGOGICA

E' possibile ricavare dagli scritti di Nietzsche preziosi elementi di riflessione pedagogica validi a illuminare problemi di fondo della nostra crisi educativa e ad approfondirne le prospettive di soluzione.

Educatori antichi e moderni, 330

L. 4000