

OGGETTI SACRI

SANTUARIO

La Critica Sociologica

39.-40. AUTUNNO 1976
INVERNO 1976-1977

La Critica Sociologica

rivista trimestrale

DIRETTORE: FRANCO FERRAROTTI

ITALIA

una copia L. 1.500 (IVA compresa)
abbonamento annuo L. 5.000 (IVA compresa)
un numero arretrato costa il doppio

ESTERO

una copia L. 3.000 abbonamento annuo L. 12.000
Versamenti in c/c n. 33446006 intestato a «La Critica Sociologica»

Direzione e amministrazione: Via Appennini, 42 - 00198 Roma

Tipografia Rondoni - Roma

Autorizzazione del Tribunale di Roma N. 11601 del 31-5-1967

Direttore Responsabile: Franco Ferrarotti

Spedizione in Abbonamento Postale — Gruppo IV

La Critica Sociologica

39.-40. AUTUNNO 1976
INVERNO 1976-1977

SOMMARIO

F.F. — Università: per che farne?	pag. 1
M.I. MACIOTI, L. TINI — Nota introduttiva	» 5
Interviste: l'università, oggi e domani	
On. G. CHIARANTE (PCI)	» 11
Prof. G. COZZANIGA (CGIL Scuola)	» 22
Prof. G.P. ROSSI (CISL Scuola)	» 22
Dr. S. GARAVINI (CGIL)	» 42
On. L. Gatto (PRI)	» 52
« Comunione e Liberazione » (O. Grassi; F. Caron; G.F. Lucini) .	» 63
Prof. Battistin (CNU)	» 87
Prof. S. Stella (DC)	» 93
Prof. P. Gaiotti (« Universitari Cattolici »)	» 101
On. E. Bartocci (PSI)	» 105
Avv. M. Notarangelo (PSDI)	» 112
Proff. Melillo, Dejek (PLI)	» 122
E. CAMPPELLI — Materiali per una storia della riforma uni- versitaria	» 137
A. FABRO — La fine degli anni '60	» 183
A. COLOMBIS — L'uso didattico della ricerca sul campo	» 198
G. DONADIO — Decentramento e didattica (la facoltà giuridica di Salerno)	» 208
V. VOLPE — Un caso concreto di apprendimento dall'esperienza .	» 210
M. MONTIRONI — Nota bibliografica sulla didattica nell'Università	» 217
C. DE FRANCESCO, P. TRIVELLATO — Laurea di massa e mercato del lavoro	» 225
A. CASICCIA — Sulla cultura operaia e l'identità di classe	» 255
D. DE MASI — Sociologia dell'insegnamento della sociologia	» 284
L. MAZZACANE — Sull'uso dei mezzi audiovisivi	» 299
A. BONZANINI — Sistema scolastico e sistema economico-pro- duttivo	» 311
G. STATERA — Disoccupazione intellettuale e università di massa .	» 315
A. IZZO — Verso la fine dell'università? Riflessioni autobiografi- che, ma non troppo	» 342

Le fotografie riprodotte in copertina e nel testo sono di Lello Mazzacane.

Questo numero è stato chiuso in tipografia il 6 gennaio 1977

Una università: per che farne?

Il ministro per la pubblica istruzione ha recentemente dichiarato che « le università non sono le ferrovie dello Stato ». Pur sapendo che molti professori fuori sede sono più « ferroviari » che universitari, lo avevamo vagamente intuito. Ma l'autorevole conferma non cambia apprezzabilmente — ahimé — la situazione di fatto ormai tanto disperata quanto grottesca. Di riforma dell'università si parla e si scrive in Italia da più di trent'anni. Fatta eccezione per alcuni provvedimenti frammentari e tardivi, chiamati stranamente « urgenti », non si è mosso nulla. Umoristi involontari imbastiscono « processi all'università » ma intanto l'imputata rischia di morir loro tra le braccia. Mentre tuonano le invettive e si ascoltano interminabili, noiose « relazioni », l'università ha preso per conto suo altre strade, mutando natura e funzione. Nessuno sembra essersene accorto. In tutta l'area mediterranea non esiste più un solo centro universitario in cui sia possibile impostare e svolgere ricerche continuative e rigorose. L'università in questa regione del mondo, dietro la facciata dei compiti formali, si è trovata addosso altre funzioni che stenta a riconoscere formalmente come proprie ma che ne assorbono ormai il tempo, le risorse, l'energia disponibili: la mobilitazione politica dei giovani, la radicalizzazione, la discussione di gruppo, un specie di esercizio pre-politico e para-parlamentare, di partecipazione corale, molto espressiva e talvolta accattivante.

Tutto questo è bello. Personalmente lo trovo persino suggestivo. Ma non è ricerca rigorosa al livello critico e non può ritenersi, di questa, un valido surrogato. E' importante, socialmente parlando; è vitale, è quello che si chiama correntemente « il movimento ». Ma non è ricerca rigorosa, non è studio, non è momento creativo originale. Ha forse una funzione, se non di emancipazione, di più libera socializzazione per dei giovani fino a ieri legati a famiglie autoritarie, ad una chiesa arcaica, a costumi premoderni. Ma comporta di fatto la liceizzazione dell'università. Né vedo come si possa, in questa situazione, evitare di cadere in uno stato di dipendenza intellettuale, e quindi fatalmente politica, per i prossimi cinquant'anni rispetto ai paesi che sono all'avanguardia nel campo della ricerca. In tutta l'area mediterranea non c'è forse oggi un solo centro universitario in senso proprio. Le eccezioni nel resto d'Europa non sono numerose. Mi vengono alla mente pochi nomi: a Parigi la grande Ecole pratique; qualche centro in Svizzera e nella Germania validamente

SOMMARIO

F.F. — Università: per che farne?	pag. 1
M.I. MACIOTTI, L. TINI — Nota introduttiva	» 5
Interviste: l'università, oggi e domani	
On. G. CHIARANTE (PCI)	» 11
Prof. G. COZZANIGA (CGIL Scuola)	» 22
Prof. G.P. ROSSI (CISL Scuola)	» 22
Dr. S. GARAVINI (CGIL)	» 42
On. L. Gatto (PRI)	» 52
« Comunione e Liberazione » (O. Grassi; F. Caron; G.F. Lucini) .	» 63
Prof. Battistin (CNU)	» 87
Prof. S. Stella (DC)	» 93
Prof. P. Gaiotti (« Universitari Cattolici »)	» 101
On. E. Bartocci (PSI)	» 105
Avv. M. Notarangelo (PSDI)	» 112
Proff. Melillo, Dejek (PLI)	» 122
E. CAMPELLI — Materiali per una storia della riforma uni- versitaria	» 137
A. FABRO — La fine degli anni '60	» 183
A. COLOMBIS — L'uso didattico della ricerca sul campo	» 198
G. DONADIO — Decentramento e didattica (la facoltà giuridica di Salerno)	» 208
V. VOLPE — Un caso concreto di apprendimento dall'esperienza .	» 210
M. MONTIRONI — Nota bibliografica sulla didattica nell'Università	» 217
C. DE FRANCESCO, P. TRIVELLATO — Laurea di massa e mercato del lavoro	» 225
A. CASICCIA — Sulla cultura operaia e l'identità di classe . . .	» 255
D. DE MASI — Sociologia dell'insegnamento della sociologia .	» 284
L. MAZZACANE — Sull'uso dei mezzi audiovisivi	» 299
A. BONZANINI — Sistema scolastico e sistema economico-pro- duttivo	» 311
G. STATERA — Disoccupazione intellettuale e università di massa .	» 315
A. IZZO — Verso la fine dell'università? Riflessioni autobiografi- che, ma non troppo	» 342

Le fotografie riprodotte in copertina e nel testo sono di Lello Mazzacane.

Questo numero è stato chiuso in tipografia il 6 gennaio 1977

Una università: per che farne?

Il ministro per la pubblica istruzione ha recentemente dichiarato che « le università non sono le ferrovie dello Stato ». Pur sapendo che molti professori fuori sede sono più « ferroviari » che universitari, lo avevamo vagamente intuito. Ma l'autorevole conferma non cambia apprezzabilmente — ahimé — la situazione di fatto ormai tanto disperata quanto grottesca. Di riforma dell'università si parla e si scrive in Italia da più di trent'anni. Fatta eccezione per alcuni provvedimenti frammentari e tardivi, chiamati stranamente « urgenti », non si è mosso nulla. Umoristi involontari imbastiscono « processi all'università » ma intanto l'imputata rischia di morir loro tra le braccia. Mentre tuonano le invettive e si ascoltano interminabili, noiose « relazioni », l'università ha preso per conto suo altre strade, mutando natura e funzione. Nessuno sembra essersene accorto. In tutta l'area mediterranea non esiste più un solo centro universitario in cui sia possibile impostare e svolgere ricerche continuative e rigorose. L'università in questa regione del mondo, dietro la facciata dei compiti formali, si è trovata addosso altre funzioni che stenta a riconoscere formalmente come proprie ma che ne assorbono ormai il tempo, le risorse, l'energia disponibili: la mobilitazione politica dei giovani, la radicalizzazione, la discussione di gruppo, un specie di esercizio pre-politico e para-parlamentare, di partecipazione corale, molto espressiva e talvolta accattivante.

Tutto questo è bello. Personalmente lo trovo persino suggestivo. Ma non è ricerca rigorosa al livello critico e non può ritenersi, di questa, un valido surrogato. E' importante, socialmente parlando; è vitale, è quello che si chiama correntemente « il movimento ». Ma non è ricerca rigorosa, non è studio, non è momento creativo originale. Ha forse una funzione, se non di emancipazione, di più libera socializzazione per dei giovani fino a ieri legati a famiglie autoritarie, ad una chiesa arcaica, a costumi premoderni. Ma comporta di fatto la liceizzazione dell'università. Né vedo come si possa, in questa situazione, evitare di cadere in uno stato di dipendenza intellettuale, e quindi fatalmente politica, per i prossimi cinquant'anni rispetto ai paesi che sono all'avanguardia nel campo della ricerca. In tutta l'area mediterranea non c'è forse oggi un solo centro universitario in senso proprio. Le eccezioni nel resto d'Europa non sono numerose. Mi vengono alla mente pochi nomi: a Parigi la grande Ecole pratique; qualche centro in Svizzera e nella Germania validamente

aiutati da istituzioni del tipo della Max Plank Gesellschaft; Cambridge in Inghilterra. Paradossalmente, l'America Latina ha centri relativamente migliori di quelli dell'area mediterranea, quali il Colejo de Mexico e l'Instituto Torcuato Di Tella, forse perché maggiore è la consapevolezza della dipendenza dagli Stati Uniti mentre qui la tradizione classica funge da soporifico e nello stesso tempo fornisce un perfetto alibi romantico-letterario. La decadenza delle università mediterranee come centro di produzione intellettuale sembra inevitabile. Stanno rapidamente convertendosi in luoghi di socializzazione generica post-adolescenziale e in ammortizzatori più o meno efficaci del conflitto inter-generazionale.

La classe dirigente politica, che per colmo d'ironia conta fra i suoi membri non pochi accademici, trebbia imperturbata la paglia delle sue chiacchiere. Caduti i tradizionali standard di eccellenza del lavoro, scientifico, nel vuoto apertosi si fa avanti una nuova figura sociale: il gangster accademico. Del tutto privo di interessi intellettuali o didattici, costui vede semplicemente nell'accresciuta popolazione universitaria un mercato potenziale, una supplementare occasione di commercio e di sfruttamento. Max Weber denunciava nella Germania guglielmina l'ingresso in Parlamento di burocrati della pubblica amministrazione, tanto arroganti nel farsi valere quanto vili nell'assumere responsabilità politiche personali, e quindi causa prima del carattere corporativamente predatorio e politicamente inconclusivo dell'azione parlamentare. In Italia, oggi, la tendenza di politici e funzionari ad occupare cattedre universitarie, che dovrebbero esigere l'abbandono di qualsiasi altra mansione, e a gestirle invece con la grazia noncurante con cui si porta un garofano all'occhiello, mi sembra anche più grave. Conferma il vuoto di idee, la mancanza di immaginazione in cui versiamo a proposito dell'università e insieme rafforza la tentazione a ridurre il problema dell'università e della sua funzione nella società globale ad una manciata di misure organizzative e a qualche miserabile sussidio, che mal nasconde l'infastidito disprezzo che cova nell'uomo di potere nei confronti degli uomini di scuola.

Non credo che si possa uscire da questo stato di crisi senza riscoprire il carattere critico dell'insegnamento universitario (in ciò qualitativamente distinto dall'insegnamento della scuola media) in quanto è costitutivamente collegato con la ricerca non solo per le scienze in senso tradizionale (esatte, come impropriamente si dice, o della natura) ma anche per le più recenti scienze sociali. Qui siamo in uno stato di ritardo relativamente ancor più grave di quello che mediamente affligge tutta l'università. Si perpetua la leggenda che si possa, per esempio, studiare sociologia come si

studia storia della letteratura italiana. Non si ha alcuna idea specifica intorno a che cosa sia e a che cosa implichi la « ricerca sul campo ». Ma si ignora anche, confortati forse dalla sicurezza che deriva da una posizione di vantaggio relativo, che in una società non più statica, post-contadina, la ricerca sociologica viene a porsi naturalmente come un'occasione di auto-sviluppo per i ricercatori e come un organo essenziale di auto-ascolto per i nuovi bisogni sociali emergenti.

La realtà odierna dei ricercatori sociali è drammatica. Lo notavo in uno dei primi numeri di questa rivista, dieci anni fa. La situazione non è granché mutata. Potrei ripetermi alla lettera. Per tutti i ricercatori scientifici c'è un problema generale, che consiste nella tensione fra creatività e autodeterminazione del ricercatore, da una parte, e necessità di mezzi ingenti, lavoro di squadra, e quindi pericolo di burocratizzazione, di involuzione, di direttori di ricerca trasformati in procacciatori d'affari, dall'altra. Ma per i ricercatori di scienze sociali vi sono difficoltà specifiche. In Italia questi ricercatori non possono contare su una carriera; al limite, si sfiora l'assurdo: debbono vivere di incarichi temporanei) non possono ammalarsi, non possono sposarsi... E' una situazione difficilmente sostenibile, il cui peso si fa del resto sentire sulla qualità e sulla quantità della produzione scientifica. Il ricercatore spera solo di diventare un docente. Ma le qualità, le doti umane dei due ruoli non sono necessariamente complementari. In Francia, rispetto all'Italia, i ricercatori sociali si trovano in una posizione favorita. Essi possono contare sul Centre National de la Recherche Scientifique e, ancora più specificamente, sul Centre d'études sociologiques, con tutte le sue diverse sezioni di lavoro, da quella della sociologia industriale a quella della sociologia religiosa. Esiste per i ricercatori una carriera, con i suoi gradi: jeune chercheur, chercheur, maître de recherche, directeur de recherche. Ma tale configurazione giuridica non basta. Occorre apprestare le strutture per un effettivo lavoro di ricerca in comune, per un funzionamento concreto. Nel gennaio del 1965, mi diceva a Parigi Claude Lévi-Strauss: « La Francia ha dato a tutti noi l'automobile, ci dà molti mezzi, ma ci nega lo spazio. I miei ricercatori sono così costretti a lavorare non solo sommersi dai libri e dalle apparecchiature; sono anche costretti spesso a lavorare a domicilio, a casa loro. Quando lavorano a domicilio lavorano in solitudine. Ma non tutti i ricercatori sono capaci di autonomia intellettuale; lasciati a se stessi, sviluppano obbligazioni immaginarie, senso di colpa, di isolamento; gli istinti sono pieni di nevrotici, sembrano case di cura. Il mio più grave problema è di tenere insieme il gruppo di ricerca, non fare la ricerca ».

Problemi veri, che sarebbe naturalmente illusorio cercare di risolvere solo sul piano giuridico o psicologico o ancora organizzativo. Occorre un'impostazione globale, coordinata. E uno scatto dell'immaginazione. In questo senso, le esigenze poste dalla ricerca sociale all'università non sono settoriali, sono un buon punto di partenza perché hanno un effetto dirompente sulla sua struttura rigida. Implicano un contatto permanente fra teoria e ricerca in modo che l'insegnamento non vada mai disgiunto dal tirocinio pratico, e richiedono un'impostazione inter-disciplinare che rende anacronistica l'attuale organizzazione in cattedre e istituti concepiti in senso esclusivistico, come personali riserve di caccia. Ciò non vuol dire che il « gruppo » sia il toccasana. Lo studio richiede uno sforzo individuale, che è insostituibile. La nuova università dovrà impedirne la dispersione, salvare il singolo dal tremendo pericolo di sentirsi impari e superfluo, mantenere aperti i canali per le domande che salgono dalla società: per interpretarle, spiegarle, prevederle, e consentire quindi un intervento razionale.

F. F.

Si tratta di una serie di interviste comprese in un breve arco di tempo: con l'unica eccezione di Chiarante, che abbiamo visto nell'agosto 1976, gli altri esponenti dei partiti o di organizzazioni sindacali e non, sono stati intervistati nei mesi di settembre e ottobre 1976.

L'intento che ci ha mosse nel chiedere dei pareri motivati ai responsabili culturali o dei settori universitari dei partiti politici o di altre associazioni è stato duplice: da un lato, riuscire a meglio comprendere lo stato attuale del dibattito sulla riforma dell'università; dall'altro, portare nuovi elementi di discussione nel dibattito stesso. Tutti ci hanno concesso le interviste senza sollevare difficoltà, ad eccezione del MSI-DN che ha preferito declinare la nostra richiesta. Abbiamo intervistato anche gli esponenti di « Comunione e Liberazione » in considerazione del forte peso che questo movimento è venuto assumendo nelle scuole e nel mondo universitario negli ultimi anni, e quindi la prof. Gaiotti per le sue specifiche competenze circa il mondo della scuola secondaria, che non può essere ignorato quando si tratti di una riforma universitaria, oltre che per avere una diversa voce in campo cattolico accanto a « CL ».

Data la « delicatezza » dell'argomento, abbiamo ritenuto opportuno condurre in prima persona delle interviste guidate piuttosto che presentare un questionario scritto, già strutturato. Questo ci ha permesso di mantenere una certa omogeneità di fondo (gli argomenti trattati sono in genere relativi alla opportunità o meno dei dipartimenti, alla loro funzione, al reclutamento e qualificazione del personale docente, ai rapporti fra ricerca e università e fra scuola secondaria e università, problemi del pluralismo delle o nelle istituzioni, sorte futura dei Magisteri e delle scienze sociali, problemi specifici dell'università di Roma, ecc.) pur consentendo un maggiore approfondimento di alcuni problemi rispetto ad altri, a seconda degli interessi e delle competenze specifiche. Con l'eccezione di S. Garavini (CGIL) e degli esponenti del PLI, che non hanno ritenuto necessario rileggere e modificare le interviste concesse, gli altri hanno invece apportato modifiche a volte non solo formali, giungendo in certi casi (Stella, DC, Notarangelo del PSDI) a riscriverne completamente alcune parti. L'impressione che ne abbiamo ricavato è stata di molta disponibilità e cortesia nei nostri confronti, cui non sempre però corrispondeva una adeguata consapevolezza o prepara-

zione sui singoli interrogativi sollevati. Spesso la risposta metteva in rilievo come non si fosse ancora affrontato in maniera specifica il problema (per es., modalità e competenze specifiche del futuro dipartimento, rapporti con i corsi di laurea). Così di fronte a domande intese a conoscere la futura sorte dei Magisteri, non si è avuta una unica risposta che chiarisse in primo luogo la collocazione delle scienze sociali, che pure rappresentano un fatto nuovo di rilievo nella cultura italiana degli ultimi trent'anni. La reazione immediata ha sempre riguardato in maniera prioritaria, se non esclusiva, la sorte del corso di laurea in pedagogia ed il problema della formazione degli insegnanti, per cui appare unanime il progetto di un dipartimento di scienze etnoantropologiche, della psicologia e della sociologia. Solo su nostra precisa sollecitazione (cosa che non emerge abbastanza dai testi scritti, in cui abbiamo ridotto al minimo l'ampiezza delle domande e delle sollecitazioni) ed in un secondo tempo si sono avuti valutazioni e pareri, spesso difformi tra loro, in merito al ruolo e alla funzione delle scienze sociali. Queste vengono in genere trattate in base ai problemi della figura professionale e della relativa mancanza di sbocchi professionali: situazione tanto più preoccupante in quanto segue ad una mancata politica tesa a favorire questi sbocchi stessi (vedi ad es. il mancato inserimento del sociologo nelle scuole e nelle équipes che dovrebbero prestare servizio nelle strutture sociali, sanitarie, culturali, ecc. fra cui i consultori) inoltre la non considerazione dell'esistenza dei corsi di laurea in sociologia persino nei bandi per accedere a corsi di specializzazione post laurea, cui possono magari accedere laureati in Economia e commercio e Scienze politiche, corsi di laurea riconosciuti in altro luogo equipollenti a sociologia.

Situazione, quindi, che ci appare per più versi preoccupante, sia perché denuncia ancora una volta i ritardi di certa cultura, accademica e non, italiana, di derivazione tardo crociana anche quando si presenti come marxistica, sia perché si presume di lasciare la soluzione di problemi tanto significativi ad un dibattito democratico di fatto inesistente, e che, in questo modo, rischia di non aprirsi affatto o di aprirsi su una base già largamente compromessa in partenza.

La riforma universitaria: i nodi di sciogliere

Le interviste sono state condotte all'inizio della nuova legislatura nel momento in cui dopo una fase di silenzio il dibattito sulla università stava tornando di attualità tra le forze politiche. Le confederazioni sindacali e il PCI hanno avvertito da tempo la gravità della crisi crescente in cui vive sia l'istruzione se-

condaria superiore sia l'università. Nella università in particolare erano sempre più evidenti una serie di problemi: amministrativi, di gestione delle singole facoltà ed atenei, di politica del personale, di organizzazione degli studi, che si riflettevano sulla condizione degli studenti. Per essi infatti appariva sempre più compromesso il diritto allo studio e al lavoro; la disoccupazione o la sottoccupazione si rivelavano lo sbocco sempre più frequente a corsi di laurea dequalificati sul piano professionale e anche culturale. Inoltre, mentre non sfuggiva alle forze democratiche la degradazione delle strutture universitarie, appariva in tutta la sua gravità la crisi di identità della istruzione superiore, la sua perdita del ruolo tradizionale di formazione culturale e professionale di una élite, la sua incapacità di adeguarsi alla nuova realtà dell'università di massa e ai nuovi bisogni economici, politici, culturali e scientifici del paese, al fine di svolgere un ruolo positivo sia all'interno della istituzione che nel rapporto con la società. Si andava frattanto sviluppando anche all'interno delle singole università, delle facoltà e degli istituti, una serie di iniziative, alla ricerca di un possibile sbocco alla crisi, nell'intento di evitare almeno la sua ulteriore degradazione.

Ma di fronte alla vertenza delle confederazioni sindacali, al dibattito iniziato tra i partiti, alle richieste di interventi dalle singole università, l'attuale ministro della P.I. continuava a rispondere, come nella passata legislatura, con la latitanza, semmai confermando e collaudando la tecnica delle consultazioni tramite fughe di notizie.

Si comprende perciò che tutti gli intervistati siano apparsi convinti della necessità di una riforma universitaria, ma che da molte parti sia emerso un certo scetticismo sulle reali intenzioni governative. Pressoché unanimi appaiono anche le critiche alla classe dirigente per non essere stata ancora capace di portare a termine nelle passate legislature un progetto organico per l'università, alla cui assenza si fa risalire la causa fondamentale dell'attuale crisi dell'università. Tutti parlano della sua disgregazione, della sua perdita di un ruolo positivo. Con maggiori o minori accentuazioni vengono espressi giudizi negativi sui singoli provvedimenti parziali e frammentari adottati nelle passate legislature per l'università, dalla liberalizzazione dei piani di studio ai provvedimenti urgenti. Dalla comune constatazione di una crisi di ampie proporzioni nell'università attuale, sembra discendere l'unanimità sulla proposta di uno strumento, ritenuto indispensabile e centrale per avviare un processo di rinnovamento dell'istruzione superiore. Il dipartimento è visto infatti come lo strumento utile e necessario a risolvere la crisi dell'università. Mentre però si auspica un provvedimento legislativo urgente, non è affatto chiaro come venga concepito il dipartimento, che pure

dovrebbe essere la struttura portante della nuova università. Non è casuale che, con riguardo alle scienze sociali, le posizioni appaiano tutt'altro che definite. Si può anzi notare l'affermazione, generalizzabile a tutti gli altri possibili dipartimenti, che non si è ancora affrontato il problema o che esso ha bisogno di ulteriori approfondimenti.

Non si intravede dalle interviste a quale tipologia di dipartimento si pensi (se per materie affini, se per temi, ad esempio). E' chiaro soltanto che si parla da parte di tutti di « struttura dipartimentale » come momento di riunificazione di ricerca e didattica, come superamento delle attuali strutture esistenti (cattedre, istituti, facoltà), ma non si presenta altrettanto delineato quale tipo di dipartimento si intenda proporre, se esso rispecchi l'esigenza e la preoccupazione di dare un minimo di efficienza e funzionalità all'esistente o di presupporre una reale modificazione all'organizzazione dell'istruzione superiore. Emerge quindi solo l'accordo su una ipotesi tecnica di dipartimento, ma non è definito il suo asse culturale. E' il segno di una scarsa consapevolezza del bisogno per l'università di un disegno che sia anche culturale o di una prudenza politica?

Non è casuale che rimanga imprecisato l'eventuale progetto nazionale e regionale della ricerca, di quella che è definita uno dei ruoli fondamentali dell'università, al di là di una constatazione pressoché unanime sulla necessità che venga superato il gap scientifico e tecnologico che separa l'Italia dagli altri paesi industrializzati, e che la ricerca trovi un suo sviluppo e quindi una sua produttività economica, una sua produttività sociale, rispondente al bisogno di conoscenza che emerge sempre più dal tessuto sociale. Altro tema, che appare ancora aperto e su cui le posizioni sono tutt'altro che omogenee, è quello dei titoli di studio: un solo livello o tre livelli? In ogni caso, quali dovrebbero esserne i curricula; quali, i contenuti culturali caratterizzanti e i singoli titoli di studio? L'accordo sembra esserci solo sulla necessità di riqualificare gli studi, di renderli più seri, ma non si capisce di quale qualificazione si parli, in cosa consista la serietà degli studi auspicata, di quali contenuti culturali e professionali si tratti.

La contraddizione sempre più vistosa tra profili professionali e sbocchi sul mercato del lavoro sembra in molti casi la preoccupazione dominante. Ma è da rilevare che se viene rifiutato il numero chiuso, non si delineano le modalità attraverso le quali l'università dovrebbe vivere tale contraddizione. C'è da domandarsi se la proposizione dei tre livelli possa già significare indirettamente una forma occulta di numero chiuso. Nella misura in cui il problema dell'occupazione giovanile è sempre più drammatico e incerto, la proposta generalizzata dei tre livelli di ti-

toli di studio potrebbe significare uno strumento di contenimento e, anzi, di restringimento della massa degli studenti, per tornare ad una nuova università di élite, in cui il dottorato di ricerca corrisponderebbe alla laurea della università tradizionale. Il rifiuto al numero chiuso nasce da una scelta di politica culturale oppure da una inopportunità sociale, dalla sua improponibilità nell'attuale momento storico?

Un altro problema è quello dello stato giuridico del personale docente. Mentre per alcuni le due fasce in un unico ruolo implicano solo diversità retributiva, per altri sono sinonimo di competenze e poteri differenziati. In forma più o meno esplicita si avverte che esistono vincoli di natura accademica, che esistono rapporti tra potere accademico e potere politico. Molti degli intervistati sembrano del parere di lasciare ai docenti la soluzione dei problemi scientifici e culturali della riforma dell'università. C'è da chiedersi allora quale ruolo giocheranno i professori, ordinari in particolare, nella determinazione dei dipartimenti e della loro gestione. Quali possibilità concrete esistono a che i dipartimenti divengano nuovi centri di potere, magari secondo una logica che tenga presente, nelle singole università, diversi rapporti di forza, ma corporativi sempre, che possono essere venuti emergendo negli ultimi anni? Si tratta di interrogativi su cui le interviste sono poco illuminanti. E' casuale forse che il dibattito all'interno delle singole facoltà e degli atenei sui temi della riforma (tramite conferenze) non accenni a svilupparsi? C'è da domandarsi se esista realmente da parte del mondo accademico una carenza di proposte culturali e politiche sui singoli problemi della riforma oppure se si preferisca ad un dibattito pubblico e aperto sul destino della università, tale da coinvolgere tutte le componenti interessate, un silenzio dietro cui magari si nascondano precisi disegni e volontà. Nell'attuale crisi economica, politica, sociale e culturale e nell'assenza di un movimento di massa degli studenti, c'è da chiedersi se il potere accademico pensi di trovare in una eventuale riforma la vita migliore per un rafforzamento delle posizioni già consolidate, e se per alcuni nuovi gruppi di docenti stia nascendo la speranza di veder sorgere una nuova struttura, il dipartimento, per entrare come concorrenti nella lottizzazione dell'istituzione universitaria — gli uni magari enfatizzando la libertà del docente e l'autonomia della università, gli altri, la funzione economica e sociale dell'università — alla ricerca di nuove committenze.

Di fronte all'incertezza sul ruolo che potranno giocare i docenti nella realizzazione di una eventuale riforma, ancor meno si intravede quale potrà essere la risposta del governo alla crisi di identità dell'università. Forse nella politica dei rinvii è in gioco la finalità delle università: devono essere luogo di alta cultura

generale, di ricerca, di riflessione critica oppure il luogo della formazione dei quadri intermedi e superiori, secondo le esigenze del mercato? Se si debbono privilegiare discipline a carattere più culturale o professionale, sembra essere una falsa alternativa; le une e le altre, tutti affermano, possono e debbono coabitare. Ma in realtà il problema esiste e non solo in Italia: il problema di una presenza eccessiva di studenti, obbligati a lasciare l'università prematuramente o destinati a diventare laureati disoccupati. Il governo auspica realmente il contenimento degli accessi all'università? Ufficialmente forse no. Non può perdere la propria immagine democratica, soprattutto agli occhi delle classi medie e superiori, che desiderano mantenere l'università parzialmente aperta. Non si dice che si vuole il numero chiuso, ma mentre per medicina già si parla di « numero programmato », altrettanto viene ventilato per le facoltà di lettere e magistero, giudicate improduttive per l'economia.

Un eventuale intervento governativo potrebbe condurre a delle riforme parziali, che abbiano la conseguenza di limitare da una parte la crescita degli studenti, secondo un disegno di « descolarizzazione controllata », e dall'altra la capacità di rinnovamento interno dell'università, giocando alla politica del tanto peggio tanto meglio, in modo che la crisi perduri, anzi si aggravi, impedendo un funzionamento normale della istituzione. Rimarrebbe, al termine di tale processo di degradazione, solo da fare accettare delle misure chirurgiche ed autoritarie, nella speranza che siano accettate dall'opinione pubblica. Intanto, si parla da parte di fonti autorevoli di risolvere i problemi dell'università attraverso la meccanizzazione dei servizi della scuola (30 miliardi di lire e 4 anni di tempo) o l'apertura su suggerimento della Fiefs (Federazione Italiana Educatori Fisici e Sportivi) di un corso di laurea in scienze psicomotorie.

Per evitare i pericoli che potrebbero ulteriormente derivare per le sorti dell'università dalla politica governativa, per non subire passivamente l'ulteriore aggravarsi dei problemi dell'istruzione superiore, le forze che puntano al superamento della crisi, nei suoi aspetti culturali, politici, sociali ed economici, occorre che sviluppino un'ampia riflessione e confronto sui temi della riforma universitaria, coscienti che si tratta di un lungo e complesso processo. Naturalmente la possibilità di trovare delle risposte non potrà essere frutto solo degli addetti ai lavori, ma della collaborazione del numero più ampio possibile di docenti e studenti, da una parte, e delle forze economiche, politiche sociali e culturali, dall'altra, in uno sforzo collettivo

MARIA I. MACIOTTI
LAURA TINI

INTERVISTE:

L'Università oggi e domani

G. Chiarante (responsabile scuola del PCI)

« Partiamo dal fatto che siamo agli inizi della nuova legislatura: può essere questo un punto di partenza non privo di interesse per una conversazione sulla riforma universitaria. Nelle dichiarazioni programmatiche di Andreotti, che hanno dato un certo spazio alla questione dell'università, da parte del governo è stata riconosciuta l'urgenza di arrivare per l'Università a innovazioni significative. Queste dichiarazioni, però, sono rimaste abbastanza generiche e indeterminate, anche se hanno accennato ad alcune delle questioni che il governo avrebbe intenzione di affrontare. Andreotti ha parlato dei dipartimenti, che evidentemente sono una questione fondamentale per la riforma universitaria, poi delle questioni dei livelli dei titoli, della ricerca, dello stato giuridico del personale docente e non docente, che deve evidentemente essere collegato alla questione dipartimentale. Quello che a me è parso molto vago, nelle dichiarazioni di Andreotti, è se da parte del governo si intenda collocare queste misure nel quadro di una impostazione complessiva di riforma o almeno di avvio alla riforma della università o si pensi ancora ad una serie di interventi separati e differenziati, che credo sarebbero molto negativi, come è risultato chiaro dall'esperienza compiuta con i provvedimenti urgenti.

Inoltre, se siamo d'accordo sulla centralità che hanno alcune questioni, come l'istituzione del dipartimento e lo stato giuridico del personale docente e non docente, è chiaro che però si tratta di dare dei contenuti a questi titoli, che sono stati invece solo accennati nelle dichiarazioni di Andreotti. Ci lasciano più perplessi, invece, indicazioni come quelle relative all'introduzione di un primo livello di titoli (che crediamo non sia questione generalizzabile, ma possa essere eventualmente introdotta solo in rapporto a sbocchi ben precisi individuabili in determinati

* *Interviste con responsabili per i problemi della Scuola e dell'Università* (Pci, Psi, Psdi, Pri, Dc, Pli; Cgil-Scuola; Cisl-Scuola; « Comunione e Liberazione »; prof. Battistin, presidente « Consiglio Nazionale Università »; prof. P. Gaiotti « Universitari Cattolici »; S. Garavini) a cura di M. Maciotti e L. Tini.

settori) e alla questione del dottorato di ricerca: questa formulazione rischia di portare alla creazione della superlaurea, e ci sembra perciò che convenga, invece, precisare più chiaramente, come facciamo nella nostra proposta, quale è il curriculum di preparazione scientifica che devono seguire i giovani ricercatori che proseguiranno la loro attività nell'ambito dell'università.

Comunque, quello che intendiamo fare per quello che ci riguarda è, evidentemente, non limitarci ad aspettare che ci sia da parte del governo una presentazione delle proprie proposte sui punti sopra ricordati, ma vogliamo dare seguito rapidamente all'iniziativa che avevamo annunciato già alla fine di marzo di quest'anno nel convegno da noi tenuto sui problemi dell'università: cioè alla presentazione di una iniziativa legislativa di avvio della riforma universitaria. Proprio in questo periodo stiamo lavorando a una revisione del testo che avevamo posto in discussione nel convegno di fine marzo, sulla base delle indicazioni che sono scaturite dal dibattito che abbiamo portato avanti su quel testo: non ci siamo infatti limitati al convegno di fine marzo, ma nonostante sia venuta la campagna elettorale che ha provocato certamente un rallentamento dei tempi dell'iniziativa, abbiamo però proseguito la discussione nelle università e fuori delle università anche nel periodo della campagna elettorale. Abbiamo così raccolto un grande materiale di osservazioni e di contributi sui quali stiamo ora lavorando per precisare ulteriormente il testo e arrivare rapidamente alla presentazione della proposta di legge. Nel complesso, mi pare che le indicazioni che abbiamo raccolto in larga misura convergono sulla impostazione da noi proposta: mi sembra cioè che si sia determinato un consenso abbastanza vasto, che ci conforta nel portare avanti la nostra iniziativa.

Nell'ambito di questo consenso alcuni punti sono però emersi come punti di discussione, e a questi voglio accennare sia pure molto rapidamente. Una prima questione, ad es., che è emersa con forza dal dibattito, è quella relativa alla nostra proposta di una procedura sperimentale per i dipartimenti: nel senso che da più parti, mentre si è convenuto sulla opportunità di un ampio dibattito nell'università sulla configurazione dei dipartimenti si è convenuto anche sulle ragioni di fondo della nostra scelta, che muoveva dal fatto che noi riteniamo che non possa essere il parlamento a stabilire preliminarmente un quadro rigido di strutture dipartimentali in cui l'università debba inquadarsi, però si è anche fatto presente da più parti il pericolo che una prolungata fase di sperimentazione, senza un quadro orientativo nel quale muoversi, possa portare sia a situazioni molto differenziate da università a università che sarebbe poi molto diffi-

cile ricondurre ad un quadro unitario vanificando così una organizzazione nazionale della struttura universitaria, sia al pericolo di rendere possibili operazioni di tipo trasformistico che ripropongono come dipartimenti qualcosa di non molto diverso dagli attuali istituti o comunque scelte compiute essenzialmente sulla base di aggregazioni di potere e non di soluzioni che vadano davvero nella direzione di una riforma.

Proprio per questo nella revisione che stiamo compiendo del nostro testo siamo orientati a proporre — e anche su questo intendiamo promuovere un'ampia discussione — una soluzione che in qualche modo corregga l'ipotesi iniziale, nel senso di avviare la fase di sperimentazione della struttura dei dipartimenti sulla base di un quadro orientativo elaborato dal consiglio nazionale universitario, che è uno degli organi che noi riteniamo debbano essere centri motori della riforma. Quindi il meccanismo verrebbe ad essere questo: elaborazione da parte del Consiglio Nazionale Universitario entro 6 mesi dalla sua istituzione di un quadro orientativo da presentare come proposta all'università; sulla base di questo quadro orientativo le conferenze di ateneo che noi proponiamo, costituite con i rappresentanti delle diverse facoltà, elaborano per la propria università il programma di istituzione dei dipartimenti; quindi, tenendo conto dei risultati di una sperimentazione, interviene nuovamente il Consiglio Nazionale Universitario a formulare al governo e al parlamento una proposta d'assetto più permanente, che dovrebbe diventare definitivo, della struttura dipartimentale ».

D.: *Quanto tempo si prevede per questa sperimentazione?*

R.: « Il tempo rimane sostanzialmente quello che avevamo indicato: cioè, dopo la proposta di partenza formulata dal Consiglio Nazionale Universitario, due anni di sperimentazione; quindi la elaborazione da parte del Consiglio Nazionale Universitario di una proposta di assetto permanente dei dipartimenti, da tradurre poi in testo legislativo. Naturalmente, anche quando parliamo di proposta di assetto permanente parliamo di una proposta che assicuri la necessaria flessibilità che la struttura dipartimentale deve avere.

Un secondo punto di discussione è stato quello relativo alla collocazione del docente nella struttura del dipartimento ».

D.: *Vi sono problemi anche, ci sembra, per quanto riguarda i docenti non stabilizzati, oltre a problemi di reclutamento...*

R.: « Sì, ci sono molte discussioni sia intorno alla collocazione dei docenti nel dipartimento sia sull'organizzazione del corpo docente. Su questo punto la nostra proposta è quella di tener fermo il principio della funzione unica del docente (quindi parità di funzioni e di partecipazione agli organi di governo

da parte di tutti i docenti, a superamento della titolarità disciplinare, organizzazione della attività didattica e scientifica nell'ambito del dipartimento, ecc.) prevedendo l'inquadramento dei docenti attuali in due livelli retributivi. Sono due livelli di progressione retributiva con una verifica per il passaggio da uno all'altro livello, che ci pare indispensabile per non configurare una carriera puramente automatica. Quanto all'inquadramento, poiché avevamo prospettato diverse ipotesi, mi pare utile chiarire che l'ipotesi verso cui ci stiamo orientando sulla base delle discussioni compiute è che, mentre gli attuali ordinari e straordinari evidentemente sarebbero inquadrati al livello superiore, al livello inferiore verrebbero inquadrati subito gli incaricati stabilizzati e gli assistenti di ruolo con incarico con anzianità da almeno tre anni. Sarebbe però previsto anche l'inquadramento di tutti gli assistenti di ruolo, anche quelli che non hanno incarico o hanno una anzianità inferiore, attraverso scaglioni successivi sulla base del giudizio di idoneità dato dal dipartimento ».

D.: Per il passaggio dal primo al secondo livello dei docenti si tratterebbe di un controllo interno attraverso i titoli?

R.: « No, attraverso un concorso nazionale, fermo restando che la funzione docente è pari al primo come al secondo livello. Si tratterebbe cioè soprattutto di un incentivo di carriera.

Voglio però sottolineare che questo è un punto molto complicato. Infatti in questi anni è stata creata una situazione disgregata e dissennata nella formazione e nel reclutamento del corpo docente, e invece di semplificarle si sono moltiplicate le situazioni dei docenti, le varie figure: il risultato è che oggi qualunque soluzione crea problemi, incontra inevitabilmente difficoltà e delle resistenze. Di questo ci rendiamo conto e proprio per questo la nostra proposta non è tanto di una definizione legislativa immediata di tutto questo problema, quanto di usare il meccanismo della legge delega nella quale debbono essere fissati alcuni criteri fondamentali, ma lasciando spazi per il momento ulteriore della trattativa sindacale, che non può mancare nell'affrontare i problemi del corpo docente e soprattutto i problemi delle cosiddette norme transitorie. Di queste norme tanto si è discusso nelle precedenti leggi di riforma universitaria: anzi furono una delle ragioni di affossamento di quelle leggi perché in molti casi si finì con l'arenarsi proprio sulle norme transitorie.

Occorre una metodologia che eviti il riprodursi di questo rischio. E' stata poi molto discussa la questione della collocazione del docente nel dipartimento. Infatti, in modo anche pretestuoso, da qualche parte si è obiettato che l'organizzazione per dipartimenti rischierebbe di compromettere la libertà di ricerca del docente, in quanto il docente dovrebbe sottostare al coor-

dinamento e alla programmazione che viene compiuta nell'ambito del dipartimento, e questo sarebbe un fatto limitativo della sua libertà. Io credo che sia molto pretestuosa questa argomentazione per due motivi: prima di tutto perché la nostra proposta di legge dà specificamente precise garanzie per la libertà di insegnamento e di ricerca nell'ambito del dipartimento (prevede, per esempio, che quando il docente non sia d'accordo con il programma stabilito dal dipartimento, abbia la possibilità di richiedere che una quota dei fondi a disposizione del dipartimento per programmi di ricerca scientifica sia assegnata per lo sviluppo della propria attività di ricerca); ma ancor più per un aspetto sostanziale, cioè perché un coordinamento dell'attività didattica che un docente svolge e una programmazione del lavoro didattico e scientifico da svolgere nell'ambito del dipartimento, non mi pare affatto che siano in contraddizione con la libertà di insegnamento e di ricerca, che è altra questione. Infatti un conto è dire: c'è bisogno, per es., di svolgere attività didattica per gli studenti in questi e questi settori, quindi è inutile triplicare questi insegnamenti quando ci sono cinque studenti mentre c'è bisogno di triplicarli quando ce ne sono 400, oppure di citare e programmare il piano di studi che corrisponde alle esigenze di formazione culturale e professionale dello studente (e questo è il tipo di lavoro che il dipartimento deve compiere), altra questione sono invece i contenuti dell'insegnamento e della ricerca, l'indirizzo culturale che si segue. Su questo piano nessuno pensa di intervenire: né sugli orientamenti e sulle posizioni culturali del docente, né su quello che è il suo indirizzo di ricerca. Si tratta quindi di due problemi molto diversi.

Crediamo perciò di dover ribadire la proposta che abbiamo formulato nel testo che abbiamo portato al convegno tenuto a fine marzo: sottolineando gli elementi che ho richiamato e che già sono contenuti in questo testo e sottolineando anche, contro la critica che da alcune parti è venuta circa un preteso carattere assembleare degli organi di dipartimento, che all'interno di questi organi vi sono materie che legittimamente debbono essere riservate ai docenti, cioè quelle che richiedono una particolare competenza scientifica. Per esempio decisioni come quelle della copertura di posti di docenti o attraverso chiamata o attraverso trasferimenti è opportuno che siano riservate ai soli docenti; e così pure decisioni come quelle relative alla distribuzione dei compiti di insegnamento nel quadro del programma di attività del dipartimento. Su questi punti la nostra proposta è chiara nel precisare che non vi è alcun pericolo di confondere democrazia e competenza. Non si deve determinare una contraddizione fra democrazia e competenza; ma deve determinarsi una gestio-

ne democratica dell'attività universitaria nel quadro del rispetto e della valorizzazione di quella che è la competenza culturale e scientifica.

Ho detto che certe critiche sono chiaramente pretestuose. Infatti il vero problema è un altro: è che, se consideriamo il quadro che oggi esiste nelle università italiane, appare evidente come siamo giunti ad una situazione di disgregazione di tutto il tessuto scientifico e didattico dell'università, per la tendenza alla frammentazione crescente e all'atomismo delle discipline, alla perdita di ogni organicità sia nella impostazione dei piani di studio degli studenti sia nella impostazione dell'attività di ricerca, con tutte le conseguenze anche di spreco economico che tutto questo determina.

Dunque ciò che davvero è necessario è superare questa struttura atomistica che oggi caratterizza l'università italiana, superando la rigidità delle classificazioni disciplinari e la dissennata corsa alla proliferazione delle discipline, in gran parte dovuta solo a motivazioni di sistemazione del personale docente; e avviando invece un processo di riorganizzazione del lavoro universitario, che tenda a un obiettivo di riorganicità dell'attività scientifico-didattica e di ricomposizione della didattica e della ricerca. In questo senso io credo che il dipartimento risponda alle esigenze sia della formazione degli studenti, sia della specializzazione ulteriore di coloro che sono orientati a proseguire il lavoro nelle università, di quelli che saranno i futuri docenti.

E' chiaro che ai fini dell'attività didattica deve esserci anche un momento di coordinamento super-dipartimentale, perché non è pensabile che il dipartimento, che organizza un settore sostanzialmente abbastanza omogeneo di insegnamento e di ricerca, possa nel suo ambito provvedere al complesso degli insegnamenti necessari per il conseguimento di un determinato titolo professionale. Quindi a questo scopo noi riteniamo necessario che la struttura dipartimentale si combini con la presenza di organi interdipartimentali che presiedano ai piani di studio per i corsi di laurea: sono questi organi che devono coordinare ai fini didattici l'attività dei dipartimenti e determinare i piani di studio per il conseguimento di un determinato titolo di laurea, indicando attraverso quali dipartimenti deve svilupparsi il lavoro dello studente per il conseguimento di quel titolo. Tenuto conto di questa avvertenza, mi pare che il dipartimento risponda alle esigenze della formazione dello studente e, non solo della ricerca, come qualche volta si obietta. Qualche volta c'è infatti l'obiezione: la facoltà sarebbe la struttura ideale per la didattica, ma il dipartimento sarebbe la sede opportuna solo per la ricerca. Questo sarebbe in realtà un ribadire una scissione pericolosa

tra didattica e ricerca. Mi sembra che invece il dipartimento serva anche per ricomporre quella frantumazione disciplinare dell'attività didattica che oggi è giunta ai punti più assurdi ».

D.: Ma in altri paesi le carriere del ricercatore e dell'insegnante sono carriere distinte.

R.: « Sì, ma adesso parlavo del ricercatore universitario, che non è la stessa cosa di un ricercatore di un ente di ricerca: mi riferivo cioè al curriculum scientifico e di addestramento didattico di chi si prepara a diventare docente attraverso il contratto, dopo la laurea. Al riguardo credo che occorra una determinazione più precisa di quella che oggi caratterizza il curriculum degli assegnisti e contrattisti, i quali oggi non hanno un curriculum preciso da seguire e vengono utilizzati per sostituire i docenti nell'attività didattica. Si tratta invece di precisare legislativamente alcuni vincoli precisi, per chi abbia il contratto, per esempio una prova biennale e quindi una successiva prova quadriennale al termine del periodo di preparazione scientifica e didattica.

Ma torno alla proposta di strutturazione per dipartimenti: è chiaro che questa proposta mette in discussione tutto l'attuale assetto delle facoltà. Da questo punto di vista non c'è, direi, molta differenza fra la facoltà di Magistero e le altre Facoltà. Infatti è tutto l'assetto delle facoltà che va superato.

Però certi problemi si presentano con particolare acutezza per Magistero, per diversi motivi che sono abbastanza evidenti. Prima di tutto per il carattere di raddoppiamento che hanno avuto in molti casi i corsi di laurea istituiti nella facoltà di Magistero rispetto a quelli di Lettere. Da questo punto di vista comunque non mi pare che il problema sia molto complesso. Nella struttura dipartimentale si andrà infatti alla ricomposizione, in un quadro unitario nell'ambito dell'università, dei settori di ricerca che oggi sono sdoppiati fra le due facoltà.

Certo più complesso è il problema che discende dal fatto che la facoltà di Magistero è stata quella che ha avuto (non so quanto sulla carta e quanto nei fatti) la maggiore attenzione per i problemi della formazione degli insegnanti, proprio perché era la sede che istituzionalmente era più interessata a questi problemi. E' chiaro quindi che si pone con particolare acutezza, guardando in particolare alla facoltà di Magistero, il problema di come si strutturerà il processo di formazione degli insegnanti in una università riformata. Ciò propone il problema del ruolo che, nella formazione degli insegnanti, hanno specificamente il complesso delle scienze dell'educazione. A questo riguardo già nel dibattito che c'è stato nelle scorse legislature c'era stato un confronto a proposito del ruolo da attribuire a queste discipline,

ossia a un dipartimento di scienze dell'educazione. Direi che c'era un accordo abbastanza vasto sul fatto che un dipartimento di questo genere deve esistere; ma c'era un certo dissenso fra posizioni che tendevano ad assegnare un posto primario o addirittura un monopolio per la formazione dell'insegnante al dipartimento di scienze dell'educazione, e posizioni, con le quali noi concordiamo, che sottolineavano maggiormente il fatto che la formazione dell'insegnante deve essere punto di confluenza fra una formazione culturale e scientifica nelle specifiche discipline (che quindi si sviluppi nei diversi dipartimenti che riguardano i contenuti del futuro insegnamento) e un momento di approfondimento di scienze dell'educazione non visto però soltanto in modo astratto, come metodologia didattica, ma visto anche come conoscenza e collegamento reale con i problemi e con la pratica della scuola.

Il problema degli insegnanti è anche quello che deriva non solo dall'esperienza compiuta in questi anni nell'università, che non è affatto soddisfacente, ma anche dall'esperienza, anch'essa non soddisfacente, che si è compiuta in questi anni non solo negli esami di abilitazione, che certamente nessuno rimpiange, ma anche nei più recenti corsi abilitanti. L'esperienza degli esami di abilitazione, come l'esperienza dei corsi abilitanti, mette in luce il fatto che è sbagliato collocare del tutto fuori dell'università il processo specifico di preparazione anche professionale degli insegnanti. Certo, la preparazione professionale troverà necessariamente un completamento anche fuori dell'università: ma già nell'università deve essere anticipato questo momento. Quindi va posto con chiarezza il problema di una più precisa caratterizzazione a fini didattici della formazione universitaria, in modo da dedicare più attenzione, già nell'università, a quelli che saranno i compiti professionali futuri dell'insegnante. Io credo che questo sia uno dei maggiori problemi da affrontare nell'ambito della riforma universitaria: anche se è chiaro che è ormai superata la fase che abbiamo avuto nel decennio trascorso, quando fino al 60% dei laureati andavano ad insegnare nella scuola secondaria, non c'è dubbio tuttavia che nell'ambito dell'università quello dell'insegnamento resterà in ogni caso uno degli sbocchi prevalenti. E' assurdo perciò che l'università praticamente si disinteressi della formazione degli insegnanti ».

C. S.: *Scusi, intendeva dire: « dipartimento di scienze umane »?*

R.: « No, di scienze dell'educazione ».

D.: *Intende dire pedagogia, psicologia e sociologia? o cosa?*

R.: « Be', io non credo che tutta la psicologia o tutta la sociologia possano esaurirsi in un dipartimento di scienze dell'edu-

cazione. Credo che il dipartimento di scienze dell'educazione non possa fare a meno, nel proprio ambito, di ricerche e insegnamenti psicologici e sociologici; ma non credo a un dipartimento di « scienze umane » (questa è una ipotesi personale, perché penso che su questo piano dobbiamo lasciare molto spazio al dibattito culturale che dovrà svilupparsi nelle università), non credo cioè che ci debba essere un unico dipartimento che raggruppi il complesso delle scienze psicologiche e sociali. Oltretutto queste scienze hanno una valenza anche al di fuori dell'ambito dell'educazione. Certo il dipartimento di scienze dell'educazione è un dipartimento non solo di pedagogia, ma anche, per esempio, di economia dell'istruzione, di psicologia come analisi dei processi di educazione, di ricerca sociologica sui problemi dell'istruzione, ecc. Ma ci sono altri momenti sia della psicologia che della sociologia che escono da questo campo e debbono trovare un'altra collocazione.

Credo che questa questione si colleghi a un terzo punto: le facoltà di Magistero in questi anni sono diventate la sede di corsi di laurea che si sono differenziati rispetto a quelli che erano i corsi di laurea originari tradizionali di questa facoltà, c'è stato per esempio lo sviluppo di corsi di laurea come sociologia e psicologia. Prescindo adesso da un giudizio di merito rispetto a quello che è stato ottenuto da questi corsi di laurea: credo ci sia stata una esplosione per certi versi acritica e dissennata, in questi anni, perché non era chiaro né che figura doveva uscire da questi corsi, né quali fossero gli sbocchi, ecc. Comunque, al di là di questi aspetti, mi pare sia evidente il riflesso negativo dell'isolamento, nelle facoltà di Magistero, di un certo tipo di studi psicologici e sociologici rispetto ad altri settori complementari della struttura universitaria. Per esempio per gli studi sociologici e psicologici un rapporto è indispensabile, da un lato, con l'economia (che non mi sembra si sia sufficientemente sviluppato, né possa adeguatamente svilupparsi restando nell'ambito delle facoltà), dall'altro con gli studi medici, perché prescindendo da questi è molto difficile fondare seriamente uno studio di psicologia e anche di sociologia ».

D.: *Da noi è stata recentemente bocciata in consiglio di facoltà la proposta di un incarico di « medicina sociale ».*

R.: Mi pare un esempio di quello che dicevo. Ora, la struttura del dipartimento, col superamento della facoltà, consente un superamento dell'attuale frazionamento, una ricomposizione che dia un logico collocamento a settori disciplinari come quelli indicati. In particolare, io credo che tutto un settore di Magistero, che oggi si è indirizzato verso le cosiddette « scienze sociali », dovrebbe trarre vantaggio da una struttura dipartimen-

tale, che, superando la struttura delle facoltà, faciliti una ricomposizione con altri settori delle scienze sociali che oggi si sono sviluppati altrove, come economia, scienze politiche, sociologia. E questo credo che consenta non solo il superamento delle duplicazioni esistenti, ma anche la ricomposizione di un tessuto disciplinare più ampio ».

D.: *Ma non pensa ad un dipartimento « di scienze sociali »?*

R.: « Certo anche questo deve esistere: ma questo non annulla la specifica funzione di un dipartimento di scienze dell'educazione ».

D.: *Non si rischia un certo smembramento?*

R.: « Io credo si ottenga una maggiore identità. Va però tenuto presente che superando le barriere di facoltà il rapporto tra diversi dipartimenti viene facilitato e diventa molto più importante. Faccio un altro es. Il caso delle facoltà, nel complesso, giuridico-sociali-economiche. I limiti più gravi nel campo tradizionale della formazione giuridica sono quelli del formalismo giuridico, della mancanza cioè di formazione economica, o di formazione sociologica e storica. Analoga povertà culturale — in altra direzione — si può ravvisare nelle facoltà di Economia, nelle quali, salvo esperienze più avanzate, come può essere il caso delle facoltà di Modena, è prevalente il carattere aziendalistico-professionalizzante, senza un serio fondamento di studi storici, politici, ecc.

Ora, nella struttura attuale, ci sono le paratie stagne della facoltà a determinare questa frantumazione e separazione. Il dipartimento non dovrebbe invece configurarsi come un corso di laurea: ma come un momento dell'organizzazione dell'insegnamento e della ricerca, che necessariamente deve essere in rapporto con altri dipartimenti, sia per lo sviluppo in comune di piani di ricerca, sia perché per il conseguimento di un titolo di studio più dipartimenti devono confluire e concorrere. Anziché ad allentare i rapporti, si giunge così a rendere più facile prevedere, per esempio, una formazione giuridica che passi attraverso una serie di dipartimenti e quindi sia una formazione più completa di quella che è oggi. O una formazione economica che abbia un più serio fondamento di studi anche scientifici in altri settori, e così via. Credo che lo stesso ragionamento valga per certi settori delle scienze umane e delle scienze sociali, che si sono sviluppati nell'ambito di Magistero. Deve cioè determinarsi un intreccio di rapporti molto stretti fra diversi dipartimenti: e questo deve essere, appunto, uno dei compiti dei consigli interdipartimentali. Non pensiamo, cioè, o almeno io non penso, di identificare il consiglio interdisciplinare con il consiglio del singolo corso di laurea: perché questo potrebbe creare nuove paratie

stagne. Penso invece a consigli interdisciplinari, che presiedano ad un ampio raggio di corsi di laurea, più ampio di quello cui presiedono oggi le attuali facoltà: per es. tutto il complesso dei corsi di laurea attinenti alle scienze economico-sociali, o il complesso delle discipline tecnologiche, ecc. Un consiglio di questo tipo può favorire molto di più un lavoro di integrazione fra i vari dipartimenti.

D.: *Ma non c'è il rischio di riproporre, sotto diversa etichetta, una preminenza della pedagogia, del dipartimento di scienze dell'educazione nella preparazione degli insegnanti?*

R.: « No, sarebbe un dipartimento che non monopolizza un corso di laurea: ma che deve, ad es., lavorare in stretto rapporto con il dipartimento di matematica (anche il laureato di matematica, cioè, dovrebbe svolgere parte della sua attività all'interno del dipartimento di scienze dell'educazione) o con il dipartimento di chimica, di fisica, ecc. In questa prospettiva dovrà essere molto intenso il rapporto che il dipartimento di scienze dell'educazione dovrà avere con i vari settori dell'insegnamento e della ricerca, non vi pare? ».

D.: *Che tipo di rapporto ritiene debba esistere fra scuola media superiore ed università?*

R.: « Non c'è dubbio che debba esserci. Direi che anzi è positivo, anche se può creare problemi pratici, il fatto che ci si avvia ad una situazione in cui le due riforme si discuteranno contemporaneamente. Finora l'assenza di una discussione contemporanea e soprattutto di una concreta iniziativa riformatrice nei due settori ha pesato molto negativamente. Penso alla liberalizzazione degli accessi all'università: è stata positiva perché ha spezzato certe barriere e ha reso più urgente l'esigenza di andare al superamento del quadro attuale, differenziato, delle scuole secondarie: ma mancando questa riforma, la liberalizzazione degli accessi ha finito col sottolineare inevitabilmente i dislivelli di preparazione di chi arriva all'università, e ha contribuito quindi ad evidenziare la crisi universitaria. Non si può pensare seriamente alla riforma universitaria se contemporaneamente non si avvia in maniera seria la riforma della scuola secondaria, che consenta di portare i giovani ad un livello di preparazione culturale e scientifica maggiore di quello attuale; e conviene anche discutere se non convenga introdurre almeno in modo orientativo degli elementi di corrispondenza tra le scelte di indirizzo opzionale compiute nel triennio e la scelta di indirizzo negli studi universitari. D'altra parte già si è detto dell'importanza che la riforma dell'Università ha per una nuova formazione degli insegnanti, che è oggi indispensabile per tutta la scuola ».

Roma 12 agosto 1976

« Il ruolo che come sindacato confederale diamo alla vertenza univervitaria è legato al complesso di proposte che oggi la federazione viene esprimendo sul terreno della crisi, per quanto concerne la modifica dell'attuale meccanismo di sviluppo e quindi per quanto concerne i problemi fondamentali dell'occupazione. Si tratta certamente per noi sindacati di categoria, di collocare problemi specifici di salario e di normativa all'interno di questo quadro generale. Ma il complesso di proposte che noi abbiamo fatto al governo ha innanzitutto questo significato: quello di sottolineare come asse politico della vertenza gli obiettivi di programmazione, di sviluppo della ricerca e di qualificazione professionale dell'università, all'interno di una proposta generale di modifica dello sviluppo. Di qui anche la difficoltà dello sviluppo della vertenza universitaria, parallelamente alle vertenze generali sull'occupazione, sugli investimenti, sulle riforme e sul Mezzogiorno. I problemi di produttività e di riconversione che sono stati sottolineati per il settore industriale e per l'agricoltura, si pongono, anche se in forma diversa e specifica, egualmente all'interno del settore istruzione e ricerca. Se da una parte riteniamo che l'attuale livello di spesa sia insufficiente, siamo però i primi a riconoscere che esiste una inefficienza della spesa attuale, per cui la nostra rivendicazione è innanzitutto rivolta verso una logica diversa della spesa, tesa a modificare contemporaneamente i livelli di efficienza del servizio e la finalizzazione del servizio.

Questo discorso concerne, innanzitutto, i problemi della ricerca. Oggi la ricerca si svolge prevalentemente in sedi extrauniversitarie, per quanto concerne la ricerca direttamente applicata alla produzione. Ma l'università conserva ancora, non solo la funzione di luogo di programmazione e sviluppo della ricerca cosiddetta pura. Una diversa organizzazione della ricerca comporta, innanzitutto, una programmazione economica tale che sia in grado di definire delle priorità per quanto riguarda gli obiettivi e gli insegnamenti nel settore ricerca e che quindi contemporaneamente accentui, finalizzandola, la produttività e l'attività universitaria e ne modifichi anche alcune priorità, rispetto a quelli che sono i bisogni generali del paese. Esigenza che ha tutto il movimento sindacale, ma che è largamente sentita anche all'interno dell'università, nella misura in cui il ruolo del ricercatore oggi appare al ricercatore stesso fortemente scisso dalla sua destinazione sociale e come tale caratterizza una vera e propria

crisi del ruolo. Così analogamente i problemi della programmazione (programmazione delle sedi, delle strutture e degli organici) hanno senso solo se inseriti in questo quadro generale. E' un processo, al tempo stesso non facile né di breve periodo, di rovesciamento di una tendenza che è andata invece non solo nella direzione di spinte locali, non rapportate a progetti di interesse nazionale, ma anche di accentuazioni in molti casi di investimenti in settori a più bassa produttività o a più scarsa utilizzazione sociale. In questo senso alcuni fenomeni particolarmente estesi di disoccupazione intellettuale sono anche prodotto di questa logica distorta di diffusione di sedi universitarie là dove la nascita di queste sedi aveva un costo più basso, anche se poi il senso di questa attività e della sua finalizzazione erano improduttivi ».

D.: *Ti riferisci in particolare a qualche specifica università?*

R.: « Mi riferisco da una parte ad un processo di diffusione sul territorio nazionale di nuove sedi che in sé potrebbe essere positivo, ma che nel modo in cui è avvenuto ha caratterizzato di fatto una gerarchizzazione nel sistema universitario, nel senso che la maggior parte delle sedi di nuova istituzione, parlo di sedi libere riconosciute verso cui oggi si pone il problema di statizzazione e di un processo di riconversione, sono nate sostanzialmente incentivando quei settori (pensiamo a Magistero, a Scienze Politiche e così via), che comportavano un basso tasso di investimenti, un reclutamento del personale docente e non docente spesso assai poco qualificato sul piano scientifico, una scarsa presenza degli studenti, quindi una maggiore facilità di accesso (nella misura in cui il costo era minore) ma che poi non facevano altro che condurre insieme a una incentivazione della disoccupazione intellettuale nei settori in cui già c'era un eccesso sul mercato e d'altra parte alla prefigurazione di sistemi universitari gerarchici (abbiamo esempi simili in molti paesi occidentali, come gli Stati Uniti), che andavano esattamente nel senso opposto. C'è stato un processo di diffusione delle sedi universitarie ma tutto esterno ad un quadro di programmazione, di articolazione e specializzazione delle strutture e di raccordo con quelle che potevano essere le esigenze reali di carattere produttivo e di carattere sociale del territorio.

Pertanto noi giudichiamo necessario bloccare questo processo e di riqualificare quello che c'è di esistente ».

D.: *Scusa, si tratta sia di una mancata programmazione universitaria che di una politica scientifica, causata da un certo tipo di sviluppo economico che non ha richiesto una ricerca applicata (a fisica ad esempio si fa ricerca di base e mentre per la ricerca applicata ci si è serviti dell'acquisto brevetti)? Attualmen-*

te il fatto di rendere la ricerca produttiva e di riportarla all'interno dell'università o anche di far rifunzionare enti preposti alla ricerca, enti pubblici quali CNR, CNEN, non è collegato ad un certo tipo di programmazione economica, senza la quale diventerebbe utopia parlare di riportare la ricerca anche all'interno dell'università?

CNR e CNEN e tutti gli enti di ricerca attualmente si pensa di riutilizzarli o meno? Continueranno a svolgere ricerca di base o rimarranno dei carrozzoni inutilizzati? Il CNEN ad esempio sembra avere perso un suo ruolo specifico. D'altra parte la stessa ricerca energetica sembra sempre più essere sviluppata e commissionata ad enti privati nazionali o stranieri. (Vedi piano energetico).

R.: « Noi crediamo che il problema della programmazione universitaria debba muoversi su due terreni. La razionalizzazione dell'esistente e la modifica dell'esistente. E' abbastanza evidente che solo una programmazione economica, con parametri diversi da quelli che caratterizzano l'attuale sviluppo, può portare anche una domanda, un assorbimento qualitativamente e quantitativamente diverso di ricerca e di ricercatori. D'altra parte esistono contraddizioni anche rispetto all'attuale mercato del lavoro e all'attuale domanda di ricerca che pure esiste. Quindi realisticamente come sindacato ci dobbiamo fare carico del rapporto che esiste tra l'esigenza di intervento immediato e le necessità di intervento a più lunga scadenza, in un quadro di progetto di trasformazione sociale. Tanto più in questo settore in quanto la necessità di strutture e di personale tecnico e scientifico non sono programmabili se non sul medio e lungo periodo. Quando parliamo di sistemi di incentivazione e disincentivazione intendiamo dire che da una parte ci sono già oggi, individuabili, una serie di contraddizioni di fenomeni sia di sovrapproduzione che di sottoproduzione di laureati su cui è possibile intervenire, dall'altra che alcuni parametri individuabili, e in parte anche individuati, si rapportino ad un progetto diverso di sviluppo. Anche qui è urgente intervenire in quanto un processo di modifica dell'attuale modello di sviluppo, che certamente non sarà di breve periodo, né politicamente facile, per quanto riguarda ricerca e ricercatori, già fin da ora richiede investimenti diversi, perché nel medio periodo poi sia possibile direttamente intervenire sul terreno produttivo e sul terreno della modifica dei servizi sociali avendo il personale adeguato. Questo esempio è abbastanza riportabile alla questione energetica.

Noi abbiamo avuto dal '50 al '60 uno sviluppo della ricerca e delle esperienze nel settore nucleare che poneva l'Italia in una posizione relativamente avanzata nel quadro dell'occidente ca-

pitalistico. Il blocco dello sviluppo in questo settore e le attuali scelte di dipendenza dall'America (scelte che sono tecnologiche, politiche ed economiche insieme) di acquisto dei reattori americani, non dipende dalla assoluta carenza di un materiale umano e scientifico, ma dipende da alcune scelte fatte all'inizio degli anni '60, che avevano un chiaro connotato di carattere politico. D'altra parte l'insufficienza di investimenti da parte dell'industria privata e pubblica in questo settore è solo in parte imputabile ai dirigenti industriali, nella misura in cui la mancanza di progetti chiari, negli obiettivi e nei tempi, da parte del governo, poneva problemi di insicurezza e di possibile spreco degli investimenti rispetto ai settori produttivi. Su questo terreno non c'è dubbio che il dibattito tecnico e politico si intrecciano e la scelta tra reattori provati, veloci e autofertilizzanti, con analoghi problemi di scelta per quanto riguarda approvvigionamento e riprocessamento del combustibile, è anche una scelta di carattere politico, su cui poi la crisi del CNEN, il blocco di alcuni programmi da parte dell'industria, pesa in senso negativo e si rovescia poi in una oggettività di scelta (che oggettiva non è) a favore dei reattori americani. Si tratta di un esempio che conferma quanto noi del sindacato veniamo dicendo, che anche una serie di investimenti nella ricerca, non direttamente finalizzati a determinati obiettivi produttivi, sono comunque necessari per costituire quel background scientifico e tecnologico, perché diversi progetti di politica economica siano possibili nel medio periodo ».

D.: Adesso forse qualcosa di più sull'università, nella sua fase attuale e su cosa si pensa di fare.

R.: « L'elemento che non può non preoccuparci come sindacato è la scissione che rischia di avvenire tra problemi della categoria e problemi della riforma. Da una parte questi problemi di modifica o meglio di realizzazione delle funzioni dell'università hanno determinati tempi e presuppongono determinate condizioni politiche, dall'altra esiste una crisi oggettiva e soggettiva della categoria che comporta degli interventi di carattere immediato e che giustamente è espressa da momenti di protesta, di lotta della categoria anche di critica, in alcune situazioni, verso il sindacato. Noi crediamo che questo problema sia reale e ce ne facciamo carico, ma solo in parte questi problemi possono essere risolvibili se non sono collegati ad un quadro di riforma.

In altre parole noi possiamo e vogliamo arrivare a dei miglioramenti di carattere salariale e ad uno stato giuridico, che elimini le diffuse situazioni di lavoro precario e comporti una diversa organizzazione del lavoro, una diversa partecipazione del personale. Possiamo e vogliamo arrivare a forme di reale democratizzazione all'interno dell'università, con la partecipazione

delle componenti, docenti, non docenti e studenti negli organi di governo, ma questi obiettivi giusti necessari e urgenti hanno un significato diverso se sono collegati a processi reali di riforma, di funzionamento e finalizzazione dell'università, oppure se avvengono nella situazione attuale. Noi abbiamo dato un giudizio negativo dei provvedimenti urgenti e l'assenza di iniziative successive, quindi il trasformarsi dei provvedimenti urgenti in miniriforma o minicontroriforma dell'università, hanno accentuato questi aspetti negativi. Ma ciò che va detto è che l'elemento più negativo è stato ed è la scissione, in questi provvedimenti, fra problemi del personale e assenza di risposte ai problemi di cui parlavo prima riguardanti la ricerca, riguardanti i rapporti tra università e paese. Anche sul tema della democratizzazione esiste una logica di gradualità e di frammentazione nei processi di democratizzazione che i provvedimenti urgenti hanno introdotto, che fin dall'inizio abbiamo denunciato. Le contraddizioni sono state esasperate proprio dal rinchiudersi nuovamente su se stessa che l'università ha avuto, addirittura dal calo di vita collettiva che l'attuale carenza del sistema universitario ha determinato. Quindi in questo senso sarebbe abbastanza pericoloso se noi arrivassimo a risultati anche parzialmente soddisfacenti sui temi salariali e normativi e sugli organi di governo, che tuttavia non comportassero modifiche effettive, l'innesto di grandi processi di riforma, rispetto ai problemi di carattere più generale. Cioè sarebbe la categoria per prima a pagare le conseguenze di questa contraddizione e d'altra parte all'interno del quadro e dell'iniziativa generale delle confederazioni non sarebbe legittimo porre come problema prioritario un problema di intervento su questi problemi di categoria, nella misura in cui prescindessimo da questi altri problemi. Se cioè noi vediamo l'università collegata ai problemi del mercato del lavoro, ricca di rapporti con la produzione e con i servizi sociali, è giusto possibile e necessario che la classe operaia e i lavoratori nel loro complesso si facciano carico di questi problemi e che quindi questi obiettivi e questi problemi rientrino nell'iniziativa di questi mesi sui problemi dell'occupazione, della riconversione produttiva, degli interventi per uscire dalla crisi. Se invece noi scindiamo i problemi della categoria, che pure certamente è una categoria sottopagata e particolarmente divisa sul piano normativo, da questi problemi emerge solo in parte la iniziativa confederale a far proprio e dare carattere di priorità a questo tipo di vertenza e questo costituirebbe un elemento di debolezza particolarmente grave. Per quanto ci riguarda noi cerchiamo di respingere in tutti i modi questa separazione ».

D.: *Nei confronti di Magistero i problemi sono visti in modo specifico e particolare oppure no?*

R.: « I problemi di Magistero esprimono una contraddizione specifica all'interno di una contraddizione generale ed è abbastanza significativo che proposte largamente giuste, e che comunque recepivano questa specificità di arretratezza e contraddizione, siano state fatte dalla commissione parlamentare del 1963, anche se il dibattito ancora oggi, purtroppo, si muove sul terreno di quelle discussioni. In altre parole cioè non solo da parte nostra, ma da parte di uno schieramento politico e culturale molto ampio, la necessità di soppressione dell'istituto magistrale, la necessità di formazione universitaria di tutti gli insegnanti dalla scuola primaria alla scuola secondaria è stata recepita e confermata anche da noi. Quindi in questo senso il rapporto che in passato esisteva tra specificità dell'istituto magistrale e di Magistero rappresenta un elemento di arretratezza e di contraddizione specifica nella contraddizione più generale che abbiamo oggi nel rapporto fra università e paese. In questo senso, rilevato questo, il problema di Magistero si riconduce al problema più generale del dipartimento da una parte e della formazione e del reclutamento degli insegnanti dall'altra. Per quanto riguarda il dipartimento noi crediamo che il dipartimento debba essere una struttura abbastanza ampia a carattere interdisciplinare, ma riteniamo che la sua strutturazione prossima non possa che essere ancora orientata sulle forme storiche in cui si è venuta aggregando l'attività universitaria (quindi una logica per aggregazioni, per affinità metodologica e disciplinare) anche se certamente è possibile, e noi riteniamo utile e importante, che alcuni dipartimenti si costituiscano con una strutturazione diversa, per temi o per grandi campi di indagine finalizzata. E qui si pone la questione del dipartimento di scienza dell'educazione ».

D.: *Perché specificatamente un dipartimento di scienze dell'educazione?*

R.: « Perché così è configurato nel dibattito e perché così si è configurato in una serie di esperienze in altri paesi. Premetto che su questo problema esiste una posizione di massima dei sindacati confederali e che alcune articolazioni della mia risposta vanno considerate come un contributo personale. A me sembra in sostanza che il nodo da sciogliere sia tra un dipartimento di scienza dell'educazione come dipartimento scientifico o scientifico professionale analogo agli altri o invece un dipartimento di scienze dell'educazione come enorme corso di laurea cui ricondurre sostanzialmente tutti coloro che intendono poi successivamente accedere all'insegnamento. Noi siamo sostanzialmente per

la prima di questa ipotesi per più ragioni. Innanzitutto se noi dividessimo un dipartimento didattico dagli altri dipartimenti si avrebbe in realtà una spaccatura dell'università in due parti (teniamo presente che circa il 50% dei laureati si rivolge all'insegnamento come destinazione professionale) e quindi più che un dipartimento professionalizzante noi avremmo di fatto una duplicazione dell'università: una di carattere scientifico e di altissima professionalità e un'altra di più basso livello scientifico tutta finalizzata alle varie attività didattiche che oggi sono reperibili sul mercato del lavoro. Noi riteniamo al contrario che la formazione debba avvenire all'interno dei singoli dipartimenti e che il dipartimento di scienza dell'educazione debba essere uno dei dipartimenti in cui si intreccia l'attività universitaria dello studente ma senza la immissione dello studente fin dall'inizio o comunque obbligatoriamente nella parte finale del suo corso universitario in questo tipo di dipartimento. Cioè in sostanza noi pensiamo che sia più giusto vedere un dipartimento di scienze dell'educazione come sostanzialmente un dipartimento di storia teoria e tecnica delle scienze didattiche, ma da collegare ad una formazione universitaria di tipo classico, in cui si intreccino didattica e ricerca e che si mantenga ad un livello abbastanza alto di qualificazione nei singoli dipartimenti. Semmai un problema che già oggi si pone è quello della programmazione, attraverso future strutture interdipartimentali, simili per le finalità agli attuali corsi di laurea, di piani di studio che comprendano determinate attività e che quindi complessivamente, oltre ad una generale formazione scientifica diano anche una specifica formazione di carattere didattico, ivi compresa la frequenza per certi corsi nel dipartimento di scienze dell'educazione » .

D.: *All'estero, sia pedagogia sia scienze dell'educazione non hanno questo rilievo che hanno da noi attualmente in Italia, fanno parte di corsi di scienze sociali, non centrati prevalentemente sulla pedagogia. Normalmente invece in Italia si parla di scienze dell'educazione e non di scienze sociali. Cosa se ne fa degli attuali corsi di laurea in Sociologia e Psicologia?*

R.: « Qui si intrecciano problemi di carattere scientifico, problemi di carattere professionale e problemi accademici, di storia del potere accademico. La carenza di sviluppo delle scienze sociali, dovuta a ragioni note, cioè al dominio congiunto in questi casi, anche se con un rapporto di incontro-scontro tra neoidealismo e cultura cattolica, ha fatto sì che emergesse un dominio accademico nelle discipline che dalla tradizione e da queste impostazioni derivano (pensiamo a filosofia, pedagogia e diritto), dall'altro ha portato nel dopoguerra alla istituzione di cattedre e corsi di laurea sostanzialmente come prodotti coloniali

di tali discipline. Per questo parlavo dell'intrecciarsi di problemi scientifici e di problemi di potere accademico, che per altro si registrano, anche se non con la stessa forma, in molti altri settori. Anche se negli ultimi anni un certo miglioramento è registrabile, nel senso che si vengono seppure faticosamente formando delle scuole che sono più sensibili a quello che è il dibattito scientifico internazionale su questi problemi e cominciano anche ad esprimere qualcosa di autonomo sul campo di queste discipline, questo dominio pesa ancora fortemente.

Il dibattito sulle scienze dell'educazione acquista ovvio rilievo, d'altra parte, per la centralità del problema della formazione degli insegnanti, certamente non risolto, nel senso di dare una preparazione soddisfacente agli insegnanti, ma che almeno sul piano formale pone il problema di strutture a cui almeno gli insegnanti debbono riferirsi. In ogni caso l'esperienza dei corsi abilitanti ha fatto esplodere questo tipo di contraddizione e noi crediamo che quella contraddizione vada vista aldilà della contraddizione fra domanda e offerta sul mercato del lavoro, rispetto al problema della formazione, nella contraddizione tra una università, che ancora funziona in teoria come luogo di ricerca pura di altissima qualificazione, non necessariamente legata alla professionalità, e funzionamento effettivo dell'università che in alcuni settori, in particolare destinati a formare gli insegnanti potenziali, occupati e disoccupati, opera ormai a livello bassissimo di qualificazione. I tassi di assenteismo dei docenti e degli studenti, anche se statistiche precise non sono accessibili, sono particolarmente vistosi non a caso in questi settori. Da qui la necessità di iniziative generali, che non riguardano solo questi settori, di riconversione produttiva dell'università e di reale controllo dell'impegno dei docenti e di reale controllo dell'impegno degli studenti a cui devono corrispondere misure adeguate di diritto allo studio. In sostanza restiamo convinti che il problema professionale degli insegnanti è anzi tutto problema di formazione universitaria. In questo senso il corso abilitante, anche se in numerosi casi si sono sviluppate esperienze positive di modifica dei metodi e degli oggetti di studio e di formazione, è stata però la registrazione di un fallimento, della incapacità dell'università a formare gli insegnanti, sia rispetto al tipo di formazione che veniva richiesta in passato e che non viene più data, sia rispetto ai nuovi metodi e contenuti che riteniamo essere necessari, parallelamente alla riforma primaria e secondaria, che non sono stati né realizzati ma neppure dibattuti a livello istituzionale ».

D.: *E sulla possibilità della nascita di un dipartimento di scienze sociali?*

R.: «Qui occorre fare due precisazioni: la prima è che il problema dei dipartimenti si porrà con più facilità in quei settori della ricerca scientifica dove si tratta sostanzialmente di adeguare, sulla base di aggregazioni indiscusse o comunque che trovano un largo consenso, le strutture attuali che non sono funzionali con questo tipo di aggregazione. E' abbastanza pacifico che vi debba essere ad esempio un dipartimento di informatica, e questo corrisponde a situazioni che oscillano tra istituto e corso di laurea. Difficoltà ci sono invece dove il problema del dipartimento si pone come riaggregazione, discussa sul piano delle metodologie scientifiche, di attività che si svolgono addirittura in facoltà diverse (e che quindi comportano riequilibri di poteri accademici che non possono essere sottovalutati e che raramente si identificano con il dibattito scientifico, anche se spesso sono mascherate da motivazioni scientifiche). Dobbiamo non dimenticarci che il dipartimento va visto non solo nella sua modellistica teorica ma nella sua applicabilità pratica. In questo senso è innanzitutto da discutere una tipologia di scienze sociali che porti all'equivalenza di sociologia e scienze sociali, perché se parliamo di sociologia parliamo di un campo di indagine relativamente delimitato e delimitabile almeno nella storia della disciplina, che io credo si possa configurare come dipartimento, mentre per quanto riguarda le scienze sociali questa definizione viene applicata in senso estensivo o riduttivo a seconda delle culture nazionali e delle scuole scientifiche e quindi non è così facilmente delimitabile. In ogni caso non mi sembra che il campo di indagine che possiamo individuare per quanto concerne i problemi della didattica o della pedagogia e dell'educazione, possa identificarsi con il campo delle scienze sociali ».

D.: *Attualmente il problema nasce dal fatto che sembra emergere un dipartimento di scienze dell'educazione che non sia altro che un mutare titolo agli attuali corsi di laurea in pedagogia, con una valenza filosofico-pedagogica e psico-pedagogica.*

A Roma in particolare sembra emergere la tendenza a dare una valenza psicopedagogica, che ha riscontro in altri campi (*equipe varie*).

R.: « Occorre distinguere il dipartimento come può costituirsi in tempo breve, seppure nel migliore modo possibile, dal dipartimento come può essere ipotizzato in un processo assai più lungo, occorre stare attenti ad una visione utopistica che ha una coerenza logica, magari anche politica, ma che non è realizzabile nel tempo breve e questo rischia di avere l'effetto di segno opposto: riaffermare l'esistente come unica soluzione possibile. In questo senso quella che sembra la soluzione più vicina, la soluzione minimale, cioè l'aggregazione di tipo metodologico di-

sciplinare, è in realtà a mio giudizio un obiettivo possibile, ma di non facile realizzazione, in quanto esiste una strutturazione di tipo accademico che va in senso diverso, di discipline di tipo diverso la cui aggregazione anche dal punto di vista scientifico è abbastanza opinabile.

Rispetto alle attuali esigenze che sono certamente di formazione dei futuri insegnanti e a livello di massa di riqualificazione e aggiornamento degli insegnanti esistenti o di quelli potenziali, ma già usciti dall'università, io credo che un dipartimento pedagogico che sia largamente incentrato sulle tecniche e sui metodi didattici sia la prima esigenza da realizzare. Pensiamo alla formazione storica degli insegnanti per quanto riguarda l'insegnamento delle lingue della matematica ad esempio, c'è la necessità di diffondere e fare assimilare metodologie recepite largamente a livello internazionale nell'attuale dibattito pedagogico, ma tutt'altro che assimilate dagli attuali insegnanti. In questo senso un dipartimento che abbia questa funzione e questi strumenti che poi, certo non da solo, ma con una sua funzione rilevante, si raccordi con futuri strumenti come gli istituti regionali previsti dai decreti delegati è un obiettivo eccezionalmente importante. Parlo prima della necessità di non identificare scienze sociali e pedagogia; non mi riferivo tanto ad un giudizio scientifico, che è ovvio, ma ad un problema di storia del potere accademico, dove invece il problema è reale. Se le scienze sociali oggi hanno bisogno di qualcosa è di essere lasciate in pace a fare il loro mestiere. Se si legassero queste scienze alle future strutture di tipo pedagogico in realtà compiremmo una operazione che scientificamente potrebbe apparire interessante, per la formazione di insegnanti che abbiano la capacità di recepire e diffondere metodologie di carattere storico critico e storico sociale, ma che di fatto condurrebbe le scienze sociali a rimanere figlie bastarde della filosofia, del diritto e della pedagogia.

Su questi problemi occorre fare ancora una precisazione sugli strumenti legislativi, istituzionali, per la realizzazione dei dipartimenti. Uno degli obiettivi più importanti per noi, su cui mi sembra esista anche il consenso di un quadro politico ampio, è la costituzione del consiglio nazionale universitario. Noi vediamo tale consiglio come un organo politico e tecnico insieme. Come organo politico deve essere uno strumento consultivo di rilevante autorità per quanto riguarda i problemi di programmazione universitaria e in questo senso appare legittima la nostra richiesta che le regioni da una parte, i sindacati e le organizzazioni degli imprenditori dall'altra siano presenti all'interno del Consiglio nazionale universitario. Se si tratta di programmare il rapporto fra ricerca, formazione professionale e sviluppo del

paese queste forze hanno diritto a pieno titolo a partecipare alla elaborazione della proposta. Esiste anche un complesso di funzioni tecniche del consiglio universitario che dovrà essere largamente delegato ai rappresentanti delle categorie universitarie, che non riguarda solo le sue attuali funzioni relative alla disciplina e ai ricorsi che non possono che restare, ma riguarda problemi della riforma di strutture come è il caso del dipartimento. Noi crediamo che una fase di dibattito e di proposte debba esserci a livello delle attuali strutture corsi di laurea, facoltà, atenei. Però non possiamo pensare ad una gestione assembleare della formazione del dipartimento, non semplicemente perché il titolo legale di studio debba comportare una certa omogeneità di fondo sul territorio nazionale, ma anche perché la diversità scientifica e ideologica e politica delle varie situazioni, comporterebbe un ventaglio di esperienze che entro certi limiti deve esserci, ma deve avere limiti, determinati, controllati nazionalmente.

Se si vogliono tempi di realizzazione non troppo lunghi un momento di raccordo delle proposte deve esserci. E' vero che il consiglio interdipartimentale è visto come organo di programmazione delle linee generali della attività didattica e quindi come organo che dà il titolo legale di studio, che non può evidentemente che essere unico sul territorio nazionale, però se è vero che i dipartimenti che fanno riferimento al consiglio interdipartimentale possono essere in parte diversi, questa diversità deve avere ancora una volta un margine fissato con precisione, altrimenti sarebbe puramente formale affermare che il titolo di studio sia identico su tutto il territorio nazionale se poi non solo la quantità dell'attività (v. numero esami) ma anche i contenuti generali dell'attività universitaria non fossero fissati per legge. L'esperienza di altro tipo di proliferazione delle sedi e quindi di processo di gerarchizzazione semispontanea delle università, avvenuto di fatto anche se non teorizzato da nessuno, non deve essere assolutamente riportato su questo terreno. Se è vero che il dipartimento deve esprimere una pluralità di apporti scientifici anche in aggregazioni parzialmente diverse, è anche vero che possiamo andare ad una divisione che in realtà significhi solo maggiore o minore facilità degli studi. Si deve fare attenzione perché alcuni processi di liberalizzazione, (v. liberalizzazione dei piani di studio) nella loro veste di libertà e democrazia in realtà si traducono in forme di gerarchizzazione e autoselezione, che per il fatto di essere gestiti dagli interessati, non eliminano per questo il loro carattere di discriminazione, a volte più grave di quella che si voleva eliminare ».

D.: Qui si collega il problema della libertà dei singoli docenti?

R.: «Il problema della libertà d'insegnamento è un problema delicato che ha una sua storia, a volte nobile a volte meno nobile. Le attività fondamentali dell'università per consenso comune sono attività di ricerca e di didattica. Per quanto concerne più specificatamente le attività di carattere didattico queste attività oggi sono almeno in parte sempre professionalizzanti. Noi riteniamo pertanto di proporre una limitazione della libertà di insegnamento sostenendo che chi è pagato dallo stato per una certa funzione deve svolgerla. Quando libertà di insegnamento significa come sintesi complessiva di un istituto o corso di laurea un complesso di attività didattiche che hanno un rapporto scarso o nullo con la destinazione professionale degli interessati, noi crediamo che si arrivi ad una contraddizione che non può essere accettata. E in questo caso noi vediamo il dipartimento (che in questo senso significa abolizione della titolarità della cattedra) come una programmazione collettiva dell'attività, che non mette in discussione altre attività che hanno invece margini di libertà assai più ampi (pensiamo a corsi liberi e ad attività più specificatamente di ricerca) ma che rispetto a quelli che devono essere gli atti e i contenuti fondamentali della didattica, devono contenere gli elementi in una distribuzione dei compiti, che sarà il consiglio di dipartimento ad autogestirsi.

D'altra parte una gestione collettiva della formazione è operante già oggi in alcune situazioni e pensiamo che possa costituirsi anche dove non c'è. Altrimenti la teorizzazione della libertà di insegnamento diventa non solo ciò che noi consideriamo non accettabile, cioè il fatto che elementi fondamentali di formazione non sono trasmessi da nessuno, ma significa al limite quel diritto di non insegnare che caratterizza certe forme proclamate di assenteismo del personale docente e degli studenti. Quindi in questo senso non si tratta di discutere la metodologia oppure l'impostazione ideologica dell'insegnamento, ma dell'impostazione complessiva, in particolare dei contenuti di formazione. Certo più difficile e delicato è il problema della ricerca perché comporta un problema di spese. Non è in discussione la libertà della ricerca, ma è in discussione, non da oggi ma da sempre, la possibilità, attraverso determinati canali, del finanziamento per portare avanti determinate ricerche. E' evidente che si pongano problemi di priorità. Riteniamo su questo piano che ci debba essere una dotazione ordinaria per tutti i docenti, che consenta i margini minimi di ricerca anche individuale, che spesso oggi non esistono, ma che ancora una volta si debba puntare ad una programmazione selettiva della spesa, dall'incremento degli organici al finanziamento dei piani di ricerca, raccordata con le linee generali di programmazione dello sviluppo del paese ».

(Roma, 7 settembre 1976)

« Le enunciazioni contenute nel programma del Governo Andreotti sull'Università sono per ora troppo sommarie per poterne dare un giudizio di merito. C'è un fatto di per sé positivo, cioè che il governo, pur avendo dovuto scegliere nell'ambito dei vari problemi del paese alcune priorità, ha inserito tra queste il problema dell'università.

Non è un caso però che nella prima stesura il programma Andreotti non contenesse queste posizioni sull'università e che siano state necessarie molte pressioni per far cambiare la posizione iniziale. Eppure nessuno mette in dubbio la crisi dell'università e la necessità di un intervento riformatore. Il fatto è che l'università negli ultimi anni ha perso notevolmente quota nell'ambito delle priorità del paese. Un po' perché i problemi della crisi hanno accentuato l'attenzione sui problemi economici, un po' perché la consapevolezza della difficoltà dei problemi interni dell'università ha determinato nei governi la sensazione che in fondo era meglio starne al di fuori. Poi forse c'è un terzo motivo, cioè l'idea che l'università serve in fondo a fare dei laureati e la constatazione d'altra parte che di laureati ce ne sarebbero fin troppi, può far pensare che l'università produca fin troppo per il Paese per cui non è necessario intervenire con riforme che non cambierebbero in fondo di molto l'apporto sociale dell'università.

Avevamo verificato queste difficoltà anche durante l'inizio lungo della vertenza. Per un anno e mezzo circa i sindacati confederali università sono stati una specie di voce che gridava nel deserto; l'opinione pubblica non recepiva la gravità della crisi di questo settore. Negli ultimi tempi siamo invece riusciti a riportare l'attenzione su questi problemi. C'è quindi da fare qualche riflessione sul ruolo dell'università, sia pure in termini sommarî. Un'università che si limitasse a fare dei laureati non sarebbe molto utile a questo paese. Il problema è di inserirla nell'ambito dei problemi reali del paese sia di tipo produttivo che di tipo culturale, in modo che la collettività sappia apprezzare il vantaggio che può ricevere da istituti di ricerca e didattica ben funzionanti. Ciò non vuol dire metterla alla catena di montaggio, cioè assegnarle un compito produttivistico in senso stretto. Certo bisogna superare, anzi, questo è un nostro obiettivo, l'attuale posizione di separazione, per cui l'università almeno teoricamente svolge solo un'attività di tipo speculativo, mentre magari prati-

camente riempie questo vuoto attraverso l'attività professionale dei singoli docenti.

Quindi bisogna superare questa separazione senza però contrastare quella che è un po' la caratterizzazione dell'università, che va riaffermata e cioè la libertà della ricerca e dell'insegnamento, libertà collettiva e libertà anche individuale.

Si tratta allora di trovare empiricamente un *modus vivendi* per cui volontariamente l'università sia indotta a proiettarsi all'esterno, senza perdere le sue caratteristiche. Perché questo si possa realizzare sono necessarie varie misure. Alcune riguardano lo stesso stato giuridico del personale, perché solo un personale a tempo pieno può avere interesse ad usare l'università per questa proiezione esterna senza cercare di farlo come lavoro individuale. Poi ci vuole a mio avviso una riqualificazione complessiva e strutturale dell'università. A questo proposito vi sono tesi discordanti con le nostre e sono quelle di chi vorrebbe prendere atto della dequalificazione dell'università e salvarne alcune isole e svilupparle in maniera tecnologicamente avanzata o attraverso sistemi tipo super laurea generalizzata o attraverso nuove specifiche istituzioni ».

D.: Quali sono queste forze? Sono stranamente molto diffuse e poco esplicitate nel senso che questa è la risposta tipica che viene da una mentalità produttivistica e tecnicistica diciamo ecco... quindi tu pensi a livello. Confindustria per esempio?

R.: « Sì, la Confindustria indubbiamente può avere interessi di questo tipo, ma ho sentito recentemente Andreatta teorizzare esattamente questo; Andreatta considerava ineluttabile la dequalificazione dell'università; almeno nell'immediato futuro, diceva, il paese non può investire in questa struttura troppi capitali perché ha ben altro da fare; per le necessità del paese di laureati ne abbiamo fin troppi; bisogna invece favorire il salto qualitativo di tutto lo sviluppo economico del paese attraverso alcune isole scientifiche altamente qualificate. A parte le obiezioni di carattere sociale generale per cui una struttura che è finalmente investita dalle classi emergenti verrebbe invece ricacciata al ruolo di élite che aveva perso, anche dal punto di vista tecnico, non si possono inserire singoli organismi funzionanti su un corpo complessivamente malato.

Si tratta di risanare l'insieme del corpo e poi di provocare, se non tutti i settori, alcuni incentivi alla riqualificazione. Lo stesso dottorato di ricerca se al di là del nome realizzasse una attività di ricerca qualificata che prepari alla didattica e alla ricerca, a numero chiuso e retribuita, potrebbe contribuire a una generale riqualificazione senza diventare una superlaurea che sancirebbe la dequalificazione dell'insieme della struttura ».

D.: *Ad esempio anche a livello di finanziamenti per la ricerca se a livello nazionale si decide per alcuni settori di stanziare di più, ecco che si dà uno sviluppo maggiore rispetto ad altri.*

R.: «Ci vogliono due canali, un canale cioè diffuso su scala nazionale secondo parametri oggettivi e che garantisca una attività media di ricerca e poi, per programmi finalizzati di particolare interesse scientifico o sociale, sono necessari dei finanziamenti nazionali appositi ».

D.: *Poi dicevamo anche in che collegamento si poneva l'università con altri enti di ricerca CNEN, CNR.*

R.: « Noi siamo contro la tesi che afferma che tutta la ricerca va svolta nell'università, perché ci sembra che questo comporterebbe l'obbligo di fatto di coinvolgere l'università in attività direttamente produttivistiche. E anche siamo contrari alla tesi del continuare a portar fuori la ricerca dall'università tanto più quando vediamo che questo va a vantaggio del settore privato in chiave immediatamente produttivistica ».

D.: *Sul doppio livello di laurea e Magistero?*

R.: « Inserire adesso un livello biennale di studio per alcune discipline, in assenza di una riforma della scuola secondaria e di fronte alla grande pluralità di domanda sociale anche di carattere professionale che è difficilmente schematizzabile in 10, 15, 20 tipi di professioni, è sbagliato. E' necessario innanzi tutto riformare la scuola secondaria e predisporre in seguito gli eventuali completamenti a livello intermedio, tenendo conto tra l'altro anche del sistema regionale d'istruzione professionale e tecnica. In secondo luogo è probabile che si possa fare qualcosa di più incisivo. Si potrebbe cioè cercare di disarticolare l'insegnamento universitario in maniera da renderlo compatibile anche con una pluralità di interessi culturali e professionali e con l'alternanza al lavoro.

Oggi abbiamo dei corsi di studio, fortemente tipizzati sul piano professionale, che hanno però una completa disarticolazione interna dovuta alla liberalizzazione dei piani di studio. Per cui da un lato c'è il massimo della professionalità formale e d'altro lato c'è il minimo della professionalità sostanziale.

Inoltre l'interesse allo studio universitario non si conclude nel periodo della vita che va dai 18 ai 22 anni, e v'è la necessità di superare la figura del lavoratore studente che in pratica fa due lavori gravosi, e non è possibile che li faccia bene.

Un modo per tener conto di tutte queste esigenze potrebbe essere appunto quello di ipotizzare una pluralità di piani di studio anche distribuiti nel corso degli anni e di dare la possibilità di articolare variamente una serie di unità di insegnamento. Fatto un periodo di studio, a questo può conseguire una certa certi-

ficazione. In quest'ambito forse si potrebbe evitare l'impostazione schematica del diploma e si potrebbe favorire l'alternanza fra studio e lavoro ed impostare gli studi universitari in maniera che possano tener conto congiuntamente delle due esigenze che sembrerebbero di per sé contraddittorie, cioè quella professionale e quella culturale ».

D.: *Abolizione del valore legale del titolo di studio?*

R.: « Il valore del titolo di studio viene non dalla legge che dice che ha un valore, ma dalla legge in quanto disciplina la professione, poiché per fare la professione ci vuole quel titolo di studio.

In certi casi resta necessario un certo tipo di studio per svolgere la professione. In via generale gli stessi contratti, le stesse leggi lo stanno di fatto diminuendo: ampliando le possibilità di passaggio verticale da qualifica a qualifica, da ruolo a ruolo, anche senza titolo di studio, vanno contro il principio del valore legale. Non si può dare quindi una risposta schematica pro o contro.

Spesso il dibattito è schematico su questo argomento. Ai tempi della 612 il Parlamento discusse a lungo sull'articolo che prevedeva il valore legale del titolo di studio, e discuteva su due righe di legge che non avevano nessuna rilevanza pratica finché restano le leggi che disciplinano certe professioni e che stabiliscono che per fare un concorso di notaio o di magistrato o di avvocato bisogna essere laureati in giurisprudenza. Il problema è se eliminare quelle leggi, ma il discorso è molto complesso e non è possibile esaurirlo in poche battute ».

D.: *Cosa pensi dell'università per corrispondenza e per televisione?*

R.: « Qui devo premettere di farlo a titolo personale, perché su questi problemi il sindacato non ha ancora maturato una convinzione collettiva. Io non escludo in principio che potrebbero essere anche estremamente utili dei mezzi didattici che tengano conto dell'evoluzione tecnologica moderna. Il problema chiave è in che tipo di sistema questi si inseriscono. Per un'università che tende ad essere sempre meno frequentata e tende sempre più a disgregarsi, non perché assolva a nuove funzioni, ma semplicemente perché decade nella sua funzione precedente, non vorrei che questi strumenti fossero semplicemente la conferma della sua degradazione. Che in un'università strutturata diversamente, in maniera molto più diffusa, per esempio, anche con quelle modifiche di tipo organizzativo e didattico che dicevo prima, si possano poi usare anche gli strumenti della televisione e tutti quelli che la scienza ha portato, mi sembra possa essere un fatto positivo. Per ora c'è il pericolo che questi vengano intesi

come fatto sostitutivo della didattica e di accentuazione della disgregazione, invece se inserite in un processo diversamente articolato penso possano essere anche utili ».

D.: *Per Magistero e scienze sociali e dell'educazione?*

R.: « Mi sembra che gli aspetti rilevanti siano vari: uno riguarda il problema della formazione degli insegnanti. Devo dire che finora è stato l'unico tipo di approccio che abbiamo avuto al problema del Magistero.

C'è senz'altro un problema appunto di formare nuovi insegnanti e anche di collaborare con le strutture a livello regionale a riqualificare quelli che già insegnano.

Abbiamo affrontato questi problemi solo sotto questo profilo, non perché trascuriamo il Magistero, ma perché per nessuno degli altri settori siamo andati ad analisi approfondite sull'assetto che dovrà avere la struttura finale. Per ora abbiamo solo alcune coordinate chiare, nel senso che per esempio l'inizio della costituzione dei dipartimenti deve avvenire attraverso una ampia sperimentazione, una sperimentazione che certo deve trovare momenti di controllo e di verifica, però non deve irrigidire le strutture e credo che, anche in futuro non deve comportare necessariamente scelte omogenee tra le varie università. Faccio un esempio. Secondo le scuole più avanzate i confini tra il diritto pubblico e il diritto privato stanno svanendo, per cui prendendo atto dell'evoluzione già attuata nell'ordinamento e di quella che si prevede o si auspica, sarebbe sbagliato fare un dipartimento di diritto privato e uno di diritto pubblico. Ci sono molte altre persone che probabilmente sono legate a schemi precedenti, che pensano che il diritto pubblico sia una cosa e il diritto privato sia tutta un'altra cosa.

Queste persone sostengono senz'altro che è opportuno fare un dipartimento di diritto pubblico e uno di diritto privato. Non credo che debba essere lo Stato a fare una scelta fra queste due soluzioni. Lo stato deve garantire che le scelte non avvengano al servizio di clientele personali o non contrastino con i criteri generali dell'organizzazione dei corsi di studio.

Fatte queste enunciazioni di carattere generale, non siamo andati ad approfondire l'assetto da dare alle singole discipline, sia perché non è detto che debba essere il sindacato o le forze politiche a fare quella scelta particolare, sia perché oggettivamente siamo stati così assorbiti dalle vertenze da pensare solamente ad alcuni aspetti generalissimi, e speriamo di avere di qui a qualche tempo occasione per discutere invece su aspetti applicativi, sempre nei limiti delle nostre funzioni sindacali e politiche.

C'è invece un problema specifico al quale dovevamo dare una risposta immediata ed è quello della formazione degli inse-

gnanti e qui noi abbiamo pensato a un dipartimento di scienze educative e comunque a un dipartimento che abbia come compito esclusivo quello di formare gli insegnanti.

Le soluzioni all'interno di questa ipotesi sono varie. Il dipartimento può avere studenti fin dal primo anno oppure, per evitare il condizionamento che deriva allo studente che sceglie corsi a carattere monoprofessionale, può ricevere in questo dipartimento il completamento in scienze educative di corsi di studio che invece abbiano le tradizionali impostazioni (matematica, lettere e via di seguito). Lo studente seguirebbe quindi dei corsi di laurea specifici, e poi al terzo anno o al quarto anno completerebbe gli studi per l'insegnamento nel dipartimento di scienze dell'educazione. Per il problema delle scienze sociali in generale direi che innanzitutto, sulla base di una impostazione non esclusivamente produttivistica dell'università e non legata neppure solamente ai ruoli professionali attuati, tutto il settore delle scienze sociali ha senz'altro la dignità che ha un altro insegnamento e potrebbe, in una organizzazione per dipartimenti e per corsi di laurea, trovare una sua collocazione specifica nel senso che iniziative nate prevalentemente a latere di altri insegnamenti principali e che si sono sviluppati in maniera cadetta rispetto ad altri corsi di laurea potrebbero invece avere una loro posizione autonoma ».

D.: Per le università non statalizzate cosa si pensa di fare?

R.: « Bisogna distinguere tre tipi di università non statali. Se si dà un'unica risposta secondo me si sbaglia. Ci sono università libere che sono nate libere e vogliono restare libere e che tali devono restare. Ci sono le università riconosciute che sono oggi quelle istituite dagli enti locali: in particolare Urbino, l'Abruzzo e Brescia.

Queste devono essere statalizzate riqualificandole. Così anche l'università di Trento, se lo chiedesse.

C'è un terzo tipo di università che sono quelle nate in tempi più recenti che per fortuna non hanno ancora avuto il riconoscimento. E qui c'entra Viterbo e diverse altre, in generale il Lazio e Catanzaro, ecc. La nostra posizione è che lo stato debba liberamente decidere dove fare e come fare l'università, prescindendo dall'esistente, dal momento che queste iniziative non hanno una tale consistenza di tipo organizzativo da poter indurre la collettività alla statizzazione di quelle università.

Siamo contro il riconoscimento di queste università non riconosciute e siamo contro il fatto che statizzandole si debba recipere meccanicamente quello che è stato già fatto.

Per quanto riguarda il personale non va riconosciuto meccanicamente il servizio prestato, anche se, nel caso che le nuove

istituzioni abbiano dei punti di coincidenza con le precedenti, noi pensiamo che il lavoro svolto come incaricati possa essere utile ai fini di una stabilizzazione.

Si tratta di un riconoscimento che non deve snaturare il nuovo intervento ».

D.: *Il fatto di non aver discusso in partenza del problema delle scienze sociali, non implica un fattore negativo, non è in partenza un fatto negativo?*

R.: « Non abbiamo mai discusso neppure del problema delle altre scienze. Né partiti né sindacati sono scesi a analisi di settore. Se si è data una preferenza al problema degli insegnamenti, è stato perché questo è un problema strutturale e che non riguarda la sola università. Avendo una impostazione in base alla quale l'università non serve solo a formare le strutture professionali dei laureati, il settore delle scienze sociali non è per noi certamente un settore subordinato rispetto ad altri che sarebbero importanti e dignitosi. Dovrebbero venire dalla stessa facoltà di Magistero delle indicazioni serie su come combinare l'esigenza che sentiamo noi e i partiti di avere uno strumento che serva per formare gli insegnanti, con un'altra impostazione più omogenea a delle vostre elaborazioni e all'esperienza che voi state facendo.

Il sindacato non deve decidere se fare questo o quel dipartimento, ma quando un dipartimento risponde a un'esigenza così tangibile come quella della formazione degli insegnanti, deve poter intervenire. Si tratta di sollecitare gli interventi dei diretti protagonisti perché questo intervento delle forze sociali esterne possa collimare che le esigenze che emergono dall'interno. Nel momento in cui si arriverà alla fase della costituzione dei dipartimenti, che non avranno valore miracolistico, ma potranno essere un importante momento di riflessione collettiva sulle strutture, in quel momento le forze politiche e sindacali dovranno trovare un punto di equilibrio tra non essere assenti nel dibattito per ciò che riguarda interessi che hanno una rilevanza sociale senza però non prevaricare l'apporto che deve venire dall'interno delle strutture universitarie ».

D.: *E il destino dell'università di Roma?*

R.: « In una università come Roma la tendenza alla spartizione artificiale delle zone di potere diventa molto forte e anche difficilmente contrastabile. Anche per questo bisogna fare subito almeno un secondo intervento. Nelle università più piccole si riesce a far discutere sia pur tra molte difficoltà le varie componenti universitarie, perché ciascuno non si adagia sulle posizioni acquisite.

Per l'università di Roma secondo me non bisogna restare nell'attesa miracolistica di Tor Vergata, perché questo significa di fatto da qui a poco tempo, accettare lo sparpagliamento di questa unica università di Roma su tutto il territorio. Di spazio c'è bisogno e in attesa di un disegno organico si finisce per varare tante iniziative disorganiche. La carenza dei sindacati è stata quella di considerare Tor Vergata come unico obiettivo. Per uscire da questa situazione è opportuno ipotizzare alcuni interventi organici dentro Roma, senza eliminare gli interventi di Tor Vergata, ma senza pensare che quello debba essere il primo e l'unico intervento. Anche perché l'alternativa reale è lo sparpagliamento di fatto di quest'unica università.

Occorre contrapporre un'iniziativa organica e interdisciplinare (interdisciplinarietà nel senso non solo di un insieme di etichette a materie affini). In questo senso la tesi di Magistero come polo di una terza università andrebbe quanto meno chiarita e così come viene formulata, mi sembra che contraddica l'esigenza di una seria interdisciplinarietà che ora indicavo ».

(Roma, 7 settembre 1976)

R.: « Necessariamente il punto di riferimento per un'azione di riforma dell'università è il fatto nuovo costituito dalle dimensioni di massa che l'università ha assunto, dimensioni di massa che caratterizzano tutto il paese e nelle quali si è di fatto nascosta una forma di disoccupazione ».

D.: *Vede qualche collegamento con la scuola secondaria?*

R.: « Il problema esiste per tutti i tipi di scuola, naturalmente, il fatto che esista però per l'università è molto significativo, perché il processo è molto avanzato, cioè di una formazione scolastica che non ha più una relazione diretta con il lavoro in senso positivo, ce l'ha prevalentemente in senso negativo, per ricoprire un lungo periodo scolastico in condizione di impossibilità o di grande difficoltà di occupazione. E secondo me questo fatto, questo dato, dato che è conseguenza positiva del '68, ma al quale deve pur essere data una risposta, della rottura degli schemi ideologici di orientamento culturale che comunque erano presenti nella scuola italiana, e quindi l'aver una scuola che in questo momento è senza punti di orientamento che costituiscano elementi unificanti, questi sono i due momenti di crisi diciamo così, pensando a una linea di riforma, di trasformazione della università perché senza guardare a questi problemi di sostanza, credo che le migliori riforme che si possono tentare dalle forze politiche o anche dal governo finiscono col girare a vuoto, finiscono col rimestare la stessa pasta insomma, mutare l'università senza dare delle modificazioni reali, delle prospettive, questo mi sembra il rischio più grosso, il rischio più importante. Ora, sul primo punto, rapporto scuola-università-occupazione, io credo che ci siano due ordini di questioni da segnalare, della massima importanza. Come quello relativo per così dire alla, ad un rapporto più diretto che bisogna stabilire fra la condizione dello studente attuale e la condizione dei lavoratori, problema che non è affatto di semplice soluzione, che però deve essere considerato in tutta la sua importanza. Quindi, necessità di una iniziativa politica che ponga il problema dell'occupazione giovanile nell'area e in relazione alla situazione attuale perché c'è la disoccupazione, ma anche l'aspetto specifico rappresentato dai giovani che studiano. Evidentemente da questo punto di vista dalla sola analisi, credo sia la sola, che si è occupata e ha dato importanza, risulta che, dei giovani usciti dalla media superiore, quelli che hanno un lavoro stabile, oppure vanno all'università, sono il

40%. L'altro 60% non va all'università e non lavora, e siamo nella zona in cui c'è la più alta quota di occupazione in Italia. Questo dato va a figurarsi, se lo ribaltiamo nella scuola media superiore, sull'università, in altre aree, abbiamo tutta la gravità del problema. Non c'è possibile riforma della scuola e della università che non si agganci ad una iniziativa per affrontare questi temi con iniziative specifiche ».

D.: Riguardanti quali settori in maniera prioritaria?

R.: « In primo luogo l'industria e l'agricoltura, perché questo è il vero problema, ma non nascondendosi che anche il campo dei servizi ha una rilevanza notevole. Se noi vediamo, non solo come la scuola che produce i quadri per se stessa, autosufficiente per il passato della condizione di studente, se consideriamo il problema in tutta la sua complessità consideriamo anche i problemi culturali, anche con una relazione che non sia solo scuola insomma. E questo è un punto. Di qui ad es. l'importanza di agganciare le riforme scolastiche e universitarie a iniziative che vogliamo portare avanti e che devono essere realizzate nel campo dell'occupazione giovanile. Ma la questione va vista anche come un momento di riflessione, di studio sul problema, che deve avvenire nell'interno stesso dell'università; l'assurdo, non è più possibile pensare una scuola in Italia che faccia studiare gli studenti, e nella quale il problema dello sviluppo della personalità in termini di lavoro, come un aspetto dello studio, questo problema dell'occupazione, non è più possibile che aspetti che si devono preparare gli studenti; si è visto nell'università soltanto nei termini tradizionali che sono propri della scuola, oppure della classe dirigente questi ragazzi che fanno l'università di massa o anche nelle posizioni giuste, legittime in partenza della contestazione ».

D.: Questo implicherebbe anche il numero chiuso?

R.: « Perché? Io vorrei sapere quale numero chiuso. Cioè, nel momento attuale, qualsiasi cosa si proponga comprende sicuramente il 90% dei futuri disoccupati. Quindi il numero chiuso può essere sottoposto come problema di efficienza dei singoli istituti universitari, e come tale non lo discuto. Un senso ce l'ha. Cioè, che un istituto universitario non funzioni se ci sono, se ha la possibilità di operare con 100 studenti, e ce ne sono non dico 500 ma 5.000, ed è il caso di certe università tipo Roma, è indubitabile, e quando in Calabria volendo fare un'università che funzioni hanno adottato di fatto il numero chiuso, e be' sono da un lato condannabili, ma dall'altro comprensibili, voglio dire che hanno pensato all'efficienza. Ma se si pensa al numero chiuso come modo di evitare la frattura fra studio e occupazione, è

un sogno. Che numero chiuso prendiamo? Voglio dire, il problema vero è di costruire una ipotesi, e il problema è che questo è inevitabile, a meno che non distruggiamo la condizione di esistenza della gente, che il pensionato meridionale non si sfami più per mandare il figlio all'università, cosa che non farebbe se il figlio potesse avere una collocazione di lavoro, ma se non ce l'ha, comunque, malgrado tutto, il titolo di dottore può sempre essere una cosa che dà un respiro. Quindi questo mi pare che sia, cioè il problema è all'interno dello studio stesso, penso in particolare, non so, penso a facoltà come sociologia, che hanno dentro, non so, a università dipartimenti che hanno al loro interno problemi di natura sociale diciamo, di scienze sociali, questo, perché anche le facoltà di carattere tecniche e scientifiche che fanno capo alle ricerche, che fanno capo alle industrie, che fanno capo ai servizi, devono proporsi questo problema come problema interno, di organizzazione didattica, di studi, come presa di coscienza non solo di questo dato, ma con preparazione professionale in rapporto anche a questo ».

D.: Alcuni ritengono che, poiché la sociologia ad es. non ha un ruolo professionale preciso, ed ha invece un sovraccarico di studenti, si dovrebbe prevedere il numero chiuso per sociologia, e forse anche per psicologia. Per es., Chiarante in uno degli ultimi numeri di Rinascita si chiede perché ipotizzare il numero chiuso solo per medicina, e non per tutta l'università...

R.: « No, a noi il numero chiuso non convince, convince di più una discussione aperta nell'università stessa, con gli studenti, alle fonti, perché, la verità delle cose qual'è, che nella misura in cui ci si appella in certi ambiti professionali, si produce inevitabilmente una feroce selezione. Cioè in prospettiva si può pensare che ci siano tantissimi medici che acquisiscono tutti i redditi medi che attualmente hanno i medici in Italia, c'è un aggiustamento del mercato del lavoro anche qua, quando saranno troppi poi ci sarà un abbassamento dei redditi medi; poi una selezione feroce che si abatterà sull'università. Allora questi problemi tanto vale anticiparli, per sociologia e psicologia. Nella misura in cui c'è un grande affollamento di corsi che danno una preparazione sociologica e psicologica, è ovvio che i frutti si producano prima sul mercato del lavoro, poi sulla stessa università con feroce selezione, perché di tutti questi aspiranti, saranno pochissimi a potere entrare nel mercato del lavoro si comincia a selezionare fuori e poi si ribalta all'interno, e se non basta la selezione all'università, si creeranno tipi di corsi post-universitari e quindi... ».

D.: Chiarante parlava di Magistero, in primo luogo, come formazione degli insegnanti, e quindi non tanto ad es. di un di-

partimento di scienze sociali, quanto di un dipartimento di scienze dell'educazione. Le scienze sociali potrebbero venire convogliate presso altre facoltà, cui darebbero un certo apporto: per es., medicina, economia, legge, ecc.

R.: « Discorso ragionevole, come anche ragionevole il discorso se si vuole rapportare di più ai problemi dell'occupazione e quindi ai problemi dell'industria, dell'agricoltura e dei servizi, della scuola, che si pensi anche ad un momento di preparazione specifica dei problemi dell'educazione e dei problemi della scuola. Tra l'altro l'Italia è l'unico paese, in cui per es. tutti i laureati siano abilitati all'insegnamento, è abbastanza singolare, frutto di una situazione del mercato del lavoro, intendiamoci bene,... cioè, voglio dire, se stabiliamo un rapporto con l'occupazione, cioè io non dico: finalizziamo la preparazione universitaria a ambiti di occupazione. Il fatto di avere un momento di particolare attenzione per quanto riguarda la preparazione degli insegnanti... circa poi il fatto della sociologia, non è che debba perdere la sua specificità anche di riflessione, però è anche vero che deve entrare come momento di riflessione sul sociale, come metodo di riflessione sul sociale, nell'ambito delle altre preparazioni, tutto questo mi pare corretto. Nel passato era il diritto che faceva questa funzione. Cioè, io ho fatto il politecnico, lì gli ingegneri studiano diritto, il che non è poi sbagliato per certi elementi, oppure, economia, studiano pezzi di preparazione economica. E' molto logico che legare pezzi di preparazione giuridica e economica... ».

D.: *Questo può certamente essere molto importante, ma ci chiediamo se non sia ipotizzabile anche una struttura specifica.*

R.: « No, non c'è contraddizione. Anche perché io penso meno a una cattedra di sociologia o medicina, e più ad altre cose, per es. l'approccio sociale alla medicina in quanto tale. Cioè, che so, fare entrare i riflessi dell'ambiente di lavoro o più generalmente dell'ambiente sociale nelle condizioni di salute, tenere conto di questo nell'ambito specifico del medico, questo mi pare il contributo che l'approccio sociologico deve portare in quell'ambiente, più che una cattedra specifica di sociologia. Probabilmente sì, si potrebbe avere anche una struttura specifica, probabilmente sì, non credo ci sia nulla in contrario. Il pericolo però che esiste — qui riportiamoci di nuovo al discorso generale di prima — è una specializzazione. E qui vado al secondo punto, cioè dell'orientamento, cioè chi deve essere il punto di orientamento unitario nella scuola. Non ci può essere il pluralismo inteso come dice "Comunione e liberazione", e cioè c'è semplicemente la concorrenza tra diverse ispirazioni, cattolici da una parte, marxisti dall'altra, crociani dall'altra ancora. Perché? Per-

ché questo è il caso specifico. Cioè, non c'è dubbio che deve esserci una struttura sociologica specifica nell'ambito dell'università, però non c'è dubbio che questo è anche un pericolo, perché se l'approccio sociale ai problemi viene ristretto nell'ambito della specializzazione sociologica, e poi facciamo degli economisti che studiano l'economia matematica, dei medici che studiano la patologia di tipo tradizionale, degli ingegneri che non hanno... a questo punto la frantumazione, il carattere empirico della preparazione universitaria esplose. Va avanti in parallelo con un pluralismo ideologico che non è dibattuto culturale e politico, che parte da un approccio unitario, è l'approccio unitario che deve avere la capacità di fare riferimento al dato costituito dalla società. Prima di tutto, dalla società nazionale, e poi dal contesto. Esatto, quindi, benissimo, le specializzazioni che devono esserci, e quindi anche quella sociologica, necessità, queste specializzazioni, di accordarle con concretezza anche se con grande ampiezza culturale, ai problemi dell'occupazione che ci arrivano dal mercato del lavoro, e nello stesso tempo portare un indirizzo comune nell'università che abbracci, vero, tutti interi, i rami dell'università, per cui il riferimento sia un'analisi critica e il momento di intervento sulla società italiana. Da tutti gli angoli possibili, ma con questo punto unitario, con in vista io dico la necessità che deve proporsi l'università di un cambiamento in nome delle esigenze che ci sono di lavoro, di avanzamento sociale e culturale delle classi lavoratrici; delle classi più povere, entro cui ci sta tutto il pluralismo possibile, ma questa, non altra, non so se mi sono spiegato ».

D.: *Crede che sarebbe bene prevedere una diversa preparazione e carriere per docenti e ricercatori universitari?*

R.: « Qui bisogna far un discorso di come si riconnettono alla situazione reale. Perché noi non possiamo pensare, non c'è dubbio che c'è una parte della ricerca che deve essere collegata all'università, perché bisogna ammettere che altrimenti, a livello universitario, rischia di sterilirsi, di burocratizzarsi, però è anche vero che noi avremo una visione parziale della ricerca se pensassimo che la ricerca, a cominciare dalla ricerca sociologica, per es., si esaurisca nell'università. Deve essere svolta in tutte le sedi di attività economica. Quindi deve essere svolta all'università ma anche in altri enti pubblici... qui noi abbiamo maturato una posizione diversa dal passato. Qui noi, per es., in passato eravamo contrari, contrari al medico in fabbrica, al sociologo in fabbrica, contrari a che i grandi gruppi industriali si impegnassero nella ricerca in concorrenza con l'università. Oggi cerchiamo di maturare una visione più complessiva, che non è di iniziativa e di lotta per dare certi orientamenti alla ricerca, ma è

il tentativo di considerare la ricerca come un elemento che si innesta più profondamente con l'insegnamento, ma anche dal lato dell'università produttiva ».

D.: *Sembra esserci una certa tendenza a demandare all'università la ricerca fondamentale, e a far fare ricerca applicata altrove; per quanto al CNEN o centri analoghi sembra vi siano molti problemi, sempre riguardo alla ricerca...*

R.: « Assolutamente, anche più se possibile, anzi, la crisi della ricerca è più facile oggi individuarla al CNR o al CNEN che negli stessi istituti universitari, dove qualcosa c'è. E non parliamo poi dell'industria, dove la crisi è ancora più profonda che al CNR o al CNEN, basti guardare la bilancia tecnologica italiana, le posizioni che abbiamo perduto, a cominciare dalla chimica, circa quindici anni fa la chimica italiana era capace di produrre ricerche applicate, si vedevano quelle della Montecatini, insomma, basta invece oggi pensare alla crisi reale; questa visione che noi portiamo, nel senso di aggregare realtà così come sono, ma di investire con una critica un tipo di ricerca che tende, nell'università e anche negli enti pubblici, ad essere più che ricerca pretesto per dare titoli di merito accademici e collocazioni ai fini di costituire un supporto, che anche la ricerca fondamentale è il supporto della ricerca stessa. Quindi, la ricerca applicata, che ha uno scopo, quello cioè della ricerca della autonomia e dell'allargamento di punti, delle aree più alte di occupazione del paese; in questo senso è una lotta che va all'università, agli enti pubblici, alla industria ».

D.: *Questo non è in buona parte legato ai problemi della committenza?*

R.: « Certo, sì certo, che riflette anche un problema di committenza, io direi però che non lo esaurisce. Cioè, come noi diciamo nel campo dell'industria l'importanza è del modo come si organizza una ricerca, che a sua volta influisce sulla domanda. Cioè, una ricerca organizzata attivamente, a partire dall'università e dagli enti pubblici, fornisce all'attività produttiva — io quando dico questo mi riferisco non soltanto ai settori più avanzati — stimoli per puntare su più alti livelli di produttività e di efficienza tecnologica, che hanno quell'origine, e non l'origine esclusiva dei lavoratori, è una cosa che può consentire quanto meno alla lotta sociale nell'industria e nell'agricoltura elementi che oggi possono non esserci. E quindi da questo punto di vista committenza sì, ma la committenza non viene da sola ».

D.: *Per ora sembra che di questi rapporti con le forze sociali, per es. le regioni, le province, ecc. se ne parli vagamente e*

in tono astratto. Nel frattempo, non si rischia fra l'altro di degradare il personale?

R.: « Io questo lo capisco, però la lotta è lunga e difficile, bisogna esserci dentro, non è affatto semplice, cioè no, l'obiettivo deve essere quello di una trasformazione nella direzione che abbiamo detto. È chiaro che ci vuole una connessione, l'università nello stato e nelle sue espressioni che non sono la scuola e l'apparato politico, le strutture economiche, però che i processi che vogliamo determinare... e al momento in cui andiamo avanti passiamo da una resistenza di tipo accademico professionale, parlavamo di ricerca, per es. be' certi tipi di ricerca, c'è di mezzo il carattere dipendente dell'economia politica italiana: il campo energetico è il tipico, quello elettronico... Ma ideologicamente voglio dire anche, chiedo scusa, in termini di indirizzo. *(interruzione)*

Non so, la maledetta questione della curva di Philips, per cui i disoccupati sarebbero aumentati, noi siamo largamente riusciti a non farla funzionare, dopo di che però, anche i sostenitori della curva di Philips e di questo genere di cose dovrebbero continuare poi ad andare avanti. Ecco, voglio dire, c'è un bisogno di ampliamento, di non limitarci all'impostazione di temi che arrivano soprattutto dalla cultura americana, ma di rinnovamento, di esperienze nostre, italiane, europee, che non riguardano solo certi aspetti tecnici... ».

D.: *Non trova che esiste una certa ripetitività, nei temi della scuola, rispetto ai temi degli anni '60, v. la conferenza degli anni '70 per lo sviluppo degli anni '80...*

R.: « Bisogna certo che questo discorso, bisogna portarlo, anche se c'è una autonomia regionale, bisogna portare alla scuola, ma qui ci sono delle responsabilità immense, perché, le regioni non c'entrano, c'entrano per es. i sindacati, che ancora adesso hanno le loro scuole professionali, vedi la CGIL, per fortuna sua ce l'ha poco o niente affatto influente ».

D.: *Rossi trovava che, per Andreatta, il problema universitario non era affatto prioritario.*

R.: « Questo grosso modo è il discorso che si fa sempre, il discorso su queste grandi strutture sociali e culturali del paese, è un discorso che si è fatto. Quando siamo in fase di espansione economica, il paese pensa a queste strutture nel senso di dedicarvi parte della spesa pubblica. Quando il problema evidentemente non è solo questo... ».

D.: *Certo tutto è reso più complesso dalla mancata partecipazione, a volte, di quelli che dovrebbero essere i più interessati, gli studenti.*

R.: « Per la difficoltà del movimento degli studenti? Sì, non dimentichiamoci che fino al '67 gli studenti non ci sono stati ».

D.: *Sì, ma esistevano almeno come numero. Ora, in molte università non è più così.*

R.: « Meno male; se no, come funzionerebbe Roma se venissero tutti? Veramente, questa è una battuta non giusta; certo i soggetti sono decisivi, però, per stimolare i soggetti bisogna aprire, cioè insomma, le lotte sociali non hanno mai una continuità. Ci sono quelle grandi fasi della fine degli anni '60-principio anni '70, non è che non abbia prodotto. Certo, ha prodotto soprattutto delle rotture, certo ha consolidato soprattutto una situazione di continuità, però ha costituito con questo una condizione nuova, ora si tratta di lavorare per fornire gli elementi di una nuova ondata di lotte sociali, che portino più avanti. E se una autocritica dobbiamo farci rispetto al prima del '68, è che abbiamo lavorato allora più in termini di preparazioni formali, disegni di legge e cose di questo tipo che in termini di un lavoro di fondo, sociale, culturale. Adesso questo dobbiamo farlo, avere anche queste ispirazioni. Se su questo lavoriamo, creiamo le condizioni per... Sono al partito da 30 anni. Gli scioperi spontanei non ci sono mai, sempre. E sono la nostra fortuna, non disgrazia, le cose su cui si costruisce il sindacato. Ci sono ogni tanto e bisogna saper costruire, su questo, qualcosa che tenga a lungo, perché poi dopo non ci sono più, cioè, questi momenti di grande tensione che creano il dato nuovo del cambiamento sociale, a cui l'organizzazione del movimento operaio deve sapersi collegare per penetrare più a fondo con la sua critica, con la sua attività distruttiva e costruttiva, sono momenti, poi bisogna, dopo questi momenti, mantenere una tensione, ma per questo ci vuole una capacità di ipotizzare le vie per cui il movimento può andare, consolidare le posizioni; questo momento di questo tipo anche all'università bisogna saperlo mettere a frutto ».

D.: *Ci potrebbe dire in particolare come vedrebbe l'assetto dell'università di Roma? Si parla di seconda e di terza università...*

R.: «Roma come tale? Confesso che non sono informato della cosa. Non dico che non ci siano progetti; sì, perché non è molti anni che lavoro a Roma, che sto qui come residenza, confesso che non ho di Roma una conoscenza, propriamente.. Io quando ero a Torino ero molto contrario ai due centri universitari, mai capito, si possono moltiplicare gli istituti, questo è chiaro, ma perché fare due università? Quando abbiamo fatto un bel centro universitario lontano da Roma, abbiamo ricreato un'altra pendolarità che si sovrappone a quella attuale, abbiamo complicato il casino ulteriore di questa città. Mi chiedo: cosa abbiamo risolto? Cioè,

naturalmente la cosa è da vedere in concreto, però non so perché si debba sempre ipotizzare il raddoppio, la triplicazione. Io preferirei vedere la cosa in concreto: cosa si può fare per medicina, per architettura, cosa si può fare per ingegneria, se fare i dipartimenti, cosa significa, quante duplicazioni, quadruplicazioni. In realtà ho paura di questi progetti di seconde e di terze università, che sono progetti meravigliosi di colossali nuovi centri di potere, si rifaranno meravigliosi uffici coi marmi per terra, e avanti di questo passo, triste, ma. Capisco che sono venuto una volta a Sociologia, e che nella situazione in cui vi trovate voi anche l'idea di Tor Vergata sia meravigliosa, anche senza marmi, chiarissimo, sono riuscito a stento a entrare fra una lezione e l'altra per fare una conversazione con gli studenti, che aveva organizzato Maria Michetti (a proposito del lavoro minorile). Era favolosa proprio la cosa. E poi mi dicono che le sedi dell'Istituto di sociologia hanno due scrivanie per 40 insegnanti, cose così. Però non mi pare che la soluzione di questi problemi qui sia nel fare un'altra università, perché il rischio è che là si crei un'altra situazione in cui ci saranno sì due tavoli per il rettore, poi per gli altri due tavoli in tutto. Cioè, mi sembra più logico andare in cerca di situazioni reali, con tutte le occasioni che una città articolata come Roma può offrire, di edifici pubblici, in quel contesto cercare di risolvere i problemi, senza che abbiamo qui un'idea retorico-nazionalistica, che bisogna sempre rifare il grande monumento, come c'è a piazza Venezia, per tutte le cose ecco ».

D.: *Forse il rischio, quando si arriverà per es. ai dipartimenti, è che i giochi siano già fatti.*

R.: « Lo so, però questo rischio per scamparlo bisogna entrarci dentro col piccone, riportare i temi reali... L'autonomia universitaria? Ormai è stata bruciata, ci sono anche dei miti che abbiamo fatto un po' il loro tempo ».

D.: *La questione della libertà dei docenti è una delle obiezioni fondamentali ai dipartimenti...*

R.: « Sì, in realtà ho l'impressione che su queste posizioni confluiranno da un lato crocianesimo tradizionale, cioè, questa visione dell'intellettuale che è tale perché come intellettuale è al di sopra della mischia, è tale perché è al di sopra, c'è poco da fare, è questo, poi questa collocazione, non so, la fortuna del fascismo in realtà è stata che per la prima volta col fascismo è stato dato a questa roba un colpo molto duro, con la collocazione dell'intellettuale più direttamente in rapporto ai problemi sociali. Questo i fascisti sono stati capaci di farlo, non per niente per es. hanno avuto dei consensi dalla borghesia, però comunque resta questo dato. E poi perché secondo me coincide da 20

anni con una direzione dello stato che viene da una forza politica che in ultima analisi ha una riserva di fondo, e quindi esprime questa riserva anche mantenendo degli spazi di formale autonomia che sono in realtà di impedimento alla scuola pubblica, di avere una sua linea su cui costruisce un rapporto con la scuola e la società, fra gli studenti e la società che li circonda... quindi, altro che, c'è una tradizione ».

(Roma, 10 settembre 1976)

D.: *Potremmo iniziare con un suo parere sulle dichiarazioni programmatiche di Andreotti?*

R.: « Direi che Andreotti ha fatto un piano piuttosto completo relativo alla situazione italiana e si è occupato per lo meno dei più importanti problemi, fra questi non poteva non trovarsi anche quello scolastico, università compresa. Però, se mi è consentito fare un rilievo, dirò che nell'ambito di questo programma andreottiano, i problemi assumono quasi tutti lo stesso spessore e non vediamo un problema emergere sugli altri veramente. Si elencano tutte cose importanti, tutte cose che si debbono fare... Anche la scuola è un problema importante, la crisi dell'università si deve risolvere... Se dovessi dire che con queste dichiarazioni mi sento tranquillo e che nella presente legislatura si affronterà il problema della riforma scolastica, direi proprio una bugia. Anzi, devo dichiarare che una volta di più, mi pare, ci si avii a trattare il problema della scuola e dell'università in particolare come uno di quelli di cui si intende parlare senza pensare concretamente alla loro soluzione. Io non voglio avere mai una sfiducia preconcepita, ma ripeto che per questa strada mi pare difficile arrivare a una riforma universitaria. La riforma dell'università invece va fatta avendo idee concrete sull'università. Questa è la terza legislatura, almeno, in cui si ritorna sul problema dell'università, ma purtroppo, mi pare, ancora una volta, senza idee concrete. Invece non penso che si possa più perdere tempo, anche perché credo che se non si comincia con la riforma dell'università, è molto difficile pensare concretamente a una riforma della scuola. Per anni abbiamo detto che, tutto sommato, si poteva partire anche dalla riforma della scuola secondaria; alla fine — questo è vero — quando si parte, da qualunque punto, è sempre un bene. Ma tutto ciò andrebbe bene se avessimo fatto almeno quella, di riforma; in questo caso infatti staremmo un pezzo avanti. Invece non s'è fatto nulla e a pensarci bene, ad essere veramente obiettivi, è assai difficile operare una riforma della scuola secondaria se non c'è prima una riforma dell'università. Perché, tanto per cominciare, la riforma della scuola secondaria si articola sulla riforma del sistema di insegnamento e del reclutamento degli insegnanti, si fonda sul nuovo insegnante: ma il nuovo insegnante lo crea soltanto la nuova università. Se non avremo una nuova università, non avremo né un nuovo inse-

gnante né un nuovo modo di insegnare, la creazione di nuovi valori sarà molto più difficilmente individuabile, e anche la riforma della scuola secondaria non si potrà realizzare. Per questo, a mio avviso, la riforma dell'università resta il « *porro unum ac necessarium* », il problema principale insomma, e di lì si deve partire ».

D.: *Ci sembra di ricordare che Chiarante abbia detto che, a suo parere, sarebbe più opportuno che i due progetti, allo stato attuale, venissero varati insieme.*

R.: « Anche io lo credo. Anzi, questa è una delle cose su cui noi repubblicani ci siamo già espressi da tanto tempo, cioè sulla necessità di rendere globale la riforma scolastica, mentre non è assolutamente pensabile una riforma pensata per singoli settori. La riforma deve essere globale perché c'è un evidente rapporto fra i problemi della programmazione educativa e quelli della programmazione economica, quindi la riforma va studiata tenendo conto della attuale situazione e pensando a un assetto futuro, diciamo del 2000, oramai, per la scuola italiana. Per realizzare una vera riforma, una ventina di anni passano, e con i tempi italiani, prima che quella di cui ci occupiamo sia varata, una nuova scuola l'avremo forse per il nuovo secolo. La riforma dunque si deve pensare globalmente. Però, un conto è la programmazione globale, direi, da un punto di vista concettuale, da un punto di vista della formazione, della sua articolazione, della prospettiva. L'attuazione tuttavia non è detto che possa essere globale come la programmazione. In altri termini, non penso che, nello stesso giorno e nella stessa ora, si potranno avere tutta la nuova scuola secondaria, la scuola primaria dell'obbligo, ecc. In questo senso tuttavia c'è una assoluta priorità, e riguarda per quanto ho detto l'università ».

D.: *Cosa pensa della proposta dei dipartimenti, che sembra si stia facendo strada?*

R.: « Si sta facendo strada? Lei lo crede? Sono almeno dieci anni che se ne parla. Sono anni che abbiamo chiesto l'istituzione obbligatoria dei dipartimenti. Certo, se in Italia le riforme si devono discutere per 50 anni e vengono applicate con un secolo di ritardo, è chiaro che finiscono per essere superate ancora prima di essere realizzate. Per cui se attendiamo per altri decenni può darsi che il dipartimento non serva più. Una riforma invece si attua tenendo conto di una certa situazione e in un certo momento definito. Se le riforme non si realizzano, se aspettiamo ancora, anche dei dipartimenti, ne sono convinto, si potrà fare a meno. Il dipartimento secondo me era necessario nel momento in cui si è pensata la sua costituzione, sulla base del modello, che è quello della università anglosassone, e necessario lo sarebbe ancora oggi, in quanto distrugge una vecchia visione dell'univer-

sità articolata sugli istituti monocattedra, distrugge la concezione dell'università composta di monadi senza finestre, no, per parlare col linguaggio di Leibniz; per cui ogni professore « *est imperator in regno suo* », e nessuno lo tocca, compra i libri che vuole, gli strumenti di ricerca che vuole, non parla con nessuno e nessuno sa cosa succede nella stanza vicina. Questo è il tipo di università che in Italia abbiamo ereditato alla fine del secolo scorso e che, tutto sommato, con qualche eccezione, esiste ancora oggi. Il dipartimento deve modificare tutto ciò, cioè deve mettere insieme i mezzi di ricerca e mettere insieme insegnamenti e tutte le componenti della università, naturalmente studenti e docenti è ideale, purtroppo, io ho qualche decina di persone che vengono da me, su centinaia che dovrebbero frequentare ».

D.: *A Magistero siamo sommersi...*

R.: « Siete sommersi? Siete sommersi dal silenzio, perché ormai non viene più nessuno a frequentare l'università. Anche Magistero ormai è una grossa fabbrica di esami e di lauree; gli studenti vengono per le lauree, ma quelli che frequentano, che chiedono, che si mettono in contatto, sono una minoranza. Su questa minoranza, certo si può ancora lavorare. Infatti, se nell'attesa di avere un'università con tanti insegnanti, con tanti borsisti perché possano provvedere a tutti gli iscritti, noi non facciamo nulla, siamo dei perfetti incoscienti. Quindi io credo che anche ora, in attesa della riforma, il dipartimento si possa articolare, affinché cominci a funzionare per lo meno per quelli che già si interessano. Certo il giorno in cui il dipartimento funzionerà, verrà più gente, ci sarà una ripresa di interesse, gli scolari verranno perché parteciperanno a un discorso diverso, che comincia ad avere un senso. Che senso ha, a un certo punto, andare a sentire delle lezioni che sono una slegata dall'altra, studiare programmi che non hanno niente a che vedere l'uno con l'altro, seguire corsi che sono brandelli di scienza, di ricerche, di vecchi corsi? Crediamo veramente che tutto questo faccia cultura »?

D.: *Come si inserisce in tutto ciò, il problema della libertà del docente?*

R.: « Il docente deve essere libero, però ha il preciso dovere di ricercare, di studiare, di adeguarsi; è evidente che quando mi chiedono di tenere corsi, seminari, premetto sempre: badate bene, le mie competenze sono di un certo genere, non mi potete costringere a tenere un corso su cose che non so. Però, se avete interessi di un certo tipo, possiamo organizzare un seminario insieme, impiantare ricerche insieme. Questo sì, perché un professore che conosce un solo libro non va bene. E' chiaro che non mi si può chiedere, dall'oggi al domani, di tenere un corso su Ludovico il Moro. Milano del '400 io la conosco poco. Però è pur vero che mi posso preparare. E' logico tuttavia che la libertà di

insegnamento è un fatto fondamentale, e per fortuna oggi molti lo hanno capito, mentre quando noi repubblicani ci battevamo per questo, due legislature fa, molti altri per essere moderni e contestatori asserivano che ogni professore era intercambiabile e doveva essere in grado di rispondere subito a tutto e su tutto. Questo non era assolutamente vero. Però non è neanche vero del tutto il contrario, cioè che ognuno deve fare solo quello che crede. Ci sono varie possibilità di fare corsi cattedratici, corsi di seminario, di affidare ricerche. Insomma, c'è sempre possibilità di lavorare, soprattutto poi quando si faccia un programma comune di dipartimento. Se noi tutti insieme discutiamo e ci mettiamo d'accordo sul conferimento di un certo indirizzo scientifico al dipartimento, e lavorerò in questa direzione per anni, questo mi pare un risultato importante. Quindi direi, per concludere, che il dipartimento è ancora attuale, però bisogna farlo, se ne parliamo ancora, può essere che da qui a 10-15 anni ci saranno altri tipi di aggregazioni. Tutto tramonta, tramonterà pure quello; ma questo non è un discorso, perché si potrà dire: avete visto? Il dipartimento ancora non si è fatto e ormai anche quelli che lo hanno già realizzato cominciano a criticarlo. Tuttavia si deve pensare che dove il dipartimento si critica dopo molti anni dalla realizzazione, in principio il dipartimento stesso diede risultati positivi. E' vero che si può cambiare idea, però il dramma è il nostro, che con 50 anni di ritardo stiamo ancora a discutere su cose che non realizzeremo mai. Proprio questo è inammissibile. Cioè, è normale da noi, ma è inammissibile, per lo meno come metodo e come risultati ».

D.: *Circa i progetti DC e PCI, vi sono divergenze?*

R.: « Direi che il progetto della DC è carente in alcuni punti. Quello del PCI mi sembra pure, per certi aspetti, criticabile, pure se il PCI ha fatto molta strada dal 1968 ad oggi. In nove anni, la teoria del docente unico è venuta meno, la teoria dell'università dove tutti sono uguali non esiste più, la teoria dell'assunzione del docente senza concorsi pare che abbia fatto il suo tempo. Si prospetta ormai la dimensione in due fasce di docenti. E questo, tutto sommato, sempre in maniera elegante, e che possa urtare di meno, non è altro che quanto noi proponevamo quando eravamo contro l'idea del docente unico e difendevamo il concorso come momento, essenziale, della vita dell'università. Io direi che oggi come oggi abbiamo, purtroppo con tanto ritardo, avuto la riprova che quello che dicevamo noi del PRI era giusto. Per questo le proposte repubblicane sono ancora quelle di due legislature fa. E non credo si debbano modificare. Il PCI ha a volte bene individuato alcuni problemi, che, secondo me, deve ancora mol-

to approfondire. Del resto i comunisti stessi lo hanno detto, le loro tesi le hanno presentate in modo aperto. Tale progetto è stato anche molto criticato, si tratta di un dato che non è ancora definitivo; tali critiche non mi sembrano sempre pertinenti. Piuttosto bisogna proporre le modificazioni opportune. Comunque, i punti sui quali bisogna articolare una riforma a mio avviso sono questi: prima di tutto si deve tener conto che una riforma universitaria deve essere globale, ma si deve anche sapere che l'università non può essere riformata tutta e nello stesso tempo; noi del PRI l'abbiamo sempre detto. Questo elemento, ad es., è presente nelle dichiarazioni di Andreotti; per la prima volta quindi lo troviamo nelle dichiarazioni di un presidente del consiglio. Infatti Andreotti parla della riforma della facoltà di Medicina tenendola a parte rispetto a quella delle altre facoltà. Se lei legge i nostri documenti congressuali, di direzione, i nostri articoli di giornale dedicati all'università, vede i discorsi di Spadolini e degli altri amici che se ne sono occupati, tale concetto ricorre un'infinità di volte. Non è affatto detto che tutte le facoltà abbiano bisogno della stessa riforma. Il modo sbagliato con cui si era impostata la riforma universitaria era di voler appiattare Legge su Medicina, Architettura su Lettere. Al contrario, bisogna fare una riforma snellissima cambiando alcune cose per tutte le facoltà ugualmente. Poi è necessaria una apposita riforma facoltà per facoltà. La facoltà di Medicina ha dei problemi enormi che non sono quelli di Lettere o Ingegneria, per cui non è possibile che noi risolviamo i problemi delle varie facoltà tutti allo stesso modo. Se vogliamo veramente riformare l'università dobbiamo fare una riforma quadro molto snella, perché l'altro errore della penultima legislatura, quella della presentazione del famoso progetto 612, fu quello di presentare un progetto che prevedeva tutto, ma prevedeva talmente minuziosamente le cose, per cui alla fine era inattuabile. Tale riforma quadro sarà basata sulla libertà di insegnamento, sui dipartimenti obbligatori, sui concorsi, sull'articolazione dei corsi di laurea, sul dottorato di ricerca, ecc. Poi si scenderà alla situazione di facoltà per facoltà. Per alcune facoltà si porrà il problema del rapporto fra ricerca scientifica e professione. Per Lettere ad es. non si porrà, per Medicina al contrario si porrà sicuramente ».

D.: Lei trova che si debbano prevedere carriere distinte per ricercatore e docente?

R.: « Tutto sommato, io non vedo il chirurgo docente universitario che poi faccia il titolare di una clinica privata. Certamente egli opererà, ma lo farà nell'ambito della sua clinica universitaria. Quindi, direi, la carriera del docente-ricercatore deve essere in qualche modo distinta da quella del professionista.

Mentre, non so se mi chiedesse anche questo, assolutamente non dev'essere divisa la carriera del ricercatore da quella del docente. Ci sono quelli che dicono: c'è il ricercatore e poi c'è il docente. Ma cosa spiega, cosa insegna il docente, se non è ricercatore? La concezione di una università dove ci sono ricercatori e docenti, finisce per essere la concezione di una università che diverrà una sorta di liceo, giacché il docente spiega soltanto ricerche svolte da altri; ma è un docente universitario, dico, uno che non fa ricerca? Certo no, per nessun caso e in nessuna facoltà. Come è possibile che il professore di chimica o di biologia, di economia, non sia anche un ricercatore? »

D.: Quindi vedrebbe l'università più legata ad enti di ricerca, quali il CNR, il CNEN, ecc.?

R.: « Naturale che lo sono. La tendenza contraria è molto preoccupante, significa in pratica impoverire ancora di più l'università. Tuttavia io ritengo che in una università come quella che noi ci prepariamo a fare, che col nostro consenso o malgrado noi, sarà un'università di massa, la ricerca scientifica non si potrà svolgere tutta e sempre dentro l'università. E' logico anzi che si svolga anche fuori. Anzi, ci sono paesi dove la ricerca scientifica si fa quasi prevalentemente fuori, v. per es. l'Unione Sovietica: l'Accademia delle Scienze è una cosa seria. Forse penso che si potrebbe cominciare ad ipotizzare anche da noi qualcosa di questo tipo. E perché questo? Perché con l'Università che avrà un milione di iscritti non si può pensare che tutta la ricerca scientifica si faccia negli atenei ».

D.: Lei ha fatto un accenno alla necessità di legare università e programmazione economica. Questo potrebbe implicare una serie di problemi per alcuni corsi di laurea cui non corrisponde una figura professionale ben precisa, e che quindi non propongono molti sbocchi professionali, attualmente. Come vede questo collegamento?

R.: « E' un problema che va affrontato in maniera approfondita. Io credo che non ci siano facoltà che non offrano più possibilità; è evidente ci sono di quelle che ne offrono di più e quelle che ne offrono di meno, ci sono anche facoltà che non sono state sviluppate come sarebbe necessario. Sarebbe necessario per es. avere più laureati in certe facoltà scientifiche, invece tutti si riversano verso le facoltà tradizionali. In questo senso io credo che bisognerebbe tener conto della programmazione e di quelli che potrebbero essere gli sviluppi futuri. Certo, necessiterebbe una programmazione seria. Finché da noi non c'è, è inutile fare questo discorso. Certo, io credo che un discorso programmatico possa servire a generare una linea di tendenza, ma non deve secondo me servire a creare steccati. Io non sono fa-

vorevole, tutto sommato, al numero chiuso, se non in determinate facoltà e per particolari motivi ».

D.: *Ecco, altri ci facevano notare che la cosa avrebbe un senso se vi fosse una seria programmazione.*

R.: « Direi che sarebbe sempre molto preoccupante, in un paese come il nostro, per lo meno. Infatti, se non cambiano certe cose, il numero chiuso significherebbe l'esclusione di determinati ceti, dalla vita universitaria. Più che numero chiuso è meglio ipotizzare incentivi, borse di studio, facilitazioni. Nel nostro paese, il numero chiuso, oggi, sarebbe un ennesimo errore. Sarebbe una chiusura per i meno ricchi ».

D.: *Certo, al momento attuale, alcune facoltà potrebbero anche « chiudere », vedi quelle per insegnanti...*

R.: « Bisognerebbe vedere per chi sono chiuse e per chi sarebbero aperte. Non sarei per niente tranquillo, neanche pensando a quelli che potrebbero essere gli sviluppi politici futuri. E direi che, così come non mi ha mai convinto il numero chiuso, per lo meno fino a che non ci siano determinate garanzie, così non mi convincerebbe nemmeno l'abolizione della validità dei titoli di studio, altro problema. Anche questo è infatti pericoloso, in un paese come il nostro, in cui non si può parlare di un punto di partenza uguale per tutti. Oggi purtroppo la partenza non è uguale. Però c'è qualcosa che rende uguale, per un momento, il figlio dell'operaio: la laurea. La laurea, si dirà, è un pezzo di carta. E questo è anche vero. E' anche vero, però, che è un momento unificante. D'accordo, c'è il figlio dell'industriale che dal padre riceverà sempre una grossa spinta, il figlio dell'operaio una spinta del genere non l'avrà mai. Però almeno hanno tutti e due la laurea, e questo è di fatto un momento unificante. Il giorno che questo non ci fosse più, fino a che almeno la nostra società è organizzata in questo modo, senza la validità del titolo, uno resta figlio di operaio e basta, l'altro, figlio dell'industriale; senza laurea entrambi, ma uno abbandonato e l'altro protetto, mentre prima entrambi avevano la protezione della laurea ».

D.: *Come si dovrebbe arrivare, secondo lei, alla formazione dei dipartimenti? Potrebbero nascere in maniera fortemente differenziata, se il dibattito nelle singole università sarà determinante...*

R.: « Esatto. Questo, secondo me, fa parte di quella riforma quadro minima che deve essere regolamentato in maniera omogenea. Se posso dirlo, uno dei rilievi, uno dei tanti, che si possono fare al progetto comunista è relativo alla strutturazione del dipartimento. Credo che su ciò dovrebbero ancora molto approfondire. Di solito quelli che sono contrari al dipartimento e

sperano di mantenere l'università con gli istituti monocattedra pensano a un dipartimento piccolissimo, in cui le aggregazioni sono scarsissime. In questo caso i rischi sono due: quello di fare un dipartimento che è un istituto truccato oppure una vecchia facoltà truccata da dipartimento. Noi dobbiamo cercare di articolare un minimo e un massimo di cattedre da inserire nel dipartimento obbligatorio e dobbiamo prefigurare due tre tipi di dipartimento. Naturalmente non avverrà che ognuno fa il dipartimento che vuole, perché se no, è evidente, ci saranno le università che si faranno un dipartimento di tale complessità per cui laurearsi sarà quasi impossibile... e poi le altre, dove avremo dipartimenti burletta ».

D.: *E per lo specifico di Magistero, delle facoltà di Magistero? Quale sarebbe il loro destino?*

R.: « Magistero, secondo me, dovrebbe avere uno sviluppo di tipo socio-psico-pedagogico ».

D.: *Sono due cose diverse. Molti, fino ad ora, ci hanno parlato di un dipartimento di Scienze dell'educazione...*

R.: « Ecco, io lo vedrei in questo modo, soprattutto dedicato alla formazione dell'insegnante, ma anche come una serie di dipartimenti ».

D.: *Per Lettere e Pedagogia, si può prevedere un dipartimento di Scienze dell'Educazione, o ci saranno possibili aggregazioni per analogia. Ma Psicologia e Sociologia? Che fine faranno?*

R.: « Per Sociologia e Psicologia ci sono già ora degli istituti, corsi di laurea. Che fine devono fare? Io penso che debbano essere potenziati, non debbano fare nessuna fine. Debbono ricevere un nuovo impulso ».

D.: *Da alcune parti si è fatto questo discorso: per Sociologia e Psicologia, non c'è per ora una precisa figura professionale; poiché alcune facoltà, come Legge e Medicina per es., sono, per vecchia tradizione, attualmente lontane da un approccio di tipo sociale, sarebbe bene prevedere materie sociologiche come supporto specifico in queste facoltà e nel dipartimento di Scienze della Educazione...*

R.: « Io non sarei del tutto d'accordo. E' un vecchio modo questo di considerare le facoltà. Viceversa, se noi pensiamo ad una aggregazione per dipartimenti, ci saranno corsi che andranno potenziati, e andranno potenziati gli strumenti che già abbiamo. Me ne viene in mente uno, per es. il famoso CEPAS, è una istituzione molto seria che può essere benissimo un dipartimento universitario. E ne abbiamo anche degli altri e penso che al-

tri se ne possano costituire, che abbiano come finalità, proprio quella di creare strumenti e personale adeguati a sviluppare lo studio delle ricerche sociali ».

D.: *Quindi lei vedrebbe di più un assetto a sé delle scienze sociali?*

R.: « Sì, sono dei dipartimenti. Insomma, bisognerà creare più dipartimenti e non pensare alle aggregazioni per facoltà, perché la facoltà tutto sommato non ha molta funzione. Se noi pensiamo ancora ad aggregare quello che c'è alle varie facoltà, allora il dipartimento che funzione ha? Ripeto, è tutto lì, il modo di concepire il dipartimento. Se invece rimane fermo il vecchio concetto di facoltà, allora il dipartimento è un istituto truccato o una facoltà truccata. E, viceversa, momenti che noi dovremo svalutare, ma svalutare veramente, sono l'istituto e la facoltà; così sboccherà il nuovo dipartimento che va moltiplicato senza aver paura ».

D.: *Forse la preoccupazione comincia dal fatto che da noi gli studenti sono tanti...*

R.: « Il problema è di rendere questi futuri dipartimenti molto più seri e rigorosi, perché spesso gli studenti sono tanti quando pensano di aver trovato il punto di minore resistenza, non perché abbiano veramente grande passione per una materia. Non è detto affatto invece che un istituto di ricerche socio-psicologiche debba essere facile, mentre può essere una cosa molto seria, e allora vedrà che migliaia di studenti si ridurranno ad alcune centinaia. E la stessa cosa succede a Lettere, succede a Scienze politiche ».

D.: *Senta, specificamente per la situazione romana...*

R.: « La situazione romana è scoppiata ormai da 15 anni ed oggi ci avviciniamo ai 200 mila studenti. Credo che il progetto di Tor Vergata sia un progetto fantasma, abbiamo la città universitaria che è completamente inservibile e anche due università non bastano a nulla. A questo punto avremo bisogno di una terza università, già dovremo averla. Io sono convinto che dovremo orientare l'università romana in senso regionale, anche perché per gran parte è formata da studenti che vengono dalle varie province, dai vari centri del Lazio. Quindi credo che non si debba pensare a una università che sia solo e specificamente romana. Per es., dovremmo creare un'altra università dislocata nella zona del sud pontino. La zona di Latina, dovrebbe essere uno dei poli di sviluppo oltre che economico anche culturale del Lazio meridionale. Un'università di un certo tipo, che tenga conto della disoccupazione, della recessione, della cassa integrazione, ecc. Comunque, c'è tutto un tipo di industrializzazione del Lazio

meridionale che potrebbe anche porre la necessità di certe facoltà scientifiche, che si potrebbero sviluppare in quella zona. Va bene, l'università di Cassino, anche perché mi pare che ormai sia tra quelle da riconoscere ».

D.: *C'è anche il problema delle università private, parificate, riconosciute...*

R.: « Certo, questa è una cosa da rivedere. Però, un momento: c'è differenza tra università private per propria scelta e quelle legalmente riconosciute, e non statizzate per carenza dello stato che non rispetta i suoi impegni. A un certo punto lo stato, o le statizza e le rende funzionanti sul serio, dà loro i mezzi e quindi queste università riescono a svilupparsi, oppure le chiude; una delle due. Però la cosa peggiore è il solito modo di comportarsi all'italiana. Queste università non sono riconosciute ma neanche chiuse, cioè lo stato se ne serve consapevolmente, permette che queste laureino, sfornino generazioni di professionisti, però non le mette in una situazione regolare. Questo è molto grave. Sarei per la razionalizzazione dell'esistente, più che per la statizzazione dell'esistente. Però la cosa peggiore è che tutto continui così. Se queste rendono dei servizi, riconosciamole, se non rendono un servizio, chiudiamole e mettiamone delle altre. Però tutto sommato prima di chiuderle ci penserei bene, anche perché sono costate miliardi e miliardi alle comunità locali. Chiuderle vorrebbe dire sprecare molto denaro speso inutilmente ».

D.: *Proprio per Roma, un'ipotesi sarebbe anche quella di fare un terzo polo di Magistero, dato il numero degli studenti.*

R.: « Se ne parla, è vero. Tuttavia fare questo senza aver prima fatto la riforma dell'università, è pauroso. Io costituisco dei poli, e poi se per dire Magistero non esiste più, che ci faccio con questo polo? Insomma, molto strano che prima risolva il problema delle strutture senza prima aver pensato a quella che sarà l'università dell'avvenire. Questa è proprio la negazione della programmazione ».

D.: *Non è casuale, mi sembra, che i corsi di Lettere, Lingue, di Magistero non prendano contatti con quelli analoghi dell'università centrale...*

R.: « Sì, va bene, ma chi è che prende contatti? Nessuno ha contatti con gli altri corsi, è la concezione dell'università come monade chiusa... figuriamoci ».

D.: *Per quanto riguarda il reclutamento?*

R.: « Per quel che riguarda il concorso, il discorso sarebbe lungo. Io sono sempre convinto però che il peggior concorso

sia meglio dell'*Ope legis*. Un tempo eravamo i soli a pensarla così. Oggi si sono quasi tutti ricreduti. Anche per questo noi del PRI siamo convinti di essere nel giusto per quanto concerne la riforma univeritaria e quindi pensiamo di non aver molto da cambiare rispetto a quanto già detto negli anni scorsi ».

(Roma, 13 settembre 1976)

Onorato Grassi

R.: « Nel momento in cui il fenomeno della contestazione giovanile stava diventando consistente, siamo nati con una precisa motivazione: quella di rivivere l'esperienza cristiana all'interno dell'ambiente universitario, coscienti della novità umana e sociale che ciò rappresentava per noi e per tutti i nostri compagni. Il metodo da noi scelto per fare ciò prima ancora di dar vita a iniziative o di costituire forme associative fu quello di iniziare a vivere l'esperienza della comunità cristiana nella condizione universitaria. Per questo noi a quei tempi dicevamo che eravamo in università per costruire la comunità cristiana, consapevoli che questo non era solo un bisogno nostro, ma un bisogno della stessa situazione: bisogno cioè di un'umanità autentica, di un sapere accogliere e rispondere ai bisogni che i giovani incontravano e quindi di sapere iniziare la costruzione di una cultura diversa.

Dalle prime comunità nate nel 69-70, fatte da pochi studenti, qui a Milano, la nostra presenza si è andata diffondendo più o meno in tutti gli atenei italiani, proprio perché molta gente ha riconosciuto, nella proposta che noi facevamo, una proposta significativa per la propria vita. Non è stata la proposta di certi programmi o linee di intervento politico, ciò che ci ha reso numerosi, ma l'annuncio di un significato per vite, sperimentabile già da subito, senza rimandi al futuro, e capace di cambiare e di dare gusto all'esistenza.

La linea di questi anni è stata il percorrere la strada di una educazione reciproca comprendendo il valore dell'annuncio cristiano nella vita di ogni giorno, nell'affronto dei problemi specifici che l'università presentava; per questo abbiamo definirci « movimento di base » perché tutto ciò che siamo è costruito da ciascuno di noi e verificato costantemente nella propria esperienza personale e sociale.

Il nostro intervento fu infatti, fin dall'inizio, di carattere prevalentemente culturale, rappresentato dall'impegno nostro nei confronti di quelli che sono i bisogni che la gente avverte, per costruire un giudizio e una soluzione di essi, in modo non

¹ L'intervista è stata effettuata a Milano, Hanno preso la parola Onorato Grassi, Franco Caron, Gian Franco Lucini, responsabili per C.L. per i settori Scuola e Università.

ingenuo, ma critico e sistematico. Questo è quello che noi intendiamo per cultura: cioè la comunità cristiana che affronta i bisogni e in questo affronto svolge un lavoro critico e sistematico, da cui nasce una cultura, che non è né intellettualistica né ideologica: essa infatti è fatta da tutti, e non passa sopra la testa della gente, ma resta concreta perché costantemente verificata nella vita di tutti i giorni. E d'altra parte il nostro intervento si è rivolto anche ad un lavoro sulla struttura stessa universitaria, perché essa non è sacra e può essere cambiata con intelligenza là dove degli interventi vengono fatti coscienti dei grossi problemi che l'università oggi presenta, anche rischiando.

Tutto questo ebbe una tappa significativa nel convegno del '73, 31 marzo, in cui la proposta della nostra esperienza assunse un valore pubblico, cioè venne fatta ufficialmente a tutti.

Da lì, dal '73 ad oggi, sono cambiate un po' di cose, sia perché prevalentemente la situazione dell'università si presenta mutata rispetto al '68, sia perché oggi si vedono molti velletarismi, molte ingenuità che nel '68 le masse studentesche presentarono. Un esempio può valere per tutti. La struttura baronale dell'università sono certi docenti e questo non è mutato. Questo fatto può essere la riprova che certe parole d'ordine, lanciate nel '68, non riuscivano ad avere una incidenza effettiva, a cambiare veramente la situazione. Ci sono poi molti altri fattori per cui la situazione è cambiata: basti pensare alla novità che ha rappresentato per l'università italiana l'apertura all'università di massa, l'accesso alle facoltà aperto a tutti e alle difficoltà che dopo otto anni si presentano di fronte ad una struttura universitaria che è rimasta più o meno immutata, che non sa dare risposte a nuove esigenze che si presentano.

Se poi a questo si collega tutto il discorso del mondo giovanile, della condizione giovanile oggi, a tutta la precarietà in cui essa versa, e con tutto il problema di un futuro incerto e confuso per un giovane che oggi fa l'università, si capisce che la situazione è molto diversa dal '68. Tra l'altro molte forze che oggi si muovono nell'università se non si sono spente del tutto hanno una configurazione diversa da 7-8 anni fa. Tra tutte ad esempio il PCI in questi anni è riuscito abbastanza a riassorbire la contestazione sessantottesca, ma tentando di porsi (non sempre riuscendoci) come guida delle istanze degli studenti. Oggi il PCI tenta di porsi come forza egemone in Università non annullando o inglobando altre forze, ma « guidandole »; nei confronti di alcuni movimenti, quali i movimenti extraparlamentari, ci sta riuscendo. Questo porta a delle situazioni sotto certi punti di vista poco vivaci, perché la logica del PCI è abbastanza quella di un appiattimento; molte istanze e anche molti interessi che un tem-

po si vedevano, senza con questo incolpare del tutto il PCI ovviamente, oggi non si riscontrano più. Molte facoltà che nel '68 furono all'avanguardia della contestazione, sono quelle in cui la debacle è più profonda.

In questa situazione noi crediamo che la nostra proposta sia ugualmente valida anzi, da un certo punto di vista, una condizione così mutata chiede di maturare la nostra proposta.

Oggi noi cogliamo nei giovani un grosso bisogno di educazione, e non nel senso confessionale del termine, ma nel senso di essere aiutati a comprendere che cosa è la vita, a imparare a vivere. Noi, che troviamo tale aiuto nel cristianesimo, crediamo che su questo bisogno di educazione è necessario ritornare a riflettere, se non si vuole andare incontro ad un tipo di società sempre più inumana e incosciente, e quindi violenta.

D'altra parte capiamo che ciò si collega al bisogno di una nuova cultura; cosa quanto mai necessaria, proprio nella misura in cui una cultura di stampo liberale-illuministica è andata in crisi nell'università ».

D.: D'accordo su tutto questo, ma come pensate di attuarlo, concretamente, attraverso una presenza informale o attraverso le elezioni universitarie? Come pensate di realizzare la vostra presenza?

R.: « Noi crediamo che il meccanismo dell'università è ancora forte; però può essere attaccato da almeno un punto di vista, cioè dal livello degli studenti, cosa che è possibile agli studenti attraverso il problema e il funzionamento della didattica. In effetti è poca cosa in tutto il sistema dell'università, ma è un ingranaggio che se si inceppa, pone un serio problema a tutto il meccanismo universitario ».

D.: Attraverso corsi, seminari?

R.: « Sì, difatti la didattica è molte volte il punto in cui esplodono tutte le contraddizioni dell'università, è il punto in cui gli studenti avvertono le contraddizioni. Un esempio non tanto banale. Si fa un gran parlare della interdisciplinarietà, della programmazione culturale, del rapporto università-società; il punto in cui si riscontra clamorosamente l'astrattezza di tali discorsi è il momento del corso. Un docente cosa insegna? perché insegna? Il nostro tentativo, il lavoro che noi abbiamo fatto soprattutto in questi ultimi due anni, è quello non di porci nell'università facendo discorsi intellettualistici, proponendo altri contenuti, ma di interrogare dall'interno la situazione universitaria. Vale a dire noi abbiamo fatto da circa alcuni anni la proposta di aggregazione tra gli studenti, che sfociano anche in gesti assembleari, (quelli che noi chiamiamo assemblee di corso), in cui la didattica viene interrogata dagli studenti stessi e viene verificata per il valore positivo o negativo che l'insegnamento ha. Tut-

to ciò non trascurando problemi di ordine pratico (il costo dei libri, la possibilità di fare dispense, l'orario delle lezioni, ecc.) che pesano nelle spalle degli studenti. Questa è la prima forma che vediamo come importante, per interrogare l'università dal suo interno e anche perché riteniamo che ogni tentativo di carattere più generale fatto solamente da studenti rischierebbe di essere velleitario e di non arrivare a risultati concreti. Molti gruppi di studio nati in questi anni sono finiti nel nulla: bisogna domandarsi il perché di questo. Molte forme alternative ormai non esistono più, oppure hanno portato ad un abbassamento culturale enorme (basta vendere certi slogan e questi passano per cultura). D'altra parte non potrebbe bastare questo, anche se è un lavoro di base da fare, noi capiamo che ci sono altre due direttive almeno entro cui muoversi. Una il lavoro a fondo sulle istituzioni; questo dice anche il motivo della nostra partecipazione agli organi di gestione dell'università, attraverso i provvedimenti urgenti. Noi ci siamo presentati sia l'anno scorso che quest'anno come cattolici popolari, non come « Comunione e Liberazione », ma facendo una coalizione con altri cattolici, sia Democristiani, che Azione Cattolica, o cattolici sparsi, perché crediamo importante che i cattolici riprendano una iniziativa nei confronti della situazione universitaria. Quindi la nostra partecipazione agli organi di gestione è da una parte portare in questi momenti decisionali, le richieste che dalla base nascono, dall'altro tentare di capire i meccanismi di funzionamento dell'università e di informare quindi la base studentesca di questo. Le scelte spesso vengono fatte senza sapere perché e come vengono fatte, quindi periodicamente informiamo attraverso volantini, manifesti, documenti gli studenti.

L'altra direzione è quella di approfondire un'analisi sui mutamenti culturali, sociali, politici che avvengono nella nostra società, in modo da saper individuare con chiarezza la funzione che l'Università ricopre all'interno della società civile oggi. Questo quadro generale è di estrema importanza per sviluppare un intervento in Università in modo non ingenuo. Capire, ad esempio, che i centri di produzione culturale oggi in Italia non sono più le Università (ma centri o istituti di ricerca di partiti o dell'industria, case editrici, riviste, ecc.) e che esse « legittimano accademicamente » un « sapere » prodotto altrove, è rendersi conto dell'ampiezza che un'azione fatta all'interno dell'Università deve avere per poter essere efficace.

Ciò significa anche intervenire nel mondo culturale stesso, nel mondo accademico, in un rapporto effettivo con quelle realtà di docenti che avvertono se non totalmente, alcune esigenze che anche noi intravediamo. Molti docenti che con noi stanno lavorando (ed oggi in Italia, ce ne sono diversi) avvertono ad esem-

pio il bisogno di superare il loro individualismo o anche un punto di riferimento culturale ormai vecchio e sorpassato. Queste che ho finora indicato sono, a livello concreto, delle modalità secondo cui ci muoviamo. D'altra parte tutto ciò richiede un confronto anche con altre forze presenti nell'università, che noi abbiamo sempre accettato, purché questo confronto non si riduca a scontro puramente ideologico, a contrapposizione aprioristica fra diverse posizioni. Noi andiamo a discutere e a fare assemblee; ma abbiamo sempre tenuto a denunciare qualsiasi forma di propaganda, e di demagogia che effettivamente non serve agli studenti, in modo sempre chiaro e deciso ».

D.: Come linea d'accordo, va benissimo. Avete elaborato una tematica più specificatamente nei confronti dell'università o no? Mentre ho letto la documentazione del convegno di Rimini, ecc. non so se avete una pianificazione sia pure a lunga scadenza per l'università specificamente.

Franco Caron

R.: « Per quanto riguarda i grossi temi relativi all'università che oggi anche da parte dell'opinione pubblica vengono sottolineati, la prima osservazione di carattere generale che farei è che molte delle grosse problematiche (dalla mancanza di strutture, alla dequalificazione, alla disoccupazione, ecc.) sarebbe scorretto se fossero affrontate limitandole all'ambiente universitario in senso stretto, perché molte di esse hanno una portata tale da investire la società nel suo complesso. Certamente alcuni di questi problemi sono universitari in modo specifico e fra questi certamente c'è un problema culturale, che si manifesta oggi nella crisi generale di quel sapere, sul quale l'«università s'era fino a pochi anni fa retta. E questa crisi ha molte manifestazioni, tra le quali l'emergere di nuove problematiche, legate ad esempio alla organizzazione del lavoro, del territorio, alla salute, ecc., che sempre più appaiono non poter essere ridotte all'interno di impostazioni di sapere precedenti. Assistiamo ad uno svuotamento delle funzioni tradizionali dell'università: professionalizzazione, ricerca, sviluppo culturale. Poi sull'università si ripercuote anche una crisi di tipo economico, che investe il paese nel suo complesso. Il dato strutturale per cui la base occupazionale del paese si restringe determina il fatto che fasce più deboli, soprattutto i giovani, sono espulse dal mercato del lavoro e fa sì che molta di questa forza lavoro logicamente trovi sbocco all'interno dell'università, la quale viene confermata nella sua funzione di area di parcheggio.

Di fronte a queste cose vorrei definire il tipo di immagine verso cui ci indirizziamo. Innanzitutto si potrebbe partire da quelle che sono le funzioni che tradizionalmente l'università svol-

ge, quella di professionalizzazione di ricerca scientifica e da ultimo ma in fase crescente la funzione di istruzione permanente o comunque quella di servizio al territorio, agli enti locali, ecc. A nostro parere il punto nevralgico all'interno di queste tre funzioni, di professionalizzazione, di ricerca e di istruzione permanente è quello certamente della professionalizzazione, perché anche la ricerca scientifica, svolta nell'università, deve essere collegata ad una funzione di insegnamento, in quanto una ricerca scientifica avulsa e a se stante può essere svolta da altre istituzioni, che possono anche non essere l'università.

Quando diciamo che il punto nevralgico è quello della professionalizzazione non intendiamo affatto sottolineare l'aspetto socializzante dell'università, ma invece l'acquisizione di una metodologia professionale, in cui affrontare i problemi che poi uno che esce dall'università, si trova ad affrontare. E quindi in questo senso può essere superato il dilemma tra formazione di base e formazione specialistica, perché allora si tratta non tanto di sottolineare un aspetto o l'altro, ma quanto della capacità, che oggi per molti versi manca nell'università (ed è una carenza da molti sottolineata) di fornire agli studenti un metodo per affrontare i problemi, che nel campo della produzione, della salute, dell'insegnamento si troveranno ad affrontare. Troppo spesso osserviamo una mancanza non solo da parte del singolo docente di proporre un metodo e delle ipotesi verificabili da parte di chi impara, ma manca anche un coordinamento all'interno del corso degli studi universitari, sia nel senso del suo sviluppo lungo gli anni, sia nel senso di un collegamento orizzontale tra le materie che contemporaneamente, nello stesso anno, uno studente segue. La mancanza di ipotesi di fondo, che coordinino, che diano un senso, che leghino sia in senso diacronico che sincronico i vari insegnamenti, è certamente una delle maggiori carenze che vengono avvertite.

Ora rispondere a queste carenze, a nostro parere, non coincide semplicemente col problema di razionalizzare maggiormente la struttura universitaria. Anche certi provvedimenti riguardanti l'istituzione del dipartimento, sono insufficienti nella misura in cui sono intesi semplicemente come una razionalizzazione del funzionamento interno dell'università. Invece mi sembra che il problema fondamentale sia quello di garantire nella struttura universitaria una flessibilità organizzativa, la quale consenta a dei gruppi formati da docenti e studenti, che si aggregino su particolari ipotesi di ricerca e didattica, di portare avanti e sviluppare il loro lavoro ».

D.: Non è questo l'obiettivo che si vorrebbe raggiungere tramite i dipartimenti? Quello di garantire da una parte una certa

programmazione coordinata e dall'altra un certa flessibilità complessiva della struttura?

Onorato Grassi

R.: « Il nostro discorso non è contro i dipartimenti, ma per definire una certa immagine di dipartimento. Perché ad esempio secondo una immagine di dipartimento, quale quella del PCI, nella sua proposta di legge, il dipartimento può divenire benissimo un nuovo centro di potere, forse molto più rigido, sia per la ricerca che la didattica, di quanto non siano le forme attuali. Quello che noi invece chiediamo è simile al discorso che noi facciamo sul pluralismo, che non è solo la possibilità di esistenza di diverse forze, ma è anche la possibilità di rompere una struttura culturale monolitica, quindi anche politicamente monopolitica, dell'università. Vale a dire la possibilità che realtà pur differenti, arrivino a dei punti comuni attraverso dei confronti (altrimenti sarebbero delle isole a se stanti) potendo però sviluppare attraverso gli strumenti che l'università offre, proprie ipotesi culturali e lavori, che si vogliono fare. Bastano degli esempi, Noi sul problema della salute ormai da tempo stiamo facendo un lavoro abbastanza analitico, su un concetto di salute, anche su una figura di medico, su un modo di intervenire e concepire la medicina preventiva; così sul problema dell'educazione, dell'insegnamento e anche altri esempi. Quello che noi chiediamo è che la struttura universitaria permetta a certe aggregazioni fatte da studenti e da docenti, all'interno di un quadro unitario per tutti ovviamente, la possibilità di approfondire certe ipotesi e certi contenuti, perché crediamo che anche una certa unitarietà, un certo confronto, debba partire da realtà differenti. La struttura universitaria, come si presenta oggi, è di un sapere unico, che si propone come unico, che poi dice alla gente usatelo come volete; ma questo evidentemente fa passare una ben precisa ideologia. Il punto di partenza per noi invece non può che essere diverso, il nostro punto di vista di partenza è che delle realtà storiche sono portatrici di fattori di cultura: allora bisogna che queste realtà storiche in un momento come quello universitario trovino la possibilità di sviluppo culturale e di incontro e confronto fra loro. Ma questo è possibile se è data loro la strumentazione, la possibilità reale di sviluppare un lavoro effettivo ».

D.: *Prevedete una serie di dipartimenti distinti a seconda della prospettiva culturale ed ideologica di ciascuna forza all'interno dell'università?*

Onorato Grassi

R.: « Non nel senso di dipartimenti aprioristicamente caratterizzati confessionalmente o ideologicamente ».

R.: « Preciserò ulteriormente. A me sembra che una maggiore flessibilità organizzativa debba consentire, su ipotesi di ricerca e didattica, aggregazioni di persone le quali non necessariamente debbano avere una omogeneità culturale ed ideologica, ma che invece condividano nello specifico che stanno affrontando una linea, una impostazione di ricerca e di analisi. E questo è importante per dare un contenuto, per riempire la flessibilità organizzativa e l'autonomia che la struttura deve consentire. Certamente è molto importante sottolineare l'esigenza che nuovi provvedimenti legislativi garantiscano una effettiva autonomia alle aggregazioni che con una propria identità agiscono all'interno dell'università, ma ancora più importante è il problema di dare un contenuto a tutti i possibili spazi di autogestione del lavoro universitario. A nostro avviso questo contenuto può essere dato dal fatto che oggi nella società italiana esistono delle realtà popolari, con una propria identità, tradizione, cultura le quali, proprio perché presenti nella società, hanno bisogno di riflettere sulla loro esperienza di vita e di lotta, e quindi hanno bisogno di usare gli strumenti tipici dell'università per affrontare i problemi che incontrano a livello di fabbrica, di scuola, di ospedali, ecc. Quindi queste realtà popolari che hanno una propria identità, una propria tradizione, una propria cultura, sono ciò che può dare un contenuto alle possibili novità organizzative in università e quindi in vario modo possono promuovere delle iniziative scientifiche e culturali, su cui poi altri si possono aggregare. Ma è importante comunque che la struttura dia loro gli strumenti necessari. Tutto questo mi sembra estremamente importante soprattutto in un momento come questo, in cui la linea di tendenza a tutti i livelli sociali sembra sia prevalentemente quella di una razionalizzazione della situazione esistente. A livello generale questo vuole dire che entra in crisi dal punto di vista economico sociale e politico l'impostazione, il modello di sviluppo di tipo vetero-borghese, liberale, che ha dominato in Italia fino ad alcuni anni fa. Mi sembra che lo squilibrio tra struttura produttiva e società complessiva che è emerso in questi anni, nella misura in cui tutta una serie di nuovi movimenti socio culturali si sono ribellati nei confronti di un certo tipo di divisione del lavoro, di modello di sviluppo, di organizzazione della produzione, ecc., ebbene sembra che questa crisi di squilibrio tra struttura di produzione e società nel suo complesso, invece che risolversi nel senso di una società la quale riconosca nel suo interno spazi di autonomia a livello economico, culturale, sociale, ecc., anche nei confronti di realtà diverse e non omogenee alla realtà politica ed economica dominante, sembra invece por-

ti ad una razionalizzazione ed una modernizzazione produttiva e culturale della situazione esistente. E certamente uno dei più grandi protagonisti di questa razionalizzazione, di questa logica di pianificazione sociale è il PCI. Le conseguenze sull'università di questo processo sono una riduzione del suo ruolo critico e dialettico, una determinazione più stretta dell'università, nei suoi programmi di ricerca, di professionalizzazione da parte del modello produttivo e del potere dominante ».

D.: Questo è senz'altro esatto, però ieri abbiamo visto Gatto; chiedevamo il suo parere sulle università non statali, e faceva decisamente un discorso in termini funzionali. Un'ottica funzionale non credo sia così esclusiva di un partito.

Gian Franco Lucini

R.: « Questa osservazione che lei riferisce parte da una immagine di società e di istituzioni della società, che noi non accettiamo. Il discorso fatto da Grassi e Caron sostanzialmente tira le conseguenze da una certa analisi che noi facciamo della società attuale.

Noi diciamo che oggi quel tipo di razionalizzazione, di cui si parlava ora, consiste e si evidenzia in una mentalità che tende ad essere vittima di una omologazione culturale. Cioè esiste oggi un rischio per cui l'università e la scuola prima di tutto, insieme ai grandi mezzi di comunicazione di massa, siamo utilizzati per trasmettere e diffondere un tipo di cultura monolitica, che noi identifichiamo essenzialmente nella radice radical-marxista. Tale cultura monolitica si contrabbanda come accettabile, presentandosi al pubblico, alla massa, e quindi anche agli studenti, con una pretesa di neutralità e di incontrovertibile scientificità. Allora evidentemente da qui si traggono una serie di conseguenze che noi non accettiamo. In primo luogo la conseguenza che solo lo stato in quanto tale, esercita il diritto — dovere di rispondere ai bisogni fondamentali dei cittadini e quindi ancora come ulteriore conseguenza, la tendenza a che lo stato diventi sempre più controllore del processo di trasmissione del sapere, sia a livello scolastico, dalle materne alle scuole medie superiori, sia a livello di università. Noi diciamo che questa politica è inaccettabile per chi voglia costruire una reale democrazia, nel senso che l'immagine di una democrazia sostanziale, non può non essere pluralista.

Il primo campo in cui il pluralismo si gioca in termini concreti e fondamentali è proprio il campo della cultura e della scuola. Perciò noi diciamo: uno dei caratteri fondamentali della nostra politica culturale e scolastica è la battaglia per il pluralismo. Valore del pluralismo significa che oggi per superare questo rischio di appiattimento e di omologazione culturale è

necessaria una ripresa di quella che noi chiamiamo identità culturale, soggetto popolare. Ad esempio ieri il Corriere della Sera parlava di un convegno di studio sulle realtà popolari, delle piccole entità marginali, delle minoranze culturali, etniche, religiose. Noi riteniamo che non a caso questo discorso venga ridotto dalla stampa a fenomeno di piccole minoranze che in quanto tali, non possono avere una influenza determinante contro questo processo di omologazione culturale. Noi riteniamo che il discorso vada ampliato, nel senso che la nostra società ha bisogno di ripresa di identità, e quindi di una elaborazione culturale veramente pluralistica e articolata che può concretizzarsi in forme appropriate e non necessariamente uniche. Per tutto questo al recente convegno di Rimini abbiamo chiesto un pluralismo di elaborazione culturale all'interno delle istituzioni statali, e pluralismo di elaborazione culturale anche attraverso la costruzione e la continuità di autonome istituzioni culturali ed educative. Perciò noi ad esempio pur essendo molto critici nei confronti della linea culturale e didattica della università cattolica, riteniamo che vada tenuto aperto il discorso di una riqualificazione culturale e didattica, in senso pluralistico, delle università libere. Questo discorso si trasferisce, in altre forme, a livello delle scuole ».

D.: Mi sembra di aver letto qualcosa di specifico riguardo alla scuola materna, che era molto chiarificante.

R.: « L'ultimo convegno di Rimini ha avuto come uno dei suoi centri d'attenzione proprio il discorso sulla scuola materna, perché riteniamo che a tale livello si giochi in questi anni una battaglia che è eloquente e decisiva per quello che si giocherà anche agli altri livelli della scuola. L'educazione dell'infanzia è di diritto spettante alla famiglia; esiste oggi una certa sociologia non casualmente catastrofica, che da molti anni sta facendo molti discorsi sulla irreversibile fine della famiglia nella società industriale avanzata. La famiglia sarebbe una realtà che nella sua forma tradizionale è stata distrutta dalla rivoluzione industriale, dal capitalismo consumistico, e ridotta a luogo di un consumo di godimento privato, di beni e di affettività. Noi giudichiamo scorretta tutta questa letteratura sociologica che vede come irreversibile questo processo di crisi della famiglia, e diciamo che il problema, per chi vuole costruire una società democratica è semmai quello di riprendere, di ridare vita e vigore ad una capacità culturale e quindi educativa della famiglia, come aggregazione base della società. Di qui viene la conseguenza della politica scolastica per l'infanzia. Noi diciamo che la scuola materna è essenzialmente integrativa della educazione familiare. Allora in primo luogo siamo contrari a quella linea di politica scolastica, che è

sostenuta soprattutto dai partiti della sinistra, che constatando la crisi della famiglia, afferma che il nuovo soggetto educativo è la società, la collettività. Diciamo che va ripresa un'autonoma capacità educativa della famiglia, la quale secondo noi, deve poter scegliere l'istituzione scolastica che ritiene più opportuna per l'educazione dei bambini dai 3 ai 6 anni. In questo senso noi facciamo delle altre osservazioni.

Esistono in Italia più del 50% degli utenti di scuola materna, che si servono delle istituzioni che scorrettamente sono dette private, cioè le scuole materne libere e autonome. Noi diciamo che queste scuole libere e autonome vanno riqualificate, in senso culturale ed educativo, in primo luogo, e in secondo luogo, se i partiti vogliono rispondere effettivamente a questo bisogno sociale, non possono proporre alla opinione pubblica e alla base elettorale, agli utenti, un obiettivo che è falso, che non è attuabile e che è velleitario. E' velleitario attribuire allo stato il compito di rispondere da solo a tutta questa richiesta, perché richiederebbe una spesa complessiva altissima rispetto alle capacità attuali economiche dello stato. Secondo noi oltre alla ragione di fondo di carattere culturale ed educativo, esiste una ragione di carattere economico e materiale, per cui diventa necessario ridare un compito e un significato a tutte le realtà di scuole materne funzionanti e libere e che sono già da decenni una risposta a questo bisogno sociale.

Secondo noi il pluralismo a livello della educazione dell'infanzia è già attuale, nella misura in cui non fosse fortemente osteggiato soprattutto in certe regioni gestite dalle giunte di sinistra. E' chiaro che noi non riteniamo che tale tipo di pluralismo debba essere trasferito a livello della scuola secondaria. Noi sappiamo benissimo, e le nostre comunità di base lo stanno già facendo da anni ormai, che la questione del pluralismo per quello che riguarda la scuola secondaria si gioca soprattutto a livello della scuola statale. Apputo perché noi abbiamo questo tipo di libertà creativa, siamo convinti che il pluralismo si può promuovere sia attraverso libere istituzioni, sia attraverso una certa immagine della scuola statale. In questo senso a Rimini abbiamo dato una grossa rilevanza al discorso sulla scuola materna ».

D.: Riguardo alle proposte esistenti sull'università, esistono divergenze che voi avete a riguardo?

Onorato Grassi

R.: « Noi non mettiamo in dubbio che oggi ci sia bisogno nell'università di grandi cambiamenti anche a livello strutturale, quindi per alcuni versi anche di una certa efficienza. D'altro canto questo deve inserirsi in un discorso più ampio. Rendere più efficiente oggi l'università è dire quasi nulla, perché tutti i pro-

blemi in cui oggi si trovano le masse giovanili non sono certo risolti e nemmeno la proposta del PCI tenta di risolverli. Una proposta così potrebbe andare anche verso il numero chiuso, il numero programmato ».

D.: *Mi pare che sia al PCI che alla CGIL la risposta fosse che il numero chiuso non avesse senso, perché avrebbe raggiunto il 90% dei futuri disoccupati, quindi, data la realtà specifica, si doveva semmai collegare alla realtà economica.*

R.: « Non si parla infatti più di numero chiuso, ma programmato, nel senso di fare una programmazione per i posti futuri di lavoro e indicare ai giovani certe scelte da compiere.

Si tratta di problemi che a nostro avviso, parlando della struttura universitaria non vengono fuori, ma parlando della condizione universitaria non possono essere elusi. D'altra parte c'è l'osservazione che noi facciamo sul dipartimento che, ripeto, come forma può far indubbiamente compiere dei passi avanti alla struttura universitaria, ma in una gestione rigida e verticista rischierebbe di favorire un certo tipo di egemonia culturale, quindi poi politica, che il PCI sta tentando di portare avanti in Italia. Ci sono già alcune facoltà in Italia definite di tendenza. Cito architettura di Milano o architettura di Venezia, in cui il rettore all'inizio dello scorso anno accademico definendo la propria università « di tendenza », la predispose ad accogliere le istanze sociali, a suo dire, emerse dal 15 giugno '75, espresse dalle forze delle sinistre programmando gli studi in modo tale da creare degli amministratori per gli enti pubblici. Sappiamo tutti bene che la gente in questa università che riesce a fare carriera universitaria non sono certo i cattolici, è gente iscritta al PCI o al PSI e gli studenti più favoriti sono sempre loro. Sono dei segni di una politica culturale che rischierebbe di restringersi e, sotto un conformismo culturale, farebbe passare certe idee, certe immagini di società, certi valori ».

Gian Franco Lucini

R.: « Sì, nel senso che, secondo noi, sia per la proposta di politica universitaria, sia per la politica scolastica, di cui io parlo più particolarmente, sostanzialmente il PCI propone un'immagine di riforma che risponde alle esigenze di un capitalismo illuminato e progressista. In questo senso la proposta di riforma della secondaria si caratterizza con un carattere fortemente economicista, laddove criterio chiave, come appare anche nella introduzione di Raicich, e in certi commenti autorevoli fatti ad esempio da Margheri della federazione del PCI di Milano, della lettura di tutta la proposta è che la scuola è prioritariamente luogo di formazione di forza lavoro. Tale criterio non è accettabile in quanto si pone come determinante, e soprattutto in quanto di-

venta una forma di tradimento, di non risposta a tutta la serie di esigenze di « rivoluzione culturale », che negli ultimi dieci anni sono emerse a livello giovanile, con particolare clamore. Ora noi sappiamo che anche all'interno del PCI esiste un dibattito molto grosso tra due tendenze; tra di esse sembra prevalere l'immagine di subordinazione della scuola alle esigenze di un mondo produttivo che si razionalizza nel senso detto prima. Dall'altra parte, contrastante questa linea, esistono delle tendenze che sottolineano di più l'insostituibile autonomia del processo formativo, pure in vista di una reale professionalizzazione. Noi diciamo che il problema di una riforma della scuola e dell'università sta prima di tutto in una ripresa motivazionale e di fondo, che dia una risposta innanzitutto alle nuove esigenze che in questi anni sono emerse, di superamento della ideologia dominante, cioè l'ideologia della mercificazione e dell'alienazione. Questi grossi temi, queste grosse domande secondo noi devono trovare una risposta, all'interno di una politica di riforme che voglia essere di sostanziale rinnovamento. In questo senso riteniamo che esista incombente una grave minaccia, cioè che al tramonto della egemonia liberale-borghese subentri un nuovo tipo di egemonia, controllata a sinistra dal PCI, che sostanzialmente ristabilisce un nuovo tipo di apparato, un nuovo tipo di condizionamenti, che non è rispondente alle esigenze di una democrazia reale, costruita dalla base, dai diversi soggetti popolari. Secondo noi ciò è particolarmente eloquente proprio nella proposta di riforma della secondaria.

D.: Ma nella proposta si parla più che di sola professionalizzazione, di un asse critico storico scientifico, e non già professionale.

Lucini

R.: « Di questo abbiamo fatto una lettura molto attenta e ci siamo convinti che la chiave di lettura è questa. Poi per quanto riguarda la scientificità, anche lì, sappiamo benissimo cosa significa la proposta dell'asse culturale scientifico e del richiamo costante all'antifascismo. Si tende oggi a far passare come « scientifico » un contenuto culturale, che nasconde a malapena la propria pretesa di incontrastata egemonia.

Quando noi vediamo una grossa quantità di manuali scolastici i quali applicano sempre più a fenomeni umani e fenomeni naturali, molto rigidamente, a volte meccanicamente, le categorie del materialismo storico e dialettico, noi riteniamo che in questi casi si tenda a rinchiudere fenomeni complessi, sociali o personali o naturali all'interno di categorie nettamente insufficienti per spiegarli e contenerli. Riteniamo in sostanza che questa scientificità sostanzialmente significhi troppo il rischio di un

nuovo tipo di dogmatismo culturale, che tende a spiegare talvolta in un senso economicistico esasperato, la complessità dei fenomeni e che quindi crea nei giovani evidenti deformazioni e banalizzazioni culturali. Senza togliere nulla al diritto di cittadinanza alla cultura marxista, nella scuola nell'università e nella società, facciamo questo discorso per dire che oggi sostanzialmente si tende a riproporre, a riusare quelle trappole che aveva usato la cultura liberale e borghese. Viene reintrodotta la cortina fumogena della neutralità prima di tutto, della incontrovertibilità, che uccidono la possibilità di una dialettica e di un confronto. In questo senso noi diciamo che anche la proposta dell'asse culturale e scientifico oggi viene svolta anche nella pratica in una forma che diventa dannosa nei confronti dell'esigenza di costruzione del pluralismo.

Questa è la nostra tesi. E' chiaro che oggi viviamo le conseguenze più mature della linea Gramsciana. Oggi il PCI sta tirando le conseguenze di decenni di lavoro fatto nella base sociale, di cui riconosciamo la concretezza, l'articolazione, ma di cui riconosciamo anche la grossa pericolosità per quello che ho detto prima, rispetto alla esigenza di pluralismo ».

D.: *Quando dice noi, intende riferirsi solo a « Comunione e Liberazione », o anche ad altri gruppi di cattolici?*

R.: « Noi da un anno circa facciamo la proposta di movimento popolare, perché « Comunione e Liberazione » è prima di tutto un movimento ecclesiale, è nata prima di tutto come luogo di ricupero di fede, come luogo di educazione alla fede. In questo senso secondo noi CL ha esercitato un'enorme funzione di rinascita, nei confronti di una grande crisi dell'associazionismo cattolico tradizionale e di una crisi generale del mondo cattolico italiano.

In questo sforzo di ridare vita, di ridare autonomia ai cattolici nella società e di riaggregare il mondo cattolico, evidentemente ci si è trovati nel concreto delle situazioni (università, scuola, quartiere) di fronte ai problemi concreti, ai bisogni sociali e personali, di fronte ai quali abbiamo assunto quell'atteggiamento che diceva prima Grassi. In un certo senso « Comunione e Liberazione », non è stato solo un luogo di educazione alla fede nel senso esclusivo del termine, ma si è trovata anche a dovere dare giudizi su temi sociali scolastici, sindacali, ecc., svolgendo con questo anche una funzione di supplenza di organizzazioni specializzate ormai assenti o inincidenti nella società. Nella scuola e nell'università soprattutto abbiamo esercitato una grossa funzione di presenza, che da parte degli altri cattolici, non appartenenti a CL, si era fatta sempre più rarefatta e più anonima.

La proposta di movimento popolare è la proposta di creare una realtà a carattere non ecclesiale, ma sociale e politica. I cat-

tolici stanno da tempo riprendendo consistenza, nel senso di un ricupero di una loro identità, di una capacità di aggregarsi, di non essere isolati, stanno recuperando la loro autonomia, non prendendo a prestito dal mondo laicista le categorie con le quali pensarsi, ma pensando se stessi autonomamente. E noi riteniamo che sia giunto il momento non tanto di rinsanguare associazioni tradizionali o il partito, ma di ridare vita ad una aggregazione prima di tutto culturale e politica dei cattolici che ritengono, in forza della loro esperienza di vita, di poter dare dei giudizi e di poter attuare un intervento critico di fronte alla società e ai suoi problemi. Il convegno di Rimini ha visto la partecipazione di 2.500 tra insegnanti e genitori, almeno per metà non appartenenti a CL. E' stato un grosso avanzamento a livello nazionale e locale di un movimento popolare. Il Movimento Popolare intende lottare per alcuni obiettivi di carattere civile qualificanti, per l'incremento della democrazia e del pluralismo. Sui grossi temi del pluralismo culturale e scolastico si riconoscono sempre più cattolici che non sono di CL, anche cattolici che aderiscono a titolo personale. Il movimento popolare non è una somma di sigle, di associazioni, non è CL più Azione Cattolica, più la DC ecc., ma è la tendenza all'unità dei cattolici di fronte ai grossi problemi della società civile ».

D.: *Vi siete posti in modo specifico il problema della formazione degli insegnanti?*

R.: « Al convegno sì, cioè proprio in questo sforzo di creare un movimento popolare in Italia, noi siamo in grado di gestire in alcune città italiane dei corsi di aggiornamento di formazione. Ma il problema è più ampio, il problema è universitario, nel senso che secondo noi tutta la battaglia che si è fatta contro una certa immagine di corso abilitante e di concorso, richiede una ridefinizione della preparazione pedagogica e didattica all'università, secondo noi caratterizzata soprattutto da un reale collegamento con la realtà locale, col suo patrimonio culturale ed umano. Per noi vale molto il discorso dell'autonomia dell'università, per noi significa che pedagogia o per lo meno tutti gli istituti che riguardano le scienze umane, devono attuare delle forme di educazione o di educazione ricorrente per tutti gli insegnanti che siano realmente in collegamento con le esperienze e i bisogni culturali della realtà locale. All'interno di questa immagine, di questo obiettivo di politica universitaria, riteniamo già quest'anno di gestire, come movimento popolare, realizzando un'aggregazione di persone di diversa provenienza, dei corsi di aggiornamento e di formazione. Soprattutto intervenendo anche nel campo delle 20 ore, con proposte che faremo ai diversi collegi di docenti. Questo secondo noi è un tipo di obiettivo che è condizione per una ripresa motivazionale dell'insegnamento ».

D.: *In quale tipo di dipartimento vedete la formazione degli insegnanti? Dipartimento di scienze dell'educazione o altro?*

R.: « Secondo noi la pedagogia intesa come scienza autonoma e isolata non ha efficacia sul piano della preparazione degli insegnanti. La maggioranza dei pedagogisti e soprattutto purtroppo quelli di estrazione cattolica, non si rende conto ad esempio della forte caratterizzazione sociopolitica che ha oggi ogni problema di carattere pedagogico e didattico ».

D.: *C'è chi parla di un dipartimento dell'educazione in modo specifico e per le scienze sociali non prevede una struttura specifica.*

Onorato Grassi

R.: « Per il problema degli insegnanti faccio questa osservazione. Oggi in alcune facoltà umanistiche che dovrebbero preparare all'insegnamento, esistono corsi di pedagogia e di didattica. Secondo noi non serve fare dei corsi ed eventualmente poi dei dipartimenti riguardanti la pedagogia o la metodologia didattica, perché operazioni di questo genere spostano il problema, ma non lo risolvono. Quando ci troviamo di fronte ad una matricola che vuole fare l'insegnante, il problema che si pone è che dell'effettiva possibilità che i 4 anni di lettere o filosofia o matematica hanno di costruire un insegnante. Per fare questo evidentemente, non basta che ci sia un insegnamento di pedagogia o sociologia, che dire si voglia, ma bisogna che l'insegnamento stesso universitario, ad esempio di letteratura italiana, storia, ecc., venga interrogato dal punto di vista di studenti che hanno come intenzione futura professionale loro, quella di andare a fare gli insegnanti. Cosa avviene invece all'università? Si assiste al fatto che ci sono degli insegnamenti che non tengono minimamente conto del futuro professionale dello studente e questo può valere benissimo anche per materie scientifiche. Basterebbe un esempio. L'insegnamento di chimica è identico sia a medicina che a farmacia, che ad agraria. Evidentemente su alcune nozioni di base non si scappa, però c'è un modo di insegnare la chimica che tiene presente la sua destinazione professionale, quello che invece l'università oggi non tiene presente. Per esempio oggi tornando alla questione dell'umanistica, si insegna filosofia, letteratura, lingue, senza minimamente tenere presente, aiutare lo studente ad imparare per saperlo insegnare, quindi impararlo criticamente. Quindi la situazione è molto più complessa di quella di fare un dipartimento di scienze dell'educazione oppure di fare dei corsi; il problema è di certi indirizzi che portano all'insegnamento, nel loro stesso contenuto siano riformulati. Allora ci sarà un modo di fare filosofia tale per cui uno studente che si è fatto 4 anni di università nel momento in cui va ad insegnare italiano o filosofia

deve andare a riprendersi in mano il manuale del liceo, perché altrimenti non saprebbe insegnare, perché ciò evidentemente vuol dire che quattro anni di università non sono serviti a formarlo come insegnante. D'altra parte porre tutti questi problemi all'università vuol dire scardinarla dal suo interno, perché vorrebbe dire rivalutare la didattica nei confronti della ricerca. Oggi sappiamo tutti che nell'università uno che voglia fare carriera, che vuole stare in cattedra deve fare ricerca e non didattica. Il collegamento tra ricerca e didattica non esiste; c'è una ricerca che è separata dalla didattica ed è condotta dai docenti in modo pressoché individualistico da gruppi di docenti. Ogni docente la fa per conto suo, perché ogni ricerca deve portare a delle pubblicazioni che portino un certo nome, in campo accademico, e c'è una didattica che viene fatta a prescindere dai bisogni reali degli studenti. Questo non è un problema da poco, perché cominciare a porre dei problemi reali sia per l'educazione sia per il mondo del lavoro e dell'assistenza richiede profondi mutamenti all'istituzione universitaria. Ad esempio avremmo intenzione di promuovere collegamenti tra universitari e lavoratori, in alcune fabbriche, ora ci sono delle iniziative da prendere, anche collegandosi con i sindacati. Sappiamo che il metodo di produzione, ad esempio nella industria chimica, che si impara all'università, o è sorpassato o non è assolutamente usato nelle fabbriche italiane oggi; questo vuol dire che uno studente che fa chimica per cinque anni non è poi in grado di andare a lavorare in un'industria. Se si pensa che lo sbocco professionale di uno studente di chimica non è più quello del ricercatore, dato che la maggior parte degli studenti di chimica va a lavorare nell'industria chimica, nelle fabbriche, si comprende la gravità del problema. Questo vuol dire che significa riinterrogare, attraverso un rapporto dialettico, università, società, università territorio, dall'interno la stessa struttura universitaria, lo stesso contenuto del sapere universitario ».

D.: *Vedreste questo collegamento anche con gli enti locali?*

Onorato Grassi

R.: « Certo gli enti locali rientrano in una prospettiva, in una immagine che noi abbiamo. Da una parte, noi osserviamo che non bisogna mitizzare gli enti locali. D'altra parte non vanno intesi come il "decentramento dello stato", ma come la possibilità che realtà di base tornino ad esprimersi e a gestire la propria vita. Così come per lo Stato, noi siamo contro una funzione statalista dell'ente locale che come entità astratta voglia pretendersi guida morale, culturale e politica. Quindi rapporto con gli enti locali è innanzitutto rapporto con realtà e esigenze della vita, dei paesi, del territorio, passando evidentemente attraverso gli orga-

ni di governo preposti. In questo senso noi crediamo che si debba andare realmente, ad un confronto (già prima dell'estate noi abbiamo avuto dei contatti con la regione lombarda), su alcuni punti che intendiamo riproporre in questione e sui quali vogliamo delle risposte; punti come per esempio una certa programmazione per l'occupazione che la regione fa, che non può prescindere da un rapporto con l'università stessa. Sappiamo che la regione commissiona delle ricerche a privati o a privati nell'università, la nostra richiesta è che questo possa avvenire senza mediazione, con l'università stessa. C'è tutto un discorso per quello che riguarda la condizione giovanile, vale a dire collegi, mense, trasporti, che sono questioni, sulle quali noi interpelliamo gli enti locali perché si facciano partecipi di queste questioni.

A Roma noi abbiamo un centro, per gli studenti fuori sede e pendolari, che ha come ruolo quello di svolgere una funzione sociale nei confronti dei disagi che molti studenti universitari avvertono, sia nella vendita con sconto di libri, sia per gli alloggi, costruzioni di cooperative. Se uno studente per dormire in una città spende cifre enormi, allora la nostra idea è quella che si vada da una parte alla costruzione di cooperative fra studenti, e questo può dare agevolazioni economiche e giuridiche e d'altra parte si determini anche programmazione degli enti locali, in modo da passare da una residenza in collegi, che da un certo punto di vista presentano poca abitabilità, all'alloggio in appartamenti acquistati dalle Opere Universitarie e dagli Enti pubblici e poi dati in affitto agli studenti ».

D.: Per Magistero quale soluzione prevedete?

R.: « Per Magistero conosco un po' la situazione della Cattolica di Milano. Magistero penso sia una facoltà che è nata con motivazioni abbastanza valide, cioè riguardanti la possibilità dell'educazione all'interno del mondo giovanile, ma che oggi sta perdendo. Il concetto di educazione sta diventando sempre più una tecnica dell'educazione, che però non arriva a certi livelli culturali. Difatti ad esempio Magistero nell'opinione comune è intesa come una facoltà di serie B. e questo a nostro avviso è molto sbagliato, rispetto a facoltà di serie A, che possono essere ad esempio Filosofia. D'altra parte noi ci stiamo ponendo un problema serio sulla facoltà di Magistero, se sia una facoltà utile o inutile, da farsi o no ».

D.: *Da varie parti si dà per scontato il superamento delle magistrali e quindi Magistero viene meno naturalmente. Il problema è del destino di alcuni corsi di laurea quale psicologia e sociologia e pedagogia.*

Onorato Grassi

R.: « Noi vediamo delle prospettive in facoltà quale Magiste-

ro. Deve essere ricentrata la figura professionale dell'educatore in generale e quindi la stessa facoltà nella misura in cui deve ancora esserci. Qui c'è il grosso problema delle magistrali di 5 anni e dell'inevitabile scomparsa di Magistero perché la maggior parte degli studenti preferirebbe fare Lettere o Filosofia. Ma se pensiamo però che nelle scuole si stanno introducendo le equipe psico-pedagogiche, in cui è presente anche la figura del pedagogo, così come nei consultori, queste figure professionali nuove, possono indirizzare e orientare una facoltà come Magistero che potrebbe quindi formare, aldilà della condizioni in cui oggi versa, gente capace di tali nuovi professioni ».

D.: *Quale tipo di sbocco prevedete per le scienze sociali?*

R.: « Di fatto già esistono delle singole materie sociologiche in altri corsi di laurea. Filosofia ad esempio a Milano è una facoltà nominale, di fatto gran parte delle lauree hanno ben poco di filosofico, la maggior parte ha molto più carattere sociologico, psicologico, etnologico ».

Franco Caron

R.: « Sul problema specifico di scienze sociali una risposta può essere data da una maggiore flessibilità della struttura universitaria, che potrebbe articolarsi in dipartimenti sia di tipo disciplinare, sia di tipo legato a tematiche particolari. Ad esempio anche il problema dell'organizzazione del lavoro è un tipico problema nuovo e interdisciplinare, che coinvolge discipline come la sociologia e la psicologia, oltre alle tematiche di tipo organizzativo e tecnologico. E' un tipico problema interdisciplinare, non nel senso che si devono giustapporre discipline diverse (ciascuna porta il suo bagaglio e si sommano l'una all'altra), ma è interdisciplinare nel senso che è la genesi di un sapere di tipo nuovo, che simultaneamente tiene presente vari fattori. E siccome mi sembra che questa sia una situazione normale, nella dinamica universitaria, attraverso l'emergere continuo di nuovi tipi di sapere, mi sembra che la risposta possa essere una struttura flessibile la quale potrebbe prevedere dei dipartimenti per disciplina, dei dipartimenti interdisciplinari fissi, dei dipartimenti « mobili » addirittura limitati nel tempo. Si potrebbe pensare a tipi di dipartimenti che si costituiscano su programmi specifici, con una durata limitata ».

D.: *Il problema è molto complesso e in che misura ci si pone il problema dei titoli di studio, se i contenuti sono diversificati da università a università?*

Franco Caron

R.: « Il problema è molto complesso e nella misura in cui si va anche ad una proposta di legge, noi vorremmo andare, più

che con una proposta di legge, con dei suggerimenti, per tenere presente una serie di fattori ».

D.: *Circa la vostra posizione nei confronti della riforma dell'università, avete una posizione simile ai sindacati? E in particolare con la CISL?*

Grassi Onorato

R.: « Abbiamo esaminato la piattaforma sindacale che è stata presentata e che dovrebbe portare alle conferenze di produzione nelle università. Evidentemente il discorso che stanno facendo i sindacati ha dei punti di riorganizzazione che noi accettiamo, ma bisogna però considerare che essa non si propone come una riforma totale, globale dell'assetto dell'università. Siamo in contatto con i sindacati e abbiamo avuto dei rapporti; pensiamo di partecipare alla conferenza di produzione, (tra i sindacati specie milanesi, ci sono posizioni non troppo omogenee su alcune questioni, attualmente ci devono essere un po' di problemi tra le tre confederazioni), ma di andare anche, autonomamente, per facoltà a certi momenti di confronto con gli studenti sulla situazione in cui versano le università e le varie facoltà o corsi di laurea, che per esempio è un punto qualificante della stessa piattaforma sindacale (dove dice che si deve recuperare il nesso tra insegnamento universitario e bisogni reali della società) ».

D.: *Molte sono le forze che pensano a queste conferenze come momento di riflessione sulle facoltà, pensate quindi ad una partecipazione al dibattito?*

Onorato Grassi

R.: « Su alcuni problemi quali quelli del personale precario siamo d'accordo. D'altra parte tutto un discorso che loro fanno di non subordinazione, ma comunque di rapporto a certe esigenze sociali può essere un discorso giusto, ma può portare l'università ad essere una cinghia di trasmissione di un padrone diverso. Perciò, da questo punto di vista, noi crediamo che l'università debba instaurare un rapporto dialettico e non meccanico con la realtà sociale, nel senso che l'università deve formulare da una parte una interpretazione dei bisogni sociali che emergono, e questo significa saper produrre una cultura, saper formulare un giudizio. D'altra parte essa, ma non solo essa, deve riuscire a costruire delle immagini professionali, in base a cui indirizzare e formulare gli studi universitari. Infatti sarebbe anche culturalmente sbagliato, il subire meccanicamente, da parte dell'università, certe linee di partiti, di organizzazioni politiche, che siccome hanno nell'organizzazione una certa oggettività, devono essere anche verificate a livello culturale. Questo non è detto che possa essere sempre. Dal punto di vista culturale e intellettuale

deve esserci anche una preparazione critica, quindi un ruolo anche autonomo che l'università deve avere. D'altra parte un ruolo autonomo per noi non coincide con la possibilità e la libertà individualistica, che porterebbe l'università a restare nello stato in cui è, per cui i baroni fanno cose che fanno sempre. Per noi non coincide con questo. Si tratta invece di una autonomia che si lega a delle realtà sociali e popolari presenti oggi in Italia, in modo ideologico e definitivo, ma lasciando una capacità dialettica ».

Lucini

R.: « A questo punto l'unica cosa da aggiungere è una chiave di lettura di tutte queste proposizioni. Proprio perché siamo una realtà di base che ha elaborato alcuni giudizi e quindi delle proposte a partire dalla propria esperienza nelle scuole e nella università, noi siamo altro da un ufficio di ricerca o da un ufficio studi di un partito, nel senso che presumiamo di poter fare delle proposte proprio per la esperienza di base che siamo. In questo senso proprio, in quanto esperienza di base crediamo di privilegiare alcuni grossi obiettivi, che qualificano tutta la globalità di una riforma ».

D.: *Sareste d'accordo con gli universitari cattolici?*

R.: « Con loro ormai non abbiamo un dialogo, io personalmente non conosco neanche il loro pensiero. Non si può confrontare realtà assolutamente diverse. Noi riteniamo che la FUCI sia un fenomeno che ormai non ha più nessun peso nella università italiana, anche come proposte. Noi non li incontriamo ».

D.: *E i laureati cattolici?*

R.: « Questi sono ancora più inesistenti, sono pochi, è una associazione in una grave crisi. Quando noi li incontriamo alla presidenza sappiamo che rappresentano una realtà di base assolutamente scarsa. Noi riteniamo che una delle cause della crisi del mondo cattolico sia stato anche l'intellettualismo, cioè la pretesa di fare dei grossi discorsi sui problemi dell'università e della scuola, senza fare i conti con la necessità di costruire esperienze di base e riteniamo che la nostra forza aggregante sia quella di creare le condizioni ideali, per vivere delle esperienze, nelle quali sia possibile individuare degli obiettivi qualificanti, non solo per noi, ma per la società nel suo complesso. In questo senso c'è una bella differenza tra noi e un sindacato e un partito ».

D.: *Anche con le ACLI?*

R.: « Sì, certo, nel senso che secondo noi le ACLI si sono caratterizzate in linea generale non ha identità, non ha idee chiare sul proprio ruolo. Secondo noi gioventù aclista si trova a sbandare tra una posizione che è a sinistra della sinistra e un ruolo subordinato nei confronti della FGCI, di fatto, nelle scuole e

nell'università. Con le ACLI nel senso complessivo, quindi anche lavoratori adulti, esiste un dialogo con alcuni di loro ma come linea, come metodo e discorso, noi diamo la priorità alla ricostruzione come abbiamo detto prima, di una soggettività cristiana, le ACLI danno la priorità all'intervento su alcuni nodi sociali, all'intervento socio politico. « Comunione e Liberazione » è prima di tutto un movimento ecclesiale, ha questa prima preoccupazione. In secondo luogo per quanto riguarda le ACLI, noi riteniamo che abbia una crisi complessiva di identità, di cui soffre tutto il mondo cattolico, per cui tenda, non dico ufficialmente, ma in molti dei suoi dirigenti, a essere e fare una rincorsa per prendere a prestito categorie culturali e politiche da altri movimenti. Questo non vuol dire che con alcuni non si sia aperto un dialogo interessante ».

D.: *Mi sembra che la Gaiotti segua questa problematica.*

R.: « La Gaiotti è più dell'UCIM che delle ACLI, la Gaiotti è in una posizione lontana dalla nostra, appartiene a quell'associazionismo professionale cattolico, UCIM soprattutto, insegnanti medi, quelli che sostanzialmente hanno la maggioranza nella sezione del consiglio superiore della PI, la Checcacci e altri. La differenza tra noi e loro è questa: loro privilegiano il compito professionale. Loro dicono: la persona è già formata nella coscienza cristiana e noi sviluppiamo il discorso della specificità professionale. Noi diciamo, io sto dicendo in poche parole quello che è uno dei problemi fondamentali che dilacera e rende estremamente faticosa l'unità del mondo cattolico oggi, noi diciamo che questo metodo ha avuto successo finché la comunità parrocchiale e l'associazionismo ambientale e la realtà familiare hanno avuto una capacità educativa reale, creando quindi persone adulte e mature nella fede che si inserivano nella specificità professionale, mantenendo quella chiarezza di fede. Questo si è andato perdendo perché sempre più la parrocchia, la famiglia, le associazioni locali sono andate in crisi. Perciò oggi il cattolico ha questo compito fondamentale, di ricostruire questa identità di fede, dalla quale potrà venire una nuova immagine di professionista nel suo campo, dall'insegnamento a qualsiasi altra professione. La maggior parte di loro nega questa priorità e qui c'è questa discrepanza e sostanzialmente la Gaiotti è una che sostiene in modo più acceso questo tipo di distensione di linea. Secondo noi questa linea è perdente ».

D.: *E con la DC, che tipi di rapporti avete?*

Onorato Grassi

R.: « Con Tesini, con l'ufficio scuola del partito, a livello di confronto di idee. Per le elezioni universitarie noi in moltissime

città italiane abbiamo avuto la sigla « cattolici popolari », e ci siamo presentati insieme, e questa non è stata solo una questione opportunistica, ma tendente, anche se evidentemente la proposta dipende da città a città (non si può fare un discorso unico per tutta l'Italia), ad andare anche ad una collaborazione tra gli eletti, sia di CL, dell'Azione Cattolica e della DC, una collaborazione operativa all'interno dei problemi che si incontrano. Non si può dare un giudizio unico per tutte le università italiane, perché in alcune il tentativo di superare il « cartello », di intendere i cattolici popolari come la ripresa di una iniziativa sociale, politica e culturale, nell'università, in alcuni atenei sta andando, mentre in altri provoca delle obiezioni. In alcune università i giovani DC hanno fatto una lista contro la nostra appositamente (Padova o Torino dove la DC si è spaccata e una parte è venuta con noi). Il quadro non è quindi omogeneo ».

Lucini

R.: « Per quanto riguarda la politica scolastica della DC, sostanzialmente non è in grado di elaborare una linea autonoma, si vale moltissimo delle ultime personalità prestigiose di un certo associazionismo cattolico tradizionale (Buzzi sottosegretario, presidente dell'AIMC, la Checcacci al consiglio superiore) soprattutto sono l'UCIM e l'AIMC. Anche quando hanno fatto la conferenza nazionale nel novembre del '75, i cui atti sono appena usciti, la maggioranza delle personalità che hanno dato il tono culturale ai diversi temi, sono state queste persone. Per noi è anche un difetto perché il partito dovrebbe avere una competenza autonoma.

Si è accentuata la perdita di autonomia da parte della DC e questa sudditanza, secondo noi è una questione gravissima e urgente, perché l'associazionismo cattolico ha dei meriti enormi, io parlo dal nostro punto di vista, il mondo cattolico è impegnato in una società civile e culturale ed educativa, ma nella maggior parte dei casi è gestita da persone che gestisce posti di vertice ma che non ha un seguito, questo è grave, perché non si può pensare di incidere nella società facendo questo tipo di operazioni di vertice.

Tesini fin ora non ha dimostrato una grossa creatività, gestendo l'ufficio scuola. Una cosa che riscontriamo, ed è una domanda che avete fatto voi all'inizio sul problema dell'università, è che da parte della DC non c'è una iniziativa, un grande interesse. Questo noi lo scorgiamo nell'università. Non siamo mai riusciti a avere colloqui con il ministro, ma da quello che dice e fa, non vediamo un grande interessamento da parte del ministro.

Vedendo la relazione programmatica di Andreotti appare difficile che ci siano delle iniziative sull'università, mentre si dedicavano alcune cartelle al problema della scuola media superiore, sull'università non so neppure se menzionata, non c'è nessuna proposta, nessun tipo di soluzione che si vuole prendere ».

(Milano, 14 settembre 1976)

« Alcune linee generali di riforma dell'Università sono state presentate di recente dal Partito Comunista Italiano, dalla Democrazia Cristiana e dal Partito Socialista Italiano. Noi abbiamo dato un giudizio di massima sostanzialmente positivo su questi progetti, perché abbiamo colto in essi uno sforzo abbastanza approfondito per enunciare una seria posizione riformistica, mantenendo nel contempo l'aderenza alla realtà attuale. La prima aderenza alla realtà è l'urgenza di fare qualcosa. Abbiamo sottolineato a più riprese questo punto, perché ci troviamo in una situazione ormai disastrosa, dopo quasi 20 anni di discussioni sulla riforma dell'Università; non solo non si è fatto nulla, ma la situazione universitaria è andata via via degradandosi per una serie di motivi ampiamente noti; di fronte a tale situazione i provvedimenti urgenti non hanno portato alcun rimedio e semmai hanno reso più evidente e drammatica la « questione » universitaria.

Innanzitutto dobbiamo chiederci quale deve essere il ruolo dell'Università in questi anni in rapporto alla società contemporanea, tenendo conto che l'Università è un centro di produzione di cultura, di ricerca scientifica, nonché di formazione educativa e professionale nel senso più ampio. Ciò vuol dire che l'Università, più di quanto si è tentato di fare per il passato, va collegata a quella che è la vita generale del Paese e quindi è necessario che vengano individuati e approfonditi quei temi di raccordo tra Università e Società che forse ieri non erano evidenti, ma che oggi sicuramente lo sono, e per le caratteristiche sociali e civili del mondo contemporaneo e per il passaggio dall'Università di élite a quella di massa.

Facciamo degli esempi. Un tema che oggi viene dibattuto con estremo interesse è quello delle nuove professionalità. Bisogna partire da una constatazione di fatto: le professionalità attuali non sono assolutamente in grado di far fronte al tipo di domanda di professionalità della società contemporanea: è a tutti noto che il medico, l'ingegnere che oggi escono dall'Università devono completare la loro formazione professionale secondo le moderne esigenze. Si tratta quindi di individuare i nuovi modelli di professionalità in un rapporto realistico e concreto con le nuove problematiche del mondo contemporaneo.

Un altro problema è la grande domanda di cultura e di scienza che viene dalla società contemporanea a vari livelli. Basti

pensare al problema del tempo libero o a quello dell'educazione permanente e dell'educazione degli adulti, per renderci conto di quali e quante siano le aspettative di cultura.

Infine, un'altra tematica di grande rilievo è quella dei rapporti con la territorialità. E' evidente che l'Università di massa non può essere la « cittadella » accademica come si configurava nel passato, ma ha chiaramente un rapporto con il tessuto ambientale in cui è inserita. Anche per questa problematica gli esempi sono numerosi; per restare in un ambito a me vicino, la medicina preventiva, per essere attuata veramente, presuppone che ci sia un rapporto concreto con il territorio, con il tessuto civile e urbano in cui si trova ad operare.

In altre parole, da un lato il passaggio dall'Università di élite all'Università di massa e dall'altro il tipo di società, lo sviluppo della cultura e della scienza moderna, hanno portato a delle tematiche di grande respiro e rilevanza nei rapporti Università e Società, tematiche rappresentate dalla domanda di cultura, di professionalità, di scienza che la società pone al mondo universitario e al mondo della cultura, e dal rapporto tra università e ambiente, tra università e società in termini più immediati e costruttivi di quanto sia stato per il passato.

Di fronte a questa problematica così ampia, ci troviamo in grave ritardo, perché abbiamo ancora una struttura e una concezione del mondo e della vita universitaria estremamente arcaica ed arretrata.

Quale è la filosofia che consegue a questa premessa? E' che è assolutamente urgente porre mano, con rapidità ma anche con inquadramento logico, alla questione universitaria, in modo tale da rendere l'università italiana in grado di fare fronte alle nuove pressanti richieste.

Anche da questa constatazione, cioè dell'urgenza di porre mano alla questione universitaria, a livello delle strutture e dello stato giuridico del personale, nasce il giudizio abbastanza positivo di cui parlavo sopra.

Parlando di università oggi si parla di necessità di rianimazione: si tratta effettivamente di rianimarla da un gravissimo coma, e ormai o lo si fa rapidamente o non si arriva più a tempo.

Il giudizio abbastanza positivo che abbiamo dato sui progetti di riforma universitaria della DC, del PCI e del PSI, sebbene presentati in forma non ancora definitiva, deriva anche dal fatto che abbiamo colto in essi degli aspetti di dinamicità, che ci vedono favorevoli. Il Dipartimento ad esempio. Pensare oggi, come si faceva qualche anno fa, ad un dipartimento rigido, con una tipologia nazionale fissa, non è possibile, anche perché sap-

priamo benissimo che questo tipo di struttura viene oggi rimediata all'estero, cioè dove è in vigore da vari decenni. La proposta di una fase sperimentale del dipartimento, con una tipologia abbastanza elastica tale da consentire diverse soluzioni in rapporto a varie esigenze fra cui anche quelle locali, ci trova favorevoli; va ribadito comunque che la struttura dipartimentale deve conservare il carattere proprio dell'essere universitario, e quindi che la sua gestione non potrà essere certamente di tipo assembleare.

In definitiva, il giudizio sostanzialmente positivo che abbiamo espresso sui progetti di riforma presentati da alcuni partiti deriva sia dal fatto che essi hanno colto l'urgenza del problema, sia dal fatto che presentano delle linee direttrici non più schematiche, come era talvolta successo nel passato, ma abbastanza semplici e dinamiche e quindi più aderenti ad una realtà in grande movimento, qual'è quella universitaria ».

D.: *Quali devono essere i caratteri del Dipartimento?*

R.: « I caratteri fondamentali del Dipartimento si possono individuare nella dinamicità, con una possibilità di variazione da sede a sede, in relazione a vari problemi, compresi quelli del territorio; nel governo del Dipartimento che deve essere democratico ma non assembleare; nell'intimo collegamento tra ricerca e didattica; infine il Dipartimento deve rappresentare un momento di grande rilancio della ricerca scientifica che ha la sede naturale in tale struttura. Un punto fondamentale è quello della libertà dell'insegnamento e della ricerca, perché ci sono delle tendenze a che il finanziamento della ricerca vada esclusivamente al Dipartimento e non ai singoli; però è chiaro che in tal modo non tutti i ricercatori avrebbero una adeguata libertà di ricerca, mentre è evidente che occorre offrire a tutti delle garanzie di poter fare ricerca.

Una nuova modalità di insegnamento rappresenta un altro punto fondamentale. Il discorso che noi facciamo sulla abolizione della titolarità dell'insegnamento ha una motivazione culturale di fondo: la scienza di oggi non è più la scienza del singolo, ma è invece quasi sempre una scienza di gruppo; di équipe. Oggi la modalità di studio e di ricerca è di équipe con specifici approfondimenti di singoli problemi nell'ambito o di una o più discipline, a seconda che si imposti il Dipartimento in verticalità o in orizzontalità. Quindi la traduzione didattica non può essere se non di équipe con il contributo di tutte le competenze specifiche sui vari aspetti di una disciplina; ciò significa abolire la rigida titolarità dell'insegnamento, pensando nel contempo alle garanzie sulla effettiva libertà di insegnamento di tutti i docenti ».

D.: Per quanto riguarda il corpo docente?

« R.: « Per il problema dello stato giuridico dei docenti proponiamo il ruolo unico perché ove c'è una parità di funzioni deve esserci un unico ruolo; chi è all'università e fa ricerca ed insegnamento non può essere differenziato a livello di « ruolo » da chi fa le stesse cose. Le distinzioni che esistono in altri Paesi, ad esempio negli Stati Uniti, non sono di « ruolo » ma bensì di anzianità scientifica ed economica; i « livelli », che ivi esistono, sono sul piano della qualificazione scientifica, diversamente da noi dove sono sul piano dei poteri. Noi pensiamo che la riqualficazione dell'Università non si ottiene affrontando il problema in termini di potere dei docenti; si tratta, da noi, di cercare di chiarire come riqualficare l'università.

Siamo disponibili a riconoscere qualche specifica prerogativa; ciò che non accettiamo è che si vogliano organizzare dei corpi separati perché non avrebbe alcun senso logico; ciò che a noi interessa è che nella dinamica della nuova università ci sia l'incentivazione ed anche eventualmente una periodica verifica dell'operosità didattico-scientifica.

Noi vediamo la carriera universitaria in questo modo: il laureato che decide di fare carriera universitaria accede al concorso a numero chiuso per il dottorato di ricerca, cioè ad un tirocinio di quattro-cinque anni di formazione, ed anche di verifica della propria idoneità, alla ricerca universitaria. Al termine dei quattro anni, con una tesi, si è dottori di ricerca; se uno si ritiene adatto ad entrare nel corpo docente accede al concorso nazionale per l'ingresso nel ruolo di docente universitario; se invece uno non se la sente avrà negli sbocchi collaterali, nell'ospedale, in enti pubblici, ecc.; in ogni modo dovrà essere prevista la possibilità di sbocchi a latere. Entrato nel corpo docente, ad un certo punto della progressione della carriera trova uno sbarramento, cioè un concorso mediante giudizio di idoneità; se si supera tale giudizio si passa lo sbarramento e si progredisce nella carriera. Accanto a questo schema di carriera, prevediamo inoltre la possibilità di concorsi annuali per ingressi diretti nella fascia più alta, sia per chi si sente in grado di sostenere l'esame di idoneità senza avere atteso un certo numero di anni sia per studiosi provenienti dal mondo extra-universitario. Questo è lo schema che proporremo alla Conferenza nazionale sull'Università, schema che ci pare logico, agibile, rispondente alla preoccupazione di un meccanismo dinamico e che nello stesso tempo garantisca la necessaria qualificazione e serietà degli studi ».

D.: Il problema resterebbe ad ogni modo quello delle norme transitorie?

« R.: « Il problema fondamentale è secondo me quello di avviare prima possibile la « fisiologia », anche perché se non diamo spazio ai giovani, l'università non si rinnova. In questa fase non abbiamo parlato di norme transitorie ma soltanto di una « fisiologia » adeguata e quindi dei Dipartimenti, dello stato giuridico, del tempo pieno, dell'unità dell'istituzione universitaria, del diritto allo studio e del rapporto con gli enti locali. Una volta che il meccanismo fisiologico sia stato individuato nella sua interezza si potranno agevolmente concretizzare le norme transitorie, che ovviamente dovranno tener conto di numerose situazioni di fatto ».

D.: *Però le scienze sociali, che pure si basano sulla ricerca, non trovano una rispondenza in una figura professionale precisa.*

R.: « Abbiamo programmato un Convegno Nazionale sul tema della professionalità. La mia impressione è che ci sia molta esigenza di chiarimento di idee, senza che ancora si siano delineati i contenuti. Per la psicologia, ad esempio, la figura professionale del laureato in psicologia, non è ancora chiarita in rapporto alla collocazione a livello ambientale. Probabilmente un analogo imbarazzo vale per il sociologo, perché sono creazioni nuove. La società contemporanea pone richieste di tipo nuovo a cui l'arcaica e rigida struttura universitaria non riesce a far fronte in termini adeguati e moderni. Se avessimo già la struttura dipartimentale, probabilmente i processi di rapporto con la realtà ambientale risulterebbero più rapidi e rispondenti ad una certa dinamica, e forse si riuscirebbe a delineare qualche formula di rapporto più diretto tra Università e Società a livello delle figure professionali ».

D.: *Per la sorte del Magistero, normalmente ci sembrava che si prevedesse come sbocco un dipartimento di scienze dell'educazione e questo per rispondere al vecchio compito di magistero di formazione degli insegnanti. E per il fatto nuovo di Magistero, rappresentato dai corsi di laurea nuovi?*

R.: « Il fatto che ci sia una domanda così grossa in questi corsi di laurea, sta senz'altro a significare qualcosa, ma credo che probabilmente non sappiamo che cosa. In una società come l'attuale è chiaro che il tipo di domanda professionale è estremamente variabile; probabilmente da qui a dieci anni bisognerà rimettere in discussione tutto, le professioni saranno diverse. Non è che si debba fare un discorso di esclusiva finalizzazione professionale dell'Università, però non possiamo nemmeno chiudere gli occhi di fronte alle varie realtà di patologia professionale che tutti conosciamo. Il problema delle nuove professionalità è un tema di grande rilevanza, di cui se ne avverte l'urgenza, ma di cui ancora non si vede la risposta, specie per psicologia

e sociologia, anche perché l'articolazione sociale è molto composita. Ma su questa tematica discuteremo a lungo nel Convegno Nazionale sulle professionalità di cui le parlavo ».

D.: *Quale è la vostra posizione circa le Università non statali?*

R.: « Non siamo mai scesi in dettaglio su tale problema. Il mio pensiero è che in ambito scientifico la concorrenza fa sempre bene. Sarei abbastanza favorevole ad una certa mobilità perché nel mondo della conoscenza fa bene sapere che su un certo argomento scientifico ci sono altri che stanno lavorando: ciò crea maggior stimolo alla produttività e alla creatività. Vero è che in Italia esistono molti schematismi politici che condizionano il giudizio in maniera pesante. Credo però che il metro migliore per giudicare la realtà univertaria sia quello della produttività; se esiste una viva produzione scientifica e una didattica di buon livello, non si vede perché non dovrebbe esserci un riconoscimento anche formale ad una istituzione privata. Trovo però che sia una discussione viziata alla base; questo dell'università pubblica o privata, è in realtà un falso problema, o meglio sono i problemi che il nostro mondo politico spesso agita come mascheramento per non affrontare i veri nodi ».

D.: *Che cosa pensa dell'Università di Roma?*

R.: « L'Università di Roma è un non senso. Dovrebbero esserci dieci Università a Roma, come l'Università di California ne ha otto e Parigi ne ha 15. L'università, se vuole essere centro di cultura e di produzione del sapere, deve essere un centro in cui si può lavorare e vivere insieme. Lo studente in tanto cresce e si forma in quanto vive il suo momento formativo, che è sia quello didattico che quello scientifico. Quindi se Roma, e non solo Roma, vuole veramente crescere come istituzione universitaria, deve dividersi in almeno dieci distinti centri universitari ».

(Roma, 18 settembre 1976)

Prof. Stella: « A me sembra che il discorso programmatico di Andreotti prenda in serio esame il problema dell'Università; i punti che il Presidente del Consiglio affronta riguardano infatti la programmazione delle sedi universitarie, la istituzione dei dipartimenti, la introduzione del diploma di primo livello e del dottorato di ricerca. Particolare attenzione viene rivolta inoltre al grave e pressante problema della facoltà di medicina, che nel contesto generale della riforma universitaria, richiede delle soluzioni che non possono essere ulteriormente differite. Ripeto quindi che le dichiarazioni del Presidente del Consiglio sono estremamente positive per la prospettiva di una riforma Universitaria, ed in particolare per una sollecita presentazione dei provvedimenti riguardanti lo stato giuridico del personale, il reclutamento ed il dipartimento. Vorrei anche soffermarmi su quella che è la posizione dell'Ufficio Scuola della DC; come è noto, tale ufficio ha elaborato alcuni mesi fa, in aprile, un documento sui problemi dell'Università, nel quale, in forma problematica, vengono avanzate alcune ipotesi; documento che aveva la prevalente funzione di sollecitare, in seno al partito, dibattiti a livello regionali e provinciali, come preparazione alla Conferenza nazionale sull'Università che si svolgerà a Bologna il 23-24 ottobre prossimo. E' stata seguita questa metodologia perché la proposta del partito non dovesse calare dall'alto, ma scaturire da un ampio dibattito che potesse coinvolgere il più possibile tutti coloro, docenti, studenti, forze sociali, rappresentanti della cultura, che sono interessati al processo di rinnovamento e di riqualificazione della istituzione Universitaria ».

D.: *Questa esigenza, pure molto giusta, non può però comportare un certo rischio di frantumazione, per cui ci sarebbero diversi tipi di università e di dipartimenti, se passerà questa idea del dipartimento, e non un unico denominatore comune?*

R.: « Il documento, oltre che promuovere un dibattito, è anche una guida per conferire una certa metodologia alla discussione stessa, tanto è vero che, nell'esigenza di affrontare i problemi in maniera organica, la conferenza nazionale di Bologna sarà articolata in seminari, ciascuno dei quali approfondirà temi abbastanza delimitati. Non credo che l'Ufficio Scuola della DC uscirà con suo progetto di legge come ha ritenuto di fare il PCI; la funzione di un Ufficio Scuola è infatti quella di elaborare prevalentemente linee programmatiche, e non di formulare artico-

lati, compito questo che istituzionalmente spetta al governo e al parlamento ».

D.: *Dovrebbe venir fuori una posizione come governo?*

R.: « Naturalmente il partito, la cui funzione è diversa da quella del governo, si confronterà con esso, cercando di esercitare una funzione di stimolo e di creare condizioni che consentano la più ampia convergenza ».

D.: *Rispetto al progetto del PCI esistono punti di divergenza specifici?*

R.: « Innanzitutto la differenza è nella metodologia. Il progetto del PCI è frutto, per quello che ne so, di una elaborazione al vertice, e sempre al vertice sarà più o meno modificato. Nella DC è la base che discute, e da essa dovranno emergere le indicazioni per la vera e propria proposta politica. Ma la differenza sostanziale è quella di fondo: il progetto del PCI propone un modello di università fondamentalmente burocratizzato, verticistico, troppo preconstituito; mentre la DC, per i principi che la ispirano, tende a privilegiare il pluralismo, l'autonomia, la libertà nella e della Università, il regionalismo, ma non la regionalizzazione. Punti di convergenza, comunque, ce ne sono: il dipartimento viene prefigurato con proposte non molto dissimili così come lo stato giuridico dei docenti viene ad essere analogamente articolato su due livelli funzionali, con diversa remunerazione ».

D.: *Come remunerazione sì, ma anche come competenze?*

R.: « Anche per competenze. In particolare l'Ufficio Scuola DC prevede due fasce di docenti, che potrebbero differenziarsi, oltre che per una diversa remunerazione, per dei compiti e responsabilità gestionale e programmatica. Ribadisco che queste sono soltanto ipotesi, che dovranno essere verificate nella prossima Conferenza Nazionale; come ipotesi sono quelle relative all'abolizione della titolarità dell'insegnamento, all'introduzione del pieno tempo e dei criteri di incompatibilità ».

D.: *Vuol parlarci un momento di un altro ordine di problemi, connessi con la libertà del docente?*

R.: « Si è parlato di esaltazione del principio di autonomia, come condizione essenziale per garantire una vera libertà di insegnamento e di ricerca; nell'ambito di tale autonomia il docente potrà esercitare liberamente il suo dovere-diritto di insegnamento e di ricerca coordinandolo con le finalità e con metodi che il dipartimento, governato democraticamente, avrà programmato. Ciò potrà più facilmente realizzarsi attraverso il potenziamento dei gruppi di lavoro, dei seminari, della ricerca di équipe ».

D.: *Qui ritorna il problema della libertà del singolo docente. Se i suoi progetti non si identificano con le scelte più ampie, collegate con gli enti locali, come funzionerebbe il tutto a li-*

vello di finanziamento? Chi è finanziato, il singolo docente o il dipartimento?

R.: « Chiaro che si dovrà raggiungere un giusto equilibrio; se da un lato non è auspicabile un rigido condizionamento dell'attività del docente ad esigenze di carattere generale, dall'altro non è pensabile che libertà del docente significhi fare ricerca prescindendo da un coordinamento intra e interdipartimentale e dalle realtà sociali che lo circondano; e questo per evitare l'attuale condizione di « compartimento stagno » indotta dall'attuale struttura articolata in Istituti o Cattedre con conseguenti incoordinazioni, doppioni, sprechi di denaro, etc, etc. Il docente dovrà essere autonomo e libero, ma non isolato ed indifferente al mondo esterno.

Per quanto riguarda l'ultima parte della domanda, non potrà essere che il dipartimento l'organo a ricevere finanziamenti, anche se per i docenti, per una attività professionale che sia esercitata solo nel quadro della ricerca e in funzione della didattica, può essere prevista una personalizzazione, entro certi limiti di guadagno, delle loro prestazioni ».

D.: *Prima lei accennava alle università libere, anche questo è un problema...*

R.: « Il documento della DC, ribadendo la differenza esistente tra istituzione pubblica e statale, riafferma il principio fondamentale della libertà di istruzione del cittadino e quindi di istituire Università libere, che dovranno garantire lo stesso grado di qualificazione e di efficienza delle analoghe istituzioni statali. Molte università che ora sono libere, potrebbero in un quadro generale di programmazione delle sedi essere statizzate ».

D.: *Certo si tratta anche di un problema di finanziamenti...*

R.: « Certamente, bisogna sempre tener conto delle possibilità e dell'impegno economico, specie in questo momento ».

D.: *Lei diceva che il progetto del PCI è più centralizzato. Forse il problema era anche quello di uniformare i titoli di studio, dare preparazioni analoghe.*

R.: « Oggi si riparla di scuola « repressiva »... e siamo d'accordo se con questo termine s'intende rigore, serietà, maggiore impegno. Ed è logico che ogni università, in autonomia, abbia il dovere di conferire un adeguato grado di preparazione e di richiedere quelle necessarie verifiche ».

D.: *Pensate anche al numero chiuso?*

R.: « Riteniamo che il principio del numero chiuso non possa essere sostenuto in via generale; in quanto limitativo della libertà culturale del cittadino e della sua promozione culturale, che è una delle funzioni preminenti dell'università. Solo per alcune discipline a carattere eminentemente professionalizzante,

per le quali sia possibile programmare qualitativamente e quantitativamente il fabbisogno degli operatori, è possibile prevedere un condizionamento degli accessi. Questo, ad esempio, è il caso della Medicina ».

D.: *Oltre medicina pensate anche ad altre facoltà?*

R.: « Nel documento DC non viene prevista altra limitazione degli accessi, anche se non si può escludere che in un prossimo futuro possano sorgere problemi per altre discipline. Intendiamoci, anche per la facoltà di medicina, sarà necessario stabilire criteri di giustizia, che consentano una selezione realmente basata sul merito, altrimenti si rischierebbe di istituire una facoltà « protetta », riservata ad una classe privilegiata, secondo la vecchia tradizione delle corporazioni ».

D.: *Avete già considerato o meno il problema del Magistero specificamente?*

R.: « No, non abbiamo considerato il problema del magistero specificamente ».

D.: *Per es. mentre si parla di dipartimento, ci chiediamo quale sarà il futuro assetto di Magistero in tutto ciò...*

R.: « Le ripeto che è un problema che non abbiamo sufficientemente approfondito ».

D.: *C'è un altro ordine di problemi legato a quello di Magistero; si può infatti prevedere una possibile aggregazione dove esiste una tradizione o una figura professionale precisa. Ma per materie, quali psicologia, sociologia, antropologia, ecc. diciamo per le scienze sociali, cui non sempre, ora come ora, corrisponde una figura professionale ben precisata? Come si colloca questo problema specifico nell'ambito della riforma universitaria?*

R.: « Ma guardi, il tema del dipartimento è ancora da approfondire e da verificare, specie se riferito alle singole discipline. La fase di sperimentazione, quindi, non è un modo per eludere o di rinviare il problema, ma una condizione indispensabile per giungere, attraverso un periodo di assestamento, a realizzare quelle aree didattiche e scientifiche non rigidamente delimitate, a carattere interdisciplinare, dinamicamente articolate, di dimensione sufficientemente ampia, che pur nelle loro naturali differenziazioni, avranno in comune quello che viene definito lo « spirito del dipartimento ».

D.: *Un altro ordine di problemi è costituito dalla ricerca e da i rapporti tra ricerca ed università.*

R.: « E' uno dei problemi di fondo. L'università che è la sede privilegiata della ricerca di base e di quella spontanea, deve partecipare anche ai programmi di ricerca finalizzata. Per questa ultima saranno pertanto necessari finanziamenti adeguati per ciascun dipartimento o per gruppi di dipartimenti, da assegnare

da parte del ministero della ricerca scientifica, tramite il suo organo tecnico, il CNR. A tal fine dovranno essere assicurati i necessari collegamenti tra organi di competenza del Ministero della PI e quelli del Ministero della Ricerca Scientifica. Ciò comporterebbe l'inserimento delle Università nell'ambito della programmazione scientifica nazionale ed una più congrua armonizzazione tra ricerca di base e finalizzata ».

D.: *Sembra che in genere, con l'eccezione di Magistero, la presenza degli studenti sia bassa specialmente per quanto riguarda i problemi interni, le elezioni, ecc. Non le sembra che questo sia grave, in un momento in cui si parla di riforma universitaria?*

R.: « L'assenza degli studenti trova la sua ragione, oltre che in motivi di carattere strutturale, peraltro da non sottovalutare, nell'impossibilità di creare un nuovo tipo di rapporto tra docente e discente, che liberi quest'ultimo dalla sua condizione di passività e di inferiorità. Lo studente, in altre parole, quasi sempre si considera estraneo alla istituzione stessa e quindi non interessato a condividere le vicende, e non solo quelle più specificamente elettorali ».

D.: *C'è anche un alto rapporto studenti professori.*

R.: « Una riforma universitaria dovrà proporsi anche di istituire un corpo docente, che sia più ampio, più giovane, più disponibile, tale da colmare l'attuale distacco, che non è solo numerico tra professori e studenti ».

D.: *Resta il problema dell'immissione di nuove leve...*

R.: « Esatto. L'Ufficio Scuola della DC ha annesso a questo problema una importanza prioritaria. Si ritiene che il dottorato di ricerca, istituito nell'ambito del dipartimento, rappresenti un modo valido per reclutare giovani che intendono dedicarsi alla attività di ricerca e all'insegnamento universitario. Il numero dei dottori in ricerca dovrà essere rapportato alla programmazione degli organici di professore. Il titolo di dottore di ricerca non dovrà avere solo un significato propedeutico all'insegnamento universitario, ma potrà anche essere utilizzato per accedere a tutti gli altri settori scientifici extrauniversitari ».

D.: *Resta il problema delle norme transitorie.*

R.: « E' quello più delicato, per ovvi motivi. Il documento DC ha solo prospettato delle linee generali: in primo luogo, ogni provvedimento di soluzione transitoria dovrà esser preso nel contesto della più generale definizione dello stato giuridico dei docenti, in modo da evitare che norme isolate o settoriali possano compromettere il disegno nel suo complesso; secondariamente, per valutare la qualificazione scientifica degli attuali docenti non professori di ruolo, incaricati o assistenti, nessun tito-

lo di per sé dovrà essere privilegiante ma dovranno essere seguiti criteri che tengano conto di un complesso di titoli, di carriera, scientifici, e di anzianità ».

D.: *Lei ha prospettato un'immagine di dipartimento abbastanza duttile. Cosa prevede per Roma?*

R.: « Roma necessita di una seconda università, altrimenti qualsiasi tipo di riforma rischierebbe di non risolvere nulla ».

D.: *Passeranno dieci anni se tutto va bene, prima che sia utilizzabile.*

R.: « Possono essere avviate, intanto, delle soluzioni per facoltà. Ad esempio per la facoltà di medicina si può prevedere la utilizzazione di altre strutture come il Forlanini, che potrebbe divenire una seconda facoltà. Soluzioni indubbiamente parziali, ma che comunque sarebbero in grado di assicurare un certo alleggerimento ».

D.: *Quindi più che una seconda università, penserebbe a risolvere i problemi delle singole facoltà?*

R.: « Mancando la possibilità di operare subito in maniera organica, provvedimenti che almeno risolvano problemi di alcune facoltà ben vengano ».

D.: *C'era qualcuno che parlava dell'opportunità di università nell'area del Lazio.*

R.: « Le università dell'alto e basso Lazio costituiscono una esigenza sociale, e quindi debbono trovare sollecita realizzazione, ma non credo potranno risolvere tutti i problemi universitari dell'area metropolitana ».

D.: *Si parla della possibilità di togliere valore legale ai titoli di studio. Quale è il suo parere in merito?*

R.: « Ritengo che non si possa sostenere in questo momento l'opportunità di togliere valore legale ai titoli di studio. Certamente l'università si deve riqualificare, ristabilendo una serietà che effettivamente oggi manca ».

D.: *L'obiezione in genere è questa: se lei toglie valore legale ai titoli di studio, frequenta non più chi vuole un pezzo di carta, ma solo chi è veramente interessato alla disciplina.*

R.: « Credo che tutto questo riproponga il grave problema della disoccupazione e (sottoccupazione intellettuale) che potrebbe rientrare in una dimensione più accettabile se, in un quadro di programmazione professionale, verrà utilizzata una struttura che consenta un ampliamento delle professionalità, mediante anche la istituzione di diplomi di livello intermedio, e se verrà attuata una adeguata sensibilizzazione ed informazione tra i giovani, in modo da influenzarne, in piena libertà, la scelta verso quei corsi di laurea che offrono più concrete possibilità di occupazione; è a questo punto che l'integrazione tra istituzione uni-

versitaria e singole realtà regionali dovrà trovare la sua puntuale realizzazione; la programmazione delle nuove sedi e la stessa caratterizzazione dipartimentale non potranno, infatti, non tener conto del particolare tessuto sociale in cui questi si trovano ad operare. In una prospettiva più generale, emerge anche l'esigenza che, ai fini di una ampia e consona utilizzazione di giovani diplomati o laureati, nell'ambito della programmazione economica nazionale vengano privilegiati la ricerca scientifica, intesa nel significato più estensivo, e quei settori di tecnologia avanzata capaci di assorbire operatori ad altissimo livello di qualificazione ».

D.: *Dipartimento, riqualificazione, quale pensa che siano i nodi della riforma? Per esempio G.P. Rossi della CISL parlava di minori divergenze a proposito della riforma universitaria rispetto a quella della scuola media superiore.*

R.: « Mi sembra di aver già accennato alle divergenze di fondo che esistono ad esempio tra i progetti comunista ed il documento democristiano ».

D.: *Rispetto a C.L., avete diversità di posizioni o no?*

R.: « Non credo che ci siano sostanziali differenziazioni ».

D.: *Quindi possiamo assumerlo come fenomeno abbastanza analogo?*

R.: « Non mi sembra che sia esatto parlare di "fenomeno", a meno che con questo termine non si intenda quel tipo di partecipazione, cristianamente e culturalmente impegnata, di C.L. nell'ambito dell'Università e non solo di essa ».

D.: *Mi sembra che sostanzialmente dicessero: d'accordo sul cambiamento delle strutture, ma non porta a niente se non c'è un cambiamento...*

R.: « Delle coscienze ».

D.: *Appunto.*

R.: « Maggiore impegno, senso di responsabilità, partecipazione, serietà da parte degli studenti e docenti, questi ultimi talora distratti da altre attività ».

D.: *Al CNU ci hanno fatto vedere dei manifesti, appena entrate. Erano di più di dieci anni fa, ed in essi si diceva: improrogabile la riforma universitaria!*

R.: « Guardi, se vogliamo fare dell', spirito, la riforma universitaria mi fa pensare al puntino che i soldati intravedevano da lontano, lontano, dalla fortezza del *Deserto dei tartari*, e che talora sembrava avanzare e aumentare di dimensioni, per poi tornare ad essere quasi un confuso miraggio. Ora le forze politiche e sociali debbono adoperarsi affinché il miraggio prenda corpo in provvedimenti gradualisti, sulla scia del rinnovamento aperto dai provvedimenti urgenti, avviino un processo riformistico di

rinnovamento e riqualificazione delle istituzioni universitarie ».

D.: *Riguardo al personale, la mancata riforma non comporta una certa degradazione?*

R.: « E' indubbio che si sta manifestando, specie nel personale docente subalterno, una preoccupante condizione di utilizzazione e deresponsabilizzazione. Occorrono docenti più giovani, meno distratti, più disponibili al nuovo e alla sperimentazione ».

D.: *Sì, in questi tempi si parla molto di donne e di giovani.*

R.: « Non si vuole disconoscere comunque il valore di coloro che hanno già acquisito una più lunga esperienza nella vita universitaria, una maggiore maturazione dei problemi scientifici, una maggiore capacità gestionale e programmatoria ».

(Roma, 27 settembre 1976)

D.: *Vuol parlarci dei rapporti fra scuola pubblica e privata?*

R.: « Porre ancora il problema della istituzione scolastica nei termini di « pubblico » e privato » mi pare in ritardo: ripete l'errore del dibattito costituzionale che, concentrandosi su questa questione, ha preparato la sostanziale continuità (dal punto di vista amministrativo) fra scuola del " regno " e scuola repubblicana. Anche nella nuova legislazione, la presenza delle regioni, la presenza di componenti sindacali nei consigli di amministrazione esprime la tendenza che va verso la riappropriazione da parte della società di istituzioni di cultura e educazione. Per la struttura infrauniversitaria, l'amministrazione statale è stata sempre un fatto prevalente, per la scolarizzazione universitaria si è sempre invece teorizzata l'autonomia, ma di fatto anche le nostre università sono state « di stato », nel senso di una forte prevalenza dell'amministrazione. Ora, si recupera nella prospettiva suaccennata, anche tutto il significato delle iniziative sociali, non strettamente pubbliche, che abbiano cioè finalità non privatistiche, non di puro profitto o non di puro servizio di parte, ma anche abbiano finalità di carattere sociale. Il problema è di superare il dilemma pubblico-privato, per riconoscere la funzione sociale generale, quali che siano i titolari della iniziativa.

D.: *Questo lo vedrebbe per ogni scuola, di ogni ordine e grado?*

R.: « Non allo stesso modo. Esiste per es. nella materna una fortissima accentuazione di questa possibilità di iniziativa sociale, sia per ragioni storiche (la materna statale è nata dopo che già c'era un apporto di strutture private già troppo importante, anche quantitativamente, per poter essere ignorato), sia perché in fondo un gruppo di 40 madri che mettono insieme un asilo è ancora una cosa pensabile. Evidentemente è molto più complesso pensare a una nascita dell'università in forme simili proprio per il tipo di investimento e di impegno che la cosa comporta. Quindi è chiaro che vedrei la cosa tutta nella stessa proporzione quantitativa, però, che il sistema nelle sue radici concettuali debba tener presente sempre questo carattere pluralistico e scontare il ruolo positivo della iniziativa dei gruppi sociali, questo sì. E' chiaro che il pluralismo delle istituzioni non deve essere in nessun momento visto come limitativo del pluralismo nelle istituzioni. Nel dibattito politico c'è questa doppia contrapposizione. C'è chi tende a concentrare il pluralismo nelle istituzioni,

un confronto culturale va fatto dentro, e c'è chi tende a concentrare il pluralismo delle istituzioni, tipo Comunione e Liberazione, che comporta però il rischio dell'isolamento reciproco delle varie culture presenti nel paese. Credo che questo sia da evitare. Il pluralismo delle istituzioni, tutte. Il momento del confronto culturale è la disponibilità al dialogo, alla ricerca in comune, la disponibilità della cultura in sostanza a inventare posizioni, sintesi e mediazioni sempre nuove, e quindi non ghetti apologetici che poi rischiano di essere ghetti ideologici ».

D.: *In Italia non crede che il favorire il pluralismo delle istituzioni sia completamente diverso dal favorire il pluralismo nelle istituzioni?*

R.: « Ho parlato poco fa al convegno della Fidae, a Pallanza, cioè alla « Federazione delle attività educative », quelle che vengono chiamate normalmente scuole cattoliche, e questa consapevolezza era presente, la necessità cioè che venisse superato un certo limite della scuola cattolica che può sembrare di chiusura culturale, e che in forme diverse, chiaramente, si recuperasse quel carattere di confronto culturale che deve essere tipico di ogni istituzione. Tutto dipende da come si considera il pluralismo; se esso viene ridotto alla pura tolleranza, al diritto di essere "diverso" provoca comunque l'esistenza di realtà separate ed incommunicanti, e cioè non solo il contrario del pluralismo ma il rischio perenne della incomprensione e dello scontro. Se, invece, al fondo del pluralismo come valore c'è il riconoscimento della creatività, della originalità della autenticità, il senso fecondo della varietà delle posizioni, nella tensione verso una maggiore ricchezza comune, allora si deve favorire insieme il pluralismo delle istituzioni e nelle istituzioni, all'interno di un unico sistema sociale comunicante, l'università come la ricerca è sempre stata il luogo tipico di questo pluralismo ».

D.: *Ma non nelle istituzioni?*

R.: « Ma l'università medioevale, che pure aveva un unico punto di riferimento ideale, ha conosciuto diversità di scuole, di sistemi interni e polemiche feroci. Poi forse noi finiamo per identificare troppo pluralismo e pluralismo ideologico, dove proprio lo schematismo ideologico rischia di essere anti-pluralista; e invece i pluralismi sono di natura molto diversa, sono pluralismi di esperienze, per es. la presenza di sindacati, di culture altre che emergono. Forse il problema è di sdrammatizzare il momento ideologico, di fare invece un pluralismo più di tensione, di ricerca, di maggiore disponibilità ».

D.: *Lei vedrebbe però come essenziale anche un certo assetto strutturale dell'università?*

R.: « E' ovvio che è necessario il recupero del momento isti-

tuzionale. Il rapporto fra istituzione e libertà oggi si accentua, senza un minimo di istituzionalizzazione non si garantiscono nemmeno la libertà, la funzionalità, la crescita ».

D.: *Chiedevamo questo perché ad es. il prof. Stella forse sarebbe d'accordo con lei, mentre a Comunione e Liberazione ci hanno detto che al limite una riforma universitaria sarebbe stata poco interessante rispetto a un momento più interessante, come quello relativo ad un cambiamento di coscienza.*

R.: « Io credo che questo possa essere preso come un segno del carattere non politico di Comunione e Liberazione, una spinta cioè prevalentemente religiosa, e si può spiegare in questa chiave. Ma se si assume, se ci si fa carico da cittadini del problema politico, di funzionalità, che riguarda il futuro del paese, connesso con l'università, è chiaro che il momento istituzionale è estremamente importante. Ed accompagna anche il cambiamento di coscienza ».

D.: *Ci vuol parlare della riforma della scuola secondaria superiore?*

R.: « Vorrei partire raccogliendo una preoccupazione che viene da molte parti e che secondo me è sbagliata, e cioè il fatto che una riforma della secondaria, di carattere unitario, come quella che più o meno già si annunciava nei progetti della scorsa legislatura, debba aumentare la pressione sull'università, aggravandone i problemi. Do per scontato che sia nella secondaria superiore che nell'università vada confermato come obiettivo sociale l'alta scolarità, un'alta scolarità propria di un paese moderno, ma riconoscendo che questa alta scolarità non deve avere un carattere fittizio nei contenuti, cioè deve corrispondere a un servizio reale e soprattutto non deve avere un carattere artificioso, gonfiato. La scuola secondaria superiore non rappresenterà un'ulteriore spinta per l'ingresso all'università, a condizione che sia accompagnata, lungo il suo iter, sia alla fine, da un sistema di istruzione professionale efficiente e capace: lungo la scuola secondaria superiore, la scolarità non deve essere gonfiata per l'inesistenza di occasioni di istruzione professionale permanente; non c'è infatti dubbio che per una fascia abbastanza alta di ragazzi, non è psicologicamente né socialmente funzionale, un prolungamento eccessivo della scolarità, anche quando fosse in una scuola più attiva, meno verbale. E' ormai incontestabile che il mito del prolungamento dell'obbligo a 18 anni è una follia, dal punto di vista umano prima che sociale, economico. E naturalmente invece l'inesistenza di una educazione e un sistema di formazione professionale efficace e permanente fa sì che si concentrino invece nella secondaria superiore tutte le attese di riuscita nella vita. Ma occorre anche una formazione all'interno

della secondaria superiore, che sia anche orientamento professionale, già abbastanza definito, e quindi non rappresenti uno sbocco obbligato verso l'università. Occorre definire un asse culturale delle scuole secondarie superiori che recuperi in tutti i filoni anche un orientamento a professionalità definite. La stessa formazione classica tradizionale deve introdurre qualcosa che possa domani essere utilizzabile, come archivista, biblioteca, cioè funzionale a quel tipo di formazione ma non conclusa, non definita, così come la segretaria d'azienda per le lingue o simili.

Esiste il problema drammatico della disoccupazione intellettuale. Se ne parla tanto, ma d'altra parte perché non programmare sulla base del dato esistente? In questa situazione di sottoccupazione, questa storia dell'università parcheggio può essere ribaltata. L'idea, in una situazione di disoccupazione e di sottoccupazione di un piano impegnativo di crescita culturale (a tutti i livelli, per i disoccupati analfabeti, per gli operai in cassa integrazione, per le casalinghe in cerca di occupazione) e anche per le fasce giovanili non inseribili, dovrebbe essere al centro della programmazione, ma in modo serio ».

D.: Ci vuol parlare dell'eventuale ruolo delle scienze sociali, una volta che si effettuasse la riforma universitaria e si aprissero i dipartimenti?

R.: « Sì, ma precisando che non sono del ramo. Anche per questo settore c'è il rischio di confondere la funzione della ricerca con lo sbocco professionale. Se lo si fa, o si creano dei dipartimenti con una enorme estensione interdisciplinare, o si fanno delle lauree troppo meschine. Il dipartimento deve avere, secondo me, soprattutto la funzione di organizzare la ricerca, quella ricerca che resta il metodo proprio anche della formazione professionale universitaria. So che si parla ormai della università come di un grande liceo, ma è probabilmente lo stesso metodo di studio del liceo che deve essere, a suo modo, più di educazione alla ricerca. E c'è certamente in Italia un grande bisogno di organizzare luoghi di ricerca sociale, di ricerca di scienza dell'educazione, con quel tipo di struttura interdisciplinare che è richiesto dalle esigenze della ricerca, non dai possibili, e variabili profili professionali ».

D.: Il problema è che molte persone ci hanno detto che, non esistendo, per es. per sociologia un ben definito profilo professionale, sia meglio non ipotizzare un dipartimento.

R.: « Ritengo che non debba essere questo il criterio. Il dipartimento non deve corrispondere ad una professione compiuta. E non deve coprire, miticamente, tutte le esigenze ».

(Roma, 27 settembre 1976)

« Sulla posizione della DC e del PCI circa la riforma universitaria è difficile dire qualcosa di preciso, perché sui contenuti stessi c'è un dibattito aperto all'interno di questi due partiti e non si conoscono ancora gli approdi definitivi ».

D.: Sul dipartimento i partiti sembrano essere tutti d'accordo. In che rapporto dovrebbero essere con gli enti locali e quale spazio dovrebbe avere la ricerca dentro l'università?

R.: « Nella nostra impostazione questo punto relativo al dipartimento ha una sottolineatura particolare perché riteniamo che la struttura del dipartimento debba essere uno dei momenti centrali della nuova organizzazione dell'università, sia per quanto riguarda la nuova struttura interna che l'università deve avere, sia per quanto riguarda il rapporto che vi deve essere tra università, come fatto didattico e formativo, e università in quanto momento fondamentale della ricerca. La linea su cui si sta muovendo il Partito socialista è quella di dipartimenti che non siano strutture rigide. Noi pensiamo di distinguere le nuove strutture in dipartimenti così detti tipici, che seguano cioè ipotesi di raggruppamenti fatte dal Consiglio Nazionale Universitario per gruppi di materie affini, e anche questi soggetti poi a revisione qualora tali scelte di tipicità non reggessero al vaglio sperimentale del dipartimento ».

D.: Il PSI quindi prevede in partenza una ipotesi di aggregazione dipartimentale, senza lasciare la formazione del dipartimento esclusivamente alla sperimentazione?

R.: « Non propriamente. Pensiamo che il primo anno successivo alla entrata in vigore della riforma sia destinato al dibattito, in ogni sede, sulla ristrutturazione dipartimentale, e alle successive indicazioni da parte del CNU sulla base di tale dibattito. Prevediamo poi dipartimenti atipici nonché dipartimenti per obiettivo — che potrebbero promuovere centri interdipartimentali — quando venisse fuori una problematica particolare nel senso che non sia definibile strettamente in termini di disciplina. I centri interdipartimentali potrebbero quindi offrire la possibilità, rispetto all'obiettivo, di raccogliere tutto quell'insieme di insegnamenti, di esperienze, di vocazioni, che possono servire, sul piano della ricerca, a conseguire l'obiettivo prefissato. Potrebbe trat-

tarsi di dipartimenti transitori: una volta conseguito l'obiettivo ciascuno ritorna nell'area di affinità che gli è propria ».

D.: *Una delle obiezioni che veniva fatta è la mancata uniformità poi dei dipartimenti e la conseguente diversità di contenuti del titolo di studio da università ad università.*

R.: « O l'autonomia ha un significato e quindi entro certi limiti dobbiamo dare uno spazio a questa autonomia, oppure, se facessimo una regolamentazione abbastanza rigida ed uniforme, evidentemente lo spazio dell'autonomia sarebbe soltanto proclamato, ma di fatto soppresso. Sarebbe invece interessante dare a questo spazio una effettiva traduzione. E dovremmo instaurare una dialettica sul tipo di sperimentazione che le varie università e dipartimenti, sulla base della loro autonomia, mettono in atto e quindi ci potrebbe essere anche uno scambio interessante sulla base delle esperienze reciproche, altrimenti finiremmo per ripetere, con uno schema diverso, il modello che era proprio delle facoltà. Perciò riteniamo che convenga riempire di significato questa autonomia ».

D.: *Uno dei problemi agitati è quello anche della libertà del docente.*

R.: « Sì c'è questo problema, che poi è davanti a ciascuno di noi quando all'interno dell'università esercita questo ruolo. Personalmente penso che c'è una esigenza di mantenere una certa autonomia al docente, però vi deve essere un rapporto di scambio tra docenti e discenti. Mentre il docente deve rispettare quelle che sono le esigenze proprie dei discenti, quindi il piano di ricerca che gli studenti vogliono seguire all'interno delle singole discipline, così gli studenti devono al tempo stesso rispettare quelle che sono le esigenze, i campi di ricerca del docente. Quindi, sulla base di questo rispetto reciproco, vi è la possibilità di contemperare esigenze diverse che si possono soddisfare attraverso il corso, i seminari, le ricerche la scelta degli stessi testi di esami ».

D.: *Il problema che spesso si pone riguarda in particolare il problema dei finanziamenti al dipartimento, se dare preminenza al dipartimento o al singolo docente.*

R.: « Su questo abbiamo una posizione abbastanza netta: siamo per il finanziamento al dipartimento, nel senso che riteniamo che il dipartimento ha un senso se si dà anche progetti di lavoro pluriennali definendo così l'area della ricerca all'interno del dipartimento. Consentire di finanziare la ricerca singola vuol dire, tra l'altro, operare in maniera contraddittoria con questa logica dipartimentale di coordinamento della ricerca e di integrazione disciplinare, che si vuole sanzionare.

Prevediamo però anche che i singoli possano avere una attività

di consulenza se questo può rientrare nel campo della loro attività professionale, sempre versando il loro ricavato all'università la quale tratterà una quota parte della consulenza. Ciò al fine di rispettare quelle finalità di tempo pieno e di non concessione di una attività professionale privata che vogliamo affermare con la riforma ».

D.: Quando parlava di dipartimenti per progetti, si riferiva a ricerche per enti locali?

R.: « Noi pensiamo ad un rapporto diretto tra università ed enti locali. Per quanto riguarda la ricerca, ad esempio, noi riteniamo che la regione possa esercitare una funzione di coordinamento tra tutti i momenti della ricerca all'interno della regione. Ad esempio per certi aspetti relativi allo sviluppo regionale si potrebbe pensare a forme di stretta collaborazione Università-Regione. Ciò può avvenire anche sul piano nazionale per progetti finalizzati al conseguimento di determinati obiettivi che potrebbero portare alla formazione di dipartimenti destinati a concludere la loro attività con il raggiungimento degli obiettivi proposti. C'è poi tutto il problema del CNR, del CNEN, e delle altre istituzioni di ricerca, problema che va affrontato parallelamente a quello della riforma universitaria proprio in quanto l'università non può non essere — a rischio di snaturare se stessa — un momento fondamentale di ricerca ».

D.: C'è chi punta a dare preminenza alla ricerca fondamentale all'università, mentre per la ricerca applicata si punta sugli enti di ricerca. Si teme un condizionamento degli enti locali sulla ricerca nell'università.

R.: « Non vedo che tipo di condizionamento. L'università dovrà fare ricerca di base con i mezzi che a tale ricerca dovranno essere direttamente devoluti dallo stato e ricerca applicata sulla base di opportunità che le si debbono offrire a livello prevalentemente di territorio. Anche se non mi sembra accettabile una netta scissura tra questi due aspetti della ricerca. Finora gli insufficienti rapporti dell'università con gli enti locali ha condizionato negativamente l'università, le ha tolto la possibilità di svolgere ricerca finalizzata, di utilizzare al meglio tutte le energie e le possibilità che l'università aveva, ed ha privato gli enti locali di uno strumento di studio, di conoscenza, di analisi che potrebbe risultare prezioso. Invece impegnare gli enti locali a privilegiare per quanto riguarda studi e ricerche il loro rapporto con l'università è una cosa che, ad avviso del PSI, è di interesse comune sia degli enti locali, sia dell'università ».

D.: Avete già pensato alla futura sorte delle facoltà di Magistero nel quadro della nuova struttura dipartimentale?

R.: « Non siamo arrivati a questo, ad ogni modo ormai magistero non è altro che una federazione di facoltà, e questo nodo va sciolto in termini di dipartimento. Quando si parlò a Magistero di questo problema fu avanzata l'ipotesi di spaccare Magistero in due indirizzi: uno di scienze dell'educazione e un altro di scienze umane. In effetti all'interno dell'attuale congerie che forma magistero c'è scienza dell'educazione, ma anche scienze umane. Quindi quando si rompe questo caecervo si può realizzare un dipartimento di scienze dell'educazione ed uno di scienze umane ».

D.: *C'è chi dice che le scienze sociali potrebbero essere solo un apporto agli altri dipartimenti (economia, diritto e medicina) senza prevedere un dipartimento specifico, anche perché manca un ruolo professionale sia del sociologo che dello psicologo.*

R.: « Non sono di questa opinione. Innanzitutto molte discipline presentano dei problemi analoghi. Inoltre credo che per lo sviluppo stesso delle discipline da voi citate c'è bisogno di un dipartimento di sociologia, perché una disciplina ha la possibilità di evolversi e di arricchirsi anche nella misura in cui riflette su se stessa, su ciò che è il suo rapporto con le altre discipline e con la società che tende ad interpretare. Infine questo discorso dello sbocco professionale è un discorso a doppio taglio. E' vero che non c'è uno sbocco professionale, ma è anche vero che non gli si è voluto dare fino ad oggi nel mentre esiste una domanda potenziale per una serie di figure professionali che si formano negli studi sociologici.

Evidentemente c'è uno spazio ampio in campi dove ora è sopportata solo in parte la figura dell'assistente sociale e raramente c'è la figura del sociologo e dello psicologo con un privilegio per quest'ultimo.

Per ritornare in maniera più diretta al nostro tema possiamo prendere in considerazione, ad es., il rapporto tra sociologia e diritto. Il diritto rischia di essere puro formalismo, qualora non utilizzi tra l'altro la sociologia. Non a caso i giuristi più avanzati hanno un'ottima cultura sociologica. Facendo il dipartimento di sociologia non si esclude quindi la possibilità del rapporto con altre discipline, perché attuando rapporti interdipartimentali le varie discipline trovano la possibilità di confrontarsi e di integrarsi. Per queste ragioni, non possono escludersi i dipartimenti specifici di psicologia e di sociologia ».

D.: *E per il numero chiuso?*

R.: « Il numero chiuso a nostro avviso non è che una maniera per ricostruire, in termini forse un po' diversi, una logica sostanzialmente identica a quella che era propria della università di elite. Data la struttura sociale del paese quando si è determinata

la crisi di questo tipo di università di elite e si è passati alla università di massa, (quantomeno sotto il profilo dell'affluenza degli studenti all'università), si è verificata una serie di guasti perché alla moltiplicazione del numero degli studenti non ha corrisposto una organizzazione e processi didattici adeguati alla domanda e dai bisogni della società. Ora l'operazione numero chiuso, è una operazione che in effetti tende a ricostituire barriere e discriminanti sociali che finirebbero per operare in funzione puramente di censo e di appartenenza sociale. Chi proviene da una famiglia colta e che in genere è a livelli medio-alti di reddito, è molto favorito nelle sue possibilità di conseguire alti livelli di formazione. Quindi si viene a ricreare un tipo di discriminazione di classe. Noi crediamo che ciò non debba avvenire. Gli esempi addotti da Spadolini, a sostegno del numero chiuso e cioè che in quasi tutte le università straniere non solo nel mondo occidentale, ma anche nell'Est, vi sia una selezione feroce nell'ingresso all'università in parte è inesatto in parte non è significativo. Esemplicando credo che l'esempio della Russia non sia calzante, da un lato perché in Russia questa discriminazione per censo non c'è più come una volta ed è comunque molto inferiore a quanto avviene da noi. Inoltre le possibilità offerte a tutti di studiare sono notevoli e quindi il tipo di sbarramento è qualitativamente diverso rispetto all'Italia. In secondo luogo personalmente non ritengo comunque che tale modello rappresenti una soluzione adeguata, perché non vedo la ragione per cui se uno ha l'aspirazione ad una formazione superiore, non gli si debba offrire la opportunità di esaudirla. Non è giusto finalizzare l'università esclusivamente al mercato del lavoro. L'aspirazione a studi universitari è legittima ed insopprimibile. Quindi il mercato del lavoro dovrà selezionare per suo conto e non prendendo a prestito sbarramenti universitari perché l'università deve essere uno strumento di formazione culturale permanente e non esaurire la sua funzione nell'impartire nozioni e nell'erogare titoli di studio esclusivamente finalizzati alle esigenze mutevoli di un determinato mercato del lavoro. Si è tirato in ballo l'esempio di medicina. Uno che fa il medico, che si è laureato in medicina, se poi non ha la possibilità di esercitare la professione certamente rischia di essere un frustrato. Ma anche qui il problema è diverso, cioè noi dobbiamo ritornare ad un grande rigore negli studi una volta attuato un sistema che realizzi un effettivo diritto allo studio. In questo caso possiamo operare non attraverso sbarramenti ma mediante la qualità degli studi: la verifica delle vocazioni. Ma per far ciò dobbiamo costruire una scuola nuova sotto il profilo dei contenuti, della didattica e della eguaglianza nelle opportunità formative. Il numero chiuso o il numero programmato a medicina o a lettere aggraverebbe la situazione del-

le altre facoltà. Il numero chiuso nell'intera università è inaccettabile. Inoltre un paese che non riesce a trovare una soluzione ai problemi dell'occupazione, può pensare mai che una attenuazione delle tensioni che nascono dalla disoccupazione si trovino impedendo a decine di migliaia di studenti di andare all'università?

L'università — si dice — è un'area di parcheggio per giovani in attesa della prima occupazione, è vero, ma ci si deve domandare se sia meglio far parcheggiare questi giovani all'università o fuori degli uffici di collocamento, o sui marciapiedi delle città.

Altro modo per verificare le vocazioni è quello di fare conoscere con la migliore approssimazione possibile le esigenze del mercato negli anni futuri. Perché, ad es., non si consegna ad ogni studente che va ad immatricolarsi uno stampato recante le ipotesi di assorbimento del mercato nei successivi 10 anni per settori professionali? Se uno studente viene a conoscenza che nei successivi 10 anni le possibilità di assorbimento riguardano 30.000 medici mentre l'affluenza fa prevedere, per lo stesso arco di tempo, 60.000 laureati, io penso si faccia i suoi calcoli. La selezione quindi avviene sulla base di una vocazione reale da parte di chi accetta di sfidare anche l'incertezza dello sbocco professionale ».

D.: *Quale è la vostra posizione sulle università non statali?*

R.: « Attribuendo rilievo primario al rapporto con il territorio noi ipotizziamo un sistema universitario regionalizzato, cioè articolato a livello regionale. Pensiamo quindi che si debba valutare sulla base delle esigenze regionali oltre che sulla serietà e i risultati offerti dalle università non statali. Alcune sono nate sulla base di esigenze legittime e di finanziamenti degli enti locali. Altre, invece, sono state niente altro che la costruzione, da parte di alcuni docenti, di succursali dove collocare i propri discepoli. In particolare alcune facoltà di medicina, ma non solo di medicina, hanno questo tipo di caratteristiche. Non riteniamo che si possa premiare la tendenza baronale di queste persone, o la vocazione clientelare di determinate forze politiche.

Quindi bisognerà valutare caso per caso sulla base di esigenze di tipo regionale ».

D.: *Da parte cattolica si pensa che possa essere utile per il pluralismo che l'università non sia statale.*

R.: « Non è del tutto esatto. Comunque con il pretesto del pluralismo la DC ha preteso di far finanziare le università cattoliche dallo stato. Ciò non è pluralismo ma integralismo. Cioè faccio una università cattolica, di ispirazione cattolica, con insegnamento cattolico, tendente quindi a perpetuare la tradizione

cattolica e tutto ciò a spese della collettività. Questo non è pluralismo bensì integralismo e arroganza del potere. Il pluralismo si realizza invece nel momento in cui docenti di varie estrazioni culturali ed ideologiche convivono all'interno degli atenei determinando una dialettica tra culture diverse. Altrimenti si arriverebbe alla conclusione che ciascuna organizzazione politica possa chiedere allo stato di finanziare la sua università ».

D.: *E per l'università di Roma?*

R.: « Per Roma stiamo facendo pressione perché a livello ministeriale si scioglano gli ultimi nodi intorno a Tor Vergata dove ci sono perlomeno 400-450 ettari già immediatamente utilizzabili ed ampiamente sufficienti per la costruzione dell'Università. Si tratta ormai di volontà politica. Purtroppo le logiche assurde che non hanno consentito in questi anni di sciogliere il nodo della seconda università hanno fatto emergere surrettiziamente, come problema primario, quello della terza università per l'aumento della popolazione studentesca. E' vero che la dimensione ottimale di una università dovrebbe essere al massimo — a mio avviso — di 12-15.000 studenti frequentanti, mentre nell'università di Roma ci sono 160.000 studenti (però con una bassa percentuale di frequentanti). Ma prima di pensare alla terza università romana occorre risolvere il problema degli insediamenti universitari nel centro-meridione da dove affluiscono masse rilevanti di studenti a Roma ».

D.: *Vorremmo chiedere qualcosa sul problema del personale.*

R.: « E' una questione assai scottante soprattutto per quanto riguarda il precariato. Stiamo discutendo come partito, al nostro interno, i problemi relativi allo stato giuridico che comportano scelte non facili anche per quanto riguarda le norme transitorie. Abbiamo voluto prima definire la struttura, l'organizzazione, il funzionamento, dell'università e, all'interno di un nuovo modello di università affrontare il problema di coloro che nell'università operano.

Pensiamo di completare entro dicembre il nostro disegno di riforma dell'università. Esiste il rischio che la DC, assumendosene la responsabilità ovviamente, cerchi ulteriormente di allontanare i tempi della riforma. In questo caso i problemi del personale docente e non docente dell'università non potrebbero più essere rimandati anche se, fuori di un disegno di riforme, si rischierebbe di dare soluzioni inadeguate ».

(28 settembre 1976)

« Il Governo Andreotti ha assunto tra i punti programmatici alcuni impegni che sono di notevole interesse per l'avvenire della scuola e per quello dell'università.

Tra le intenzioni del Governo, infatti, è quella di un reale impegno su certi problemi:

a) « ritoccare » la scuola media unica secondo le linee di un disegno di legge già sottoposto al parere del consiglio superiore della P.I.;

b) « riformare » la scuola media secondaria di secondo grado;

c) « riformare » l'università;

d) provvedere a definire il ruolo della istruzione professionale, anche in relazione alle competenze regionali stabilite dalla norma costituzionale.

L'arco dei problemi considerati è dunque assai ampio, tanto che i commentatori politici si sono divisi in due categorie: alcuni, ironizzando sulla debolezza politica del Governo, hanno manifestato una comprensibile tendenza a non concedere molta fiducia alle promesse governative; altri, invece, hanno ritenuto di accreditare le buone intenzioni del Governo scontando una favorevole disposizione di questa legislatura al varo delle misure necessarie a risolvere i problemi della scuola e dell'Università. Non a caso qualcuno ha detto che il Governo Andreotti può farsi forte della propria apparente debolezza per imporre alle forze politiche un meditato disegno riformatore della scuola e dell'università, presentandolo come « *l'ultima possibilità reale* » per fare uscire dalla crisi questa parte cronicamente malata del corpo sociale.

Le scommesse sono aperte.

Per quanto concerne l'università, che è poi il tema principale di questa intervista, credo davvero che non ci sia più spazio per chi voglia sfuggire alla riforma. Andreotti è favorito da una serie di circostanze ed è nella condizione di « giocare in casa », per mutuare dal linguaggio degli sportivi un'immagine capace di riprodurre la realtà. Ed infatti di riforma dell'università in termini seri non si parla se non nei convegni del CNU o nel corso di qualche tavola rotonda.

In sede politica, invece, il discorso è stato bruscamente interrotto nel 1972, quando la famosa « 612 » è stata bloccata dal-

l'anticipato scioglimento delle Camere. E' proprio il caso di dire che la iniziativa legislativa è stata fermata sul nastro di arrivo...

Da quel tempo, anche perché lo spirito del '68 è degenerato in ogni senso, di « riforma » si parla solo tra amici in preda all' delusione.

E' vero, il Parlamento ha approvato i « provvedimenti urgenti ». Ma si tratta, come è nella stessa qualificazione dei provvedimenti, di misure ritenute assolutamente necessarie, quasi interventi chirurgici per il superamento di una crisi esplosa in delicati meccanismi del mondo universitario. La logica elementare avrebbe dunque consigliato di fare seguire ai provvedimenti « urgenti » altri, « ordinari », finalizzati a riformare l'università. Così non è stato, ed oggi tutti giudicano i provvedimenti urgenti in modo assai negativo.

E' probabile che questi critici abbiano ragione, ma devo onestamente riconoscere che il PSDI è stato favorevole ai provvedimenti urgenti perché in quel momento essi erano la sola misura che fosse possibile varare. Giorgio Spini, allora presidente del CNU, ha pubblicamente riconosciuto che è stato proprio grazie all'opera del PSDI che quei provvedimenti sono divenuti in qualche misura accettabili.

In verità io credo che se negli anni successivi al '68 le forze politiche avessero scelto la via di una legge di principi, concedendo una delega al Governo per realizzare la riforma universitaria, questa sarebbe stata varata.

Al punto in cui siamo penso che ogni iniziativa riformatrice debba valutare correttamente il significato delle esperienze negative culminate con il brusco arresto della « 612 » sul nastro di arrivo.

Ritengo che le forze politiche questa volta debbano accettare di definire i principi della riforma, di fissare anche rigorosamente i criteri di attuazione, di stabilire un termine per l'emanazione dei provvedimenti delegati, ma che in conseguenza debbano concedere una delega.

Diventa di scarso rilievo, a questo punto, domandarsi quanti debbano essere i provvedimenti per realizzare la riforma universitaria.

Un solo provvedimento?

Più provvedimenti?

Che i provvedimenti siano uno, due, tre o quattro non ha alcuna importanza. Ciò che conta, invece, è che essi siano concepiti in modo che non risultino tra loro contraddittori. Occorre una reale coerenza tra i provvedimenti di riforma, una coerenza che soddisfi il legislatore delegante e realizzi le finalità della iniziativa riformatrice.

Penso che si potrebbe utilizzare lo stesso meccanismo che è stato sperimentato quando si è trattato di varare la riforma tributaria.

Si potrebbe affidare ad una « commissione parlamentare ad hoc » il ruolo di verificare la rispondenza dei provvedimenti delegati ai principi contenuti nella delega prima che il Governo emani i decreti legislativi di attuazione della legge di delega.

Un ampio, sereno e spregiudicato dibattito parlamentare è bene che caratterizzi la discussione sulla delega. Personalmente auspico che il dibattito vada oltre la stucchevole e conformista ripetizione di luoghi comuni. Molti miti sono caduti, certi traguardi (in vista dei quali soltanto qualche anno fa si sarebbero combattute dispute parlamentari estenuanti) oggi interessano poco o niente...!

Alcuni temi, invece, meritano attenta considerazione. Il primo, che tutti gli altri comprende o coinvolge, è quello del ruolo dell'università.

Il rapporto tra didattica e ricerca scientifica poi non può esaurirsi nella generica riaffermazione della impossibilità di dissociare la prima dalla seconda...

Si tratta, a parere mio, di andare oltre queste affermazioni di principio e di trovare, profittando della riforma, una soluzione che renda effettiva, costante e seria la ricerca nell'ambito dell'università.

Solo quando ciò fosse ben chiaro (e quando l'ordinamento tutelasse concretamente la libertà della ricerca come presupposto indispensabile della stessa libertà di insegnamento) la stessa definizione del ruolo del « dipartimento », come struttura della università riformata, acquisterebbe un significato al quale, forse, alcuni anni or sono pochi avrebbero prestato attenzione.

Non mi piace eludere i veri problemi. Perciò credo di dovere ribadire che un momento qualificante della riforma è quello che individua le misure atte a garantire effettivamente la libertà della ricerca e dell'insegnamento. E questa va garantita anche contro le esigenze di funzionalità di nuove strutture, quali che siano!

Del resto tale esigenza sembra farsi strada in tutti gli ambienti qualificati e dunque non v'è motivo per non compiere in sede legislativa ogni sforzo possibile per formulare norme che tali siano nella forma e nei contenuti, così da offrire al corpo dei ricercatori e dei docenti una sicurezza che coincida con la dignità stessa dell'opera di ricerca e dell'attività didattica.

Altro punto qualificante deve riguardare il reclutamento.

So bene che contro i concorsi v'è una ricchissima letteratura, la quale contiene elementi di innegabile validità. Ripetere

stucchevolmente che si deve proprio a certi concorsi ed a certe procedure la discriminazione avvilente della quale illustri cittadini sono state vittime può valere solo a condizione che la procedura del concorso sia riconosciuta, alla fine, come quella che meglio di ogni altra offre a tutti la possibilità di accedere all'ufficio pubblico collegato all'insegnamento.

Non v'è contraddizione. Le leggine, tanto attese da larghi settori del mondo universitario, sono « peggio » dei concorsi. L'esperienza del ricorso alle leggine ed alle immissioni in massa *ope legis* è già stata fatta per gli altri settori dell'insegnamento pubblico. Sfido chiunque, anche il più accanito sostenitore e... presentatore delle varie leggine, a negare che soprattutto a questo abuso (di dubbia legittimità costituzionale) si deve la crisi profonda in cui vive la scuola secondaria in Italia.

Credo che si debba riaffermare che il pubblico concorso è la sola via di accesso che la legge pone a disposizione di tutti gli interessati all'insegnamento universitario.

Le procedure non sono buone? Si pensi a modificarle: ma non si pensi di annullarle con l'esemplificazione che in questo o quel concorso una commissione esaminatrice ha commesso una ingiustizia!

Questa posizione, preciso, non è soltanto rispondente ad una personale valutazione del termine del problema. L'on.le Romita prima e l'on.le Bemporad dopo, quali responsabili politici dell'ufficio scuola della Direzione del PSDI, hanno tenuto a confermare senza equivoci che il reclutamento deve avvenire solo nel rispetto della norma costituzionale, la quale appunto mira a garantire a tutti i cittadini la possibilità di accesso agli uffici pubblici. Tale esigenza, poi, va soddisfatta al cento per cento quando l'ufficio pubblico sia l'insegnamento universitario.

Io mi rendo perfettamente conto, a questo punto, di trovarmi contro i molti che attendono fiduciosi provvedimenti speciali di immissione in ruolo *ope legis*.

E non escludo che molti di questi aspiranti abbiano diritto non soltanto ad una comprensione umana, quanto ad un reale rispetto dei titoli acquisiti durante lunghi anni di servizio nell'università, sia come ricercatori che come docenti.

Il problema è complesso. Ma esso si risolve, a parer mio, stabilendo la via del concorso come la sola, aperta a tutti, per accedere all'insegnamento universitario.

Dopo tale affermazione si potrà discutere di una « normativa transitoria », che rispettosa del principio del concorso, risulta anche e contemporaneamente utile per risolvere i problemi di talune categorie di docenti che aspirano all'immissione in ruolo. Perciò mi sembra che un discorso su quest'argomento sia da fare al momento del varo della riforma e non prima.

Mi sia consentito, tuttavia, di dare anche una certa giustificazione a certe preoccupazioni di cui mi sono fatto portavoce.

Recentemente il TSR di Genova, occupandosi della normativa che disciplina il conferimento dell'incarico di insegnamento universitario, ha ritenuto di dovere ravvisare nel carattere « protezionistico » di talune norme un elemento di dubbia legittimità costituzionale e ha emesso ordinanza di rimessione degli atti alla Corte Costituzionale.

Il commento del maggiore quotidiano italiano alla decisione di quel giudice è illuminante perché pone in risalto che, continuando con le norme protettive e discriminanti, neppure Fermi oggi potrebbe aspirare ad un incarico...

E se Fermi non può ottenere un incarico, quali vie restano per accedere all'insegnamento universitario?

Non mi dilungo su questo tema, anche perché per molti la riforma è la soluzione del problema della propria immissione in ruolo, mentre in realtà la riforma deve riguardare ben altri valori.

Uno dei valori da tutelare è appunto quello sancito all'articolo 97 della Carta Costituzionale.

Per questo motivo penso che non si debba ripetere per l'università l'errore gravissimo commesso dalla classe politica nel legiferare in materia di reclutamento del personale degli altri ordini di scuola.

Oggi la gran parte dei docenti delle nostre scuole medie sono considerati (e talora scherzosamente chiamati) in relazione al numero delle legghine cui devono la immissione in ruolo. E si tratta, a ben vedere, di centinaia di migliaia di insegnanti!

Se si afferma che la ricerca e la didattica non sono dissociabili si deve di necessità sottoscrivere la richiesta di chi sostiene che le qualità di un ricercatore e quelle necessarie a chi debba svolgere attività didattica a livello universitario non possano essere presunte per legge!

I concorsi non sempre danno garanzia, ma una presunzione affidata al legislatore è certamente meno garantista di un concorso ».

D.: Mi pare che ci sia un certo accordo fra i vari partiti.

R.: « La posizione del PSDI è nota ed è stata più volte ribadita dall'on. Romita: sì ai concorsi — anche il sen. Codignola per il PSI ha confermato la scelta in favore del concorso pubblico. Per la DC il prof. Elia, di recente eletto giudice costituzionale, ha strenuamente difeso i concorsi. Il PRI non ha mai ceduto su questo punto. Queste le posizioni note. Spero che nel frattempo non siano cambiate in relazione ai cambiamenti avvenuti al vertice degli uffici scuola di alcuni partiti.

Il fatto è che contro il concorso è facile polemizzare; più difficile è indicare una valida alternativa. Le soluzioni che vengono proposte sono francamente più che corporative. Non intendo con questo negare che molti incaricati hanno titoli scientifici culturali, didattici di tutto rispetto. E sono proprio costoro che, a vele spiegate, possono raggiungere il traguardo superando regolari concorsi.

Trovo scandaloso che, insensibili di fronte ai gravissimi guasti che le leggine hanno provocato nel corpo della scuola media, ancora ci siano uomini politici disponibili a fare le barricate per strappare l'approvazione di analoghe leggine per i docenti universitari.

I professori bravi, in verità, non hanno nulla da temere. E se alcuni incaricati non dovessero superare il concorso, francamente non troverei la cosa scandalosa.

Quello che si deve realizzare, ripeto, è l'apertura vera dell'università a tutti gli studiosi. E tutto questo per evitare un reale impoverimento dell'università intesa come istituzione culturale, ed anche per scacciare il pericolo di una « provincializzazione » della cultura ».

D.: Che ne pensa del numero chiuso e del valore legale dei titoli di studio?

R.: « Rispondo alla seconda parte della domanda.

Il PSDI è stato sempre favorevole alla conservazione del valore legale dei titoli di studio.

Tutti gli atti ufficiali sono a questo riguardo concordanti. Si tratta evidentemente di una meditata scelta politica.

Il presupposto di tale scelta, tuttavia, è che gli studi siano seri. I titoli, cioè, devono davvero « certificare » in favore dei legittimi possessori l'acquisizione di certi livelli di conoscenza, di abilità etc.

La polemica sul valore legale dei titoli di studio è esplosa nel momento in cui la scuola e l'università sono entrate in crisi ed il fenomeno di una certa dequalificazione del corso degli studi è stato percepito dalla società.

Questi i dati.

Quale la corretta soluzione?

A me pare che essa consista nel riqualificare gli studi, a tutti i livelli, non già nel privare di valore legale i titoli di studio.

In verità questa soluzione mi è parsa sempre la più ragionevole. Ed essa si giustifica in particolare in un Paese che ha le nostre tradizioni.

Se si procede per questa strada, anche la questione del numero chiuso cade, almeno in gran parte.

L'eccesso dei diplomati e dei laureati dipende, in parte, an-

che dal facilismo scolastico. Vi sono evidentemente altre cause, per esempio il radicato convincimento che il possesso del titolo accresca il prestigio della persona. Bisogna demitizzare il valore dei titoli di studio; ma questa è opera difficile e che richiede tempo.

Intanto si provveda a risolvere il primo punto: riqualificare gli studi.

Anche il PCI si dichiara ora disponibile ed anzi nega di avere voluto la « scuola facile »...

Evidentemente certe letture gramsciane sono servite, anche se tardivamente. Ma tutto è bene se vale al fine della riqualificazione degli studi. Per questo le riforme erano necessarie!

Eliminata la discriminazione classista, assicurato il diritto allo studio, non v'è motivo per non esigere il massimo impegno degli studenti. La selezione a quel punto è, più che utile, necessaria. E non credo che sia indispensabile ricorrere al numero chiuso. In Italia una simile soluzione, comunque presentata, genererebbe immediatamente la corsa alle raccomandazioni!

Si possono trovare altri strumenti. Il PSDI, per esempio, aveva pensato ad un meccanismo che assicurava allo studente in possesso di maturità il diritto di iscriversi ad un corso di laurea coerente con gli studi frequentati nella scuola secondaria superiore. Per scelte non coerenti il PSDI pensava ad un corso di almeno sei mesi e con esame finale.

Già la perdita di un anno sarebbe stata un forte deterrente; se si aggiunge il rischio di non superare la prova finale...

Si tratta comunque di una proposta. Se ne facciano altre. Non credo, tuttavia, che si possano fare molti passi indietro rispetto alla 910 ».

D.: *E' per un titolo universitario unico o per vari livelli?*

R.: « Sono per i titoli di vari livelli.

Ciò è anche opportuno per armonizzare la nostra legislazione con quelle di altri Paesi, ed in particolare con quelli della CEE.

Il diploma di laurea, la laurea ed il dottorato di ricerca potrebbero essere i tre livelli. Quanto al dottorato di ricerca, continuo a credere che sia lo strumento divenuto indispensabile per assicurare ai giovani studiosi la prospettiva di un serio impegno nell'università. Aggiungo che i dottori di ricerca andrebbero adeguatamente retribuiti. Insomma i giovani studiosi non vanno mortificati, ma incoraggiati.

Non escludo (ma parlo qui a titolo strettamente personale) che una soluzione ai problemi dell'università potrebbe venire anche dalla costituzione di un ruolo di ricercatori, ai quali si dovrebbe garantire la stessa carriera, sul piano retributivo, dei docenti.

E' un'idea. E se si realizzasse sarei disposto a scommettere che per quella strada si incamminerebbero i « cervelli veri » e certamente tutti quelli che amano la libertà autentica, che è presupposto del sapere scientifico ».

D.: *Quindi praticamente la riforma dell'università collegata con la riforma della ricerca scientifica? Non sembra che vadano di pari passo la riforma della ricerca scientifica e quella universitaria. Anche se si parla di rapporti con il CNR ed il CNEN.*

R.: « Non tutte le cose che avvengono sono buone ed opportune... Confermo la necessità di un coordinamento e la rilevanza del rapporto tra università e gli altri maggiori enti di ricerca.

I modi per attuare l'auspicato coordinamento possono essere diversi. D'altra parte certe difficoltà sono oggettive ed anche in altri Paesi non è facile superarle ».

D.: *Possiamo chiederle se riguardo all'istituzione del dipartimento ci sono diversità di vedute?*

R.: « Il PSDI è stato sempre favorevole alla struttura dipartimentale. Chi ricorda l'impegno dell'ufficio scuola del PSDI al tempo della 612 può riconoscere la sincerità di questa affermazione. Nel partito non ci sono diversità di vedute su questo punto. Tuttavia la struttura dipartimentale nei Paesi che l'hanno sperimentata non ha risolto tutti i problemi dell'università, né eliminato molti inconvenienti. Qualcuno dice che, in situazioni particolari, la struttura dipartimentale non soddisfa.

Credo che le forze politiche confermeranno la preferenza verso la struttura dipartimentale, ma senza l'entusiasmo di un tempo.

Per quanto riguarda il PSDI, il « sì » al dipartimento è dato con la indicazione ulteriore che in nessun caso la struttura dovrà vanificare il diritto del docente alla libertà d'insegnamento e di ricerca. Il mondo accademico conosce già i pericoli cui tale libertà può andare incontro. E' necessario dunque avere gli occhi aperti e garantire non una libertà astratta, ma effettiva.

Se questa dovesse scontrarsi con le esigenze del « dipartimento », la norma (a mio parere) deve garantire la libertà del docente anche contro il dipartimento ».

D.: *Se i finanziamenti andassero al dipartimento la libertà del docente può venire condizionata in pratica.*

R.: « Il problema posto è di notevole rilevanza e s'inquadra perfettamente nell'ipotesi di uno scontro tra libertà del docente e poteri del dipartimento.

Ribadisco il concetto: prima viene la libertà del docente, poi l'organizzazione dipartimentale.

Il pericolo che la prima sia vanificata dalle « decisioni » degli organi dipartimentali è un pericolo reale, non immaginario.

Perciò va denunciato. Occorre approfondire l'analisi del problema e trovare una soluzione normativa che risulti garantista della libertà del docente, anche in sede di ricerca ».

D.: *Per il rapporto con gli enti di ricerca, CNR, CNEN da una parte e dall'altra enti locali?*

R.: Il problema è stato dibattuto, incidentalmente, a Venezia e qualche giorno fa a Pisa. Il prof. Faedo, presidente del CNR al tempo del convegno veneziano e rappresentante del Ministro della P.I. al convegno di Pisa, ha lucidamente trattato il problema. Il rapporto tra Università e territorio, in sostanza, è riconducibile al rapporto tra Università e Regione.

Tale rapporto ha già dato luogo ad esperienze positive.

Gli enti locali non possono non avere interesse a servirsi dell'università per lo studio di fondamentali aspetti della politica di sviluppo, della sistemazione dell'ambiente etc. Le commesse in questo senso possono intendersi quasi come un fatto di ordinaria amministrazione.

A me preme sottolineare tuttavia come la ricerca non possa limitarsi alle commesse degli enti locali.

I rapporti tra università ed altri enti di ricerca vanno risolti in modo che la ricerca eviti sprechi, duplicazioni ed altri inconvenienti.

Occorre un coordinamento. Si tratta di decidere come realizzarlo.

All'università poi devono essere affidate commesse dai maggiori enti di di ricerca in modo da coinvolgerla completamente nel programma generale che riceve il pubblico finanziamento.

Ciò si rende necessario per evitare che l'attività di ricerca nell'ambito universitario si riduca alle sole commesse degli enti locali! ».

D.: *Nell'ambito della ristrutturazione dipartimentale, quale verrebbe ad essere la sorte dei magisteri in Italia?*

R.: «Non mi sento particolarmente qualificato per esprimere un apprezzamento politico su questo punto. Penso che a monte del magistero, debba essere risolto il problema dell'istituto magistrale. Si tratta di farlo ufficialmente « morire »; a questa finalità dovrebbe provvedere la riforma della scuola secondaria. La sorte del magistero, dunque, è da riferire alla esigenza già detta.

Naturalmente ciò non vuole affatto significare che gli studi di pedagogia, sociologia, la cui importanza è incontestabilmente in fase di crescita, debbano essere mortificati. Al contrario, continuo a vedere che la formazione degli insegnanti debba aver luogo in sede universitaria. Se non si vorrà riprendere l'idea già accolta nella citata 612 e prevedere la istituzione di appositi dipartimenti per la formazione degli insegnanti, si dovrà trovare

una soluzione diversa ma valida. Quale che sia la soluzione, essa richiederà che tutti coloro che vorranno dedicarsi all'insegnamento dovranno studiare pedagogia, psicologia, sociologia, etc., uno studio che potrebbe anche aver luogo in diversi dipartimenti assegnando agli stessi un adeguato numero di docenti di pedagogia, sociologia, psicologia, etc. ».

Non so valutare se « tecnicamente » sia più produttiva la prima soluzione o la seconda.

D.: *Qual è la posizione del partito circa la statalizzazione delle università libere?*

R.: « Rispondo in termini elementarissimi .Il PSDI ha sempre sostenuto che i nuovi insediamenti universitari debbano avvenire nel rispetto della legge. La fiera delle vanità non va incoraggiata, ma mortificata. Alcune università libere sono il frutto di questa fiera delle vanità. Da ciò dipende in concreto il No del PSDI alla loro statizzazione. Eccezioni possono anche verificarsi, ma si deve trattare di *realità* oggettivamente meritevoli di essere prese in considerazione. Temo che anche in questa materia, invece, la legge del « baratto politico » possa fare aggio in ogni altra considerazione.

Se poi si cede anche in questo campo allora non mi è difficile prevedere che in tempi brevi si riprodurrà nel settore dell'istruzione superiore il fenomeno patologico e mortificante già vistosissimo in altri settori dell'istruzione, nei quali a fianco di una scuola statale in crisi opera una scuola non statale che, almeno in buona parte, non avrebbe alcun diritto di *seria cittadinanza* nel campo delle istituzioni educative. Certo c'è il problema delle regioni in cui non esiste alcun centro universitario. Si provveda, dunque, e si provveda con serietà. Voglio dire che le nuove università devono nascere sane, cioè nelle condizioni di poter assicurare il perseguimento dei fini intenzionali: didattica e ricerca. Questo vale anche per i nuovi centri universitari da realizzare ove si registra il superaffollamento. Non si risolvono problemi di tanta mole, non caricandosi dei costi necessari per realizzare valide strutture ».

(Roma, 7 ottobre 1976)

«Noi riteniamo che sia giunto il momento per intervenire per risolvere una buona volta il problema della riforma universitaria. Quando si dice che si deve intervenire sul problema della riforma universitaria non si dice che si debba intervenire una sola volta per risolvere tutti i problemi, perché ci rendiamo conto che sono tanti che possono avere bisogno dell'esame di una soluzione più graduale. Riteniamo però che i vari interventi graduali e graduati nel tempo debbano inserirsi in un contesto generale e bisogna avere chiaro il tipo di università e il tipo di società nel quale l'università deve agire.

Gli atenei secondo noi hanno superato il punto critico, attraversano una grave crisi sotto la pressione di circa un milione di studenti e nella maggior parte dei casi riescono a funzionare solo grazie al ridotto numero dei frequentanti. Se tutti gli studenti frequentassero si avrebbe la rivoluzione e l'università diverrebbe veramente ingovernabile. Riteniamo che bisognerebbe intervenire per risolvere alcuni nodi. Il primo è quello relativo alle carenze strutturali (aule, laboratori, strutture) il secondo nodo da sciogliere è quello della riqualificazione didattica e scientifica del mondo universitario.

Nella struttura attuale l'impegno didattico non serve a fare carriera, la quale è invece legata alla produzione scientifica, la quale poi è quasi sempre finalizzata alle esigenze di produrre una seria documentazione per i concorsi e non è finalizzata ai problemi reali. Abbiamo quindi una disaffezione alla didattica perché serve per fare carriera, abbiamo una ricerca scientifica non finalizzata a perseguire problemi reali, problemi confrontabili con la realtà e quindi molte volte non è neppure utile alle esigenze della società. Significa perciò che gli insegnanti debbano darsi un'altro status: si introduce il discorso del tempo pieno, è evidente che i docenti devono dedicarsi con maggiore impegno e entusiasmo alla didattica. Si parla della disaffezione dei giovani, che non frequentano, ma quante volte i docenti frequentano e quindi fanno il loro dovere?

Un altro nodo da sciogliere è la partecipazione degli studenti alla vita dell'università. Altro grande problema è quello della autonomia dell'università, autonomia non intesa come separazione della università dalla società, ma come rapporto dialettico e critico tra università e società. L'autonomia universitaria secondo il PLI va difesa contro il potere politico, non contro la po-

litica evidentemente, contro la società industriale e contro la logica che la governa.

La concessione di una libera autonomia è importante per la sperimentazione dei singoli dipartimenti, dipartimenti intesi come centri di studi interdisciplinari e non ritengo che il dipartimento limiti l'autonomia, ma ritengo che il dipartimento renda necessaria l'autonomia universitaria.

Il dipartimento deve essere una effettiva collaborazione della équipe: è il capirsi che è importante, e nell'università di oggi è ridotto a poca cosa, perché ci si incontra e si lavora insieme troppo poco e quando ci sono questioni di potere bisogna dialogare insieme a persone con cui si lavora insieme ».

D.: Parla della necessità della riqualificazione didattica e scientifica: in che rapporto è visto il rapporto tra università e enti di ricerca?

R.: « E' logico che ci deve essere una continua collaborazione tra questi enti e ci deve essere anche una mobilità. Il fatto che gli enti di ricerca dipendano da ministeri diversi da quello da cui dipende l'università è una mostruosità che comporta che praticamente non c'è nessuna possibilità di mobilità, che non si possa passare normalmente da un tipo di lavoro all'altro, pur trovandosi a discutere nei congressi delle stesse cose, si arriva ad essere marziani l'uno per l'altro. Noi abbiamo presentato fin dal marzo 74 un disegno di legge per un ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica, in modo che questo mondo venga unificato e non si disperdano delle forze. Siamo decisamente contrari ad un insegnamento che non nasca dalla ricerca scientifica. Ciò comporta una serie di scelte: il tempo pieno, maggiori mezzi, una ristrutturazione dell'università, per essere più efficiente. Sappiamo che il nostro paese non può dedicare mezzi notevoli per la ricerca di base, anche se dobbiamo affermare che la ricerca di base va mantenuta, potenziata e qualificata, perché è la premessa per qualsiasi ricerca finalizzata. Noi siamo un paese che sta andando incontro alla morte culturale. Ad esempio nel campo chimico, le grandi industrie come la Montedison rispetto alle industrie estere che hanno la stessa potenzialità produttiva, hanno una ricerca scientifica che impegna come fondi circa un terzo e rende come Brevetti e tecnologia di un certo livello circa un quinto. Se passiamo poi ad altri enti di ricerca il rendimento è ancora minore. Se noi vogliamo in un futuro avere un paese che è completamente degradato culturalmente e schiavo per quelle che sono le scelte della produzione, allora possiamo andare avanti su questa strada, se noi invece vogliamo un paese industrialmente avanzato e culturalmente valido allora dobbiamo andare avanti per una strada diversa. Non

investire nella ricerca scientifica e ritenere che la ricerca sia del terziario, da reprimere e parassitaria nei confronti della produzione, è il più grave errore che in un paese che voglia andare avanti, si possa fare ».

D.: *La ricerca finalizzata è vista collegata ad una programmazione economica?*

R.: « Noi liberali siamo contrari ad una programmazione coercitiva, è inutile che si voglia porre tutta una serie di vincoli per programmare a breve termine cose che, per la loro stessa natura date le premesse, vanno naturalmente in una certa direzione, e che con estremo costo vogliamo fare andare in un'altra direzione. Noi siamo favorevoli ad una programmazione di indirizzo e allora a lungo termine. Una programmazione a lungo termine è possibile e si deve fare, e per questo si devono fare delle scelte.

La riconversione industriale ha un senso se a monte ha una riconversione culturale, se facciamo delle scelte nel campo della ricerca scientifica che poi diventano scelte economiche. Noi dobbiamo fare una università e degli enti di ricerca che abbiano questa finalizzazione, non una università che si inserisca da incompetente in tutto un mondo in cui ci sono tante forze che si contrastano e dove ben pochi gradi di libertà ci sono realmente e dove tutti si scannano. Questo è un paese in cui tutti vogliono intervenire in quello che è già praticamente quasi determinato, e nessuno si preoccupa di quello che avverrà tra parecchi anni, tra 20-30 anni. Questo lo si indirizza con la ricerca scientifica, che è quella che qualifica oggi un paese. Il fatto che lo studente e il docente vivano a tempo pieno nell'università deve preoccuparci.

Noi liberali siamo molto preoccupati del diritto allo studio, cosa che in Italia viene sempre sottovalutata. Ho partecipato poco fa alla prima conferenza sul diritto allo studio a Catania.

Il sottosegretario alla pubblica istruzione, la on. Falcucci, ha detto che avrebbero passato il diritto allo studio alla regione. Ma l'assessore alla regione siciliana dello stesso partito, ha detto che avendo trenta anni di competenza non intendeva accettare dal governo il diritto allo studio nelle condizioni attuali, dissestate come sono, che venga buttato sulle regioni perché il governo non sa che pesci prendere. Questa è la realtà. Abbiamo assistito fino a poco tempo fa 300.000 studenti con l'assegno di studio, mentre l'università reale aveva 100.000 studenti frequentanti. Quindi abbiamo dato un assegno di studio che per due terzi era una indennità di disoccupazione e non già per il diritto allo studio. Il problema del diritto allo studio è il problema base della società liberale perché se noi vogliamo effettivamente che l'uomo sia libero, dobbiamo dargli la possibilità effettiva di arrivare ai più alti livelli dello studio ».

D.: *Quindi non siete d'accordo con la proposta del numero chiuso?*

R.: « Siamo decisamente contrari al numero chiuso, per due chiari motivi. Un paese come la repubblica federale tedesca, la Francia, possono affrontare questo problema, ma un paese come il nostro, con tutte le sperequazioni sociali che ci sono non può affrontare questi problemi. Il figlio di un pastore sardo, non ha le stesse possibilità di arrivare ai livelli più alti dello studio, di acquisire lo stesso merito scolastico, che può essere garantito ad altri. E questo è profondamente ingiusto, contro questo un liberale deve lottare con tutte le sue forze.

Se chiudiamo, come chiudiamo, con un esame che non so come selezionerà queste persone, come gli attuali esami di maturità, dove si boccia molto poco, dove i voti vengono dati in base alla capacità dialettica dello studente. Questo tipo di selezione lo rifiuto. Ci può essere un tipo di selezione più seria, di esame di accesso all'università, con un vivere in comune tra docente e studente, qualche mese per conoscersi e fare varie prove. Sarebbe un costo spaventoso e non mi rassicura affatto che sarebbe la via per selezionare quelli che la Costituzione chiama « capaci e meritevoli ». La costituzione non parla solo di meritevoli, ma anche capaci, proprio perché non sempre la capacità, esistendo delle disparità sociali, arriva ad esprimere il merito, e quindi per questa ragione dobbiamo fare qualcosa per garantire l'accesso all'università e poi dare delle informazioni. Per esempio costringere ogni corso di laurea a pubblicare le statistiche di occupazione dei propri laureati, in modo che nel giro di pochi anni possiamo indirizzare gli studenti molto meglio perché lo studente è preoccupato della disoccupazione intellettuale.

E' molto meglio invece di usare una programmazione coercitiva, imporre sempre a qualcuno quello che deve fare, è molto meglio informare lo studente, perché responsabilmente possa scegliere dove indirizzarsi.

I programmi di tutti i partiti, passo ad un altro punto, prevedono che il diritto allo studio venga assicurato mediante servizi.

Ma quali servizi sono stati dati? La legge istitutiva del diritto allo studio diceva che l'assegno di studio di regola deve essere dato in servizi; la legge che risale al '62 prevede la individualizzazione dell'assistenza, che essa cioè non sia un grosso carrozzone, ma che vengano individuati coloro che hanno necessità, coloro che sono capaci e meritevoli, coloro cioè che almeno abbiano una certa regolarità negli studi. Questo crea da un lato un confronto con la scuola media superiore. Noi spendiamo oggi circa 150.000 per ogni studente universitario reale o non reale

che sia e se consideriamo che solo il 10% sono studenti veri e che nell'università vanno avanti, scelta che la società ha determinato, scelta che non è colpa loro, ma di cui prendo atto, noi dobbiamo pensare che 150.000 per uno studente è una spesa immensa, mentre per uno studente di scuola media superiore spendiamo 15.000 per studente. Non possiamo creare una società liberale senza dare a tutti la possibilità di studiare. Una società socialista può vivere senza questo, questa può considerare più utile che non tutti abbiano gli stessi livelli di istruzione, e che la capacità dell'individuo debba in qualche modo essere retribuita, e a coloro che non hanno avuto questa possibilità di studiare può dare un guadagno simile a chi ha studiato. Mentre in una società liberale che si regge su degli automatismi su delle autoregolamentazioni, deve quindi prevedere una diversità dei punti di arrivo, deve perciò garantire a tutti i costi l'uguaglianza dei punti di partenza, e che liberamente chiunque possa arrivare ai livelli più alti della istruzione, se questo non lo garantisce non è una società liberale.

Il problema del diritto allo studio è quello di fornire servizi. Dobbiamo dare servizi gratuiti a tutti coloro che entrano ad una certa graduatoria. Questo significa un piano edilizio, campo su cui non si fa niente, addirittura il governo nella recente legge 50, ha tolto quello che riguarda l'edilizia residenziale per gli studenti, che rappresenta una grossa colpa del governo Andreotti. Ritengo che un piano per l'edilizia vada fatto. Noi abbiamo oggi più o meno degli alloggi, per il 2% degli studenti, mentre dobbiamo passare nel più breve tempo a delle percentuali più tollerabili e questo richiede un enorme sforzo edilizio. Se riusciamo a dare un 30% degli stanziamenti per l'edilizia universitaria alla edilizia residenziale per gli studenti, riusciremo a portare dal 2% al 5% i posti alloggi.

Questo dovrebbe essere un primo impegno. Inoltre dobbiamo rivedere le strutture amministrative che ad esempio gli assegni di studio vengono dati con un ritardo notevolissimo, mentre dobbiamo fare in modo che questo ritardo venga colmato. Dobbiamo affrontare il problema della burocrazia. E' inutile che noi per 4, 5 volte facciamo presentare agli studenti la documentazione sulla loro situazione economica, si tratta di cose fattibili, ma ci vogliono delle leggi che affrontino queste cose, un vero impegno mentre da anni non facciamo niente in questo senso. E' dal '63 che c'è la legge per il diritto allo studio, ma non si è fatto a sufficienza in questo campo. Il partito liberale ha fatto una serie di documenti su questo punto, cercheremo di affrontare con molta serietà questo problema. Pochi sanno ad esempio che il problema dei lavoratori studenti è stato suscitato dal PLI. Se

oggi esistono dei corsi serali per lavoratori studenti, questo è merito del PLI, del senatore Valitutti, che ha presentato un emendamento ai provvedimenti urgenti, che è stato approvato, e che dà la possibilità a molti diplomati, soprattutto di facoltà scientifico-tecnica, di qualificarsi e di ottenere la laurea. Sono veramente per l'università un acquisto notevole, anche culturalmente per i lavoratori, ma anche per i docenti. Si tratta infatti di gente che non si fa raccogliere delle chiacchiere, delle cose che trovano sui libri, vogliono la lezione che veramente insegna, che dà loro qualcosa di più dello studio sui libri. Si tratta di ragazzi molto educati, molto più educati dei nostri ragazzi, e molto più duri, che richiedono molto di più e l'insegnante ha molto più controllo sulla propria didattica. Si tratta di cose essenziali del diritto allo studio e che non curiamo a sufficienza.

L'università ha un vantaggio anche per la ricerca, perché rispetto agli enti di ricerca ha la continua collaborazione degli studenti, la spinta continua a non diventare conformisti, anche attraverso la critica a volte disordinata, turbolenta, ma utile, perché la ricerca deve essere qualcosa di vivo.

Si tratta dunque di dare a ogni giovane la possibilità di arrivare all'università e di poter fare e che il posto alloggio ci sia, che la mensa ci sia, che i libri li prenda in prestito. Questo è l'insieme dei servizi e potremo offrire un diritto allo studio vero. Oggi con due esami si può avere per due anni il presalario, si tratta di sprechi.

Passo ora al problema dei livelli di studio. Sono stato sempre favorevole. In primo luogo il dottorato di ricerca, perché esso rappresenta un qualcosa di internazionalmente valido, siamo uno dei pochi paesi che non ha il dottorato di ricerca. Dal dottorato di ricerca deve venire fuori una persona che sa fare della ricerca, siccome l'università ha bisogno di persone che sappiano fare della ricerca evidentemente, se vogliamo avviare qualcuno alla carriera universitaria, dobbiamo vedere di seguire questo sistema. Non certo tramite i contratti, cioè gente abbandonata a se stessa con stipendi di fame a farsi tre pomeriggi alla settimana, perché l'unico obbligo di legge è quello. Devono essere persone che lavorano a tempo pieno, che fanno della ricerca di validità internazionale, che deve avere la possibilità di essere resa pubblica, con gli strumenti in ogni campo appropriato. Dobbiamo qui fare numero chiuso, perché qui ci deve essere gente che ha gli strumenti per fare la ricerca, e questi devono lentamente, venire fuori spontaneamente, tramite il corso di laurea, soprattutto se garantiamo il diritto allo studio, nel periodo universitario e non eliminiamo coloro che avrebbero voglia di studiare, ma non ne hanno i mezzi.

Per il diploma universitario, se ci sono diplomi che sono validi ben vengano. Nella legislazione attuale esistono due diplomi: in farmacia e in statistica. Il primo è caduto in disuso, il secondo è vissuto finché non ci sono stati i corsi di laurea in statistica. Non so come potrà andare un diploma nella società attuale; quando già la laurea dà troppo poco. Se l'università riesce a rendersi utile alla società dandogli dei tecnici a livello intermedio, ben vengano, ma che si verifichino, che non si faccia, come avviene nel nostro paese, che quando una cosa viene sperimentata per forza deve mantenersi e crea scandalo se viene cessata, se dà dei risultati non favorevoli alla collettività. Quindi sono favorevole a sperimentare in questo campo, ma l'importante è che nascano strutture valide, che si evitino problemi reali, che sono quelli del tempo pieno dello studente e del docente, del dipartimento che sia una struttura sufficientemente ampia per fare della ricerca anche finalizzata. Nei campi tecnici questi programmi finalizzati vanno oggi per il 50% all'industria, che hanno già altre fonti di finanziamento e che hanno dei sistemi di autoregolamentazione molto migliori, e di controllo.

I finanziamenti IMI per l'industria sono estremamente validi e si hanno dei sistemi di controllo adatti all'industria. I programmi finalizzati devono farsi tra ricerca pubblica, in collaborazione con l'industria, perché non sempre quello che l'industria propone, non è effettivamente valido di una ricerca scientifica, molte volte serve per determinate finalità, giustissime per degli industriali, perché si deve proporre il più alto valore aggiunto del suo prodotto si deve proporre di avere un prodotto economicamente valido, di non abbandonare il certo per l'incerto. Si è discusso in questo periodo della utilizzazione della energia solare. Certamente l'Enel fa la sua politica, pur essendo una industria di stato fa una politica più monopolistica, prima della nazionalizzazione dell'energia elettrica, eravamo uno dei paesi più progrediti nel campo dell'energia nucleare. Con la nazionalizzazione, prima è avvenuta la grande prospettiva nucleare, poi cadendo Ippolito, l'Enel, da questo nostro primato raggiunto in periodo di libera economia e che doveva essere esaltato dalla iniziativa pubblica, siamo arrivati alla crisi energetica, completamente impreparati. Le aziende pubbliche sono peggio di quelle private. In quelle pubbliche c'è il potere che è collegato con quello politico che nessuno controlla. Quando c'è un uomo potente in una industria di stato questo domina in maniera culturalmente monopolistica, che non lascia sorgere nulla di diverso.

Oggi il problema energetico è un problema che molte nazioni stanno affrontando: a Vienna c'è una collaborazione di ricerca comune URSS-USA, e che fa un buon lavoro, per l'utilizza-

zione dell'energia solare. Tali ricerche non possono farle delle industrie, ma devono nascere in una università libera, in cui gli interessi culturali siano dominanti e dove si guarda al futuro non in maniera utopistica, ma con un certo respiro, perché non possiamo avere nella ricerca scientifica la stessa esigenza di economicità che abbiamo per la produzione. Dobbiamo avere maggiore libertà ».

D.: Come vede il rapporto tra università ed enti locali?

R.: « La regione o con gruppi di regioni può avere rapporto con l'università. Ma ci vuole prima di tutto che ci sia il Consiglio nazionale universitario e della ricerca e poi ci saranno dei consigli regionali della ricerca. Non condivido il punto di vista del PCI che destituisce i consigli nazionali dell'università e della ricerca della loro funzione.

Quello che in particolare critico è unificare università, ricerca e diritto allo studio su base regionale, anzi il diritto allo studio passa subito alle regioni, e poi solo in un secondo tempo si passa al consiglio nazionale universitario, ma nel quale la ricerca scientifica viene messa da parte. Il problema della ricerca è essenziale, e non vorrei che coloro che nel PCI lavorano nella commissione scuola, siano indotti da una scelta che la CGIL, ha già fatto direi per ragioni storiche, di separare il sindacato ricerca dal sindacato universitario, e di unificare il sindacato scuola e università, staccandoli dal sindacato ricerca. Non vorrei che questo fatto influenzi un po' la posizione della sinistra su questo campo ».

D.: Quale è il suo giudizio sulla piattaforma sindacale?

« R.: « E' una piattaforma che ha dei lati buoni, qualcosa di meno buono, ma sostanzialmente mi sembra che affronti i problemi. Ma della realizzazione cosa si è fatto? Si dà enfasi alla sistemazione del personale non docente, non si pone l'accento sulla ricerca. Siamo in ritardo su questo problema: ci sono tra una settimana le elezioni per il rinnovo del CNR, tali cose passano in seconda linea, rispetto al personale non docente. Non è che sottovaluti il problema del personale, ma se non funziona la ricerca scientifica, tutto il resto seguirà a ruota.

Il problema acuto del personale, dei precari, è stato creato da Malfatti con le sue misure urgenti, e su questo c'è anche una grossa responsabilità delle sinistre che le ha concordate.

Il governo precedente aveva proposto delle misure urgenti ma nell'ambito di una riforma universitaria. Essendosi fermati ai provvedimenti urgenti, il centro sinistra non avendo fatto seguire subito la riforma universitaria, ha usato un forma di massimalismo che tutti paghiamo. Non è possibile che non ci si met-

ta d'accordo con quella che è la prospettiva dell'università, per farla morire ».

D.: *Quale è la posizione del PLI sulle università non statali?*

R.: « Si tratta di un grosso problema: posso dirle che noi siamo sempre stati per una scuola di stato la quale affronti questi problemi. L'università privata nel senso napoleonico ci trova non liberisti in questo caso. E' inutile la libertà marginale, che serve solo per un piccolo settore, per affrontare un proprio cerchio chiuso, che non crea libertà per tutti. La libertà è libertà, come nel mondo anglosassone, quando ci sono dei meccanismi per cui, le università sono quelle che riescono ad insegnare meglio, a fare la ricerca meglio, ad avere migliori docenti, migliori stipendi, riescono ad affermarsi. In Italia invece si programma coercitivamente, a breve termine, o addirittura retroattivamente. Non è programmare fare sanatorie. Le università non statali che sono nate, sono completamente irrazionali, bisognerà vederle molto seriamente caso per caso: se i livelli occupazionali dei laureati sono soddisfacenti, se i docenti pubblicano in riviste universitarie di un certo peso, può pensarsi ad una statizzazione ».

D.: *Quale è la posizione del partito sul personale?*

R.: « Non dobbiamo vedere di impostare la carriera del personale e poi vedere come inserire la situazione attuale del personale. Sia la DC che il PSI su questo problema non si pronunciano, anche perché nella precedente legislatura la riforma universitaria si è affossata proprio sulle norme transitorie. Il PCI trova un espediente ancora più elegante: delega il governo a trattare questa materia. Quindi c'è sostanzialmente un accordo tra tutte le forze politiche di affrontare prima il generale e poi il particolare. Credo che anche il PLI si inserisca in questo accordo politico.

Bisogna prima prevedere una ragionevole carriera universitaria per il personale universitario, partendo dal reclutamento, che non sia abbandonato a se stesso, ma che avvenga tramite come dicevo prima, il dottorato di ricerca, come dappertutto. Il dottorato di ricerca dà luogo ad un titolo di studio. Ai giovani che escono dal dottorato di ricerca si dovrà dare una garanzia di inserimento in enti di ricerca, nell'industria, nella scuola, se il concorso di ingresso per diventare docente non dovesse andare. Certo si dovrà prevedere la possibilità di riprovare più volte, soprattutto tenendo conto quali sono le modalità dei concorsi attuali, evitando però il precariato a vita, come era nella vecchia struttura (l'assistente) o un precariato come l'attuale senza speranze. L'idea è quella che il giovane dottore di ricerca debba andare in un ambiente, in una università totalmente diversa e cercare di avere degli stimoli, perché quello che si garantiva nel

ricambio tra nord e sud, tra università periferiche e centrali, è qualcosa che deve essere riattivato, come va stimolata una esperienza all'estero. Quindi prevederei che il dottore di ricerca faccia una esperienza fuori dalla propria università in cui ha studiato, per un reale rimescolamento. Così un giovane del nord che venga dalle università più prestigiose andando nel sud, se si trovasse ad affrontare certi problemi specifici di quella realtà sarebbe molto istruttivo, potrebbe maturare molto è qualcosa che arricchisce culturalmente. Dopo questo periodo se vince il concorso ci sarà la carriera universitaria. Si è creato questo problema un po' artificioso delle fasce. Sembra che le forze politiche siano orientate sulle due fasce. Non ho speranze nella capacità magiche delle due fasce. Comunque se nel parlamento ci fosse una maggioranza che volesse le due fasce, si può fare. Un periodo fino all'ordinariato, un periodo fino ad un termine di prova, un concorso certo di idoneità e non a posti limitati, si può fare, ma vi devono essere tante fasce. Perché il professore oggi si trova a concorsi troppo drammatici, risolvono una volta per sempre la vita di una persona. Ci deve essere tutta una serie di prove che devono essere superate e che non devono essere drammatiche, ma nelle quali si passa per anzianità, esclusa la prima, oppure per concorso di accelerazione per un quinto, un sesto dei posti e chi è bravo fa una carriera più rapida.

La sentenza della corte costituzionale che estende ai professori universitari gli stipendi dell'alta dirigenza, ha un senso se si inserisce in una carriera lunga, come quella della magistratura con dei concorsi di accelerazione ».

D.: Prevede una diversità di diritti-doveri dei docenti inseriti nelle varie fasce?

R.: « A livello di doveri senz'altro no, a livello di diritti semmai. A tale livello di diritti vedo così difficilmente separare le cose quando si ha la stessa funzione didattica, quando si partecipa agli stessi consigli di facoltà, è difficile differenziare, molti aspetti diventano solo formali. Vedo solo una incentivazione retributiva, come nell'alta dirigenza, dove le retribuzioni sono molto differenziate tra base e vertice, condizio sine qua non solo certo per coloro che lavorano a tempo pieno. E' assolutamente inconcepibile che chi lavora tre mezza giornate, riceva degli stipendi di 14 milioni all'anno, è assolutamente inconcepibile per un paese nell'attuale congiuntura economica. Tempo pieno e che emergano persone tramite concorsi di accelerazione successivi. Perché se i concorsi sono tanti, sarà impossibile creare l'intralazzo. Le norme transitorie dovrebbero sanare una serie di grosse ingiustizie, l'ultima è quella delle misure urgenti. Come? Volutamente non voglio affrontare questo punto, perché ritengo

che le forze politiche devono mettersi d'accordo per una carriera. E una volta deliberata, in modo chiaro e definitivo, in questa logica efficiente che garantisce, si vedrà come inserire e sanare le situazioni di giovani che hanno lavorato, validamente e che non hanno avuto soddisfazione. Quando abbiamo fissato gli obiettivi a lungo termine si può armonizzare anche una certa gradualità, con un certo criterio di giustizia effettivo quello che è l'inserimento in questo. E verrà spontaneamente qualcosa di valido, vorrei però che si distinguesse tra coloro che hanno continuato a lavorare e a produrre nell'università a insegnare e a fare una didattica valida nell'università, coloro che hanno discusso con gli studenti per mantenere un livello valido di insegnamento anche nei momenti difficili del '68-70. Coloro che invece si sono inseriti facendo sempre il minimo, puntando solo su una eventuale congiuntura favorevole, se valgono troviamo delle forme di altra sistemazione nella società. I casi del passato vanno giudicati per quello che c'è di buono, senza preclusione, e non per quello che c'è di aspettativa del furbo che vuole arrivare. L'importante è che si viva con lo studente, se ha combattuto con loro, perché è una lotta continua. Se ad esempio un docente viene contestato, dovrà fare una assemblea con gli studenti, discute con loro sui contenuti del suo corso, se crede che sia valido. Ci sono dei problemi di differenziazione politica ma io come liberale, non ho mai avuto difficoltà con Lotta continua, con Avanguardia operaia, con il PDUP ».

D.: Quale è la posizione del partito nei confronti del destino di Magistero?

R.: « Questo è un problema specifico, ma in una logica dipartimentale, ci vorrà un pluralismo di contributi, ci vorrà un percorso di laurea attraverso vari dipartimenti. C'è un fatto particolare ed uno generale. Per il fatto particolare, che Sociologia abbia una dignità scientifica solo delle persone molto all'antica possono negarlo. Credo che esista la sociologia come esiste la matematica. Per quello che riguarda il problema di creare un problema invece di un altro, deve esserci un rapporto tra autonomia dell'università e organi di coordinamento dell'università. Ci vorrà un periodo di sperimentazione di quello che può nascere nell'università nel campo della ricerca, quello che possono essere le ricerche che coprono tutto un insieme di settori di una certa portata, dove si parla lo stesso linguaggio, e dove si può fare della ricerca in comune e senza essere delle persone che si disinteressano di quello che fa l'altro.

Per il destino dei corsi in pedagogia, sociologia, psicologia, vorrei domandarmi cosa producono scientificamente. Qui è il problema: hanno una produzione sufficientemente valida sul pia-

no internazionale o hanno la possibilità di avere delle produzioni scientifiche di primo grado? Sarei del parere che dopo una prima sperimentazione in sede locale, si arrivi ad una normalizzazione sul piano nazionale e si lascino solo quei dipartimenti atipici, rispetto alla normalizzazione nazionale, che sono venuti dal basso, che è sorta dal basso, da quelle che sono le possibilità di ricerca scientifica. E' la ricerca che deve determinare e vivere nell'università tra studenti e docenti. Quando si è fatta la normativa nazionale, si tratterà di garantire la sopravvivenza di quelle iniziative valide che non rientrano nella tipologia nazionale. Questo riguarda tutti i dipartimenti e riguarda anche in particolare i dipartimenti di carattere sociologico, psicologico, pedagogico. Ad esempio per un eventuale dipartimento di ecologia quante difficoltà ci saranno per creare un dipartimento che tocchino questo settore, oggi determinante, importante per la crescita della nostra società, come anche informatica. C'è tutta una serie di problematiche analoghe a questa, dove in certe università ci sono le muraglie, le difese e dove in altre c'è una collaborazione. Certo per la formazione degli insegnanti c'è un problema, perché bisogna decidere se la professione di insegnante debba essere una professione che uno affronta quando non trova nient'altro, anche sotto l'aspetto retributivo o ritiene che è una cosa importante. Certi gap culturali e di ricerca che si stanno man mano aggravando forse è dovuto al fatto che sottovalutiamo quello che è il peso della scuola nella società, culturale economico produttivo. Se andiamo avanti in questo modo sarà molto difficile preparare degli insegnanti, perché si tenterà di andare in altre professioni, in una fabbrica, e quindi un chimico non si potrà pretendere ad esempio che passi per un dipartimento di scienze dell'educazione, quindi un corso di laurea attraverso cui acquisisca quello che oggi è indispensabile per un insegnante di conoscere. Gli istituti magistrali presentano un problema importante perché abbiamo un sottoprodotto. Vedo gli esami di matematica dove i compiti sono qualcosa di assurdo, qualcosa che garantisce così poco di formativo, nell'esame. Questo tipo di istituto magistrale è qualcosa di inconcepibile, non crea dei maestri, ma dei sottosviluppati. Dobbiamo fare una scuola diversa e dal momento che queste scuole danno accesso all'università, non si capisce perché debbano essere così differenti. Anche i cattolici devono rivedere un po' le loro posizioni. Ci sono posizioni come quelle di CL che sono abbastanza integraliste, ma mi pare che sia una reazione abbastanza logica che va d'altra parte va alla fonte del pensiero cattolico. Ma tra la posizione loro, che è abbastanza ingenua e quella del Ministro Malfatti c'è una certa differenza, non so se nelle finalità, ma certamente in quelle che sono le realizzazioni.

Si tratta di un movimento in espansione, è una forza interessante da vedere. D'altra parte è onestamente cattolico, quanti altri cattolici politici sono così onesti dal dire chiaramente quello che pensano »?

D.: E rispetto alle proposte della DC sulla riforma universitaria?

R.: « Ho letto questo progetto della DC, ma l'unico grosso limite è quello di non essere articolato, né articolabile, è una premessa, è un discorso uscito prima delle elezioni, con molti elementi buoni, che si possono condividere. Ma la DC dovrebbe ad un certo punto buttare giù chiaramente le sue idee. Non ha mai fatto un progetto di legge in questi anni. Loro dicono di riconsiderare le modalità legislative, con una gradualità riformistica e una successione di diverse iniziative le quali abbiano un più facile iter parlamentare e quindi anche come copertura di spesa tenendo presenti le reali disponibilità.

In ogni caso bisogna intervenire sull'università, perché sta andando a fondo. Le proposte del PSI, PCI e DC, non presentano differenze abissali. Vorrei vedere la proposta del PRI che è il partito più silenzioso su questo punto e che più o meno è stato, con Spadolini, l'artefice delle misure urgenti.

Una legge cornice è molto bella ma non dice niente e non cambia niente, bisogna affrontare i singoli problemi con una certa continuità; bisogna avere il parlamento disposto a lavorare mese per mese, anno per anno a fare tutta una serie di provvedimenti successivi uno dopo l'altro e coerenti tra loro. La situazione politica italiana non è proprio tale da favorire questo. Per la scuola media superiore siamo arrivati a vedere il nocciolo del problema, per l'università siamo ancora agli assaggi. Inoltre va tenuto presente che nell'ambiente universitario non esiste né destra né sinistra, esistono altri tipi di intersezione, non c'è da meravigliarsi se un liberale è più a sinistra di un comunista o un socialista più a destra di un repubblicano. Sono cose abbastanza usuali. Ricordavo prima l'esempio dei lavoratori studenti. Si parla tanto del diritto del lavoratore, che l'operaio deve istruirsi, siamo stati noi liberali che abbiamo promosso questa piccola, misera riforma di corsi serali per lavoratori.

Avrebbe immaginato che sia stato il partito liberale che ha offerto la possibilità ai lavoratori di seguire corsi all'università? Per noi il diritto allo studio è un punto qualificante di ogni impostazione liberale della società. Forse io soffro di più, per il tipo di società a cui aspiro, se il figlio di un operaio o di un pastore non può arrivare alla laurea, di quello che soffre un comunista ».

D.: Il PLI presenterà un progetto di legge?

R.: « Noi come commissione scuola stiamo discutendo, ma credo che la grande proposta di legge sia da evitare. Dopo tre legislature successive, se una proposta di legge non va avanti è inutile intestardirsi a fare il contrario di quello che il parlamento non riesce a fare. Bisognerà iniziare con il fare un certo numero di cose, fare le cose più urgenti, anche piccole, ma che si inseriscano in un disegno generale. Vedere di non avere queste assurde contrapposizioni fino alla guerra dell'università soprattutto nella legislatura 68-72. Dobbiamo vedere di trovare una sintesi delle posizioni e avviare una serie di progetti di legge ognuno finalizzato verso un tipo di società, che soprattutto nell'università però non differenzia poi tanto. Chi vuole una società socialista e chi vuole una società liberista non comporta due università, l'importante è che si crei la nuova università. Si parla dell'università dal 1958 e l'università ogni anno ha meno possibilità di fare ricerca scientifica, ogni anno le retribuzioni del personale vengono svalutate, ogni anno gli studenti sono meno assistiti, hanno meno garanzie per il loro diritto allo studio, hanno meno prospettive occupazionali.

Se si vedesse una tendenza che si inverte e che comincia a salire forse l'università comincerebbe a vedere le cose diversamente, la sfiducia che c'è nell'università oggi viene dall'esperienza, quel famoso bambino piangente in mezzo alle pozzanghere, questa è l'immagine dell'università di oggi ».

D.: *Cosa pensa dell'università di Roma?*

R.: « L'università di Roma forse deve acquisire una sua maggiore concentrazione nel campo scientifico. Ha bisogno forse di un campus (questa è una mia idea personale) ma ha bisogno in ogni modo di essere un po' più lontana dalle beghe del potere da cui vengono troppo distratti dall'approfondire i problemi. L'università di Roma ha grandi belle aule per gli studenti ma quale è la statistica della occupazione di questi posti nelle aule? Inoltre Roma quali livelli occupazionali garantisce? Quale reale qualificazione richiede?

L'università di Roma è una strana cosa. Assiste i suoi studenti, ma ad esempio spende sei milioni al giorno per dare da mangiare a persone che non hanno nulla a che fare con l'università, non può essere l'università di Roma che fa la mensa di quartiere. L'accesso a prezzo politico alla mensa deve essere garantito solo agli studenti che sono in condizioni economiche disagiate, con un reddito inferiore ad una certa cifra. Se procediamo con un lassismo completo senza una politica del diritto allo studio, naturalmente avvengono di questi fenomeni, ma nel momento in cui facciamo seriamente una politica del diritto allo studio, in quel momento queste cose diventano assurde.

Roma sarà l'ultima città che userà il tesserino per gli studenti che hanno reddito inferiore ad una certa cifra e che hanno un rendimento minimo, altrimenti i fondi stanziati per il diritto allo studio non servono più per tale scopo, ma per una generica assistenza sociale. Per l'edilizia destinata ai giovani sono previsti tre tipi di insediamenti: casa dello studente, college e edilizia residenziale.

Dobbiamo garantire una edilizia per gli studenti, ma i college sono difficili a Roma, perché si tratta di una tradizione culturale diversa, perché si tratta di creare tutta una vita in comune con gli studenti, con un grosso contenuto culturale interdisciplinare. Poi c'è la casa dello studente che è un dormitorio in cui gli studenti non hanno niente in comune che non sia lo status di studente e una certa effervescenza che gli studenti messi insieme hanno sempre avuto. Attualmente è più attuale una edilizia residenziale fatta di piccoli appartamenti.

Come liberale seguo sempre quello che è il moto spontaneo con cui un qualsiasi problema viene risolto e attualmente i giovani preferiscono questa soluzione, che si può organizzare anche con un intervento pubblico.

Quando programiamo una nuova università di Roma, dobbiamo anche programmare un nuovo tipo di edilizia residenziale. Programmare per un liberale significa osservare la natura, vedere quelle che sono le cose che spontaneamente avvengono in natura e cercare di agevolarle in modo che si dirigano verso quelle finalità che sono utili alla collettività ».

(Roma, 14 ottobre 1976)

Dopo i decreti legge del governo Badoglio, che eliminarono buona parte delle più deleterie norme del periodo fascista, l'istruzione superiore e l'università in particolare non costituiscono certamente, nell'immediato dopoguerra, uno degli argomenti più attuali nel dibattito politico italiano. Quasi nulla, se si eccettuano i provvedimenti — assai poco riformatori — contenuti nel disegno di legge Gonella del '56 (che non arrivò neppure alla discussione parlamentare) o nel cosiddetto « piano Fanfani » di due anni dopo, venne fatto o proposto per avviare a soluzione i gravi problemi che pure mostravano ogni giorno di più la loro urgenza.

La legge che, nel 1962, istituì una Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione in Italia¹,

¹ La Commissione, costituita da 16 parlamentari designati proporzionalmente dai partiti, 8 esperti in questioni scolastiche e 7 in materie economiche e sociali, aveva, secondo l'art. 54 della legge istitutiva, i seguenti compiti:

1) individuare le linee di sviluppo della pubblica istruzione sia in rapporto alla popolazione in età scolastica, sia in rapporto ai fabbisogni della società italiana (nei settori dell'istruzione secondaria, artistica, universitaria e della ricerca scientifica) connessi allo sviluppo economico e al progresso sociale, con riguardo anche all'intensificarsi ed estendersi delle relazioni internazionali e alla partecipazione dell'Italia agli organismi comunitari europei;

2) individuare il fabbisogno finanziario e le modifiche di ordinamento necessari per lo sviluppo della scuola italiana. Al fine di conoscere la presente situazione della scuola statale e di quella non statale, in ordine alla sua partecipazione allo sviluppo generale dell'istruzione e alla formulazione della legge sulla parità, la commissione dovrà in particolare:

a) accertare le attuali condizioni della edilizia, delle attrezzature didattiche e scientifiche e dell'insegnamento in generale;

b) verificare l'entità dell'inadempienza dell'obbligo dell'istruzione e i motivi che la determinano, nonché suggerire i mezzi idonei per eliminarla;

c) accertare le condizioni dell'assistenza scolastica, anche riguardo alla fornitura dei libri di testo, e individuare i sistemi più efficaci per il suo potenziamento, al fine di eliminare gli ostacoli che impediscono il totale adempimento dell'obbligo dell'istruzione e il raggiungimento dei gradi più alti degli studi da tutti i capaci meritevoli;

b) accertare i sistemi di preparazione dell'istruzione, qualificazione, riqualificazione professionale e addestramento anche nei settori non dipendenti dal ministero della Pubblica Istruzione;

e) esaminare i sistemi di preparazione, di scelta e di aggiornamento del personale scolastico, ispettivo, direttivo, insegnante e non insegnante, e suggerire i mezzi per ammodernarli e perfezionarli;

segna perciò una data importante, e la « Relazione » che la Commissione presentò in Parlamento l'anno successivo, costituisce un primo tentativo di acquisire informazioni esaurienti circa la situazione e le tendenze in atto nella scuola italiana in un momento di intensa trasformazione economico-sociale e di esprimerne un'articolata valutazione complessiva.

Nel progetto ampiamente innovatore presentato dalla Commissione, molto spazio veniva dedicato alla riforma universitaria: essa era anzi indicata come il tema prioritario da affrontare per provvedere alla formazione di quel personale altamente qualificato, che lo sviluppo tecnologico del sistema produttivo avrebbe — secondo le grandi speranze degli anni '60 — reso indispensabile, ed alla preparazione di « un numero sempre maggiore di docenti a livelli differenziati, onde coprire il fabbisogno attualmente già superiore alle disponibilità ed in via di un rapido aumento ». Senza un profondo rinnovamento nella didattica e nell'organizzazione della ricerca scientifica, l'università non sarebbe stata in grado di rispondere alle nuove necessità, per la frequente arretratezza degli studi dal punto di vista della qualificazione professionale e scientifica, e la consistente « frattura » rispetto alla domanda economico-sociale reale del Paese. Secondo la Commissione si rendeva perciò opportuna « una maggiore articolazione nel campo degli studi universitari, per realizzare una più rapida ed efficace formazione di personale tecnico per le industrie ed i settori produttivi ». Nella necessità quindi di provvedere da un lato alla formazione dei cosiddetti « ingegneri di fabbrica » e dall'altro a quella di ricercatori ad altissimo livello di specializzazione, la Commissione proponeva una « articolazione a tre livelli o gradi principali degli studi superiori: *un primo livello* di diploma a carattere esclusivamente professionale, da realizzarsi anche fuori dell'ambito universitario; *un secondo livello analogo all'attuale laurea* a carattere insieme scientifico e professionale, ed infine *un terzo livello di dottorato di ricerca* a carattere esclusivamente scientifico ».

Veniva così recepito *in toto* il disegno razionalizzante del capitalismo più avanzato, che scoprendo con ritardo l'importanza dell'istruzione per lo stesso sviluppo economico, e parlando ormai apertamente, sulla scorta di economisti come Schutz e Galbraith, delle spese per l'istruzione come « investimenti » e della « produttività specifica » dell'« istruzione come capitale », da tempo mostrava insoddisfazione per l'« inefficienza » dell'università italiana. I suoi organismi, come la « Commissione per

f) esaminare gli ordinamenti scolastici in relazione alle esigenze dello sviluppo dell'istruzione e della ricerca scientifica.

l'istruzione », istituita dalla Confindustria, promuovevano convegni e seminari di studio sui problemi dell'istruzione superiore, tutti vivacemente critici nei confronti del sistema, in cui si lamentava il notevole squilibrio fra essa e le esigenze dell'« ambiente » economico e industriale: da tali organismi era stata proposta appunto, per la prima volta, l'idea della tripartizione dei titoli accademici.

Nella Relazione della Commissione trovava inoltre finalmente spazio l'idea del « dipartimento » come nuova struttura di base dell'università, che la parte progressista del movimento universitario considerava il mezzo idoneo a democraticizzare la vita interna degli atenei e a modificare in modo decisivo la didattica e la ricerca.

Il dipartimento veniva identificato dalla Commissione come lo « strumento più idoneo per consentire al corpo docente di orientare, con più efficacia, gli studenti agli indirizzi didattici più consoni alle singole capacità attitudinali e per guidarli nello svolgimento dei piani di studio, nonché per una più impegnativa ed efficace collaborazione fra i docenti di discipline similari nell'impostazione delle ricerche e nell'utilizzazione dei mezzi di studio a disposizione dei singoli istituti universitari per la ricerca scientifica ». Il dipartimento — « ben distinta unità didattico-scientifica nell'ambito delle singole facoltà, con eventuali estensioni ad istituti e cattedre di facoltà diverse » — avrebbe dovuto avere, secondo la Commissione, compiti specifici sia sul piano didattico, che su quello relativo alla ricerca. Rispetto al primo, la sua utilità maggiore sarebbe consistita nel sovrintendere alla funzione di guida didattica degli studenti nell'ambito della facoltà, tenuto conto delle attitudini di ciascuno e attraverso collegamenti opportuni con insegnamenti anche esterni alle facoltà di appartenenza. Il dipartimento doveva pertanto provvedere alla formulazione dei singoli piani di studio e promuovere corsi trimestrali o semestrali di orientamento. Dal punto di vista della ricerca invece, « tenuto presente che l'indagine, soprattutto sperimentale, coinvolge quasi sempre il lavoro di gruppi, e che molto spesso tali gruppi devono essere formati da personale di diverse specializzazioni, quali si ritrovano normalmente in istituti diversi e che in tutti i casi lo stesso lavoro specialistico dei ricercatori singoli difficilmente può consentire profitto senza un attivo scambio intellettuale con gli specialisti di materie affini, *il dipartimento intende facilitare e incoraggiare il lavoro comune degli istituti affini* ».

Evitando la tendenza, che il dibattito manifesterà in seguito, a concentrarsi quasi esclusivamente sull'aspetto organizzativo-istituzionale, e a vedere il dipartimento come chiave di volta per

la soluzione di ogni problema dell'università, la Commissione proponeva invece — seppure in termini molto generali — una cauta e flessibile sperimentazione: « L'istituzione e l'articolazione del dipartimento non dovrebbero essere unicamente affidate né alle singole facoltà, né ad una regolamentazione burocratica centrale, bensì dovrebbero attuarsi gradualmente e sperimentalmente, di concerto fra il centro e la periferia », giacché « l'istituzione dei dipartimenti, mentre si impone per le facoltà con un gran numero di insegnanti e larga popolazione studentesca, è meno necessaria e talvolta sconsigliabile in altre Facoltà ».

Le indicazioni generali della Commissione di indagine ebbero, com'era prevedibile, una grande risonanza nell'ambiente universitario, dividendolo in campi nettamente avversi, il cui scontro, piuttosto che sulle effettive garanzie di rinnovamento didattico e di ricerca che il progetto dipartimentale avrebbe potuto offrire, verteva innanzitutto sulle conseguenze che esso avrebbe inevitabilmente comportato nell'assetto di potere delle università: mentre i docenti subalterni e le associazioni degli studenti tendevano a considerare il dipartimento stesso come centro decisionale principale della nuova struttura universitaria, all'interno della quale la sua istituzione doveva essere obbligatoria, in modo da consentire la maggiore partecipazione e gestione collegiale, la gran parte dei professori di ruolo sottolineò più volte che l'istituzione del dipartimento avrebbe dovuto dipendere dalla libera decisione di ciascun consiglio di facoltà, al quale in ogni caso il nuovo istituto sarebbe rimasto rigidamente sottoposto.

Le proposte della Commissione furono perciò solo formalmente accolte dalle « Linee direttive del piano pluriennale di sviluppo della scuola », più note come « Piano Gui » (dal nome dell'allora responsabile della pubblica istruzione) e da ciò che avrebbe dovuto costituire la traduzione legislativa di quest'ultimo; e cioè la famosa « 2314 ».

Il Piano Gui compiva in realtà una singolare operazione di riduzione dei termini del problema; mostrando una sostanziale incomprendenza delle stesse esigenze dello sviluppo della produzione capitalistica, esso forniva un'interpretazione in termini puramente giuridici del problema della specializzazione professionale, finendo col porsi su posizioni più arretrate rispetto a quelle espresse dalla Commissione. « In generale — si legge nel « Piano » — sembra da osservarsi che una delle cause della sopravvalutazione dell'efficacia giuridica della laurea (e parallelamente della sua svalutazione intrinseca come conclusione di un corso di studio in se stesso considerato) e quindi del super-affollamento di talune facoltà e sedi universitarie, insieme allo scadimento della formazione culturale e professionale effettiva, sta proprio nella legislazione sulla partecipazione agli esami di con-

corso nelle Amministrazioni statali, la quale concede troppo al valore formale del titolo e meno alla preparazione del candidato. E' quindi da auspicarsi una maggiore larghezza e libertà nella considerazione del numero e della qualità dei titoli validi per le ammissioni ».

Nella chiara determinazione di mutare il meno possibile della « struttura essenziale, da sempre ordinata secondo una tradizione gloriosa » e soprattutto di non turbare la continuità del potere all'interno degli atenei, garantita dai professori di ruolo piuttosto che dalle altre componenti universitarie, per loro natura « transitorie », anche il problema del dipartimento è gravemente minimizzato dal « Piano »: svuotata di buona parte del suo contenuto innovativo, la proposta è ridotta a prefigurazione dell'istituzione incaricata di formare i dottori di ricerca: « L'introduzione del titolo dottorale di pura ricerca, senza fini professionali, di cui si riconosce l'urgenza e l'importanza, comporta forse la più profonda delle trasformazioni nelle strutture universitarie. Questo vale anche per un altro istituto proposto il quale — salva la libertà di iniziativa delle singole università e fatto il debito posto alla diversità radicale dell'ordinamento universitario italiano rispetto a quello dei paesi anglosassoni in cui esso è nato — sembra pure maturo per essere adottato: quello dei dipartimenti. E' a livello della ricerca scientifica che il dipartimento può manifestare in pieno la sua importanza e utilità. Il dipartimento, associando cattedre ed istituti, secondo i criteri dell'affinità in campo di ricerca (mentre i criteri della preparazione professionale non sono sempre coincidenti con quelli) può essere la sede propria di preparazione dei dottori di ricerca ».

Il disegno di legge contrassegnato con il numero d'ordine « 2314 » fu presentato in parlamento il 14 maggio 1965; esso riproponeva i punti qualificanti del « Piano », in particolare ribadiva il progetto della tripartizione dei titoli accademici e l'istituzione di « Istituti aggregati » alle università, con il compito di promuovere i corsi di formazione del primo livello. Al dipartimento, la cui costituzione — facoltativa anche se « incentivata » — dipendeva dal consiglio di Facoltà, erano attribuiti compiti piuttosto modesti di coordinamento ed alcune competenze didattiche, potendo esso — come suggerisce alquanto oscuramente l'art. 7, — « essere utilizzato da qualsiasi studente per il proprio orientamento nel corso degli studi ». Al consiglio di dipartimento erano invece affidate limitate funzioni consultive ed il compito istituzionale di « assistere il direttore » e di « sentirne la relazione annuale ».

Il disegno di legge non era certamente all'altezza delle esigenze di rinnovamento già espresse dal dibattito, lasciando contemporaneamente sopravvivere, sul piano organizzativo, facoltà,

istituti, (senza neanche insistere sul carattere policattedra da attribuire ad essi, come aveva fatto la Commissione), dipartimenti e scuole di specializzazione e non prevedendo che marginali misure circa un nuovo stato giuridico del personale docente fondato sul pieno tempo e sull'incompatibilità (l'obbligo didattico era fissato in sei ore settimanali di lezioni *ex cathedra*, con l'esclusione quindi di seminari, corsi paralleli, ecc. ...). Esso non affrontava organicamente i problemi del diritto allo studio né quello di un'efficiente programmazione circa la costruzione di nuove sedi universitarie: l'art. 1 si limitava infatti a prevedere, molto elasticamente, che le « università sono costituite *di regola, da almeno due facoltà* »; il provvedimento non contemplava dunque alcuna misura idonea ad ostacolare il già sensibile proliferare di piccole e piccolissime università, prive dei mezzi finanziari e didattici, aule, biblioteche e laboratori, ecc., indispensabili per un'efficiente politica del diritto allo studio.

Il progetto fu accolto con generale ostilità, sia da parte delle organizzazioni universitarie progressiste, di cui erano eluse le richieste più qualificanti, sia dalle forze accademiche più retrive: il presidente della conferenza dei rettori ebbe ad esempio a dichiarare che la ventilata riforma, con le sue (timidissime) istanze di partecipazione delle varie componenti alla vita universitaria, « costituisce un non senso: la legge del numero nel campo della scienza non conta un bel nulla ».

Quasi contemporaneamente al progetto governativo, l'opposizione parlamentare di sinistra elaborò un disegno di legge alternativo (« Riforma dell'ordinamento universitario », n. 2650) la cui presentazione contiene una dura critica alla progettata differenziazione dei titoli accademici. « Accantoniamo momentaneamente — vi si legge — la proposta di istituzione del terzo titolo, dottorato di ricerca, che ci trova consezienti e che sarà approfondito in seguito. Con l'introduzione del corso di studi e conseguente titolo di diploma, si chiede all'università la formazione di un personale specializzato a medio livello, con una immediata e quasi esclusiva formazione « professionale » (il vocabolo esprime in questo caso un giudizio dispregiativo nella tradizione culturale e nella mentalità dei proponenti), senza una adeguata base scientifica e culturale. Appare evidente che il corso di studi conserverebbe ben poco di « universitario » per quel che questo significa nel metodo e nei contenuti scientifici dello studio; che il suo taglio sarebbe eminentemente applicativo e che la sua struttura otterrebbe il risultato di farci convergere la « massa » degli studenti. Si tratterebbe quindi di un personale implicitamente discriminato e nella sua *origine* sociale (minor costo e maggior « facilità » del corso di studi) e nel *ruolo* sociale che gli si vuole attribuire, di consolidamento acri-

tico dell'attuale assetto e nella già prevista qualificazione esecutiva e subalterna (quando non di mediazione fra capitale e lavoro) ».

Respingendo quindi con fermezza la caratterizzazione esclusivamente tecnico-professionale, a scapito di quella critico-scientifica, che i corsi di diploma universitario avrebbero dovuto assumere secondo i proponenti del progetto di maggioranza, l'art. 1 del disegno di legge 2650 stabiliva che « L'istruzione superiore ha per fine di promuovere il progresso della scienza e di preparare con metodo scientifico all'esercizio delle professioni. Essa è impartita nelle università ». L'art. 3 specificava inoltre che « Ove lo sviluppo tecnico della produzione e dell'amministrazione e l'evolversi delle professioni lo richiedano, ed il carattere scientifico degli studi universitari lo consenta, sono istituiti dalla legge titoli di diploma universitario... I corsi di diploma costituiscono parte integrante dei corsi di laurea ». Il progetto tendeva ad assicurare la rappresentatività degli organi di governo accademico e si preoccupava di ribadire il principio dell'autonomia delle università. « Condizione però perché l'autonomia non si trasformi in arbitrio e privilegio è che essa sia sottoposta a controllo democratico... il compito di realizzare un'università democratica resta, nella presente proposta di legge, affidato alla struttura e particolarmente alla sua articolazione in dipartimenti, facoltà, atenei. Il dipartimento è la cellula fondamentale dell'organizzazione dell'istruzione superiore, in cui i docenti di discipline affini svolgono la loro quotidiana attività didattica e scientifica, coordinandola con quella dei loro colleghi, programmandola e verificandola costantemente ». Lo studente svolge la sua attività di studio e di ricerca in uno o più dipartimenti, realizzando la sua preparazione culturale e professionale. Nella nuova struttura accademica il dipartimento dovrebbe costituire un momento più ampio e democratico della cattedra, mentre le facoltà sono la sede valida per la « definizione, il coordinamento ed il controllo dell'attività didattica ai fini dei corsi di laurea e di diploma, per assicurare l'adeguamento alle esigenze dello sviluppo sociale e produttivo, e per garantire l'equilibrio fra approfondimento specialistico ed integrazione fra discipline, allo scopo di superare limiti settoriali nell'insegnamento e nella ricerca ». Sarà quindi compito delle Facoltà di stabilire un equilibrio tra preparazione in profondità e preparazione generale da realizzarsi nel dipartimento, elaborando ed aggiornando i piani di studio. L'ateneo dovrebbe infine rappresentare, nell'intenzione dei proponenti, il « terzo momento di sintesi e di rapporto diretto dell'istruzione superiore con la società »: a tal fine i suoi organi di governo dovrebbero comprendere anche rappresentanti degli enti locali e dei sindacati.

Il progetto di legge comunista riprendeva la proposta dell'istituzione di un Consiglio Nazionale Universitario, già avanzata dalla Commissione e dalla 2314, trasformandolo però da organo puramente interno all'organizzazione ministeriale a punto di riferimento con ampia partecipazione di rappresentanti del Parlamento, di esperti di politica economica e dei sindacati.

La discussione parlamentare dei due progetti di legge non iniziò che nel dicembre 1967 e si trascinò attraverso interminabili dibattiti, in un'atmosfera di crescente tensione nelle università, fino a quando non fu definitivamente superata dall'esplosione della contestazione studentesca.

Il 17 marzo 1968, poco prima della fine della quarta legislatura, fu presentato dai partiti al governo un progetto di legge (« Disposizioni per la sperimentazione didattica e scientifica nelle università », n. 4999), che, « ai fini della determinazione di nuovi criteri di funzionamento nell'ambito didattico e scientifico dell'Università », autorizzava i consigli di Facoltà ad « adottare in via sperimentale, per la durata dell'anno accademico 1968-69, nuove modalità di svolgimento delle attività didattiche e di ricerca e del loro reciproco coordinamento, ivi comprese le modalità degli esami; nonché sperimentare nuovi organismi interfacoltà per la realizzazione di forme di organizzazione interdisciplinare di insegnamento e di ricerca ». Nell'impossibilità e nell'incapacità di tradurre in termini concretamente operanti l'obiettivo necessità di un rinnovamento, il disegno di legge tendeva, nell'intenzione dei proponenti, a creare le condizioni per un ripensamento documentato sull'intera struttura dell'università.

Il progetto non pervenne ad alcun risultato pratico, e la medesima sorte toccò al disegno di legge presentato dal Ministro della Pubblica Istruzione Scaglia all'inizio della quinta legislatura. Tale progetto, denominato « Provvedimenti urgenti per l'università », condivideva impostazione e limiti del precedente, limitandosi, nell'assenza di ogni linea programmatica precisa, a dettare le norme nell'ambito delle quali i consigli di Facoltà, previa approvazione del Senato accademico, potevano considerarsi « autorizzati a promuovere, in via di esperimento, forme di organizzazione interdisciplinare di insegnamento e di ricerca che consentano un più efficace coordinamento del lavoro di ricerca ed un più razionale impiego dei mezzi finanziari ».

L'attenzione del mondo accademico non tardò quindi a polarizzarsi intorno ad un ennesimo tentativo di riforma « globale » dell'università: la « 612 ».

Di questo progetto di legge esistono quattro diverse versioni: la prima, proposta dal governo nell'aprile del 1969; la seconda, approvata in sede referente dalla Commissione Istruzione del Senato; quella approvata dal Senato il 28 maggio 1971 ed infine

una versione parziale, che comprende i primi trenta articoli approvati dalla Camera poco prima della fine della legislatura.

La prima versione sottolinea che « ogni università si articola in dipartimenti e facoltà ». Il dipartimento è « la struttura universitaria cui spetta organizzare le ricerche e gli insegnamenti aventi per oggetto un gruppo di discipline caratterizzate da finalità e da esigenze scientifiche comuni secondo indicazioni generali formulate dal Consiglio Nazionale Universitario », mentre la facoltà è « L'organismo universitario che ha il compito di ordinare gli studi per il conseguimento delle lauree, secondo indicazioni generali formulate dal Consiglio Nazionale Universitario ».

Nel testo approvato dalla Commissione senatoriale viene confermata la soppressione degli istituti e delle cattedre, i cui docenti sono assegnati al dipartimento, ma viene altresì eliminata la facoltà, sostituita dal corso di laurea, mentre è aumentato il carico delle attribuzioni del dipartimento. Esso « costituisce la fondamentale struttura di ricerca dell'università; organizza e coordina le ricerche e gli insegnamenti aventi finalità e caratteristiche comuni; organizza gli studi per il dottorato di ricerca; stabilisce, d'intesa con i consigli di corso di laurea, i programmi di insegnamento delle discipline comprese nei piani di studio di cui al successivo art. 13; attribuisce al personale docente le funzioni previste dall'articolo 24; cura unitariamente l'uso dei mezzi e degli strumenti ad esso assegnati ».

Il testo approvato dalla Camera risulta ancora più complesso. Il dipartimento è « la struttura fondamentale dell'università. Esso organizza e coordina una pluralità di settori di ricerca e di insegnamento aventi finalità e caratteristiche comuni, ciascuno dei quali costituito da gruppi di discipline affini; organizza le attività di studio e di ricerca per il dottorato di ricerca; concorre, nei modi previsti dallo statuto, a stabilire i programmi di insegnamento delle discipline comprese nei piani di studio di cui al successivo art. 16; attribuisce al personale docente le funzioni previste dall'art. 25; cura unitariamente l'uso dei mezzi e degli strumenti assegnati. Il dipartimento, d'intesa con il consiglio di ateneo, organizza, con i criteri di cui al terzo comma dell'art. 1, corsi universitari e post-universitari di preparazione, di specializzazione, di orientamento e aggiornamento professionale. I relativi attestati vengono rilasciati dall'università. Il dipartimento è altresì centro di educazione permanente per l'aggiornamento culturale dei cittadini, e assume a tal fine le opportune iniziative ».

La discussione parlamentare quindi, incarica il dipartimento, in aggiunta alle sue già numerose attribuzioni, anche del compito di controllare i piani di studio, la cui organizzazione di merito spetta però ad un altro organismo, diverso dai diparti-

menti e con funzioni di coordinamento fra essi; il che, se costituisce un'ulteriore conferma dell'estrema complessità del progetto di legge, indica anche un notevole sforzo verso l'effettiva interdisciplinarietà degli studi.

Il dibattito intorno alla 612, molto meno vivace da quello nato dalla 2314, ha messo in luce insufficienze ed alcune gravi ambiguità: se ad esempio l'art. 31 stabilisce solennemente il principio del docente unico, altre disposizioni, istituendo la figura del ricercatore universitario ed altre figure di docenti, finiscono col vanificare il contenuto reale dell'innovazione. Analogamente l'art. 28, dopo avere affermato il principio del «full-time», stabilendo che « il docente di ruolo è tenuto ad osservare il pieno tempo » gli consente in realtà una troppo ambigua « attività applicativa e di consulenza », sia pure « nell'ambito e nell'interesse del dipartimento », legalizzando per di più l'uso per scopi esterni delle attrezzature universitarie.

Per quanto riguarda gli organi di governo accademico infine, è da notare che, contrariamente al dichiarato proposito di democratizzare la vita interna nelle università, il progetto di legge non elimina sostanzialmente il potere dei cattedratici e, particolarmente nella versione definitiva approvata alla Camera, non risponde alla necessità di contrastare la prevalente concezione « privatistica » nella ripartizione delle discipline e dei programmi di ricerca.

La relazione di minoranza è, anche in questo caso, notevolmente aspra: essa accusa il progetto di legge di procedere ad un semplice riaggiustamento nominalistico, « senza indicare le condizioni che dovrebbero assicurare il rinnovamento della ricerca in connessione con la nuova didattica: non si fa cenno allo studio e alla ricerca collegiale, ai seminari, ai gruppi di lavoro ecc. ». Secondo queste critiche il dipartimento prefigurato dalla « 612 » avrebbe in realtà le stesse attribuzioni ed il medesimo significato della vecchia facoltà, rese ancor più ingombranti o rigide dal fatto che « la legge non specifica come e con quali mezzi questa mole di attività potrà essere portata avanti, cosicché il dipartimento in sostanza è configurato come una specie di scatola vuota in cui può essere calato qualsiasi contenuto ».

Dopo l'ultima revisione da parte della Camera dei deputati, l'impianto della legge veniva ulteriormente modificato e sostanzialmente peggiorato, attraverso l'eliminazione di norme come quelle relative alla valutazione dell'attività scientifica e didattica dei docenti ed alla loro mobilità da una unità accademica all'altra, (ribadendo il principio della titolarità dei corsi), e attraverso la riduzione del carico didattico prescritto, mentre la fine della legislatura interveniva a far finire nel nulla altri tre anni di estenuanti dibattiti parlamentari.

Nella sesta legislatura l'opposizione di sinistra presentò al Senato un ennesimo progetto di riforma dell'università (« Riforma dell'università », n. 766), che richiama largamente un precedente disegno di legge presentato nel giugno 1969 dai senatori Sotgiu, Piovano, Cinciari Rodano, ed altri, nonché l'originario progetto 2650 dell'ottobre del '65. Lasciando sostanzialmente inalterate le disposizioni riguardanti l'autonomia delle università e la struttura dei dipartimenti, il nuovo progetto di legge concentrava la sua attenzione in modo particolare sul problema del diritto allo studio, affidando alle Regioni, nell'emergente interesse per il rapporto università-« territorio », il compito di regolare quest'aspetto della vita universitaria. Analoga cura veniva inoltre data alle questioni riguardanti il corpo docente: diritti e doveri, trattamento economico, inquadramento e reclutamento. Il progetto di legge 766 è probabilmente il più attento ai problemi dei « precari » delle università. Oltre alla sistemazione *ope legis* nel ruolo unico di docente per i professori ordinari, straordinari ed aggregati, ed alla formazione di un nuovo ruolo ad esaurimento di professori aggregati comprendente assistenti, incaricati e ricercatori CNR presso le Università, il progetto precisava dettagliatamente l'istituto del ricercatore universitario e proponeva di assimilare a questa figura tutto il personale in servizio precario (assistenti incaricati, supplenti e volontari, contrattisti, borsisti, esercitatori ecc...) senza peraltro risolvere in modo definitivo il problema del « docente unico ».

La storia della mancata riforma continua poi con due progetti di legge presentati dal governo nel '73, il secondo dei quali (« Nuove norme sulle università », n. 1013) affrontava nuovamente il problema dell'organizzazione interna delle università, costituendo, per più di un aspetto, un notevole « passo indietro » rispetto alla « 612 ». Il « progetto Scalfaro » definiva il dipartimento « struttura fondamentale della ricerca scientifica nelle università », riduceva l'enorme numero di compiti che la « 612 » gli aveva attribuito, ma sostenendo che « il dipartimento, concepito come unica struttura universitaria che racchiude in sé un gruppo di discipline e di campi di ricerca omogenei senza rapporti ed osmosi con altri gruppi di discipline, apre la via ad una grave riduzione di orizzonti per la cultura, alla paralisi dei trasferimenti, alla possibile preponderanza di indirizzi politici di parte », lo subordinava di fatto ai Consigli di corso di laurea. Per evitare che il dipartimento riproponesse « i difetti della facoltà tradizionale, aggravandoli poiché dovrebbe demandare a gruppi ancora più ristretti ogni decisione, favorendo pur sempre e forse meglio il formarsi di concentrazioni di potere, generatrici di abusi » il proponente pensava bene di istituire, con funzioni di supervisione e controllo, un organismo — il consiglio di corso di laurea, ap-

punto — riprodotte, in termini pressoché identici, gli attuali consigli di facoltà.

Dopo oltre dodici anni di dibattito intenso e tormentato, l'ipotesi dipartimentale nell'università italiana veniva riproposta così, svuotata di ogni apprezzabile contenuto innovatore, in termini di pura finzione. I provvedimenti finalmente varati dal governo nell'ottobre del 1973 non possono tuttavia che configurare una situazione interlocutoria, il cui definitivo superamento potrà forse venire dai progetti che i tre maggiori partiti si apprestano in questi giorni ad ultimare ed a presentare al Parlamento della settima legislatura.

ENZO CAMPELLI

APPENDICE

Ministero della P.I.

Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della P.I. in Italia.

Presentata al Ministro della P.I. il 24 luglio 1963

Ministero della P.I.

Linee Direttive del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 agosto 1965.

Relazione presentata dal Ministro Gui, il 30 settembre 1964.

Camera dei deputati

Disegno di legge n. 2314

Presentato dal Ministro della P.I. (Gui) il 4 maggio 1965.

« Modifiche dell'ordinamento Universitario ».

Camera dei deputati

Proposta di legge n. 2650

D'iniziativa dei deputati: L. Berlinguer, Rossanda, Ingrao, Natta, Seroni e altri.

Presentata l'8 ottobre 1965

« Riforma dell'ordinamento Universitario ».

Camera dei deputati

Proposta di legge n. 4999

D'iniziativa dei deputati Codignola, Rosati e La Malfa

Presentata il 17 marzo 1968

« Disposizioni per la sperimentazione didattica e scientifica nelle università ».

Senato della Repubblica

Disegno di legge n. 197

Presentato dal Ministro della P.I. (Scaglia) il 27 settembre 1968

« Provvedimenti urgenti per l'Università ».

Senato della Repubblica

Disegno di legge n. 612

Presentato dal Ministro della P.I. (Ferrari Aggradi) il 19 aprile 1969

Senato della Repubblica

Disegno di legge n. 776

D'iniziativa dei deputati Piovano ed altri presentato il 18 gennaio 1973

« Riforma dell'Università ».

Ministero della P.I.

Relazione della Commissione di indagine sullo stato e sullo sviluppo della P.I. in Italia

Presentata al Ministro della P.I. il 24 luglio 1963

(legge 24 luglio 1962, n. 1073)

Parte I: *Università e ricerca scientifica*

2° capitolo: *Gradi e specificazioni dei titoli universitari*

Attualmente l'Università italiana conferisce in linea principale un solo titolo di studio, e cioè la laurea o dottorato. Esistono tuttavia alcuni tipi di diploma a livello intermedio (in statistica, vigilanza scolastica, per tecnici

di laboratorio ed anche un diploma in farmacia, caduto però in disuso) ed alcuni tipi di diploma *post-lauream* rilasciati al termine di Corsi o Scuole di specializzazione.

L'Italia ha dunque in tale settore un sistema non allineato con le Università di altre nazioni socialmente progredite. In queste ultime, infatti, si distinguono vari titoli universitari di studio, fino al più elevato costituito dal dottorato, di alto livello scientifico, riservato pertanto a poche persone. Lo stato attuale dell'economia italiana e la previsione degli ulteriori sviluppi nel prossimo quinquennio, rendono necessaria una maggiore articolazione nel campo degli studi universitari, per realizzare una più rapida ed efficace formazione di personale tecnico per le industrie e i settori produttivi. Anche per particolari esigenze di insegnamento (specialmente per materie professionali) appare necessario fare in modo che l'Università formi un numero sempre maggiore di docenti a livelli differenziati onde coprire il fabbisogno attualmente già superiore alle disposizioni ed in via di rapido aumento.

Queste necessità della vita sociale italiana attuale e futura, paragonate con quanto avviene in altri Paesi sviluppati, inducono anche a considerare *l'opportunità che, ad un livello di studio posteriore alle scuole medie superiori, si istituiscano titoli di studio strettamente professionali di nuova impostazione, conseguibili presso istituti di istruzione superiore, non necessariamente di tipo universitario, dei quali in Italia esistono pochissimi esempi, sorti per iniziative particolari. Ciò è invece prassi ben più diffusa in vari Paesi del Mercato Comune Europeo; e questo termine di paragone induce a considerare seriamente il problema, al fine di giungere ad un sempre più idoneo inserimento dell'Italia nell'ambito della Comunità Economica Europea, e dei 17 membri del Consiglio d'Europa.*

L'istituzione, altresì, di titoli di studio superiori alla laurea attuale appare raccomandabile, anche per formare in modo più approfondito e completo il personale destinato all'insegnamento superiore o alla ricerca scientifica.

Tutto ciò induce, in generale, ad auspicare un'articolazione a tre livelli o gradi principali degli studi superiori: *un primo livello di diploma* a carattere esclusivamente professionale, da realizzarsi anche al di fuori dell'ambito universitario; *un secondo livello analgo all'attuale laurea*, a carattere insieme scientifico e professionale ed infine *un terzo livello di dottorato di ricerca*, a carattere esclusivamente scientifico.

La distinzione fra l'aspetto professionale e l'aspetto puramente scientifico porta a considerare se nell'ambito universitario sia più opportuno determinare e differenziare i corrispondenti indirizzi di studio fin dall'inizio, mantenendoli rigorosamente distinti, oppure fare in modo che vi siano corsi comuni di base e che solo dopo un certo periodo di tempo *i curricula* prendano direzioni distinte. Quest'ultima appare, in generale, la via più idonea, sebbene le singole soluzioni in concreto dipendano dai problemi peculiari di ciascuna facoltà: tale via più agevolmente si presta a permettere possibilità di passaggio, con le dovute garanzie, da un tipo di studio all'altro. In tutti i casi, anche per quanto concerne il conseguimento del titolo del primo livello in istituti extrauniversitari, appare necessario integrare l'istruzione strettamente tecnico-professionale con una formazione più ampiamente umana e critica, introducendo opportuni insegnamenti e attività che stimolino sia la riflessione sui metodi e sui valori connessi alla professione, sia una più ampia apertura a consapevolezza sociale. *Il curriculum* degli studi che porterà al dottorato di ricerca non dovrà d'altronde essere confuso con quello che conduce al conseguimento delle attuali specializzazioni *post-lauream*.

L'opportunità dell'istituzione di titoli di tre diversi livelli, non deve peraltro intendersi nel senso che sia necessariamente richiesto il conseguimento

mento del titolo di primo livello per adire a quello di secondo livello, e di norma anzi, non sarà questo il caso, essendo i diversi corsi sostanzialmente distinti. I titoli di primo livello saranno conseguibili in linea di massima in due-tre anni di corso in modo da consentire il proseguimento degli studi nei modi e nelle forme precisabili caso per caso.

In questo sistema il dottorato di ricerca sarà da considerarsi come un primo grado accademico, e in nessun caso dovrà costituire un titolo necessario o preferenziale ai fini dell'esercizio professionale. Per tale esercizio sono esclusivamente rilasciati dall'università i titoli di primo e secondo livello, nonché i diplomi di perfezionamento.

1. *Titoli di primo e secondo grado (di diploma e di laurea) nelle varie facoltà.*

Giurisprudenza. E' stata prospettata l'opportunità di istituire il diploma di primo grado per alcune specifiche mansioni professionali, per le quali si ritiene eccessivo il titolo di laurea. Tale, ad esempio, sarebbe il caso, secondo alcuni, per le carriere notarile e per taluni impieghi pubblici e privati.

Economia e Commercio. In alcune facoltà di Economia e Commercio esiste già un corso di diploma di primo livello, quello di statistica conseguibile peraltro anche in Scuole di statistica annesse ad altre facoltà. Il corso biennale è inteso a conferire un definito profilo professionale, ma nello stesso tempo consente un naturale proseguimento nei corsi di laurea della facoltà di Scienze Statistiche, demografiche ed attuariali ed offre notevoli possibilità ai fini di ulteriori studi anche in altre direzioni, ad esempio per la laurea in Economia e Commercio.

Si può trovare conveniente l'istituzione, almeno presso qualche sede o istituto aggregato, di altri diplomi della stessa natura, per programmatori di elaboratori elettronici, per tecnici di commercio estero, per corrispondenti esteri ecc. secondo linee professionali aderenti a richieste nazionali o locali del mondo economico.

Lettere e Filosofia e Magistero. I titoli intermedi di primo grado delle facoltà di Lettere e Filosofia potranno portare alla professione di bibliotecario, assistente sociale, direttore didattico, consigliere di orientamento, archivista, assistente psicologo, corrispondente in lingue estere ecc. I corsi per conseguire questi titoli si potrebbero svolgere sia presso la facoltà sia presso gli istituti aggregati.

Medicina e Chirurgia. Nel campo della medicina appare possibile e opportuno istituire i titoli di tecnico in determinati settori anche per consentire in questo modo il recupero degli studenti bloccati dagli sbarramenti o da determinati esami. Tecnici in campo sanitario potrebbero essere quindi formati con adeguati corsi per il settore degli assistenti sanitari, igienisti, dietisti, fisioterapisti, odontotecnici ecc.

Scienze matematiche fisiche e naturali. In questa facoltà sono da prevedersi corsi biennali o triennali che permettano il conseguimento di un titolo di studio professionale intermedio di tecnico, con specializzazione per i vari rami dell'industria, della ricerca universitaria ed extrauniversitaria, di altre attività produttive e culturali (conservatori e sistematici di zoologia e botanica nei musei; conservatori di parchi nazionali, tecnici forestali, rilevatori geologi ecc.).

Il passaggio a tali corsi di diploma per studenti iscritti a corsi di laurea o che, alla fine del primo anno, abbiano dimostrato di possedere attitudini piuttosto tecniche che scientifiche, potrà avvenire con opportune facilitazioni.

Farmacia. Si riconosce che l'attuale diploma in farmacia, rilasciato al termine di un corso triennale, dovrebbe essere pienamente sufficiente al

normale esercizio professionale, un titolo superiore dovendo essere richiesto solo nei casi in cui il farmacista debba assolvere compiti più impegnativi nel campo della ricerca e dell'industria. Il corso di diploma in farmacia potrebbe essere inserito nella facoltà di scienze matematiche, fisiche e naturali o in quella di medicina e chirurgia.

Ingegneria. Dalle discussioni recenti e dalle interviste *ad hoc* effettuate dalla Commissione è concordemente emersa la necessità di un'articolazione graduata a diversi livelli dei titoli di ingegneria. Divergenti invece appaiono le caratteristiche specifiche di tali titoli e le relative vie di formazione auspiccate dai diversi componenti. La validità delle ragioni portate a sostegno delle varie tesi fa presumere che in effetti sarebbe opportuno non imporre schemi troppo semplicistici al naturale sviluppo di questo settore, e favorire invece l'istituzione delle seguenti vie fondamentali di qualificazione: *a)* specializzazione ulteriore triennale o quadriennale dei periti in Istituti superiori di tecnologia; *b)* laurea in ingegneria da conseguirsi in non più di cinque anni di studio effettivo, tale da comportare una preparazione teorica polivalente; *c)* specializzazione da effettuarsi dopo il titolo suddetto mediante istruzione teorica integrata da tirocinio guidato svolto nelle industrie o in laboratorio; *d)* titolo dottorale accademico, di cui si dirà a suo luogo. Non dovrebbe neppure escludersi la possibilità di riunire le qualificazioni di cui ai punti *a)* e *b)* in Politecnici di nuova impostazione, nei quali l'approfondimento teorico possa seguire anziché precedere, la preparazione pratica. Inoltre è auspicabile l'organizzazione, presso i Politecnici, di corsi di diploma per tecnico di laboratorio e qualificazioni affini.

Architettura. Anche per questa facoltà si può prospettare l'utilità dell'istituzione di corsi di diploma biennali o triennali, aperti anche ai geometri, volti a qualificare per la progettazione o direzione dei lavori in campo edilizio, entro limiti determinati, per il disegno industriale, per l'arredamento ecc... Altra possibilità da considerare sarebbe quella dell'istituzione di un corso di diploma per insegnanti secondari di disegno.

Agraria e medicina veterinaria. L'Istituzione di titoli intermedi appare vivamente auspicabile; essi dovrebbero preparare all'esercizio di parte delle funzioni attualmente esercitate dai laureati e soprattutto delle nuove funzioni che si prevedono in campo agrario, forestale e veterinario, e che andranno moltiplicandosi nel processo di razionalizzazione e modernizzazione della produzione agraria e zootecnica. Sarà opportuno che i corsi adducanti al diploma non vengano completamente separati da quelli adducanti alla laurea: un biennio comunque teorico-pratico appare opportuno, seguito da un anno di tirocinio e di applicazione presso enti di ricerca, aziende sperimentali e aziende di produzione.

Questo *curriculum* porterà a diplomi abilitanti a un preciso numero di mansioni, salva sempre la garanzia dell'esame di stato, quando necessaria.

Altre facoltà. Per quanto riguarda le facoltà sopra non esplicitamente menzionate, si fa notare che: *a)* le *Facoltà di scienze politiche*, se, come si auspica, verranno trasformate in facoltà di scienze politiche e sociali, potranno ospitare, magari come scuole aggregate, le Scuole di servizio sociale; *b)* per quanto concerne la *Facoltà di scienze statistiche, demografiche e attuariali*, un corso di diploma nella stessa già funziona, (diploma di statistica); *c)* per quanto riguarda la *Facoltà di chimica industriale* vale generalmente quanto già detto a proposito della Facoltà di ingegneria; *d)* per quanto infine concerne le Facoltà che curano in modo particolare *studi linguistici* (Istituto orientale di Napoli, Istituto di economia e commercio di lingue e letterature straniere di Venezia) appare opportuno anche qui l'istituzione di un corso per corrispondenza in lingue estere.

2. Titolo di terzo grado o dottorato di ricerca.

Per quanto riguarda il titolo di terzo grado, non si ritiene di scendere a specificazioni relative alle singole Facoltà, in quanto ciascuna Facoltà o, nel suo ambito, ciascun Dipartimento, sarà il giudice migliore, sia pure col dovuto coordinamento sul piano nazionale, degli indirizzi e dei tipi di studio da promuovere a tale livello, nonché delle relative qualifiche particolari.

Circa la qualifica generale si fa notare che, ove non si possa sopprimere l'attuale qualifica di dottore connessa col titolo di secondo livello, per questo titolo di terzo livello la denominazione più consigliabile sembra essere quella di « dottore di ricerca ».

Infatti la dizione « di ricerca » è già stata proposta per le Scuole universitarie relative e, d'altra parte, serve a riqualificare lo stesso termine « dottore », in quanto si deve presumere che il detentore di questo titolo, se anche non abilitato alla lezione universitaria, debba considerarsi capace di istruire e guidare altri nella ricerca. Inoltre tale dizione avrebbe il vantaggio di conferire prestigio all'attività di ricerca in generale, il cui nome viene così connesso al più alto fra i titoli universitari. Questa dizione, infine, indica chiaramente che la natura di questo titolo è puramente scientifica, perciò distinta nettamente dai titoli di specializzazione, e, d'altra parte, non da confondersi con la libera docenza universitaria che, come si vedrà più avanti, la Commissione propone sia abolita, e per la quale è anche necessario un accertamento di capacità didattiche di altro tipo. L'espressione proposta accentua pure la differenza rispetto alla qualifica di ricercatore, oggi largamente impiegata in vari istituti nazionali di ricerca, e che è una qualifica relativa ad un impiego e non a un titolo universitario.

3. Titoli di specializzazione.

I corsi di specializzazione, pur comportando l'approfondimento scientifico nei settori nei quali avviene la specializzazione, e perfezionamento dell'attività professionale, non devono condurre al conferimento del titolo di dottore di ricerca e non devono confondersi, nel loro *curriculum*, con gli studi relativi.

Pertanto al termine dei corsi di specializzazione si consegue, come attualmente, il titolo di specializzazione, da proteggersi debitamente in sede professionale. Per contro il titolo di dottore di ricerca non deve essere richiesto, né deve essere considerato preferenziale, ai fini delle attività professionali che non siano specificatamente di ricerca o relative alla carriera universitaria.

Capitolo IV

Facoltà

Problemi generali. La Commissione, preso in esame l'attuale ordinamento scientifico-didattico delle università basate sulle Facoltà, articolate a loro volta in istituti e cattedre singole, seminari ecc..., riconosce che le Facoltà sono tuttora funzionali quali grandi suddivisioni in cui si realizza agevolmente una larga formazione culturale e una feconda collaborazione interdisciplinare. Ai fini, peraltro, di una maggiore aderenza agli sviluppi della stessa ricerca e di una maggiore rispondenza didattica ad esigenze di ordine economico e sociale, in campo nazionale e internazionale, si ravvisa necessaria una maggiore e più flessibile pluralità di indirizzi all'interno di quasi tutte le Facoltà e, perciò, anche una diversa articolazione in Istituti policattedra e in dipartimenti, come si dirà in seguito.

La Facoltà, pertanto, costituisce l'unità organica dal punto di vista amministrativo e da quello didattico-scientifico, che abbraccia un gruppo omogeneo di corsi di laurea o di diploma con vari indirizzi in cui essi possono essere articolati. In genere la Commissione non ritiene opportuno che si mantenga un corso di laurea con un solo indirizzo per un'intera facoltà, come oggi talvolta si verifica, ad esempio, per Medicina e Chirurgia, Architettura, gran parte delle Facoltà di Giurisprudenza, di Agraria ecc...

E' quindi compito della facoltà fissare i corsi di laurea e gli indirizzi da esse offerti, e di regolare anche, ove non ritengano di istituire Dipartimenti, nel loro interno, la formulazione di relativi piani di studio. Quelle che invece si articolino in Dipartimenti ne stabiliscano la divisione e l'organizzazione in rapporto ai corsi di laurea e agli indirizzi loro affidati, delegando ad essi la formulazione dei piani di studio relativi e coordinandone la realizzazione. Si è comunque ravvisata l'opportunità di non concedere alle facoltà autonomia illimitata nella strutturazione dei piani di studio, al fine di evitare forme di « concorrenza » fra le varie Facoltà che eventualmente vadano a discapito della formazione degli studenti. Dovendo lo Stato garantire la preparazione scientifica, o culturale, in relazione alle esigenze delle professioni, si ritiene indispensabile, sul piano nazionale, un minimo di formali prescrizioni o, meglio, alcune direttive generali ai fini di un ordinato ed armonico svolgimento degli studi presso tutte le Facoltà. Siffatto coordinamento generale dovrebbe essere assicurato dal Consiglio Nazionale Universitario.

E' inoltre compito della facoltà provvedere, sentiti, ove saranno istituiti, i Dipartimenti, alla chiamata dei professori di ruolo ed aggregati, aiuti ed assistenti; al controllo della loro attività scientifico-didattica ed alla vigilanza sul personale tecnico e subalterno. Le facoltà dovrebbero ancora provvedere al coordinamento dei programmi ed alla pubblicazione degli stessi con un buon anticipo sull'inizio dei corsi, in modo da consentire tempestive scelte agli studenti.

E' opportuno che il consiglio di facoltà venga integrato da tutti gli altri professori ufficiali per trattare del coordinamento dei programmi, e che il medesimo provveda all'approvazione dei piani di studio, all'organizzazione dei corsi, degli esami e dei diari d'esame, con la partecipazione, a titolo consultivo, di un rappresentante degli assistenti e di uno degli studenti in corso.

Per quanto riguarda le singole Facoltà, presi in esame numerosi progetti di riforma formulati di recente da apposite Commissioni ministeriali, da Autorità accademiche, da associazioni di professori e da assistenti universitari o da singoli professori, tali portati anche all'esame della I Sezione del Consiglio Superiore della P.I., e sentito ancora il pensiero di docenti di particolare prestigio e competenza, e degli esponenti degli Ordini professionali, vengono espresse le considerazioni e le proposte, qui appresso illustrate:

- 1) Facoltà di giurisprudenza...
- 2) Facoltà di scienze politiche...
- 3) Facoltà di economia e commercio...
- 4) Facoltà di lettere e filosofia e Facoltà di Magistero.

Esaminati i diversi progetti di riforma elaborati in varie sedi, la Commissione ha ritenuto di poter fissare il proprio accordo sopra i seguenti punti.

1) La semplice fusione della Facoltà di Lettere e della Facoltà di Magistero da molti suggerita, non appare opportuna, essendo peraltro auspicabile una progressiva, radicale trasformazione della struttura e dei compiti della seconda. E' opportuno infatti riutilizzare la sua specifica tradizione pedagogica per affrontare il complesso problema della preparazione

professionale degli insegnanti di diversi ordini, o gradi fin qui insufficientemente curata.

Il problema della preparazione professionale dei docenti non si pone soltanto per la Facoltà di lettere, bensì anche per quella di scienze e per le altre (giurisprudenza, economia, ingegneria, agraria ecc...) che comunque preparino futuri insegnanti.

Perciò l'istituzione precipuamente investita della comune preparazione pedagogica e didattica degli insegnanti secondari non può essere un istituto di una particolare Facoltà, bensì, secondo la proposta della Commissione, dovrebbe configurarsi, come autonoma *Scuola superiore di Magistero per le lettere e le scienze*, in collegamento con tutte le facoltà interessate e dotata anche degli « Istituti aggregati » necessari per la formazione degli insegnanti elementari e dei direttori didattici.

I compiti della nuova *Scuola superiore di Magistero* si configurano ed articolano pertanto come segue:

a) preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti secondari di ogni ordine e grado, mediante un biennio *post-laurea* comprensivo del tirocinio guidato (tale preparazione è peraltro in parte anticipabile alla laurea);

b) preparazione secondaria biennale, in appositi Istituti aggregati, degli insegnanti elementari e secondo alcuni anche di scuola preparatoria (tale preparazione sarà da attuarsi obbligatoriamente ai fini dell'insegnamento elementare solo quando saranno maturate le condizioni necessarie);

c) preparazione dei direttori didattici, avente la durata complessiva di quattro anni di studio a livello universitario;

d) organizzazione di Corsi per il dottorato di ricerca in materie pedagogiche e nelle scienze ausiliarie dell'educazione;

e) promozione della ricerca pedagogica e di ogni altro tipo di indagine connessa al problema dell'educazione;

f) preparazione pedagogico-didattica degli insegnanti in materie artistiche e tecnologiche;

g) organizzazione dei corsi di preparazione per la formazione di insegnanti e dirigenti di scuole speciali;

h) organizzazione presso le facoltà letterarie e scientifiche di corsi speciali triennali seguiti da un anno di tirocinio, equipollenti a corsi di laurea, per la formazione di insegnanti di scuola media, (sull'opportunità che questi corsi permangano, anche superata la fase di urgente carenza di tale tipo di insegnanti, una parte della Commissione dissente, ritenendo che l'unica via regolare per la formazione di questi insegnanti debba essere quella menzionata al punto a);

i) organizzazione di corsi di aggiornamento e perfezionamento per gli insegnanti di ogni ordine e grado.

2. Si riconosce giusta l'esigenza di liberalizzare i piani di studio, abolendone o riducendone al massimo la rigidità tradizionale, conferendo maggiore iniziativa agli studenti e rimettendo la discussione e l'elaborazione definitiva dei piani stessi alle riunioni collegiali di professori nei Dipartimenti, almeno nei limiti e con le garanzie generali di cui più sopra si è fatto cenno. Per la Facoltà di lettere e filosofia si prevede a questo proposito un'articolazione di base nei Dipartimenti di Filologia classica, di Filologia romanza, di letteratura italiana, di lingue e di letterature straniere moderne, di scienze storiche e geografiche e sociali, di archeologia e storia dell'arte di filosofia e psicologia.

Tale articolazione della Facoltà in Dipartimenti consentirà di abolire gradualmente l'attuale distinzione fra le materie di cultura generale (come l'italiano ed il latino) che costituiscono praticamente il biennio comune propedeutico della Facoltà, e le materie specialistiche, che caratterizzano fino ad ora i diversi indirizzi di laurea nel biennio successivo. Poiché la formazione dello studente si compirà prevalentemente all'interno di questo o

quel Dipartimento, l'esigenza di integrare la preparazione specialistica sarà più opportunamente soddisfatta con l'accesso ai corsi, altrettanto speciali ma collaterali — cioè articolati in altri Dipartimenti — piuttosto che con la frequenza, obbligatoria, per tutti e spesso dispersiva, a pretesi corsi fondamentali comuni, che di fatto finiscono con l'avere soltanto il contenuto di « una cultura generale », di cui lo studente dovrebbe presupporre fornito per la sua preparazione secondaria superiore.

3. La Commissione fa propria, infine, la richiesta della distinzione di due diversi titoli, la laurea scientifico-professionale ed il dottorato di ricerca puro, pur opinando, contrariamente al cosiddetto « Progetto dei presidi », che la preparazione e la discussione di una tesi di laurea sia un opportuno strumento di esercitazione scientifica e di valutazione anche per il primo titolo. Per quanto riguarda l'istituzione di titoli intermedi all'interno delle due Facoltà si rinvia a quanto già detto nel capitolo II.

5) Facoltà di medicina e chirurgia...

6) Facoltà di scienze fisiche, matematiche e naturali...

7) Facoltà di farmacia...

8) Facoltà di ingegneria...

9) Facoltà di architettura...

10) Facoltà di agraria e medicina veterinaria.

Capitolo V

ISTITUTI POLICATTEDRA E DIPARTIMENTI

La Commissione ha ravvisato, nell'istituzione degli *Istituti policattedra e dei Dipartimenti* gli strumenti più idonei per consentire al corpo docente di orientare, con più efficacia, gli studenti agli indirizzi didattici più consoni alle singole capacità attitudinali e per guidarli nello svolgimento dei piani di studio, nonché per una più impegnativa ed efficiente collaborazione fra i docenti di discipline similari nell'impostazione delle ricerche e nell'utilizzazione dei mezzi di studio a disposizione dei singoli Istituti universitari per la ricerca scientifica.

Mentre l'*Istituto policattedra* vuole rispondere alle necessità di armonizzare e coordinare l'attività di ricerca e didattica in discipline aventi un comune campo di indagine, il *Dipartimento dovrebbe costituire una ben distinta unità didattico-scientifica nell'ambito delle singole facoltà* con eventuale estensione ad Istituti e cattedre di Facoltà diverse. Esso dovrebbe configurarsi come un'istituzione che riunisce in un modo organico diversi istituti, siano essi « policattedra » o meno e cattedre isolate (eventualmente anche appartenenti a diverse Facoltà), sempre che gli istituti e le cattedre siano di materie affini, o comunque relative a specialità tutte interessate allo svolgimento di quel dato corso di laurea secondo criteri unitari nonché alla risoluzione di qualche comune importante problema di ricerca.

Compiti del Dipartimento sarebbero pertanto i seguenti:

a) *nel campo didattico vero e proprio*: sovrintendere all'orientamento degli studenti nell'ambito delle singole Facoltà tenuto conto delle loro attitudini.

Si è infatti constatato che nell'ambito di alcune Facoltà vi sono corsi di laurea con indirizzi così distinti da rendere difficile il compito delle Facoltà stesse di guidare gli studenti nella formulazione e nell'attuazione del proprio piano di studi, tanto che in pratica tale compito viene spesso delegato a gruppi di docenti competenti nei singoli indirizzi.

Con l'istituzione dei Dipartimenti invece spetterà ai professori di questi l'importante compito di guida didattica degli studenti; compito che sarebbe svolto meno proficuamente da professori di un solo Istituto sia pure policattedra, in quanto l'attività dello stesso è di norma troppo specialistica.

Il Dipartimento dovrebbe pertanto *provvedere alla formulazione dei singoli piani di studio*, consigliando e guidando opportunamente gli studenti, avvalendosi eventualmente delle risorse didattiche di altre facoltà, per corrispondere all'esigenza di completare determinati corsi di laurea con discipline da queste ultime insegnate.

L'istituzione e l'articolazione dei Dipartimenti non dovrebbero essere affidate né unicamente alle singole Facoltà né ad una regolamentazione burocratica centrale, bensì dovrebbero attuarsi gradualmente e sperimentalmente, di concerto fra il centro e la periferia, vale a dire fra il Consiglio Nazionale Universitario, che studia e propone nelle sue singole divisioni i tipi di articolazioni più auspicabili, e le singole Università, che, su richiesta delle Facoltà, propongono a loro volta il formale riconoscimento delle nuove strutture prescelte. Tale riconoscimento potrebbe essere concesso dal Ministero, sentito il Consiglio Nazionale Universitario, tenendo conto specialmente delle esigenze locali e della qualificazione di ciascuna università, nell'ambito nazionale.

La direzione dei Dipartimenti dovrebbe essere affidata a un professore titolare scelto fra i professori del Dipartimento stesso, e dai medesimi eletto ogni due anni, con possibilità di conferma.

Inoltre, sempre dal punto di vista didattico; il Dipartimento si ritiene possa essere l'organismo più conveniente per l'istituzione, nel suo ambito, previa autorizzazione e con il coordinamento delle Facoltà interessate, di *Corsi specifici per la formazione di tecnici adibiti alla ricerca*, che rilascino i relativi diplomi.

L'attività di guida e di orientamento dei Dipartimenti dovrebbe essere agevolata anche con *l'istituzione di corsi trimestrali o semestrali*, specialmente utili nel primo periodo di contatto dell'allievo dell'università.

E' appunto in relazione a tali fini didattici che il Dipartimento dovrebbe poter mutuare anche insegnamenti all'esterno della Facoltà di appartenenza, e, nei confronti delle funzioni proprie delle Facoltà, assicurare una maggiore snellezza nell'esplicazione della funzione didattica, connessa con i piani di studio.

E' perciò evidente che l'istituzione dei Dipartimenti, mentre si propone per le Facoltà con grande numero di insegnamenti e larga popolazione studentesca, è meno necessaria e talvolta sconsigliabile in altre Facoltà:

b) *nel campo della ricerca scientifica*: tenuto presente che l'indagine, soprattutto sperimentale, coinvolge quasi sempre lavoro di gruppi, e che molto spesso tali gruppi devono essere formati da personale di diverse specializzazioni, quali si trovano normalmente in Istituti diversi e che in tutti i casi lo stesso lavoro specialistico dei ricercatori singoli difficilmente può conseguire profitto senza un attivo scambio intellettuale con gli specialisti di materie affini, *il Dipartimento intende facilitare e incoraggiare il lavoro comune degli istituti affini*.

Di fatto l'estensione delle competenze, che spesso si richiedono nel lavoro di ricerca, non sembra consentire la soluzione dei problemi anzidetti unicamente nell'ambito degli istituti policattedra.

Di contro, l'apporto di competenze specifiche in uno stesso settore di indagine, realizzabile con il Dipartimento, dovrebbe consentire un ampliamento della ricerca ad aspetti che non possono essere affrontati da istituti singoli anche se policattedra con una sensibile economia di mezzi e di personale.

Sempre ai fini dello svolgimento della ricerca, la Commissione ha convenuto che, per quanto riguarda gli aspetti amministrativi, è conveniente permettere al Dipartimento di ricevere, come tale, *mezzi e finanziamenti universitari ed extrauniversitari*, ed essere parte contraente in contratti di ricerca che coinvolgono le attività ed il contributo di lavoro di più di un Istituto appartenente al Dipartimento, salva approvazione da parte del

Consiglio di amministrazione dell'Università. Ciò trova del resto corrispondenza nella prassi già attualmente seguita, ad esempio, dal CNR, della concessione di contributi direttamente a singoli Istituti o a più Istituti nel caso di ricerche collegiali, e nella trasmissione diretta *dei rendiconto al Cnr*.

A tale proposito è stata anche ventilata l'idea, non da tutti condivisa, che al Dipartimento sia riconosciuta personalità giuridica.

Ministero della P.I.

Linee Direttive

del piano di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965

Relazione presentata dal Ministro Gui, il 30 settembre 1964

Capitolo IV

Università e ricerca scientifica

Fondamentale appare al Ministero della Pubblica Istruzione, nella predisposizione del nuovo piano di sviluppo della scuola italiana, l'obiettivo di provvedere ad una maggiore rispondenza negli ordinamenti e nelle dimensioni, alle esigenze dello sviluppo tecnico e del progresso della società italiana da parte delle istituzioni universitarie.

Il Ministero è consapevole che in una società come la contemporanea le Università sono chiamate ad allargare enormemente la loro sfera d'azione, sia per quanto concerne la ricerca scientifica, e la formazione della cultura superiore, sia per quanto attiene all'attività di insegnamento e di una preparazione professionale e scientifica, ai vari livelli, di nutriti quadri di studiosi e di tecnici quali necessitano allo sviluppo complessivo della comunità.

A questo fine sono necessari adeguamenti quantitativi ed innovazioni qualitative di grande portata che mettano la nostra Università in condizione di rispondere alle nuove esigenze, senza sovvertirne la struttura essenziale, da sempre ordinata, secondo una tradizione gloriosa, ai due fini fondamentali della ricerca scientifica e dell'insegnamento superiore.

Nel merito, le presenti linee direttive del piano recepiscono in generale le conclusioni e le indicazioni cui è pervenuta la Commissione di indagine, specialmente ma non solo, nei punti che hanno trovato il sostegno del parere dei due organi consultivi.

Non può essere, d'altra parte, trascurata la considerazione che le presenti linee direttive si riferiscono ad un piano di durata relativamente breve quale quello quinquennale. Le profonde innovazioni previste non potranno, in effetti, essere tradotte in atto se non gradualmente ed impegnare per la loro realizzazione un considerevole periodo di anni. D'altro canto alcune necessità di ordine quantitativo si presentano come del tutto impellenti e tali da non poter attendere per la loro soddisfazione un tempo successivo all'entrata in vigore delle leggi di riforma.

Specialmente per l'istruzione universitaria — nel cui campo l'opera di riforma si presenta come la più complessa ed impegnativa — appare perciò opportuno seguire un metodo composito secondo il quale — fissato il quadro e gli obiettivi da raffigurare — si provveda contemporaneamente non solo a predisporre la preparazione e la realizzazione delle innovazioni strutturali, ma anche alla soddisfazione degli sviluppi di ordine quantitativo occorrenti sulla base delle strutture vigenti.

4) Tale numero di studenti sarà distribuito nei vari corsi di studi, articolati secondo le proposte della commissione di indagine, nei tre livelli e gradi principali: un primo livello di diploma a carattere tipicamente pro-

fessionale; un secondo livello analogo alla laurea attuale a carattere insieme scientifico e professionale; un terzo livello, del dottorato di ricerca, a carattere esclusivamente scientifico.

L'introduzione dei tre suddetti livelli (che peraltro avvicinerà l'ordinamento universitario italiano a quello degli altri Stati europei) viene riconosciuta come particolarmente importante e rispondente alla complessità delle esigenze culturali e professionali della nostra società. In concreto l'iniziativa rimarrà di volta in volta alle singole Università entro le linee generali stabilite dalla legge. Particolare urgenza viene riconosciuta all'introduzione del livello di diploma nei corsi di studi di ingegneria e tecnici in generale.

In correlazione con l'introduzione dei tre diversi livelli si ritiene necessaria una revisione della legislazione sugli esami di abilitazione all'esercizio delle professioni e sui titoli validi per l'ammissione ai concorsi nelle Amministrazioni statali.

E' questo un punto sul quale sembrano indispensabili approfondimenti ulteriori oltre quelli della Commissione di indagine e degli organi consultivi.

In generale, sembra da osservarsi che una delle cause della sopravvalutazione dell'efficacia giuridica del titolo di laurea (e parallelamente della sua svalutazione intrinseca come conclusione di un corso di studio in se stesso considerato) e quindi del super affollamento di talune Facoltà e sedi universitarie insieme allo scadimento della formazione culturale e professionale effettiva, sta proprio nella legislazione sulla partecipazione agli esami di concorso nelle Amministrazioni statali, la quale concede troppo al valore formale e meno alla preparazione del candidato. E' quindi da auspicarsi una maggiore larghezza e libertà nella considerazione del numero e delle qualità dei titoli validi per le ammissioni.

Così, troppo poco valore viene attribuito, negli esami di abilitazione all'esercizio di molte professioni, al vero tirocinio di esercizio professionale, e, in pratica, viene sopravvalutato il puro titolo giuridico della laurea conseguita.

Si auspica quindi che gli esami di abilitazione abbiano a restringersi come numero, restando in vigore soltanto per alcune professioni più impegnative, che diventino più rigorosi e tali da garantire effettivamente la comunità sulla capacità professionale dell'abilitato, che si caratterizzino sempre più come veri esami di Stato.

Per la maggior parte delle nuove specializzazioni professionali, che lo sviluppo tecnico continuamente reclama e che non siano particolarmente delicate, si ritengono non necessari speciali corsi di abilitazione. In particolare, per le specializzazioni cui condurranno molti dei titoli universitari di primo livello, dovrà essere la libera competizione ed il valore intrinseco della preparazione fornita dalle singole Università a dare la misura del valore di ciascun diplomato, non la generica ed astratta dichiarazione puramente giuridica che eguaglia nel riconoscimento pubblico iniziative serie ed efficienti con altre provviste di maggior serietà.

5) L'introduzione dei tre livelli o gradi accademici comporta modifiche profonde nelle strutture universitarie esistenti, come la Commissione di indagine ha giustamente rilevato.

In linea di massima sembra tuttavia necessario approfondire l'esatta definizione delle modifiche e dei nuovi istituti proposti.

Per quanto concerne il titolo di primo livello sembra preferibile che il corso di studio avvenga, piuttosto che dentro le Facoltà, in scuole superiori aggregate alle medesime. Tuttavia, come si è detto sopra, pare saggio non precisare un modello astratto per tutte le articolazioni e lasciare alle singole università di suggerire le forme più adatte.

In linea di massima le scuole superiori per i titoli di primo livello saranno distinte in quattro principali categorie:

- a) scuole superiori di studi tecnici...
- b) scuole superiori di studi sociali...
- c) scuole superiori di studi umanistici pratici...
- d) scuole superiori di educazione fisica...

Restano al di fuori di questo ambito, per il loro particolare ordinamento, gli studi superiori a carattere artistico, le Accademie di belle arti e di conservatori.

Alla prima categoria di scuole superiori potranno essere ammessi i diplomati di abilitazione tecnica o di maturità scientifica, e, a certe condizioni di ulteriore preparazione propedeutica, anche i provenienti dagli istituti professionali; alle altre tutti coloro che sono forniti del diploma di abilitazione tecnica o magistrale o di maturità.

A coloro che avranno conseguito il titolo di diploma in una scuola superiore sarà consentita l'iscrizione ad un corso di laurea presso la Facoltà modalità di tale iscrizione, l'anno di corso a cui sarà possibile accedere, il numero e la determinazione insegnamenti che dovranno essere seguiti per il conseguimento del titolo di secondo grado (laurea) sono decisi dal Consiglio della Facoltà cui sia stata presentata domanda di ammissione. In nessun caso tuttavia, il diploma della scuola superiore sarà considerato un titolo necessario per coloro che chiedano l'iscrizione ad un corso di laurea secondo le disposizioni di legge per i provenienti dalla scuola secondaria.

7) L'introduzione del titolo dottorale di pura ricerca, senza fini professionali, di cui si riconosce l'urgenza e l'importanza, comporta forse la più profonda delle trasformazioni nelle strutture universitarie. Questo vale anche per un altro istituto proposto, il quale — salva la libertà di iniziativa delle singole università, e fatto il debito posto alla diversità radicale dell'ordinamento universitario italiano rispetto a quello dei Paesi anglosassoni in cui esso è nato — sembra pure maturo per essere adottato: il dipartimento.

E' a livello della ricerca scientifica che il dipartimento può manifestare in pieno la sua importanza e utilità. Il dipartimento, associando cattedre ed istituti, secondo i criteri dell'affinità in campo di ricerca (mentre i criteri della preparazione professionale non sono sempre coincidenti con quelli) può essere la sede propria di preparazione dei dottori di ricerca.

L'istituzione del dipartimento e del dottorato di ricerca, non dovrà tuttavia far dimenticare l'opportunità di conservare ed anche potenziare le scuole di perfezionamento *post-lauream* che abbiano rigorosi fini di specializzazione professionale. Una parte delle specializzazioni può tuttavia essere riassorbita nei corsi di laurea mediante una più sciolta elaborazione dei piani di studio.

8) Il tema del dottorato di ricerca e dei dipartimenti è a sua volta collegato con quello dell'organizzazione della ricerca scientifica. La Commissione di indagine e gli organi consultivi hanno giustamente posto l'accento sulla necessità di conservare nelle Università la sede fondamentale della ricerca, reagendo al tentativo di costruire in modo sistematico centri di ricerca di base fuori delle università. Iniziative del genere possono dare vantaggi che comportano; ma, come dimostra anche l'esperienza di altri Paesi, non solo esse finiscono per impoverire l'università, ma si esauriscono a loro volta in breve lasso di tempo.

La ricerca e l'insegnamento sono infatti strettamente collegati e si alimentano a vicenda.

Le tesi sostenute dalla Commissione di indagine comportano implicitamente la necessità di una visione complessiva dell'organizzazione della ricerca più chiara di quella che non sia ancora maturata nel nostro Paese.

La ricerca di base, pura e fondamentale, dovrebbe infatti rimanere propria delle università in via normale; ma non soltanto nella forma spontanea.

nea e imprevedibile cui da vita l'iniziativa di ciascun docente o ricercatore universitario, bensì anche in quella organizzata e collegiale che è necessaria oggi in numerosi campi, specialmente nelle scienze naturali.

Le ricerche di base che necessitano della collaborazione di molti o di tutti gli istituti di un determinato ramo del sapere di una università o di più università, dovrebbero non solo svilupparsi nelle università, ma anche in autonome forme organizzative interuniversitarie.

Fuori dell'università devono rimanere di regola la ricerca applicata che risponde a interessi particolari e generali della comunità e quindi gli organi preposti a tale organizzazione.

Camera dei deputati
Disegno di legge n. 2314
Presentato dal Ministro della P.I. (Gui)
il 4 maggio 1965

« MODIFICHE DELL'ORDINAMENTO UNIVERSITARIO »

Art. 1 (*Facoltà - Istituti aggregati*)

Le università sono costituite di regola da almeno due facoltà.

La facoltà può comprendere un gruppo omogeneo di corsi di laurea con i vari indirizzi in cui questi possono articolarsi.

Possono essere istituite per le necessità di particolari ordini di studi istituti di istruzione universitaria.

Corsi di preparazione per il conseguimento di diplomi universitari sono organizzati da appositi istituti aggregati ad una o più facoltà di una università o di un istituto di istruzione universitaria che ne richiedano l'istituzione.

Negli statuti universitari sono indicati gli istituti aggregati annessi alle facoltà e sono determinati in linea generale i corsi di studio seguendo i quali può conseguire la laurea lo studente che ottenga il diploma universitario; sono altresì previste le modalità per il conseguimento del diploma universitario da parte dello studente iscritto ad un corso di laurea.

Gli istituti aggregati sono di grado universitario sottoposti alla vigilanza del Ministero della P.I., che lo esercita sia direttamente, sia per il tramite degli organi accademici dell'università, o dell'istituto di istruzione universitaria di cui fanno parte.

Quando abbiano sede in località diverse da quella dell'università, o dell'istituto universitario di cui fanno parte, possono essere istituiti, con propria personalità giuridica, con le modalità di cui agli articoli 2 e 4 della presente legge.

Art. 3 (*Elenco delle facoltà e degli istituti - Titolo di studio*)

Con decreti del Presidente della Repubblica, su proposta del Ministro della P.I., sentita la sezione prima del consiglio superiore della P.I., viene stabilito l'elenco delle Facoltà e degli istituti aggregati che possono essere costituiti e sono specificati i titoli che essi possono conferire.

I titoli sono di tre gradi: diploma universitario, laurea, dottorato di ricerca.

La durata dei corsi per il conseguimento dei diplomi universitari non può essere inferiore a due anni; per i provenienti da corsi di laurea valgono le modalità di cui al precedente art. 1, comma quarto.

Quella dei corsi per il conseguimento delle lauree non può essere inferiore a quattro anni.

La durata degli studi per il conferimento del dottorato di ricerca non può essere inferiore a due anni dopo la laurea.

L'ordinamento e la durata degli studi, dei singoli corsi di diploma o di laurea, nonché le modalità per l'eccesso, sono stabilite con i criteri di cui al primo comma del presente articolo.

L'ordinamento e la durata degli studi per il conseguimento dei dottorati di ricerca vengono stabiliti dallo statuto delle università e degli istituti di istruzione universitaria. Nel caso di discipline giuridico-sperimentali l'istituzione del dottorato di ricerca sarà strettamente collegata all'esistenza dei Dipartimenti costituiti ai sensi dell'art. 7 della presente legge e delle possibilità di ricerca da essi offerte.

Il dottorato di ricerca ha valore puramente accademico e non costituisce titolo preferenziale in alcun pubblico concorso.

La laurea e i diplomi danno accesso all'esercizio professionale secondo le norme di legge.

Art. 4 (*Istituti aggregati aventi sede in località diversa da quella dell'università a Facoltà cui sono aggregati*)

Capitolo II

Istituti scientifici e dipartimenti.

Art. 5 (*Istituti scientifici - Dipartimenti*)

Nell'ambito di ciascuna Facoltà possono essere costituiti istituti scientifici per la migliore utilizzazione del personale, dei locali, dei mezzi e dei servizi relativi ad insegnamenti identici, o corrispondenti in tutto o in parte.

Per la finalità di cui all'art. 7 e fermo restando quanto stabilito dall'art. 3, settimo comma della presente legge, possono essere, inoltre, istituiti dipartimenti.

Art. 6 (*Scopo dell'istituto scientifico e sua costituzione*)

L'istituto scientifico è costituito di più insegnamenti identici, e corrispondenti in tutto o in parte, ai fini di un migliore coordinamento dell'attività didattica e scientifica.

La direzione dell'istituto è affidata a un professore di ruolo, nominato per un biennio dal rettore su designazione del consiglio direttivo dell'istituto. Detto consiglio è composto dei professori ufficiali degli insegnamenti che fanno parte dell'istituto medesimo e di un rappresentante degli assistenti. La nomina è rinnovabile.

Con regolamento emanato dal rettore, approvato dal consiglio di amministrazione e dal Senato accademico, su proposta delle Facoltà sono stabilite le norme necessarie per il funzionamento degli istituti scientifici delle singole Facoltà.

Il Consiglio di amministrazione, nell'esaminare le proposte di costituzione degli istituti scientifici, deve preventivamente accertare se, per ciascun istituto, esistano l'organizzazione, il personale, i mezzi e i locali necessari per il regolare funzionamento didattico e scientifico; in caso contrario rinvia le proposte alla Facoltà interessata, affinché sia esaminata la possibilità di effettuare più ampi raggruppamenti.

Art. 7 (*Scopi del Dipartimento e sua costituzione*)

Il Dipartimento coordina l'attività di più istituti ed anche di singole cattedre di insegnamento, eventualmente appartenenti a diverse facoltà, di materie affini interessate allo studio di comuni settori di ricerca scientifica. Esso cura, a tale scopo, il più proficuo uso comune di apparecchi scientifici di rilievo, dei servizi centrali e della biblioteca.

Al dipartimento spetta, altresì, il compito di coordinare i piani di studio e di lavoro relativi, nel proprio ambito, ai corsi per il dottorato di ricerca.

Per le finalità di cui ai precedenti commi, gli istituti scientifici possono costituirsi come articolazioni interne del dipartimento.

I dipartimenti possono essere utilizzati da qualsiasi studente per la propria preparazione culturale e per il proprio orientamento nel corso degli studi.

Il dipartimento è chiamato dal Consiglio di Facoltà ad esprimere il suo parere non vincolante in merito alle proposte di trasferimento dei professori di ruolo ed aggregati e alle richieste e alle destinazioni delle cattedre assegnate dal Ministro della P.I. Il parere può essere richiesto anche per il conferimento di incarichi di insegnamento.

Il dipartimento si avvale del personale e dei mezzi finanziari messi a disposizione, in rapporto alle finalità di ricerca che intende raggiungere, dal Consiglio di amministrazione e da centri o amministrazioni statali interessate. All'uopo potranno anche essere stipulate apposite convenzioni con detti enti e amministrazioni.

La direzione del dipartimento è affidata a un professore di ruolo, nominato dal rettore, su designazione del consiglio del dipartimento. La nomina è conferita per un biennio ed è rinnovabile.

Il consiglio di dipartimento, che ha il compito di coadiuvare ed assistere il direttore, è composto dei direttori degli istituti scientifici e dei professori ufficiali delle cattedre di cui al primo comma, del dipartimento, di due rappresentanti degli studenti ammessi ai corsi di dottorato di ricerca del dipartimento e di due rappresentanti degli assistenti.

In seno al dipartimento può essere costituita una « consulta » composta dei professori ufficiali, degli assistenti, degli studenti ammessi ai corsi di dottorato di ricerca e del rimanente personale scientifico per sentire la relazione annuale del direttore sui programmi e sulle attività di ricerca del dipartimento ed esprimere pareri.

Negli statuti universitari sono indicati i dipartimenti istituiti in ciascuna università sulla base del regolamento di cui al successivo art. 37. Le occorrenti modifiche agli statuti sono disposte con decreto del Ministro della P.I., su conforme parere della sezione prima del Consiglio superiore della P.I.

Il regolamento stabilirà altresì le norme per il funzionamento dei dipartimenti.

Il Ministro della P.I. nella ripartizione annuale dei fondi per il funzionamento delle università, riserverà per il funzionamento dei dipartimenti, una quota che sarà suddivisa tra le università presso le quali siano istituiti i dipartimenti stessi.

TITOLO III

CONCORSI A CATTEDRE ADEMPIMENTO DEI DOVERI ACCADEMICI

Capitolo I: Concorsi a cattedre

Capitolo II: Adempimento dei doveri accademici

Art. 21 (*Doveri accademici dei professori*)

Art. 22 (*Impiego dei professori e degli assistenti*)

E' fatto divieto ai professori di ruolo, fuori ruolo, aggregati, ed agli assistenti universitari di ruolo, di ricoprire incarichi a carattere continuativo comunque retribuiti o compensati presso enti pubblici o privati, ivi

comprese le università private e gli istituti universitari privati, nonché presso organismi nazionali ed internazionali.

Qualora gli incarichi presso gli enti pubblici e gli organismi di cui al primo comma del presente articolo sono dichiarati, con decreto del Ministro della P.I., di rilevante interesse, i professori ed assistenti di ruolo saranno collocati in aspettativa, per un periodo massimo di tre anni, conservando il rispettivo trattamento economico di attività soltanto se l'incarico non sia remunerato. Qualora l'incarico sia remunerato, essi avranno possibilità di optare per il trattamento economico più favorevole. Il periodo di aspettativa è considerato utile agli effetti della carriera.

L'esercizio della libera professione è consentito compatibilmente con il pieno adempimento dei doveri accademici e di servizio, con esclusione di ogni forma di pregiudizio o di concorrenza nei confronti delle istituzioni universitarie. Entro tali limiti è consentita altresì l'attività di consulenza scientifica.

Coloro che esercitano la libera professione e l'attività di consulenza fuori dell'ambito universitario, o ricoprono le cariche di cui all'ultimo comma del presente articolo non sono eleggibili negli organi accademici, né all'ufficio di direttore di istituto o di dipartimento. Ad essi non possono essere conferiti incarichi di insegnamento, né può essere affidata la direzione di scuole di specializzazione.

Nulla è innovato rispetto alle vigenti norme che prevedono il collocamento fuori ruolo.

Al termine di ogni anno accademico, ai professori di ruolo che non siano iscritti agli albi professionali, od abbiano comunque rinunciato a prestare attività professionale, che risiedano stabilmente nella città sede dell'università e che, a giudizio di una apposita commissione costituita in seno al Consiglio di amministrazione di ciascuna università, abbiano svolto attività didattica particolarmente intesa oltre al normale obbligo di orario, può essere concesso dal medesimo consiglio di amministrazione, a carico del bilancio dell'università un premio di operosità nella misura massima del doppio dell'indennità di ricerca scientifica calcolata per un anno.

Detto premio non può essere concesso ai professori che siano membri del Parlamento; o di assemblee regionali, e a coloro che rivestano la carica di presidente del Consiglio provinciale o di sindaco, nei comuni con popolazione superiore a centomila abitanti o sia capoluogo di provincia.

Art. 33 (*Disciplina - Norme integrative*)

TITOLO IV

ORDINAMENTO DIDATTICO

Capitolo I: Insegnamenti

Capitolo II: Anno accademico, lezioni esami, orientamenti

Capitolo III: Scuole di perfezionamento e di specializzazione. Corsi per studenti stranieri.

Capitolo IV: Formazione del personale insegnante nella scuola secondaria.

TITOLO V

CONSIGLIO NAZIONALE UNIVERSITARIO

Art. 33 (*Consiglio Nazionale Universitario*)

Il Governo della Repubblica è delegato a emanare, entro 18 mesi dall'entrata in vigore della presente legge, un decreto avente valore di legge ordinaria per l'istituzione del Consiglio Nazionale Universitario.

Il decreto dovrà determinare i compiti e la composizione del Consiglio Nazionale Universitario, i modi di elezione e di nomina dei membri, attenendosi ai seguenti criteri direttivi:

1) Il Consiglio Nazionale Universitario, oltre a costituire la prima sezione del Consiglio Superiore della P.I. assumendone le relative funzioni, avrà compiti di ordinamento didattico e scientifico in sede nazionale, con facoltà di formulare proposte al Ministro della P.I. in materia di organizzazione degli studi e di sviluppo dell'istruzione universitaria e di esprimere pareri in merito a provvedimenti legislativi riguardanti la vita universitaria.

2) Il Consiglio Nazionale Universitario si darà i propri regolamenti di funzionamento; avrà poteri di autoconvocazione e di iniziativa nello stabilire l'ordine del giorno delle sedute.

3) La composizione del Consiglio Nazionale Universitario sarà elettiva ed integrata con funzionari e con rappresentanze tecniche, nominate rispettivamente dal Ministro della P.I., dal Presidente del Consiglio Nazionale delle ricerche e dal Presidente del Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro.

4) Dovrà essere assicurata la rappresentanza diretta dei docenti dei vari gruppi di discipline e delle diverse componenti del mondo universitario, anche nei loro aspetti territoriali ed istituzionali.

Le norme di cui al presente articolo saranno emanate con decreto del Presidente della Repubblica, su proposta del Presidente del Consiglio dei Ministri di concerto con il Ministro della P.I. e composta di tre deputati e di tre senatori designati dai Presidenti delle Rispettive Camere, nonché di sei esperti scelti dal Ministro della P.I.

La permanenza in carica dei componenti l'attuale sezione prima del Consiglio Superiore della P.I. è prorogata fino alla costituzione del Consiglio Nazionale Universitario.

CAMERA DEI DEPUTATI

Proposta di legge n. 2650

D'iniziativa dei deputati: L. Berlinguer, Rossanda, Ingrao, Natta, Seroni e altri.

Presentata l'8 ottobre 1965

« RIFORMA DELL'ORDINAMENTO UNIVERSITARIO »

TITOLO I

PARTE GENERALE

Capo I: Dei fini dell'istruzione superiore, dell'autonomia universitaria, dei titoli accademici.

Art. 1

L'istruzione superiore ha per fine di promuovere il progresso delle scienze e di preparare con metodo scientifico all'esercizio delle professioni. Essa è impartita nelle università.

La ricerca scientifica è libera e non può essere sottoposta a controlli o limitazione per quanto attiene all'oggetto ed al metodo seguito.

Art. 2

Le università sono autonome ed hanno personalità giuridica.

Esse si danno ordinamenti propri in materia scientifica, didattica, amministrativa, di controllo e disciplinare, nei limiti della presente legge. Gli organi di governo universitario sono rappresentativi. Le loro deliberazioni e relative motivazioni sono pubbliche.

Art. 3

Le università conferiscono le lauree al termine del corso di studi la cui durata è fissata per legge dai tre ai sei anni.

Ove lo sviluppo tecnico della produzione e dell'amministrazione e l'evolversi delle professioni lo richiedano, ed il carattere scientifico degli studi universitari lo consenta, sono istituiti dalla legge titoli di diploma universitario. Le università conferiscono i suddetti titoli al termine di un corso di studi la cui durata sarà fissata dalla legge in due o in tre anni.

I corsi di diploma costituiscono parte integrante dei corsi di laurea. Per il conseguimento della laurea, il diplomato universitario deve completare il corso previsto dallo statuto dell'università, col proseguimento degli studi svolti nei casi di diploma.

Presso i dipartimenti universitari, di cui al titolo II, capo I della presente legge, sono costituiti corsi per il conseguimento del titolo di dottore di ricerca.

Art. 4

I titoli di laurea e di diploma sono validi su tutto il territorio nazionale e vengono stabiliti dalla legge, che per ogni singolo corso stabilisce i fondamenti della preparazione professionale ed il complesso di conoscenze scientifiche — comuni a tutto il territorio nazionale — richiesti per il conseguimento del titolo.

Per la definizione dei suddetti due requisiti il Consiglio Nazionale Universitario — di cui al Titolo IV della presente legge — prepara una relazione fondata sulla consultazione degli organi di governo accademico interessati o della sezione competente per materia del Consiglio stesso. La relazione ed i documenti preparatori, coredati dalla necessaria documentazione, sono presentati al Parlamento dal Ministro della P.I., unitamente allo stato di previsione della spesa del suo ministero.

Le università stabiliscono gli insegnamenti ed i piani di studio necessari per il conseguimento della laurea e di diploma. Le loro deliberazioni in materia sono inserite negli statuti dell'università.

Capo II: Del diritto allo studio e degli studenti

Capo III: Dell'ordinamento degli studi.

TITOLO II

STRUTTURA DELL'ISTRUZIONE SUPERIORE

Art. 11

Le università si articolano in dipartimenti e facoltà.

Capo I: Dei Dipartimenti

Art. 12

Nei Dipartimenti si svolgono l'insegnamento e la ricerca scientifica. Il Dipartimento è costituito da tutte le discipline di una o più Facoltà che hanno campi di insegnamento e di ricerca affini.

Su richiesta di gruppi di ricercatori e deliberazioni del Consiglio di Dipartimento possono essere costituite temporaneamente articolazioni interne al Dipartimento stesso.

Art. 13

I docenti e gli studenti sono aggregati ad un Dipartimento. In relazione alle esigenze del piano di studi per ogni corso di laurea e di diploma, gli studenti esercitano la propria attività di studio anche in altri Dipartimenti.

Art. 14

I Dipartimenti sono istituiti con decreto del rettore su deliberazione del Consiglio di ateneo, previo parere dei docenti interessati e del Consiglio Superiore Universitario. I parere devono essere comunicati al rettore entro tre mesi dalla data della richiesta.

Art. 15

Al Dipartimento vengono attribuiti i posti di assistente, i contributi finanziari per lo svolgimento dell'attività scientifica e didattica, le biblioteche, le attrezzature, i servizi, il personale non insegnante.

I Dipartimenti hanno una sede unica.

Art. 16

Organi del Dipartimento sono:

- a) l'assemblea del Dipartimento;
- b) il Consiglio di Dipartimento;
- c) il direttore di Dipartimento.

Art. 17

L'Assemblea del Dipartimento è composta da tutto il corpo docente; dai candidati al dottorato di ricerca; da una rappresentanza di un decimo degli studenti aggregati al Dipartimento stesso e comunque non superiore a un quinto dei componenti l'assemblea; da cinque rappresentanti del personale amministrativo tecnico e subalterno del Dipartimento.

L'assemblea discute la relazione annuale svolta dal direttore a nome del Consiglio del Dipartimento, sull'attività didattica e di ricerca sviluppata durante l'anno accademico e sui programmi futuri. Essa si riunisce in seduta ordinaria una volta l'anno all'inizio dell'anno accademico e su convocazione del direttore e di un terzo dei membri del Consiglio in seduta straordinaria.

Le sedute sono pubbliche.

Art. 18

Il Consiglio di Dipartimento è costituito da un numero minimo di 13 e da un massimo di 25 membri, ed è composto per due terzi da rappresentanti dei professori ordinari e dei professori aggregati e per il resto da rappresentanti degli assistenti, dei candidati al dottorato di ricerca, degli studenti e da un rappresentante dei tecnici.

Il Consiglio di Dipartimento è eletto dall'assemblea di Dipartimento costituita in collegio unico, con voto diretto, libero, uguale e segreto.

Il Consiglio di dipartimento si riunisce su convocazione del direttore e di un quarto dei suoi membri. Esso dura in carica un biennio.

Art. 19

Nel pieno rispetto della libertà didattica e previo consenso dei singoli docenti, il Consiglio di dipartimento — allo scopo di evitare all'insegnamento ogni forma di dispersione e di inefficienza — attribuisce ogni anno i corsi di insegnamento e coordina tutta l'attività didattica che si svolge nel Dipartimento, fermo restando ciò di cui all'art. 29 della presente legge.

Art. 20

Il Consiglio di Dipartimento elabora i piani annuali e pluriennali di ricerca scientifica da svolgersi nel dipartimento stesso e ne coordina lo svolgimento; tiene i rapporti con istituzioni analoghe; approva per ogni bilancio annuale il finanziamento dei programmi di attività predisposti da sin-

goli o da gruppi di docenti, esclusivamente in base ad una valutazione della loro motivazione e documentazione scientifica.

Il singolo ricercatore può — ove ritenga che le decisioni del Consiglio di dipartimento in merito a sue richieste di finanziamento di programmi di ricerca ne limitano gravemente la libertà e lo svolgimento — chiedere la disponibilità al solo scopo di spese per la propria attività scientifica, delle dotazioni ordinarie attribuitagli in base al disposto dell'ultima parte del primo comma dell'art. 77 della presente legge.

Allo scopo di garantire la libertà di ciascun ricercatore, il singolo docente può, su sua richiesta ed ove ritenga la sua permanenza nel dipartimento incompatibile con lo sviluppo della propria attività scientifica, essere aggregato ad un altro dipartimento della stessa università, perché il proprio campo di studi abbia riferimento con le discipline comprese nel dipartimento di destinazione. Con il singolo docente è trasferito temporaneamente anche il posto di ruolo da lui ricoperto.

Art. 21

Il Consiglio di dipartimento elegge il direttore fra i professori ordinari ed aggregati del dipartimento; elegge inoltre un vicedirettore ed un segretario; delibera l'aggregazione al dipartimento di nuovi docenti che lo richiedano; propone la nomina degli assistenti secondo il disposto dell'art. 44 terzo comma della presente legge; approva annualmente il bilancio preventivo del dipartimento costituito nelle sue entrate dai fondi di cui agli articoli 77-78 primo comma della presente legge, e nelle sue spese dal finanziamento delle attività didattiche e dei programmi di ricerca di cui al primo comma del precedente articolo, e dagli interventi per la manutenzione ed il potenziamento delle attrezzature e dei servizi.

I programmi di ricerca da svolgersi con contributi a singoli o a gruppi di ricercatori da parte di enti statali preposti al finanziamento della ricerca scientifica, sono esaminati dal Consiglio del dipartimento per quel che attiene alla compatibilità con le esigenze didattiche, l'utilizzazione dei locali e delle attrezzature del dipartimento. I programmi di ricerca da eseguirsi nel dipartimento con finanziamenti di enti pubblici e privati sono esaminati dal consiglio del dipartimento in base alla loro compatibilità con l'attività generale secondo i criteri di cui all'ultima parte del primo comma del precedente articolo.

Il Consiglio del dipartimento propone agli organi di governo universitario tutte le iniziative che reputi opportune per lo sviluppo dell'attività didattica, scientifica o culturale dell'università.

Art. 22

Il direttore di dipartimento dura in carica un biennio e cura la preparazione e l'esecuzione delle decisioni del Consiglio di dipartimento.

Egli convoca, presiede e rappresenta l'assemblea ed il consiglio di dipartimento, e cura lo svolgimento quotidiano dell'attività didattica, scientifica e amministrativa del dipartimento.

Capo II: Delle Facoltà

Art. 23

Le Facoltà hanno compiti di definizione, di coordinamento e di controllo dell'attività didattica ai fini dei corsi di laurea e di diploma per assicurare l'adeguamento alle esigenze dello sviluppo sociale e produttivo, e per garantire l'equilibrio fra approfondimento specialistico ed integrazione fra discipline, allo scopo di superare limiti settoriali nell'insegnamento e nella ricerca.

Ogni Facoltà comprende almeno due corsi di laurea.

Art. 25

Organi della Facoltà sono:

- a) l'assemblea di facoltà;
- b) il consiglio di facoltà;
- c) il preside di facoltà.

Le Facoltà possono anche articolarsi in consigli di corso di laurea, di cui fanno parte tutti i docenti delle discipline previste per il corso stesso e due studenti per ogni anno, eletti dai propri colleghi di corso.

Art. 26

L'assemblea di facoltà è costituita da tutto il corpo docente della facoltà, da cinque rappresentanti dei candidati al dottorato di ricerca e da dieci rappresentanti degli studenti aggregati almeno a due diversi dipartimenti collegiali con la facoltà stessa.

L'assemblea dura in carica un biennio, si riunisce ogni anno in seduta ordinaria ed in seduta straordinaria su convocazione del preside e su richiesta motivata di un quinto dei suoi membri. Le sue sedute sono pubbliche.

Art. 27

Il consiglio di facoltà è costituito da un minimo di 19 e da un massimo di 37 membri ed è composto secondo il disposto dell'art. 18 della presente legge; si riunisce su convocazione del preside di facoltà e su richiesta di un quarto dei suoi membri, e dura in carica un biennio.

Art. 28

Il consiglio di facoltà — con il voto della maggioranza assoluta dei suoi membri — dispone ed aggiorna i piani di studio per ogni singolo corso di laurea o di diploma secondo quanto disposto dal titolo I della presente legge. Le deliberazioni in materia possono essere avocate a sé dall'assemblea di facoltà, ove lo richiedano tre dei suoi membri.

Esso provvede alla proposta di nomina per chiamata e per trasferimento del personale docente — eccezion fatta per gli assistenti — sentito il parere del consiglio di dipartimento al quale il docente chiede di essere aggregato. Nel caso di decisione difforme dal suddetto parere, è ammesso ricorso all'assemblea di facoltà.

Le deliberazioni, nella forma di cui al presente articolo, nella loro forma definitiva, sono approvate con decreto del rettore e pubblicate sul Bollettino Ufficiale del Ministero della P.I.

Art. 29

Il Consiglio di facoltà ratifica le deliberazioni del consiglio di dipartimento di cui all'art. 19 della presente legge, coordina e controlla l'impostazione e lo svolgimento dell'attività didattica nell'ambito dei corsi di laurea che fanno capo alla facoltà stessa; sentito il consiglio di dipartimento assegna annualmente gli incarichi esterni di cui all'art. 41 della presente legge.

Art. 30

Il preside di facoltà è eletto dal consiglio di facoltà fra i professori ordinari della facoltà stessa. Dura in carica un biennio e cura la preparazione e l'esecuzione delle decisioni del consiglio di facoltà. Il consiglio di facoltà elegge anche un vice-presidente e un segretario, scelti fra i membri del corpo docente della facoltà stessa.

Il preside di facoltà convoca, presiede e rappresenta gli organi collegiali della facoltà stessa e cura l'osservanza dell'ordinamento didattico.

Art. 32

Le università costituiscono la dimensione territoriale unitaria ed il momento unificatore delle differenti esigenze di sviluppo dell'istruzione superiore, e ne rappresentano l'istanza di autogoverno amministrativo e di collegamento con la società e gli enti locali.

Le università comprendono almeno due facoltà, con un numero minimo di duemila ed un massimo di diecimila studenti. Nei comuni in cui hanno sede più università, queste si servono di alcune infrastrutture e servizi comuni.

L'istituzione di nuove università ed il riconoscimento di università libere sono disposti dalla legge.

Art. 33

Organi delle università sono:

- a) il corpo accademico;
- b) il consiglio di ateneo;
- c) il rettore;
- d) il collegio sindacale;
- e) il collegio dei revisori dei conti.

Art. 39

Il collegio sindacale è composto per due terzi da un professore ordinario o professore aggregato per ciascuna facoltà, e per l'altro terzo in numero uguale da assistenti e studenti designati dalle rispettive organizzazioni di categoria. Esso dura in carica un biennio.

Il collegio sindacale esercita la funzione di controllo e disciplina sul personale docente universitario e sugli studenti.

I provvedimenti disciplinari a carico di studenti sono adottati dal collegio sindacale nella sua riunione plenaria. I membri studenti del collegio non partecipano alle sedute riguardanti provvedimenti da adottarsi a carico di componenti del corpo docente universitario; i membri studenti ed assistenti del collegio non partecipano alle sedute riguardanti provvedimenti da adottare a carico di professori ordinari e professori aggregati.

Contro le deliberazioni del collegio sindacale è ammesso ricorso al collegio sindacale nazionale, nominato dal Consiglio Nazionale Universitario, secondo la composizione prevista dal primo comma del presente articolo.

TITOLO III

CORPO DOCENTE

Capo I: Del personale universitario:

Art. 42

Al titolo professionale di dottore di ricerca si accede al termine di corsi biennali e triennali istituiti presso i dipartimenti.

Ai suddetti corsi sono ammessi i laureati. Per l'ammissione è prescritto un giudizio di idoneità e di attitudini scientifiche del candidato da formularsi da parte della commissione giudicatrice dell'esame di laurea all'atto del superamento dell'esame stesso. L'ammissione ai corsi è deliberata dal consiglio di dipartimento.

Può essere inoltre ammesso ai suddetti corsi chiunque abbia compiuto il 26° anno di età ed abbia superato un esame disposto dal consiglio di dipartimento. L'ammissione di cui al presente comma è condizionata

dalla disponibilità finanziaria del dipartimento seguito nella sua attività scientifica.

I candidati al dottorato di ricerca regolarmente ammessi al corso presso un dipartimento hanno diritto ad un assegno di studio adeguato alle esigenze della vita. Il consiglio di ateneo, su proposta del consiglio di dipartimento, stabilisce ogni anno la quota di finanziamento destinata agli assegni di studio per i candidati al dottorato di ricerca.

Art. 43

Durante il corso per il dottorato di ricerca, il candidato dovrà eseguire studi e ricerche presso il dipartimento, con l'aiuto e la collaborazione di uno o più docenti indicati dal consiglio di dipartimento in accordo con il candidato stesso.

Al termine del corso il candidato presenterà una tesi, accompagnata da un giudizio motivato del docente che lo ha seguito nella sua attività scientifica.

Il candidato dovrà sostenere un esame consistente in una discussione critica dei risultati degli studi e delle ricerche contenute nella tesi; e dovrà dimostrare di possedere gli strumenti per l'esercizio della professione di ricercatore.

La commissione esaminatrice è composta da sei membri nominati dal consiglio di dipartimento e da due rappresentanti di dipartimenti analoghi di altre università, nominati dal Ministro della P.I. sulla designazione della competente sezione del Consiglio Nazionale Universitario.

Nel caso di conseguimento del titolo, il testo della tesi di dottorato deve essere reso pubblico.

Il titolo di dottore di ricerca equivale all'abilitazione all'esercizio dell'attività di assistente universitario.

Art. 44

L'assistente universitario è nominato con decreto del rettore su proposta del Consiglio di Dipartimento.

Il concorso per assistente universitario è bandito dal rettore su proposta del consiglio di dipartimento ed è pubblicato sul Bollettino Ufficiale del Ministero della P.I. Esso consiste in prove scritte ed eventualmente in prove pratiche stabilite dal consiglio di dipartimento ed in una discussione critica sulle suddette prove e sui titoli scientifici presentati. Ai dottori di ricerca può essere riservato un concorso per soli titoli.

La commissione giudicatrice, nominata dal rettore su proposta del consiglio di dipartimento, è composta da cinque docenti del dipartimento stesso. Essa, con motivata relazione, fermo restando quanto disposto dal secondo comma dell'art. 54 della presente legge, propone una graduatoria di idonei. Il consiglio di dipartimento propone un numero di idonei corrispondente al numero dei posti messi a concorso; ove non segua la graduatoria proposta dalla Commissione, è tenuto a motivare la scelta sulla base della valutazione del candidato e delle esigenze didattiche e scientifiche del dipartimento.

Gli assistenti universitari svolgono un'attività didattica e di ricerca scientifica nell'ambito del dipartimento. La suddetta attività è coordinata dal consiglio di dipartimento.

Alla scadenza del quinto anno di servizio gli assistenti universitari cessano dall'ufficio. Il termine suddetto è prorogato di un anno se interviene nel caso dell'espletamento di concorso per professore universitario, cui partecipi l'assistente che ha compiuto il quinquennio di servizio.

Art. 59

Per consentire l'abilitazione alla libera docenza, il candidato deve presentare la sua attività scientifica e le sue attitudini didattiche.

Il giudizio di merito sui candidati è dato da una commissione unica per gruppi di discipline. La commissione è composta da tre professori ordinari eletti in analogia a quanto disposto dall'art. 53 della presente legge; da un libero docente e da un discente di università straniera cultori di materie comprese nel gruppo di discipline per le quali il candidato intende conseguire l'abilitazione alla libera docenza, nominati con decreto del Ministro della P.I. su designazione del Consiglio Nazionale Universitario.

La prova d'esame consiste in una discussione dei titoli presentati dal candidato.

L'esame di abilitazione alla libera docenza è bandito con decreto del Ministro della P.I. su parere del consiglio Nazionale Universitario, in seguito a domanda degli interessati.

Art. 60

La qualifica di libero docente è incompatibile con l'appartenenza al corpo docente dell'università. Il libero docente decade dall'abilitazione se consegue la nomina a professore ordinario o professore aggregato.

Capo II: Dei compiti del personale universitario e dell'ordinamento didattico.

Art. 63

Ogni docente segue personalmente un gruppo di non più di venti studenti. A conclusione dell'anno accademico e prima delle sessioni degli esami egli esprime, per la disciplina di sua competenza, un giudizio di profitto dello studente durante l'anno.

Capo III: Obblighi

Art. 67

Al personale docente universitario è fatto divieto di svolgere privatamente, anche per interposta persona, attività professionale o di consulenza retribuita e di ricoprire incarichi retribuiti e comunque compensati con qualsiasi forma di indennità, presso enti pubblici e privati.

Non è compresa nei divieti di cui al comma precedente l'attività pubblicistica del docente universitario che non ne pregiudichi il pieno impegno nell'attività didattica o scientifica.

I docenti universitari possono svolgere attività professionali e di consulenza esclusivamente a scopo scientifico o didattico, nell'ambito del dipartimento. A tale fine è istituito presso ogni albo professionale un elenco speciale per docenti universitari. I proventi delle suddette attività sono amministrati dal dipartimento.

TITOLO IV

CONSIGLIO NAZIONALE UNIVERSITARIO

Art. 70

Il Consiglio Nazionale Universitario è l'organo che presiede al collegamento tra le università curando il loro armonico sviluppo. Esso ha compiti di consulenza e di proposta per gli organi dello Stato in materia di ordinamento degli studi universitari, di ricerca scientifica, di programma di finanziamento e di sviluppo sull'istruzione superiore.

Il Consiglio Nazionale Universitario assume tutte le funzioni della prima sezione del Consiglio Superiore della P.I. che sono compatibili con la presente legge. La sezione prima del Consiglio Superiore della P.I. è abolita.

Art. 73

Salvo quanto disposto dalla presente legge, il Consiglio Nazionale Universitario formula pareri e proposte in materia di piani di studio e dei corsi di laurea, di classificazione delle facoltà e dei dipartimenti universitari, di concorsi per il personale docente, ed in generale su qualsiasi argomento concernente l'ordinamento didattico sull'istruzione superiore.

Art. 74

Il Consiglio nazionale universitario è composto da 25 rappresentanti delle università, 15 rappresentanti del parlamento, 5 rappresentanti dei sindacati e 5 esperti di politica economica. I suoi membri dureranno in carica cinque anni e non sono rieleggibili per lo stesso ufficio.

I rappresentanti delle università comprendono otto professori ordinari, sei professori aggregati, e tre assistenti eletti dal corpo docente delle Università della Repubblica, costituito in collegio unico con voto diretto, libero ed uguale; due candidati al dottorato di ricerca e tre studenti designati dalla Unione Nazionale Universitaria Rappresentativa Italiana (U.N.U.R.I.); tre rappresentanti eletti dal personale tecnico amministrativo e subalterno delle università.

I rappresentanti del parlamento sono designati, proporzionalmente alla composizione politica delle due camere, dal presidente del Senato in numero di sei e del presidente della Camera dei deputati in numero di nove membri.

I rappresentanti dei sindacati sono designati dalle confederazioni più rappresentative dei sindacati dei lavoratori.

Gli esperti di politica economica sono nominati dal Ministro del Bilancio di concerto con il Ministro della P.I.

Il Consiglio Nazionale Universitario elegge nel suo seno un presidente ed un vice-presidente.

CAMERA DEI DEPUTATI

Proposta di legge n. 4999

D'iniziativa dei deputati Codignola, Rosati e La Malfa

Presentata il 17 marzo 1968

« DISPOSIZIONI PER LA SPERIMENTAZIONE

DIDATTICA E SCIENTIFICA NELLE UNIVERSITA' »

Art. 1

Ai fini della determinazione di nuovi criteri di funzionamento nell'ambito didattico e scientifico dell'Università, i consigli di Facoltà possono adottare in via sperimentale e per la durata dell'anno accademico 1968-69, nuove modalità di svolgimento delle attività didattiche e di ricerca e del loro reciproco coordinamento, ivi comprese le modalità degli esami; nonché sperimentare nuovi organismi interfacoltà per la realizzazione di forme di organizzazione interdisciplinare di insegnamento e di ricerca anche in deroga alle disposizioni contenute nel testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, approvate con regio decreto 31 agosto 1933 n. 1592, e successive modificazioni e integrazioni nei regolamenti degli statuti universitari.

Resta ferma in ogni caso la durata dei singoli corsi di studio prevista dalla legge.

Art. 2

Con riferimento alle materie indicate nel presente articolo, i consigli di facoltà sono integrati con un numero di membri uguale a quello dei

professori di ruolo (ordinari, straordinari, aggregati) in rappresentanza per un terzo dei professori incaricati, per un terzo degli assistenti di ruolo e per un terzo degli studenti regolarmente iscritti nelle facoltà o fuori-corso da non più di due anni.

I consigli di cui al precedente comma deliberano validamente a maggioranza dei 3/5 dei presenti.

Art. 3

La rappresentanze di cui al primo comma del precedente articolo sono elette dalle rispettive categorie con modalità fissate con decreto del rettore, atte a garantire la libertà e la eguaglianza dei diritti di ogni elettore.

Art. 5

E' istituito un comitato nazionale di professori ordinari, professori incaricati, assistenti di ruolo e studenti per il coordinamento della sperimentazione didattica.

Detto comitato è composto di 36 professori di ruolo (ordinari, straordinari, aggregati), 12 professori incaricati, 12 assistenti di ruolo e 12 studenti, eletti dai rappresentanti delle rispettive categorie nei consigli di cui al precedente articolo 2, in ragione di 3 professori ordinari e di 1 rappresentante di ciascuna delle altre categorie per ogni tipo di facoltà o gruppi di facoltà, di cui all'unità tabella.

Il comitato nazionale di cui al presente articolo dura in carica fino al 31 ottobre 1969 e può esprimere il proprio parere sulle decisioni della facoltà in merito alla sperimentazione didattica, di cui ai precedenti articoli, anche su richiesta del Ministro della P.I.

Il Comitato Nazionale delibera validamente con la maggioranza dei tre quinti dei presenti.

SENATO DELLA REPUBBLICA

Disegno di legge n. 197

Presentato dal Ministro della P.I. (Scaglia)

il 27 settembre 1968

« PROVVEDIMENTI URGENTI PER L'UNIVERSITA' »

Capo I: Organi universitari.

Capo II: Competenze del Consiglio di Facoltà e degli altri organi universitari.

Art. 8

(Corsi di studio per i quali non è previsto il riconoscimento legale)

Il consiglio di facoltà, con la sola approvazione del Senato accademico e, limitatamente alla parte finanziaria, del consiglio di amministrazione, ha piena facoltà di istituire e ordinare corsi di studio, anche di durata diversa da quella dei normali corsi di laurea, per il conseguimento di titoli per i quali non sia previsto il riconoscimento legale.

Art. 9

(Iniziativa di sperimentazione interdisciplinare)

In deroga alle disposizioni del testo unico delle leggi sull'istruzione superiore, i consigli di facoltà, con il consenso del Senato accademico e di quello del consiglio di amministrazione per la parte finanziaria, e nel rispetto delle libertà di insegnamento garantita ai docenti dall'art. 33 della Costituzione, sono autorizzati a promuovere in via di esperimento forme di organizzazione interdisciplinare di insegnamento e di ricerca che con-

sentano un più efficace coordinamento del lavoro di ricerca e un più razionale impiego dei mezzi finanziari.

Possono anche essere stabiliti compensi speciali per il personale docente che si sia impegnato a tempo pieno nell'esperimento.

Nel caso di iniziative che interessino più facoltà, i rispettivi consigli si riuniscono e decidono sotto la presidenza del rettore.

Dall'inizio della sperimentazione deve essere data notizia al Ministero della P.I. e per suo tramite al Consiglio Nazionale Universitario, ai quali sarà inoltre trasmessa una relazione semestrale. Il Ministro e il Consiglio Nazionale Universitario possono seguire direttamente con propri osservatori lo svolgimento della sperimentazione, che dopo un anno dal suo inizio potrà essere definitivamente acquisita e, quando la natura dell'innovazione lo comporti, potrà essere tradotta in una modifica statutaria con decreto del Ministro per la P.I., sentito il Consiglio Nazionale Universitario e curando gli opportuni collegamenti con il Consiglio Nazionale delle Ricerche; oppure potrà essere continuata, salvo che il Ministro, sentito il Consiglio Nazionale Universitario, non ne disponga la cessazione.

Art. 10

(Corsi di laurea normali)

Per i normali corsi di laurea i piani di studio, deliberati dal consiglio di facoltà, non possono essere in contrasto con le norme che stabiliscono la durata del corso di studio ed i titoli di ammissione ad esso, e devono costituire idonea preparazione all'esercizio della professione e dell'ufficio cui il titolo conclusivo dà accesso.

Sull'osservanza di tali norme vigila il Ministero della P.I., che si avvale del parere tecnico del Consiglio Nazionale Universitario.

Gli insegnamenti che devono costituire materia d'esame per ciascun corso di diploma e di laurea si distinguono in:

a) insegnamenti comuni obbligatori per ogni singolo corso e per ogni singolo indirizzo di diploma o di laurea;

b) insegnamento propri del corso di diploma o di laurea di ciascuna università;

c) insegnamenti a scelta del candidato.

Gli insegnamenti di cui alla lettera a) sono determinati con decreto del Presidente della Repubblica, previa deliberazione del Consiglio dei Ministri, su proposta del Ministro per la P.I., sentito il Consiglio Nazionale Universitario.

Con le medesime modalità viene stabilito per ciascun corso il numero minimo di insegnamenti che lo studente deve seguire superandone gli esami.

Gli insegnamenti di cui alle lettere b) e c) sono stabiliti nei piani di studio dell'università.

Il numero degli insegnamenti di cui alla lettera a) non può superare il terzo del numero complessivo; il numero di quelli di cui alla lettera b) non può essere superiore a un terzo né inferiore a un quarto del numero complessivo.

Lo studente può seguire uno dei piani di studio suggeriti dalla facoltà, oppure presentarne uno suo proprio, che dovrà comunque essere riconosciuto equivalente a uno degli indirizzi costitutivi del corso di laurea da parte della facoltà.

SENATO DELLA REPUBBLICA

Disegno di legge n. 612

Presentato dal Ministro della P.I. (Ferrari Aggradi)

il 19 aprile del 1969

Art. 1

Finalità, funzioni ed autonomia della Università

Le Università hanno il compito di elaborare e trasmettere criticamente la cultura superiore, promuovere il progresso della scienza attraverso la ricerca e fornire l'istruzione necessaria per l'esercizio degli uffici e delle professioni.

Le Università costituiscono comunità di docenti e di studenti, fornite di personalità giuridica.

Esse hanno autonomia organizzativa e amministrativa nei limiti stabiliti dalla presente legge.

Art. 2

Articolazione delle Università

Ogni Università di articola in Dipartimenti e in Facoltà.

Art. 4

Titolo di studio

Le Università conferiscono il dottorato di ricerca e la laurea. I relativi titoli sono rilasciati dal Rettore.

Art. 6

Dipartimento

Il Dipartimento è la struttura universitaria cui spetta organizzare le ricerche e gli insegnamenti aventi per oggetto un gruppo di discipline caratterizzate da finalità e da esigenze scientifiche comuni secondo indicazioni generali formulate dal Consiglio Nazionale Universitario.

Il Dipartimento comprende corsi d'insegnamento per non meno di quattro discipline.

Tutte le discipline devono essere, comunque, raggruppate nei Dipartimenti e non può essere costituito più di un Dipartimento per uno stesso gruppo di discipline.

Il Dipartimento è istituito con decreto del Rettore, previa deliberazione del Consiglio di Ateneo, su proposta delle Facoltà o per iniziativa dello stesso Consiglio di Ateneo. Ogni modificazione di struttura ha luogo, nelle stesse forme, su proposta del Dipartimento o per iniziativa del Consiglio di Ateneo.

In mancanza di iniziative per l'istituzione del Dipartimento, provvede, con suo decreto, il Ministro per la Pubblica Istruzione, previo parere del Consiglio Nazionale Universitario.

Il Dipartimento:

a) organizza l'attività di ricerca e didattica per il conseguimento del dottorato di ricerca, definendone i piani di studio e di lavoro;

b) svolge l'attività didattica e di ricerca per gli studenti che seguono i corsi di laurea, nonché per gli iscritti alle scuole di perfezionamento e di specializzazione e alle scuole dirette a fini speciali, secondo i piani di studio di cui ai successivi articoli 9 e 13.

Esso gode di autonomia amministrativa, secondo le norme del regolamento di Ateneo, che determina altresì le modalità di gestione dei fondi assegnati. Dispone di personale amministrativo, tecnico e ausiliario, nonché di locali ed attrezzature proprie e comuni ai vari insegnamenti.

Il Dipartimento provvede alle richieste per la copertura dei posti, alla chiamata dei docenti di ruolo e del personale tecnico e alla nomina dei professori associati e programma l'attività di insegnamento e di ricerca, attribuendone i relativi compiti.

Il Dipartimento nei limiti dei fondi ad esso assegnati attribuisce, previo concorso per titoli, borse di addestramento didattico e scientifico di durata non superiore a due anni e non rinnovabili a laureati che abbiano conseguito, da non oltre un anno, il dottorato di ricerca o che, in possesso della laurea da non oltre tre anni, abbiano una preparazione scientifica riconosciuta adeguata.

Art. 7

Organi del Dipartimento

La direzione del Dipartimento è affidata al Consiglio di Dipartimento.

Il Consiglio di Dipartimento è composto:

- a) dei professori del Dipartimento;
- b) di una rappresentanza degli iscritti ai corsi di dottorato di ricerca, pari a un quinto del numero dei professori;
- c) di una rappresentanza degli altri studenti iscritti ai corsi di insegnamento che si svolgono nel Dipartimento pari a un quinto del numero dei professori;
- d) di una rappresentanza dei tecnici laureati pari a un decimo del numero dei professori.

Gli studenti non possono far parte di più di un Consiglio di Dipartimento, né essere eletti per più volte consecutive.

Il Consiglio di Dipartimento elegge un Direttore nella persona di un professore ordinario.

Il Direttore e i membri del Consiglio durano in carica tre anni, ad eccezione delle rappresentanze degli studenti che sono rinnovate annualmente.

Il Consiglio delibera annualmente i programmi delle ricerche di gruppo e fissa i criteri dell'attività didattica in una adunanza alla quale partecipano con voto consultivo tutti i tecnici laureati, i tecnici coadiutori e tutti gli iscritti al dottorato.

Alle deliberazioni concernenti la chiamata dei docenti partecipano soltanto i professori ordinari e straordinari.

Nel caso, in cui, per ragioni di funzionalità, lo ritenga opportuno, il Consiglio può costituire una Giunta composta con criterio proporzionale di rappresentanti delle categorie dei docenti e degli studenti.

Art. 8

Dottorato di ricerca

Il dottorato di ricerca ha valore di qualifica accademica ed è valutato nei confronti che danno accesso a carriere scientifiche. Esso non costituisce titolo professionale.

Il dottorato di ricerca si consegue, nel Dipartimento, dai laureati che abbiano seguito corsi o semicorsi di studio per almeno un triennio, i quali presentino e discutano al termine di questo un elaborato di ricerca meritevole di pubblicazione a giudizio del Dipartimento.

Le prove sono pubbliche e si svolgono in unica sessione annuale.

La frequenza ai corsi ed ai seminari è obbligatoria. In caso di inosservanza dell'obbligo, il Consiglio di Dipartimento delibera, con provvedimento motivato, l'esclusione dello studente dal Dipartimento.

Ciascun Dipartimento può subordinare l'ammissione ai corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca al superamento di una prova di idoneità per soli titoli o per titoli ed esami. Ai frequentanti sono erogate a carico dello Stato borse di studio nel numero stabilito annualmente con deliberazione del Consiglio di Dipartimento, approvata dal Consiglio Nazionale Universitario.

Gli iscritti al dottorato, che godono di borse di studio, sono tenuti all'osservanza del pieno tempo e debbono svolgere le attività loro affidate dal Dipartimento.

Art. 9

Facoltà e corsi di laurea

La Facoltà è l'organismo universitario che ha il compito di ordinare gli studi per il conseguimento delle lauree, secondo indicazioni generali formulate dal Consiglio Nazionale Universitario.

Esso si articola in corsi di laurea.

La durata degli studi di ciascun corso di laurea è determinata con decreto del Ministro per la pubblica istruzione su conforme parere del Consiglio Nazionale Universitario.

La Facoltà delibera l'istituzione le modifiche e le soppressioni dei corsi di laurea, delle scuole di perfezionamento e di specializzazione, nonché delle scuole dirette a fini speciali; approva i piani di studio proposti dai Consigli di corso di laurea; registra le scelte degli studenti e li segue nell'attività che, in armonia con il piano degli studi, essi svolgono nei Dipartimenti; predispone, tenuto conto delle indicazioni del Consiglio Nazionale Universitario, di cui all'ultimo comma del successivo art. 13 i piani di studio delle scuole di perfezionamento e di specializzazione e di quelle dirette a fini speciali.

Il Consiglio di corso di laurea propone alla Facoltà i piani di studio ed approva quelli autonomamente formulati dagli studenti, ai sensi del terzo comma dell'articolo 13; può avanzare proposte alla Facoltà ed essere da questa chiamato a dare pareri su ogni altra questione relativa all'organizzazione degli studi.

Art. 10

Organi di Facoltà

Organi deliberativi della Facoltà sono il Consiglio di Facoltà e i Consigli di corso di laurea.

Il Consiglio di corso di laurea è composto dei professori ordinari e straordinari che svolgono attività di insegnamento nelle discipline di cui al primo comma del successivo articolo 13 e di una rappresentanza degli studenti, pari alla metà del numero dei predetti professori.

Il Consiglio di Facoltà è composto di rappresentanze dei Consigli di corsi di laurea costituite in modo da garantire la partecipazione, nelle medesime proporzioni, delle categorie di cui al precedente comma.

Il Consiglio di Facoltà ed il Consiglio di corso di laurea eleggono rispettivamente il Preside e il Direttore nella persona di un professore ordinario.

Il Preside, il Direttore e i membri dei Consigli durano in carica tre anni, ad eccezione delle rappresentanze degli studenti, che sono rinnovate annualmente.

Gli studenti non possono essere eletti più di due volte consecutive.

Il regolamento di Ateneo determina i rapporti di rappresentanza tenuto conto del numero degli studenti iscritti ai singoli corsi di laurea, e prevede, qualora il numero dei componenti i predetti Consigli sia elevato, l'istituzione di Giunte disciplinandone la composizione con criterio proporzionale ed il funzionamento.

Art. 31

Consiglio Nazionale Universitario Attribuzioni del Consiglio Nazionale Universitario

Al Consiglio Nazionale Universitario, organo di garanzia dell'autonomia delle Università, è affidata la funzione di coordinamento generale, an-

che ai fini di contribuire alla definizione degli obiettivi del programma nazionale di sviluppo, nel settore della istruzione universitaria.

Il Consiglio Nazionale Universitario esprime pareri e formula voti in ordine ai problemi dell'organizzazione universitaria, nel quadro di una costante sperimentazione da parte delle singole Università, esercita le attribuzioni attualmente demandate al Consiglio Superiore della pubblica istruzione, in materia di istruzione universitaria, nonché tutte le altre attribuzioni conferitegli dalla legge.

Il Consiglio Nazionale Universitario presenta annualmente la propria relazione al Governo, che ne cura la comunicazione al Parlamento.

Entro tre mesi dalla sua prima composizione, il Consiglio Nazionale Universitario adotta, a maggioranza assoluta dei suoi componenti, il regolamento per la disciplina delle modalità di svolgimento della propria attività.

Il regolamento stabilisce i casi e le forme di deferimento delle materie di competenza del Consiglio Nazionale Universitario a Commissioni, anche permanenti, composte in modo da rispecchiare le proporzioni degli appartenenti al Consiglio stesso. E' assicurata, comunque, l'esame di dette materie in seduta plenaria su richiesta del Presidente o di un quarto dei componenti le Commissioni o di un sesto dei componenti il Consiglio.

La definizione delle discipline strettamente affini ai sensi del terzo comma dell'articolo 20 e del quarto comma dell'articolo 21, è stabilita dal Consiglio Nazionale Universitario. Alla eventuale revisione il Consiglio Nazionale Universitario provvede, con deliberazione motivata, a intervalli di tempo non inferiore a tre anni.

Art. 32

Composizione del Consiglio Nazionale Universitario

Il Consiglio Nazionale Universitario è composto:

- a) di venticinque professori ordinari;
- b) di venticinque professori straordinari;
- c) di dieci iscritti al dottorato di ricerca;
- d) di trenta studenti in corso;
- e) del Presidente del Consiglio Nazionale delle Ricerche;
- f) del Presidente dell'Accademia Nazionale dei Lincei;
- g) del Segretario Generale del programma del Ministero del bilancio e della programmazione economica;
- h) del Direttore Generale della istruzione universitaria del Ministero della pubblica istruzione.

Le modalità per le elezioni dei membri di cui alle lettere a), b), c) e d) sono stabilite dal Consiglio Nazionale Universitario con proprio regolamento.

Le elezioni dei membri di cui alle lettere a) e b) si svolgono in collegio unico nazionale per voto diretto e segreto.

Nell'assegnazione dei seggi deve essere assicurata una congrua rappresentatività delle varie discipline per raggruppamenti omogenei. Non possono essere eletti più di un professore ordinario e di un professore straordinario per ciascuna Università.

Le elezioni dei membri di cui alle lettere c) e d) si svolgono in singoli collegi, costituiti per una o più Università, per il numero dei posti ad essi assegnati dal Consiglio Nazionale Universitario, in relazione alla popolazione studentesca. Sono elettori, con voto diretto e segreto, rispettivamente, gli iscritti al dottorato di ricerca e gli altri studenti facenti parte del Consiglio di Ateneo.

Il Consiglio Nazionale Universitario è presieduto dal Ministro per la pubblica istruzione, ed elegge nel suo seno il Vice-Presidente.

I membri elettivi del Consiglio Nazionale Universitario durano in carica quattro anni e non sono immediatamente rieleggibili, ad eccezione dei rappresentanti degli studenti che sono eletti annualmente e sono rieleggibili per non più di due volte consecutive.

Con decreto del Ministro per la pubblica istruzione, di concerto con il Ministro per il tesoro, è stabilita l'indennità per i membri del Consiglio Nazionale Universitario.

Senato della Repubblica

Disegno di legge n. 776

D'iniziativa dei senatori Piovano, Veronesi ed altri

Presentato il 18 gennaio 1973

Art. 19

Il Dipartimento

Il Dipartimento è la struttura fondamentale dell'Università. (...)

Art. 20

Attività didattica e di ricerca nel dipartimento

Il dipartimento elabora i piani annuali e pluriennali di ricerca scientifica da svolgersi nel suo ambito e ne assicura lo svolgimento; stabilisce di volta in volta con il consenso dei docenti interessati su quali argomenti attinenti al settore di insegnamento e di ricerca che ad esso fanno riferimento sarà impostato annualmente l'insegnamento; elabora anche in collegamento con altri dipartimenti i piani di studio atti a fornire con metodo scientifico e libera indagine, le cognizioni necessarie all'esercizio delle professioni e la metodologia per arricchirle e rinnovarle, promuovendo, contemporaneamente, la discussione sui loro contenuti e sul loro ruolo ed uso sociale.

Per quanto attiene ai piani di studio è fatto salvo il diritto degli studenti previsto dall'articolo 13 della presente legge.

I dipartimenti organizzano inoltre — in forme opportune — cicli di attività e di ricerca volte all'aggiornamento ed elevamento culturale professionale dei lavoratori.

Art. 21

Organizzazione della didattica

L'insegnamento e la ricerca nel dipartimento, ai fini della preparazione degli studenti, si svolge mediante la ripartizione degli studenti stessi in gruppi.

La ripartizione è disposta al fine di svolgere una attività di studio e di ricerca collegiali, di seminari, di esercitazioni, di gruppi di lavoro, così da consentire una verifica continua e collegiale dei risultati anche individuali.

Le modalità concrete di verifica dei risultati raggiunti dagli studenti negli studi afferenti ad ogni dipartimento sono di competenza del dipartimento stesso. Le modalità di verifica finale per il conseguimento del titolo di laurea sono fissate negli statuti di ogni Università, previa deliberazione assunta dai singoli dipartimenti. La verifica della preparazione critica e professionale per il conseguimento della laurea deve, comunque, vedere anche esperienze pratiche da svolgere fuori della Università, in collegamento con un dipartimento.

Ad integrazione dell'attività svolta dai docenti di ruolo, il Consiglio di ateneo, su proposta dei Consigli di dipartimento, può assumere ogni provvedimento necessario, compresi quelli relativi alla stipulazione di

contratti a termine di insegnamento e di ricerca con esperti, anche stranieri, in modo da corrispondere alle esigenze degli studenti e allo sviluppo generale della scienza, della cultura, della società.

Tali contratti non possono in nessun caso superare la quota del 10 per cento del numero di docenti in organico al dipartimento. Possono avere la durata massima di due anni e non sono rinnovabili.

Art. 22

Rapporti tra dipartimenti e docenti

Il dipartimento assicura a ciascun docente la libertà di insegnamento e la possibilità di disporre dei mezzi e servizi necessari allo svolgimento della sua attività.

Il docente, ove ritenga che le decisioni del Consiglio di dipartimento in merito a una sua richiesta di finanziamento di programmi di ricerca ne limitino gravemente la libertà e lo svolgimento, può chiedere, con domanda motivata la disponibilità, al solo scopo di spesa per la propria attività scientifica, della dotazione che sarebbe di sua pertinenza, sulla base della ripartizione ordinaria del finanziamento dei vari programmi di ricerca.

Il docente, ove ritenga la sua presenza nel dipartimento non compatibile con lo svolgimento della propria attività scientifica, può chiedere di essere assegnato ad altro dipartimento purché il proprio campo di studi abbia riferimento con le discipline comprese nel dipartimento di destinazione.

Il passaggio è disposto con decreto del Rettore previo parere favorevole del dipartimento nel quale il docente chiede di essere trasferito.

Art. 23

Organi di Dipartimento dell'Università

Sono organi del Dipartimento:

a) l'Assemblea degli studenti di cui all'articolo 14 della presente legge;

b) l'Assemblea del dipartimento;

c) il Consiglio di dipartimento;

d) il Direttore di dipartimento.

Sono organi dell'Università:

a) l'Assemblea di Ateneo;

b) il Consiglio di Ateneo;

c) il Rettore.

Art. 24

L'Assemblea di dipartimento

L'Assemblea del dipartimento è composta di tutto il personale docente e non docente e degli studenti iscritti al dipartimento.

L'Assemblea del dipartimento è convocata all'inizio dell'anno accademico per dare il proprio parere sul programma di attività didattico e di ricerca proposto dal Consiglio di dipartimento e, al termine dell'anno accademico, per discutere una relazione del Consiglio sui risultati dell'attività didattica e di ricerca.

L'Assemblea può essere convocata in via straordinaria su richiesta di un terzo dei membri del Consiglio di dipartimento o di un decimo degli aventi diritto a partecipare all'assemblea stessa.

L'Assemblea del dipartimento è pubblica, le sue deliberazioni sono trasmesse al Consiglio di Ateneo e sono affisse all'albo del dipartimento per la durata di sette giorni.

Il Consiglio di dipartimento

Il Consiglio di dipartimento è composto di tutti i docenti universitari assegnati al dipartimento e da un numero di ricercatori che sia, al massimo, pari al numero dei docenti. Gli studenti hanno il diritto di nominare una loro rappresentanza di numero eguale a quello dei docenti.

Il Consiglio di dipartimento:

a) elegge tra i docenti, all'atto del suo insediamento, il direttore e tra i suoi componenti i membri della Giunta di dipartimento e si dà un regolamento interno;

b) approva il piano di attività didattica e di ricerca e di gestione finanziaria del dipartimento e ripartisce le somme erogate al dipartimento per l'attuazione dei programmi relativi ai diversi indirizzi didattici e di ricerca;

c) esamina alla fine dell'anno accademico i risultati dell'attività didattica e di ricerca e i risultati della gestione finanziaria;

d) delibera sulle eventuali modifiche da apportare alla composizione del dipartimento, sulla copertura dei posti e sulle proposte di assunzione del personale non docente.

Le riunioni del Consiglio di dipartimento sono pubbliche, le deliberazioni sono trasmesse al Consiglio di Ateneo e sono affisse all'albo del dipartimento per la durata di settegiorni.

Del Consiglio di dipartimento fanno parte rappresentanti del personale tecnico, amministrativo ed ausiliario in una percentuale non inferiore al 20 per cento dei membri del Consiglio stesso.

Art. 27

Il Direttore del dipartimento

Il Direttore del dipartimento, eletto dal Consiglio di dipartimento, dura in carica tre anni e non può essere rieletto più di una volta.

Egli cura la preparazione e l'esecuzione delle decisioni del Consiglio di dipartimento, convoca ed presiede l'assemblea e il Consiglio di dipartimento, rappresenta il dipartimento anche nei confronti di terzi, presiede allo svolgimento della attività didattica, scientifica e amministrativa, in collaborazione con il Consiglio di dipartimento.

Il Direttore di dipartimento può essere revocato qualora una mozione di sfiducia motivata presentata nei suoi confronti raccolga la maggioranza assoluta dal Consiglio di dipartimento.

Art. 28

L'Assemblea di Ateneo

L'Assemblea di Ateneo è composta da tutti i membri dei Consigli di dipartimento e viene convocata di norma alla fine e all'inizio dell'anno accademico e ogni qualvolta ne faccia richiesta un terzo dei suoi componenti.

L'Assemblea può rivolgere al Consiglio di Ateneo richieste di informazioni e proposte di attività nelle materie di competenza del consiglio stesso. Deve essere convocata per l'elezione del Rettore e per esprimere il proprio parere sulle linee generali dei bilanci preventivi e sul bilancio consuntivo.

L'Assemblea di Ateneo è pubblica. Per la pubblicazione delle sue deliberazioni valgono le norme di cui all'articolo 24 della presente legge.

Gli anni che precedettero il '68 erano gli anni del culmine dell'espansione capitalistica in Italia ed imperialistica nel mondo, con i risvolti ideologici-politici del centro-sinistra da noi e del Kennedysmo sul piano internazionale. In Italia consistenti mutamenti si avevano nel passaggio da paese agricolo-industriale ad industriale-agricolo, col ridefinirsi in termini nuovi del rapporto capitalistico di sviluppo e sottosviluppo fra il Nord e il Sud del paese. Ma la programmazione, stando agli intenti della « Relazione Saraceno » del '63, puntava ottimisticamente a superare i cosiddetti « squilibri ». All'evoluzione di una società capitalistica in espansione che aveva cambiato la sua organizzazione del lavoro, occorre una quantità sufficiente di forza-lavoro qualificato la cui cadenza poteva bloccare il processo di sviluppo. Solo la scuola e l'Università potevano produrre questa forza-lavoro con l'espansione dell'istruzione di massa, che era nello stesso tempo una conquista di scolarizzazione delle classi dominate. La scuola media, in particolare quella inferiore riformata, doveva fornire la massa di forza-lavoro da inserire ai livelli più bassi del ciclo. L'Università, con il « Piano Gui », si presentava come tentativo d'impostare una selezione meritocratica e, nei fatti, di classe, per la formazione stratificata dei quadri necessari all'espansione produttiva. Supporto culturale di tutto ciò era l'ideologia della pianificazione importata in Italia con le teorie dell'« ingegneria sociale » e del « rational planning », insieme all'ipotesi del superamento delle contraddizioni attraverso la gestione tecnocratica e neutrale del potere.

Ma già nella seconda metà degli anni '60 « i miti » cominciavano a crollare. La guerra nel Vietnam, l'intervento imperialistico in America Latina e le lotte di liberazione davano colpi decisivi all'ideologia dell'« americanismo ».

Importanti mutamenti si erano avuti nello stesso periodo anche nel movimento operaio: il XX Congresso del PCUS, l'intervento militare in Ungheria e il dissidio Cino-Sovietico in campo internazionale; i fatti alla Fiat nel '53, la rottura del patto d'unità d'azione fra il PCI e il PSI e l'unificazione socialdemocratica in Italia.

In quest'ambito si verificavano le lotte studentesche. I moti universitari andavano oltre il loro « specifico ». Costituivano il rifiuto da parte delle nuove masse dei processi di sviluppo realizzati. Veniva rifiutata la modellistica americana nell'ambito ca-

pitalistico, ma allo stesso modo veniva trattata la modellistica Sovietica. Non esisteva un concreto riferimento internazionale, se non per una breve fase all'inizio dei moti in cui si vedeva nella Rivoluzione Culturale Cinese un importante fermento antiautoritario e dissacrante. E' difficile definire un solo detonatore fondamentale delle lotte.

Nella situazione italiana, il movimento studentesco trovava i primi inizi nelle lotte contro la legge 2314, vista come momento di razionalizzazione capitalistica dell'Università. L'impulso generalizzante veniva dato dall'occupazione di Palazzo Campana a Torino sul finire del '67. Dalla carta rivendicativa dell'occupazione si possono individuare due punti, fra loro non disgiunti: l'autoritarismo e la natura di classe delle istituzioni universitarie¹. I due temi indicati venivano visti all'interno di un nesso complessivamente in discussione. Ciò è più chiaro nei primi mesi del '68 quando si individuava l'autoritarismo nelle sue molteplici forme, come strumento di dominio dell'apparato istituzionale che va dalla manipolazione per il consenso alla repressione da parte dell'apparato poliziesco. L'Università è organizzata in modo da creare e conservare il consenso, sociale, cioè in modo da mantenere gli studenti in uno stato di passività e di divisione reciproca². Nel ruolo di studenti si è sottoposti all'autorità accademica la cui funzione è di divisione « per preconstituire davanti a ciascuno delle soluzioni individuali al problema dell'acquisizione culturale e scientifica »³. Operando nel senso della continua spolticizzazione, la funzione universitaria è nella sostanza lo strumento di manipolazione per formare forza-lavoro da inserire in un apparato produttivo-burocratico, di cui gli agenti subalterni ignorano gli obiettivi.

Il fatto nuovo era che il rifiuto veniva proprio dalle masse nuove su cui erano riposte buona parte delle speranze neocapitalistiche. Ciò avveniva perché nella società capitalistica contemporanea oggetto di oppressione e sfruttamento non è più solo la classe operaia o, se si vuole, il proletariato classico nelle sue varie funzioni, ma sono le nuove masse ad essere sottoposte a processi di manipolazione individualistici e di blocco delle possibilità di scelta dei propri destini politici e sociali. Da qui parte la necessità antindividualistica, e non di nostalgi-

¹ « Quindici », n. 7, 15 gennaio 1968; Documenti, 3, « L'occupazione dell'Università di Torino ».

² Documento del Comitato d'agitazione: « Didattica e repressione », 11 gennaio 1968. In G. VIALE, *Contro l'Università*, « Quaderni Piacentini », a. VIII, n. 33, 2/68. Ora in G. VIALE, *S'avanza uno strano soldato*, Roma 1973, pag. 24.

³ G. VIALE, *op. cit.*, pag. 27.

smo comunitario, di risolvere i problemi degli studenti. La lotta contro l'autoritarismo era posta immediatamente come politicizzazione, per restituire attraverso la politica il senso del funzionamento del potere accademico e più in generale della funzione universitaria. Si voleva battere con la politica ogni forma istituzionale come cosa data e funzionale al sistema.

La critica dell'Università classista era inserita nel quadro del rifiuto oggettivo e soggettivo dei processi di sviluppo del capitalismo contemporaneo. La critica della funzione della formazione della forza-lavoro moderna era immediatamente rapportata alla sua caratteristica selettiva-discriminatoria e di uso capitalistico. Il classismo della scuola veniva, infatti, individuato secondo i due seguenti principali aspetti:

1) In primo luogo, la discriminazione classista negli accessi, come attestato dal permanere sempre basso della percentuale di figli di operai e contadini fra gli studenti, nonostante vi sia stata l'espansione della popolazione universitaria. In secondo luogo, la selezione-discriminazione politica durante il periodo degli studi causa dell'abbandono parziale di alcuni, per lo più studenti-lavoratori, e totale di altri. Del resto « nemmeno quelli che arrivano alla laurea sono tutti uguali. All'interno dell'élite che va all'Università si crea un'élite ancora più ristretta. Lo stesso meccanismo della frequenza e degli esami, sul quale è congegnata tutta l'Università, è fatto apposta per creare questa ulteriore discriminazione: soltanto un numero limitato di studenti può permettersi di perdere il suo tempo ad ascoltare le lezioni dei professori senza essere pagati e senza trarne alcun vantaggio: gli altri si dedicano ad attività retribuite ed a cose più interessanti... La carriera dei primi e dei secondi è segnata: centodieci con un professore « difficile » per gli uni; un voto mediocre con un professore facile per gli altri »⁴.

2) La funzione stessa dell'Università capitalistica di produzione di forza-lavoro da inserire nel ciclo produttivo. « L'Università è — infatti — uno degli istituti produttivi dell'attuale sistema sociale inteso come sistema mercantile (sistema di merci). Essa produce un tipo particolare di merce: l'uomo appunto come merce, come forza-lavoro qualificata o in via di qualificazione, come laureato o come laureando »⁵. E più in particolare « Lo studente si definisce pertanto come forza-lavoro nel suo processo di qualificazione e si definisce come figura sociale su-

⁴ Documento del comitato di agitazione: diritto allo studio, 11 gennaio 1968, in G. VIALE, *op. cit.*, pag. 20.

⁵ Documento dell'occupazione dell'Istituto Universitario di Scienze Sociali di Trento, gennaio-febbraio 1968.

bordinata non solo nel rapporto che necessariamente intrattiene nel processo produttivo, ma nella sua attività universitaria in cui la divisione del lavoro intellettuale lo definisce immediatamente in termini di esecutore di processi mentali predeterminanti e parcellizzanti »⁵.

L'obiettivo del movimento era, però, molto più generale, riguardava la trasformazione articolata e globale di tutta la società. Sembra però che al movimento mancasse una nuova ed autonoma ossatura teorica ed analitica. Immediatamente dopo lo scoppio delle lotte, che sorprende quasi tutti, la teoria, infatti, veniva « presa in prestito » dalle varie tradizioni marxiste sviluppatesi al di fuori del Partito Comunista. Oltre alle tendenze trotskijste e marxiste-leniniste, in questo ebbero particolare importanza le ricerche e le riflessioni fatte da riviste come « Quaderni Rossi », « Classe Operaia », e « Quaderni Piacentini » che avevano indirizzato le loro ricerche ed indagini nel senso dell'analisi del capitalismo contemporaneo.

Il PCI e l'Università

I Partiti Comunisti di origine terzinternazionalista sono stati fra i grandi accusati del movimento studentesco. Individuati di volta in volta come traditori e revisionisti rispetto ai principi del marxismo-leninismo o come inadeguati sul piano teorico, ideologico e politico rispetto alla situazione del capitalismo contemporaneo. In Italia sul piano universitario gli scontri si verificano dapprima nei vecchi organismi studenteschi, in particolare all'interno dell'associazione di sinistra (UGI), e, poi dopo lo sfaldamento di questi, fra il PCI ed il movimento studentesco. L'atteggiamento del Partito Comunista verso il movimento era all'inizio di incomprendimento e di rifiuto. Sulle pagine de « L'Unità » e di « Rinascita » si cominciava a parlare in termini differenti della situazione univertitaria mutata solo nel febbraio del '68, con un articolo di resoconto del convegno tenuto alle Frattocchie il 18 e 19 febbraio dagli studenti comunisti⁷.

Al convegno si erano individuate tre fasi della storia del movimento studentesco e dell'Università: a) La prima, dal dopoguerra agli anni sessanta, corrispondente alla scuola e all'Università funzionali alla formazione dei gruppi dirigenti, sostanzialmente una struttura di élite. b) La seconda, il periodo dell'espansione economica, vedeva l'Università assumere il ruolo di

⁶ La figura sociale dello studente, 5, in Tesi (della minoranza pisana) al congresso di Rimini dell'Ugi, 28-30 marzo 1967.

⁷ G. BORGHINI, *Crisi dei vecchi organismi rappresentativi*, in « Rinascita », 28 febbraio 1968.

formazione di forza-lavoro qualificata a livello di massa. Funzionando, inoltre, come apparato di elaborazione delle necessità di sviluppo scientifico e tecnico dell'espansione economica. Sul piano del movimento in questa fase si evidenziava l'inadeguatezza delle vecchie organizzazioni rappresentative degli studenti. c) La terza fase, il '67-'68, contrassegnata dalle lotte contro il piano Gui, visto come espressione del fallimento del centro-sinistra e della politica culturale delle classi dominanti.

A partire da questo convegno l'atteggiamento del PCI verso il movimento cambiava nel senso di un rapporto collaterale. Ciò diveniva più chiaro in un altro convegno tenuto a Roma in cui, stando alla relazione rielaborata di G. Chiarante⁸, si inquadrava il movimento studentesco come espressione della crisi della società capitalistica moderna, dove i moti si innescavano fin alle radici dell'equilibrio sociale e politico esistente, sia sul piano nazionale che internazionale. Inoltre si riconosce l'autoritarismo scolastico come espressione dell'autoritarismo della società e il carattere ideologico del sapere impartito.

L'atteggiamento comunista non solo verso il movimento studentesco, ma verso tutti i movimenti di massa cambiava esplicitamente col XII congresso del partito. Ciò appariva chiaro in alcuni passi della relazione introduttiva di Longo⁹ e nelle conclusioni di Berlinguer in cui si verificava che « momenti di coscienza socialista fra le masse nascono oggi non solo perché portati dall'esterno, dal partito, in seno a movimenti nati per rivendicazioni immediate, ma anche come risultato di forme nuove di sfruttamento e di oppressione e del clima politico generale creato dall'ampiezza delle forze rivoluzionarie nel mondo... Sul piano politico ciò implica solo il riconoscimento dell'autonomia dei singoli movimenti, del valore della partecipazione autonoma dei più vari gruppi e dei singoli individui alla lotta per la trasformazione della società, ma anche l'abbandono di ogni forma di esclusivismo e presunzione di partito che, del resto, non corrispondono né alle esigenze della lotta, né alla nostra concezione dell'accesso e della gestione del potere »¹⁰.

Alla fine degli anni sessanta cambiava, da parte dei comunisti, il modo di analizzare le strutture scolastiche, e si consideravano differentemente i nuovi movimenti di massa, ma non si aveva una ristrutturazione di prospettiva strategica. Il PCI, in effetti, allargava il proprio raggio d'azione verso le istanze nuove cercando d'inserirle oggettivamente nella sua visione di avan-

⁸ G. CHIARANTE, *La rivolta degli studenti*, Roma, 1968.

⁹ XII Congresso del PCI, Roma 1969, pag. 29.

¹⁰ *Ivi*, pag. 775 e 776.

zata al socialismo. Ciò era confermato, a mio avviso, oltre che dal XII congresso, dal dibattito serrato che portò all'espulsione del gruppo de « Il Manifesto ».

Il riflusso del movimento e la mancata riforma.

La mancanza di una teoria propria ed autonoma sul capitalismo contemporaneo portava il movimento studentesco a frazionarsi in varie avanguardie, ognuna delle quali aveva alle spalle, in maniera più o meno esplicita, una variante della tradizione di sinistra del movimento operaio. La scelta fatta dalla quasi totalità dei gruppi di « uscire » dall'Università per andare a costituire l'organizzazione rivoluzionaria segnava in maniera esplicita la sconfitta dei moti. E' questo un dato oggettivo che meriterebbe un ulteriore approfondimento che, però, in questa sede è impossibile. Ci resta solo da osservare che i gruppi abbandonano l'Università o considerano, oggettivamente, il lavoro politico che vi viene svolto in funzione del reclutamento dei quadri, in sostanza per arricchire la propria organizzazione. « Per fallimento del movimento studentesco — secondo Donolo — si deve intendere una cosa specifica: l'incapacità di sviluppare fino in fondo i propri motivi e temi (l'antiautoritarismo, la critica della scienza e del sapere accademico, la democratizzazione radicale delle istituzioni, la divisione del lavoro, ecc.) senza perdere di vista la base di massa e il rapporto intrinseco con il ruolo di studente e l'istituzione scolastica »¹¹.

Rimaneva tutto da risolvere il problema dell'organizzazione del movimento, nell'Università ne rimanevano ormai solo gli epigoni, o, come nel caso di Milano « "assemblee" di attivisti in stato di mobilitazione permanente »¹². Gli stessi tentativi fatti durante le lotte operaie del '69, così differenti dalla tradizione del movimento operaio e simili a quelle studentesche, di stabilire un'unità organica fra operai e studenti cozzavano con la mancanza di una nuova teoria e pratica della lotta e dell'organizzazione. I collegamenti, qualora si avevano, consistevano in sporadici rapporti fra settori del m.o. e frazioni di gruppi o federazioni di piccole formazioni.

Alla situazione di crisi del movimento corrispondeva l'incapacità della borghesia italiana di avere un progetto di recupero delle nuove masse. Certamente i margini di operatività divenivano sempre più ristretti con l'avanzare della crisi. Non si era

¹¹ C. DONOLO (a cura di), *Per la critica dell'Università*, Torino, 1971, pag. 13.

¹² C. DONOLO, *op. cit.*, pag. 12.

più in fase espansiva, e, sul piano culturale, i « miti » degli anni sessanta erano ormai lacerati. Anche in Francia la situazione non era eccellente per le classi dominanti, ma la borghesia francese, relativamente più forte di quella italiana, riesce ad avviare un processo riformistico, e lo stesso accade anche alla RFT. In Italia ciò non è possibile. Gli intrecci di interessi fra le cosche baronali e i settori più moderati e reazionari dei gruppi politici dominanti, nonché l'incapacità di avere una politica efficiente di programmazione, facevano franare ogni tentativo riformistico.

Vedendo come si sviluppava il dibattito sulla riforma quanto detto appare abbastanza chiaro. Il dibattito interessava principalmente i partiti politici e non determinava, né in posizione di contrattazione né di rifiuto, mobilitazioni da parte delle masse studentesche. Si discuteva quasi solamente nel parlamento, dove il dibattito fra le forze governative, con forti contraddizioni al proprio interno, e l'opposizione di sinistra assumeva toni anche serrati. Già nel giugno del '69 il PCI aveva presentato una sua proposta di riforma. Ma bisognò attendere parecchi mesi per la presentazione di un progetto governativo che fu approvato solo al Senato, dato che la fine anticipata della legislatura, di cui la riforma fu causa non secondaria, bloccò la discussione della Camera all'articolo 31 (in totale erano 106).

Il progetto governativo puntava, in maniera però non del tutto chiara, ad una modernizzazione più razionale dell'organizzazione degli studi con l'istituzione dei dipartimenti, che così abolivano la vigente organizzazione in Facoltà ed Istituti. Riguardo ai docenti, rimaneva immutato il meccanismo di reclutamento, e il docente unico nei fatti non veniva istituito (restavano i vari livelli, anche se non si aveva più l'identificazione docente-cattedra). Riguardo ai titoli di studio, non venendo accolta la proposta delle forze più retrive di abolizione del valore legale del titolo di studio, si puntava alla stratificazione della formazione della forza-lavoro intellettuale coll'istituzione di tre diversi titoli (diploma, laurea, dottorato di ricerca). Ed infine, fra gli aspetti rilevanti vi erano le nuove strutture di governo (consiglio di dipartimento che elegge un direttore fra i professori di ruolo; consiglio di Ateneo che elegge una giunta ed il rettore fra i professori di ruolo; Consiglio Nazionale Universitario competente dei rapporti col ministero) che nella sostanza non cambiavano le vecchie forme di potere. Tutto avveniva su un piano puramente nominale, nonostante anche gli studenti, qualora decidessero in questo senso, i Sindacati e gli Enti Locali entrassero a far parte del « nuovo governo universitario ».

I comunisti, pur riproponendo il loro progetto, indirizzavano il loro lavoro parlamentare verso la critica dei singoli arti-

coli, cercando in questo modo di ottenere degli emendamenti. Il PCI criticava particolarmente la contraddittorietà della definizione governativa di Università, la non realizzazione del tempo pieno e del ruolo unico per i docenti, l'autonomia dal controllo politico del CNU. Mentre, pur riscontrando le ambiguità presenti nella legge, positivo era il giudizio comunista per l'ingresso al governo degli Atenei degli Enti Locali e dei sindacati ¹³.

Il progetto comunista non costituiva un cambiamento sostanziale del rapporto autoritario all'interno dell'Università, ma puntava ad una più ampia partecipazione delle componenti interne, ed in particolare delle componenti esterne sindacali e degli Enti Locali. Ciò che infatti premeva di più al PCI era l'affermazione, sul piano generale, della eliminazione della separazione dell'università dal contesto sociale e politico complessivo.

Nel PCI e in parte nel movimento sindacale, negli anni dal '69 al '71, si era andata affermando l'ipotesi d'inserire l'Università nel contesto sociale più ampio, con una gestione che vedesse impegnati gli Enti Locali e i sindacati non solo di categoria ma come organizzazione complessiva. Era la linea della « gestione sociale » dell'Università e della scuola più in generale. Diceva a tale proposito Napolitano nella relazione introduttiva alla conferenza sulla scuola tenuta dal PCI a Bologna dal 26 al 28 febbraio del 1971: « Il governo della scuola deve però essere aperto a forze esterne alla scuola, che rappresentino tutto il tessuto democratico della società: questo è il processo, da noi riassunto nella formula di « gestione sociale della scuola », da sollecitare continuamente — attraverso una molteplicità di iniziative e di interventi, al di là delle pur importanti possibilità di soluzioni istituzionali e di sanzioni di legge — in modo da sconfi-ggere fino in fondo la vecchia concezione della scuola come corpo chiuso, che gelosamente si difende, in nome di un'ambigua autonomia, dagli influssi progressivi della società » ¹⁴.

Il Partito Comunista cercava di recuperare nella sua strategia alcune tematiche sorte dal movimento studentesco riguardo al ruolo dell'Università come luogo di formazione della forza-lavoro qualificata che viene separata dal controllo della qualifica. Ma mentre il movimento faceva scaturire da ciò la sua carica antistituzionale i comunisti rigettavano « le suggestioni antistituzionali di marca piccolo borghese che vengono dal movimento

¹³ Sia per il testo governativo che per quello comunista si trovano raffrontati nel Bollettino d'informazione del gruppo comunista al Senato, n. 9, giugno 1971.

¹⁴ *Scuola e Socialismo*, Atti della conferenza nazionale del PCI per la scuola, Bologna 26-28 febbraio 1971, Roma 1971, pag. 37.

studentesco »¹⁵ e, coerentemente con la loro strategia, puntavano ad un intervento diretto della classe operaia organizzata verso la scuola e l'Università, nel senso di acquisire maggiori posizioni di potere » all'interno dell'attuale società, di avviare una trasformazione interna di alcuni settori dello Stato »¹⁶. Da qui la necessità di un rapporto più articolato democrazia diretta-democrazia delegata e quindi il confronto all'interno dello Stato con le classi dominanti. Ma né passerà la riforma governativa né quella comunista. Mentre nelle Università, come in tutto il Paese, il dibattito e la lotta si spostava nel periodo successivo alle elezioni su obiettivi antifascisti e antirepressivi.

Dal numero chiuso ai provvedimenti urgenti

Sul piano generale si intensificava la crisi capitalistica, cominciata a manifestarsi nella peculiarità italiana dopo le lotte degli anni '60, che avevano messo in crisi il meccanismo di accumulazione e i vecchi rapporti istituzionali. Con l'espandersi della lotta sociale e politica una serie di avvenimenti delineavano i tentativi di spostamento a destra dell'asse politico del Paese in senso eversivo o moderato. Le tappe più significative di quella che fu definita la strategia della tensione furono le bombe di Piazza Fontana a Milano e lo svilupparsi delle trame nere, la morte di Feltrinelli, i tentativi di Golpe, e, infine, dopo le elezioni del '72, l'istaurazione del Governo di Centrodestra guidato da Andreotti.

Il dopo elezioni sul terreno universitario, poco prima della sostituzione del Governo di Centro Destra, veniva inaugurato da un attacco poliziesco ad una Assemblea « Popolare » dell'Università Statale di Milano. Del resto, già l'anno precedente in alcune facoltà di Architettura ed in quella Milanese in particolare vi erano stati attacchi repressivi del Governo verso nuove forme di sperimentazione didattica. Ciò avveniva non a caso e non solo « per ragioni universitarie »; Milano, per il ruolo che vi avevano le lotte e per la funzione della metropoli nell'assetto del Paese, era il luogo privilegiato dei tentativi di rivincita moderata o reazionaria.

Dalla aggregazione poliziesca rinasce comunque una condanna che non coinvolge solo i gruppi più conseguentemente reazionari. Il Movimento Studentesco della Statale, ormai divenuto una vera e propria formazione di tipo politico-partitica, oltre a compiacersi dell'isolamento in cui l'azione poliziesca veniva re-

¹⁵ *Ivi*, cit., pag. 37.

¹⁶ *Ivi*.

legata, attaccava « il PCI e il PSI che hanno firmato assieme alla DC ed al PRI, al PSDI e al PLI un documento in cui si dicono tante belle parole, sul pluralismo, sulla democrazia, sul rinnovamento dell'Università, ecc. ecc. »¹⁷.

L'intervento poliziesco non era solo una lezione ai Capanniani e a Milano. Sulla scia della repressione e restaurazione scolastica nasce il nuovo governo, con Scalfaro titolare del dicastero della Pubblica Istruzione. Manovra esplicita in questo senso sarà l'introduzione del numero chiuso alla facoltà di Architettura di Milano. Nel Movimento degli Studenti la situazione era molto differente rispetto a qualche anno prima. Cambiati erano il linguaggio politico e gli obiettivi. Si passava sostanzialmente alla difesa « della agibilità politica » conquistata, ma la politicizzazione aveva perso il significato originale che aveva nei moti si identificava con quello « Storico » .

Il PCI individuava nella prospettiva della Riforma una serie di misure urgenti per far fronte alla crisi della scuola. Per i comunisti infatti era necessario « il rilancio di una politica di riforma Universitaria, a partire dalle questioni urgentissime di una sostanziale democratizzazione delle strutture di Governo dell'Università, di un rapido ampliamento del Corpo docente per rispondere alle esigenze della popolazione studentesca di un potenziamento dell'attività di ricerca scientifica »¹⁸. L'azione Scalfariana di restaurazione riallacciandosi alle operazioni sopra esposte non si fece attendere nemmeno sul piano legislativo. Il governo, preannunciando un suo nuovo progetto, aveva già invitato a desistere socialisti e social-democratici promotori all'inizio della legislatura del recupero del testo già approvato al Senato. Non ufficialmente, ma il nuovo progetto si ebbe. Pubblicato sulle pagine di « Paese Sera », aveva i suoi punti « qualificanti » nell'introduzione del numero chiuso (Art. 6), nell'affossamento del ruolo unico, nella non abolizione (nei fatti) per i docenti della compatibilità dell'attività universitaria con quella professionaria e con gli incarichi politici di rilievo, nessuna menzione all'Assemblea Studentesca, nei modi di governo dell'Università gerarchizzati e sempre per lo più sottoposti al controllo del Governo Statuale.

La reazione alle proposte governative fu immediata. I comunisti dopo una serie di interventi sulla stampa e di direttive alle organizzazioni di base del partito, propongono al Senato un loro progetto di Riforma che ricalca nella sostanza la linea di

¹⁷ Ciclostilato 832, supplemento al n. 14 di « Movimento Studentesco ».

¹⁸ « L'Unità », 21 settembre 1972, pag. 6.

quello presentato alla precedente legislatura¹⁹. Ma ciò che più contava era il dibattito e l'organizzazione di massa contro la restaurazione che Scalfaro « riusciva a sviluppare ». La mobilitazione investe tutta la scuola, dato che il Governo aveva bozzato sulla stessa linea anche progetti di Riforma della Scuola Media Superiore. Il Movimento di Lotta con estensione Nazionale impostava la sua azione contro quella che fu definita da tutte le forze di sinistra, ovviamente con punti di vista differenti, la controriforma della scuola. Gli obiettivi delle mobilitazioni che avevano pure consistenti dimensioni erano però di carattere difensivo. « Contro la selezione meritocratica, contro la selezione economica, contro l'attacco all'agibilità politica » erano le parole d'ordine indicate dagli « organismi studenteschi universitari di Milano »²⁰ e che, sempre con le dovute differenziazioni e sfumature interne animeranno il movimento. Il Governo Andreotti cadeva anche per queste mobilitazioni, e per le lotte sostenute da tutto il movimento operaio. Il tentativo di restaurazione moderata rappresentato dalla coalizione di Centro Destra si dimostrava capace solo di aggregare le forze più conservatrici e reazionarie, e ciò non era sufficiente per far fronte al consenso sempre più largo che lo schieramento antifascista ed il movimento operaio riscuotevano nel Paese. Del resto le stesse operazioni repressive e la strategia della tensione avevano contribuito più ad allargare che ad affievolire il consenso e la lotta.

Alla caduta del Governo Andreotti, anche se non erano passate le misure di restaurazione restrittive, all'interno dell'Università niente era cambiato, sul piano sia istituzionale che dell'organizzazione del movimento. Il periodo successivo è denso di avvenimenti importanti che incidono sulla situazione politica complessiva ed anche all'interno dell'Università.

La crisi capitalistica assumeva rilievi più vasti, sul piano interno e internazionale, con l'intensificarsi del problema energetico. La disoccupazione si estendeva ampiamente in ogni attività. Sul piano internazionale, il colpo di Stato in Cile determinava un serrato dibattito politico della sinistra italiana con le note ripercussioni strategiche. E il nuovo anno accademico nasceva vedendo i militanti dei gruppi e del PCI scontrarsi sulla strategia complessiva del movimento operaio. Il Governo di centro-sinistra, il quarto ministero Rumor, nato come rilancio della formula, intendeva intervenire sul terreno strettamente universitario. Con decreto del 29-9-'73 mutato minimamente prima della

¹⁹ Atti parlamentari. Senato della Repubblica n. 776. Disegno di Legge presentato alla Presidenza, 18 gennaio 1973.

²⁰ Lotta Continua, quotidiano, 29 marzo 1973, pag. 3.

convenzione in legge, il Ministero della Pubblica Istruzione, diretto da Malfatti, aveva promulgato alcuni Provvedimenti Urgenti per l'Università.

I punti salienti dei PU riguardavano il permanere della vecchia struttura cattedratica per niente intaccata ma solo allargata con il bando di nuovi concorsi, la non realizzazione del docente unico e la divisione degli incaricati in stabilizzati e non, il perpetuarsi del precariato con 3.000 nuovi borsisti e 8.000 contrattisti, la restrizione per gli studenti degli assegni di studio ancora legati a criteri meritocratici, l'inclusione dei soli incaricati stabilizzati nel Consiglio di Facoltà, l'inclusione dei rappresentanti dei precari nel Consiglio stesso e dei delegati degli studenti con potere consultivo, deliberativo invece il ruolo dei delegati studenteschi nel Consiglio di Amministrazione e nell'opera Universitaria dove sono inclusi anche rappresentanti sindacali e degli Enti Locali.

Non veniva recepita dai PU nessuna delle richieste politiche e sindacali sia dei docenti che degli studenti. Rimaneva immutata la situazione didattica né si faceva menzione dell'eventuale utilizzo delle « 150 ore » del Contratto Metalmeccanico. Proprio su quest'ultimo tema si tentava, principalmente da parte della Sinistra Sindacale e di alcune organizzazioni politiche, di rilanciare una strategia del movimento universitario che si poneva immediatamente in rapporto con la classe operaia. Ma l'esperienza non dava risultati molto soddisfacenti.

I provvedimenti di Malfatti pur non mutando sostanzialmente il contenuto organizzativo ed istituzionale dell'Università, costituivano una svolta di « normalizzazione moderata ». Cerchiamo di chiarire questo giudizio. Restavano nella sostanza immutati i rapporti gerarchici all'interno dell'Università; non veniva assolutamente cambiato nulla dal punto di vista del potere baronale. Il meccanismo di reclutamento dei nuovi docenti poteva continuare su basi di tipo corporativo-clientelare, né si dava alcun mutamento all'organizzazione degli studi e della didattica. I rapporti di forza cambiavano solo pallidamente al livello del Consiglio di Amministrazione dove diveniva possibile il controllo da parte sindacale e dei delegati degli studenti. Ma pur con l'immissione degli incaricati stabilizzati, e dei rappresentanti sindacali dei docenti subalterni, non mutava la funzione e la struttura dei Consigli di Facoltà, in alcuni casi si aveva un lieve spostamento a sinistra, ma non cambiamenti istituzionali. La didattica e la ricerca rimanevano come prima, con la lezione cattedratica, i Seminari e i Compartimenti Stagni, anche se per iniziativa dei docenti democratici nei fatti continueranno a svolgersi attività di sperimentazione, che, per lo più scollegate fra di loro e con l'« esterno », non mutavano i rapporti di potere.

Si ha comunque una svolta negativa per gli studenti. Con ulteriori aggiustamenti che verranno poi in merito al quorum di votanti per la validità delle elezioni, si prevedeva la presenza degli studenti all'interno degli organi di Governo dell'Università, e in particolare nei Consiglio di Facoltà con diritto « di parola e di proposta sulle materie che ritengono di interesse degli studenti ». Su questa proposta il Consiglio di Facoltà è tenuto a pronunciarsi con deliberazione motivata » (Art. 9). Ciò significava, nella sostanza, la sconfitta istituzionalizzata di quel che rimaneva del movimento, « una pietra sul '68 » e sulle sue tematiche. Da questo momento il problema della democrazia all'interno dell'Università acquistava caratteristiche differenti, proprio perché era l'avversario a definire il modo in cui gli studenti si dovevano organizzare.

Su questo articolo, il più discusso dei PU, le posizioni delle varie organizzazioni politiche a cui aderivano gli studenti sono note e schematicamente si possono riassumere nella partecipazione da angolature differenti da parte dei partiti, con posizioni di astensionismo di alcuni settori della FGS, a quello di boicottaggio o di astensionismo attivo delle varie formazioni della Sinistra extra-parlamentare.

Le elezioni, comunque, si faranno, anche se con ritardo. Il quorum degli elettori era basso e i risultati avvantaggiavano per lo più la sinistra. Ma dietro agli eletti a livello della massa studentesca organizzata non c'era niente. Il delegato rappresentava solo un elettorato passivo. Tutto ancora da risolvere rimane il problema dell'organizzazione dopo una grossa sconfitta.

Dai provvedimenti urgenti alla situazione attuale

Dicevamo che i PU costituivano una svolta in termini di presenza politica studentesca all'interno dell'Università. Ma nulla in termini concreti cambia nell'istituzione e nei rapporti fra Università e altre funzioni.

La crisi capitalistica nell'Università si presentava con caratteristiche ancora più marcate. Innanzitutto la funzionalità dell'organizzazione degli studi al processo di formazione del capitalismo contemporaneo si verificava in maniera contraddittoria. L'Università capitalistica riesce a produrre, nella sua attuale caratteristica di massa, una quantità di forza-lavoro che solo in minima parte viene scambiata usata e funzionalizzata. Ciò si avverte con maggiore acutezza nel periodo recessivo. La disoccupazione intellettuale si presenta oggi in termini drammatici. Da un lato il capitalismo ha generato un processo di relativo elevamento della qualificazione di massa della forza-lavoro, dall'altro lato non riesce ad utilizzare i suoi stessi prodotti. Ma non

solo questa è la contraddizione. Alla massificazione dell'Università non ha corrisposto un cambiamento della struttura di ricerca didattica, questa ultima quasi completamente ridotta al formale rapporto autoritario dell'esame e staccata dalla prima, qualora si faccia della ricerca. Ne deriva una qualificazione della forza-lavoro intellettuale di tipo generico, ciò in ragione al non adeguamento culturale dell'Università al cambiamento del quadro produttivo e sociale mutato. Si forma la forza-lavoro intellettuale di oggi allo stesso modo in cui nella vecchia Università si formavano i « Professionisti », sulla base della tradizione e dell'Ideologia Umanistico-Retorica. L'Università Italiana non riesce a creare gruppi di intellettuali di livello elevato su un terreno moderno tecnico-scientifico. Questi gruppi si formano fuori delle istituzioni o all'estero. Ma anche il ruolo di questi ultimi è in crisi. Basti pensare alla crisi dei dirigenti e ai tentativi di tipo razionalizzatore con cui si cerca di affrontarla.

Il quadro politico complessivo da allora è notevolmente cambiato. Lo spostamento a sinistra con le famose tappe del 12 maggio 1974, 15 giugno 1975, e 20 giugno 1976 hanno spostato l'attenzione sul piano politico-istituzionale, forse accentuando notevolmente la pur giusta considerazione dell'« autonomia del politico ». Ma nello stesso tempo fermenti nuovi si sono avuti nel sociale, non solo per le battaglie di carattere socio-economico contro la disoccupazione e sui termini della riconversione produttiva, ma anche per la reimpostazione dei vecchi ruoli rifiutati del rapporto interpersonale.

Sul piano strettamente universitario si è avuto una certa stasi del dibattito. I problemi appaiono complessi dato che occorre far fronte alla disgregazione della didattica e della ricerca, al problema della « modernizzazione » delle gerarchie accademiche, all'adeguamento rapporto docenti-studenti in termini numerici e di organizzazione complessiva degli studi, a funzionare alle necessità di sviluppo del Paese le strutture di formazione della forza-lavoro qualificata. Particolarmente per quest'ultimo punto strettamente collegato al superamento della disoccupazione intellettuale vi sono proposte che esulano dallo stesso terreno universitario; come quelle sindacali che indicano la necessità di affrontare il problema anche nel breve periodo con un « piano di preavviso al lavoro », per i giovani che pure nella prospettiva di superamento della crisi e di ristrutturazione economica non troverebbero immediatamente occupazione adeguata. Il preavviso, in effetti, più che un intervento di carattere economico complessivo sembra essere un modo di arginare sul piano sociale l'espandersi di fenomeni di nuovo ribellismo fra le masse giovanili più diseredate. L'Università appare sempre meno terreno

di scontro sociale consistente, su cui si misurano le tendenze di una sezione delle nuove masse, le cui richieste oggettive appaiono complesse e contraddittorie mancando forme politiche e strutture di riferimenti per la lotta organizzata. Le contraddizioni dell'Università restano. Ad affrontarle sono però rimasti solo singoli intellettuali o i partiti politici.

ANTIMO FARRO

Premessa

In questo articolo sarà esaminata un'esperienza didattica che dura ormai da oltre quattro anni e che, in mezzo a numerose difficoltà e in sedi diverse¹, continua a dare risultati incoraggianti e a confermare che « la sociologia è una scienza empirica, costituita di teoria e pratica, e che il suo studio non può essere condotto soltanto individualmente ed a tavolino, ma va integrato in permanenza col lavoro di gruppo, con la ricerca « sul campo » e con l'intervento sociale. Un'ottima conoscenza teorica, infatti, non garantisce da sola la capacità di agire « sociologicamente » nella pratica e così pure un intervento sociale condotto isolatamente e privo di adeguate basi teoriche non garantisce alcuna correttezza sociologica dei risultati, per cui gli studenti di sociologia che non hanno la possibilità di frequentare le lezioni, di studiare in gruppo e di fare in gruppo ricerche sul campo, si trovano *di fatto* in una situazione che riduce notevolmente la loro possibilità di diventare « sociologi »².

Per ovviare a ciò, si è cercato in tutti i modi di mettere gli studenti in condizione di poter frequentare il corso — ad esempio, ripetendo le lezioni presso una sede sindacale per gli studenti lavoratori e in un orario che fosse loro più favorevole — dando così, a quasi tutti, la possibilità di partecipare ad una didattica che aiutasse a studiare e a svolgere in gruppo ricerche sul campo³.

1. - La didattica per gli studenti della prima annualità

Già fin dalle prime lezioni del mese di novembre vengono chiariti agli studenti l'oggetto, il metodo e gli scopi della didattica adottata, specificando le tre fasi in cui è articolata:

a) dalla metà di novembre fino a natale, una prima fase costituita da una serie di lezioni dedicate ad esaminare la tipologia dei gruppi, le dinamiche di gruppo e le tecniche del lavoro in équipe, con progressiva aggregazione degli studenti in gruppo;

b) da gennaio fino ad aprile, una seconda fase, dedicata a fornire agli studenti il bagaglio teorico e tecnico minimo indispensabile per af-

¹ Questa esperienza, che si è via via svolta nelle Università di Sassari, Salerno, Napoli, Roma e presso l'Istituto Universitario Orientale di Napoli, è stata già descritta, nel suo sviluppo complessivo, da D. De Masi nel saggio: *Sociologia dell'insegnamento della sociologia*, contenuto in questo stesso numero della rivista.

² Cfr. il programma della cattedra di Sociologia VI del corso di laurea in Sociologia dell'Università di Roma - Facoltà di Magistero, per l'anno accademico 1976-1977, pag. 3.

³ La nostra, del resto, non è un'esperienza unica, in quanto anche altri colleghi, presso altre Facoltà, usano considerare le ricerche svolte dagli studenti come una parte costitutiva dell'attività didattica. Cfr. in proposito Maria Costa e Aldo Visalberghi (curatori): *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*. La Nuova Italia, Firenze 1975 - che illustra nove ricerche svolte nell'anno accademico 1972-1973 dagli studenti della I e II Cattedra di Pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma.

frontare il primo impatto con le difficoltà della ricerca sul campo, sia pure in forma di esercitazione sperimentale. Naturalmente anche questa fase non si realizza tramite lezioni tradizionali, con gli studenti semplici ascoltatori, ma tramite lezioni-dibattito, cui gli studenti partecipano, *dopo* aver discusso in piccolo gruppo il contenuto dei testi, appreso mediante lo studio individuale;

c) da aprile a giugno, una terza fase, completamente dedicata alla scelta del tema di ricerca e alla sua realizzazione, oltre che all'approfondimento del quadro teorico e delle conoscenze tecniche necessarie per eseguirla.

La scelta del tema è subordinata alla coesistenza di tre caratteristiche:

a) che sia « ricercabile », cioè sia analizzabile sociologicamente ed empiricamente. Ad esempio, le condizioni dei reclusi può costituire un tema « ricercabile » o meno, a seconda che si abbia o meno la possibilità di accesso alle carceri per raccogliere dati e parlare con i carcerati. Allo stesso modo, l'oggetto è considerato « ricercabile » se accessibile in quanto « vicino »: così, ad esempio, è da scartare una ricerca sulla condizione della donna a Milano o in Svezia, per studenti che risiedono a Napoli;

b) che sia « rilevante »; l'importanza del tema di ricerca è basata sulla sua valenza politico-culturale, nel senso che gli studenti non svolgono il loro studio allo scopo di far bella figura con la comunità scientifica⁴ o al momento degli esami, né per ricevere i complimenti di un astratto lettore, ma per agevolare in tutti i soggetti interessati una presa di coscienza della realtà analizzata.

Gli *inputs* che influenzano la scelta da parte degli studenti sono:

- l'esperienza personale;
- l'esperienza di gruppo;
- le vicende storiche del momento;
- le lezioni delle altre materie del corso di laurea in Sociologia;
- le lezioni svolte nella fase precedente (gennaio-aprile), che quasi sempre comportano la lettura critica di alcune ricerche usate come stimolo per la scelta di temi simili ma rapportati alla realtà locale;

c) che riguardi una realtà almeno parzialmente modificabile attraverso la ricerca: per realizzare tale condizione, non sono mancati casi in cui alcuni gruppi di studenti hanno continuato, anche successivamente all'esame, i loro contatti con l'oggetto (che, ad esempio, poteva essere costituito o da ragazzi che erano stati in casa di rieducazione, oppure da circoli giovanili, comitati di quartiere, la « mensa dei bambini proletari », collettivi studenteschi, comunità rurali, disoccupati organizzati, sezioni di partiti politici democratici, organismi sindacali, ecc.).

A loro volta, alcuni di questi « oggetti » sono poi venuti a trovarci all'Università, hanno chiesto collaborazione e utilizzato anche le poche risorse che noi siamo in grado di fornire loro.

Parlando delle varie fasi del corso, si è detto che all'inizio della seconda fase, cioè a gennaio, gli studenti incominciano a riunirsi nei gruppi di studio ed a lavorare insieme, avendo a disposizione circa tre mesi per scegliere il loro tema di ricerca. A fine marzo, infatti, ogni gruppo presenta una propria *bozza di ricerca*, in cui sono indicati:

- 1) la composizione del gruppo;
- 2) l'oggetto prescelto;
- 3) il motivo della scelta;

⁴ Cfr. la relazione di ALESSANDRO PIZZORNO: *Una crisi che non importa superare*, in PIETRO ROSSI (a cura di): *Ricerca sociologica e ruolo del sociologo*, Il Mulino, Bologna, 1972, pp. 327-356.

- 4) l'indicazione del committente e di eventuali finanziamenti;
- 5) il modello, le ipotesi di lavoro e le variabili;
- 6) le tecniche per raccogliere i dati e verificare le ipotesi;
- 7) le risorse disponibili (tempo libero, macchine fotografiche, macchine per scrivere, ciclostile, registratori, eventuali lettere di presentazione e permessi di ingresso nelle istituzioni, libri e dati sull'argomento scelto, ecc);
- 8) le spese occorrenti per lo svolgimento della ricerca (in genere, non più di 80.000 lire)⁵;
- 9) la sua utilizzazione ai fini della trasformazione della realtà;
- 10) la data di consegna.

In giugno, la quasi totalità dei gruppi consegna, in tre copie, le ricerche svolte; pochissimi aspettano settembre e, se lo fanno, in genere è perché lo avevano già previsto nella bozza. Il rispetto dei termini di consegna è richiesto non per motivi fiscali ma per abituare gli studenti non solo a proporzionare alle risorse disponibili la vastità e la complessità dell'oggetto prescelto, ma anche a saper dividere, all'interno del gruppo, il lavoro in varie fasi e a saper distribuire i compiti.

I rapporti di ricerca, in tre copie, sono consegnati a tre docenti, che le leggono rilevandone i limiti, suggerendo correzioni o approfondimenti e, infine, esprimendo un giudizio complessivo sul lavoro svolto. Si ottiene così un altro risultato importante, in quanto il rapporto di ricerca diviene uno dei « libri di testo » sul quale è basato l'esame, che si svolge in questo modo:

a) interrogazione individuale sugli argomenti trattati durante le prime due fasi del corso e sul contenuto dei libri di testo (in genere, gli stessi per tutti gli studenti;

b) analisi della ricerca svolta. Tale analisi consiste in una *discussione* tra il gruppo di ricerca e i docenti sulle osservazioni, correzioni e suggerimenti di questi ultimi, per giungere assieme ad un giudizio complessivo che riconosca i pregi ed i limiti sia del lavoro svolto dagli studenti, sia dell'assistenza e della collaborazione fornite dai docenti. Al voto si perviene comparando e conciliando l'*autovalutazione* degli studenti e la *valutazione* dei docenti, nonché analizzando l'incidenza delle difficoltà affrontate, rappresentate per lo più da:

- problemi di autofinanziamento;
- penuria di tempo disponibile;
- insufficiente assistenza da parte dei docenti;
- mancanza di ciclostili, calcolatrici e calcolatori, videotape e registratori;
- difficoltà di ricevere collaborazione da parte degli impiegati di enti o uffici (ad esempio: Camera di Commercio, Comune, Ufficio Anagrafe, Segreterie universitarie, e così via) a causa della diffidenza nei confronti degli studenti-ricercatori⁶.

⁵ Questa somma viene spesa non solo per libri e riviste necessari per approfondire la conoscenza teorica del tema, ma anche per benzina, fotografie, cassette per registratori, carta millimetrata, matrici e carta per ciclostilare i questionari, ecc.

⁶ A tale proposito, bisogna dire che solo in qualche rarissimo caso tale diffidenza è giustificata dal comportamento degli studenti, mentre il più delle volte essa va ricollegata alla mentalità di molto personale amministrativo chiuso nel geloso possesso di dati e informazioni. Nel caso delle grandi città, rivolgersi agli uffici pubblici per lo più significa fare discussioni oziose e code interminabili; nei casi di piccoli paesi, se manca la coda, spesso mancano anche i dati; e così, sovente, le ricerche degli studenti sono state le occa-

Nella maggioranza dei casi le ricerche sono di grande utilità didattica, in quanto permettono agli studenti di:

- 1) apprendere le difficoltà del lavoro sul campo;
- 2) raccogliere dati sulla loro realtà sociale;
- 3) toccare con mano i limiti che la ricerca presenta sotto il profilo della correttezza scientifica;
- 4) ribaltare il rapporto docente-studente, in quanto prima dell'esame è lo studente che scrive uno dei libri di testo (la ricerca svolta) mentre il docente è tenuto a studiarlo; e poi, in sede di esame, la valutazione del docente è corretta dall'autovalutazione del gruppo che conta anch'essa ai fini del voto finale⁷;

5) constatare che il proprio lavoro di studente serve anche ad altri e cioè al docente per conoscere la realtà indagata⁸ e all'oggetto per organizzare la propria lotta;

- 6) vedere utilizzata la propria ricerca anche in altri modi e cioè:
 - a) come dispensa a disposizione degli studenti di anni successivi⁹;
 - b) come pubblicazione per estratto su quotidiani e settimanali;
 - c) come punto di partenza per la realizzazione di programmi televisivi ed audiovisivi;

d) come punto di partenza per le ricerche degli studenti degli anni successivi. Infatti nell'anno accademico 1975-1976 è stato deciso di limitare la scelta degli studenti ai temi di ricerca già analizzati dai loro colleghi negli anni precedenti, in modo da ottenere non solo un aggancio più intenso con gli *oggetti* nell'arco di 2 o 3 anni, — e, quindi, delle preziose radiografie sulla dinamica dello sviluppo di molte situazioni — ma anche di poter utilizzare tutti i suggerimenti forniti dall'équipe dei docenti, riducendo in tal modo le lacune e i limiti delle ricerche precedenti;

e) come spunto per dibattiti sui limiti e sui pregi di questo esperimento didattico e sul valore scientifico che queste ricerche posseggono¹⁰.

sioni buone per rimettere un poco in ordine gli archivi e per rispolverare plichi ammucchiati alla rinfusa.

Anche queste esperienze, naturalmente, fanno parte dell'attività di ricerca e rappresentano un'ulteriore occasione di apprendimento. Inoltre non mancano alcune lodevoli eccezioni, come nel caso dell'Ufficio di Statistica del Comune di Napoli, che, grazie all'impostazione recentemente avuta dal nuovo direttore dott. Milone, non solo risulta tra i più funzionali ed efficienti in Italia, ma certamente costituisce un raro esempio di collaborazione tra uffici pubblici e studenti universitari.

Al contrario, mette conto notare che i più restii a fornire dati sono risultati essere proprio gli stessi uffici universitari tra cui va citata la Direzione Amministrativa di Napoli come esempio di grettezza e di non collaborazione.

7 Nessuno è stato mai bocciato, ma spesso alcuni gruppi sono stati « invitati » a ripresentarsi all'appello successivo. In questi casi l'invito non è costato molto, in quanto nella discussione che lo aveva preceduto i gruppi avevano potuto rendersi conto che dovevano ancora lavorare alla ricerca (ad esempio, raccogliendo altri dati o correggendo il campione, eliminando correlazioni spurie, ecc.). A proposito della dinamica psicologica tra docente e studente durante gli esami, cfr. MARINA MIZZAU: *Prospettive della comunicazione interpersonale*, Il Mulino, 1974, pag. 182 e segg.

8 Una didattica di questo tipo è utilissima soprattutto al Sud e nelle piccole università, in quanto obbliga il docente che viene da fuori ad immergersi per forza nella realtà che lo circonda e lo paga.

9 Quattro delle ricerche svolte durante l'anno accademico 1972-1973 presso l'Istituto Universitario Orientale di Napoli sono state ciclostilate ed utilizzate dagli studenti dell'anno successivo come uno dei libri di testo, vendute al prezzo politico di L. 250 l'una.

10 Un dibattito è apparso su parecchi numeri de « La Voce della Campa-

2. - La didattica per gli studenti biennialisti.

Con l'esame ed il voto termina l'attività didattica con gli studenti della prima annualità che si trovano ad aver svolto in gruppo un lavoro di ricerca e ad aver colto un'occasione concreta per intervenire sulla realtà dopo aver riflettuto sul ruolo del sociologo e dell'intellettuale in genere in un sistema capitalistico, sul potere tecnico che viene delegato al ricercatore dal committente, sulle questioni fondamentali della « oggettività », « neutralità » e « scientificità » di una ricerca¹, sulle lacune del proprio quadro teorico, sulle contraddizioni nella propria visione del mondo, e sulla propria posizione rispetto alle lotte di classe.

Cosa avviene l'anno successivo? Per molti studenti e soprattutto per quelli lavoratori, far ricerca significa decurtare il proprio tempo libero e per tutti significa affrontare costi leggermente superiori a quelli degli altri esami (in media sulle 10-15 mila lire a testa). E' pertanto chiaro che non tutti — data la situazione in cui versa l'università — si trovano nelle condizioni pratiche per biennializzare l'esame. Per quelli che biennializzano (circa un terzo di tutti gli studenti che hanno superato il primo esame) la seconda annualità è centrata tutta su un'unica, corposa ricerca svolta nell'arco dell'intero anno accademico e suddivisa in sottotemi affidati allo studio empirico di altrettanti sottogruppi. In tal modo gli studenti hanno l'opportunità di eseguire una vera e propria ricerca, affrontando le difficoltà derivanti dal dover coordinare il lavoro di una vasta e complessa équipe.

A titolo di esempio, riferiamo il lavoro svolto durante l'anno accademico 1974-1975 dai 104 studenti che hanno biennializzato l'esame di « Metodologia e Tecniche della Ricerca Sociale » presso l'Università di Napoli¹², il quale, appunto, ha richiesto una nuova ricerca ma unica per tutti gli studenti e prolungata nell'arco di un intero anno accademico.

A dicembre sono cominciati i primi incontri per scegliere insieme un argomento il cui studio trovasse tutti d'accordo. Si andavano contemporaneamente formando i nuovi gruppi di lavoro.

La scelta dell'oggetto della ricerca, particolarmente laboriosa, alla fine ha portato all'individuazione di due temi di comune interesse:

- a) l'Università di Napoli con tutti i suoi problemi e carenze;
- b) lo sbocco professionale dei futuri sociologi.

Questi due temi sono stati fusi in un unico progetto e i 104 studenti si sono ripartiti in 19 gruppi, ciascuno col compito di approfondire empiricamente un singolo sottotema.

Ogni gruppo ha preparato una propria bozza di ricerca e l'intero programma di lavoro, poi realizzato solo in parte, è risultato il seguente:

nia » il settimanale napoletano del PCI, all'inizio dell'anno accademico 1975-1976 ed ha coinvolto molti docenti delle Università di Napoli e di Salerno. Di esso riferiamo nelle pagine conclusive di questo articolo.

¹¹ Su questi temi cfr. F. FERRAROTTI: *Piano di lavoro* in « Quaderni di Sociologia », 1951, n. 1; N. ABBAGNANO: *Problemi di sociologia*, Torino, Taylor, 1959; e G. STATERA: *La conoscenza sociologica: Problemi e Metodo*, nuova ed. ampliata, Liguori, Napoli, 1974, e tutta la bibliografia in essa indicata, in modo particolare nel capitolo VI.

¹² I docenti che, assieme agli studenti hanno dato vita a questa esperienza sono: Franco Balzano, Domenico De Masi, Fiore Granato, Lello Mazzacane e lo scrivente. Nell'anno accademico 1975-1976 i biennialisti napoletani hanno svolto una ricerca su: « Proletariato marginale e sottoproletariato a Napoli ».

a) *parte realizzata:*

— gennaio: studio della bibliografia e primo schema della ricerca;
— febbraio: ricerca di fondo, formulazione definitiva delle ipotesi e raccolta dei primi dati di base;
— marzo: vera e propria raccolta dei dati;
— 15 maggio: rapporto finale dei singoli gruppi;
— 31 maggio: consegna ai docenti;
— giugno: studio delle ricerche da parte dei docenti;
— luglio: esame del lavoro svolto da ogni singolo gruppo con voto stabilito insieme dai docenti, dal gruppo interessato e da tutti gli altri gruppi. In questo caso, dunque, alla valutazione dei docenti che tenevano presente il lavoro svolto da tutti i 19 gruppi e all'autovalutazione del gruppo interessato, si aggiungeva la valutazione degli altri gruppi. Ciascun gruppo, quindi, poteva autovalutarsi anche confrontando il proprio lavoro con quello svolto dagli altri gruppi.

b) *parte non realizzata:*

— settembre: assiematura dei singoli rapporti di ricerca in un unico rapporto globale;
— ottobre: consegna all'editore;
— novembre: correzione delle bozze;
— dicembre: pubblicazione della ricerca e sua utilizzazione ai fini di orientare le scelte del piano di studio degli altri studenti di sociologia e le lotte da condurre sia all'interno dell'Università di Napoli, sia fuori; e, inoltre, inizio dei contatti con i centri attuali e potenziali di utilizzazione dei sociologi.

Dei 19 gruppi, i primi 10 hanno studiato:

- 1) la sociologia nel Mezzogiorno;
 - 2) il quartiere in cui è ubicata l'Università di Napoli (struttura e funzioni);
 - 3) i rapporti tra l'Università e il quartiere;
 - 4) l'Università di Napoli (Facoltà, Uffici amministrativi, opera universitaria, personale docente e non docente);
 - 5) Università: fonti finanziarie e distribuzione del potere;
 - 6) organizzazione e funzionamento del corso di laurea in Sociologia;
 - 7) docenti del corso di laurea in Sociologia e loro didattica;
 - 8) studenti e organizzazioni studentesche del corso di laurea in Sociologia;
 - 9) gli studenti lavoratori del corso di laurea in Sociologia;
- Gli altri 9 gruppi di ricerca si sono diviso il lavoro nel modo seguente:
- Gruppi 11-12 e 13. Studio dei Centri che già utilizzano sociologi (e cioè: Formez, Rai, Camera di Commercio, Italsider).
 - Invece i gruppi 14-15-16-17-18 hanno studiato i centri e gli organismi potenziali utilizzatori di sociologi e cioè:
 - 14) quartiere;
 - 15) ospedale;
 - 16) scuola;
 - 17) tribunale minorile;
 - 18) la sezione di Benevento dell'Ente Italiano di Servizio Sociale (EISS).

Infine, il gruppo 19 ha studiato tutto lo svolgimento della ricerca e l'attività dei gruppi.

L'attività didattica e di ricerca ha funzionato nel modo seguente:

- 1) lavoro nei singoli gruppi;
- 2) una riunione quindicinale di intergruppo (cioè, di un rappresen-

tante per ciascuno dei 19 sotto-gruppi, per comunicare e concordare il modo in cui ciascuno procedeva nel proprio lavoro);

3) due incontri settimanali di tutti gli studenti biennialisti con i cinque docenti che seguivano l'esperienza.

Con questa loro ricerca, gli studenti napoletani si sono posti quattro scopi e cioè:

1) chiarire a se stessi il proprio destino professionale, per completare la propria preparazione universitaria e per dar vita ad una serie di iniziative atte a ridurre il disagio e l'insicurezza che accompagnano il periodo frapposto tra il termine degli studi e l'eventuale accesso al posto di lavoro;

2) sensibilizzare e sollecitare tale mercato del lavoro con un'azione collettiva tendente ad ampliare ed istituzionalizzare la domanda di sociologi, impedendo che i neo-laureati siano catturati dal sistema clientelare che da decenni costituisce il passaggio obbligato dei professionisti meridionali in cerca di lavoro;

3) vagliare tutte le potenzialità del mercato in Campania ed agire insieme per attuarle ed ampliarle, affrontando la disoccupazione in modo organizzato, ossia come periodo critico da spendere in attività socialmente utili, accanto alle forze più dinamiche ed avanzate;

4) condurre un'analisi accurata dei contributi che i sociologi napoletani possono dare alla chiarificazione e soluzione dei problemi che investono la società meridionale.

3) Osservazioni critiche.

Come valutare tutta questa complessa esperienza didattica? Se da un lato è vero che bisogna evitare facili e dannosi trionfalismi, dall'altro è anche vero che i benefici che ricevono sia gli studenti, sia i docenti e sia l'« oggetto », in seguito allo svolgimento di questa attività empirica, sono forse sufficienti a far passare in secondo piano gli inconvenienti e le difficoltà che l'attuazione di essa comporta.

Tuttavia nel corso di questi quattro anni sono state rivolte alla nostra didattica empirica alcune obiezioni, che si basano su preoccupazioni serie e che meritano una risposta. Per la verità, si tratta di problemi che insieme agli studenti ci siamo posti prima, durante e dopo le ricerche:

1) una prima obiezione riguarda il fatto che le ricerche vengono svolte in condizioni precarie, con difficoltà organizzative e con notevoli carenze didattiche. Bisogna dire subito che da una parte ci pare poco sociologico e poco corretto criticare una qualunque esperienza didattica senza inquadrarla nella crisi che attraversa oggi l'Università in generale e la sociologia in particolare; e dall'altra occorre tener conto che la semplice denuncia verbale delle condizioni assurde e tragiche in cui versa l'Università, non basta per risolverne la crisi troppo spesso usata comodamente dai singoli operatori come alibi per giustificare il proprio assenteismo e la propria mancanza di impegno. E una prova di ciò consiste proprio nel fatto che l'esperienza didattica descritta in questo articolo, pur essendo condotta in condizioni precarie, con difficoltà organizzative e con carenze didattiche notevoli, ha fornito risultati abbastanza soddisfacenti ed incoraggianti.

2) Alla seconda obiezione, riguardante la mancanza di finanziamenti e il costo riversato sugli stipendi, si può rispondere affermando che oggi in Italia l'ente preposto al finanziamento delle ricerche è il CNR e che esso è organizzato in modo da poter servire gli interessi di una élite ristretta di ricercatori privilegiati, lasciando completamente a secco la massa

degli studenti poiché non è previsto, nemmeno in teoria, il finanziamento per chi non è laureato¹³.

Tutti gli studenti che hanno accettato la nostra didattica (ossia la quasi totalità), si sono posti il problema dei costi e l'hanno discusso a lungo ma, pur essendo in buona parte appartenenti a classi piccolo borghesi o proletarie, hanno deciso di accollarsene il sacrificio dal momento che i problemi sociali e didattici erano lì che premevano e non si poteva aspettare che le situazioni incancrenissero ulteriormente.

3) Con una terza obiezione si è affermato che, per poter fare una ricerca sociologica seria e scientificamente corretta, bisogna essere già prima metodologicamente e tecnicamente bene attrezzati, altrimenti gli studenti vengono usati come cavie e mandati allo sbaraglio.

Questa obiezione, pur ponendo un'esigenza corretta, trascura il fatto che la sociologia è una scienza empirica e la metodologia e la tecnica della ricerca si apprendono anche durante la pratica sul campo; e pertanto non si può essere bene attrezzati metodologicamente e tecnicamente sino a quando non si verifica sul campo quanto è stato appreso a tavolino. Quindi non esiste alternativa: per imparare a fare una ricerca, bisogna *anche* fare ricerca. Certo è che, rispetto ai *papers* compilati dagli allievi delle università anglosassoni, si può serenamente affermare che le ricerche dei nostri studenti di solito presentano una complessità, un approfondimento ed una correttezza notevolmente maggiori seppure nessuno di essi, alla fine della ricerca, si illude di aver completato la propria formazione sociologica. Si può anzi affermare che il risultato migliore delle esercitazioni « sul campo » consiste proprio nella loro capacità di fornire agli studenti la consapevolezza dei propri limiti¹⁴.

4) La quarta obiezione attribuisce scarso valore scientifico alle risorse degli studenti a causa della loro mancanza di un approfondito retroterra teorico (cioè, soprattutto, la mancanza di conoscenze di storia, filosofia ed economia).

Non si può negare che assai spesso le scuole medie superiori forniscono agli studenti uno scarso bagaglio culturale ma, proprio per colmare questa lacuna, durante l'anno accademico si è tenuto sempre vivo, all'interno dei gruppi di ricerca, un intenso dibattito sui problemi fondamentali, come quello della committenza, della scelta-scoperta dell'oggetto della ricerca, del ruolo del ricercatore, del ruolo della Sociologia e delle Scienze sociali, dell'Università, della disoccupazione intellettuale, della alleanza tra studenti e classi subalterne.

Queste discussioni, così intense e approfondite, si ripercuotono poi sia nella vita e nel funzionamento dei gruppi, sia nei contatti con i docenti, i quali vengono ad essere coinvolti in pieno nell'analisi del ruolo che essi ricoprono, del tipo di didattica che svolgono, della partecipazione e dell'impegno politico che forniscono. I docenti si trovano così ad usu-

¹³ Se è vero che, con l'accesso di massa all'Università, la classe dirigente ha perso interesse ad assicurare il funzionamento e l'efficienza di tale istituzione, ciò vale, a maggior ragione, per il corso di laurea in Sociologia, a causa del dimostrato potenziale innovativo che essa possiede.

¹⁴ Cfr. F. FERRAROTTI, *Trattato di sociologia*, UTET, Torino, 1968; II ed. 1970; GIANNI STATERA: *La conoscenza sociologica, Problemi e Metodi*, nuova ed. ampliata Liguori, Napoli, 1974, pagg. 20 e tutto il capitolo VI. Cfr. inoltre, U. SCARPELLI: *Impegno politico e conoscenza sociologica*, in « Quaderni di Sociologia », n. 4, 1972, il quale accusa di immediatismo V. CAPECCHI, Autore della relazione: *Struttura e tecniche della ricerca*, pubblicata nel libro: *Ricerca sociologica e Ruolo del sociologo*, a cura di P. Rossi, contenente gli atti del convegno su « La crisi del metodo sociologico » organizzato dal Centro di Studi Metodologici a Torino nel 1971.

fruire di una grossa occasione sia di crescita culturale, sia di crescita politica perché costretti a non fare gli studiosi « da tavolino », e a non rimanere chiusi nell'astratto mondo delle proprie conoscenze libresche, ma quotidianamente obbligati a risolvere con gli studenti i problemi empirici, precisando concetti, fornendo bibliografie, discutendo teorie, analizzando ipotesi e modelli di ricerca, costruendo scale di atteggiamenti, elaborando indici, disegnando grafici, commentando dati statistici, esaminando fotografie ed ascoltando registrazioni delle interviste; spesso accompagnandoli nel lavoro sul campo. Così pure la ricerca ha impedito che docenti e studenti si rinchiudessero nella propria specializzazione in singoli settori della realtà sociale, costretti ad apprendere sul campo la difficoltà e la necessità di utilizzare un approccio interdisciplinare, a mettere a fuoco le proprie lacune e a scoprire le interconnessioni tra i vari livelli di analisi.

5) La quinta obiezione eccepisce che le ricerche degli studenti, proprio perché carenti di retroterra teorico e di conoscenze tecniche, peggiorano ulteriormente il concetto, già abbastanza negativo, che i cultori delle altre discipline scientifiche hanno della sociologia (cioè: sociologi « venditori di fumo », ecc.).

A questo proposito occorre chiedersi: come mai questo concetto negativo della sociologia? La risposta, probabilmente, sta proprio nel fatto che per parecchi anni i sociologi italiani non hanno saputo dimostrare come l'*inferma scienza*¹⁵ in realtà può dare un grande contributo alla conoscenza e alla trasformazione della realtà che ci circonda. E ciò è dipeso anche dal fatto che parte dei sociologi italiani ha utilizzato acriticamente un complesso di tecniche quantitative importate dagli Stati Uniti, senza ricollegarle alla grande tradizione dei pensatori europei e senza svolgere realmente un'attività di ricerca sul campo.

Basterebbe come esempio di « assenteismo empirico » il fatto che soon passati venti anni da quando Banfield ha svolto la sua ricerca su Chiaromonte e nessuno studioso italiano si è mai preoccupato di recarsi sul posto per verificare se il presunto « familismo amorale » esiste realmente¹⁶.

Ebbene, negli ultimi quattro anni molti gruppi di nostri studenti hanno scelto di fare ricerca sulle proprie comunità ma nessuno ha mai considerato il familismo amorale come causa fondamentale dell'arretratezza del Mezzogiorno spiegata molto più correttamente alla luce dello sfruttamento di classe, del rapporto tra centro e periferia e tra aree sviluppate ed aree sottosviluppate. E' così pure, nessuna di queste ricerche svolte

¹⁵ Cfr. L. BALBO, G. CHIARETTI, G. MASSIRONI: *L'inferma scienza*, Il Mulino, Bologna, 1975.

¹⁶ Sulla tesi di Banfield, cfr. il mio articolo: *Organizzazione sociale e familismo amorale a Chiaromonte. Critica della tesi di E.C. Banfield da parte di un familista*, pubblicato in « *Sociologia dell'organizzazione* », n. 4, dicembre 1974, Marsilio, Padova.

Quanto poi alla dimostrazione del ruolo che la ricerca di Banfield svolge oggi negli Stati Uniti, cfr. W. MURASKIN: *The Moral Basis of a Backward Sociologist: Edward Banfield, the Italians and the Italian Americans*, in « *American Journal of Sociology* », vol. 79, n. 6, pp. 1484-1496. Nell'articolo di Muraskin si legge che la ricerca di Banfield serve per il trattamento riservato ai nostri emigranti negli Stati Uniti (soprattutto provenienti dal Sud), che vengono tutti considerati come portatori dell'inesistente *familismo amorale*.

Per quanto riguarda invece gli studiosi italiani, cfr. G. TULLIO-ALTAN: *Le lucciole e i fuochi fatui*, in « *La Critica Sociologica* », 1975, n. 33-34, in cui si riconosce l'inesistenza dell'amoralità e si ammette l'esistenza del familismo. Ma il problema, a mio avviso, è mal posto, nel senso che non si tratta di stabilire se c'è o meno un attaccamento alla famiglia, ma di vedere se esso sia o meno il responsabile più importante dell'arretratezza del Sud.

dagli studenti giunge alla conclusione che nella propria comunità « non c'è più niente da fare », come aveva invece sostenuto Pizzorno a proposito di Chiaromonte 17.

6) E veniamo all'ultima obiezione, con cui si sostiene che le ricerche degli studenti squalificherebbero — agli occhi dell'opinione pubblica, di eventuali committenti e di potenziali datori di lavoro — anche le ricerche sociologiche serie, riducendo così ulteriormente le già ridottissime possibilità di sbocchi professionali. Nella realtà le cose sono andate diversamente: così, ad esempio, le ricerche di comunità, hanno costituito per le popolazioni interessate e per le forze politiche e sociali che le rappresentano, un'occasione di analisi e di riflessione, un punto di partenza e un insostituibile aiuto per affrontare in modo più corretto scadenze importantissime, come referendum, elezioni amministrative e politiche.

Non si può chiudere gli occhi di fronte a questa doppia realtà: da una parte esistono ricchi committenti (ad esempio, grosse aziende capitalistiche) che, se desiderano una ricerca per ridurre la conflittualità interna o per fare un certo investimento, posseggono tutti i mezzi economici necessari per assoldare équipes affermate di ricercatori anche accademici; ma d'altra parte ci sono le classi subalterne che, soprattutto nel Sud e nelle campagne, si trovano del tutto prive di supporti scientifici. Sulla base dell'esperienza effettuata si è in grado di affermare che nessun partito, o forza sindacale o gruppo spontaneo locale si sarebbe potuto sostituire agli studenti nel fare ricerca e avrebbe potuto rifiutare un simile servizio semplicemente per preoccupazioni aprioristiche sulla scientificità dei risultati. Quando ci sono stati problemi di scientificità, sono sempre stati collettivamente discussi e risolti pervenendo così a risultati che, nonostante i loro limiti, si sono comunque rivelati sociologicamente attendibili e politicamente utili.

Forse che così facendo gli studenti sono stati usati come cavie e sono stati mandati allo sbaraglio? Noi crediamo di aver ottenuto invece un duplice risultato positivo, in quanto abbiamo finalizzato l'attività di ricerca all'interesse delle classi subalterne ma, a differenza di quanto sosterebbe Gilli, non abbiamo preteso che ciò fosse sufficiente per garantirne la correttezza e la validità scientifica. Abbiamo così esaminato le giuste obiezioni che possono essere avanzate nei confronti delle esercitazioni di ricerca svolte dagli studenti di sociologia, ne abbiamo riconosciuta l'importanza e le abbiamo tenute presenti durante il nostro lavoro. Ma esse non ci sono mai parse sufficienti a farci desistere da una didattica attiva, centrata su una sociologia empirica e militante. L'esperienza ci ha anzi confermato nell'idea che non fare ricerca a livello didattico sarebbe non solo un'imperdonabile ingenuità, ma anche un errore strategico in quanto significherebbe la perdita di una grossa occasione per collegarsi organicamente con il movimento degli studenti e con quello dei lavoratori. Tanto più che la nostra didattica è diretta, in mancanza di meglio, a creare una disoccupazione militante ed organizzata, come alternativa alla disoccupazione clientelare e individuale, così cara al potere 18.

ALESSIO COLOMBIS

17 A. PIZZORNO: *Familismo amorale e marginalità storica ovvero perché non c'è niente da fare a Montegrano*, in « Quaderni di Sociologia », n. 3, pp. 247-261.

18 A proposito della disoccupazione militante a Napoli, cfr. l'articolo di G. RUSSO: *Si organizzano i laureati a spasso*, apparso sul « Corriere della Sera » del 28 settembre 1976, p. 3, in cui si espone la linea di lotta del « Movimento dei disoccupati diplomati e laureati organizzati », sorto a Napoli da qualche mese e al quale gli studenti e i laureati di sociologia vanno dando un insostituibile contributo.

Decentramento e didattica: l'esperienza della facoltà giuridica di Salerno

La più giovane facoltà giuridica, istituita peraltro e non a caso nel Mezzogiorno, ha sviluppato in questi anni un attento esame critico della struttura didattica e scientifica degli studi giuridici. Nel contempo ha acquisito la consapevolezza che la struttura stessa non corrisponde alle esigenze attuali della società italiana. In base a un documento politico del C.d.F. e ad una relazione del decano (prof. Amirante), la facoltà ha svolto un ampio dibattito sul rapporto tra la scienza giuridica e la sua funzione sociale e lo statuto degli studi giuridici. Così, sul tema della riorganizzazione della tabella degli insegnamenti impartiti, si è svolto nel mese di gennaio un seminario di studi a cui numerosi docenti, anche provenienti da altre sedi, hanno recato il contributo delle proprie esperienze.

A questi momenti di riflessione teorica su problemi di carattere generale si sono collegate attività concrete di sperimentazione didattica. Si è giunti all'attuazione di ipotesi di lavoro alternative, grazie ad un sostanziale ampliamento del dibattito sulle condizioni politiche e culturali della facoltà e sui rapporti con il territorio e i suoi soggetti politici e sociali (sindacati, partiti, associazioni professionali etc.). Il confronto ha trovato un momento centrale nella elaborazione e nella discussione di un programma di gestione della facoltà e nella elezione del preside.

L'attività di sperimentazione si è concretizzata nello svolgimento di seminari paralleli ai singoli corsi e di altri impostati sul lavoro interdisciplinare. Il corso di diritto del lavoro, ad esempio, dopo un primo contributo di un gruppo di studenti alla rielaborazione delle dispense, ha intrapreso concretamente l'esperienza della autogestione dei programmi e della ricerca. All'attività dei docenti ha corrisposto sia nella frequenza sia nell'impegno una positiva reazione degli studenti. L'intervento di soggetti esterni (magistrati, avvocati e sindacalisti) su temi di interesse attuale come il decentramento della produzione in Campania, il lavoro precario, la tipologia della domanda di giustizia nelle cause di lavoro, etc., ha realizzato un collegamento con il mondo del lavoro che andrà sviluppato con l'introduzione delle « 150 ore ».

La costruzione di un rapporto con il territorio e, quindi, l'individuazione di una nuova committenza, appaiono sempre più come i nodi fondamentali da sciogliere per il futuro della ricerca scientifica e perché l'università diventi un soggetto protagonista della crescita democratica e culturale del Mezzogiorno e del Paese.

In questa direzione, e allo scopo di recuperare il contatto con gli studenti della provincia e di individuare nuove istanze di riferimento, la facoltà ha compiuto una prima esperienza di decentramento di attività didattica.

In collaborazione con il Comune, con il Centro « Incontro e dialogo » e con gli istituti di istruzione secondaria di Vallo della Lucania (un centro del Cilento distante 93 Km. da Salerno), si è svolta, nel cinema di questo comune, una settimana di studio promossa dall'Istituto giuridico. Il tema scelto: « Il codice civile e la costituzione repubblicana » è stato affrontato in varie relazioni: « Il significato della codificazione nella storia del diritto civile » (De Martino, Storia del diritto italiano); « Gli istituti del diritto civile nella logica del codice e della costituzione » (Perlingieri, D. privato);

« Codice e costituzione nella esperienza giurisprudenziale (Saitta, D. costituzionale), « Il rapporto di lavoro subordinato nella costituzione e nello statuto dei lavoratori » (Mazziotti, D. del lavoro); « Il nuovo diritto di famiglia » (Cesare, D. civile); « La disciplina costituzionale dell'attività economica » (Mimola, D. dell'economia); infine « La legislazione sociale nella regione Campania » (Crisci, Legis. del lavoro).

Ai lavori hanno partecipato il preside Porzio e, in qualità di moderatori nei dibattiti, il sindaco, un magistrato del tribunale e alcuni docenti degli istituti superiori di Vallo della Lucania. Sia pure condizionato dal tipo di intervento (relazioni) in un locale che non favoriva certo le migliori condizioni di partecipazione, significativo è risultato il contributo di studenti e di cittadini alla discussione. Si è soprattutto evidenziato il valore politico e culturale di una domanda di sapere giuridico proveniente dal basso e volta in direzione di una reale democratizzazione della cultura giuridica, tradizionalmente e ideologicamente separata dai fermenti della società.

La scelta dell'animazione culturale nel territorio, effettuata per la prima volta da una facoltà di giurisprudenza del Mezzogiorno, nel confermare l'importanza di altre precedenti esperienze (sociologia), offre nuovi spazi al lavoro e alla ricerca che si svolgono nell'università. Dal vivo interesse che l'iniziativa ha suscitato si è indotti a ritenere che il confronto con il sociale può fornire all'università di massa un importante contributo ai fini della identificazione di una nuova soggettività e del recupero di un ruolo che in questi anni di profonda crisi appare mortificato.

GIANFRANCO DONADIO

Da ormai diversi anni si è andata sviluppando l'esigenza di un metodo didattico che superi gli schemi tradizionali della scuola autoritaria. E' evidente che questa esigenza non era estranea al processo di mutamento più complessivo in atto nella società italiana nell'ambito dei rapporti sociali, ma anzi derivava da esso. Nell'ambito dell'Università si è potuto constatare che le spinte per il rinnovamento della didattica si sono sentite maggiormente in quelle aree di formazione ove il rapporto pedagogico tradizionale fra docente e allievo non soltanto confermava coerentemente un modello di scuola e di società autoritaria e carente di democrazia ma, altresì, rendeva particolarmente scarsi se non del tutto negativi i risultati in termini di apprendimento. Ci si riferisce anzi tutto a quelle discipline il cui apprendimento non può ridursi ad una mera acquisizione di regole e di informazioni ma richiede acquisizioni più complesse come l'apprendimento di atteggiamenti, di capacità, di metodo, ecc. Ancora, ci si riferisce alla vasta area della formazione permanente (e della formazione degli adulti in particolare) ove, più che l'acquisire cose nuove (informazioni, regole, modelli, ecc.), il problema di fondo è il riuscire a recuperare in termini di apprendimento il patrimonio di esperienza che è proprio della vita di un adulto. Ancora è utile ricordare l'influenza esercitata dalle più recenti prospettive maturate nell'ambito delle scienze dell'educazione (Rogers, Illich, Freire, Lapassade, ecc.) e la consapevolezza, che, allorché tutto il processo didattico è centrato unicamente sul rapporto direttivo fra docente (con i suoi contenuti) e allievo (con le sue carenze e i suoi presunti vuoti da riempire), si rinuncia persino a quegli stimoli ed a quelle esperienze determinate dalla stessa situazione di apprendimento. Si tratta di fenomeni elementari (quali ad esempio la motivazione dell'allievo verso la sua formazione) oppure complessi (quale ad esempio la situazione affettiva del gruppo di allievi o ancora la situazione istituzionale in cui si sviluppa il lavoro formativo), la non appropriazione dei quali non solo costituisce una rinuncia ad apprendere aspetti importanti di una realtà, ma altresì, compromette anche il passaggio di contenuti fra docente e allievo.

Si ha così che, paradossalmente, le esperienze che realmente si fanno non vengono analizzate e quindi utilizzate ai fini di un possibile apprendimento di esse mentre, viceversa, si analizzano esperienze mai vissute in prima persona. Si pensi all'assenza quasi totale nelle nostre scuole superiori e nell'Università, di forme di tirocinio o comunque di prassi che consentano una sperimentazione concreta di ciò che si è acquisito, anche là dove la capacità di utilizzo delle conoscenze acquisite è la base fondamentale dell'utilità sociale di un apprendimento (si pensi alla formazione dei medici, degli ingegneri e, più in generale, agli studi che dovrebbero fornire reali capacità professionali). Naturalmente non si può cadere nell'equivoco opposto, vale a dire che possiamo apprendere solo ciò che sperimentiamo direttamente o che (ed è un errore che molti compiono) l'esperienza è comunque apprendimento. Per quanto riguarda poi l'insegnamento delle scienze sociali ed in particolare di discipline (anche se questo termine « disciplina » è in molti casi una pura astrazione) che studiano fenomeni sociali quali le relazioni interpersonali, i gruppi, i meccanismi organizzativi e istituzionali e altri ancora che mirano a fornire capacità di analisi e di intervento in tali situazioni, un notevole materiale di ap-

prendimento è ritrovabile proprio in seno alla stessa esperienza di formazione che si sta vivendo.

Queste specifiche sperimentazioni di nuovi metodi di formazione nel campo psico-sociale traevano particolare fondamento teorico e metodologico dalla grande esperienza dei laboratori di analisi dei fenomeni di gruppo (t group)¹, nonché dalle ricerche che in questo importante filone sono andate via via sviluppandosi in Italia e soprattutto all'estero (Stati Uniti, Inghilterra, Austria, Francia, Germania). E' in questa direzione che l'applicazione di queste tecniche nell'ambito della formazione universitaria, oltre a fornire una notevole occasione di apprendimento per gli studenti, ha sempre consentito la sperimentazione di nuove modalità di utilizzo di queste tecniche, una valutazione critica di esse, ed ancora una vera e propria ricerca collettiva nell'ambito dei fenomeni micro-sociali, e del legame fra questi e i fenomeni che a livello culturale e strutturale vanno storicamente sviluppandosi (rapporto fra micro e macro-sociale). Ogni laboratorio ha rappresentato quindi non soltanto un importante stimolo formativo per gli allievi, una didattica veramente alternativa, ma altresì una grossa occasione che consentiva uno sviluppo teorico e metodologico almeno in due direzioni. La prima riguardava appunto la penetrazione nella complessità di certi fenomeni sociali che le situazioni di laboratorio consentono di meglio osservare, la seconda la messa a punto di nuovi strumenti metodologici di osservazione e di analisi diretta di situazioni micro-sociali. E' in questa prospettiva che da diversi anni alcuni ricercatori sono andati sviluppando una ricerca critica di tecniche e di metodi di lettura di realtà micro-sociale che non necessitassero di quelle eccessive astrazioni volute dalle impostazioni metodologiche tradizionali. Queste se da un lato premiavano e consentivano la rilevazione di fenomeni soggettivi troppo spesso ignorati, dall'altra fornivano una lettura troppo parziale della realtà (psicologismo) poco estendibile per la spiegazione di situazioni reali. Nel campo più specifico dell'analisi delle situazioni di piccolo gruppo, si trattava di passare da analisi microscopiche inevitabilmente centrate solo su variabili psicologiche ad analisi più complesse, cercando adeguati strumenti che non rinunciassero alla grandissima efficacia dell'analisi del « qui ed ora » pur operandone un superamento.

Furono proprio questi convincimenti, la grande forza dell'apprendere dall'esperienza diretta, l'importanza di « provare », e « sperimentare » in termini di prassi concreta ciò di cui ci si sente ideologicamente e culturalmente convinti o viceversa, attraverso una nuova prassi, costruire, cambiare le proprie opinioni generali, i motivi per cui l'ISMO (Istituto per gli Studi Multidisciplinari nelle Organizzazioni) di Milano in collaborazione con alcuni docenti dell'Università di Napoli, di Roma e di Parma ha avviato nel 1974, un nuovo lavoro di ricerca avente l'obiettivo di elaborare e sperimentare un nuovo approccio di ricerca e di analisi « qui ed

¹ Il « T Group » o « training group » è una particolare tecnica di sensibilizzazione ai fenomeni inerenti l'attività di un piccolo gruppo ed in particolare la dinamica e le interazioni che in esso si sviluppano. Il principio teorico del « T group » è nato nel 1946, durante un seminario di formazione alle relazioni umane, organizzato per professori e diretto da Kurt Lewin e dai suoi allievi, nel Connecticut (USA).

Il « T group » è un gruppo senza tema, con uno o due « trainer » « permissivi », centrati sul gruppo stesso. I fenomeni che vengono analizzati sono i vissuti che nel gruppo si determinano. Si parla quindi di sensibilizzazione « esistenziale ». Questo primato dell'esperienza e l'importanza attribuita al « vissuto » rompe evidentemente con la secolare tradizione intellettualistica che pretendeva si apprendesse solo per mezzo delle astrazioni e delle formulazioni razionali.

ora » capace di cogliere con maggiore compiutezza e minor astrazione le dinamiche complesse che si sviluppano in una reale situazione sociale ed in particolare in una istituzione.

Per questo sono stati coinvolti in questa impostazione gli approcci di diverse discipline delle scienze sociali in uno sforzo che, per sua stessa natura non poteva che tendere ad essere interdisciplinare.

La consapevolezza che i processi di cambiamento sociale passano dialetticamente attraverso l'individuo e le strutture, il soggettivo e l'oggettivo, che il « gruppo » è un tramite fondamentale di tale processo, è il tramite del rapporto fra individuo e società, fece porre come comuni punti di partenza concettuali e metodologici rispettivamente il gruppo e le tecniche di gruppo.

Questi sforzi si sono così concretizzati più specificatamente in una sperimentazione che, pur realizzata in condizione di laboratorio, aveva come obiettivo principale proprio quello di sperimentare un metodo di analisi e di apprendimento più vasto e più complesso rispetto a quello abitualmente considerato dalle tradizionali esperienze di laboratorio sui fenomeni di gruppo basati sul metodo di analisi del « qui ed ora ». Per questo l'analisi che in questa esperienza si è sviluppata, puntava progressivamente a pervenire ad una sintesi definibile, non del tutto impropriamente, analisi istituzionale, dato il campo della sua esplorazione². Per arrivare a ciò si è dato vita attraverso la realizzazione del laboratorio ad una reale situazione sociale complessa e finalizzata che consentisse di sperimentare concretamente una struttura organizzativa e, per certi versi, una vera e propria « istituzione formativa », (se pur limitata nel tempo) capace di integrare positivamente le esigenze degli individui, dei gruppi e del contesto ambientale che l'esperienza stessa di fatto coinvolgeva.

Supporto costante a tutta l'esperienza era l'analisi interdisciplinare di ciò che avveniva « qui ed ora » con l'obiettivo di consentire a ciascun partecipante del laboratorio una appropriazione costante dell'esperienza emotiva e razionale che andava vivendo e partecipando in prima persona.

Al laboratorio, chiamato convenzionalmente « il comportamento e l'organizzazione » hanno partecipato 38 persone³ oltre allo staff. Esso è stato realizzato in tre fasi di un settimana ciascuna in località diverse e distribuite nell'arco di un quadrimestre (febbraio maggio, 1975). Tali fasi erano fra loro integrate in modo da allargare progressivamente il livello di analisi e di intervento dall'individuale, al sociale, all'istituzionale.

² Lo staff di ricercatori che ha partecipato a questa esperienza era così composto: Massimo Brusciaglioni, Gaetano Congi, Filippo Di Carpegna, Giovanna Ghilardini, Lello Mazzacane, Renata Paradisi coordinati da Domenico De Masi, Sabba Orefice e Vito Volpe. Alla seconda e alla terza fase dell'esperienza hanno partecipato allo staff anche Georges Lapassade ed Angelo Bonzanini. Inoltre l'intera esperienza è stata seguita da una équipe di ricerca che aveva compiti di rilevazione e documentazione. Essa era composta da Silvia Roà, Maria Giovanna Rotondi, Chiara Sebastiani ed Adriana Signorelli.

Nella terza fase di S. Agata dei Goti vi sono stati anche contributi teorici portati da Percy Allum e Navarro.

³ Dato il carattere dell'esperienza si è cercato di avere una rilevante differenziazione fra i partecipanti, sia per sesso, sia per età che per ruolo professionale. La composizione era la seguente: 18 maschi e 20 femmine, ripartiti in un arco d'età oscillante fra i 20 e i 45 anni. Rispetto ai ruoli professionali abituali i partecipanti erano così divisi:

18 Studenti (lavoratori e non) dell'Università di Napoli, Parma, Roma; 7 impiegati e manager di organizzazioni aziendali e non; 5 assistenti e docenti universitari; 3 psicologi; 2 insegnanti; 1 giornalista; 1 socioterapista; 1 sindacalista.

Dati gli obiettivi dell'esperienza si è ritenuto dover muovere dai seguenti presupposti:

1) rispetto alla tradizionale metodologia dei « laboratori » si riteneva fondamentale stabilire un rapporto più equilibrato fra la realtà socio-culturale presente nel laboratorio e la realtà esterna ad esso.

Questo presupposto muoveva, come già accennato, da alcune considerazioni critiche sulla tradizionale impostazione dell'analisi del « qui ed ora » su cui si fondano tradizionalmente alcune tecniche di gruppo (ad esempio la critica di artificiosità ed astrazione mossa al t group).

Il problema non fu posto in questa sede in termini teorici. Ogni tecnica va vista in funzione della realtà verso la quale la si vuole applicare. L'autocentratura del « qui ed ora » può essere una condizione necessaria per isolare quei fenomeni di gruppo che comunque avvengono e che in tal modo possono essere meglio osservati.

Diverso è però il discorso se si vuole utilizzare l'analisi per interpretare situazioni « reali » e quindi più complesse. Qui occorre necessariamente allargare il campo di analisi rompendo gli astratti confini del « qui ed ora » sia in senso orizzontale (l'ambiente esterno e la relazione che un gruppo istituisce fattualmente con esso), sia in senso verticale (la storia, la dimensione del tempo), se si vogliono cogliere i diversi livelli su cui agisce una reale istituzione. Le esperienze fino ad ora sviluppate in questa direzione dimostrano come questi tentivi metodologici siano ancora densi di pericoli quali la nebulosità dell'analisi, ma anche come questi siano ampiamente compensati dalla maggiore trasferibilità dell'esperienza e dell'apprendimento acquisibile. L'allargamento del campo di analisi dal dentro al fuori, dall'ora al prima ed al poi in un'ottica cruciale spazio-tempo, non significa prescindere dall'analisi di ciò che avviene « qui ed ora ». Significa piuttosto rendere più comprensibile proprio il « qui ed ora » alla luce del « prima » del « poi », e del « fuori » in una visione più dualistica e reale. Ponendo l'attenzione al modo in cui si esprime questo allargamento del campo analitico si può vedere come esso sostanzialmente muove in due direzioni:

— la prima attiene al recupero, nelle spiegazioni di ciò che avviene « qui ed ora », delle storie e delle esperienze individuali e collettive che riguardano i membri di un gruppo. Il « prima » ed il « fuori » di ciascuno ma anche il « prima » ed il « fuori » storicizzato, cioè la situazione sociale in cui concretamente si sta vivendo;

— la seconda riguarda invece il « prima », il « poi » ed il « fuori » dell'istituzione rappresentata dal laboratorio.

Non si deve pensare che questa estensione significhi tenere conto di tutto, analizzare tutto.

Significa tenere conto, senza drastici tagli ed astrazioni, di ciò che, fuori, prima, poi influenza il « qui ed ora » ed è quindi indispensabile conoscere.

Nell'esperienza qui descritta ci si muoveva a tale riguardo in base alle seguenti ipotesi di osservazione:

a) la presenza del laboratorio in un determinato contesto ambientale. Ciò equivale a dire che il rapporto con l'ambiente è fattuale e come tale non può essere, se non per astrazione, escluso dall'analisi. In una delle fasi dell'esperienza a cui ci si riferisce, quella sviluppatasi a S. Agata dei Goti, la relazione con l'ambiente esterno si evidenziava anche per aspetti operativi ed organizzativi quali l'essere ospitati nelle case degli abitanti del luogo, l'organizzare determinate attività con essi, ecc.;

b) essendo il laboratorio una istituzione formativa realmente operante in un determinato contesto, possono emergere talvolta bisogni che comportano reciproche richieste di intervento: dal laboratorio verso

l'esterno e viceversa. Sempre a S. Agata dei Goti infatti, emerse la volontà dei giovani locali di partecipare a molte attività del laboratorio e di costituire gruppi di ricerca e di intervento sulle realtà sociali di quel paese. Nacquero così problemi di grande rilevanza attinenti alla intenzionalità della ricerca, al problema della committenza, ecc. Per inciso va ricordato che la 3^a fase del laboratorio si svolgeva a S. Agata dei Goti durante la campagna elettorale amministrativa del 1975;

c) esiste una correlazione fra il tipo di rapporti che si vivono all'interno di una istituzione ed i suoi rapporti con l'ambiente esterno. Ciò significa osservare i meccanismi difensivi che una istituzione assume verso l'esterno, l'esportazione dei suoi conflitti, la proiezione, la differenziazione interna e quella esterna e così via.

Nell'esperienza concreta del laboratorio, altri aspetti in cui si manifesta il rapporto con l'ambiente esterno, sono risultati essere importanti nella prospettiva dell'analisi istituzionale. Essi sono stati:

d) il modo in cui l'ambiente era percepito ed il modo in cui esso era utilizzato all'interno dell'istituzione. Si è potuto osservare a tale proposito, l'importanza delle strutture aperte, il pericolo delle strutture chiuse, la correlazione fra la chiusura di una struttura e il livello di autoritarismo presente nella sua organizzazione;

c) il fuori rappresentato non dal contesto in cui si svolgeva l'esperienza, bensì dalle altre istituzioni a cui i suoi membri appartenevano e che comunque interagivano con il laboratorio. Si trattava degli enti, organizzazioni, gruppi da cui si proveniva, gli stessi enti organizzatori della sperimentazione, ecc. Si è visto come tutto ciò determinava una serie di fenomeni trasversali, interistituzionali, tanto più forti in quanto erano presenti nell'esperienza sottogruppi composti da persone della medesima istituzione.

Si è così potuto esplorare il campo di difficoltà della pluriappartenenza, delle conseguenze che una appartenenza ha sulle altre, dei gradi di libertà psicologica che essa consente all'individuo rispetto al cambiamento, all'adeguamento a nuove norme ad una nuova cultura, ecc. Si è vista l'influenza dell'ideologia, dei gruppi integralistici rispetto alla disponibilità al cambiamento, il conflitto di appartenenza ed altri fenomeni oggi di particolare rilievo in quanto attengono alla formazione di una cultura e di atteggiamenti pluralistici.

3) Un altro presupposto dell'esperienza che si ritiene utile evidenziare riguarda la struttura di partenza del laboratorio, cioè il tipo di organizzazione del lavoro, di divisione dei ruoli che si dà all'interno di esso.

— la prima presuppone una struttura di partenza « istituzione istituita » — definita in modo organico dall'ente che organizza il laboratorio. Tale struttura è il punto di riferimento da cui muove l'esperienza mentre ciò che concretamente va poi sviluppandosi e emergendo di fatto rappresenta l'« istituzione istitutente »;

— la seconda si rifà ai modelli di autogestione: la struttura di partenza, che comunque anche in questo caso è indispensabile per l'avvio dell'esperienza, è limitata al minimo necessario: fornire lo staff come risorsa disponibile nonché quei supporti operativi perché l'esperienza possa avviarsi, senza comunque definire alcuna struttura organizzativa di partenza nei ruoli, programma di lavoro o altro.

In funzione della impostazione di partenza, si hanno due esperienze abbastanza differenziate.

Nella prima ipotesi è più osservabile la dinamica fra istituzione istituita ed istituzione istitutente e l'apprendimento è molto più legato ai fenomeni inerenti al cambiamento organizzativo e istituzionale in un processo del tipo destrutturazione-cambiamento-ristrutturazione.

Nella seconda è maggiormente osservabile la dinamica inerente la progettazione di una struttura organizzativa e istituzionale, se pur in un quadro definito.

Ed ancora la prima determina una situazione più conflittuale ma più realistica, la seconda consente la scoperta di energie e capacità sociali più spontanee ed immediate normalmente poco utilizzate nella esperienza reale.

Nella sperimentazione sviluppata si sono seguiti entrambi i due indirizzi. Il primo nella 2^a fase di Cesenatico ed il secondo nella 3^a fase di S. Agata dei Goti. La prima fase dato il tipo di esplorazione, era stata impostata utilizzando un programma, una organizzazione, un setting analitico abbastanza tradizionale.

L'esperienza fatta ha offerto un notevole contributo critico su questo argomento ed è presumibile che in futuri laboratori il problema della struttura di partenza possa essere risolto in modo diverso.

Indipendentemente dall'impostazione iniziale è chiaro comunque che il tipo di organizzazione con il quale via via si struttura il laboratorio è un dato che influenza e a sua volta è influenzato dal rapporto con l'ambiente, ed è quindi uno dei livelli di analisi e di riflessione.

4) il quarto presupposto dell'esperienza qui descritta, è stata la divisione in fasi della stessa.

Questa divisione rispondeva ad esigenze pratiche (ad esempio la difficoltà di una esperienza continuativa) ma anche ad una scelta metodologica.

Infatti più che di fasi sequenziali si trattava di stadi di sviluppo di un unico processo, che costituivano momenti di una realtà considerata complessivamente sia in fase di progettazione, sia in fase di realizzazione del laboratorio.

In particolare le tre fasi si differenziavano per l'estensione del campo di analisi dall'individuale, al collettivo, al sociale, cioè nei diversi livelli su cui si esprime la vita di una istituzione. Per motivi metodologici si è scelto di dover muovere dal soggettivo, dall'analisi psicologica anche perché l'acquisizione di questa richiedeva un particolare « setting » e particolari metodologie.

Successivamente l'analisi doveva divenire sempre più complessa, ma anche sempre più gestita autonomamente dai partecipanti, in tutte le situazioni concrete in cui si sviluppava l'esperienza.

Questo fu un problema di grande rilevanza e di grande dibattito.

Talvolta l'analisi, la riflessione su ciò che avveniva, era considerata dai partecipanti un ostacolo ad una prassi concreta specialmente dove, com'è a S. Agata, si trattava di una prassi con forti valenze politiche. D'altro canto l'analisi (soprattutto quella psicologica) richiedeva un metodo che indubbiamente poteva sembrare feticistico e talvolta paralizzante.

L'analisi come riflessione teorica, come elaborazione individuale e collettiva, è base fondamentale dell'apprendimento. Talvolta però le sue regole metodologiche o almeno quelle ritenute tali, nascondono insidiose contraddizioni. Si pensi al potere dell'analista e del docente (di coloro che « fanno »), ai pericoli di una analisi che non favorisce una prassi reale ma consente invece difensive razionalizzazioni, ecc. Per questo anche nell'ambito del laboratorio, soprattutto nella seconda e nell'ultima fase, si è avuto un grande dibattito critico sulle regole tradizionali del « setting » dell'analisi di gruppo, sulla stessa didattica utilizzata, sull'uso delle risorse disponibili, sul rapporto fra staff e partecipanti, arrivando a nuove ipotesi rispetto anche ai punti di partenza del laboratorio.

Le tre fasi avevano questi obiettivi particolari:

Prima fase: qui la centratura era rivolta in modo prevalente sulla relazione individuo-istituzione. Dal punto di vista metodologico sono sta-

te utilizzate l'analisi delle dinamiche di gruppo e inter-gruppo ma l'accento è stato posto in particolare sulla rappresentazione soggettiva delle relazioni che l'individuo vive nelle istituzioni. Questa fase si è svolta dal 24 al 28 febbraio 1975 a Salsomaggiore in situazione residenziale presso una struttura alberghiera.

Fase seconda: in questa fase del laboratorio l'analisi è stata estesa dai fenomeni individuali a quelli collettivi propri di una istituzione operante, se pur prescindendo ancora dal contesto ambientale in cui si trovava, che veniva considerato, per quanto possibile, indipendente dall'esperienza.

Questa fase si è svolta a Cesenatico dal 24 al 28 marzo 1975 sempre in una struttura alberghiera.

Fase terza: questa fase rappresentava anche nell'ipotesi il momento sperimentalmente più nuovo; l'analisi veniva rivolta, nei limiti delle capacità e delle possibilità concretamente disponibili, a tutte le interazioni più significative della vita di una istituzione: individuo-gruppo-istituzione-ambiente.

Come si è già più volte accennato, per consentire il conseguimento dell'obiettivo, il laboratorio si è sviluppato, in questa fase, in una comunità del Sud (S. Agata dei Goti in provincia di Benevento); per questo si alternavano, in quella fase, oltre a momenti di analisi dell'esperienza « qui ed ora » anche momenti di ricerca sul campo e di lavoro teorico. Solo in tal modo si riteneva che l'esperienza diretta che ciascun membro del laboratorio stava vivendo potesse essere compresa anche su un piano socio-politico.

Per avere una rilevante osmosi con l'ambiente i partecipanti hanno alloggiato presso famiglie di vario livello sociale (così che fosse rappresentato uno spaccato reale di quella popolazione) e si sono condotte ricerche di sottogruppo, in numerose istituzioni locali. La sede istituzionale del laboratorio era un piccolo albergo locale ma l'esperienza si sviluppava in tutta S. Agata.

Alla luce dell'esperienza fatta si ritiene che l'eventuale divisione in fasi di una esperienza come questa debba essere forse impostata in modo diverso onde ottenere una ancora maggiore integrazione dell'esperienza. Del resto il problema non è il dividere o non dividere il tempo dell'esperienza, bensì il procedere gradualmente dall'individuale al sociale (o in modo diverso) oppure vedere se e come è possibile muovere direttamente con un approccio analitico più complessivo.

VITO VOLPE

Nota bibliografica sulla didattica nell'università

All'inizio degli anni '70, la crisi del mondo occidentale e per altro verso la spinta rivendicativa del movimento operaio e della contestazione studentesca, sembrarono preannunciare inevitabilmente la « morte della scuola », la paralisi delle istituzioni educative. Da varie parti si indicava soprattutto l'Università come epicentro della crisi dei processi formativi: rimasta a lungo estranea ai cambiamenti sociali, era ormai praticamente inutilizzabile. Alla perdita delle funzioni tradizionali di selezione dei livelli più elevati di management non si era sostituito alcun criterio alternativo, lasciando spazio alla disgregazione ed allo spapolamento delle forme pur misere di didattica, logica conseguenza della incapacità da parte del potere pubblico di formulare un progetto di lungo periodo per le strutture educative.

Solo recentemente si è ripresa in considerazione la questione dell'Università; ci si è finalmente cominciati ad accorgere delle lacune accumulate negli anni passati, presi come si era nell'orgia distruttiva dello spontaneismo pedagogico e dell'autogestione fine a se stessa. I contributi sulla didattica all'Università sono scarsissimi; l'attenzione dei pedagoghi innovatori si è rivolta prevalentemente alla scuola primaria e più di recente a quella secondaria. E' indicativo a questo proposito che persino le case editrici italiane (ma all'estero la situazione non è poi molto migliore) specializzate nella pubblicazione di materiale per la scuola e di testi di pedagogia e didattica, non prevedono neppure una collana dedicata ai problemi della didattica universitaria¹. Dal '73 ad oggi sono uscite soltanto quattro pubblicazioni sull'argomento, le quali affrontano tre aspetti fondamentali: in primo luogo, gli interrogativi relativi agli obiettivi socio politici che l'Università può perseguire in società tecnologicamente avanzate; aspetti istituzionali ed organizzativi, connessi con la scelta delle strutture e delle forme istituzionali adeguate ad un determinato rapporto tra formazione e lavoro che caratterizza un dato contesto socio-economico; ed infine aspetti più strettamente pedagogico-didattici, che ruotano intorno al problema del nuovo ruolo del docente, in vista di una crescita autonoma del gruppo discente, e degli strumenti utilizzabili a questo scopo (tecnologie educative, drammatizzazioni, ...).

Queste dimensioni, presenti in ognuna delle quattro pubblicazioni, sono tuttavia diversamente accentuate dai diversi autori.

Il primo ad aver sollevato il problema esplicitamente didattico nell'insegnamento universitario è stato Antonio Santoni Rugiu, docente di

¹ I contributi anche recenti affrontano il problema solo indirettamente, come se la didattica universitaria non richiedesse un'attenzione specifica. In particolare, cfr. BECCHI EGLE, *L'organizzazione della ricerca educativa*, La Nuova Italia 1975; A. GRANESE, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia 1975; J. SIMON, *La pedagogia sperimentale*, La Scuola 1975; e R. POIGNANT, *L'insegnamento nei paesi industrializzati*, La Nuova Italia 1975, per un'analisi dell'organizzazione degli studi, della selezione negli accessi e della composizione sociale degli studi tecnici (professionale e non) e superiori di undici paesi.

Padagogia all'Università di Firenze, con il breve libro *Gruppi e didattica universitaria*².

Nel pieno del movimento di riflusso sia degli organismi studenteschi che avevano animato « l'antididattica » nel '68, che delle proposte istituzionali di riforma, l'A. comincia a mettere a fuoco i problemi psico-pedagogici del rapporto docente-studente nell'Università, partendo dalle nuove condizioni createsi dopo il '68: l'esplosione numerica degli iscritti, seguita alla liberalizzazione degli accessi; la crisi degli schemi tradizionali di insegnamento cattedratico; le ambigue conseguenze del provvedimento di liberalizzazione dei piani di studio sui contenuti dell'insegnamento e sul rendimento e la preparazione degli studenti.

Questi fattori, che l'A. dà per scontati, senza approfondire l'analisi delle cause più generali della crisi dell'Università — e qui sta, senza dubbio, il suo maggior limite — mettono in luce come, dopo le altre istituzioni educative, anche l'Università sia stata coinvolta dal dilemma tra fini di insegnamento e fini di formazione in senso lato. « Il passaggio — per ora a dire il vero soltanto sognato — fra fini-processi di puro insegnamento a fini-processi di formazione, cioè il passaggio da esperienze di apprendimento su contenuti prefissati e abilità teorico-operative già programmate, ad esperienze su contenuti scelti via via e sollecitanti una partecipazione ben più ampia e complessa di quella richiesta dal tradizionale apprendimento, sta determinando una evidente contraddizione a tutti i livelli scolastici, e ora anche a livello universitario » (p. 69).

La carenza di modelli alternativi esprime appunto la contraddittorietà di questa transizione. Alla crisi dell'insegnamento direttivo non ha corrisposto che un generico impulso degli studenti alla prassi e alla verifica dell'esperienza diretta (soprattutto, sottolinea Santoni Rugiu, nelle Scienze Umane), indirizzatosi prima verso la discussione nel gruppo autonomo ed autogestito dei problemi suscitati di volta in volta, secondo gli schemi ideologici-politici della cultura giovanile; poi, verso la verifica coinvolgente del « vissuto drammatico » nella forma « ascientifica » dell'happening, del tutto alleggerita da preoccupazioni formali.

Quali le modalità con cui il docente può inserirsi in questo spazio di esperienza formativa globale, basata sullo scambio paritetico nel gruppo? Sia emotivamente, che per il suo iter formativo e gli attributi che il ruolo occupato, suo malgrado, gli comporta, il docente non può diventare « uguale », se non coinvolgendosi in maniera mistificatoria nel gruppo di studenti e impedendo, con ciò, « lo sviluppo dell'atteggiamento di dipendenza-indipendenza », cioè la conquista dell'autonomia *contro* il suo potere-autorità.

La tentazione opposta è quella di « catturare » la motivazione alla partecipazione immediatamente gratificante, aspettando che gli studenti, frustrati dalla fragilità della procedura formativa spontanea, riaffermino il loro bisogno di « autonomia guidata »: a questo punto, il docente, in crisi e deluso, può recuperare il ruolo di trasmettitore, che non si occupa del feed-back proveniente dalla rispondenza dei destinatari: « Un innovatore può divenire, magari per uno scoramento temporaneo, un reazionario » (p. 66).

Mancando un coinvolgimento del corpo docente nel suo insieme nella ricerca di forme didattiche nuove basate sull'interdisciplinarietà e sul team-teaching (presupposto indispensabile, ma ben lontano dall'essere realizzabile nelle nostre università, di processi di apprendimento legati alla

² A. SANTONI RUGIU, *Gruppi e didattica universitaria*, La Nuova Italia 1973.

pratica e all'attività lavorativa), è possibile soltanto delineare un ruolo transitorio di docente-consulente, con funzione orientativa a richiesta del gruppo discente, che definisce di volta in volta i propri obiettivi formativi: un ruolo generalizzabile, riconosce l'A., si potrebbe definire soltanto se esso potesse già rappresentare una funzione della struttura in cui si svolge. Per ora, i tentativi di innovazione sono più che altro frutto degli sforzi solitari di qualche docente, spesso mosso dai sensi di colpa, e quindi molto contraddittori e confusi.

Sebbene oramai superati persino dalle recenti proposte di legge parlamentari sulla riforma universitaria e dal dibattito apertosi recentemente sulla struttura per dipartimenti, le osservazioni di Santoni Rugiu sul futuro dell'istituzione universitaria sono per lo meno stimolanti. Tre sono gli interrogativi relativi al suo sviluppo organizzativo e al suo ruolo nella società in cambiamento: esiste effettivamente, come sembra, una tendenza delle società tecnologicamente avanzate a « formare libere personalità », anziché a insegnare abilità specifiche in rapporto a determinati impieghi sociali? E le istituzioni formative sono in grado di svolgere tali nuove funzioni?

Si tratterebbe, in definitiva, di collegare un progetto sociale e politico di sviluppo della società ai processi di formazione delle personalità ad esso corrispondenti. Ma l'interesse dell'A. è rivolto, più che a questa problematica generale, alla didattica nuova che dovrebbe far coincidere la formazione della personalità con tappe specifiche di apprendimento di capacità necessarie allo svolgimento di ruoli esistenti. La valutazione da parte delle istituzioni formative dovrebbe, in questa prospettiva, tener conto sia dei mutamenti di fondo della personalità, che dell'arricchimento del patrimonio cognitivo e dell'ampliamento delle abilità mentali. Il processo formativo diventerebbe, però, un processo a medio-lungo termine, i cui risultati potrebbero eventualmente emergere anche dopo la conclusione nel ciclo di permanenza nelle apposite istituzioni.

Il contributo di Santoni Rugiu si ferma qui: inutile pretendere che vada oltre lo schizzo profetico di ruoli « alternativi », basati sulla creatività e sulla libera espressione della personalità, e quindi del tutto imprecisati se non vengano individuate anche le nuove finalità delle strutture educative.

Altrettanto parziale, anche per il tipo di pubblicazione, è il più recente contributo *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*, con cui Maria Costa e Aldo Visalberghi hanno presentato l'esperienza collettiva delle due cattedre di Pedagogia della Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma³: la raccolta dei lavori di gruppi di studenti, corredata dai commenti sul lavoro in équipe (molto spontanei e vicini all'esperienza di chiunque abbia esperienza di esercitazioni e seminari), al di là dei risultati delle singole ricerche, le cui ingenuità metodologiche sarebbe troppo facile rilevare, rappresenta una testimonianza stimolante sulla possibilità offerta dalle strutture attuali per una autentica ricerca « corale », entro cui si realizza il processo di formazione — apprendimento degli studenti, ma anche di approfondimento dei docenti ai vari livelli.

Nelle considerazioni conclusive sul lavoro di gruppo, accanto alla de-

³ M. CORDA COSTA e A. VISALBERGHI (a cura di), *Ricerche pedagogiche nella didattica universitaria*, La Nuova Italia 1975. Più aggressiva e stimolante è la gemella pubblicazione francese di molti anni fa di B. ANDREY e L. MILLET, *La révolution Universitaire. L'expérience de l'Institut de Psychologie de Grenoble*, Collection Supérieures, ed. Bordas-Mouton, 1968. In Italia solo presso poche Facoltà è invalso l'uso di pubblicare il lavoro svolto nell'anno accademico nelle cattedre.

nuncia delle ben note difficoltà oggettive (mancanza di strumenti, aule, tempo,...) e soggettive (differenze di motivazioni, di attitudini, di impostazioni ideologiche e politiche ed emotive presenti in gruppi la cui aggregazione è del tutto casuale e, purtroppo, spesso instabile) si trova una decisa autocritica che mette in guardia dal credere nel valore rivoluzionario del « gruppo in sé », rivelatosi invece nella realtà un ulteriore strumento di selezione, non essendo ancora il diritto allo studio veramente generalizzato.

Circa i modi in cui questa selezione si realizza, bisogna comunque evitare generici populismi: i dati che il neolaureato Giorgio Alulli riporta in *Una Facoltà alla deriva* dimostrano come la frequenza sia maggiore per i fuori sede ed il rendimento massimo negli studenti con lavoro part-time, i quali, essendo già inseriti in realtà lavorative e sociali extrauniversitarie, possono però utilizzare adeguatamente le strutture accademiche.

Le esperienze svolte nel corso delle esercitazioni riguardano prevalentemente la didattica nella scuola: interessanti, anche per l'eventuale applicazione alla didattica universitaria, i due saggi di Vertecchi e di Bianchi Valentini e Borelli. Il primo, per ora avveniristico, dimostra statisticamente la validità delle prove oggettive o tests di profitto, che, secondo l'a., non spersonalizzano affatto il rapporto docente-studente, ma possono verificare l'apprendimento in modo anche meno nozionistico e soggettivo di quanto non avvenga nei tradizionali metodi di valutazione.

Nell'altro contributo *I ipotesi, costruzione e verifica di un modello di apprendimento realizzato tramite una combinazione di « media »*, viene presentato il procedimento di strutturazione di un intervento su allievi di corsi di addestramento professionale attraverso tecniche di istruzione programmata (il cui set di apprendimento, stabilito con matrici di Davies, è stato successivamente modificato, fino ad avvicinare i tests intermedi a « test formativi », più corrispondenti ad una strategia di Mastery Learning) e videoregistrazioni su alcuni aspetti dello Statuto dei Lavoratori che interessassero particolarmente il tipo di occupazione cui i giovani erano destinati. I risultati dell'intervento lasciano intravedere la possibilità di realizzare progetti formativi « multimedia » organici, ove per ciascun mezzo vengano prefissati obiettivi compatibili con le sue caratteristiche specifiche. L'uso di tecnologie educative avanzate, in particolare di mass media, è rimasto tuttavia poco più che un fiore all'occhiello di pochi docenti, che spesso si sono accontentati di importare nel nostro paese tecniche già sperimentate in altri contesti. Anche in alcuni degli esperimenti presentati in questo volumetto, d'altronde, le tecniche più sofisticate vengono assunte tout court, senza chiarire le finalità per cui servono.

Un tentativo molto complesso di legare l'uso dei mass media e di altre innovazioni didattiche ad un progetto di università diversa da quella tradizionale è quello della Open University, l'« Università aperta » britannica, erroneamente nota come l'« Università per televisione », la cui evoluzione e struttura vengono criticamente presentati da Donatella Palomba in un recente scritto⁴.

L'approccio di analisi è senza dubbio più articolato e completo di quello dei due testi precedenti: metodologicamente corretto risulta il rapporto costantemente presente, anche nelle parti centrali dedicate alla struttura organizzativa dei corsi, alla didattica e alle tecniche educative, tra aspetti strettamente pedagogici, istituzionali e socio-politici, laddove gli autori già citati lasciavano eccessivamente giustapposte le varie istanze.

Il progetto educativo dell'O.U., varato all'inizio degli anni settanta, corrispondeva al programma politico-sociale del governo laburista che, ap-

⁴ D. PALOMBA, *Open University*, La Nuova Italia 1975.

profittando dell'esplosione del settore pubblico della « further education » (il settore di serie B e la valvola di sicurezza del sistema di istruzione superiore britannico, rigidamente binario e selettivo) mirava ad incrementare la percentuale di lavoratori in possesso di particolari capacità tecnologiche e quindi disponibili verso una maggiore mobilità occupazionale orizzontale, recuperando i « talenti » che il sistema tradizionale spreca. Certamente innovativo per la possibilità di ammissione senza alcun titolo preciso e per il tipo di formazione non specialistica, l'O.U., rivolta agli adulti che non avessero potuto proseguire gli studi, rappresenta comunque un importante tentativo di organizzare una università non di serie B, su base multimedia per uno studio a tempo parziale a distanza: lo sforzo per combinare una gamma di esperienze educative tale da evitare che l'approfondimento si fermasse alla ricezione di informazioni, senza alcun coinvolgimento in procedimenti di verifica e di ricerca, ha portato a sperimentare su scala nazionale una didattica che alterna momenti collettivi (i summer courses ed i week-end di studio) con l'insegnamento individualizzato (oltre che attraverso trasmissioni e compiti domestici periodici, con le tutorial classes ed i counsellors individuali a disposizione nei 250 study centers disseminati sul territorio britannico).

Perché questo tipo di didattica fosse riconosciuta dal mondo accademico tradizionale come « compensatoria », e non inferiore a quella adottata nelle Università normali, grande attenzione è stata prestata alla stesura delle varie unità del corso, cui si dedicano annualmente vari course teams, utilizzando studi precisi che seguono lo svolgimento dell'insegnamento nell'anno precedente. Due sono le difficoltà di questo sistema: il gruppo di docenti si trova a « determinare gli obiettivi del proprio insegnamento prima di dare inizio all'insegnamento stesso, e determinarli per di più in termini di comportamento verificabile attraverso prove specifiche » (p. 55); inoltre, l'uso dei vari media va combinato secondo obiettivi precisi per ciascuno di essi, bilanciando le risorse a disposizione rispetto alla fruizione effettiva delle varie unità da parte degli studenti. In particolare, l'impiego dei mass media come strumento di supporto richiede una mobilitazione di risorse sproporzionata rispetto alla loro utilità⁵.

Grazie alla flessibilità di questo metodo (per altro molto rigido nei contenuti), con tre-quattro anni di studio gli studenti sono messi in grado di ottenere normali Ordinary e Honours Degrees, rispettivamente con sei e otto « crediti » (cioè titoli relativi ai vari livelli di performances superati) in buona parte intercambiabili per le quattro sezioni di Scienze, Matematica, Scienze Sociali e Studi Artistico-Letterari.

Interessanti sono anche le osservazioni e i dati forniti dall'A. per valutare i risultati di questo progetto: dal punto di vista strettamente universitario, delle 30-35.000 domande annue un quarto si ritira prima della iscrizione definitiva, e solo il 70-75% dei rimasti supera gli esami. Inoltre, i tassi di iscrizione e di successi sono molto maggiori nei corsi di Studi Artistico-letterari e Scienze Sociali, confermando il fenomeno dello « swing from science ».

Dal punto di vista sociale, l'OU ha raggiunto i suoi obiettivi: la composizione sociale degli iscritti rivela che essi sono fortemente selezionati sia dal punto di vista educativo (la maggior parte ha già seguito corsi post-secondari e arriva con un livello elevato di preparazione), che sociale: oltre il quaranta per cento svolge occupazioni da ceto medio (il 37% sono insegnanti!), oltre ad un nove per cento di casalinghe. La quota di lavoratori manuali e dipendenti, già bassissima (anche per la scarsa in-

⁵ Cfr. in questo stesso numero della rivista il contributo di L. Mazzacane.

formazione sull'OU disponibile per le classi sociali inferiori), viene ulteriormente ridotta dall'alto numero di abbandono e di insuccessi.

Il fatto che gran parte delle famiglie di origine degli iscritti⁶ sia comunque di modesta estrazione economica e sociale lascia supporre che, nel complesso, il successo della OU consista nel premiare « coloro che, attraverso i canali a loro disposizione, hanno già conquistato il loro posto nella classe media » (p. 92). Come sostiene nel dibattito riportato in conclusione Steven P.R. Rose, docente presso l'OU, il progetto stesso riproponeva la contraddizione delle istituzioni educative tra la democratizzazione e apertura ad una vasta gamma di persone, e la selezione in vista di una qualificazione per impieghi e ruoli già determinati dallo sviluppo della società tecnologica.

La Palomba spinge ancor più a fondo questa critica: la validità di qualsiasi esperimento didattico, soprattutto all'Università, dipende dal contesto in cui si colloca; l'uso dei mass media, dei curricula interdisciplinari, dei crediti, delle unità di studio entrerà comunque a far parte del modello dell'educazione permanente e ricorrente, ma certamente questi elementi « non contengono alcuna carica di per sé innovatrice o democratizzante, ché anzi ci si dovrà guardare dal rischio che si ottenga, attraverso i nuovi canali formativi, solo l'illusione della partecipazione, mentre nel frattempo il « sapere scientifico », ed il potere, vengono gestiti in centri ristretti da ristrette élites » (p. 107).

Posta in questi termini molto critici, l'esperienza della OU apre la questione centrale della didattica all'Università, e cioè il suo legame con i progetti di sviluppo politico, sociale ed economico presenti o emergenti in ciascun paese e nell'intero mondo occidentale.

Sulle prospettive dei sistemi educativi Giovanni Gozzer, pluriennale esperto dei problemi della scuola italiana, ha di recente pubblicato il secondo numero del *Rapporto annuale sulla istruzione*⁷: incentrato sui temi dell'educazione permanente e ricorrente e sulle nuove formule di alternanza tra formazione e lavoro, il libro commenta i documenti presentati l'anno passato in sede internazionale. Scarsi, anche qui, i contributi sull'Università: dopo il rifiuto della riforma austriaca (proposta da un governo socialista e basata sulla collegialità delle decisioni, sull'autonomia e sulla partecipazione degli studenti) da parte sia del corpo accademico che degli studenti, anche la « riforma universitaria del secolo » sta mostrando la corda. Le sei zone che il ministro svedese Olaf Palme ha voluto creare sulla base degli studi della commissione U68, per garantire un miglior collegamento tra scuola e mondo del lavoro, rifiutano ora sia la presenza troppo massiccia delle componenti extrascolastiche, che l'educazione ricorrente.

Si è ormai rivelato inutile qualsiasi progetto di riforma « confezionata » e globale dell'Università.

Anche il rapporto Deurinck, frutto delle ricerche promosse dalla Fondazione Università-Industria di Bruxelles nel quadro del Piano Europa 2000 non va oltre l'auspicio di un connubio tra formazione professionale e personale in « comunità di studio e di ricerca », finanziate in parte dallo Stato, in parte dagli enti privati che ne utilizzano la produzione scientifica, in parte dai contributi degli ex-studenti già occupati.

⁶ Questi dati sono tratti dalle relazioni annuali e dagli studi compiuti da un apposito centro dell'O.U. al fine di seguire e controllare le attività nel corso degli anni.

⁷ G. GOZZER, *Il capitale invisibile. L'opera dei grandi confronti. 1975-76: Rapporti sull'educazione*, Armando 1975.

Uno studio di Aldo Visalberghi e altri autori⁸, elaborato anch'esso per conto del Piano Europa 2000⁹, precisa ulteriormente che l'Università dovrà per sopravvivere diventare un centro di cultura, dove ogni cittadino possa tornare a qualunque età, alternando studio e lavoro; lavoro più e meno qualificato¹⁰.

Lo scarso collegamento di queste proposte con il problema della selezione e dell'organizzazione del lavoro le rende estremamente equivocate, poiché la redistribuzione del lavoro manuale, se non si vuole relegarla al piano della pura utopia, comporterebbe una revisione dei singoli ruoli professionali e della distribuzione della ricchezza e del potere sociale. Poco attento a queste obiezioni sembra Gozzer, per altri versi entusiasta sostenitore dell'esperienza delle 150 ore conquistate dal movimento operaio italiano.

« Non si sa — deve concludere genericamente l'A. — se il cammino della riforma universitaria passi attraverso il sistema delle ricorrenze formative periodiche, e cioè dell'educazione ricorrente; oppure se esso passi attraverso una ristrutturazione del sistema formazione-lavoro, affidando agli organismi produttivi anche il compito dei momenti formativi ». Proposta, quest'ultima, alquanto impolitica in Italia, dove la «esistenza della scuola di Stato, uguale per tutti ha rappresentato una importante conquista. Segno della incertezza sul futuro dell'Università è il fatto che, non a caso, metà dei contributi e dei rapporti internazionali riguardano l'educazione permanente, l'altra metà le proposte dei vari paesi sulla formazione professionale (tra le quali viene particolarmente messo in rilievo l'esperienza delle 150 ore).

Scendendo dal piano delle indicazioni generali a quello specifico della didattica, l'A. constata che estremamente scarsi sono gli effetti delle tecnologie dell'educazione sull'insegnamento in generale, ma sull'insegnamento universitario in particolare: si oscilla tra la sopravvalutazione del mezzo in quanto tale e il rifiuto snobbistico. Le tecnologie educative, aspetto fondamentale di quella che Erik Ashby definisce come la « quarta rivoluzione pedagogica », consistono « nell'arricchimento e miglioramento delle condizioni di insegnamento e apprendimento, realizzato attraverso una organizzazione creativa e sistematica di risorse, di utilizzazione delle disponibilità fisiche, strumentali e metodologiche »¹¹. Si tratta quindi di una organizzazione della conoscenza a fini pratico-operativi e dell'applicazione di mezzi tecnici non fine a se stessa, ma ad operazioni intellettuali e linguistiche, a tecniche matematiche, a strumentazioni logico-analitiche.

Anche l'uso di tecnologie più avanzate (e questo valga per quei docenti che ancora si illudono di risolvere i problemi utilizzando strumenti più sofisticati e complessi) pone gli stessi interrogativi di qualsiasi tecnica educativa; da una parte, infatti, va affrontata, per quanto possibile col-

⁸ A. VISALBERGHI e altri, *Educazione e divisione del lavoro*, La Nuova Italia 1973.

⁹ I risultati del Piano, varato nel 1969, sono divulgati nel volumetto *L'Université de demain*, ed. Elsevier Savoir-Formation 1974. Vi si profilano due modelli di società e alle relative università (« razionalizzata » o « diffusa ») e differenti quanto a tipo di istituzione, di obiettivi e di metodi di insegnamento. Dopo una breve schematizzazione sull'uso delle tecnologie dell'educazione, si profetizzano tre tipi di sviluppo delle strutture dell'insegnamento universitario, corrispondenti alla evoluzione delle strutture del potere nelle società europee verso un modello o riformista o rivoluzionario o « adattivo stabile ».

¹⁰ Cfr. l'articolo di A. VISALBERGHI su *Scuola e Città*, 1974, n. 16.

¹¹ Dal rapporto Carnegie, OCSE 1975, in G. GOZZER, *op. cit.*, p. 226.

lettivamente, la ricerca di metodi nuovi nell'insegnamento universitario; dall'altra, tale ricerca rischia di trovarsi spiazzata se non procede in stretta interdipendenza con il processo di cambiamento degli obiettivi e dei modelli istituzionali dell'insegnamento post-secondario.

Tale processo è già avviato in varie sedi, spesso diverse da quelle accademiche tradizionali; segno, questo, che l'Università (e con ciò si intende corpo docente, organismi studenteschi, organizzazioni sindacali) deve affrettarsi a ristabilire i suoi legami con la realtà economica, sociale e politica, anche per poter affrontare i problemi specifici della didattica.

MARINA MONTIRONI

Laurea « di massa » e mercato del lavoro Il caso di Scienze Politiche di Milano

1. Si usa dire che l'università attuale è « di massa »; in realtà, il solo aspetto istituzionale che è realmente mutato in questi anni riguarda l'entità e le caratteristiche degli studenti. Tutto il resto (didattica, classe accademica, etc.) ha mantenuto molti dei connotati della tradizionale università d'élite.

Il grande incremento delle immatricolazioni ha interessato tutte le facoltà che tuttavia non si sono trasformate in modo funzionale alle esigenze dei nuovi utenti (a differenza di quanto avveniva in tutti i paesi stranieri). In una certa misura tale mancato adeguamento ha portato fasce crescenti di studenti ad abbandonare l'università. Ad eccezione di Medicina, questo fenomeno è comune, pur con diversa intensità, a tutte le facoltà¹. Si tratta di un processo di selezione poco appariscente ma molto efficace; formalmente l'università è aperta a tutti: in realtà l'assenza di una reale politica di diritto allo studio fa sì che i giovani meno privilegiati socialmente incontrino crescenti difficoltà sino al punto di abbandonare gli studi².

Gli abbandoni costituiscono allora una ben precisa modalità di selezione di classe. In definitiva il laureato dell'università « di massa » risulta molto più tradizionale di quanto ci si potrebbe aspettare e la sua parziale immagine « di massa » deriva prevalentemente dalla presenza di lavoratori-studenti.

Pur tenendo conto del fenomeno degli abbandoni, è chiaro, che alla trasformazione del corpo studentesco corrisponde (pur con differenze notevoli da facoltà a facoltà) un processo di mutamento del profilo sociale del laureato: si tratta di una fase di democratizzazione che l'istruzione superiore di tutti i paesi capitalistici sta vivendo in questi anni. In realtà in Italia la democratizzazione è stata più apparente che reale; infatti non si è garantito concretamente ai « capaci e meritevoli » il diritto allo

¹ Sul problema degli abbandoni nell'università « di massa » in Italia, vedi DE FRANCESCO CORRADO e TRIVELLATO PAOLO, *L'università « di massa » degli anni '70 in Italia*. « Inchiesta », n. 21, 1976.

² Sulla correlazione tra caratteristiche della popolazione studentesca e andamento degli abbandoni — limitatamente all'Università degli Studi di Milano (1960-1975) — cfr. *Rapporto di base per la conferenza di Facoltà di Scienze Politiche*. Milano, 8-9-10 aprile 1976 (ciclostilato), a cura degli autori.

studio, ma si è solo consentito l'accesso indiscriminato a chiunque era in grado di mantenersi agli studi.

I dati delle ricerche da noi condotte sui laureati in Scienze Politiche di Milano mostrano come alla fascia di studenti tradizionali, di estrazione medio-alto borghese e sempre più, negli ultimi anni, piccolo-borghese, si è aggiunto un gruppo di studenti provenienti anche dalla classe operaia; la loro contemporanea condizione di lavoratori stabili tuttavia non li rende assimilabili al resto della popolazione studentesca per quanto riguarda motivazioni, obiettivi professionali, uso dell'università, valori, etc.³.

2. Anche il significato della laurea conseguita contemporaneamente ad una attività di lavoro a tempo pieno è ovviamente diverso dalla laurea conseguita dallo studente tradizionale: infatti nell'attuale fase di crisi dell'università italiana la possibilità di formazione culturale e professionale si basa quasi interamente sulla capacità individuale di auto-organizzare il proprio curriculum di studi. E' chiara la condizione di svantaggio in cui si trovano i lavoratori-studenti i quali possono dedicare solo una-due ore al giorno all'attività formativa. Ne segue che — a parità di capacità individuali — la laurea del lavoratore-studente è il risultato di un investimento assai inferiore in termini di tempo; di conseguenza la formazione e la qualificazione in tal modo ottenute sono nettamente inferiori. Al di là dunque del valore legale che la laurea può avere per certe posizioni professionali (insegnamento, carriere nella Pubblica Amministrazione) è chiaro che il modo in cui la si è ottenuta (come studente a tempo pieno o viceversa come lavoratore-studente) ha in genere una sua importanza. L'ipotesi, qui solo parzialmente verificata, è che la laurea del lavoratore-studente porta con sé dei minimi miglioramenti di status ed una formazione culturale assai generica e confusa (di tipo liceale).

La genericità della formazione culturale e la scarsa (o nulla) qualificazione professionale fornite dall'università riguardano ovviamente anche gli studenti a tempo pieno: questi tuttavia possono supplire alle deficienze istituzionali con un maggiore investimento di risorse personali. Si deve inoltre ricordare che la socializzazione primaria e l'acculturazione, correlate con una estrazione sociale mediamente superiore, costituiscono delle

³ Questa tendenza verso una crescente presenza di lavoratori stabili di estrazione sociale medio-bassa è riscontrabile anche tra gli iscritti alla facoltà di Scienze Politiche di Torino. Cfr. Facoltà di Scienze Politiche di Torino — Censimento degli Studenti 1974 — *Materiali per il convegno sulla facoltà e l'organizzazione della didattica*. Torino, febbraio 1976, ciclostilato.

chances notevoli per l'inserimento sul mercato del lavoro qualificato.

E' del resto chiaro che una migliore formazione e qualificazione dei lavoratori-studenti deve partire dalla constatazione del tempo limitato a loro disposizione e puntare all'individuazione di tecniche didattiche idonee a superare questo limite oggettivo. Ciò come « soluzione » di breve periodo: sappiamo infatti che il problema è realmente risolvibile solo eliminando l'attuale separazione tra lavoro e studio sino ad arrivare alla scomparsa della divisione esistente tra lavoro manuale ed intellettuale.

3. Al fine di conoscere le caratteristiche del laureato dell'Università « di massa », già nel 1973 era stata effettuata una prima indagine sulla condizione occupazionale dei laureati della Facoltà, relativamente al periodo ottobre 1970-aprile 1973.

I dati qui presentati si riferiscono invece ad una seconda ricerca sui laureati in Scienze Politiche che hanno conseguito il titolo presso l'Università degli Studi di Milano nel periodo giugno 1973-luglio 1975.

Si tratta di una popolazione universo di 706 unità che è stata rintracciata sulla base dei dati forniti dalla Segreteria di Facoltà: abbiamo così avuto a disposizione gli indirizzi relativi ad almeno quattro anni prima. Ciò ha impedito di rintracciare tutti i laureati; del resto questo limite oggettivo era emerso anche nella precedente ricerca per la quale si era adottata la tecnica dell'intervista diretta e che tuttavia aveva dato un risultato identico quanto a tasso di risposta.

In questa nuova ricerca si è invece utilizzato un questionario postale che è stato inviato una prima volta agli inizi di ottobre 1975. A questo primo invio ha risposto circa il 50% degli interessati. Successivamente è stata effettuata una seconda spedizione del questionario nel corso del mese di novembre che ha permesso di raggiungere un tasso di risposta del 65%, salito poi al 70,8% in seguito ad un'ultima fase di solleciti telefonici.

Non si tratta dunque di un'indagine campionaria, bensì di una immagine completa e precisa della situazione occupazionale dei laureati della nostra Facoltà.

Riportiamo in appendice alcune tavole che confermano la completa rappresentatività dei rispondenti rispetto alla popolazione universo.

4. La principale conclusione emersa con chiarezza nella prima ricerca era che i laureati intervistati rappresentavano l'ultima leva dell'università d'élite; una serie di variabili fondamentali li caratterizzava come studenti « tradizionali »: provenivano per la quasi totalità da un liceo, appartenevano in buona parte a famiglie di estrazione medio-alto borghese.

Altre caratteristiche tuttavia li distinguevano dai laureati degli anni '60: la partecipazione politica intensa alle lotte studentesche di quegli anni e la già rilevante presenza di studenti con esperienze di lavoro durante l'università.

Malgrado fossero in numero relativamente ridotto (236 in due anni e mezzo) e malgrado la loro estrazione sociale privilegiata, l'inserimento sul mercato del lavoro per questi laureati si era rivelato lungo e difficile. Per gli occupati la posizione professionale ricoperta denunciava diffusi fenomeni di sottoutilizzazione e di incoerenza con il tipo e il livello degli studi seguiti. Complessivamente gli intervistati sperimentavano una situazione che, pur non potendosi definire di proletarizzazione, segnava un relativo peggioramento delle condizioni di vita e di lavoro rispetto alla famiglia d'origine.

La condizione di lavoro durante l'università: una variabile discriminante.

5. Nell'analisi dei dati della seconda ricerca si è innanzitutto posto il problema di definire il profilo sociale del laureato dell'università « di massa ».

Ritenevamo infatti insoddisfacente lo schema tradizionale secondo cui tutto l'output prodotto dall'università (laureati) costituisce globalmente offerta effettiva di forza lavoro qualificata: ciò era vero nell'università d'élite ma non è più vero nell'attuale situazione dove una quota di laureati, variabile da facoltà a facoltà, dispone di un'occupazione stabilire già prima di conseguire il titolo (e molti già prima di iscriversi all'università). Nel nostro caso abbiamo ritenuto di dover analizzare separatamente, da una parte, i laureati che durante gli studi universitari lavoravano regolarmente a tempo pieno con regolare assunzione e, dall'altra, il resto dei laureati costituito da studenti a tempo pieno e da studenti-lavoratori. Abbiamo così inteso dare un primo contributo volto a definire le reali dimensioni dell'università « di massa »: infatti nel nostro paese gli iscritti vengono sempre presi in considerazione indipendentemente dal tipo di frequenza (full-time o part-time), a differenza di quanto avviene all'estero.

In effetti, l'istituzione universitaria italiana, rimasta tradizionale, risponde in modo indifferenziato alle diverse componenti della domanda di istruzione superiore, che è in realtà composta da due gruppi distinti: a) gli studenti prevalentemente full time; b) i lavoratori-studenti part-time.

L'analisi che segue viene svolta fornendo i dati a tre livelli: oltre al totale relativo al complesso degli intervistati, vengono indicati sotto la colonna « lavoratori » i dati relativi ai laureati che durante l'università lavoravano regolarmente a tempo pieno.

con regolare assunzione; sotto la colonna « studenti » riportiamo i dati relativi a tutti gli altri laureati.

Come risulterà chiaro fra poco la variabile « lavoro regolare durante l'università » è una variabile discriminante di grande importanza: i « lavoratori » e gli « studenti » così individuati sono infatti due gruppi notevolmente differenti.

6. I « lavoratori », a differenza degli « studenti », non si sono tutti iscritti all'università subito dopo il conseguimento del titolo di scuola secondaria: oltre il 50% ha lasciato passare uno o più anni e ben il 28,2% si è iscritto dopo più di 5 anni. In prima approssimazione possiamo ritenere che quei « lavoratori » iscritti dopo alcuni anni siano portati di una domanda di riqualificazione professionale e/o di formazione culturale identificabili tout-court come formazione permanente.

Non dobbiamo però dimenticare che ben il 45,9% dei « lavoratori » si è iscritto all'università subito dopo il conseguimento del titolo di scuola secondaria: si tratta quasi certamente di giovani che la mancanza di una reale politica di diritto sul mercato del lavoro e a frequentare l'università come studenti part-time.

7. Altro indicatore interessante delle differenze esistenti tra i due gruppi è costituito dal titolo di studio presentato per l'immatricolazione (cfr. tavola 2): osservando il totale vediamo come i provenienti dal liceo rappresentino ormai solo il 50% dei laureati in complesso; ma se disaggreghiamo per « studenti » e « lavoratori » le cose cambiano: gli « studenti » quanto a titolo di

TAVOLA N. 1 — Quanto tempo è intercorso tra il conseguimento del titolo di scuola secondaria e l'iscrizione all'Università?

	« Studenti »	« Lavoratori »	Totale
— Mi sono iscritto subito	91,4	45,9	72,4
— Mi sono iscritto dopo uno-due anni	5,2	9,6	7,6
— Mi sono iscritto dopo tre-cinque anni	5,2	9,6	7,0
— Mi sono iscritto dopo più di cinque anni	1,4	28,2	12,6
Non risponde	1,0	2,9	1,8
<i>Totale</i>	100,0 (291)	100,0 (209)	100,0 (500)

g.l. = 3; $\chi^2 = 138,324$; $P < 0,001$.

Nota: In questa tavola e nelle successive il χ^2 è calcolato escludendo la modalità: « non risponde ».

TAVOLA N. 2 — Titolo di studio presentato per l'immatricolazione all'Università.

	« Studenti »		« Lavoratori »		Totale
	MF	F	MF	F	
Maturità classica	43,6	52,4	10,5	15,0	29,8
Maturità scientifica	26,1	21,4	10,5	5,0	19,6
Abilitazione magistrale	1,0	0,9	1,4	10,0	1,2
Diploma di istituto tecnico commerciale	14,1	9,7	45,6	50,0	27,2
Diploma di istituto tecnico per geometri	4,1	—	9,1	5,0	6,2
Diploma di istituto tecnico industriale	3,4	0,9	16,7	—	9,0
Diploma di istituto tecnico nautico, agrario o femminile e altri titoli	6,3	12,6	4,0	15,0	5,2
Non risponde	1,4	1,9	2,4	—	1,8
Totale	100,0 (291)	100,0 (103)	100,0 (209)	100,0 (20)	100,0 (500)

g.l. = 6; $\chi^2 = 134,119$; $P < 0,001$ (si riferisce ai due sottogruppi MF (« studenti » e « lavoratori »).

scuola secondaria non sono molto diversi da quelli dell'università d'élite mentre i « lavoratori » provengono per quasi l'ottanta per cento dagli istituti tecnici⁴. Una tendenza sostanzialmente analoga emerge se consideriamo un indicatore più preciso dell'estrazione di classe, cioè la professione del padre: ancora una volta, se ci limitassimo alla colonna del totale avremmo l'impressione di una relativa democratizzazione del corpo studentesco, soprattutto rispetto alla stratificazione sociale emersa nella prima ricerca sui laureati del 1970-1973.

Se analizziamo in particolare la prima e la seconda colonna della Tavola n. 3, osserviamo come la democratizzazione riguardi prevalentemente la fascia dei « lavoratori », mentre la

⁴ In prima approssimazione il titolo di scuola secondaria è un utile indicatore di classe: per averne conferma nel nostro caso è stato sufficiente incrociare la professione del padre con il titolo di scuola secondaria. Mentre il 49,8% dei giovani provenienti dal liceo (classico o scientifico) appartiene a famiglie medio-alto borghesi (professione padre = modalità 1 e 2 Tavola 3), se passiamo agli Istituti tecnici e agli altri titoli di scuola secondaria, la percentuale scende al 22,2%. Viceversa, i figli di proletari (operai + braccianti) rappresentano il 6,5% dei « liceali » e il 25,8% degli altri diplomati.

Per dei dati analoghi a livello nazionale cfr. ISTAT, *Indagine speciale sui diplomandi delle scuole secondarie superiori*, Supplemento al Bollettino Mensile di Statistica, anno 1975, n. 8.

TAVOLA N. 3 — Professione del padre (aggregata)

	« Studenti »		« Lavoratori »		Totale 1975	Totale 1973
	MF	F	MF	F		
Industriale, imprenditore, grosso commerciante, pro- prietario terriero, dirigen- te d'altro grado, uff.le sup. di carriera, libero profes- sionista, docente univers.	35,0	48,5	12,0	15,0	25,4	49,8
Funzionario, dirigente in- termedio, uff.le di carriera, ins. scuole sec. sup. e me- die inferiori	11,0	14,6	9,1	15,0	10,4	14,1
Insegnante elementare, imp. di concetto, imp. d'or- dine, imp. amministrativo o commerc., imp. tecnico, sott.le, artigiano, piccolo commerciante, agricoltore	38,5	26,2	47,4	45,0	42,2	31,9
Operaio, bracciante	10,3	5,8	25,8	10,0	16,8	1,2
Altre risposte + Non ri- sponde	4,8	4,8	5,8	15,0	5,2	3,2
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(291)	(103)	(209)	(20)	(500)	(167)

g.l. = 4; $\chi^2 = 46,076$; $P < 0,001$. (si riferisce ai due sottogruppi MF « stu-
denti » e « lavoratori »).

fascia degli « studenti » conserva tuttora caratteristiche tra-
dizionali.

Anche per quanto riguarda il titolo di studio del padre tro-
viamo una tendenza analoga:

TAVOLA N. 4 — Titolo di studio del padre.

	« Studenti »		« Lavoratori »		Totale 1975	Totale 1973
	MF	F	MF	F		
Elementari o meno	23,7	14,6	47,8	30,0	33,8	10,3
Medie inferiori	19,9	12,6	23,4	30,0	21,4	18,2
Medie superiori	23,7	25,2	15,8	15,0	20,4	29,7
Ha frequentato alcuni an- ni all'università	6,5	9,7	3,8	—	5,4	6,7
Laurea	24,7	37,9	8,6	20,0	18,0	35,2
Non risponde	1,4	—	0,5	5,0	1,0	—
<i>Totale</i>	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
	(291)	(103)	(209)	(20)	(500)	(167)

g.l. = 4; $\chi^2 = 44,609$; $P < 0,001$ (si riferisce ai due sottogruppi MF « stu-
denti » e « lavoratori »).

La maggiore democratizzazione che appare dal confronto tra i due totali è, anche in questo caso, dovuta prevalentemente alla presenza dei « lavoratori » che contribuiscono in modo determinante (71,2%) a far passare il peso dei livelli di studio inferiori (elementari e media dell'obbligo) dal 28,5% del 1973 al 55,2% del 1975.

8. Come avrete notato le tavole precedenti 2, 3 e 4 riportavano anche i valori relativi alla popolazione femminile; la variabile sesso, infatti, accentua ulteriormente le differenze già emerse tra « studenti » e « lavoratori ».

Osserviamo come all'interno del gruppo « studenti », le laureate si differenziano notevolmente dai maschi quanto a provenienza sociale: una su due appartiene a famiglie che potremmo definire alto borghesi mentre per i maschi si scende a circa uno su tre. Anche il titolo di studio del padre e il diploma di scuola secondaria contribuiscono a caratterizzare le laureate con un profilo sociale assai più tradizionale dei maschi. Ciò vale, anche se in misura minore, per i « lavoratori »: le donne che lavorano regolarmente durante l'università non solo erano poche ma presentano un'estrazione sociale superiore rispetto ai maschi.

In definitiva la facoltà di Scienze Politiche assume caratteristiche « di massa » soprattutto per la presenza di lavoratori-studenti (per il 90% maschi), e solo in piccola parte per la « democratizzazione » del corpo studentesco vero e proprio, mentre la popolazione femminile, assai ridotta, conserva caratteristiche d'élite. Dunque, il processo di democratizzazione che negli ultimi anni ha incominciato a interessare, seppure in modo ancora ridotto, fasce crescenti di laureati (cfr. Tavola 3, 1973-1975) non riguarda assolutamente le donne.

9. La profonda diversità dei « lavoratori » rispetto agli « studenti » emerge anche da altre variabili di base: ci riferiamo al sesso, allo stato civile e all'età. Le donne che complessivamente rappresentano il 25% dei laureati sono più numerose tra gli « studenti » (35%) mentre costituiscono solo il 10% dei « lavoratori ».

Alla condizione di lavoratore-studente, poi, si accompagna di solito una diversa situazione familiare: tra questi infatti la percentuale di coniugati (e separati) raggiunge il 71% mentre scende al 27% tra gli « studenti ». Ciò è comprensibile se pensiamo alla diversa età media dei due gruppi: tra i « lavoratori » l'88% aveva al momento della laurea una età superiore ai 24 anni. Al contrario, tra gli « studenti » il 43% ha conseguito il titolo entro il ventiquattresimo anno di età.

TAVOLA N. 5 — Et  al momento della laurea.

	« Studenti »	« Lavoratori »	Totale
22 anni	2,1	1,0	1,6
23 anni	20,3	3,4	13,2
24 anni	20,3	7,2	14,8
25 anni	23,0	6,7	16,2
26 anni	13,4	6,2	10,4
da 27 a 30 anni	17,2	38,3	26,0
da 31 a 35 anni	2,7	23,4	11,4
da 36 a 40 anni	0,3	6,2	2,6
da 41 a 50 anni	0,3	5,7	2,6
da 51 a 60 anni	0,3	1,9	1,0
<i>Totale</i>	100,0 (291)	100,0 (209)	100,0 (500)

g.l. = 6; $\chi^2 = 164,050$; $P < 0,001$ (prima di calcolare il test si   proceduto ad una ricodifica, aggregando le ultime 3 modalit  in un'unica: « da 36 a 60 anni »).

E' interessante osservare come la percentuale di laureati entro il ventiquattresimo anno di et  salga al 61% per le donne (32% per gli uomini). Come possiamo spiegare tale maggior rapidit  delle donne nel conseguire il titolo? Si pu  fare riferimento a due fattori: da un lato la figura sociale particolarmente tradizionale, gi  vista; dall'altro si deve tenere presente che la popolazione femminile, a tutt'oggi largamente sottorappresentata nell'universit  « di massa », subisce prima di accedervi un processo di selezione particolarmente forte; del resto il tasso di abbandoni   nettamente inferiore tra le donne rispetto ai maschi. Dunque in generale possiamo dire che una studentessa ha maggior « probabilit  » non solo di ultimare gli studi ma di arrivare alla laurea pi  in fretta.

Lavoratori-studenti e studenti-lavoratori.

10. Sinora abbiamo considerato la condizione di lavoro regolare durante l'universit  come discriminante rispetto al complesso dei laureati. In effetti l'universit  « di massa »   caratterizzata dalla forte presenza di lavoratori-studenti; con questo termine si tende per  ad accomunare condizioni di lavoro assai diverse: per esempio lo studente di vent'anni che lavora un mese all'anno per pagarsi le vacanze viene assimilato all'impiegato quarantenne. Come si vede invece dalla Tavola 6 la condizione di lavoro   molto varia:

TAVOLA N. 6 — Durante il periodo degli studi universitari ha svolto qualche attività retribuita?

	M	F	MF
1 — No	14,1	26,8	17,2
2 — Sì, lavoravo regolarmente a tempo pieno con regolare assunzione	50,1	16,3	41,8
3 — Sì, lavoravo regolarmente a tempo pieno senza regolare assunzione	2,9	3,3	3,0
4 — Sì, lavoravo regolarmente a part-time con regolare assunzione	3,2	3,3	3,2
5 — Sì, lavoravo regolarmente a part-time senza regolare assunzione	6,1	8,9	6,8
6 — Sì, lavoravo saltuariamente per complessivi 1-3 mesi all'anno	11,7	25,2	15,0
7 — Sì, lavoravo saltuariamente per complessivi 4-6 mesi all'anno	6,4	8,9	7,0
8 — Sì, lavoravo saltuariamente per più di 7 mesi all'anno	5,6	7,3	6,0
<i>Totale</i>	100,0 (377)	100,0 (123)	100,0 (500)

I lavoratori-studenti veri e propri sono il 42% dei nostri laureati (MF) e salgono al 50% se si considerano solo i maschi. Abbiamo poi una fascia che potremmo definire di studenti-lavoratori e che rappresenta il 26% del totale (MF).

Con questo termine abbiamo compreso le modalità 3, 4, 5, 7, 8. In ultimo possiamo considerare come studenti a tempo pieno sia coloro che dichiarano di non avere svolto alcuna attività sia coloro che lavorano saltuariamente per complessivi 1-3 mesi all'anno: si tratta del 32% del totale (MF) che diventa il 52% delle donne. Ricordiamo che ai fini della nostra analisi consideriamo « lavoratori » solo gli appartenenti al primo gruppo; le altre due fasce vengono considerate unitariamente poiché, in sede di analisi dei dati non sono risultate « discriminanti » rispetto a molte variabili.

11. A proposito dei « lavoratori » osserviamo come la loro percentuale rispetto al totale dei laureati sia andata aumentando nel tempo: se ci riferiamo al periodo 1970-'73, troviamo il 24,4% che sale al 46,3% nel corso del 1974 e arriva al 48,9% nelle prime due sessioni del 1975. Non sappiamo fino a che punto tali valori siano riscontrabili anche a livello nazionale o in altre facoltà; rimane il fatto che 360 laureati « prodotti » dalla facoltà di Scienze politiche di Milano nel 1975 solo una metà è andata realmente dopo la laurea alla ricerca di un'occupazione.

La facoltà, dunque, assume sempre più, almeno per quanto riguarda la popolazione studentesca, caratteristiche proprie della formazione permanente, ma, al tempo stesso, continua a svolgere le funzioni dell'università tradizionale (formazione e qualificazione della forza-lavoro). Si tratta di due obiettivi perseguibili contemporaneamente solo a condizione di un profondo rinnovamento dell'istituzione.

In effetti le motivazioni che hanno portato a scegliere Scienze Politiche sembrano sostanzialmente uguali: oltre il 60% dei laureati (sia « studenti » che « lavoratori ») si è iscritto a Scienze Politiche « per occuparsi di problemi culturali e sociali con maggior competenza ». E' chiaro il significato diverso che sta dietro questa motivazione: da una parte l'esigenza di acquisire competenze di tipo professionale, dall'altra parte una prevalente richiesta di acculturazione.

12. La differenza tra « lavoratori » e « studenti » appare ancora una volta con chiarezza se si analizzano i motivi per i quali gli intervistati lavoravano durante l'università: mentre gli « studenti » lavoravano o per non gravare sui bilanci familiari (32%) o per aumentare la propria capacità di consumo (49,3%) oltre il 60% dei « lavoratori » lavorava già (stabilmente) prima di iscriversi all'università.

TAVOLA N. 7 — Per quali ragioni lavorava durante l'università?

	« Studenti »	« Lavoratori »	Totale
— Perché la famiglia aveva bisogno del mio aiuto dal punto di vista professionale	3,4	2,9	3,1
— Per mantenermi agli studi	23,9	5,7	14,7
— Per contribuire al mantenimento della mia famiglia	8,3	18,7	13,5
— Perché desideravo disporre di mezzi per le mie spese personali	49,3	7,2	28,0
— Per acquistare pratica	7,8	1,9	4,8
— Perché lavoravo già prima di iscrivermi all'Università	3,4	61,2	32,6
— Altro	2,9	1,9	2,4
— Non risponde	1,0	0,5	0,7
<i>Totale</i>	100,0 (205)	100,0 (209)	100,0 (414)

$g.l. = 6; \chi^2 = 211,089; P < 0,001.$

Nota: Il totale degli « studenti » è uguale a 205 e non a 291, come nelle tavole precedenti, poiché sono esclusi tutti quegli studenti che avevano dichiarato di non lavorare durante l'università (n. = 86).

Che tipo di attività svolgevano i « lavoratori » durante l'università? Erano, per la grande maggioranza, impiegati in enti privati (58,4%) o nella P.A. (16,7%); l'8,2% era inserito a livello dirigenziale e il 4,8% era costituito da insegnanti.

Per i « lavoratori » era poi interessante verificare se il conseguimento della laurea avesse avuto riflessi positivi sul lavoro (mobilità interna e/o esterna): i dati delle tavole 8 e 9 rivelano come la laurea in Scienze Politiche costituisca solo per pochi un titolo preferenziale. Inoltre emergono dati assai interessanti se incrociamo la domanda « ha ottenuto dei vantaggi dopo il conseguimento della laurea (promozioni od altro)? » con l'attuale settore di attività: la percentuale di Sì è del 34,6% tra gli occupati nell'Industria, sale a ben il 56,5% per Commercio, Credito e Assicurazioni ed è solo del 23,3% per la Pubblica Amministrazione (ivi compresa la scuola). Dunque, contrariamente a quanto ci si poteva aspettare la laurea « paga » più nel settore privato che in quello pubblico.

13. La tavola n. 10 fornisce una prima tipologia del lavoro precario tra gli studenti universitari; a prescindere dall'insegnamento, ugualmente diffuso tra uomini e donne, sembrano emergere lavori saltuari « maschili » e « femminili ». Per i primi ci riferiamo alle attività prevalentemente commerciali (fattorino, propagandista, produttore, venditore) mentre tipicamente femminili sono le attività di baby-sitter, interprete, dattilografia e

TAVOLA N. 8 — Ha continuato a svolgere lo stesso lavoro dopo la laurea?

« Lavoratori »	
No	15,3
Sì	81,8
Non risponde	2,9
<i>Totale</i>	100,0 (209)

TAVOLA N. 9 — Ha ottenuto dei vantaggi dopo il conseguimento della laurea (promozioni od altro)?

« Lavoratori »	
No	60,8
Sì	35,4
Non risponde	3,8
<i>Totale</i>	100,0 (209)

TAVOLA N. 10 — Per chi lavorava saltuariamente: che tipo di attività svolgeva? (attività prevalente) (percentuali).

	M	F	MF
— correttore di bozze	1	—	1
— traduttore	3	4	4
— interprete	—	6	2
— intervistatore	9	6	8
— codificatore	5	6	5
— dattilografo	1	6	3
— baby-sitter	1	16	6
— standista (fiere)	5	6	5
— ripetizioni	6	10	7
— commesso	5	6	5
— fattorino	3	—	2
— propagandista	3	—	2
— produttore (abbonamenti, assicurazioni, libri a rate, etc.)	15	4	11
— venditore (cosmetici, prodotti vari)	6	—	4
— insegnante (supplenze, corsi serali)	11	14	12
— istruttore sportivo (tennis, nuoto, etc.)	—	—	—
— cameriere	2	—	1
— impiegato generico	7	6	6
— coadiuvante in azienda familiare	2	—	1
— accompagnatore turistico	1	—	1
— altro	8	6	7
— non risponde	7	6	6
<i>Totale</i>	100 (89)	100 (51)	100 (140)

lezioni private. Altre attività saltuarie riguardano in misura analoga maschi e femmine: intervistatore e codificatore (14% M, 12% F), standista e impiegato generico.

La condizione occupazionale.

14. A partire da questo paragrafo affrontiamo l'analisi della condizione occupazionale dei laureati. Le informazioni sono state raccolte nell'autunno 1975 (ottobre-novembre): il periodo di tempo che intercorre tra data di laurea e intervista varia perciò da un minimo di 3 mesi ad un massimo di due anni e 3 mesi.

Innanzitutto osserviamo comparativamente i dati del 1975 e del 1973 (cfr. Tavola n. 11).

Se apparentemente le difficoltà di inserimento sul mercato del lavoro sono aumentate solo di un punto (disoccupati + in cerca di 1^a occupazione = 19% 1975, 18% 1973), la disaggregazione tra « studenti » e « lavoratori » ci pone di fronte ad una realtà ben diversa. Uno « studente » su tre è senza occupazione

TAVOLA N. 11 — Attuale condizione occupazionale.

	Studenti		Lavoratori		Totale 1975	Totale 1973
	M	M	M	M		
1 - Non ho alcuna occupazione,, né alcune intenzione di cercarla	0,5	—	—	—	0,2	} 1,8
2 - Casalinga	—	5,8	—	—	1,2	
3 - Militare	11,7	—	1,6	—	5,0	
4 - Studente	2,1	1,0	—	—	1,0	1,2
5 - In cerca di prima occupazione	23,4	37,9	—	—	16,6	12,6
6 - Disoccupato	2,6	4,8	0,5	5,0	2,4	5,4
7 - Occupato	59,6	50,5	97,9	95,0	73,6	70,7
	100,0 (188)	100,0 (103)	100,0 (189)	100,0 (20)	100,0 (500)	100,0 (167)

g.l. = 2; $\chi^2 = 9,952$; $P < 0,01$;

Nota: prima di calcolare il testo si sono effettuate alcune aggregazioni, riducendo a 3 le modalità per riga:

— inoccupati « impliciti » (mod. 1+2+3+4)

— inoccupati « espliciti » (mod. 5+6)

— occupati (mod. 7)

Il test si riferisce al sottogruppo « studenti ».

e la percentuale sale ad oltre il 40% se consideriamo anche i militari, gli studenti e le casalinghe. Al contrario il tasso di occupazione tra i « lavoratori » è altissimo (97,6%) e testimonia la condizione di relativo privilegio goduta dai colletti bianchi.

Secondo quanto ci si poteva aspettare, la condizione occupazionale delle laureate è peggiore rispetto a quella dei maschi; il tasso di occupazione per gli « studenti » è del 50,5% per le donne e del 59,6% per i maschi.

Complessivamente, dalla lettura della tavola emergono le caratteristiche del mercato del lavoro qualificato: da un lato, forti difficoltà di inserimento iniziale, accentuate nei periodi di crisi economica e tendenzialmente crescenti, dall'altro, la quasi totale garanzia di stabilità da sempre concessa ai lavoratori non-manuali.

Differenze sensibili e statisticamente significative ($P < 0,001$) emergono dall'incrocio tra condizione occupazionale e voto di laurea: la percentuale di occupati che è del 52,0% tra gli « studenti » con meno di 110/110, sale al 65,6% tra quelli con 110-110 e lode. Ancora adesso, dunque, una laurea conseguita con il massimo dei voti, sembra essere un titolo preferenziale per trovare lavoro.

15. Consideriamo ora la Tavola n. 12 nella quale ci siamo limitati al sottogruppo degli « studenti »: osserviamo, com'è naturale, che la percentuale di inoccupati aumenta per le sessioni di laurea più recenti; in ogni caso, tra i laureati di due anni fa (estate e autunno 1973) il tasso di inoccupati è di circa il 30%.

Si tratta in definitiva di dati assai eloquenti e che testimoniano le difficoltà sperimentate dai laureati in Scienze Politiche nell'inserimento sul mercato del lavoro. A questo proposito un ulteriore indice della « debolezza » del laureato in Scienze Politiche sul mercato del lavoro è fornito dall'incrocio tra la attuale condizione occupazionale e il rifiuto di offerte di lavoro (cfr. tav. 13).

Alla domanda: « Le è mai capitato di respingere qualche offerta (o qualche possibilità concreta) di lavoro regolare » ha risposto mai la maggioranza (53,0%) dei laureati in cerca di 1^a occupazione, e ben il 42,1% dei laureati attualmente occupati: dunque per una gran parte di questi ultimi il lavoro attuale è stato, di fatto, l'unica possibilità concreta offerta dal mercato e non una chance tra tante; ancor più eloquente il dato relativo ai laureati in cerca di 1^a occupazione, mentre apparentemente contraddittorio può sembrare il fatto che tra questi ben il 44,6% abbia rifiutato una o più offerte di lavoro. Si tratta di laureati che preferiscono rimanere inoccupati pur di non accettare un lavoro stabile che non corrisponde alle loro aspettative; ciò non significa che costoro siano totalmente inoccupati; infat-

TAVOLA N. 12 — Attuale condizione occupazionale disaggregata per sessione di laurea (« studenti ») (E = estate, A = autunno, I = inverno) anni solari.

	E 73	A 73	I 74	E 74	A 74	I 75	E 75	Totale
Non ha alcuna occ. né intenzione di cercarla	—	—	—	—	—	—	1,9	0,3
Casalinga	—	4,4	—	2,8	—	—	5,8	2,1
Militare	5,0	2,2	6,4	8,6	9,1	15,9	5,8	7,6
Studente	—	2,2	—	—	2,3	4,5	1,9	2,1
In cerca di 1 ^a occup.	15,0	17,8	9,7	28,6	22,7	40,9	53,8	28,5
Disoccupato	10,0	2,2	—	5,7	4,5	2,3	—	3,4
Occupato	70,0	71,1	83,9	54,3	61,4	36,4	30,8	56,1
<i>Totale</i>	100,0 (40)	100,0 (45)	100,0 (31)	100,0 (35)	100,0 (44)	100,0 (44)	100,0 (52)	100,0 (291)

g.i. = 4; $\zeta^2 = 31,606$; $P < 0,001$;

Nota: si è calcolato il test su una tavola 3×3 le cui modalità in riga sono state aggregate come nella tavola 11; le modalità per colonna sono state aggregate per anno solare.

TAVOLA N. 13 — « *Le è mai capitato di respingere qualche offerta (o qualche possibilità concreta) di lavoro regolare?* »; incrocio con attuale condizione occupazionale (« studenti »).

	Mai	1 2 volte	Più volte	Non risponde	Totale
Non ha alcuna occupazione né intenzione di cercarla	—	100,0	—	—	100,0 (1)
Casalinga	66,7	16,7	16,7	—	100,0 (6)
Studente	20,0	40,0	20,0	20,0	100,0 (5)
Militare	59,1	36,4	—	4,5	100,0 (22)
In cerca di 1 ^a occupaz.	53,0	43,4	1,2	2,4	100,0 (83)
Disoccupato	70,0	20,0	—	10,0	100,0 (10)
Occupato	42,1	48,2	8,5	1,2	100,0 (164)
Totale	47,5	44,3	5,8	2,4	100,0 (291)

g.l. = 3; $\chi^2 = 5,466$; $P < 0,01$;

Nota: i valori indicati si riferiscono ad una tavola 2×3 ottenuta aggregando la II e la III modalità in colonna e procedendo come nella tavola 12 per quanto riguarda le modalità in riga.

ti, ben il 73,5% dei laureati in cerca di 1^a occupazione, in attesa di trovare un lavoro che rispondesse alle sue aspettative, svolgeva saltuariamente qualche attività.

16. Nell'analisi della prima occupazione e dell'occupazione attuale si è ritenuto di dover tralasciare per il momento i dati relativi ai « lavoratori »: costoro infatti erano inseriti stabilmente sul mercato del lavoro già prima di laurearsi e, nella grande maggioranza dei casi, hanno continuato a svolgere lo stesso lavoro anche dopo la laurea. Si tratta dunque di una fascia di laureati che non ha fatto offerta di sé sul mercato del lavoro. Prendiamo quindi in considerazione solo gli « studenti » attualmente occupati o disoccupati⁵.

Si tratta di una massa solo apparentemente elevata (174) in quanto occorre ricordare che i laureati disponibili all'occupazione dopo la laurea erano 291. Ciononostante anche questo limitato gruppo ha incontrato notevoli difficoltà di inserimento e non ha sempre ottenuto — come si vedrà in seguito — posizioni professionali di livello elevato. Più precisamente, il tempo necessario per trovare lavoro è stato di oltre 7 mesi per il 17,2%.

⁵ Esaminiamo la prima attività dopo la laurea e l'attività attuale; \hat{n} totale dei casi relativi alla prima attività è pari a 174; di questi solo 16^a sono attualmente occupati e 10 sono disoccupati.

e di un periodo oscillante tra i 4 e i 6 mesi per un gruppo pari al 15,6% (questi dati si riferiscono ai 174 laureati attualmente occupati o disoccupati).

Contrariamente a quanto ci si potrebbe aspettare la rapidità di inserimento sul mercato del lavoro non risulta correlata con l'estrazione di classe (professione del padre). Questo aspetto può essere spiegato ricordando che i laureati provenienti dalle classi sociali superiori possono sobbarcarsi un più lungo periodo di inattività, fino al reperimento di un'occupazione ritenuta soddisfacente, mentre per i giovani delle classi sociali subalterne il lungo tempo di attesa equivale probabilmente alla effettiva impossibilità di reperire una qualsiasi occupazione stabile.

La prima attività dopo la laurea e il lavoro attuale

17. Ma, concretamente che cosa sono andati a fare i laureati in Scienze Politiche?

Possiamo aggregare tra loro alcune posizioni professionali definendo 4 livelli:

— 1° livello: « qualificato »; comprende borsista, assistente universitario, impiegato di 1ª categoria e di 1ª Super, carriera direttiva nella pubblica amministrazione, ricercatore, dirigente e giornalista. Per quanto riguarda la prima occupazione dopo la laurea il 29,4% degli occupati era a questo livello.

Attualmente vi troviamo il 40,4% degli occupati. Si richiama l'attenzione sul significato relativo del termine « qualificato »: per esempio gli impiegati di 1ª cat. del settore Credito e Assicurazioni non hanno (quasi mai) un ruolo realmente qualificato.

— 2° livello: « non qualificato »; comprende: impiegato di 3ª e 2ª categoria, carriera esecutiva e di concetto della pubblica amministrazione, insegnante. Questo livello passa dal 41,9% (1ª occupazione) al 36,6% (occupazione attuale).

— 3° livello: « lavoro indipendente »; comprende: coadiuvante in azienda familiare, lavoratore in proprio, negoziante, esercente, imprenditore, libero professionista.

Il peso di queste posizioni diminuisce leggermente dall'11,5% (1ª occupazione) al 9,7% dell'occupazione attuale.

— 4° livello: « lavoro part-time senza contratto »: passa dal 6,3% (1ª attività) al 2,4% (occupazione attuale).

Come si vede, una condizione di lavoro realmente qualificata è realtà solo per una piccola minoranza di laureati; non dimentichiamo poi che si tratta solo di una parte dei laureati, di coloro cioè che hanno avuto la fortuna (o il privilegio) di trovare un'occupazione stabile.

TAVOLA N. 14 — 1ª attività dopo la laurea e attività attuale (« studenti »).

	1ª attività		Attività attuale	
	V.A.	%	%	V.A.
Coadiuvante in az. fam.	12	6,9	5,5	9
Borsista, ass. univers.	12	6,9	6,7	11
Lavorante in proprio	1	0,6	0,6	1
Negoziante, esercente	2	1,1	1,2	2
Impiegato 3ª categoria	9	5,2	4,3	7
Impiegato 2ª categoria	40	23,0	18,9	31
Impiegato 1ª categoria	21	12,1	20,3	33
Impiegato 1ª categoria super	2	1,1	1,8	3
Carriera esecutiva P.A.	2	1,1	1,2	2
Carriera di concetto P.A.	6	3,6	4,3	7
Carriera direttiva P.A.	3	1,7	4,3	7
Insegnante	16	9,2	7,9	13
Ricercatore	10	5,9	4,9	8
Dirigente	—	—	0,6	1
Libero professionista	4	2,3	1,8	3
Imprenditore	1	0,6	0,6	1
Giornalista	3	1,7	1,8	3
Lavoro part-time senza contratto	11	6,3	2,4	4
Altro	12	6,9	8,5	14
Non risponde	7	4,0	2,4	4
<i>Totale</i>	174	100,0	100,0	164

18. Il sesso ha un valore discriminante riguardo al tipo di posizione professionale occupata? E' interessante osservare come non vi siano sensibili differenze per quanto riguarda la prima attività dopo la laurea: infatti la percentuale di lavori di livello « qualificato » è del 30,2% tra i maschi e del 28,1% tra le donne.

La situazione cambia sensibilmente se si analizza l'attuale attività: la percentuale di lavori qualificati diventa in questo caso ben il 43,6% tra i maschi e solo il 34,6% tra le donne.

Malgrado quanto si era detto in precedenza, cioè che le laureate in Scienze Politiche hanno una estrazione sociale più privilegiata rispetto ai maschi, l'essere donna rappresenta un vero handicap che, alla distanza, emerge sempre di più.

La classe sociale di appartenenza si rivela come fattore che influenza in modo accentuato il tipo di posizione professionale raggiunta dal laureato.

Riportiamo nella tavola 15 alcuni dati che — pur non risultando significativi dal punto di vista strettamente statistico — segnalano differenze non trascurabili tra i gruppi di laureati di diversa estrazione sociale.

TAVOLA N. 15 — Estrazione sociale e posizione professionale: 1^a attività e attività attuale (incrocio con professione del padre).

	1	2	3	4 (a)
1 ^a attività, lavori di livello « qualificato » (b)	48.4	33.3	30.8	21.4
Attività attuale, lavori di livello « qualificato » (b)	48.4	33.3	30.8	21.4
N: 1 ^a attività	(67)	(22)	(59)	(14)
N: attività attuale	(64)	(21)	(52)	(14)

Note:

- (a) 1 = borghesia medio-alta;
 2 = borghesia medio-bassa;
 3 = ceti medi;
 4 = proletariato;
 cfr. Tavola 3.
- (b) per i lavori di livello qualificato cfr. modalità di aggregazione al paragrafo 17.

La percentuale di lavori di livello « qualificato » — che era del 35,8% tra i figli della media e alta borghesia al momento della prima attività — passa al 48,4%, rispetto all'attività attuale. Valori sensibilmente più bassi e quanto mai stabili si riscontrano invece per le classi sociali inferiori. Così, mentre per la borghesia medio-alta, un laureato su due (occupati) è, al momento dell'indagine, in una posizione « qualificata », solo un figlio di proletari su 5 (occupati) e meno di un figlio di ceto medio su 3 (occupati) si trovano inseriti a tale livello.

19. Ci si potrebbe attendere che i canali per l'inserimento sul mercato del lavoro cambino a seconda dell'estrazione di classe: in realtà l'incrocio tra la variabile « professione del padre » e la variabile: « canale reperimento prima attività » non dà luogo a differenze statisticamente significative ($P < 0,70$): la modalità più diffusa è la raccomandazione o conoscenza (40,2%).

Da sottolineare come soltanto il 13,8% abbia trovato il primo lavoro « in seguito a risposta ad inserzione sulla stampa dell'ente o azienda » e solo un laureato su 174 abbia iniziato la prima attività « in seguito a risposta ad offerta pervenuta tramite nominativo fornito dall'università »; un ulteriore 6,9% si è occupato in seguito a concorso pubblico. Questi tre dati — che raggiungono insieme circa il 20% — dimostrano ancora una volta la scarsità della domanda di laureati in Scienze Politiche esistenti sul mercato: di fronte a questa situazione gli intervistati, sen-

TABELLA N. 16 — Settore prima attività dopo la laurea e settore attuale attività (« studenti »).

	1 ^a attività V.A.	%	Attività attuale %	V.A.
Industria	34	19,5	19,5	32
Commercio: vendita al dettaglio	9	5,2	4,9	8
» grande distr.	7	4,0	4,3	7
» marketing	14	8,0	9,1	15
» pubblicità	6	3,4	1,8	3
» società di cons., studio prof.	11	6,3	4,9	8
Credito	12	6,9	11,0	18
Assicurazioni	7	4,0	4,3	7
Pubblica amministrazione	6	3,4	5,5	9
Scuola media sup./inf.	15	8,6	7,3	12
Università	11	6,3	6,7	11
Istituti di ricerca	4	2,3	1,8	3
Sindacato	1	0,6	0,6	1
Informazione (giornali, periodici, RAI-TV)	5	2,9	1,8	3
Trasporti	1	0,6	0,6	1
Assistenza (servizi sociali)	2	1,2	1,8	3
Altro	14	8,0	11,6	19
Non risponde	15	8,6	2,4	4
Totale	174	100,0	100,0	164

za distinzione di classe, hanno fatto ricorso al tramite tradizionale della raccomandazione.

20. Per quanto riguarda il settore produttivo nel quale sono inseriti i laureati, occorre innanzitutto sottolineare il limitato peso dell'impiego pubblico: 19,5% (1^a occupazione), 21,3% (occupazione attuale). Assai elevato e costante è l'assorbimento da parte dell'industria (intorno al 20%). Marketing e pubblicità assorbono circa l'11%, mentre aumenta il peso del ramo Credito e Assicurazioni che passa dal 10,9% (1^a occupazione) al 15,4% (occupazione attuale). Università ed istituti di ricerca mantengono un peso costante (8,5%).

Per i laureati attualmente occupati nell'industria siamo in grado di specificare il ramo aziendale nel quale operano; in prima approssimazione possiamo dire che si tratta di rami sostanzialmente coerenti con il tipo di laurea: su 32 laureati infatti, 9 lavorano negli uffici del personale (relazioni, selezione, gestione), 4 nel marketing, 6 complessivamente negli uffici pubbliche relazioni e stampa, pubblicità, ufficio-studi; 8 lavorano negli uffici commerciali e amministrativi. Per quanto riguarda le donne, è

da sottolineare come ben 4 laureate svolgono mansione di segretaria.

La specificità del mercato del lavoro intellettuale nell'area milanese emerge con chiarezza dalla configurazione giuridica degli enti nei quali sono attualmente occupati i nostri 164 laureati:

TAVOLA N. 17 — Configurazione giuridica dell'ente o azienda (percentuali).

Pubblico	22,0
Privato	62,8
A partecipazione statale	12,2
Non risponde	3,0
<i>Totale</i>	100,0 (164)

Questi dati sono completamente diversi da quelli nazionali della ricerca CNEL-CENSIS del 1971: allora infatti era risultato che della leva di laureati in Scienze Politiche del 1965-66 — a quel tempo occupati — ben il 64% era inserito nella pubblica amministrazione⁶.

La ragione di tale rovesciamento di posizioni va ricercata, da un lato, nello sviluppo del « ramo terziario » dell'industria in Lombardia e dall'altro nelle chiusure istituzionali che sul fronte dell'insegnamento si erano determinate nel frattempo per i laureati in Scienze Politiche.

21. Tra i diversi tipi di motivazioni che hanno spinto gli intervistati ad accettare l'attuale professione individuiamo sostanzialmente 4 posizioni (cfr. Tav. n. 18); la prima con forte connotato negativo (« la soluzione più accettabile tra quelle presentatesi » = 28,6%; la seconda, rilevante uno scarso desiderio di affermazione e comprendente le modalità 7 e 8. Una terza posizione non molto dissimile dalla precedente, che esprime un certo grado di acquiescenza, comprende le prime due modalità (14,6%). La quarta posizione esprime un accentuato desiderio di realizzazione, orientato verso mete « tradizionali » di carriera e di reddito (2,4%), oppure, verso mete « alternative » di indipendenza e di creatività (23,8%).

⁶ Cfr. Consiglio Nazionale dell'Economia e del Lavoro, *Rapporto sugli aspetti sociali ed economici della situazione universitaria italiana* (a cura del CENSIS), F. Angeli, Milano 1971, pag. 58.

TAVOLA N. 18 — Qual è il più importante tra i seguenti motivi che l'ha spinto ad accettare o scegliere la sua attuale professione? (percentuali).

	« Studenti »
1 — è un lavoro che avevo già prima di laurearmi	11,0
2 — è un lavoro che già altro parente, amico, ecc. svolgeva	3,6
3 — è un lavoro che dà un reddito elevato	1,8
4 — è un lavoro che lascia libertà di azione e d'espress.	23,8
5 — è un lavoro che offre notevoli possibilità di carriera	0,6
6 — è un lavoro che non implica trasferimenti	—
7 — è un lavoro che lascia molto tempo libero	6,7
8 — è un « posto sicuro »	4,3
9 — dà la possibilità di fare lavoro politico	1,8
10 — era la soluzione più accettabile tra quelle presentatemi	28,6
Altro	15,2
Non risponde	2,4
<i>Totale</i>	100,0 (164)

22. Il questionario comprendeva anche una serie di domande atte a definire le caratteristiche dei lavori svolti dai laureati: in questa sede ci limiteremo solo ad alcuni punti principali.

Per quanto riguarda il reddito disponiamo di due informazioni: il livello mensile e il relativo grado di soddisfazione.

Oltre la metà dei laureati ha dichiarato di guadagnare più di 251.000 lire mensili: si tratta di un dato probabilmente sotto-stimato per la tendenza ad assimilare lo stipendio mensile al reddito mensile (in realtà superiore, visto che le mensilità di stipendio sono sempre più di dodici). Non sono certo redditi elevati ma che tuttavia diventano alti se paragonati alle attuali retribuzioni dei lavoratori manuali; inoltre si tratta di redditi iniziali visto che gli intervistati sono laureati al massimo da due anni. Poco meno della metà degli intervistati (45,1%) ritiene che i propri guadagni siano adeguati al lavoro svolto: è un dato che potrebbe acquistare maggiore significatività solo se lo si potesse comparare con altri analoghi.

23. Abbiamo poi cercato di misurare il grado di relazione esistente tra il titolo di studio conseguito ed il lavoro svolto, sia in base a valutazioni soggettive che a dati obiettivi.

Secondo più della metà degli intervistati non c'è relazione tra gli studi del corso di laurea in Scienze Politiche ed il lavoro svolto; anzi, solo il 6,1% dichiara esplicitamente che Scienze Politiche ha fornito la qualificazione indispensabile per l'attuale attività. Appare ancora una volta come la Facoltà non qualifichi

TAVOLA N. 19 — Qual è il suo reddito complessivo netto professionale mensile? (percentuali).

« Studenti »	
Fino a 150.000	14,0
Da 151.000 a 250.000	28,6
Da 251.000 a 350.000	45,7
Da 351.000 a 450.000	7,3
Da 451.000 a 650.000	2,4
Oltre 651.000	0,6
Non risponde	1,2
<i>Totale</i>	100,0 (164)

TAVOLA N. 20 — C'è relazione tra gli studi del corso di laurea in scienze politiche ed il tipo di lavoro attualmente svolto? (percentuali).

« Studenti »	
No	57,9
Si	41,5
Non risponde	0,6
<i>Totale</i>	100,0 (164)

TAVOLA N. 21 — Pensando alla sua attuale attività e agli studi universitari fatti, lei pensa che gli studi del corso di laurea in scienze politiche: (percentuali).

« Studenti »	
Hanno fornito la qualificazione indispensabile	6,1
Hanno fornito una qualificazione generica	61,0
Non hanno fornito alcuna qualificazione	32,9
Non risponde	—
<i>Totale</i>	100,0 (164)

professionalmente ma dia soltanto una formazione generica di tipo culturale.

I contenuti dei lavori svolti dai laureati non solo appaiono staccati dal genere di studi che si fanno a Scienze Politiche, ma sono anche « dequalificati »: quasi la metà degli intervistati afferma di svolgere un lavoro non corrispondente al livello di istruzione raggiunto, e cioè, un lavoro « non da laureato ».

TAVOLA N. 22 — Il tipo di lavoro da lei svolto corrisponde al livello di istruzione da lei raggiunto?

	« Studenti »	« Lavoratori »	Totale
— No	48,2	45,6	46,7
— Si	50,0	53,4	51,9
— Non risponde	1,8	1,0	1,4
<i>Totale</i>	100,0 (164)	100,0 (204)	100,0 (368)

g.l. = 1; $\chi^2 = 0,3261$; $P < 0,50$.

TAVOLA N. 23 — « Il tipo di lavoro da lei svolto corrisponde al livello di istruzione da lei raggiunto? » (secondo l'estrazione sociale, misurata dalla professione del padre).

	1	2	3	4 (a)
No	60,9	37,1	34,6	42,8
Si	39,1	38,1	63,5	57,2
Non risponde	—	4,8	1,9	—
<i>Totale</i>	100,0 (64)	100,0 (21)	100,0 (52)	100,0 (14)

g.l. = 3; $\chi^2 = 8,428$; $P < 0,05$; nota: (a) cfr. tavola 3.

Si veda dalla Tavola 22 come non emergano differenze significative tra il gruppo degli « studenti » e quello dei « lavoratori »: coloro i quali si sono occupati dopo la laurea svolgono un lavoro che, quanto a contenuti, non si differenzia dalle attività tipiche dei diplomati di scuola media superiore (« lavoratori »).

24. Osserviamo tuttavia come, ancora una volta, l'estrazione sociale svolga un ruolo importante nel permettere l'accesso a lavori « da laureati »: una buona parte dei figli della borghesia media e alta gode di posizioni professionali « corrispondenti al livello di istruzione raggiunto » (37,1% e 60,9%, rispettivamente), mentre solo il 42,8% dei figli di proletari è in questa condizione; l'analoga percentuale cade al 34,0% per i figli dei ceti medi.

I laureati provenienti da famiglie di ceto medio sembrano dunque subire condizioni di lavoro peggiori rispetto a tutti gli altri strati sociali.

Se ne ha conferma analizzando le risposte alla domanda: « Pensa di avere possibilità di carriera continuando la sua attività attuale »? Circa i 2/3 dei laureati provenienti sia dalle clas-

si alte sia della classe operaia ritengono di sì, solo il 42,3 dei figli dei ceti medi pensa di avere possibilità di carriera ($P < 0,05$).

La spiegazione di questo fenomeno può essere ricondotta in prima approssimazione al fatto che il gruppo dei figli di proletari è particolarmente « selezionato » e — come tale — dotato di capacità superiori alla media.

La situazione contraddittoria dei ceti medi può essere così riassunta: se da un lato dispongono di livelli di reddito che consentono l'accesso all'università, dall'altro lato sono privi di quelle caratteristiche, proprie delle classi superiori, che favoriscono la « riuscita » sia all'università che sul mercato del lavoro.

Per inciso, ricordiamo come, nella domanda in questione il sesso faccia emergere differenze significative ($P < 0,05$): mentre il 65,7% dei maschi pensa di avere possibilità di carriera, la percentuale scende al 48,8% per le donne. Ancora, emergono differenze assai significative ($P < 0,01$) se incrociamo con il voto di laurea: vi è corrispondenza tra lavoro e livello di istruzione per il 42,6% dei laureati con votazione inferiore a 110/110 e per ben il 63,9% dei laureati con 110 e 110 e lode. Classe sociale, sesso e voto di laurea sono dunque variabili discriminanti rispetto alla qualità del lavoro.

25. Prendiamo in considerazione la Tavola 24: potremmo avere l'impressione che nel 50% dei casi la laurea sia effettivamente il titolo di studio richiesto per l'attuale professione degli intervistati. Si potrebbe perciò concludere affrettatamente che si tratta di lavori qualificati.

In realtà questo dato, almeno in parte, riflette il fenomeno dell'artificioso innalzamento dei titoli di studio via via richiesti per le diverse occupazioni (« educational upgrading »). Diciamo artificioso poiché non risponde ad una maggiore complessità della mansione ma solo a variabili legate al mercato del lavoro.

TAVOLA N. 24 — Qual è il titolo di studio generalmente richiesto per la sua attuale professione?

« Studenti »	
Nessun titolo	14,0
Licenza elementare	0,6
Licenza di scuola media inferiore	3,0
Licenza di scuola media superiore	34,7
Laurea	44,7
Specializzazione post-laurea	3,0
Non risponde	—
<i>Totale</i>	100,0 (164)

Se ne ha conferma nella Tavola 25 dove si vede che per due laureati su tre il lavoro attuale è svolto anche da persone non laureate.

Ancora una volta l'incrocio con il voto di laurea fa emergere differenze significative ($P < 0,001$); infatti, mentre per i laureati con votazione inferiore a 110 nel 78,6% dei casi l'attuale lavoro è svolto anche da non laureati, la percentuale scende al 42,6% per i laureati con 110 o più. Il livello della laurea influisce sulla qualità del lavoro.

26. Esaminiamo ora il grado di soddisfazione che gli intervistati hanno riguardo al loro lavoro.

Solo il 47% considera la sua attuale attività come stabile e, d'altro lato, il 42,1% ha pensato concretamente di cambiare lavoro in questi ultimi tempi. In definitiva solo un laureato su otto si dichiara pienamente soddisfatto del suo lavoro mentre più di uno su quattro è piuttosto o totalmente insoddisfatto.

Il grado di insoddisfazione emerge indirettamente anche dalle risposte date dalla domanda: « Ha mai pensato concretamente di cambiare lavoro in questi ultimi tempi? ». Il 42,1% dei laureati attualmente occupati ha risposto di sì.

TAVOLA N. 25 — Ci sono, che lei sappia, altre persone che fanno il suo stesso lavoro pur non essendo laureate o in procinto di laurearsi? (percentuali).

« Studenti »	
No	21,3
Si	65,3
Non so	12,8
Non risponde	0,6
<i>Totale</i>	100,0 (164)

TAVOLA N. 26 — Se pensa al suo attuale lavoro? Può dirsi: (percentuali).

« Studenti »	
Pienamente soddisfatto	13,4
Abbastanza soddisfatto	46,3
Né soddisfatto né insoddisfatto	11,6
Piuttosto insoddisfatto	17,7
Totalmente insoddisfatto	10,4
Non risponde	—
<i>Totale</i>	100,0 (164)

27. L'impressione finale che emerge da tutti questi dati sulla condizione occupazionale dei laureati può essere riassunta in alcuni punti:

1) la posizione professionale è estremamente eterogenea e contrasta con lo stereotipo tutt'ora esistente che identifica per il laureato in Scienze Politiche alcuni ruoli tipici (diplomatico, giornalista, politico di professione);

2) contrariamente a quanto avviene sul piano nazionale, i laureati della Facoltà in larga maggioranza sono attualmente occupati nel settore privato; una quota superiore al previsto è assorbita dall'industria. E' chiaro che il particolare mercato del lavoro cui questi laureati hanno fatto riferimento (Lombardia) ha giocato un ruolo importante. Si può tuttavia pensare che il forte assorbimento da parte del settore privato, finalizzato ad obiettivi di produttività ed efficienza, derivi anche dalla percezione che i datori di lavoro hanno dell'adattabilità e polivalenza del laureato in Scienze Politiche e della potenzialità produttiva che questi può avere in un ampio ventaglio di mansioni e di settori;

3) ad una prima analisi le posizioni ricoperte danno la impressione di una generale dequalificazione e sottoutilizzazione dei laureati; occorre peraltro ricordare che si tratta di laureati alle primissime fasi della carriera la cui qualificazione verrà acquisita gradualmente.

In generale sesso maschile e appartenenza alle classi sociali superiori e una laurea conseguita col massimo dei voti favoriscono l'inserimento ad un livello migliore rispetto alle donne e ai provenienti dalle classi sociali inferiori.

Concludiamo infine rilevando come ben 93 laureati su 500 intervistati (18,6%) siano attualmente iscritti a qualche facoltà: si tratta di un fenomeno notevole e diffuso anche in altre Facoltà e sedi universitarie⁷ e del quale bisogna tener conto al fine di ridefinire con precisione le reali dimensioni dell'Università « di massa ».

In ogni modo, contrariamente a quanto ci si poteva aspettare, la tendenza a reinscrivere all'Università è risultata diffusa non solo tra gli « studenti » (21,6%) ma anche, seppure in modo minore, tra i « lavoratori » (14,4%). Tra gli « studenti », inoltre, il tasso di reinscrizione non varia significativamente a seconda della condizione occupazionale (20,2% tra gli occupati; 23,4% tra gli inoccupati; $P < 0,50$). La seconda laurea non è dunque

⁷ Tra i laureati di alcune Facoltà umanistiche dell'Università di Roma la percentuale di reinscritti oscilla intorno al 30%; Cfr. *Il bilaureato*, in « Panorama », 2 ottobre 1975, p. 81.

l'ancora di salvezza (illusoria) solo per i laureati disoccupati, ma anche per quelli già occupati. Certo, i primi si reinscrivono all'Università per migliorare le proprie chances sul mercato del lavoro, per avanzare nella fila di quelli che cercano lavoro; gli altri, già occupati, rientrano nell'Università forse anche per esigenze di formazione permanente ma, più spesso, perché sperano, così, di raggiungere finalmente un lavoro « da laureati ». Entrambe queste componenti non hanno compreso ancora che la disoccupazione e la dequalificazione intellettuale non si risolvono individualmente aumentando la quantità dei titoli di ciascuno ma solo migliorando la qualità della scuola e lottando per una società diversa.

CORRADO DE FRANCESCO
PAOLO TRIVELLATO
(Università di Milano)

APPENDICE

Osserviamo come, rispetto alle variabili sesso, età, al momento della laurea e voto di laurea (Tavole 27, 28 e 29) non vi siano differenze statisticamente significative tra rispondenti e non rispondenti. Lievi differenze dell'ordine di pochi punti percentuali emergono invece per l'anno e l'indirizzo di laurea: tutti gli indirizzi (ad eccezione del politico-sociale) sono sottorappresentati di circa 1 punto percentuale tra i rispondenti rispetto al totale mentre appare lievemente sovrarappresentato (di quasi 4 punti) l'indirizzo Politico-sociale. Questo scarto è comprensibile se pensiamo che la ricerca era svolta dall'Istituto di Sociologia, il che può aver maggiormente motivato a rispondere i laureati dell'indirizzo politico-sociale che, più degli altri, a questo istituto avevano fatto riferimento.

Per il momento, invece, non siamo in grado di interpretare la « strana » distribuzione dell'anno di laurea tra rispondenti e totale (tavola 30). E' vero che si tratta di scarti lievi (al massimo tre punti percentuali) nondimeno ci si sarebbe aspettati che la percentuale di rispondenti fosse maggiore tra i laureati più recenti e minore tra quelli più anziani: ciò è solo parzialmente vero, infatti i rispondenti sono in misura maggiore tra i laureati del 1973 che tra quelli del 1974.

TAVOLA N. 27 — Sesso.

	Rispondenti	Non rispondenti	Totale
Maschi	75,4	78,2	76,2
Femmine	24,6	21,8	23,8
<i>Totale</i>	100,0 (500)	100,0 (206)	100,0 (706)

g.l. = 1, $\zeta^2 = 0,604$, $p < 0,50$.

TAVOLA N. 28 — Età al momento della laurea.

	Rispondenti	Non rispondenti	Totale
22, 23, 24 anni	29,6	28,1	29,1
25, 26 anni	26,6	27,2	26,8
Da 27 a 35 anni	37,4	34,0	36,4
Da 36 a 50 anni	5,4	9,7	6,7
Oltre 51 anni	1,0	1,0	1,0
<i>Totale</i>	100,0 (500)	100,0 (206)	100,0 (706)

g.l. = 4, $\zeta^2 = 4,665$, $P < 0,50$.

TAVOLA N. 29 — Voto di laurea.

	Rispondenti	Non rispondenti	Totale
Fino a 100	27,2	27,2	27,2
Da 101 a 109	48,0	51,0	48,9
110 e lode	24,8	21,8	23,9
<i>Totale</i>	100,0 (500)	100,0 (206)	100,0 (706)

g.l. = 2, $\chi^2 = 0,915$, $P < 0,70$.

TAVOLA N. 30 — Anno di laurea (anno solare).

	Rispondenti	Non rispondenti	Totale
1973	21,4	18,0	20,4
1974	41,0	52,4	44,3
1975	37,6	29,6	35,3
<i>Totale</i>	100,0 (500)	100,0 (206)	100,0 (706)

g.l. = 2, $\chi^2 = 7,755$, $P < 0,05$.

TAVOLA N. 31 — Indirizzo di laurea.

	Rispondenti	Non rispondenti	Totale
Politico - Amministrativo	3,8	4,4	4,0
Politico - Economico	19,4	22,8	20,4
Politico - Internazionale	17,0	20,9	18,1
Storico - Politico	10,4	15,5	11,9
Politico - Sociale	49,4	36,4	45,6
<i>Totale</i>	100,0 (500)	100,0 (206)	100,0 (706)

g.l. = 4, $\chi^2 = 10,589$, $P < 0,05$.

Sulla cultura operaia e l'identità di classe

Parte I - Il lavoro operaio. Una crisi del suo ruolo storico?

Se il capitale non è una cosa ma un rapporto, in cui il lavoro ha un ruolo centrale, la « centralità » materiale e storica della classe operaia trae ovviamente la sua ragione d'essere da questo ruolo. Tutta la civiltà cosiddetta industriale, come è stato osservato, « è in realtà una civiltà del lavoro »; ¹ e alla preminenza del lavoro nella sfera economico-sociale (preminenza fino ad oggi ben reale ed anzi, per il capitalismo, addirittura essenziale sebbene nelle ideologie di questo risulti variamente occultata o eclissata), fa riscontro la sua evidente preminenza nella sfera pratico-teorica del movimento operaio: nelle armi della lotta come in quelle della critica, nelle tecniche organizzative come nell'apparato concettuale; e così nelle ideologie socialiste pre-marxiste celebranti l'esaltazione morale della dignità del lavoro, come nell'analisi storico-materialistica postulante la fondamentalità scientifica della teoria del valore.

E' appena il caso di ricordare che l'operazione umana investita di tale preminenza è per eccellenza il lavoro manuale. E che anzi, in una prospettiva antropologica marx-engelsiana sarebbe proprio quest'ultimo a segnare il processo di « ominazione » (così che per certi aspetti si potrebbe arrivare a vedere nel lavoratore manuale l'uomo senza aggettivi). La posizione fondamentale in tal modo assunta dal lavoro manuale proviene direttamente dalla posizione fondamentale ricoperta fino ad oggi dalla produzione: intesa come produzione di beni materiali ed identificabile con il settore secondario e, fino al 1800, ancor più con quello primario. Senza risalire alla rivoluzione neolitica o ad altre forme remote di organizzazione sociale, si può quanto meno sostenere che dalla fine dell'età schiavistica alla fine dell'età feudale (ideologicamente parlando, dai Padri della Chiesa ai Fisiocratici ed oltre), si tende un imponente arco di storia della civiltà contrassegnato dalla centralità (materiale e culturale) del lavoro produttivo agricolo; più ancora che dell'artigiano, l'uomo-operaio sarà erede dell'uomo-contadino; ed il suo avvento sulla scena storica sarà in rapporto con il tramutarsi della « produzione di alimenti per la comunità » in « produzione di valore ».

La classe contadina, rimasta per secoli subalterna nonostante la centralità della produzione agricola, è stata socialmente e storicamente eclissata senza mai accedere al potere; oppure — per accedervi — ha dovuto trasformarsi in qualcos'altro.

La situazione della classe operaia è chiaramente diversa ma può presentare analogie. Se si esclude la recente « riscoperta » della produttività industriale come mezzo di uscita dalla crisi, si può sostenere che, ormai da decenni, in occidente è stato, per vari aspetti, messo in discussione il primato socio-economico e socio-politico della fabbrica, e conseguentemente anche un tipo particolare di centralità operaia. ² Se appena guardiamo più in là degli attuali, congiunturali tentativi del grande capitale e dello Stato

¹ M. TRONTI, *Operai e capitale*, Einaudi (1966), 1971.

² R. HEILBRONER, *An Inquiry into the Human Prospect*, (1974); trad. it. *Le prospettive dell'uomo*, Etas Libri 1975.

(si veda il caso italiano) di corresponsabilizzare i sindacati, e i partiti della sinistra negli sforzi di ripresa economica: se appena consideriamo dunque un quadro storico più esteso e profondo, notiamo che il proletariato propriamente inteso, (cioè quello dei paesi capitalistici di più vecchia industrializzazione), ha visto frustrate per vari aspetti ed in più occasioni le proprie classiche prospettive di potere in quanto già « obsolete »: e questo senza avere ancora potuto (salvo trasformarsi fino a perdere davvero molto quanto a identità riconoscibile e soggettività) assumere il proprio specifico ruolo storico. Connessa com'era con la teorizzazione di quest'ultimo, l'analisi marxiana è stata intanto per molti aspetti riveduta nella strategia del movimento operaio europeo-occidentale. Due « linee » principalmente si segnalano in tale revisione. Ad un abbandono di alcune fondamentali prospettive sulla dinamica tendenziale delle classi nel capitalismo, e a un conseguente « superamento » del concetto di proletariato, sembra infatti contrapporsi a livello teorico e politico un'enfaticizzazione di tale concetto: enfaticizzazione che però — giustamente anche nella ricerca di una dimensione sociale maggioritaria — viene accompagnata quasi sempre da una dilatazione semantica del concetto stesso: a scapito ovviamente dello specifico operaio, nonché della centralità operaia all'interno del movimento di massa inteso globalmente. Rispetto a tale *specifico* ed a tale *centralità*, le due linee che abbiamo ora ricordato si contrappongono forse un po' meno di quanto possa sembrare; anzi è proprio da una specie di loro combinazione che derivarono — all'interno della sfera d'azione del « marxismo latino » — alcuni grandi successi politico-elettorali. Per la precisione, tuttavia, è doveroso ricordare che, la tesi della « proletarizzazione » propriamente detta³ è stata sostenuta quasi esclusivamente da un settore della Nuova Sinistra; inoltre ha avuto scarse verifiche e scarso accoglimento nel movimento come insieme: in quest'ultimo è prevalsa piuttosto la tendenza ad interpretare in termini di alleanze e di egemonia i fenomeni di sindacalizzazione, di spostamento del voto, ecc. Qui ci limitiamo, marginalmente, ad osservare che, considerato in modo complessivo (e indipendentemente da ogni autonomismo corporativo), il cosiddetto « potere del lavoro organizzato »⁴ è drasticamente aumentato. Ma tale aumento concerne il potere del lavoro non-operaio e procede a misura che decresce quello del lavoro operaio in senso proprio.

Sono venute in gran parte meno le ragioni scientifiche, obiettivamente verificabili, per continuare a vedere nel proletariato *industriale* strettamente inteso il protagonista ed il fattore decisivo nella lotta di classe: decisivo in quanto capace, per sua specifica (ed esclusiva) posizione, di colpire il capitale nel suo organo più vitale, e cioè la fabbrica produttrice di beni materiali.

In una società che va terziarizzandosi, taluni servizi sono già indispensabili non meno del cibo ed in molti casi più della maggior parte dei beni materiali che confluiscono sul mercato⁵.

Da ciò deriva però il carattere sempre meno economico e sempre più

³ S. TURONE, *Sindacato e classi sociali*, Laterza 1976 (pp. 38 sgg.); F. BARBANO, *Struttura e classi sociali in Italia*, Giappichelli 1975 (pp. 209 segg.); L. MAITAN, *Dinamica delle classi sociali in Italia* (con un commento di Sylos Labini), Savelli 1975.

⁴ G. SARTORI, *Il potere del lavoro nella società post-pacifcata*, in AA.VV., *Sindacati e politica nella società postindustriale*, il Mulino 1976 (« Quad. della rivista ital. di scienza politica »).

⁵ G. SARTORI, *cit.*; R. HEILBRONER, *cit.*; F. BARBANO, *cit.*

politico-ideologico di ogni teorizzazione della centralità operaia in termini tradizionali.

Se abbandoniamo ogni ultimo residuo dell'antica logica che concepiva la produzione come produzione di *beni materiali d'uso* e ribadiamo la consapevolezza dell'ormai universale trionfo del valore di scambio, già così vediamo in gran parte ridimensionato (salvo il suo trasferimento in sede, puramente ideologica, se non addirittura la sua riduzione a « mito ») il ruolo storico-politico del « proletariato economico »: con questa espressione intendendo qui (riduttivamente ma concretamente) i salariati addetti ai settori primario e secondario. Oltre a questo, una volta raggiunta la piena comprensione di ciò che storicamente significa la crescente *socializzazione della produzione* dobbiamo allora convenire che la *distinzione fra produttivo ed improduttivo* sfuma e che ogni ritorno alla certezza della centralità dell'operaio di fabbrica in quanto determinante in ultima istanza, si sostiene su basi pseudoscientifiche, in quanto divenute scientificamente arcaiche e, più che altro, ideologico-morali. Politicamente parlando tuttavia la « centralità operaia » può ancora diventare una parola d'ordine d'importanza cruciale, in un momento cruciale.

La crisi è proseguita e si è approfondita più del prevedibile. A parte i risvegli di produttività e le possibili prossime fortune di alcune imprese multinazionali ad alta tecnologia (e a bassa intensità di lavoro), è stato ipotizzato che nell'insieme l'età dell'« affluenza » sia finita e che il massimo sviluppo (inteso come sviluppo tecnico e sociale insieme) assicurabile senza assolutamente intaccare i rapporti capitalistici di produzione sia stato raggiunto in molti paesi occidentali proprio negli anni '60. Certo è probabile che tale ipotesi venga almeno in parte smentita da un salto qualitativo che il capitale sta per compiere approfittando della crisi. Ma anche in tal caso, e forse a maggior ragione, il quadro sociale ugualmente non potrebbe non risulterne mutato, nei termini di un drastico ridimensionamento del proletariato industriale strettamente inteso, del suo potenziale numerico e della sua forza d'urto diretta. Ora, se si ritiene che tale potenziale e tale forza siano essenziali per la transizione e che questa possa scaturire nel modo più proprio da una società pienamente realizzata sotto il profilo tecnico e produttivo, allora tutto quanto rilevato sopra potrebbe significare che il punto ottimale per il superamento della società « borghese » ad opera della classe organizzata è stato non solo raggiunto ma per certi aspetti già oltrepassato; e che la *domanda di transizione ad un modello sociale superiore* (domanda manifestatasi impetuosa nella seconda metà degli anni '60 quanto alta e forse massima era stata la crescita quantitativa delle forze produttive), è stata solo in misura ridotta recepita in quel momento dai partiti operai, impediti a ciò non solo da circostanze internazionali che nel caso italiano sono note ed a loro modo esemplari, ma anche da limiti intrinseci.

Il mantenimento indefinito, e senza più una precisa finalità rivoluzionaria nel senso classico, del sistema teorico-concettuale leninista (è il caso del PCF prima della svolta di Marchais) può davvero aver per lungo tempo determinato un'autoemarginazione della strategia partecipativa riformistica, e così un più o meno involontario affidamento alle iniziative razionalizzatrici della tecnocrazia neocapitalistica (questo sempre nel caso francese poiché in Italia il sistema di potere clientelare non ha mai consentito di usare appropriatamente termini come « razionalizzazione » o « razionalità »); non meno preclusiva di una rapida sensibilizzazione politica di fronte a bisogni sociali nuovi e nuovi valori e diritti è stata sotto altri aspetti l'ostinata affezione ad una certa *idea dura e severa di socialismo* concepito come fase necessaria, ed a una sua immagine centralistica e paleoindustrialistica non senza impliciti riferimenti a forme sto-

riche del socialismo realizzato. E' vero però che, se quest'ultime possono risultare ambigue in quanto portanti tuttora su di sé i segni visibili di una partenza da condizioni di scarsità, storicamente pre-mature, nella contestazione di dieci anni fa (come in parte nelle odierne lotte per i diritti civili) è riconoscibile un opposto fattore di ambiguità, derivante piuttosto da caratteristiche di piena maturazione. Così che il «bisogno» di transizione emerso a partire dal '67-'68 dovette necessariamente travalicare l'ottica e gli «interessi» specifici di classe per proiettarsi verso una dimensione socio-antropologica allargata, già post-proletaria.

Alcuni anni più tardi la linea di mediazione avviata dai vari partiti operai d'occidente, non poté ignorare lo specifico delle ideologie che continuavano ad ispirare i sistemi politici al potere rispettivamente nei diversi paesi (si pensi all'illuminismo autenticamente tecnocratico in Francia, al «cattolicesimo» burocratico e pseudo-tecnocratico in Italia); e tuttavia, in parziale contraddizione con questa scelta, fu presto necessario tener conto di alcune realtà residue dalla contestazione o emergenti nella società civile (vedi il recente accoglimento di alcune istanze femministe da parte dell'UDI e della FGCI).

Sotto tutti questi aspetti le tendenze attuali dell'eurocomunismo potrebbero leggersi non come la ratifica di un'involuzione in senso moderato, ma al contrario come un aggiornamento (più o meno tardivo) o comunque uno sforzo di adeguamento a domande in gran parte ormai extra-operaie» ma al tempo stesso più «avanzate» rispetto alla problematica teorico-pratica tradizionale dei partiti operai.

Del resto, anche ristabilendo una più rigorosa ottica di classe, è innegabile che la stessa formula della dittatura del proletariato, perlomeno nelle connotazioni che ha assunto storicamente, può apparire inadeguata all'insieme degli odierni bisogni politici operai nelle nazioni industrializzate.

Una insufficiente tempestività della sinistra storica, nonostante l'apertura «revisionista», nella decifrazione di nuovi bisogni, è da porsi in rapporto, non tanto col grado di disponibilità e duttilità dei vertici di partito, quanto semmai con l'atteggiamento dell'apparato intermedio e sovente del tessuto di base stesso (quello di più vecchia formazione), una parte notevole dei quali — differenziandosi così dal nuovo elettorato — resta condizionata da un radicato puritanesimo culturale, affezionato al modello di una cultura operaia tradizionale: modello difficilmente separabile da un'etica della produzione che interiorizza vecchie ideologie industrialistiche.

In parte è anche per questo puritanesimo che la sinistra in genere — pur dove c'è stata una rinuncia all'esclusività del punto di vista specifico di classe — ha (perlomeno inizialmente) «diffidato» dei messaggi estranei alla logica produttiva, ha esitato prima di cominciare a far proprie una serie di nuove domande riguardanti il campo dei diritti civili e del costume sollevandole dai limiti di una spontaneità libertaria piccolo borghese o dalle involuzioni in senso puramente assistenzialistico.

E' interessante osservare l'ulteriore evoluzione del caso italiano, dove il movimento operaio si trovò ad affrontare una situazione delle più complesse. Dopo un'ampia apertura ai ceti medi che ha provocato accuse di interclassismo ma ha copiosamente fruttato in termini elettorali, e dopo il pur guardingo accoglimento di istanze «civili», «extra-operaie», ecc., il PCI sembrò nuovamente costretto ad una pur parziale correzione del tiro: a misura che sembrava avvicinarsi a responsabilità più ampie (vedasi l'astensione-appoggio al governo Andreotti) doveva farsi sempre più chiaramente promotore di una nuova politica di razionalizzazione destinata in via di principio ad intaccare le ingordigie parassitarie della grande

rendita, ma di fatto rischianze di colpire prevalentemente « privilegi » minori senza raggiungere i maggiori (oltre che di frustrare aspettative e domande sviluppatesi nella società civile). Oggettivamente il sistema in cerca di equilibrio sembrò pretendere dal partito comunista cose fra loro non facilmente conciliabili: acquisire fino in fondo uno spirito di *libertà borghese* allargando ulteriormente il suo nuovo pluralismo, ma al tempo stesso ritrovare (almeno strumentalmente e temporaneamente) un po' dell'antico rigore « paleoproletario », asceticamente intollerante della corruzione e del parassitismo, se non addirittura « spietato » verso gli strati improduttivi più deboli; in un paese che non aveva conosciuto riforma luterana né calvinista (e neppure giansenismo) questo *rigore paleoproletario* poté apparire l'unico sostituto di uno spirito industrialistico moralizzatore; l'unico possibile rimedio a un vuoto di « etica protestante » nell'ideologia borghese.

Torniamo a quanto esposto più sopra, sui ritardi solo recentemente superati dal movimento operaio in generale. Dati questi ritardi, era naturale che nel frattempo fosse la parte più dinamica della cultura dominante a livello internazionale ad appropriarsi di taluni nuovi bisogni tentando (anche se con scarsi e labili successi politici) di orientarli in qualche modo a propri fini. Una certa demagogica sensibilizzazione alle « novità » dei bisogni (riforme per gli anziani ed elementi di distorto « femminismo » nella legislazione di qualche paese europeo occidentale; più in generale accento sulla « qualità della vita » ed attenzione al problema ecologico) si è fatta strada nelle pieghe stesse della crisi. Si vedano i ripetuti, demagogici tentativi di riforma da parte di Giscard; si veda il vincente centro-destra svedese e la elettorale opposizione alle centrali nucleari (salvo il successivo immediato tradimento degli elettori). In parte ha rappresentato il pur precario tentativo della classe dominante, di rispondere a distanza ad alcune istanze già presenti nei movimenti di contestazione dieci anni prima ed in parte sta a rivelare lo sforzo di questa classe per dimostrare (in tema di politica dell'ambiente, dell'energia, ecc.) di aver raggiunto una possibilità di controllo della crescita industriale, di aggiustamento degli squilibri economici e sociali, di risposta all'allarme sui limiti dello sviluppo.

Ancora una volta, la macchina del Movimento Operaio organizzato si avvia con lentezza: questa volta si tratta del terreno critico della « ecologia politica », ed una certa iniziale diffidenza è comprensibile poiché troppo spesso dietro le ammonizioni di parte tecnocratica (Club di Roma, MIT, ecc.) sull'ambiente e le risorse si sono nascosti progetti, o di contrazione produttiva ed occupazionale, o di pingui affari connessi al inquinamento; ciononostante, la lotta ecologica (postulante il superamento dell'antico ma tenace industrialismo) dovrà diventare uno dei punti cruciali e qualificanti della lotta di classe nei prossimi anni.

Il capitalismo, specie nei paesi a sviluppo intermedio, più colpiti dalla recessione, si trova di fronte a *due necessità*, entrambi scaturenti dal declino della società opulenta e rese più manifeste dalle circostanze ed occasioni della crisi. Da un lato una certa riscoperta e rivalorizzazione del lavoro e della *produttività industriale* contro il parassitismo e l'elefantiasi dei settori improduttivi. Dall'altro (necessità in gran parte opposta e certo meno immediata, anche se « anticipata » da fenomeni di contrazione delle basi produttive), *l'attenuazione di un primato* strutturale e culturale insieme che la *produzione industriale* aveva mantenuto per oltre un secolo; e che da un certo momento in poi è divenuto contraddittorio non tanto con il sistema ed i suoi rapporti di produzione, quanto con molte elementari esigenze di funzionalità sociale. Se nella fabbrica si è toccato un livello di tensione incompatibile con il controllo capitalistico, pe-

raltro l'industria stessa è divenuta a sua volta sempre meno « funzionale » ai bisogni umani anche primari, determinando deformazioni e deterioramenti visibili delle condizioni di vita esterne alla fabbrica (congestione urbana, inquinamento, esaurimento delle risorse) senza certo migliorare quelle interne.

Il quadro della società « postindustriale » così come era stato tracciato da Touraine e da Belle non ebbe poi corrispondenza nelle reali trasformazioni successive, soprattutto quelle che alcuni paesi semisviluppati avrebbero subito alla fine degli anni '50. Ciononostante, sintomi di una possibile non lontana trasformazione in senso trans- o extra-industrialistico sembrano essersi manifestati da qualche anno in diversi paesi capitalistici, con tutta una serie di implicazioni a livello sovrastrutturale. Può trattarsi di un relativo depotenziamento del secondario rispetto all'estendersi di caratteri improduttivi ed assistenziali; ma questo avverrebbe in un quadro di *Stato-tutore* che è già entrato parzialmente in crisi (vedi socialdemocrazie nordeuropee). Oppure può trattarsi del rovescio positivo di questa medaglia: spostamento degli obiettivi economici, dalla produzione industriale solo per il profitto, alla salute, l'ambiente, i servizi. Ma potrebbe anche consistere in un restringimento di basi produttive, o in un più ancor ampio ricorso al lavoro a domicilio, o altrimenti in un salto qualitativo verso l'automazione capace di ridimensionare ulteriormente l'attuale concentrazione di forza lavoro in fabbrica.

Infine (ma ciò implicherebbe reali cambiamenti nei rapporti sociali e di potere) potrebbe consistere nell'avvio di una lunga riconversione verso la produzione agricola o l'uso di tecnologie « dolci », alternative.

In ogni caso sembra delinearsi già avanti a noi — sebbene scarsamente riconoscibile — una tendenza trans-industrialistica (verso il superamento del primato del sistema industriale), tendenza a lungo termine destinata a tradursi in pratica ed a consolidarsi se non prevarranno controtendenze moralistico-produttivistiche (sotto molti aspetti regressive e restauratrici), pure presenti oggi nella stessa ideologia dominante e funzionali ai tentativi di controllare l'attuale andamento della crisi. Con tendenza *trans- o extra-industrialistica* si deve intendere un processo trasformativo non solo nell'ambito strutturale materiale ma anche e soprattutto nell'ambito ideologico: un processo che, oltre a svaloriare almeno in parte il lavoro operaio, porta con sé una serie di conseguenze nel campo etico-culturale: dalla crisi della morale produttivistica fino a quella della morale familiare e sessuale: fenomeni da capitalismo « maturo » la cui importanza è pari all'ambivalenza. Notoriamente ambivalente ad esempio è stata l'autocritica dello sviluppo capitalistico industriale contenuta nelle teorizzazioni del MIT (ne sono state fatte letture « da sinistra » nonostante l'impostazione teorica neomalthusiana, razzista ed autoritaria di Forrester)⁶. D'altra parte nelle stesse lotte operaie sono emerse fra il '68 e il '69 spinte « anti-industriali » male interpretate come « luddistiche » tanto dal capitale come dal movimento organizzato. All'inizio degli anni '70 si è fatta avanti (affiancandosi alle lotte salariali e sovrapponendosi a quelle per il potere in fabbrica) una *linea rivendicativa esterna al momento produttivo diretto* ed articolantesi per certi aspetti nell'ambito « terziario »: casa, scuola, trasporti. Ed insieme ad essa si è delineata

⁶ Sulle tesi di J.W. FORRESTER, vedi cenni bibliografici in nota a: A. Casaccia, *Ideologia dei « limiti dello sviluppo » e ristrutturazione*, in: « Aut Aut », n. 147, maggio-giugno 1975. Vedi anche dibattito Zorzoli-Casaccia nel numero successivo. Tra le analisi da sinistra del problema, segnaliamo inoltre: D. PACCINO, *L'imbroglio ecologico*, Einaudi 1972, e J. FALLOT, *Sfruttamento, inquinamento, guerra* (1974) trad. it. Bertani 1976, a cura di N. Maffii.

(di fronte non solo al modo di produzione ma, si direbbe, alla produzione stessa) una prospettiva di rigetto più globale: superamento della disumanità e nocività della fabbrica, od anche *ripianto del lavoro* (con garanzia di salario), se non addirittura *ripianto della condizione operaia* stessa. La globalità di questo rigetto si è potuta interpretare come una risposta di classe operaia alla tendenza del capitale avanzato; ma anche come il lato proletario delle *tendenze stesse* di questo *capitale avanzato* in senso *extra-industriale*: sebbene sia ovvio che il modo in cui un « superamento » della civiltà industriale viene rappresentandosi dal punto di vista del capitale è essenzialmente diverso rispetto al modo in cui tale superamento viene rappresentandosi *dal punto di vista proletario*. Sembra tra l'altro venir meno oggi la possibilità (sempre esistita, in fondo, nel passato) di contare, da *questo* punto di vista, sulla vitalità espansiva del sistema nel senso di crescita quantitativa e conseguente estensione sociale dello sfruttamento, vale a dire capacità di allargare pressoché indefinitamente l'occupazione operaia.

La critica operaia della scienza del capitale può acquistare una nuova razionalità entrando nel merito delle alternative in un campo di scelte tecnologiche non più ritenute obiettive e uniche; in tal modo (purché non implichi una ricaduta repentina nella subalternità ideologica all'etica del lavoro) la critica stessa può essere o almeno divenire radicale al massimo grado. Dipende anche da quale spinta politica antagonista il movimento operaio riesce a sviluppare.

A livello culturale si evidenziano oggi nella politica del capitale due orientamenti ideologici, aventi importanti valenze pratiche; uno *antiedonistico* avente come riferimento strutturale nuovamente l'intenso sfruttamento e la *produttività*; (quindi postulante la centralità dell'industria) ed uno *opposto*, derivato dalla società affluente ed in prospettiva volto a superare la centralità, anche ideologica, dell'industria stessa: ma insieme ad essa molte forme di contropotere operaio attraversanti il campo ideologico-politico ed al tempo stesso discendenti dal peso numerico globale come dal peso specifico del proletariato industriale. Sia che il potere « borghese » e la sua ideologia riescano a raggiungere una combinazione dei due orientamenti, sia che prevalga uno dei due, la classe operaia in senso stretto sembra andare comunque incontro non solo ad una riduzione numerica relativa ma anche a nuovi spossamenti e nuove emarginazioni, non escludenti del tutto l'ambito politico-ideologico e socio-culturale. La « nuova plebe » che in parte le subentra è per molti aspetti proletariato a pieno titolo; ma lo è solo metaforicamente per altri. Non ha infatti lo stesso rapporto che la classe operaia ha sempre avuto con il capitale (rapporto conflittuale ma con una sua peculiare ambivalenza); diversa è la sua forza contrattuale (*diversa ma oggi* — sia chiaro — *non più inferiore*); diversi soprattutto sono il suo sistema simbolico, la sua qualità « antropologica », le ragioni di fondo del suo ruolo morale e storico. Cambia insomma una specificità socioculturale dalla cui analisi è necessario ripartire.

L'« economico-ideologico ». (Corrisponde al « sociologico »?)

Prima di passare ad analizzare il problema dello *specifico culturale di classe*, occorre qualche osservazione e qualche breve premessa di metodo.

Dopo tante giuste critiche dello scientismo sociale, è tuttavia necessario — da un punto di vista di classe — riconoscere esplicitamente l'importanza del *campo sociologico* come terreno di possibile mediazione della tensione tra l'*economico* ed il *politico puro*: tensione che altrimenti sembra trovare a stento il suo punto di superamento dialettico.

Simile riconoscimento del campo non implica ovviamente riabilitazione della scienza sociologica istituzionale che opera correntemente; anche se sarebbe difficile negare la validità di alcune acquisizioni ed il loro possibile utilizzo in un'analisi marxista. E non — come sarebbe ovvio — con riferimento ad un marxismo da Seconda Internazionale, anche troppo evidentemente apparentato alla scienza sociale positivista, ma proprio nell'ambito di un marxismo dichiaratamente antirevisionistico come quello di Poulantzas⁷. Anche dove risulta più drastica la negazione dell'esistenza di un'obiettiva entità-classe precedente od esterna al momento e alla dinamica del conflitto, ciò che da un punto di vista marxista si può negare non è l'esigenza di determinare e riconoscere la realtà « sociologica » della classe, ma il modo in cui la risposta a tale esigenza viene data da una scienza sociale incapace (per basso empirismo, o astrattezza, o altre ragioni) di acquisire lo strumento della dialettica nell'analisi scientifica. Se Poulantzas nega che le classi siano già *date prima o fuori* del momento della *lotta*, nel contempo però invita a non dimenticare la *determinazione strutturale* (che evidentemente assicura la *continuità dell'esistenza obiettiva di classe* indipendentemente dai fattori dinamici, coscienziali e pratico-organizzativi). La contraddizione è solo apparente. In realtà ciò che da questa posizione antirevisionista si vuole confutare è soprattutto l'economocentrismo che separa la sfera economica dall'ambito politico dandole un peso preponderante. Fatta salva questa pregiudiziale, non viene tuttavia rifiutata la dimensione socioeconomica concreta. Sebbene accusato da più parti di aver sopravvalutato i fattori politico-ideologici, questo autore ritorna più volte sul ruolo principale che la collocazione nei rapporti economici assume nella determinazione di una classe sociale. Là dove viene poi ribadito che « la collocazione degli agenti, la loro distribuzione in classi sociali » è determinata « dai rapporti di produzione », sembra venire ulteriormente escluso un più o meno semplicistico privilegiamento del politico puro. In varie parti dell'opera complessiva di questo autore, ciò che si trova piuttosto è lo sforzo di precisare la portata (certamente ampia) ed il significato dei fattori extraeconomici. Poulantzas invita a mettere da parte la concezione di « ideologia » come « sistema coerente di idee »; può risultare anche non-di-idee, può riguardare il comportamento (e direi che con la definizione « insieme di pratiche materiali » ci si avvicina ad un concetto di « cultura » in senso antropologico). In certe situazioni, in certi paesi e periodi storici, può non esserci « coscienza di classe » né organizzazione politica autonoma e possono esservi forti contaminazioni da parte dell'ideologia borghese. Anche in tali condizioni, secondo Poulantzas, vi sarebbe pur sempre una *realtà ideologico-economica*, costituita (in connessione con la determinazione dei rapporti di produzione) dall'« istinto di classe », dal posto specifico della classe nei « rapporti ideologici ». Anche senza coscienza né autonomia, la *lotta di classe* infatti *continuamente ha luogo* « in tutti i domini della realtà sociale ». E' chiaro quindi che « lotta » vuol dire « realtà sociostrutturale del conflitto »: dunque nessuna negazione del « dominio sociologico ». E' in questo dominio — anzi — che le basi « strutturali » hanno sede: ciò è probabilmente quanto Poulantzas intende là dove afferma che « struttura » è l'economico-ideologico. Non si tratterebbe quindi di un semplice tentativo da parte di Poulantzas di spianare o confondere il dualismo base/sovrastruttura (come invece taluno afferma).

Queste brevi note introduttive non implicano accettazione globale del-

⁷ N. POULANTZAS, *Classi sociali e capitalismo oggi*, (1974, trad. it. ETAS Libri 1975.

le teorie dell'autore citato. Hanno valore paradigmatico; possono contribuire (a distanza di tre lustri dall'avvicinamento tra sfera sociologica e marxismo nei « Quaderni Rossi ») al riconoscimento in termini attuali dell'importanza di un approccio al campo sociologico che sappia operare il superamento dell'opposizione tra il *puramente politico* ed il *puramente economico*; non solo situarsi tra i due.

Il campo sociologico e l'« essere sociale »

Preparandoci a considerare da vicino le possibilità che su questa strada si offrono, possiamo limitarci, in un primo momento, a toccare criticamente alcuni recenti tentativi di analisi del problema dei rapporti fra *classe e cultura*. Ciò permetterà, come vedremo meglio, di spiegare i motivi dell'attenzione prestata in queste pagine a taluni aspetti propriamente socioculturali dell'analisi di classe (quali l'*identificazione di classe* come elemento essenziale per una determinazione dello *specifico culturale*). Il riferimento può riguardare alcuni recenti contributi italiani. Si può prendere ad esempio quello di Carbonaro⁸ che, dopo aver negato un'automata relazione tra collocazione oggettiva nella classe, interessi oggettivi e coscienza di classe, e dopo aver messo in guardia contro la tentazione idealistica a concepire la coscienza come un *tutto globale* (una razionalità collettiva che sarebbe unitaria in quanto *direttamente riflessiva* degli interessi di classe), passa a considerare l'altro modo — pure idealistico — di vedere l'unitarietà coscienziale di classe in una *somma* di tante *coscienze individuali omogenee*. I tentativi di verificare questa omogeneità sembrano all'autore stesso inadeguati: al punto che, non solo esprime riserve sulle indagini sociologiche ispirate alla psicologia sociale (che attraverso i giudizi e le posizioni individuali pretendono di evidenziare una coscienza comune, condivisa) ma dichiara di aderire alla posizione di Pizzorno⁶ là dove questi afferma che « la coscienza di classe si trova solo nell'azione di classe ed in ciò che la prepara ». E' una presa di posizione che esplicitamente respinge lo studio degli atteggiamenti e delle ideologie, invitando a mettere al suo posto unicamente l'analisi delle linee strategiche e tattiche, delle « forze d'azione », dei risultati conseguiti; e che, pur comportando una sottolineatura giusta dell'elemento pratico-dinamico, tende ad assumere un aspetto puramente comportamentale, lasciando evidentemente irrisolti problemi enormi. Se è *l'essere sociale* che determina la coscienza o almeno se i fattori coscienziali sono in rapporto interattivo con l'esistenza sociale, sorge più di un dubbio sulla possibilità di ridurre la *coscienza di classe* alla *pura azione*: soprattutto se « pura » possa significare « amputata » di quelle componenti ideologico-finalistiche (di quei « valori teleologici ») che la stessa « teoria dell'azione sociale » (da Parsons a Shils a Smelser)^{9bis} ha così insistentemente ed inequivocabilmente posto in evidenza. Più « incorporea » del « movimento » bernsteiniano, la pura azione non basta né a determinare l'*esistenza* di classe (si veda anche il possibile equivoco sul termine « lotta » in Poulantzas) né a rivelare la coscienza. Se da un lato incidono le determinazioni strutturali e dall'altro quelle ideologiche, il terreno comune d'incontro e di interazione è il terreno dell'essere sociale. Partire da quest'ultimo è indispensabile per parlare di classe, ma ciò significa includere

⁸ A. CARBONARO e A. NESTI, *La cultura negata*, Guaraldi 1975 (p. 127).

⁹ A. PIZZORNO, *Les syndicats et l'action politique*, in: « Sociologie du travail », 1971, n. 2; *Lotte operaie e sindacato in Italia*, Il Mulino, 1974.

^{9bis} N. SMELSER, *Il comportamento collettivo*, (1963), Vallecchi 1968.

Simile riconoscimento del campo non implica ovviamente riabilitazione della scienza sociologica istituzionale che opera correntemente; anche se sarebbe difficile negare la validità di alcune acquisizioni ed il loro possibile utilizzo in un'analisi marxista. E non — come sarebbe ovvio — con riferimento ad un marxismo da Seconda Internazionale, anche troppo evidentemente apparentato alla scienza sociale positivista, ma proprio nell'ambito di un marxismo dichiaratamente antirevisionistico come quello di Poulantzas⁷. Anche dove risulta più drastica la negazione dell'esistenza di un'obiettiva entità-classe precedente od esterna al momento e alla dinamica del conflitto, ciò che da un punto di vista marxista si può negare non è l'esigenza di determinare e riconoscere la realtà « sociologica » della classe, ma il modo in cui la risposta a tale esigenza viene data da una scienza sociale incapace (per basso empirismo, o astrattezza, o altre ragioni) di acquisire lo strumento della dialettica nell'analisi scientifica. Se Poulantzas nega che le classi siano già *date prima* o *fuori del momento della lotta*, nel contempo però invita a non dimenticare la *determinazione strutturale* (che evidentemente assicura la *continuità dell'esistenza obiettiva di classe* indipendentemente dai fattori dinamici, coscienziali e pratico-organizzativi). La contraddizione è solo apparente. In realtà ciò che da questa posizione antirevisionista si vuole confutare è soprattutto l'economocentrismo che separa la sfera economica dall'ambito politico dandole un peso preponderante. Fatta salva questa pregiudiziale, non viene tuttavia rifiutata la dimensione socioeconomica concreta. Sebbene accusato da più parti di aver sopravvalutato i fattori politico-ideologici, questo autore ritorna più volte sul ruolo principale che la collocazione nei rapporti economici assume nella determinazione di una classe sociale. Là dove viene poi ribadito che « la collocazione degli agenti, la loro distribuzione in classi sociali » è determinata « dai rapporti di produzione », sembra venire ulteriormente escluso un più o meno semplicistico privilegiamento del politico puro. In varie parti dell'opera complessiva di questo autore, ciò che si trova piuttosto è lo sforzo di precisare la portata (certamente ampia) ed il significato dei fattori extraeconomici. Poulantzas invita a mettere da parte la concezione di « ideologia » come « sistema coerente di idee »; può risultare anche non-di-idee, può riguardare il comportamento (e direi che con la definizione « insieme di pratiche materiali » ci si avvicina ad un concetto di « cultura » in senso antropologico). In certe situazioni, in certi paesi e periodi storici, può non esserci « coscienza di classe » né organizzazione politica autonoma e possono esservi forti contaminazioni da parte dell'ideologia borghese. Anche in tali condizioni, secondo Poulantzas, vi sarebbe pur sempre una *realtà ideologico-economica*, costituita (in connessione con la determinazione dei rapporti di produzione) dall'« istinto di classe », dal posto specifico della classe nei « rapporti ideologici ». Anche senza coscienza né autonomia, la *lotta di classe* infatti *continuamente ha luogo* « in tutti i domini della realtà sociale ». E' chiaro quindi che « lotta » vuol dire « realtà sociostrutturale del conflitto »: dunque nessuna negazione del « dominio sociologico ». E' in questo dominio — anzi — che le basi « strutturali » hanno sede: ciò è probabilmente quanto Poulantzas intende là dove afferma che « struttura » è l'economico-ideologico. Non si tratterebbe quindi di un semplice tentativo da parte di Poulantzas di spianare o confondere il dualismo base/sovrastruttura (come invece taluno afferma).

Queste brevi note introduttive non implicano accettazione globale del-

⁷ N. POULANTZAS, *Classi sociali e capitalismo oggi*, (1974, trad. it. ETAS Libri 1975.

le teorie dell'autore citato. Hanno valore paradigmatico; possono contribuire (a distanza di tre lustri dall'avvicinamento tra sfera sociologica e marxismo nei « Quaderni Rossi ») al riconoscimento in termini attuali dell'importanza di un appoggio al campo sociologico che sappia operare il superamento dell'opposizione tra il *puramente politico* ed il *puramente economico*; non solo situarsi tra i due.

Il campo sociologico e l'« essere sociale »

Preparandoci a considerare da vicino le possibilità che su questa strada si offrono, possiamo limitarci, in un primo momento, a toccare criticamente alcuni recenti tentativi di analisi del problema dei rapporti fra *classe e cultura*. Ciò permetterà, come vedremo meglio, di spiegare i motivi dell'attenzione prestata in queste pagine a taluni aspetti propriamente socioculturali dell'analisi di classe (quali l'*identificazione di classe* come elemento essenziale per una determinazione dello *specifico culturale*). Il riferimento può riguardare alcuni recenti contributi italiani. Si può prendere ad esempio quello di Carbonaro⁸ che, dopo aver negato un'automata relazione tra collocazione oggettiva nella classe, interessi oggettivi e coscienza di classe, e dopo aver messo in guardia contro la tentazione idealistica a concepire la coscienza come un *tutto globale* (una razionalità collettiva che sarebbe unitaria in quanto *direttamente riflessiva* degli interessi di classe), passa a considerare l'altro modo — pure idealistico — di vedere l'unitarietà coscienziale di classe in una *somma* di tante *coscienze individuali omogenee*. I tentativi di verificare questa omogeneità sembrano all'autore stesso inadeguati: al punto che, non solo esprime riserve sulle indagini sociologiche ispirate alla psicologia sociale (che attraverso i giudizi e le posizioni individuali pretendono di evidenziare una coscienza comune, condivisa) ma dichiara di aderire alla posizione di Pizzorno⁶ là dove questi afferma che « la coscienza di classe si trova solo nell'azione di classe ed in ciò che la prepara ». E' una presa di posizione che esplicitamente respinge lo studio degli atteggiamenti e delle ideologie, invitando a mettere al suo posto unicamente l'analisi delle linee strategiche e tattiche, delle « forze d'azione », dei risultati conseguiti; e che, pur comportando una sottolineatura giusta dell'elemento pratico-dinamico, tende ad assumere un aspetto puramente comportamentale, lasciando evidentemente irrisolti problemi enormi. Se è *l'essere sociale* che determina la coscienza o almeno se i fattori coscienziali sono in rapporto interattivo con l'esistenza sociale, sorge più di un dubbio sulla possibilità di ridurre la *coscienza di classe* alla *pura azione*: soprattutto se « pura » possa significare « amputata » di quelle componenti ideologico-finalistiche (di quei « valori teleologici ») che la stessa « teoria dell'azione sociale » (da Parsons a Shils a Smelser)^{9bis} ha così insistentemente ed inequivocabilmente posto in evidenza. Più « incorporata » del « movimento » bernsteiniano, la pura azione non basta né a determinare l'*esistenza* di classe (si veda anche il possibile equivoco sul termine « lotta » in Poulantzas) né a rivelare la coscienza. Se da un lato incidono le determinazioni strutturali e dall'altro quelle ideologiche, il terreno comune d'incontro e di interazione è il terreno dell'essere sociale. Partire da quest'ultimo è indispensabile per parlare di classe, ma ciò significa includere

⁸ A. CARBONARO e A. NESTI, *La cultura negata*, Guaraldi 1975 (p. 127).

⁹ A. PIZZORNO, *Les syndicats et l'action politique*, in: « Sociologie du travail », 1971, n. 2; *Lotte operaie e sindacato in Italia*, Il Mulino, 1974.

^{9bis} N. SMELSER, *Il comportamento collettivo*, (1963), Vallecchi 1968.

i valori, le finalità, le componenti ideologico-culturali e non accontentarsi di immaginare un salto tra la base meramente economica ed il riconoscimento della coscienza come fatto puramente politico. Riassumiamo. Da un lato il proletariato non si riduce a pura azione (o a pura negazione); e neppure ci si può limitare ad usare come criterio globale di riconoscimento una qualche unità soggettiva intorno a obiettivi strategici (vedendo ad esempio la classe operaia nell'insieme di coloro che vogliono lottare per il socialismo). Perché si possa parlare di classe bisogna pure che la classe si presenti come una *realtà* bene o male *determinata*, che la sua esistenza sociale si renda in qualche modo « visibile » e « tangibile » (quantomeno nel rapporto continuo fra campo sociologico e campo politico). Dall'altro dev'essere però ben chiaro il *ruolo fondamentale della cultura*, sia nella determinazione dell'essere sociale, sia nella riconosciuta interazione fra essere sociale e coscienza. Insomma, la determinazione della classe passa attraverso appunto la conoscenza dell'essere sociale, la cui costituzione ha come elementi essenziali non solo i fattori economici ma anche (ripetiamolo ancora) quelli ideologico-culturali.

Fatte proprie tali premesse, bisogna però sapere anche i rischi che implicano. Mi riferisco non solo al rischio — minore — di incorrere nell'accusa tipicamente storico materialistica, di sopravvalutazione weberiana dei fattori etico-culturali; ma a quello più grave di riproporre in sostanza Michels o Kautsky, di risuscitare il vecchio rapporto fra *scienza sociale* e *socialismo revisionista* e per di più (perpetuando l'interesse puramente sociologista per la *classe in sé*) di feticizzare l'immagine di una cultura operaia fissata ad un momento determinato del suo sviluppo storico: nel caso specifico, l'immagine oleografica di un proletariato duro e moralista, per alcuni aspetti conservatore, attestato fieramente nella arretratezza e nella separatezza.

Specifico culturale e immagini della società.

Nella sua accezione più ampia, mutuata dall'antropologia, la cultura è l'essenza sociale stessa, anche se storicamente può accadere che lungi dal mediare fra « struttura » e « coscienza », tutto quel che dicesi « cultura » venga a fraporsi nel rapporto tra le due rendendolo più complesso e apparentemente meno chiaro.

Ora, analizzare lo specifico culturale significa ridurre per quanto è possibile la sovrapposizione della nozione di *cultura operaia*, da una parte con quella di *cultura popolare*, dall'altra, con quella (intesa in senso politico stretto) di « *coscienza di classe* ».

Ma per ottenere la necessaria determinazione dell'identità stessa del proletariato attraverso criteri adeguati di riconoscimento e di auto-identificazione, non si può ignorare lo sforzo intrapreso in tal senso da certi rami della scienza sociale.

Mi riferisco non tanto ai recentissimi e noti contributi (meritevoli comunque di attenzione) di un gruppo di antropologi italiani di ispirazione demartiniana e di orientamento marxista, ed in particolare di A.M. Cirese¹⁰, che ha ripreso in termini maturi la discussione sul problema dell'identità di classe, degli elementi di « opposizione », « differenziazione », « scissione », dell'« acquisto della personalità storica » e della « consapevolezza storica di classe » (e lo ha fatto in modo tanto più corretto quanto più di parte: modo però anche meno rivelatore, forse, di quanto siano

¹⁰ A.M. CIRESE, *Condizione contadina tradizionale, nostalgia, partecipazione*, in: « Realismo », n. 9, febbraio-marzo 1976.

— involontariamente magari, o indirettamente — altre analisi aspiranti ad un certo grado di oggettività).

Mi riferisco piuttosto all'insieme del lavoro più *istituzionalmente* scientifico svolto nel campo della ricerca sociologica propriamente detta negli ultimi 10, 15 anni circa: lavoro talvolta prezioso, a patto naturalmente di saperlo reinterpretare e utilizzare nella ottica di classe. Esemplare in tal senso è l'opera di autori quali Dahrendorf, Germani, Ossowski, Giddens¹¹, ma non sono significativi sono stati gli studi di Touraine e Rolle, le ricerche condotte in Italia da Alessandro Pizzorno, Anna Anfossi, Angelo Pagani e Massimo Paci¹², i contributi di Kahl e Davis sugli *indici di status socio-economico* e quelli di Warner, Centers e Gross sull'*auto-identificazione soggettiva quale criterio di appartenenza di classe*¹³, le analisi degli inglesi Willmott e Young sull'*orgoglio operaio*¹⁴, collegate con quelle di George Friedmann sulla «valorizzazione del lavoro manuale», le differenze¹⁵, sottolineate da Elizabeth Bott, tra un'*immagine tricotomica della società* (fondata sul prestigio e propria di chi si identifica col ceto medio) ed un *modello dicotomico* (fondato sul potere e adottato da chi «si identifica fortemente con la classe operaia»); mi riferisco anche allo studio di Popitz sui metallurgici della Ruhr e sulla «coscienza operaia» intesa come «consapevolezza di appartenere ad una stessa condizione umana e sociale» e composta di tre elementi: coscienza collettiva, coscienza di prestare un lavoro «fisico», «produttivo» e «primario» ed infine (anche qui) visione dicotomica della società; penso anche alla tipologia descritta da Lockwood, dove l'operaio da lui denominato «proletario» (e dotato della immagine dicotomica) non è quello della grande industria moderna ma quello di certi settori relativamente tradizionali (miniere, porti, cantieri navali); è una tipologia interessante proprio perché storicamente smentita in Italia, in Francia e nella stessa Inghilterra: l'operaio del grande complesso tayloristico era visto (nel 1966) da Lockwood come atomizzato, «privatizzato», dotato di un modello «pecuniario» anziché dicotomico, un operaio salarista e consumista e *pertanto* incapace di antagonismo; questa è forse l'analisi che apparentemente ha trovato più ampie smentite (ad esempio nella conflittualità dell'operaio-massa dell'industria automobilistica); ciò nondimeno le ipotesi di ricerca che suggerisce ancora oggi sono importanti e stimolanti; pensiamo al-

¹¹ G. GERMANI, *Sociologia della modernizzazione*, Laterza 1971; S. OSSOWSKI, *Struttura di classe e coscienza sociale*, (1963), trad. it., Einaudi 1966; A. GIDDENS, *La struttura di classe nelle società avanzate* (1973), trad. it. Il Mulino 1975; R. DAHRENDORF, *Classi e conflitto nella società industriale*, (1959), trad. it., Laterza 1970.

¹² M. PACI, Introduzione a: AA.VV. *Immagini della società e coscienza di classe*, Marsilio 1969. Per un'indicazione bibliografica e un'analisi delle ricerche di Pizzorno, Anfossi e Pagani, vedi: F. Barbanò, cit. (cap. IV).

¹³ W. L. WARNER et al., *Social class in America; the Evaluation of Status*, N.Y. 1949; R. CENTERS, *The Psychology of Social Classes*, Princeton 1949; N. GROSS, *Social Class Identification in the Urban Community*, in: «American Sociological Review», 1953.

¹⁴ P. WILLMOTT e M. YOUNG, *Social Gradients by Manual Workers*, in: «British Journal of Sociology», may 1956.

¹⁵ E. BOTT, *Norms and Ideology Concept of Class* (cap. VI di *Family and Social Network*, Tavistock 1957); D. LOCKWOOD, *Sources of Variation in Working Class: Images of Society*, in: «Sociological Review», 1966. Questi due scritti, e quello di Willmott e Young (sopra cit.) sono tradotti in: AA.VV., *Immagini della società e coscienza di classe*, cit. Così pure il saggio di H. POPITZ, *Das Gesellschaftsbild des Arbeiters*, 1957.

l'operaio immigrato del romanzo di Balestrini (già « qualunque », poi, lottatore duro proprio perché consumista e *salarista*, in prospettiva « as-senteista », ecc.): nella sua figura ci sono tratti tuttora non chiaramente definibili con gli strumenti d'analisi ed i codici anteriori agli anni Sessanta; il suo « modello » parrebbe davvero più « pecuniario » che « dicotomico », ed è difficile attribuirgli la tradizionale « fierezza di essere operaio »... 16.

Operaio-massa, riappropriazione tecnica e aristocrazia operaia

Proprio sull'ipotesi che questo quadro psico-sociologico dell'operaio massa assicurasse una preclusione alla coscienza di classe si erano fondate le aspettative — con qualche iniziale successo — del sindacalismo giallo. Aspettative poi smentite in quanto questo operaio massa (che nella grande industria si era trovato in grande maggioranza rispetto ad una minoranza qualificata di operai-tecnici e di tecnici-operai) doveva divenire il protagonista di un'esperienza coscienziale e storica fondamentale: dapprima la verifica in proprio del massimo stato di astrazione-alienazione-sfruttamento finora toccato dal lavoro (verifica più profonda e reale di quelle fatte dagli operai dei settori tradizionali, semi-stagnanti); ed in seguito lo scontro con la tattica capitalistica della cassa-integrazione o dei licenziamenti collettivi. Nella seconda metà degli anni Sessanta, proprio *l'esclusione dell'operaio-massa dal controllo della tecnica* aveva contribuito in misura rilevante all'esplosione della conflittualità nella grande industria. Nella seconda metà degli anni Settanta resta da stabilire come sussistendo tale esclusione ed in più sotto la minaccia dell'emarginazione da un'industria in via di ristrutturazione e riconversione tecnologica, sia possibile il passaggio ad una fase di lotta più avanzata nel senso della « riappropriazione » e dell'« alternativa » come controllo proletario (e trasformazione nell'interesse proletario) della scienza organizzativa e della tecnologia.

Si tratta di vedere quale ruolo potrebbero svolgere in questo passaggio quelle figure intermedie cui si è già accennato, cioè l'operaio-tecnico ed il tecnico in via di proletarizzazione: figure che, nell'avvicinarsi, partono da condizioni strutturalmente opposte a quelle che tenderanno poi ad assumere.

L'ipotesi avanzata da molti, di un ruolo determinante che solo tali figure intermedie potrebbero giovare, andò incontro a una serie di obiezioni, suggerite dal timore, o di veder così riemergere teorie screditate sulla « nuova classe operaia », e di dare semplicisticamente per operaizzati gli « ingegneri », o infine di trovare riproposto — in panni ammodernati — il dominio della professionalità, e quindi valorizzato nuovamente quel rapporto di orgogliosa affezione con il lavoro che era stato tipico di alcuni settori di aristocrazia operaia. Circa le connotazioni ideologiche di un simile rapporto, va ricordato una volta di più l'esempio tedesco: cioè l'ambiguo concetto di « avanguardia » nella Seconda Internazionale e l'identificazione di lavoro e socialismo nell'ideologia del Partito lassalliano (*Sozialismus ist Arbeit*). C'è senza dubbio una stretta interazione fra la politica culturale della grande socialdemocrazia¹⁷ e gli atteggiamenti del-

16 N. BALESTRINI, *Vogliamo tutto*, Feltrinelli 1971. Se l'applicazione dei parametri sociologici degli Anni '50-60 all'operaio Alfonso fosse lecita, la posizione di questi sarebbe antagonista solo in apparenza.

17 C. BUONFINO, *La politica culturale operaia. Da Marx a Lassalle, alla rivoluzione di novembre*. 1859-1919, Feltrinelli 1975.

la classe operaia in Germania fino alla Repubblica di Weimar. S. Bologna, in un noto studio sulle origini del movimento consiliare¹⁸, confrontava due situazioni storiche « opposte » e, si può dire, paradigmatiche: da una parte quella dell'operaio tedesco dell'età bismarckiana e post-bismarckiana: un tipo di operaio-tecnico che, pur essendo già in gran parte libero dai residui dell'antica mentalità artigiana (e quindi non identificandosi più nel *Gelernter Arbeiter*) tuttavia è altrettanto fiero della propria importanza sociale sostanziale, attaccato al proprio lavoro e affezionato al posto; e dall'altra quella dell'operaio americano, socialmente mobile, indifferente al posto specifico, simbolo vivente di forza-lavoro astrattamente disponibile: il primo operaio massa insomma (ancora pre-fordiano) nella storia del capitalismo. Situazione particolare quella americana; ma forse — nonostante quanto si è detto — non così globalmente e radicalmente opponibile come pensava Bologna, a quella europea e tedesca in particolare. Non soltanto per l'emergenza dell'operaio massa anche in Germania (in epoca non molto posteriore); ma anche perché certi aspetti comuni del modo di produzione interagivano con determinate visioni del mondo legate tra loro da rapporti di analogia e filiazione. Un'etica del lavoro (di stile protestante senza risvolti pessimistici, anzi animata di fervore costruttivo e di fiducia nel progresso), aveva in qualche modo segnato i rapporti globali uomo-tecnica e capitale-lavoro in molti settori dell'industria all'inizio del secolo non soltanto in Germania ma anche nel mondo anglosassone. Proprio negli Stati Uniti, l'attaccamento di una parte considerevole di classe operaia al proprio lavoro e al proprio posto poteva tradursi, anche successivamente alla grande crisi, nella difesa intransigente di determinati diritti (*seniority rights, property rights in job*, ecc.)¹⁹ che dall'attaccamento al proprio lavoro sono difficilmente scindibili (sebbene con un maggiore accento sul salario e in termini storico-sociali e ideologico-culturali ben diversi dall'esperienza tedesca). Dalla mobilità « disaffezionata » indubbiamente presente in un certo tipo di proletariato americano, appare comunque piuttosto lontana questa affezione al posto: affezione non meno equivoca, forse, del suo analogo tedesco; e non meno dura a morire. Anche dopo il trionfo di Taylor, dopo cioè che un altro aspetto del protestantesimo anglosassone (segnato questo, da un pessimismo agostiniano-calvinista sulla natura umana e la sua fondamentale pigrizia) si sarà completamente fusa con uno scientismo meccanicistico e tardopositivistico e avrà su tale connubio sviluppato l'organizzazione scientifica del lavoro²⁰ estendendola a tutta l'Unione: anche allora la *property in job* potrà presentarsi come rivendicazione; e questo a livelli avanzati di capitale. I *sit down strikes* del 1937 hanno luogo proprio nell'industria automobilistica, alla General Motors, e sono organizzati proprio da quella CIO che era cresciuta con l'operaio massa. Il loro carattere radicale mal nasconde le implicazioni corporative, venate di partecipazionismo « mal corrisposto ». Una posizione aristocratica può sempre riemergere nell'operaio-tecnico, anche quando sembrerebbe definitivamente superata dalla stessa trasformazione delle forze produttive. D'altra parte, non meno problematica è la situazione dei tecnici operai. A misura che si sottolinea la loro partecipazione al lavoro produttivo collettivo, possono ve-

¹⁸ S. BOLOGNA, *Composizione di classe e teoria del partito alle origini del movimento consiliare*, in: AA.VV., *Operai e Stato*, Feltrinelli 1972.

¹⁹ F. LOMBARDI, *Property in job*, in: AA.VV., *Materiali per una storia della cultura giuridica* (a cura di G. Tarello), Vol. III, 2, *Dottrine giuridiche e ideologie sindacali*.

²⁰ F. FERRAROTTI, *Una sociologia alternativa*, De Donato 1972 (par. 12 sgg.); G. BONAZZI, *Lezioni di sociol. dell'organizzazione*, Giappichelli 1973.

nire assimilati alla classe operaia propriamente detta²¹. Ma quando — come fa Poulantzas —²² si prenda soprattutto in esame la loro funzione di controllo anche del lavoro operaio e del suo rendimento (funzione peraltro oggi entrata in crisi) e la legittimazione del loro ruolo in rapporto a un certo tipo di sapere, quell'assimilazione può apparire improponibile. E' uno dei nodi attuali del dibattito sulla « proletarizzazione »; ma anche, e soprattutto, della cosiddetta « riappropriazione della tecnica »: problema che non è mai stato tanto attuale e tuttavia tanto complesso. Se affidarsi per tale riappropriazione alle figure intermedie vuol dire incappare nell'eventualità che queste riprendano il sopravvento sull'operaio-massa (col rischio che nuovamente sparisca in fabbrica ogni traccia di « nuova politica »), allora l'alternativa possibile per tale tentativo di riappropriazione diventa quella opposta: in cui ogni problematica tecnico-organizzativa venga totalmente riassunta nella razionalità economico-politica complessiva del Movimento Operaio istituzionale con l'adozione di un parziale interclassismo e l'abbandono di un'accezione rigida ma inequivoca di « autonomia operaia ».

Il passaggio alla classe dotata di coscienza (un lukacsiano direbbe alla « classe per sé ») non può venir ridotto a un insieme di dati e parametri forniti dalle scienze umane; quindi non basta analizzare l'« auto-identificazione » nei termini sociologici o psicologici. Ma se questa analisi non è sufficiente né sicura, cionondimeno, lo ripetiamo ancora una volta, può risultare indispensabile — se riveduta e integrata e reinterpretata da un punto di vista operaio — per uno studio della classe non circoscritto all'economico né oscillante fra quest'ultimo e l'estremo opposto del momento di lotta come momento politico puro.

Beninteso bisogna andare oltre. Per concretizzare questo studio occorre non limitarsi a fattori ancora individuali come l'immagine soggettiva della società, la percezione della disuguaglianza e l'autoidentificazione: ma introdurre la nozione di un'« identità » di classe che pur nel ricorso a variabili culturali possa essere determinata anche oggettivamente.

Occorre insomma un'analisi che consente di distinguere i contorni di una realtà sociale « obiettiva » sebbene non « statica » (la classe come fatto socioeconomico e socioantropologico) che possa riconoscersi soggetto portatore di coscienza: realtà senza la quale si avrebbe per assurdo una coscienza *incorporea*, qualcosa di simile a uno « spirito assoluto operaio », che però non si incarna, se non in situazioni specifiche di movimento. (Circa il problema dell'esistenza o meno di una realtà-classe prima e fuori del momento di lotta vedi la parte iniziale). Lo studio dell'identità può contribuire a rendere tangibile e visibile la dialettica della divisione in classi, creatrice della propria negazione.

Detto questo è ora di passare ad alcune osservazioni di carattere generale, a cominciare da quelle che possono riguardare il significato di « cultura » nell'attuale discorso sulla cultura operaia, e l'esistenza di più linee d'approccio al problema.

Parte II - Cultura operaia: due linee di approccio

Dal punto di vista storico, il discorso sui rapporti proletariato-cultura si articola generalmente per grandi periodi. Uno di questi può esser fatto risalire alla prima fase della rivoluzione industriale (Comte, Saint Simon); un altro — più importante — coincide con la seconda metà (e in

²¹ R. ALQUATI, *Sindacato e partito*, Stampatori (Torino) 1974.

²² N. POULANTZAS, *cit.*

special modo la fine) dell'Ottocento, ed è notoriamente caratterizzato da un'acculturazione delle aristocrazie operaie attraverso varie forme di editoria « popolare ». Alla famosa divulgazione (spesso distorta anche quando promossa dalle stesse sinistre) di grandi temi scientifico-filosofici, come il darwinismo « reinterpretato » da Haeckel o il marxismo « reinterpretato » da Lassalle, si aggiungevano filoni letterari « a sfondo sociale », e talvolta forme di feuilleton appositamente, si direbbe, « creati dalla borghesia » per il proletariato. A parte la Russia del 1905, l'unica forma organizzata e vasta di agitazione culturale da sinistra (attraverso stampa periodica, disegno satirico, teatro politico) era stata quella piena zeppa di ingenuità e di ambiguità ideologiche fatta dal movimento operaio nella Germania guglielmina.

L'altro periodo è quello immediatamente successivo alla 1^a guerra mondiale: nel Centro Europa si aprono nuove strade (che il nazismo precocemente chiuderà) e nella Russia bolscevica prende corpo l'esperienza del *Proletkult* e la negazione sia dell'arte « pura » sia di ogni residuo folkloristico-populistico in nome di uno *specifico urbano e tecnico* da ricercare e privilegiare in quanto congeniale al modo di vita dell'operaio industriale e al tempo stesso alla tensione verso l'uscita (in quella situazione affidata al socialismo) dal sottosviluppo: interessante è il caso di Arvatov, con le sue idee di scientificità e « razionalità » e di « arte produttivistica » intesa come strumento per plasmare la vita ²³.

Si tratta però di una produzione culturale che, pur volendo essere del proletariato (e non solo per il proletariato), consiste piuttosto nel geniale sforzo di asservire alla causa di questo e a una concezione pratico-materialistica, tecniche ed esperienze che già il futurismo e il costruttivismo, in modo ancora individualistico, avevano iniziato. Contemporaneamente nel dibattito di quegli anni, emerge lo scetticismo di Trockij sulla possibilità di una cultura autenticamente proletaria prima della completa maturazione di un processo che la presa del potere politico stava solo avviando: uno scetticismo che poteva andare a carico sia della rivoluzione formale sia dell'incombente restaurazione formale. Se lo sperimentalismo di nuova avanguardia non era abbastanza esplicito e quindi condivisibile dalle masse proletarie, d'altra parte ingannevolmente esplicita era la semplice « descrizione » di fabbriche e vita operaia. Sul finire degli anni '30 nella cultura sovietica ufficiale, al rifiuto precedente del *populismo rurale* da parte del *Proletkult*, si sovrapporrà un rifiuto non meno netto dello stesso *Proletkult* e (in appoggio al *realismo*) una chiusura verso il movimento Lef degli artisti di sinistra, « costruttivisti » e « produttivisti ».

Ora è innegabile l'interesse storico sollevato dal percorso marxista-leninista (con una sua dialettica interna sottesa allo stesso scontro fra Trockij e Stalin): a partire da uno scetticismo che investiva sia l'autenticità e spontaneità di classe sia l'intellettualismo dell'avanguardia, per finire poi in un'ufficialità i cui limiti sono ben noti. Ma a parte questo interesse storico, oggi per noi una serie di problemi analoghi si ripropone, a un livello diverso di maturazione e sviluppo. Ciò che conta non è solo comprendere dove e quando sia davvero giustificato il timore di una generica mitizzazione dell'autenticità proletaria, ma anche e soprattutto valutare la possibilità di analizzare la capacità di produzione o appropriazione culturale della classe direttamente o mediante i suoi strumenti organizzativi.

Storia sovietica a parte, l'eredità tardo-ottocentesca della politica cul-

²³ B. ARVATOV, *Arte, produzione e rivoluzione proletaria (1926-1930)*, a cura di H. Gunther e K. Hielscher, Guaraldi 1973.

turale della socialdemocrazia tedesca avrebbe continuato a manifestarsi ogni volta che il problema della cultura operaia viene collegato alla ricerca di un *Geist* della classe²⁴, e al confronto tra una *Kultur* ed un *sistema tecnico scientifico*. Anche oggi va riconosciuta l'esistenza, troppo spesso sottaciuta, di due grandi *linee* di approccio al problema; linee la cui legittimità sarebbe discutibile ma che nondimeno esistono allo stato latente ed influenzano il pensiero ed il comportamento di intellettuali e militanti politici che inconsapevolmente le adottano: più spesso alternativamente, talvolta confondendole ma senza fonderle.

Una delle due linee d'approccio è quella che tende a concepire la cultura operaia principalmente come *espressione* riconoscibile e trasmissibile della creatività più o meno autonoma della classe, in primo luogo riguardo all'immaginazione nella sfera simbolica.

L'altra è quella che tende a concepire la cultura operaia principalmente come *conoscenza* teorico-pratica; e quindi come presupposto per la conquista di un potere non formale, non circoscritto all'ambito dei segni; ma che passa attraverso la riappropriazione di un controllo e di una autodeterminazione del lavoratore produttivo *nel rapporto con i mezzi di produzione materiale*.

A ciascuna delle due linee corrisponde una diversa « idea » di cultura: anzi, un diverso campo di riferimento semantico, più che una consapevole ed intenzionale diversità di definizione. Nel primo dei due campi, « cultura » connota « creatività », « comunicazione », « tessuto di significazioni », ed anche « patrimonio di forme e valori »; e concettualmente si contrappone non solo a « natura » ma (sia pure implicitamente) a « civiltà materiale »²⁵.

Nel secondo campo semantico invece, dire « cultura » vuol dire anche e soprattutto « civiltà materiale », e « sapere teorico-pratico », « azione dell'uomo sulla natura », eccetera.

Ovviamente tutti sappiamo che quest'alternatività è sbagliata, che ciascuna delle due idee è monca, perché la cultura è un sistema integrato comprendente la totalità dell'informazione acquisita e trasmessa (non geneticamente) nonché le tecniche materiali della vita sociale e della produzione. Ed è anche proprio questa globalità della cultura che può rendere difficile affrontare il problema dei rapporti classe-cultura. L'ipotesi di una ricomposizione dello scarto fra cultura come *conoscenza produttiva materiale* e cultura come *conoscenza creativa della sfera simbolica* fu presente in alcuni momenti dell'avanguardia borghese storica (futuristi) e, nel quadro di classe, nel movimento dei « produttivisti » sopra citato. A parte il proposito di superare in arte il « cavalletto » (proposito che parrebbe addirittura anticipare le tendenze degli anni '70²⁶ e a parte l'analogia operativa con il discorso sull'arte riprodotta di Benjamin, ciò che si registra in pratica è il marcato accento su uno dei due termini del problema: la tecnica, data come immanente a cui resta subalterna l'operazione formale « creativa ». Il gruppo di Arvatov, Brik, Kusner, ecc. (cui si aggiunse presto lo stesso Majakovskij) fu agevolatoma paradossalmente anche ingannato dalla stessa condizione di fondo: la possibilità, in quella situazione particolare, di veder fuse (e in qualche modo confuse) le ideologie della *rivoluzione sociale* e del *progresso tecnico*, dove quest'ultimo

²⁴ G. BUONFINO, *cit.*

²⁵ La contrapposizione di « cultura » a « civiltà materiale », smentita poi dall'antropologia, fu un aspetto dello storicismo neo-idealistico; non coincide però con la dicotomia *Kultur-Civilisation*, a sua volta connessa piuttosto con quella *Gemeinschaft-Gesellschaft*.

— in quanto sviluppo materiale delle forze produttive — non poteva non essere visto come elemento portante.

Intesa nel modo che abbiamo più sopra indicato la distinzione dei campi di riferimento semantico, appare evidente che la prima delle due linee d'approccio (centralità della creazione simbolico-formale) si sviluppa prevalentemente nella sfera « sovrastrutturale »; e può a sua volta venire ricollegata a concezioni storicistiche della cultura. Nella seconda linea invece il problema tende a venire risolto piuttosto in termini di conoscenza tecnico-scientifica (pur senza riprodurre statisticamente una classica contrapposizione con la sfera « umanistica »). E' qui soprattutto che la cultura operaia viene posta in diretta connessione con le lotte, ed in particolare con le lotte concernenti la fabbrica (ritmi, nocività, produttività, uso delle macchine, controllo operaio anche su problemi di gestione, ecc.)²⁷.

A differenza di quanto era accaduto nell'esperienza della rivoluzione russa, in Italia l'approccio al tema, da parte degli intellettuali legati al movimento operaio, è stato orientato (principalmente in relazione con l'influenza gramsciana) nel senso preferenziale della prima delle due linee sopra indicate. Il rapporto classe-cultura è stato affrontato attraverso una serie di problemi privilegiati: egemonia, caratteri nazionali-popolari, e — più recentemente — problema della cultura popolare nei termini definiti da De Martino e discussione sulla « cultura di massa ».

Dopo il '68-'69 (sulla scia di esperienze che erano state in precedenza avviate da Bosio e che poi avrebbero trovato in Bermani l'interprete forse più fedele)²⁸ anche gran parte della sinistra non istituzionale doveva seguire questa strada tentando il confronto tra il folklore come completo sottosistema culturale delle classi subalterne tradizionali ed il « nuovo folklore » — in più larga misura urbano-industriale — visto anch'esso come sottosistema completo, anche se per ora emergente (perlomeno in apparenza) solo attraverso tratti isolati: slogan, cartelli, volantini, scritte e pitture murali, cortei, canti rivoluzionari (prodotti o più spesso adottati dagli operai in particolari circostanze), letteratura (scritta da operai o riguardante gli operai), eccetera.

Come vedremo meglio, la seconda delle due linee (da qualche tempo sviluppatasi in Italia soprattutto per iniziativa dell'FLM) tende invece a privilegiare il momento produttivo identificando nella fabbrica il luogo fondamentale di formazione di conoscenza e reciprocamente nella conoscenza lo strumento fondamentale della produzione in fabbrica²⁹.

²⁶ Dallo *happening*, all'arte concettuale, alla *body art*, ai *murales*, ecc.

²⁷ E' questa concezione che, a partire dalla ripresa operaista degli Anni Sessanta, caratterizzerà una parte considerevole degli orientamenti della lotta sindacale, non solo nel settore metalmeccanico (vedi più avanti, nota 29) ma anche, ad esempio, in quello chimico (vedi il Petrolchimico di Porto Marghera). Produttività, uso della tecnologia, organizzazione del lavoro, ambiente e nocività: ecco una serie di motivi ricorrenti della nuova scienza operaia come critica della società del capitale.

²⁸ C. BERMANI, *Dieci anni di lavoro con le fonti orali*. in: « Primo Maggio » n. 5, 1975. Vedi inoltre: P. CLEMENTE, M.L. MELONI, M. SQUILLACCIOTTI, *Aspetti del dibattito sul folklore in Italia nel I decennio del II dopoguerra*, Univ. Siena 1974-75; A. CASICIA e M. STRANIERO, *Condizioni e prospettive della nuova demologia*, in « La musica popolare », n. 1, 1975. Sulla tendenza a privilegiare una certa accezione di « cultura » (la prima delle due linee qui indicate), vedi i saggi di R. Guastini, A. Dina, F. Ramella, A. Dao-lio e F.G. Mattioli, in « Classe », n. 10.

²⁹ Nel novembre 1975, a Torino si costituisce il Collettivo di Ricerca sulla coscienza di classe nella regione Piemonte, promosso dalla FLM. Con la rela-

Sotto alcuni aspetti, la differenza tra le due linee sta dunque in una tacita contrapposizione tra il momento interno alla produzione e quello esterno³⁰. Nella società protoindustriale, il mondo sociale esterno al « luogo » della produzione era tipicamente il regno del *loisir*, la versione borghese dell'*otium*: terreno tradizionale di una cultura intesa in senso squisitamente umanistico. Decaduti i miti individualistici paleo-borghesi, questo mondo « esterno » si rivela con più chiarezza in mondo della distribuzione, dominato dalla forma di merce.

Merce e cultura

Sul tema del rapporto fra merce e cultura, l'atteggiamento storico della classe, del movimento operaio organizzato e della sinistra intellettuale può venir ricostruito seguendo di nuovo lo svolgimento del dibattito sull'industria culturale in Germania: dal noto ottimismo industrialistico e progressista della II Internazionale al razionalismo ambiguo del Bauhaus fino alle diffidenze della sociologia critica francofortese verso ogni forma di massificazione industriale della cultura. Nel suo riconoscimento della funzione dissacrante della riproducibilità tecnica, ma anche del condizionamento capitalistico di questo processo, Benjamin rappresenta storicamente uno dei livelli più alti di consapevolezza e maturazione del rapporto dialettico inerente al progresso delle tecniche e della conoscenza. Negli epigoni diretti ed indiretti la sua eredità appare deformata o polarizzata. Al soffio apparentemente « oscurantista » della critica francofortese fa riscontro da lato opposto un « realismo » banalizzato, acritico verso l'industria culturale ed incline ad interpretare Benjamin unilateralmente, come un difensore entusiasta del processo di « acculturazione » e della rivoluzione fatta dai mass-media³¹, bollando tutti gli odierni critici di tali fenomeni come « reazionari preilluministi ».

L'analisi critica della cultura di massa non parte certo da premesse rivoluzionarie ma piuttosto dalla constatazione dello scarto tra una cultura borghese che inizialmente appariva dotata di una più o meno mistificata « dignità extra-economica » e la realtà attuale, dove tale dignità extra-economica non può più venir simulata. Le analisi di alcuni autori contemporanei si fondano appunto su una distinzione ideale fra mercato e cultura³².

zione di B. Trentin (*Lotte contrattuali e obiettivi di una ricerca di classe*) si apre una serie di dibattiti tenuti all'Università per tre serate consecutive (19-21 nov.) prevalentemente contrassegnati da una centralità della fabbrica riguardo al problema dei rapporti cultura operaia — coscienza di classe. Nella relazione conclusiva di Girardi, dal titolo *Fabbrica e cultura*, riappaiono molti di quei temi dell'operaismo italiano degli Anni Sessanta che successivamente erano stati superati dagli stessi gruppi che per primi li avevano introdotti nelle lotte e nel discorso politico-sindacale. Ciononostante, la posizione di Girardi si segnala per alcuni interessanti elementi di novità, specie per quanto concerne l'individuazione di alcune trasformazioni etico-culturali e gli spunti emergenti di conoscenza alternativa « in produzione ».

³⁰ Ora che la teorizzazione del carattere sempre più sociale dei processi di formazione di valore e di accumulazione viene fatta propria anche dalla sinistra storica, l'opposizione fra momento esterno e momento interno alla produzione può assumere il significato di una deliberata scelta ideologica e politica densa di contraddizioni ma anche di nuove possibilità di sviluppo teorico-pratiche.

³¹ Su questo problema vi è ampia documentazione in: G. BUONFINO, cit.

³² P. BOURDIEU e J.C. PASSERON, *La riproduzione* (1970), Guaraldi 1972; P. BOURDIEU, *La marché des biens symboliques* (1970), n.p. (Cit. in G. Be-

Questa contrapposizione lascia aperti alcuni dubbi. La cultura non è estranea al mercato, anche se in passato può non essere stata sottomessa al dominio di questo. E' vero che a parte la « sanzione economica » il valore specificamente culturale dei beni simbolici resta relativamente indipendente dal valore mercantile³³. Sta di fatto però che nelle condizioni attuali la cultura non può, se non a livello di « falsa coscienza », rivendicare una propria reale autonomia; tranne forse che nella prospettiva di un superamento degli attuali rapporti (che permetta ad esempio il passaggio dalla logica del mercato a quella del piano e dell'assunzione della cultura come servizio sociale).

D'altra parte il mercato è sempre cultura: se non altro in negativo, come anti-cultura; se non altro perché la sua azione destrutturante agisce proprio nel campo del costume, della vita, della cultura in senso antropologico. Ogni prodotto offerto sul mercato (dal campo alimentare a quello del vestiario a quello dei beni di consumo durevole, ecc.) incorpora in sé, oltre al valore, anche una qualità simbolica: tale duplice forma non è dunque carattere esclusivo dei soli cosiddetti « beni culturali »³⁴.

E' soprattutto nell'ottica di classe che s'impone il riaggiustamento semantico delle nozioni di « cultura » e di « mercato »; così che si possa analizzare e valutare in tutta la sua portata la trasformazione culturale svolta da quest'ultimo.

E' noto innanzi tutto, che i processi di urbanizzazione e modernizzazione hanno reso universali modelli di consumo e comportamento (e, tendenzialmente, interi sistemi di valori) non prodotti e trasmessi dai singoli gruppi sociali al loro interno, ma elaborati esternamente e filtrati attraverso i mezzi d'informazione di « massa ». In una cosa almeno gli « apocalittici » di vent'anni fa non avevano torto: l'unico riferimento socio-culturale riconoscibile di quei modelli, per quanto reso generico e schematico, è stato dopotutto il costume e l'ideologia dei ceti medi scaturiti dalla seconda rivoluzione industriale: dapprima moralisti a oltranza in quanto calati nella precedente tradizione piccolo-borghese e pertanto legati alla specificità di un certo provincialismo, in seguito (specie dopo gli Anni '60 nel caso italiano) tendenzialmente modernizzanti e cosmopoliti. L'oscillazione si è verificata dunque proprio tra i due poli che Gramsci aveva allora visto come due aspetti della medesima condizione d'arretratezza.

Queste trasformazioni del costume medio quale modello generalizzabile attraverso la cultura di massa possono avere una valenza innovatrice, e perfino « rivoluzionaria » di fronte alle caratteristiche più conservatrici delle diverse forme culturali tradizionali, anche di quelle paleoproletarie. Ma si ricordi che la condizione (il prezzo) di tali processi di cambiamento è la perdita di quello specifico culturale che rende possibile l'uso della parola classe.

E' interessante ricordare che per molti anni nel periodo posteriore alla II guerra mondiale la tendenza a una perdita dello specifico fu valu-

chelloni, vedi nota 33); 3. ROSITI, *Produzione e consumo di cultura; tipologia dei consumi culturali*, in: *Informazione di massa e lotta sindacale*, Nuove Ediz. Operaie 1976 [a cura della FULPC (poligrafici e cartai) e dell'Istituto di Sociologia, Fac. Sc. Politiche, Milano]. Il tema è ripreso in: G. GROSSI, *Informazione di massa e cultura operaia*, « Aut Aut », n. 151, gennaio-febbraio 1976.

³³ Sulla tesi dell'autonomia relativa del campo culturale, vedi: G. BELLONI, *La macchina culturale in Italia (Saggi e ricerche sul potere culturale)*, Il Mulino, 1974.

³⁴ In questo mi trovo in parziale disaccordo con alcune delle tesi sostenute da Rositi e Grossi (v. sopra nota 32).

tata positivamente da una certa parte dell'intelligenza di sinistra (il riferimento principale è ancora al caso italiano), convinta che la classe subalterna dovesse « negarsi come classe e quindi anche come cultura parziale »³⁵.

Con riferimento a espressioni come queste, altre voci della sinistra parlarono criticamente di « stalinismo sposato con l'idealismo crociano »³⁶. La polemica è per molti aspetti superata in quanto oggi è più difficile trovare posizioni altrettanto rigidamente antispontaneistiche; quando ci sono, si rivolgono per lo più contro il mito di una cultura popolare che si pretende vittima della industria culturale.

Nel numero di febbraio-marzo 1976 della rivista « Realismo » si sostiene che « la concezione di "cultura popolare" contrapposta nella sua immacolata ingenuità alle storture e alla malizia corruttrice e perfida dell'industria culturale si rivela sempre più caratterizzata da quel sentimento ambiguo che è la nostalgia »³⁷. Si deve apprezzare l'approccio spregiudicato che indirettamente segna un'autocritica e un tentativo di superare preconcetti vecchi e passatismi riemersi in precedenza; ma non si può nascondere una certa sottomissione, non solo di fronte alla cultura borghese ma anche ai sottoprodotti massificanti (e nuovamente discriminanti) del mercato culturale di massa. In un numero precedente si sostenevano le ragioni di « una cultura nuova e moderna » che non sia, ad esempio, « corporativamente » operaia ma che si appropri dei risultati della cultura borghese³⁸. Il concetto di appropriazione dei risultati piuttosto che dei meccanismi produttivi è rivelatore di un limite. Il pericolo maggiore però è che l'azione dell'industria culturale (che senza cambiare la struttura classista nega lo specifico culturale e ricrea una nuova subalterna) possa venir salutata con entusiasmo acritico dimenticando le sue implicazioni interclassiste.

A carico di ogni forma di cultura esistente o possibile delle classi dette « subalterne » (e quindi anche dello stesso proletariato industriale), ha agito un meccanismo di svuotamento che in grande misura è passato attraverso la predetta generalizzazione di modelli di consumo e di comportamento. (Anche se l'azione di sottrazione e vanificazione di cultura, si noti, avviene solo in parte in quest'ambito extra-produttivo: sia visto come distribuzione sia visto come momento del consumo e dell'ideologia. Come vedremo più sotto infatti e con particolare riguardo per il proletariato industriale, il momento determinante di tale sottrazione-vanificazione è quello del lavoro nella produzione).

Se definiamo la classe in base alla « determinazione strutturale », vediamo che a questa si sovrappone, nella società capitalistica avanzata, un tessuto di elementi « culturali », più o meno inerenti al ruolo nel consumo, implicante a sua volta l'assunzione di determinati modelli di comportamento sociale. Sebbene esterno alla produzione, è un ruolo in buona parte « economico » data la funzione che assolve e la sua penetrazione reale e formale con il mercato. Quel sistema di segni che è la cultura si traduce in universo feticistico delle apparenze nella società

³⁵ A. OCHETTO, *Canti antichi e uomini d'oggi*, in « Rinascita », 15 ottobre 1966.

³⁶ G. VETTORI, *Introduzione a Il Folk italiano* (a cura di G.V.), Newton Compton 1975.

³⁷ S. MELCHIORRE, *La politica culturale della Regione Lombardia*, in: « Realismo », n. 9, febbraio-marzo 1976.

³⁸ P. CLEMENTE, *Cultura popolare, musica e dibattito ideologico*, in « Realismo », n. 8, dic.-gen. 1976.

di mercato; si può affermare allora che la realtà profonda della relazione di classe resta coperta dai caratteri propri di tale cultura: ad esempio dal suo carattere stratificante (in quanto tale quindi non eguagliante; e tuttavia mascherante l'ineguaglianza strutturale, o contraddizione di classe, attraverso la propria forma tipicamente interclassista). Poste tali premesse, la presa di coscienza della classe agisce come svelamento della struttura solo a misura che strappa il tessuto della cultura. Vista sotto questo aspetto, la cultura non è un momento di mediazione per il raggiungimento della coscienza (né un possibile risultato di questa); sotto questo aspetto infatti « cultura » e « coscienza » si contrappongono e tutte le identificazioni implicite vanno respinte. Ma questa può considerarsi fino a un certo punto una regola generale. Le deformazioni ideologico-culturali appena indicate sono appunto quelle specifiche di fenomeni comunemente noti sotto i termini correnti di « consumismo », « stratificazione », ecc.: fenomeni forse soggetti a una tendenziale generalizzazione (salvo « imprevisti » storici) ma certo in un quadro complessivo che presenta differenze vistose tra nazioni, momenti, situazioni aziendali, condizioni d'ambiente urbano, basi linguistiche ed etno-antropologiche. Inoltre, la contrapposizione fra *apparenza feticistica* e *realtà strutturale*, sfera ideologico-culturale e sfera dei reali rapporti di produzione, non sembra idonea a cogliere la complessità della situazione concreta: dove i fattori culturali — piaccia o no — sono costitutivi del quadro di classe.

Ambivalenza del dualismo rigido

Di fronte a tanta complessità, dal punto di vista più radicalmente e rigorosamente di classe si tende ancora abbastanza spesso a schematizzazioni cui si affida la custodia della verità strutturale occultata. Questo è accaduto praticamente fino ad oggi nella storia del movimento operaio: dalla Prima Internazionale all'anarcosindacalismo, dal *Linkskommunismus* al laburismo di sinistra, per tre quarti di secolo si è mantenuta con poche sfumature un'ottica « dicotomica », volutamente rigida e « manichea », che si considerava ortodossa a misura che era efficacemente semplificatrice. Assunta dallo stesso marxismo-leninismo quando risultava peraltro già da tempo sfumata e ammorbidita (se non abbandonata del tutto) nelle varie forme di riformismo socialdemocratico del novecento, fu riscoperta dopo il '60 da alcuni settori della nuova sinistra (soprattutto in Italia e in Francia) e viene riproposta ancora oggi, principalmente in funzione anti-revisionistica. In quest'ottica (anche quando mancò un rifiuto dell'industria culturale, come in certe posizioni m-l accennate più sopra), la più grave tra le possibili *mistificazioni ideologico-culturali* fu vista tendenzialmente nelle *visioni del mondo graduate e pluralistiche*: la rappresentazione per eccellenza falsa della realtà sociale fu riconosciuta esclusivamente in queste *immagini della società empirico-spontanee* definite genericamente *borghesi* e ritenute capaci di distogliere l'operaio dalla coscienza del fondamentale scontro capitale-lavoro: come quando, ricordiamo, nel concetto che soggettivamente l'operaio può avere della differenza sociale, si trova una rappresentazione « per strati », e non dualistica. E' sempre in questi casi che tutta la lucidità demistificante è stata mobilitata e che una critica intenzionalmente rivoluzionaria ha sentito di dovere denunciare le sovrapposizioni ideologico-culturali come ostacolo alla coscienza. Ma anche questo modello incorrottamente *dualistico*, che pure è rilevabile empiricamente ed è *spontaneo ed esistenziale quanto quello pluralistico*, potrebbe oggi costituire, almeno in teoria, una rappresentazione a sua volta falsata. Cionondimeno è raro che da posizioni marxiste (pur tenute in quanto tali a far propri i principi metodologici

della teoria del feticismo e della critica dell'ideologia) si ammetta anche come semplice ipotesi che questo modello rigidamente inteso possa essere divenuto anch'esso — almeno in parte — una mistificazione: cioè un *velo ideologico* che con i suoi caratteri più o meno arcaici copre una realtà socioeconomica ormai in corso di mutazione (la realtà dei tecnici, della terziarizzazione, ecc.). Solo i neorevisionisti dichiarati, in realtà tuttora minoritari anche all'interno dei grandi partiti della sinistra storica, hanno spregiudicatezza sufficiente per ammettere l'ipotesi in modo più o meno esplicito. E' evidente peraltro che un troppo disinvolto superamento del dualismo dogmatico potrebbe suscitare legittima diffidenza anche in chi non vedesse in questa formula ideologica il rispecchiamento fedele di una immutata struttura, mistificata solo in superficie dai pluralismi sociologici delle teorie borghesi postindustrialiste. Tuttora dunque si possono assumere posizioni classiste sostanzialmente dicotomiche; ma non in quanto fidanti nell'integrità di un originario antagonismo più o meno nascosto, di una contraddizione preservatasi del tutto inalterata attraverso il divenire del modo di produzione capitalistico: bensì, al contrario, proprio perché si crede che una tendenza verso una società *extra-industriale* sia in atto e che la classe operaia strettamente intesa, non potendo non vederne almeno in parte compromesse le sue possibilità future di consistenza e di potere, abbia il diritto di tornare a rivendicare in vario modo la propria specificità anche ideologica, di tentare ancora una riaffermazione della propria « centralità » ai diversi livelli della vita politica e socio-culturale. E' un atteggiamento che sembrò di potersi leggere qua e là in varie posizioni di nuova sinistra alcuni anni fa; e che personalmente sarei portato a condividere: beninteso non perché la società industriale come sistema centrato sulla fabbrica e sullo sfruttamento del lavoro produttivo debba costituire un valore in sé; *al contrario* invece, perché la tirannia anche ideologica di questo sistema venga superata insieme con l'abolizione delle classi e la soddisfazione dei reali bisogni umani; ma superata davvero, e proprio *ad opera di chi* è tuttora *in condizione di subalternità e sfruttamento* (ad opera cioè del *proletariato auto-organizzato*) prima che avvenga comunque un suo distorto « superamento » ad iniziativa capitalistica-tecnocratica, finalizzato a « ricuperare » una domanda popolare di forme di vita più libere e giuste, o meglio ancora a prevenire questa domanda incanalandola e devilandola.

Se l'operaismo degli anni '60 riaffermava il ruolo centrale dello scontro « in fabbrica » contro il terzomondismo e il dropoutismo³⁹, non era certo perché volesse istituzionalizzare l'essere-operaio come valore. Allo stesso modo e alle stesse condizioni, potrebbe forse ancora avere un senso oggi un nuovo « operaismo » rivolto contro un certo uso borghese e mistificato delle ideologie extra-industriali. Sempre però che un simile neo-operaismo significasse assunzione in proprio, e reinterpretazione, della nuova domanda, e non finisse col significare invece arretramento, reazione, moralismo paleoproletariato e conservatore di fronte a molti aspetti oggettivamente e pur contraddittoriamente progressisti dell'odierna cultura dominante, trasmessa attraverso i canali dell'informazione di massa.

Caratteri conservatori delle subculture operaie

Nell'ottica « pluralistica », « terziaristica », ecc., nelle forme più avanzate e spregiudicate di neo-revisionismo ed in alcune scuole sociologiche,

³⁹ M.G. MERIGGI, *Rileggendo « Operai e capitale »: dall'autonomia operaia all'autonomia del politico*, in « Aut Aut », n. 147, maggio-giugno 1975.

l'immagine manichea della società propria di un certo operaismo (vedi paragrafo precedente) è giudicata « rozza », sia quando sembra configurare una regressione a un dualismo più ricardiano che marxiano⁴⁰, sia soprattutto quando sembra vedere la contrapposizione in termini di privilegio-esclusione o ricchezza-povertà più che in termini di potere. L'isolamento dell'operaio « proletario » (vedi su questo termine la tipologia di Lockwood, citata nella prima parte del presente scritto), ed il suo modello « brutalmente dicotomico », vengono indirettamente ridicolizzati da buona parte della sociologia industriale e delle classi, bollati di marginalità subculturale, addirittura di « devianza ». Questo atteggiamento, giustificabile in certe situazioni, è tuttavia rivelatore (a sua volta) dell'ideologia « da classe media » che pervade gran parte della scienza sociale. Il termine stesso di *subcultura* fa un po' parte di questo codice e non dovrebbe quindi intimidire troppo lo studioso marxista. (Non sempre la dimensione « subculturale » è un male, dal punto di vista di classe, se rappresenta il terreno ideale di cultura dell'antagonismo, e sempre che non diventi nuovamente compiacimento populistico dell'essere operaio come valore). Le subculture operaie sono state studiate molto a fondo (vedi ad esempio, in America, le ricerche di John C. Leggett⁴¹ e di Herbert J. Gans⁴²; e in Inghilterra quelle condotte da R. Hoggart, P. Willmott, M. Young⁴³). Hoggart, il più noto, situa la cultura operaia non nel futuro ma nel passato. Travolti, — secondo lui — dall'avvento della cultura di massa e della società dei consumi, scompaiono gli ultimi residui di una cultura operaia globale che derivava proprio dall'emarginazione⁴⁴.

La critica è facile da un punto di vista politico. E' innegabile infatti che così si privilegia il passato⁴⁵: quello di una rivoluzione industriale non ancora del tutto realizzata, dove il formarsi di uno « stile di vita » specifico era favorito proprio dalla marginalità e dalla repressione. Ma l'analisi di Hoggart merita ugualmente attenzione. La ricerca di uno stile specifico di una classe che si ritiene in ascesa, non è ricerca politicamente vana. Nell'età moderna, postmedievale, il possesso di uno stile specifico (e di valori che in parte provenivano anche dalla separatezza più o meno rigida inerente al feudalesimo e all'assolutismo) aveva per-

⁴⁰ A. PIZZORNO, *I ceti medi nel meccanismo del consenso*, in: AA.VV., *Il caso italiano*, a cura di F.L. Cavazza e S.R. Graubard,, Garzanti 1974. Per contro, v. anche l'analisi della « bipolarità tendenziale » (problema ricco di implicazioni attuali), in F. Ferrarotti, *cit.*, paragr. 25 sgg.

⁴¹ JOHN C. LEGGETT, *Sources and Consequences of Working Class Consciousness* (1964), trad. it. in: AA.VV., *La classe operaia americana*, a cura di L. Balbo, Laterza 1967.

⁴² HERBERT J. GANS, *The Urban Villagers*, N.Y., Free Press (1962); trad. it. parziale, in: AA.VV., *La classe operaia americana*, *cit.*

⁴³ P. WILLMOTT e M. YOUNG, *Social Grading by Manual Workers* (vedi indietro, note 12 e 14).

⁴⁴ R. HOGGART, *The Uses of Literacy* (1957) trad. it. *Proletariato e industria culturale*, Ed. Officina 1970; *Mes Coisins en 1970*, *cit.* da JANINE LARUE in: *Tempo libero e partecipazione sociale*, da: CHOMBART DE LAUWE, *Immagini della cultura* (1970) Guaraldi 1973.

⁴⁵ Questa accusa ricorre abbastanza frequentemente. Sotto questo profilo, Hoggart viene accostato ad altre voci che esprimono la nostalgia di una condizione perduta del popolo, nei suoi caratteri tradizionali, antecedenti al processo omogeneizzante della modernizzazione. Il riferimento alla posizione di Pasolini nei suoi ultimi scritti è quello che in questi anni ricorre più di frequente.

messo all'emergente classe borghese di sviluppare una propria autonomia culturale come condizione del successivo passaggio all'egemonia.

Vero è (d'altra parte) che non si sa bene quanto senso abbia oggi meditare sulla lezione storica di una rivoluzione precedente: a meno di non credere (sottovalutando la «straordinarietà» della transizione dal capitalismo, negando la sua probabile dissimiglianza da quella al capitalismo) che modalità simili debbano ogni volta, per forza, ripetersi: che cioè il passaggio da un modo di produzione all'altro abbia una struttura costante, obbediente a leggi «simili a quelle naturali», quindi «scientifiche» (e in un certo senso assolute, se non del tutto estranee alle determinazioni storiche).

L'accusa di indulgere in questa ipotesi privilegiante la storia come scienza e la scienza come filosofia naturale, venne rivolta dall'occidentale-marxismo, notoriamente, contro il marxismo-leninismo; d'altra parte è stato proprio il marxismo-leninismo (col suo puntare sull'appropriazione proletaria della miglior cultura borghese) a rifiutare la ricerca di uno specifico culturale di classe: ciò che, non senza paradosso, significò anche rifiutare la ripetizione — nella transizione socialista — di un meccanismo corrispondente a quello della transizione precedente.

Ma le contraddizioni e i paradossi non si fermano qui: Torniamo a osservare come la ricerca di uno specifico risulti soddisfatta solo quando esiste un certo grado di emarginazione visibile e palpabile, di isolamento riconoscibile. Quando si rompono questi sbarramenti socio-culturali, diluiscono anche i contorni dell'identità di classe. D'altra parte si può obiettare che insieme all'accessibilità immediata verrebbero meno anche le ambiguità empirico-spontaneistiche. L'autoriconoscimento diretto, infatti, se da un lato può essere visto come condizione essenziale di soggettività autonoma e coscienza di classe, dall'altro può essere visto come precoce e ingannevole ipostatizzazione del dato storico attuale. Se si accoglie questa seconda interpretazione, la rinuncia all'equivoco metro dell'esperienza diretta di vita va accettata come condizione per poter rivelare domani a un livello più profondo quella coscienza che è ora percepibile in modo falso e deformato.

Il puro e semplice dato antropologico, sia riferito al passato che al presente, ci offre un quadro inadatto a costruire le basi culturali di una società nuova e superiore. Alcuni valori paleoproletari, sedimentati in una tradizione di subalternità parca e laboriosa, sono in parte ancora presenti nel Movimento operaio organizzato (ora nell'apparato ideologico, ora nella sensibilità della base); talvolta vengono dati per valori «comunisti» e riproposti con la funzione latente di favorire una restaurazione economica e politica. In realtà poco di essi potrebbe essere oggi accettato da un punto di vista appena «progressista». Quel poco (il solidarismo ad esempio) ha radici più antiche della rivoluzione industriale, risale a una condizione sociale e storica precapitalistica.

Pur rimanendo possibile l'ipotesi teorica di un nucleo durevole di valori proletari da scoprire e preservare, innegabile è la difficoltà di identificarlo, separarlo e depurarlo da altri valori, ormai costituenti solo i segni deteriori di una tradizionale condizione repressa e repressiva, ma un tempo saldati in una relazione strutturale con quelli oggi proponibili come rivoluzionari.

Pensiamo soltanto al problema della sottomissione femminile nel sistema di valori familiare. Di fronte a tale problema, nessuna alternativa era stata mai proposta dalle classiche subculture operaie: che anzi risultano essere state il luogo sociale di massima oppressione della donna. Il ruolo dominante del capofamiglia paleoproletario diffidente di ogni libertà e autoritario verso la moglie e i figli, derivava dall'essere il solo per-

ettore di salario in quanto erogatore di un lavoro pesante e talvolta complesso e specialistico benché manuale, riservato socialmente al maschio adulto. La valorizzazione puritana del lavoro manuale, ma soprattutto il carattere non totalmente alienato-astratto di questo lavoro, oltre a dar luogo a quell'orgoglio professionale di cui abbiamo già fatto cenno⁴⁶, frenava l'accesso al mercato del lavoro di numerose sottoclassi, dalle donne alle minoranze etniche: accesso in taluni periodi favorito in altri ostacolato dal sistema stesso in ragione delle proprie esigenze.

Di fronte a tale arretratezza la dinamica culturale del capitalismo moderno può apparire rivoluzionaria. Può sembrare che siano le sue stesse contraddizioni a corrodere le incrostazioni culturali e il feticismo di una retorica paleoproletaria, che falsificano la coscienza di classe, col risultato di farla infine emergere allo stato puro. Questo però attraverso un lungo travaglio di latenza e di maturazione. Si tratta di vedere se un simile lungo travaglio non finisca invece per svuotare di ogni specificità l'essenza sociale del proletariato stemperandola nell'interclassismo della nuova cultura di massa e dando luogo a una ancor più mistificante deformazione del quadro di classe.

Cultura di massa, modernizzazione, de-culturazione

Disancorato dalla sua tradizione paleo-proletaria, l'operaio massa si presenta risocializzato in una nuova civiltà urbana; nel seno della quale i processi di modernizzazione hanno investito il costume e la vita quotidiana determinando il passaggio a posizioni socioideologiche apparentemente emancipate da alcuni condizionamenti dei sistemi etico-culturali del passato ma non per questo necessariamente più vicini al quadro ipotetico di un sistema etico-culturale superiore (= comunista). Al posto del puritanesimo paleo-proletario sono presenti (nell'ambito principalmente delle relazioni familiari e sessuali) atteggiamenti edonistici caratterizzati da ostentata spregiudicatezza, che si accompagnano, a livello del quotidiano e del tempo libero, con l'apprezzamento esteriore (per lo più mitico e passivo) del divismo sportivo, del dinamismo e dell'aggressività mascolina, nonché del sex appeal femminile (che è ancora una forma di passività travestita da apparenze aggressive e che resta un « valore » condiviso in una certa misura da entrambi i sessi). Si può tornare brevemente a considerare la condizione femminile e le tappe della parità, negata — come sappiamo — nelle subculture paleo-proletarie ma resa da un certo momento in poi possibile grazie al carattere più astratto e meno corporativo-specialistico del lavoro (il lavoro femminile aveva anticipato, a livello potenziale, alcune premesse dell'emancipazione): si può notare che quella parità non si determina nemmeno oggi, nella cultura urbana di massa, sebbene per motivi in parte diversi da quelli tradizionali. In una certa misura, beninteso, la parificazione è contraddetta dal permanere o riprodursi di condizioni di arretratezza: la crisi economica, unita alla carenza di strutture assistenziali, restituisce « temporaneamente » funzioni di vario genere alla famiglia proletaria rallentando il processo di riscatto femminile dai compiti domestici; d'altro canto però agiscono anche fattori culturali più recenti ma non per questo più facilmente cancellabili: nel costume corrente, soprattutto maschile, restano tracce abbastanza profonde del periodo detto « consumistico » precedente la crisi. Il modo in cui i processi modernizzanti e i fenomeni di secolarizzazione si sono manifestati nel neocapitalismo durante il boom, ha deviato e banalizzato quelle

⁴⁶ Vedi indietro, note 12-16.

che erano state le spinte realmente libertarie (e ad esempio anti-sessuofobiche) riproponendo (soprattutto a livello popolare) forme grossolane e apparenti di de-sublimazione: scadente pornografia, linguaggio « da caserma », mercificazione della figura della donna, tutte espressioni di un costume più tradizionale che innovativo. Mentre negli ambienti borghesi più evoluti l'emancipazione femminile è già in corso, sono invece i livelli più popolari della cultura di massa a diffondere nel proletariato messaggi disinformati e pseudo-liberatorii.

Se non si considerassero i momenti più qualificanti dell'attuale lotta delle classi e i sintomi di una nuova coscienza politica, che contraddice l'ipotesi di una totale passività di fronte ai mass media, parrebbe ancora lecita l'assunzione di un'ottica « apocalittica » (neo-francofortese o marxiana). Nel costume massificato, ancora oggi consumistico a dispetto dei nuovi richiami all'austerità (ma forse divenuto oppositivo proprio per questo), c'è come una caricatura dell'eguaglianza. E' nell'ambito del sociale esterno al momento produttivo che lo specifico di classe, o viene nascosto e mistificato, o tutt'al più si presenta come contrapposizione tra una cultura d'élite, più evoluta, e una cultura non d'élite, certamente meno evoluta: non propriamente « popolare » ma piuttosto pseudomoderna; e neppure operaia, ma semmai comune a diversi ceti più o meno subalterni. In effetti l'azione della dinamica capitalistica a livello culturale attraverso i grandi mezzi d'informazione, se da un lato elimina alcuni vecchi ostacoli all'autonomia di classe, dall'altro ne può creare di nuovi. Posto che l'autonomia di classe implichi in qualche misura autoriconoscimento d'identità, consapevolezza d'appartenere a una classe « distinta dalle altre », possono sorgere legittime perplessità sul raggiungimento di una nuova autonomia senza superamento dell'interclassismo culturale di massa e da più parti ci si chiede se la tendenza non sia addirittura opposta. Sono perplessità e interrogativi che ricordano forse troppo quelli già formulati ansiosamente anni fa dai teorizzatori dell'integrazione consumistica del proletariato nel quadro di un capitale onnipotente; ma si giustificano.

Anche se oggi il modello neocapitalistico appare in crisi e la « corruttrice » società dei consumi di massa non sembra del tutto risuscitabile, peraltro non si prospetta neppure (se non nella logica temporanea di uno sforzo di ripresa, segnato però da un salto di qualità techno-organizzativo) la possibilità di vedere ripristinata quella contraddittoria centralità storico economica del lavoro produttivo in fabbrica, che aveva garantito — nel quadro di un'industrializzazione a relativamente bassa intensità di capitale — la presenza antagonistica di un massiccio proletariato industriale (con tutta una serie di conseguenze anche a livello di scontro ideologico-culturale). Invece che d'integrazione, sembra oggi più ragionevole parlare di esclusione dal controllo tecnico diretto e, per una parte della classe operaia, di emarginazione dalla produzione diretta (cassa integrazione, pre-pensionamento, disoccupazione assistita, anche certe forme di terziarizzazione). Non meno che nella precedente ipotesi dell'integrazione, intesa come « privatizzazione » socioculturale nel consumismo tipica della fase di crescita, anche nell'attuale prospettiva di esclusione tipica invece del momento di crisi-riconversione, restano ugualmente presenti e in parte giustificati i timori che la classe perda la propria identità e la propria qualità antagonistica.

Sottrazione di cultura nel processo produttivo

Si è già visto che la presa di coscienza non è una pura questione psico-sociologica o antropologico-culturale. La cultura proletaria (intesa in

termini dinamici, di condizione-base del momento politico) va individuata in quanto forza antagonistica; e può essere tale se è forza di una classe egemone in formazione, potenzialmente capace di subentrare nel potere. Quindi, lo si è già riconosciuto, non ci si può accontentare di una capacità di autopercezione della classe come entità sociale separata e distinguibile. Ma se la percezione di sé come classe non basta, se tantomeno basta il semplice mantenimento di una identità subculturale di classe, ciò non implicherebbe (ripetiamo ancora quanto detto nella I parte) la superfluità o l'irrelevanza di tali condizioni: che al contrario possono costituire le condizioni di base per l'esistenza di una soggettività e l'assunzione di un'autonomia; e allora in quanto tali andrebbero preservate dalla concomitante azione corrosiva del mercato (cultura di massa inclusa) e dell'alienazione (come esclusione dalla tecnica): un'azione che proseguendo tende a consumare la soggettività coscienziale della classe senza intaccare le impurità che la incrostanto; anzi, sovrappone di nuove. Se da un lato la società di massa e l'universo culturale interclassista dominato dalla forma di merce disgregano nel bene e nel male l'identità della classe, dall'altro — nella fabbrica — si è verificato il noto svuotamento delle capacità del lavoratore. Collegata con quella che Marx chiamò sottomissione (formale e poi reale) del lavoro al capitale, l'azione corrosiva va principalmente a carico delle qualità operaie individuali e di gruppo e — insieme — delle residue componenti tradizionali di cultura materiale e di patrimonio conoscitivo autonomo. Il sapere operaio già reso vano dall'incorporazione della scienza al capitale, non viene ricostituito né attraverso il cosiddetto superamento del taylorismo, né attraverso una qualificazione esterna al lavoro, che vediamo sempre più marginalizzata e irrilevante. Dunque è nella combinazione di processo lavorativo e processo di valorizzazione che si concentra, come avevamo accennato, lo scontro più acuto tra « dover essere » e « essere », tra l'istanza di cultura operaia alternativa, e realtà del capitale che svuota la preesistente conoscenza operaia. Ed ecco che ci accorgiamo di esser già da un pezzo passati al confronto diretto con quella che era stata inizialmente indicato come seconda linea di approccio al problema della cultura operaia: la linea cioè che tende a privilegiare l'importanza del momento produttivo.

Riservo ad altra sede un'indagine più analitica delle ragioni oggettive e dei motivi soggettivi che possono portare a tale privilegiamento; e mi limito qui a indicarne due, così come emergono dal movimento stesso.

Da un lato un deliberato accento (in reazione all'« idealismo » dell'altra linea) sulla materialità della cultura stessa, e non solo delle sue basi: sulla materialità della cultura cristallizzata nella tecnologia, di quella realizzata nell'organizzazione scientifica del lavoro, di quella vivente nella prassi trasformatrice dell'industria; dall'altro il riconoscimento di una centralità della condizione operaia, derivante dalla diretta esperienza dello sfruttamento.⁴⁷

Presupposta tale centralità, la classe operaia può venir considerata la forza sociale più qualificata, potenzialmente, per sviluppare una possibile alternativa culturale: ciò in quanto situata nel luogo giusto, la fabbrica, il luogo deputato della formazione della conoscenza non mistificata, il luogo dove si costituisce il potere reale del capitalismo e dove la realtà di classe può essere meglio percepita e verificata.⁴⁸

L'univocità di questa tesi può essere in parte contraddetta dall'ipo-

⁴⁷ Sulla linea di politica culturale della FLM, vedi nota 29.

⁴⁸ Vedi note 47 e 29.

tesi complessa che qui espongo. L'ipotesi cioè che, da quando il capitalismo esiste, duplice sia stata l'azione della fabbrica sull'operaio: da un lato un'indiretta provocazione della presa di coscienza, dall'altro una azione nel senso della distruzione di cultura tradizionale.

Si tratta di azioni concomitanti a misura che la seconda spoglia l'operaio dei preconcetti della sua precedente subalternità (e lo libera dai « valori » e dalle « virtù » che in lui perpetuavano la subalternità stessa); ma diventano invece contraddittorie a misura che tale seconda azione, superato un certo limite, corrode la stessa identità sociale e può arrivare fino a produrre un « grado zero » di personalità e cultura, una tale assenza di valori e conoscenza autonoma da rendere assai dubbia la possibilità di un risveglio spontaneo di coscienza o anche un'innesto esterno di volontà politica.

La vita sociale quotidiana, il tessuto antropologico-culturale con il suo patrimonio di forme e di valori (e quindi la tradizione stessa): tutto ciò aveva contribuito a formare la condizione umana di partenza del lavoratore produttivo manuale, dell'uomo-operaio; condizione di fronte alla quale la fabbrica capitalistica esercita un'azione demolitrice. Se da un lato l'industria è culturalmente innovatrice e produttiva di coscienza dall'altro ha viceversa effetti distruttivi, non solo della personalità del lavoratore, ma dell'identità di classe stessa, a misura che ne risultano corrose e svuotate le basi del tessuto socio-culturale a partire dal momento lavorativo come tale. Con la rivoluzione industriale, le caratteristiche socioculturali del lavoro contadino, le tecniche e le gerarchie del modo corporativo-medievale di produzione, cedono il posto al rapporto tra il capitalista e i lavoratori salariati. Ma questi vivono ancora nel loro spazio culturale autonomo dove sono stati formati umanamente e professionalmente. Sapere e capacità del lavoratore si radicano in un tessuto culturale tradizionale fatto anche di strutture sociali, di forme, di valori; e lì si sviluppano autonomamente e « precedentemente » rispetto al momento lavorativo. Anche se in questo la forza-lavoro viene già compravenduta come merce, il lavoratore e il capitale restano ancora esterni l'uno all'altro. Ed è appunto dall'esterno che il capitale si appropria di qualcosa di « non suo »: di una capacità lavorativa (fatta di abilità, doti morali, esperienza, conoscenza) elaborata in un tempo e in uno spazio extra-capitalistici.

In un secondo momento il capitale s'incorpora scienza e tecnica nuove, distinte e libere dal sapere operaio e ad esso « superiori ». Le vecchie doti dell'operaio sono divenute superflue, e anzi dannose⁴⁹. L'applicazione della nuova scienza si rivela incompatibile col resistere di una residua autonomia tecnica e culturale dell'operaio, che infatti viene eliminata non solo nella fabbrica ma anche fuori (la concomitante azione della cultura di massa). Va precisato comunque che il principale ostacolo alla propria rinnovata « razionalità », il sistema lo vede non tanto nei residui contenuti oggettivamente della tradizione e del mestiere, quanto nel possibile respiro d'autonomia, nella disponibilità soggettiva a un'iniziativa operaia alternativa (nell'organizzazione del lavoro come nell'innovazione tecnica come nei piani di ristrutturazione o nelle scelte più generali).

Quando la cosiddetta « crisi del taylorismo » permette il ricostituirsi di isolati spazi di autodeterminazione, il centro coordinatore della razio-

⁴⁹ Oltre alle note citazioni del Marx dei *Grundrisse* e agli scritti ormai storici (di Panzieri, Alquati, ecc.) nei « Quaderni Rossi », vedi i paragr. 13 e sgg. di F. Ferrarotti, cit.; vedi anche: A. Casiccia, cit. (in « Aut Aut » n. 147, pp. 41 sgg.).

nalità scientifico-produttiva si è ormai collocato su posizioni più difficilmente accessibili: si trova staccato dal luogo di lavoro e dalla singola azienda, talvolta lontano dalla stessa nazione.

In Italia, dal punto di vista del capitale, i fenomeni « superamento del taylorismo » e « cultura operaia » assunsero questo significato: creazione delle condizioni per una nuova mobilità della forza-lavoro.

L'inconciliabilità di questa interpretazione con quella del punto di vista operaio è emersa con evidenza anche all'interno del dibattito sulle 150 ore. Ma tutto questo dovrà essere oggetto di specifiche ricerche.

ALESSANDRO CASICCIA

1. Premessa

In Italia è in atto un processo di intensa scolarizzazione formale cui fa riscontro una parallela descolarizzazione sostanziale della società. Benché i due fenomeni non siano necessariamente legati in termini di causa-effetto, resta tuttavia che all'aumento delle aule, degli allievi e dei docenti fa riscontro un impoverimento dei contenuti formativi che la scuola riesce ad elaborare e trasmettere ai suoi destinatari. Questa intrinseca consunzione del sistema scolastico, che avviene proprio nel momento in cui esso assorbe la maggiore aliquota del pubblico bilancio e raggiunge il maggior numero di studenti, lascia alla scuola la pura funzione di parcheggio e conferma la critica di Illich secondo cui tale istituzione serve soltanto a riprodurre se stessa. Del resto, così come è ridotta, la scuola italiana non realizza neppure più la selezione richiesta dal sistema delle disuguaglianze sociali proprie della società capitalistica, e la necessità di stivare in essa masse crescenti di giovani, contraddice ormai la sua primitiva funzione di rafforzare, attraverso la gerarchia dei capitalisti della conoscenza, la gerarchia dei capitalisti del capitale.

A questo punto è necessaria una opzione fondamentale tra l'alternativa di accelerare la decomposizione delle strutture scolastiche, e quella di utilizzare gli spazi da essa liberati per tentarvi l'edificazione di un sistema tutt'affatto diverso, riformistico nelle scadenze ma rivoluzionario nelle valenze. L'esperienza descritta in questo saggio, pur con tutti i suoi limiti, intenderebbe rientrare nella seconda alternativa, presumendo di poter tentare, sia pure in via sperimentale e in un ambito molto ristretto, una graduale trasformazione di alcuni aspetti del sistema pedagogico attuato nell'Università pur senza cadere nel trabocchetto di giustificare, attraverso questa trasformazione, proprio quel sistema scolastico che si intende sostituire. Trattandosi di una esperienza maturata nell'Università, essa ha potuto fruire di quelle libertà (di programma, di testi, di orari, di metodi, ecc.) che furono assicurate al mondo accademico tradizionale come privilegio, e che ora gli possono essere ritorte contro allo scopo di trasformarlo. Essa, inoltre, testimonia che le innovazioni pedagogiche in senso anti-sistema non sono fatalmente condannate a subire un recupero immediato da parte del sistema, e possono costituire embrioni di « dissenso creativo » destinati ad impedire l'addomesticamento dei giovani, e ad espandersi per imitazione. Essa, infine, rifiuta di basare queste innovazioni sulla spontaneità volontaristica dei docenti e degli studenti, e recupera il patrimonio di quelle acquisizioni psico-socio-pedagogiche capaci di valorizzare i meccanismi affettivi e conoscitivi dei giovani, e di facilitare l'elaborazione di un centro-modello educativo.

2. La struttura accademica

A quasi dieci anni di distanza dai moti studenteschi del 1968 è possibile centrare l'azione pedagogica su alcuni punti fermi che quei moti denunciarono e che gli eventi successivi hanno confermato. Alcuni di essi riguardano la struttura accademica e il corpo insegnante, altri riguardano la popolazione studentesca. Per quanto attiene alla struttura accademica

pur tenendo conto delle attenuanti che le derivano dall'aberrante disgregazione cui l'hanno spinta l'azione e l'inazione governativa appare confermato che:

a) essa, così come attualmente risulta in certe facoltà e corsi di laurea (Sociologia compresa, Medicina, o Ingegneria, o Chimica escluse), non si configura tanto come un sistema di divisione sperequata della ricchezza (che è relativamente esigua, se confrontata con quella di cui dispongono, ad esempio, i medici condotti, i dirigenti industriali o i giornalisti), bensì come un sistema di divisione sperequata del potere e del prestigio. Questi due elementi, non potendo essere — in tal caso — funzione della ricchezza gestita, finiscono per essere funzione del livello gerarchico-istituzionale e della capacità di privatizzare l'assegnazione dei posti di lavoro (cattedre, borse di studio, contratti, assegni, ecc.). Solo in parte minima il potere e il prestigio dipendono dall'autorevolezza scientifica. Questa, a sua volta, assai spesso dipende più da fama ascritta o denegata attraverso la fabulazione, che non da puntuali analisi della produzione;

b) essa, in termini di informazioni e di valutazioni, è meglio decifrabile se considerata come un sistema di invidie e di fabulazioni. Questi due elementi, al contrario di quanto potrebbe supporre ad una prima analisi, si sono andati sviluppando in proporzione inversa alle dimensioni della « torta da spartire »: là dove la ricchezza e il potere reali offerti dalla struttura accademica sono stati minori, la lotta per il potere e per il prestigio è stata massima e spesso ha assunto come oggetto del contendere vantaggi fittiziamente ingigantiti se non addirittura inventati;

c) essa non ha contrapposto alla disgregazione istituzionalizzata dell'Università, quasi nessun tentativo di rinnovamento pedagogico ed organizzativo, restando in ciò arretrata anche rispetto a quanto singoli docenti (si pensi, ad esempio, a un Don Milani) o gruppi autogestiti (si pensi, ad esempio, al Centro di Cooperazione Educativa), hanno coraggiosamente sperimentato nelle scuole elementari e medie. Tutto ciò che si è generalmente fatto, e che gli studenti hanno sempre più supinamente accettato, è l'abbinamento — spesso del tutto scollegato — di corsi ufficiali e di « seminari »: proprio quei « seminari » nei quali i documenti del '68 individuavano uno dei più pericolosi strumenti di selezione. Nonostante gli stimoli venuti dalla scuola elementare e secondaria, dalle 150 ore, dall'iconoclastia del '68, dai decreti delegati, e via dicendo, la didattica è andata dunque peggiorando. D'altra parte nessuno si è mai preoccupato di insegnare ai professori come si insegna: la capacità e la professionalità didattica non sono richieste ai docenti, né sono previste tra i requisiti da accertare nei diversi sbarramenti che precedono l'ordinariato. Nel nostro Paese, l'educazione alla didattica è preclusa ai professori universitari (che, del resto, non mostrano di rammaricarsene), come l'educazione al sesso è preclusa agli adolescenti;

d) non è riuscita ad innestare l'esperienza scolastica nell'esperienza professionale degli studenti e non è riuscita ad arricchire la speculazione teorica con un'adeguata attività di ricerca empirica a medio raggio. « La mente teorica e deduttiva dei nostri docenti — scrisse Guido Viale nel '68 — è particolarmente restia ad assumere qualsiasi valutazione di carattere sociologico come criterio di verifica delle loro affermazioni. L'Università è un empireo completamente isolato dal resto del mondo. Senza alcuna mediazione, la ricerca filosofica, letteraria, storica nella nostra università, compie direttamente un salto dal problema spicciolo della preparazione di un esame al problema economico del destino dell'uomo e del mondo »;

e) essa non è riuscita a liberarsi dal ricatto con cui il potere politico l'ha spinta via via ad accettare condizioni retributive sempre più basse, in cambio di una crescente libertà di ridurre arbitrariamente la

quantità e la qualità delle prestazioni didattiche. Oggi si diventa professori ordinari dopo una lunga trafila (esercitatore - assegnista - borsista - contrattista - incaricato - incaricato stabilizzato) contraddistinta da insicurezza e sottosalario. Forse è giusto che il docente universitario percepisca una paga inferiore a quella del tornitore metalmeccanico dell'Italsider (e lo Stato italiano ha il merito sociale di avere operato questa perequazione prima che in Cina e in Unione Sovietica), ma è certamente ingiusto che egli percepisca il primo salario — e senza interessi — con molti mesi e spesso con molti anni di ritardo rispetto alle prestazioni didattiche fornite. Ma come mai è possibile allo Stato commettere, nei confronti dei professori, le scorrettezze contrattuali che non sarebbe mai possibile ad Agnelli o a Petrilli commettere nei confronti degli operai? Da questo « incidente critico » è possibile dedurre le connivenze, gli stereotipi, le debolezze, i corporativismi di un mondo accademico che ha già perso le vecchie alleanze col vertice politico ma non è ancora riuscito a realizzare le nuove alleanze con le crescenti masse studentesche. Resta il fatto che il sottosalario e le deficienze delle strutture universitarie demotivano i docenti; la demotivazione dei docenti scoraggia gli studenti; l'assenteismo degli studenti priva di controllo il corpo accademico; la mancanza di controllo riduce e dequalifica le prestazioni didattiche; l'eseguità delle prestazioni didattiche fornisce l'alibi allo Stato per retribuirle con un sottosalario. A questo punto il circolo si chiude: col risultato complessivo che l'Italia, se non è in via di sviluppo economico, certamente è in via di sottosviluppo culturale.

3. La popolazione studentesca

Nel paragrafo precedente abbiamo ricordato i problemi irrisolti del corpo insegnante e della struttura accademica, ora enumeriamo sommariamente quelli che ci sembrano i problemi irrisolti delle masse studentesche. Anche sulla base della lezione del '68 occorre tener presente che:

a) In tutti questi anni il Movimento studentesco da una parte, e i docenti democratici dall'altra, hanno a volte coperto con l'unica e onnicomprensiva etichetta di « studenti » una realtà variegata anche in termini di classe, col risultato di trovarsi scoperti o frammentati proprio nei momenti in cui ci si illudeva di poter fare maggiormente leva sulla compattezza e sull'aggressività della « base ».

Per quanto attiene a questo aspetto, l'inganno forse maggiore è stato determinato dalla più specifica etichetta di « studente-lavoratore » sotto la quale sono stati arbitrariamente accomunati sia i lavoratori precari (supplenti, rappresentanti saltuari, ripetitori privati, baby sitters, correttori di bozze, assicuratori pagati a premio, ecc.), che sommano allo sfruttamento e all'insicurezza del lavoro, la marginalità e la difficoltà dell'esperienza universitaria; sia i lavoratori in certo qual modo « privilegiati » (bancari, ministeriali, segretarie di produzione televisiva e cinematografica, preti, giornalisti, statali, ecc.) che sommano alla reale sicurezza del posto di lavoro, e alla millantata aureola di studente-lavoratore, l'uso anomalo della laurea come viatico per scavalcare i colleghi nella carriera.

b) La forza studentesca presuppone la presenza collettiva degli studenti nell'Università, per cui qualsiasi elemento determini o incoraggi il loro assenteismo, di fatto indebolisce la loro capacità di esercitare un controllo effettivo sulle autorità accademiche, e di ottenere un continuo adeguamento delle strutture universitarie alle crescenti esigenze delle masse destinate a fruirne. Sotto questo aspetto, l'uso simultaneo dell'appello mensile (che costringe permanentemente un'aliquota di studenti a starsene a casa per studiare a tavolino, e che fa proliferare tutti i mesi un

rito che andava invece circoscritto fino alla totale eliminazione), e del 30 indiscriminato (che riduce l'interesse a frequentare le lezioni per meglio comprendere i passi più complicati delle varie discipline) ha regalato una vittoria inaspettata proprio ai docenti più disimpegnati e più elitari che, senza colpo ferire, hanno visto ridursi il numero dei propri « utenti » effettivi e hanno potuto riservare le proprie cure didattiche al gruppetto sempre più esiguo dei frequentanti. In altri termini, la « casalinghizzazione » degli studenti, incoraggiata dagli appelli mensili e dal lassismo, ha permesso di adeguare il numero degli studenti « effettivi » alle strutture preesistenti, anziché viceversa; e, impedendo di fatto la simultanea presenza in aula delle masse studentesche, ha dilazionato la deflagrazione delle strutture medesime e ha concesso ai responsabili governativi la tregua sufficiente per portare impunemente a termine la devastazione dell'Università.

c) Il Movimento studentesco e la massa degli studenti hanno sottovalutato la valenza rivoluzionaria contenuta in una didattica effettivamente alternativa. Nel '68 si arrivò ad individuare nell'Università uno strumento di manipolazione ideologica e politica teso ad instillare nella maggioranza degli studenti uno spirito di subordinazione rispetto al potere (qualsiasi esso sia). Si arrivò a capire come fosse importante per gli studenti il fatto di entrare in contatto reciproco, di studiare *anche* in gruppo, di superare la funzione puramente fiscale degli esami. Si comprese che la stessa geografia e toponomastica delle strutture (la forma delle aule, la posizione della cattedra, ecc.) trasmettono contenuti autoritari. Si comprese e si sperimentò l'efficacia pedagogica della discussione orientata su problemi di attualità politico-culturale.

Inoltre, nella pratica del lavoro per commissioni si apprese l'importanza di « socializzare » le esperienze dirette dei partecipanti.

La presa di coscienza, circa l'impossibilità di insegnare ed apprendere la democrazia attraverso una didattica autoritaria resta, forse, il messaggio più sofferto, più chiaro e più disatteso di tutta la grande lezione del '68.

4. Le opzioni fondamentali

Bisogna ammettere che le questioni di fondo della sociologia non sono questioni sociologiche e che i problemi principali dell'insegnamento della sociologia non sono problemi pedagogici. L'opzione fondamentale che si pone al docente di sociologia è: determinare per mezzo dei suoi strumenti didattici la progressiva integrazione degli allievi nel sistema capitalistico fino a farne a loro volta degli integratori; o renderli disadattati a tale sistema fino a farne dei rivoluzionari. Nel primo caso si ha una sociologia ideologica, nel secondo caso una sociologia militante. Nel primo caso il docente deve collocarsi nell'ottica della classe dominante, deve riuscire a giustificarne l'operato e le contraddizioni, deve — secondo l'espressione di Marx — elaborare come teoria l'illusione che questa classe si forma su se stessa (1). A livello didattico ciò si traduce nella necessità di privilegiare lo studio individuale e la speculazione teorica tenendo gli studenti il più lontano possibile dalla realtà sociale e additando loro come mèta professionale il ruolo ancillare di « consiglieri del principe ».

¹ Per tutto questo paragrafo farò continuo riferimento alla prima parte del magistrale saggio di G. GIRARDI: *Educare: per quale società?* (Cittadella Editrice, 1975) di cui, però, non condivido la dimensione e gli sbocchi religiosi cui è dedicata tutta la seconda parte.

Il risultato di tale operazione — quando è svolta istituzionalmente nei quattro anni di università — consiste, nella maggioranza dei casi, nella creazione di un manipolo di disoccupati, utilizzabili a livello di sottoborghesia parassitaria, ignari delle cause politiche da cui dipende la propria precarietà professionale, propensi ad attribuire tale precarietà all'ingiusta concorrenza delle classi emergenti, e disposti a ridurla affiliandosi ciascuno per proprio conto ad una qualche clientela politica di segno conservatore.

Accanto a questo manipolo, la sociologia ideologica si occupa di fornire alla classe dominante una ristrettissima élite di « grandi servi del potere » che provvederà ad aggiornare i suoi strumenti di manipolazione, che provvederà a fornirle la conferma della propria superiorità culturale, che provvederà a rendere cieche le sue vittime.

All'opposto, la sociologia militante assume il materialismo come metodo scientifico per l'interpretazione della realtà sociale; si ricade in tale realtà evitando il rischio di sublimarne le contraddizioni effettive in sistemi metafisici; rifiuta di fornire alle frustrazioni sociali un luogo fittizio di compensazione; contrappone all'immagine illusoria della realtà sociale un progetto alternativo di società reale.

A livello didattico ciò si traduce nella necessità di combinare dialetticamente teoria e pratica, di innestare lo studio del singolo nell'azione collettiva, di bloccare la schizofrenia per cui un numero crescente di intellettuali proclamano verità che non praticano, e praticano esperienze che si vergognerebbero di proclamare. Fin dal primo giorno di vita universitaria la sociologia militante pone gli allievi nella necessità di descrivere e spiegare la realtà sociale così com'è, scoprendo attraverso l'analisi sistematica e quotidiana di tale realtà, che essa « non è impernata sulle idee e sugli ideali ma sui rapporti di dominazione e di produzione », e che la cultura egemone è segnata dal bisogno della classe dominante di giustificarsi per cui vi è incompatibilità strutturale fra gli interessi di questa classe e la verità². Fin dal primo giorno di vita universitaria la sociologia militante spinge l'allievo a divenire compagno scomodo di viaggio per qualsiasi altro operatore politico e lo rende consapevole che — come direbbe Lynd — il compito delle scienze sociali è di essere moleste, di criticare gli ordinamenti vigenti e di sperimentarne di migliori.

Ciò comporta il rifiuto intelligente di metodi didattici estrinsecamente o intrinsecamente autoritari. E poiché oggi l'autoritarismo estrinseco (basato sulla bocciatura, sul castigo, sull'espulsione, ecc.) è stato battuto dalla forza studentesca, il pericolo si sposta nell'autoritarismo intrinseco, affidato dalla classe dominante ad un determinato sistema di linguaggio, ad un determinato sistema di pregiudizi, e ad un determinato sistema di restaurazione politica.

Quanto al sistema di linguaggio, esiste nell'insegnamento della sociologia il pericolo che anche i docenti intenzionalmente democratici finiscano per mutare dalla tradizione accademica il ricorso ad una terminologia aulica che non corrisponde ad un campione rappresentativo della terminologia adottata dall'universo antropico nel quale il docente opera, ma consiste in un distillato di frasi prescelte sulla base dell'ambiguità, dell'incomprensibilità e della tautologia, che sfruttano la complessità formale per conferire credibilità a contenuti incerti, e che, in effetti, selezionano i ricettori privilegiando i più scaltriti ed emarginando i più ingenui.

Così avviene che si parli di proletariato col linguaggio della borghesia o che si parli di sesso con parole asexuate; e così avviene che, ad un im-

² V. G. GIRARDI, *Op. cit.*, pp. 23-25.

piego sistematico del linguaggio aulico da parte dei docenti, fa riscontro la pretesa di un linguaggio altrettanto aulico da parte degli studenti, nell'inconsapevole che « il saper parlare è una delle forme del potere che la classe dominante si riserva » e che « la soggezione alle leggi del linguaggio, colte come leggi assolute, fa corpo con la soggezione alle leggi del sistema. Imparare a parlare significa imparare a obbedire »³.

Quanto al sistema di pregiudizi, permane troppo spesso nella pratica della didattica sociologica una assuefazione ai tabù sessuali e una assenza di seri tentativi per infrangerli, che può interpretarsi come desiderio esplicito di far sopravvivere l'autoritarismo sostanziale al di sotto della democrazia formale. Una moderna pedagogia non può infatti ignorare che « la sessualità repressa determina un atteggiamento di soggezione alle norme che devono regolare la vita sessuale e la vita in generale, come anche alle autorità che presiedono al funzionamento del sistema. Essa provoca quello stato d'ansietà, d'insicurezza, d'inibizione, di paralisi interiore, che è all'origine della dipendenza e dell'identificazione con il sistema... L'educazione autoritaria sarà in linea di massima repressiva sul piano sessuale, essendo la rimozione della sessualità un fattore molto importante della personalità autoritaria. Il silenzio sul terreno sessuale che ha caratterizzato tutta una tradizione pedagogica è solidale con il silenzio sul terreno politico. L'educazione è apolitica ed asessuata »⁴.

Quanto, infine, al sistema di restaurazione politica, bisogna tener conto che, poiché la sociologia militante non può non essere discriminatoria e classista e non può non schierarsi con le classi subalterne assumendone il dovere di lotta, d'altra parte, e proprio per questo, essa può correre il rischio di ingabbiare il docente in strutture partitiche imposte come dato ineluttabile anziché assunte come ipotesi da verificare alla luce dei risultati politici di volta in volta conseguiti. In tal caso diviene possibile che il sociologo obbedisca a determinate regole di comportamento non per la loro esplicita razionalità rispetto al fine politico che egli persegue, ma per l'autorivolezza della loro fonte o per il fascino dell'apparato da cui promanano. Così il sociologo, per un malinteso senso di disciplina di partito o di sindacato, può attenuare la sua funzione critica o può farsi portatore, senza accorgersene, di germi autoritari più subdoli di quelli contro cui intende vaccinare i propri allievi.

5. Presupposti e obiettivi didattici

Sulla base di tutte le considerazioni sintetizzate nei paragrafi precedenti, a partire dal 1970 si è dato vita ad una sperimentazione didattica nell'insegnamento della sociologia, sui cui risultati è possibile tirare qualche prima conclusione.

Come è ovvio, l'esperimento non ha potuto non tener conto, sia pure mediatamente, del contesto globale in cui si è realizzato: del fatto, ad esempio, che l'intera società italiana costituisce un paese « periferico » ma già modernizzato; con 14 milioni di marxisti ormai vicini alla gestione del potere; in cui gli stessi sindacati e partiti di sinistra rischiano di divenire corresponsabili e agenti di quel bloccaggio burocratico che sta strangolando l'università. Un paese in cui gli studenti universitari vivono nel punto di intersezione di tre processi di liberazione: sessuale, femminile e proletaria; in cui l'università è quasi completamente deistituzionalizzata per quanto riguarda la scelta degli orari, dei programmi e dei libri di

³ G. GIRARDI, *Op. cit.*, p. 32.

⁴ *Ivi*, p. 36-41.

testo; in cui la scuola non crea più dei privilegiati ma dei disoccupati; in cui — di conseguenza — l'insegnamento della sociologia non può essere altro che una pratica della socialità; e lo studente di sociologia non può interiorizzare un ordine sociale preesistente, ma deve costruire la propria professione come militanza diretta alla « realizzazione di un progetto inedito » di città dell'uomo.

Partendo da tutte queste premesse, la sperimentazione si è posta i seguenti obiettivi immediati:

a) sviluppare un tipo di didattica della sociologia intesa come sintesi di serio studio teorico, di ricerca empirica, e di impegnato intervento degli studenti sul proprio ambiente sociale;

b) recuperare la dimensione « empirica » della sociologia non per mortificarne quella teorica, ma per restituire alla disciplina la sua peculiarità di scienza dell'azione *oltre* che di scienza della speculazione;

c) recuperare la dimensione collettiva della vita universitaria per utilizzare la sinergia che deriva dallo studio, dalle ricerche e dai confronti nei piccoli e nei grandi centri;

d) agevolare il recupero di forza contrattuale da parte degli studenti nei confronti dell'istituzione universitaria;

e) facilitare e incentivare i collegamenti tra università, quartiere, città e regione;

f) ridurre il divario tra l'esperienza scolastica e quella post-scolastica e professionale;

g) incoraggiare l'interscambio di conoscenze tra studenti, senza subordinarlo alla trasmissione *one way* di nozioni dal docente ai discenti;

h) trasformare il ruolo del docente da monopolista del sapere sociologico a coordinatore di una ricerca collettiva intorno al ruolo concreto dell'operatore sociale;

i) correggere i possibili errori di etero-valutazione impliciti nella docimologia tradizionale, confrontando sistematicamente il voto proposto dal docente con quello auto-proposto dagli studenti, e trasformando l'esame in una occasione di reciproca consulenza;

l) utilizzare l'approccio interdisciplinare ogni qualvolta si presentino le condizioni oggettive per adottarlo.

Questi obiettivi sono dichiarati esplicitamente nel dettagliato programma scritto, distribuito agli studenti e con essi discusso all'inizio di ogni anno accademico. Così, ad esempio, il programma distribuito nell'ottobre del 1972 diceva, tra l'altro: « Come primo orientamento sia pure impreciso, va tenuto conto del fatto che la Sociologia consiste nello studio scientifico dell'organizzazione sociale, ossia delle varie forme di ordine e di conflitti esistenti nella nostra società. Tale studio presenta le seguenti caratteristiche: 1) consiste nell'approfondimento della teoria e, parallelamente, nella sperimentazione pratica attraverso ricerche concrete, sui problemi fondamentali della nostra vita sociale; 2) è condotto in forma critica... Il Corso vuole offrire un'idea semplice ma precisa del ruolo svolto fino ad oggi dalla Sociologia e vuole offrire un minimo di strumenti metodologici per affrontare con rigore scientifico i problemi concreti della vita sociale... La Sociologia, infatti, deve sviluppare, in chi la coltiva, non solo una particolare attitudine all'osservazione critica della realtà sociale, ma soprattutto un concreto impegno ad operare in questa realtà per eliminare le contraddizioni. In coerenza con questa finalità, anche il metodo pedagogico deve tendere il più possibile al lavoro di gruppo e al contributo critico di tutti coloro che vi partecipano ».

Per quanto riguarda l'approccio empirico e la dimensione collettiva, il programma adottato per l'anno accademico 1976-77 è ancora più esplicito: « La Sociologia — vi si legge — è una scienza empirica, costituita di teoria e di pratica, e il suo studio non può essere condotto soltanto individual-

mente a tavolino, ma va integrato in permanenza col lavoro di gruppo, con la ricerca « sul campo » e con l'intervento sociale. Una ottima conoscenza teorica non garantisce, da sola, la capacità di agire « sociologicamente » nella pratica, e così pure un intervento sociale condotto isolatamente e privo di adeguate basi teoriche non garantisce alcuna correttezza sociologica dei risultati.

Ciò comporta che gli studenti per i quali è impossibile la frequenza e il lavoro di gruppo, di fatto, si trovano in una situazione che riduce notevolmente la loro possibilità di diventare « sociologi ». Sarebbe ingiusto imputare questa condizione a coloro che vi sono costretti, ma sarebbe altrettanto disonesto tacere l'entità del danno che ne deriva all'apprendimento corretto della sociologia e alimentare l'illusione che questa disciplina possa essere studiata a tavolino »⁵.

6. Articolazione del programma

Il programma è stato sperimentato, con vari ritocchi, per sei anni di seguito ed in diverse università⁶. Pensato soprattutto in funzione di un progressivo avviamento degli studenti alla ricerca empirica, esso si sviluppa nell'arco di due anni accademici, ma è articolato modularmente in modo da permettere l'acquisizione di un blocco conchiuso — anche se più limitato — di conoscenze per quegli studenti cui riesce impossibile bienalizzare l'esame.

Il programma, inoltre, cerca di tenere rigidamente conto del tempo effettivo in cui consiste l'anno accademico (si pensi che il cosiddetto « primo trimestre » di fatto è stato risibilmente ridotto dalla prassi accademica a meno di 30 ore di lezioni); tiene conto della carenza di infrastrutture (mancanza di aule, libri, strumenti audiovisivi, finanziamenti, ecc.); ma tiene in molto meno conto il costume didattico generalmente adottato e nei confronti del quale vuole porsi in posizione nettamente differenziata, come esperienza sperimentale suscettibile di critiche, di errori e di insuccessi, ma anche diretto a smantellare gli alibi dell'inerzia pedagogica e a promuovere per imitazione un maggiore attivismo da parte dei docenti più sensibili alle esigenze della crescita intellettuale degli studenti, della riqualificazione universitaria e della ricerca scientifica.

Per descrivere in modo chiaro ed immediatamente comprensibile l'esperienza in esame, si riferisce qui di seguito l'articolazione-tipo di un

⁵ Naturalmente il programma sperimentale descritto qui di seguito è proposto in via opzionale agli studenti che sono liberi di scegliere in sua vece lo studio teorico su determinati testi e un esame di tipo tradizionale.

⁶ La sperimentazione, tuttora in atto presso il Corso di laurea in Sociologia dell'Università di Roma, è iniziata nel 1970 e si è avvalsa di volta in volta della diretta collaborazione di alcuni sociologi. In complesso, nei diversi anni e nelle diverse sedi hanno collaborato i dottori: Franco Balzano, Tommaso Bonpresa, Alessio Colombis, Gaetano Congi, Fiore Granato, Lello Mazzacane, Anna Mura, Renata Paradisi, Paolo Parmegiani, Franco Pellegrini, Ernesto Petrocelli, Sebastiano Piras, Renzo Raimondi, Giulio Salierno, Rossella Savarese, Chiara Sebastiani, Lello Spagnoli, Marcella Stefanelli, Gabriella Turnaturi, Giovanni Vismara, Elena Vitas. Dieci (su ventuno) collaboratori sono studiosi già inseriti nel mondo del lavoro - scuola, azienda, enti pubblici, ecc., che hanno fornito il proprio contributo didattico al solo scopo di impegnarsi in prima persona nel campo dell'insegnamento e della sociologia militante. Durante il corso dell'intera sperimentazione, tre collaboratori hanno fruito della condizione di contrattisti, uno di assistente ordinario, uno di assegnista, sei di esercitatore, e tutti gli altri hanno lavorato di fatto, senza alcun legame formale con l'università.

Dato il notevole affiatamento ormai raggiunto, il gruppo-docente e l'intero blocco degli studenti finiscono per dar vita ad una specie di « consiglio permanente di corso » che decide congiuntamente il programma della ricerca, i libri di testo e le modalità con cui, pur sempre nel rispetto delle norme vigenti, ha da svolgersi l'esame conclusivo.

Inoltre, a differenza di quanto avviene nel primo anno, gli argomenti su cui verte l'esercitazione non sono scelti ed affrontati da ciascun sottogruppo per proprio conto, ma debbono essere tali da poter confluire in un'unica, ampia ricerca stabilita collettivamente e collettivamente realizzata¹³. Ne consegue che la lezione cattedratica è sostituita assai spesso da una riunione guidata intergruppo, diretta alla riflessione sullo stato della ricerca, allo scambio di notizie, all'assiematura delle varie parti, alla discussione sui contenuti, sui metodi e sui tempi del lavoro collettivo. Anche in questo caso, naturalmente, i vari rapporti finali costituiscono materia d'esame *insieme* ai libri di testo.

c) *Articolazione-tipo delle attività svolte in una singola settimana*

Durante tutto il biennio, con la sola esclusione dei primissimi mesi, il lavoro di articola settimanalmente in almeno sei ore di diverse attività didattiche tutte centrate sull'argomento affrontato nella singola settimana che, in tal modo, finisce per costituire una specie di « modulo di apprendimento ». Per spiegare meglio come vanno le cose in pratica, si possono descrivere ad esempio le modalità con cui sono state settimanalmente studiate dagli studenti della prima annualità, durante lo scorso anno accademico, le trasformazioni sociali avvenute in Italia dal 1945 al 1975.

Come supporto allo studio è stato adottato, tra gli altri, un testo di storia che illustrava cronologicamente i vari accadimenti e che è stato seguito pedissequamente, un capitolo per ciascuna settimana, durante l'arco di quattro mesi. Supponiamo che nella settimana da noi presa in esame ci sia stato in programma un capitolo dedicato agli accadimenti del 1946-48, con particolare riguardo al referendum istituzionale, ai primi tre governi De Gasperi, alle elezioni del 18 aprile, al colpo di stato in Cecoslovacchia, all'attentato a Togliatti, ecc. In tal caso la settimana-tipo si è articolata nelle seguenti attività didattiche:

— ciascuno studente ha letto per proprio conto il capitolo in questione;

— ciascuno studente, sulla base della lettura effettuata, ha intervistato un certo numero di conoscenti (i genitori, i coinquilini, i parenti, gli amici di famiglia, ecc.) in età tale da ricordare direttamente i fatti studiati e da darne la propria personale versione e spiegazione sociologica;

— ciascuno studente si è poi riunito con gli altri membri del sottogruppo coordinato dal rispettivo assistente e, sulla base della lettura e delle interviste effettuate da ognuno, ha potuto condurre un'analisi critica e collettiva del periodo in esame;

— ciascun sottogruppo è poi confluito in aula per una prima lezione plenaria in cui le proprie conclusioni sono state confrontate con quelle di tutti gli altri dando vita ad una discussione collettiva;

— i punti rimasti più oscuri in questa prima lezione plenaria sono stati infine ripresi in una seconda lezione, di tipo più tradizionale e cattedratica, con cui il docente, o un suo collaboratore, o un testimone quali-

¹³ Così, ad esempio, durante l'anno accademico 1975-76 i biennialisti hanno affrontato il tema complessivo del proletariato marginale e del sottoproletariato, suddividendolo in 19 sotto-temi (lavoro minorile, a domicilio, ambulante, disoccupazione, contrabbando, prostituzione, ecc.) approfonditi da altrettanti sotto-gruppi.

ficato (nel caso specifico Lelio Basso, o Terracini, ad esempio), hanno tentato una chiarificazione e sistemazione più ragionata della materia.

In tal modo ogni settimana costituisce un « modulo didattico » in cui, come si è visto, si alterna il lavoro individuale, quello in piccolo gruppo e quello in grande collettivo, con una cadenza che dovrebbe facilitare sia l'apprendimento nozionistico, sia il confronto con gli altri, sia la gestione democratica e la circolazione delle idee.

Va tenuto conto, inoltre che, con frequenza mensile, alcune lezioni sono state totalmente autogestite dagli studenti e sono state dedicate a problemi organizzativi della vita universitaria.

d) *Attività collaterali*

A rinforzo e sostegno dell'apprendimento, il programma adottato in ciascun anno accademico è stato arricchito con una serie di tecniche e di attività collaterali.

Sia le lezioni che le ricerche hanno fatto frequente ricorso ai mezzi audiovisivi finché¹⁴ lavagne luminose, registratori, macchine fotografiche, video-tape, cineprese e impianti di multivisione non sono divenuti strumenti consueti per gli studenti che, nel giro di tre anni, hanno prodotto ben quattro inchieste-documentari per la televisione nazionale e hanno dato vita ad una cooperativa editrice per la pubblicazione delle ricerche di interesse più generale. Sono state effettuate visite guidate ad aziende, a centri di produzione televisiva e a business schools; sono stati effettuati scambi culturali con altre Università; è stato realizzato un convegno autogestito ed autofinanziato sui problemi del proletariato marginale e del sottoproletariato; sono stati svolti vari cicli di conferenze e di dibattiti su temi indicati dagli stessi studenti, e aperti anche al pubblico extra-universitario¹⁵.

Nell'ultimo anno accademico, infine, è stato tentato un primo, rudimentale tentativo di decentramento territoriale delle attività didattiche, nato dalla volontà di ribadire il maggior disagio cui l'attuale centralizzazione delle sedi universitarie costringe gli studenti di provincia, e l'urbano-centrismo cui induce gli studenti di città che finiscono per non tener conto delle profonde diversità e del maggiore sottosviluppo delle zone rurali dalle quali provengono tanti loro colleghi.

Per attenuare questo doppio inconveniente, le lezioni tenute nella sede centrale dell'Università sono state alternate con lezioni decentrate in alcuni paesi di provincia¹⁶ dove si sono periodicamente riversate alcune cen-

¹⁴ Per maggiori dettagli sull'impiego degli audiovisivi, si veda l'articolo di L. Mazzacane contenuto in questo stesso fascicolo.

¹⁵ La sperimentazione descritta in questo articolo si è avvalsa di volta in volta degli apporti interdisciplinari dei proff. Romolo Runcini, Luigi M. Lombardi Satriani ed Angelo Bonzanini. Ai dibattiti, alle inchieste e agli incontri di studio organizzati nell'ambito della sperimentazione hanno preso parte Alberto Abruzzese, Franco Alasia, Percy Allum, Lelio Basso, Salvatore Bruno, Edmondo Cepecelatro, Diego Carpitella, Nando Chiaromonte, Michele Coiro, Elias Condal, Cesare Dè Seta, Carlo Di Benedetta, Rita Di Leo, Carlo Donolo, Tonino Drago, Franco Ferrarotti, Cofredo Fofi, Grazia Francescato, Don Frantoni, Giuseppe Galasso, Massimo Galluppi, Piero Gamacchio, Augusto Graziani, Giancarlo Guazzi, Domenico Jannelli, George Lapassade, Michele Macchi, Dacia Maraini, Edoarda Masi, Luca Meldolesi, Massimo Paci, Pier Paolo Padacina, Sandro Petriccione, Mimmo Pinto, Errico Pugliese, Carla Ravaioli, Paolo Ricci, Annabella Rossi, Giovanni Russo, Giulio Salierno, Riccardo Scar-tezzini, Pino Simonelli, Antonio Vitiello, Vito Volpe e il Collettivo Femminista Romano.

¹⁶ Durante un solo anno accademico il decentramento sperimentato all'Università di Napoli ha interessato cinque paesi: S. Agata dei Goti (Benevento),

tinaia di studenti dando luogo a pubblici dibattiti e a scambi culturali, diversi da zona a zona, ma tutti diretti a controbilanciare l'egemonia culturale dei capoluoghi rispetto alla provincia, offrire occasioni di discussione alle zone visitate, dare un appoggio sia pure minimo e transitorio alle forze progressiste che vi lavorano stabilmente, permettere agli studenti delle scuole medie superiori dei vari paesi, non ancora orientati nella scelta della facoltà universitaria, di conoscere direttamente alcune attività didattiche del corso di Sociologia discutendone vantaggi e svantaggi con i giovani che già lo frequentano e con i docenti che già vi insegnano.

7) Conclusioni

In ognuno degli anni accademici durante i quali è stata condotta la sperimentazione fin qui descritta, si è cercato di tararne i risultati e soprattutto di individuarne i difetti attraverso indagini condotte dagli studenti e tra gli studenti, nonché attraverso comparazioni con le attività didattiche tradizionali (lezioni + seminari) di cattedre collaterali.

La prima constatazione è che il metodo in esame ottiene un rapido aumento delle frequenze studentesche e un minor turn-over dei frequentanti. Un'altissima percentuale di iscritti partecipa al lavoro dei sottogruppi (anche perché si riuniscono nelle ore e nei luoghi più comodi per i componenti), molti frequentano anche le lezioni plenarie, non pochi partecipano alle attività decentrate. Inoltre l'articolazione in sottogruppi « riaggancia » alla vita universitaria anche molti studenti lavoratori e pendolari¹⁷ e — quel che più conta — restituisce a tutti un maggior gusto per la ricerca empirica e per le attività collettive.

« La costituzione dei gruppi di studio — si legge in una indagine condotta in proposito da un sotto-gruppo¹⁸ — rappresenta non solo la principale innovazione di tutto il corso, ma anche il livello organizzativo più dinamico e rispondente alle esigenze degli studenti. Tutti gli intervistati hanno frequentato e partecipato attivamente alle riunioni di gruppo. La coesione dei partecipanti nei gruppi ha favorito una dinamica di interazione che ha creato le condizioni per superare (pur tra notevoli difficoltà) i problemi individuali di ordine pratico (occupazione, residenza, stato civile). Contemporaneamente ha garantito la possibilità di esprimersi liberamente nonostante l'impreparazione culturale, le difficoltà psicologiche ed emotive che, al contrario, in aula rappresentano dei freni inibitori.

E qui si innesta una serie di limiti della sperimentazione. Anzitutto l'opportunità di partecipazione attiva in aula finora è stata sempre colta più dai maschi che dalle donne, più dagli studenti di città che da quelli di provincia, più dai giovani delle classi agiate che da quelli di estrazione proletaria, il che dimostra che la didattica adottata non è riuscita a con-

Nola (Napoli), Sarno (Salerno), Montemarano (Avellino), e S. Giuseppe Vesuviano (Napoli). A S. Agata dei Goti, inoltre, si è svolta la terza fase di un seminario residenziale che ha coinvolto circa venti studenti per tre settimane a pieno tempo, e che è dettagliatamente descritto nell'articolo di V. Volpe contenuto in questo stesso fascicolo.

¹⁷ Nell'anno accademico 1973-74, per il quale si dispone di dati più precisi, il 45% di coloro che hanno frequentato assiduamente le lezioni erano studenti-lavoratori e il 40% pendolari. Per i risultati raggiunti nella sperimentazione condotta durante l'anno accademico 1972-73, si veda A. SIGNORELLI, *L'organizzazione didattica del corso di Sociologia presso l'Istituto Universitario Orientale di Napoli in « Sociologia dell'Organizzazione »* n. 2 (dicembre 1973) pp. 418-449.

¹⁸ AA. CC., *Funzionalità dell'organizzazione del corso di Sociologia VI*, dattiloscritto, 1975, p. 11.

trobilanciare del tutto le sperequazioni di cui alcuni studenti sono vittime rispetto ad altri.

In secondo luogo, le lezioni plenarie non sono riuscite ancora ad eguagliare neppure lontanamente il livello di partecipazione attiva raggiunta nei vari sotto-gruppi.

In terzo luogo la metodologia didattica descritta stimola la frequenza di tutti ma, nella misura in cui impone notevoli ritmi di attività collettiva, finisce per pesare molto più sulle spalle degli studenti-lavoratori, delle studentesse-madri, e dei pendolari, che non sugli studenti full-time. Va tuttavia notato che, una volta presa visione della metodologia, quasi tutti gli studenti lavoratori e pendolari hanno preferito affrontare questi maggiori sacrifici anziché rinunciarvi.

In quarto luogo questa metodologia non elimina il potere monopolistico detenuto dal docente: « Nonostante che dal punto di vista dell'organizzazione il corso si presenti decisamente più avanzato rispetto a quelli tradizionali — dice la ricerca citata — in ultima istanza ciò che ne condiziona fortemente la piena funzionalità è la perpetuazione all'interno di esso di una struttura piramidale che non intacca il tradizionale rapporto di potere docente-discenti ».

Per quanto riguarda i tentativi di decentramento territoriale, quasi tutti i limiti constatati dipendono dalle carenze strutturali dell'Università: così, ad esempio, i viaggi e i soggiorni nei vari paesi sono stati autofinanziati dagli studenti; così pure la brevità del soggiorno in ciascuna comunità ha permesso solo un primo, fugace approccio alla sua vita sociale, mentre sarebbe stata necessaria una permanenza più lunga e meglio predisposta.

Un altro effetto negativo che la sperimentazione ha messo in luce è la diffidenza che essa — così come è stata realizzata finora — tende a creare presso le altre cattedre, finendo per ostacolare proprio quella collaborazione interdisciplinare che voleva incoraggiare.

La sperimentazione, inoltre, dato l'elevato ritmo di lavoro cui sottopone gli studenti e data la severità con cui finisce per valutare (attraverso l'autocontrollo degli individui da parte dei rispettivi sottogruppi) può suscitare l'equivoco di voler restaurare un ordine di tipo tradizionale, autoritariamente imposto e fine a se stesso.

La spinta che i collettivi imprimono ai singoli perché si immettano nella vita di gruppo può risultare eccessivamente incresciosa per quanti hanno precedentemente assimilato norme di comportamento improntate all'individualismo e alla competitività.

Eguale può risultare troppo onerosa per quanti (soprattutto donne e di estrazione proletaria) sono stati educati per anni a svolgere ruoli gregari o ad assumere posizioni periferiche per una introiettata paura della libertà e per un bisogno di irresponsabile sicurezza.

La rimozione degli ostacoli che inceppano le capacità creative dei gruppi di lavoro, infine, comporta l'adozione, da parte del docente, di un atteggiamento che è al tempo stesso « di ascolto e di provocazione », ma che, qualora non dosi attentamente queste due funzioni, può riuscire sgradito e persino paralizzante per gli studenti culturalmente più emarginati.

Questi e molti altri difetti sono presenti nella didattica fin qui sperimentata. E' però ovvio che, nella misura in cui essa è pensata come ricerca di un nuovo rapporto pedagogico all'interno dell'università, non può non essere costituita da momenti di successo e di insuccesso, di certezze e di ripensamenti.

D'altra parte — per parafrasare Marz — questa didattica non pretende di trasformare tutti gli studenti in altrettanti Mozart della sociologia, ma vuole rimuovere gli ostacoli perché chiunque rechi in sé potenzialità sociologiche possa liberamente e competently esplicitarle.

Ciò comporta la necessità che i docenti si considerino essi stessi in costante processo di formazione¹⁹, e che coltivino caparbiamente la fiducia di modificare la società attraverso la modificazione di coloro che vi lavoreranno come operatori sociali. « Come il sistema capitalista — ha scritto Giulio Girardi nel suo saggio al quale ci siamo spesso rifatti²⁰ — genera sul piano economico la classe capace di trasformarlo, così sul piano culturale genera esigenze, contraddizioni, possibilità che provocano la sua rimessa in questione. L'educatore rivoluzionario occuperà tutti gli spazi di libertà che, sotto la pressione della coscienza contemporanea, della contestazione degli alunni e degli insegnanti, delle scienze pedagogiche, la scuola capitalista è costretta ad aprire... La sua azione urterà inevitabilmente contro le resistenze delle strutture, delle leggi, delle abitudini di pensiero, delle autorità scolastiche e politiche, della maggioranza dei colleghi e dei genitori degli alunni e provocherà rappresaglie d'ogni sorta. Il sistema retrocede, ma difendendosi a oltranza e facendo delle vittime. E' in questo modo che si pratica, nel quadro della scuola, la lotta di classe ».

DOMENICO DE MASI

¹⁹ A tale scopo, fin dallo scorso anno accademico, sono stati promossi seminari intercattedra di pedagogia e di didattica, destinati agli stessi gruppi docenti.

²⁰ G. GIRARDI, *Op. cit.*, pag. 100.

Per una metodologia d'impiego dei mezzi audiovisivi nella ricerca e nella didattica

Tecnologia e scienze sociali

Se è vero che le scienze sociali hanno tardato ad affermarsi all'interno della cultura italiana, occupandovi per lungo tempo uno spazio marginale, va notato anche come abbiano rivestito fin dall'inizio dei tratti caratteristici, che fanno riferimento per così dire ad un vizio di origine. Quello cioè d'essere nate, seppure in contrasto, pur sempre in seno ad una formazione culturale complessivamente idealistica.

Ciò non è privo di conseguenze sul terreno, che in questa sede torna utile riconsiderare, della sperimentazione di nuove tecniche euristiche nella ricerca empirica. Non può infatti essere taciuto che nella nostra cultura accademica un certo mutamento di prospettiva nei confronti delle scienze sociali è avvenuto piuttosto nei termini assai circoscritti di un generico « aggiornamento », che non attraverso una esauriente e diretta esperienza. Le acquisizioni teoriche, quando ci sono state, e certamente non sono poca cosa, sono venute più propriamente sul terreno politico dello scontro di classe, da parte del movimento operaio.

La riflessione sulla realtà sociale si è imposta, avendo come riferimento il rapporto con le realtà concrete di lotta, attraverso l'analisi delle contraddizioni operanti nell'attuale struttura capitalistica del nostro paese.

Quest'analisi si è potuta sviluppare lì dove si verificavano in concreto i rapporti reciproci tra livelli di partecipazione e di lotta ed elaborazione teorica. All'interno quindi del movimento operaio nel suo complesso: attraverso i consigli di fabbrica e di quartiere, nelle sedi sindacali e di partito e con la partecipazione organica di intellettuali democratici.

Le strutture accademiche dal canto loro sono state investite dalla base studentesca da un processo di coinvolgimento generico nella lotta politica, che ha avuto il suo punto culminante nel '68, ma non hanno di fatto trovato ancora oggi una collocazione specifica all'interno del processo complessivo di crescita del paese, dal quale peraltro sono investite e da cui rischiano di rimanere travolte, se non se ne individuino i nessi e non se ne gestiscano in positivo le mediazioni.

Ben si comprende, in questo pur generalissimo quadro, quale possa essere la situazione della ricerca sociale nelle università italiane.

Resta il fatto che al loro interno permane, per le discipline socio-antropologiche, non fosse altro nel metodo, una sostanziale dipendenza dalle materie umanistiche tradizionali, a tutto svantaggio dell'affermarsi di una propedeutica empirica e di una autonomia teorica delle scienze sociali.

Queste considerazioni mi sembrano preliminari per affrontare il problema del rapporto tra tecnologie e scienze sociali in Italia e del contributo che può venire alla ricerca empirica dall'impiego di tecniche e mezzi audiovisivi, dai più semplici ai più complessi, per la raccolta di materiale sul campo e la sistemazione complessiva di esso.

Anche nel rapporto-apporto della tecnologia nei confronti delle scienze sociali si fa sentire il peso di quella ipotesi idealistica cui accennavo prima.

Non si può comprendere altrimenti perché mai quel contributo tecnologico, che risulta più che scontato nell'ambito delle scienze naturali,

abbia dei tempi incomparabilmente più lunghi o sollevi delle preclusioni acritiche, quando non sia sostanzialmente ignorato, nell'ambito delle scienze sociali. Mi riferisco particolarmente alle discipline socio-antropologiche, anche se presumibilmente lo stesso discorso vale per le discipline storiche, psicologiche ecc.

Né può costituire obiezione determinante la diversità di linguaggio tra scienze umane e tecnologia, la cui struttura interna e la cui logica formale risulta intimamente connessa con la struttura e con la logica delle scienze fisico-matematiche. Tale obiezione non tiene conto del fatto che qui non interessa verificare astrattamente la tecnologia in sé (essa peraltro non esiste se non nel rapporto con le scienze che la determinano), ma piuttosto la tecnologia applicata alle scienze sociali, la quale si va a definire nel rapporto specifico con ciascuna di esse e con le relative metodologie.

Il problema che resta è semmai quello di andare a verificare in concreto i nessi tra ricerca sociologica, antropologica ecc. e i sistemi tecnologici disponibili per definirne i metodi, le tecniche e i limiti praticabili.

Le tecnologie audiovisive.

Queste note tendono a fornire un primo contributo di analisi e di ricerca circa l'impiego delle tecnologie audiovisive nella ricerca socio-antropologica e conseguentemente nella didattica.

Il problema fondamentale contro il quale ci si imbatte in Italia è la mancanza di una sperimentazione in proposito e di una conseguente letteratura.

A fronte infatti di una prolifica produzione di lavori semiologici, estetici o relativi alle comunicazioni di massa, resta sostanzialmente ignorato il problema dell'impiego scientifico degli strumenti audiovisivi nella ricerca sociale. Con ciò non voglio sostenere che non si sia fatto uso di questi mezzi in alcuna esperienza di ricerca, ma piuttosto che tali esperimenti hanno quasi sempre avuto carattere incidentale e che ad essi non si riconnetteva mai una metodologia precisa o una ipotesi esplicativa specifica.

E' significativo il fatto che ciò non vale esclusivamente per tecnologie complesse e sofisticate, ma è riscontrabile anche per pratiche di uso corrente, come la tecnica fotografica o quella cinematografica.

La larghissima pratica sociale di queste *tecnologie d'uso corrente* lascerebbe pensare che esse si siano affrancate da un uso ristretto e specialistico o almeno che un maggior numero di persone si sia oggi *naturalmente* appropriato di alcune funzioni tecnologiche semplici o meno semplici, quasi estensioni fisiologiche del proprio ambito culturale e materiale. Analogamente a quanto è avvenuto per altri prodotti tecnologici d'uso corrente, quali l'automobile e la televisione.

In ciò indubbiamente c'è qualcosa di vero. E' innegabile infatti che tali prodotti hanno esteso le nostre capacità per il fatto stesso del loro possesso ed uso. Quasi che la dilatazione tecnologica si fosse innestata sulle nostre terminazioni nervose e fisiche ampliandone a dismisura le potenzialità. Ma ciò è solo parzialmente vero, le potenzialità reali essendo concretamente definite dall'uso sociale che di quei prodotti viene fatto. Poiché automobili, macchine fotografiche e televisori sono primariamente beni di consumo, essi vanno a definirsi socialmente in quanto tali e soltanto e più difficilmente in seconda istanza, quali suscettibili di un uso non alienato.

In altre parole, l'appropriazione di quella estensione tecnologica di cui si parlava prima è tutt'altro che « naturale »; essa avviene come fenomeno marginale indotto dalle esigenze di allargamento del mercato a nuovi pro-

dotti tecnologicamente complessi e in ogni modo l'uso che di essi viene fatto è condizionato dalla pratica e dalla normativa sociale, in ultima istanza dai rapporti di produzione/potere interni alla società stessa.

La considerazione da fare in margine è intanto che noi conosciamo soltanto l'uso che della fotografia, del cinema e della televisione è stato storicamente realizzato dalle classi dominanti, sia direttamente — attraverso la gestione dei mezzi di comunicazione di massa, la pubblicità, i meccanismi di produzione — sia indirettamente — attraverso la creazione e il controllo del mercato degli apparecchi fotografici, cinematografici, televisivi.

Ciò ha determinato l'uso prevalentemente evasivo della televisione e del cinema, pure all'interno di una sostanziale differenza tra i due media, essendo la televisione-apparecchio nata come prodotto di manipolazione e di controllo sociale, mentre il cinema era e rimane prevalentemente un prodotto per il mercato, sia pure capace di svolgere una notevole funzione sul piano ideologico.

Il ragionamento precedente serve a mettere in evidenza come l'appropriazione diffusa di specifiche funzioni tecnologiche sia sostanzialmente indipendente dall'uso consapevole di esse.

L'uso corrente intrattiene col discorso scientifico una posizione pressoché analoga a quello che vi intrattiene il senso comune. Ci si dovrebbe chiedere a questo punto qual'è il senso comune relativo alle tecnologie audiovisive. Il complesso di significati correnti, cioè, che si annettono alla fotografia, o al cinema o alla televisione nella nostra società, nonché le modalità nei processi di formazione di tali significati.

Queste domande non sono prive di importanza in relazione al nostro discorso, poiché concernono i processi di formazione delle ideologie.

Se infatti ho accennato prima alla posizione che tali mezzi occupano oggettivamente, in quanto prodotti, nel processo di produzione capitalistico, non ho affatto analizzato il significato, anch'esso sociale, che inevitabilmente assumono sul piano ideologico.

Tale problematica richiederebbe ovviamente un approfondimento particolare, che tuttavia esula dalle finalità di questo scritto. E' sufficiente per il nostro discorso riferirsi a quanto dicevo già altrove in ordine alla sola fotografia¹.

Oggi come un secolo fa la fotografia ha assunto tutti i contenuti che le si sono voluti di volta in volta attribuire: tecnici, artistici, comunicativi. E' innegabile che tali attribuzioni hanno sempre avuto un significato ideologico e pertanto da mettere sempre in relazione con determinate coordinate storiche, economiche e culturali.

Il problema fondamentale mi sembra però consista nello stabilire un rapporto corretto tra fotografia e tecnica tra fotografia ed arte, tra fotografia e scienze umane.

Compete, io credo, alla « metodologia » propria delle varie discipline individuare i termini di questo rapporto per cogliere il contributo specifico che dalla fotografia può venire alla disciplina stessa. Si tenga presente che in questo modo non si definisce un rapporto di dipendenza tra fotografia ed arte o tra fotografia e scienza, perché anzi nel modo corretto di porsi nell'ambito di una disciplina artistica o scientifica, la fotografia assume una sua precisa autonomia.

La fotografia è un mezzo tecnico, la fotografia è un genere artistico, la fotografia è un mezzo di comunicazione, la fotografia è un documento: tutto vero e tutto falso. L'equivoco, quando non è terminologico (tante

¹ L. MAZZACANE, *Fotografia e storia, in Case di Latitanza e resistenza contadina nel Reggiano*, Reggio Emilia 1975.

volte fotografia vuol dire foto, tante volte vuol dire fotografia) è nell'assumere come definizione generale un modo di essere della fotografia che è invece specifico e contingente. Specifico perché relativo alle modalità dell'approccio che si è detto prima, estetico, tecnico, comunicativo; contingente in quanto collocato nel contesto storico in cui si verifica.

Tante volte è successo di più: tutta un'epoca ha colto un modo soltanto di porsi nei confronti della fotografia. Così, ad esempio, agli inizi del secolo scorso le polemiche vertevano tutte sul punto se essa fosse da porsi dentro o fuori dell'arte, non a caso venendo a coincidere col nascere stesso della fotografia. Era l'approccio dell'estetica romantica, che viveva nella fotografia la contraddizione borghese tra « Arte » e « consumo », mentre più tardi il positivismo di fine secolo giunse a recuperare la dimensione realistica della fotografia, il valore del dato fotografico.

Questo discorso potrebbe continuare fino ad oggi, ora che il dibattito ha fatto più strada e ha investito anche il cinema e la televisione. Ma se il problema della fotografia (cinema o televisione), impostato nei suoi termini corretti, è relazionale, relativo cioè al rapporto tra fotografia (cinema o televisione) e campo di applicazione, interessa, in questa sede, stabilire il rapporto che può esservi tra fotografia (cinema e televisione) e scienze socio-antropologiche.

E' indubbio, infatti, che l'uso prevalente di questi mezzi ha avuto finora ben poco da spartire con la ricerca scientifica.

In questa prospettiva non è di nessun aiuto un altro stereotipo concettuale (di direzione estetica) che vuole la fotografia (ma il discorso vale anche per il cinema o la televisione) atta a riprodurre fedelmente la realtà.

Su questo specifico problema puntualizza correttamente Bourdieu: « la fotografia è un sistema convenzionale che esprime lo spazio secondo le leggi della prospettiva (bisognerebbe precisare, di una prospettiva) e i volumi e i colori per mezzo di gradazione dal nero al bianco. Se la fotografia è considerata una registrazione perfettamente realistica e obbiettiva del mondo visibile, è perché fin dall'origine le sono stati assegnati degli *usi sociali* ritenuti "realistici" e "obbiettivi". E se essa si è proposta immediatamente con le apparenze di un "linguaggio" senza codice e sintassi", in breve di un "linguaggio naturale", è innanzi tutto perché la selezione che opera nel mondo visibile risulta totalmente conforme nella sua logica alla rappresentazione del mondo che si è imposta in Europa a partire dal Quattrocento »². E ancora: « Invece di approfittare di tutte le possibilità della fotografia per sconvolgere l'ordine convenzionale del visibile, il quale, per il fatto che domina tutta la tradizione pittorica e quindi tutta la percezione del mondo, ha finito paradossalmente per imporsi con tutte le apparenze del naturale, la pratica comune subordina la scelta fotografica alle categorie e ai canoni della visione tradizionale del mondo; non è dunque sorprendente che la fotografia possa apparire come la registrazione del mondo più conforme a tale visione del mondo, cioè più obbiettiva. In altri termini, dal momento che l'uso sociale della fotografia opera nel campo degli usi possibili della fotografia una selezione strutturata secondo le categorie che organizzano la visione comune del mondo, l'immagine fotografica può essere considerata come la riproduzione esatta e obbiettiva della realtà. Se è vero che la natura imita l'arte, è naturale che l'imitazione dell'arte appaia come l'imitazione della natura.

Ma, per approfondire, è solo in nome di un realismo ingenuo che si può considerare realistica la rappresentazione del reale che deriva la sua apparenza di obbiettività non dalla concordanza con la realtà stessa delle

² P. BOURDIEU, *La fotografia, usi e funzioni sociali di un'arte media*, Firenze 1972, pp. 123-124.

cose (poiché quest'ultima si manifesta attraverso forme di percezione socialmente condizionate) ma dalla conformità alle regole che ne definiscono la sintassi nel suo uso sociale, dalla definizione sociale della visione obbiettiva del mondo; assegnando alla fotografia un brevetto di realismo, la società non fa nient'altro che confermare se stessa nella certezza tautologica che un'immaginè del reale conforme alla propria rappresentazione dell'obbiettività è veramente obbiettiva »³

Non mi sarei soffermato su questo aspetto, peraltro noto non solo dal punto di vista sociologico ma anche dal punto di vista dell'analisi estetica (per far dei nomi, ad es. è già presente nelle riflessioni di un Benjamin⁴ o di un Proust⁵), se non avesse una estrema rilevanza per il nostro discorso.

E' infatti essenzialmente in una malintesa accezione realistica che tali mezzi vengono di solito impiegati nella ricerca sociale.

Non c'è manuale aggiornato di etnografia o di metodologia e tecnica della ricerca sociale che non suggerisca l'impiego di mezzi di registrazione ottica e magnetica nella ricerca sul campo, per documentare e riprodurre efficacemente situazioni e cose⁶.

Ciò che io contesto nel modo più assoluto non è la impossibilità di documentare, con questi mezzi, aspetti della realtà, ché anzi è questo uno dei livelli di impiego dei mezzi stessi, anche se il più scontato ma non per questo il più facile. Va contestata, dicevo, invece, la convinzione sottesa che l'impiego di tali tecniche comporti automaticamente la riproduzione della realtà.

L'equivoco palese consiste nella sostanziale ignoranza delle connotazioni specifiche dei mezzi e dei relativi codici comunicativi, ai quali si assegna per luogo comune la proprietà magica di riprodurre la realtà all'infinito.

Il fatto poi che in tale convinzione ci si ritenga consolidati dalla riletura della foto, del filmato o della registrazione non è che la conferma ulteriore del significato che socialmente tali mezzi hanno finito per assumere.

Gli audiovisivi nella ricerca

L'utilizzazione dei vari sistemi di ripresa e di registrazione ottica e magnetica rappresenta oggi una esigenza indispensabile della ricerca sul campo delle discipline socio-antropologiche. E ciò, va chiarito subito non per rendere più sofisticata la ricerca stessa, né per adeguarsi a mode tecnologiche più o meno diffuse, ma per individuare e analizzare momenti e aspetti del reale che difficilmente si potrebbero cogliere in altro modo.

In altre parole alcune tecniche di ripresa e di registrazione (fotografiche, cinematografiche, di videoregistrazione ecc.) ci permettono di cogliere aspetti complessi della realtà sociale e culturale, se impiegati nel mondo corretto, secondo rigorose metodologie. E quando dico: in modo

³ *Ibidem*, pp. 127-128.

⁴ BENJAMIN, *L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Einaudi, Torino, 1974.

⁵ M. PROUST, *Alla ricerca del tempo perduto. I Guermantes; All'ombra delle fanciulle in fiore*, passim, Torino 1963.

⁶ Cfr. M. DUVERGER, *I metodi delle scienze sociali*, Milano 1967, e la bibliografia relativa; cfr. pure M. MAUSS, *Manuale di etnografia*, Milano 1969 e M. GRIAULE, *Méthode de l'ethnografie*, 1957; con riferimento specifico alla fotografia cfr. JOHN COLLIER, Jr *Visual Anthropology: Photography as a Research Method*, New York 1967 e la bibliografia relativa.

corretto, mi riferisco al contributo specifico e niente affatto incidentale che si può ottenere dal mezzo nell'impiego sul campo.

Va chiarito inoltre un equivoco grossolano, ma non per questo meno diffuso, che vuole le tecnologie più semplici incluse e superate da quelle più complesse; per fare una esemplificazione: la fotografia andrebbe sostituita da una tecnica come la ripresa cinematografica, perché quest'ultima ne sarebbe il necessario superamento riproducendo oltre all'immagine anche il movimento. Il filmato sarebbe a sua volta superato dalla videoregistrazione in quanto questa, oltre a riprodurre immagine e movimento insieme, ci restituirebbe anche il sonoro.

Tutto ciò risponde ad una logica tecnicistica che tutto sommato tende a mitizzare il dato tecnologico. Non a caso questo tipo di convinzione si muove nella direzione di quella « riproduzione fedele » della realtà cui si accennava prima, alla quale concorrerebbero in maniera decisiva prima il movimento e poi il suono.

Secondo una visione corretta, adeguata cioè alla realtà dei fatti e convalidata da una personale consuetudine di lavoro (con questi strumenti) nella ricerca sul campo, se ne può dedurre che essi sono dotati di caratteristiche specifiche e vanno quindi impiegati ottimizzando dette caratteristiche.

Essi vanno adoperati separatamente, ciascuno secondo tecniche e metodi imposti dalla necessità della ricerca, ma che facciano salvi ed utilizzino al tempo stesso le peculiarità del mezzo tecnico.

Come facevo notare in altra sede⁷ non va stabilita alcuna graduatoria di complessità tecnologica dei vari mezzi, cui corrispondono diversi gradi di approfondimento nella ricerca, ma semplicemente va puntualizzato che a mezzi tecnici diversi competono « specifici » diversi. Voglio dire: non che il video-tape, perché tecnologicamente più complesso della macchina fotografica, possa più a fondo indagare nella realtà sociale, etnografica, folklorica ecc., ma soltanto che ciascun mezzo è idoneo a risolvere certi problemi della ricerca e a risolverli in un certo modo e con un grado di autonomia scientifica che corrisponde al livello di consapevolezza nell'uso del mezzo stesso. Per cui usare o non usare appropriatamente talune attrezzature non significa aggiungere una documentazione più ricca (secondo alcuni più realistica) ma significa più propriamente cogliere o non cogliere aspetti diversi del reale. Fotografia, filmato e videoregistrazione possono concorrere ad individuare aspetti distinti e compresenti della realtà sociale, ciascuno nell'ambito del proprio *specifico tecnico* per quanto attiene all'*estensione*, e ciascuno secondo il proprio *codice comunicativo* per quanto attiene alle *modalità*.

Se la fotografia ad es. riesce a cogliere in ordine alla sola dimensione temporale, come ha già mostrato Benjamin, aspetti altrimenti impercettibili, della realtà osservabile, ciò inserisce al suo specifico tecnico, ma se ciò avviene attraverso la tecnica del « mosso » o in altro modo, ciò inerte al suo specifico linguistico.

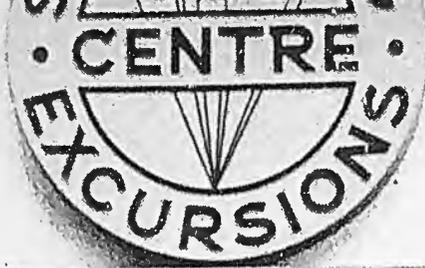
Altrettanto si potrebbe dire per lo specifico filmico, facendo riferimento alle analisi di Ejsenstein relative al montaggio, oppure alla piano-sequenza riferita alla ripresa televisiva.

Alla fotografia perciò bisognerà ricorrere per tutto ciò che è « specificamente fotografabile », cioè per tutto ciò che fotografandolo ci « isola » o ci aiuti a comprendere il « dato » necessario.

Lo stesso discorso vale per la ripresa cinematografica o per la ripresa televisiva.

⁷ Cfr. L. MAZZACANE, *Metodologia della fotografia di ricerca nelle scienze umane*, in « Fotografia Italiana », 208 (ott. 1975).





BENEDIZIONE
MACCHINE

GRANDE ALBERGO

ROSARIO

DI PROPRIETÀ DEL SANTUARIO





comportamenti funzioni rapporti

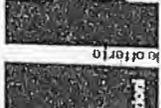


comportamenti funzioni rapporti



comportamenti funzioni rapporti

magico-religiosi



magico-religiosi

rituali

penitenziali



















Basterà qui accennare, entrando nel vivo dei problemi tecnico-metodologici ad alcune esemplificazioni di carattere sperimentale.

Posto che si voglia analizzare, all'interno di un avvenimento reale, visivamente osservabile, *le fasi* attraverso cui questo si evolve, o *i modi* in cui avviene o *i tempi* in cui accade, potremo fare uso di tecniche fotografiche, cinematografiche o televisive, al fine di ottenere una interpretazione distinta dei singoli fenomeni che ci interessa analizzare.

In particolare: la « *letteratura* » *fotografica* sarà idonea a cogliere ed analizzare *le fasi* del processo reale (essa tenderà essenzialmente alla interpretazione di situazioni e cose nel loro essere in un dato tempo in un dato modo).

La « *letteratura* » *cinematografica* sarà idonea a cogliere ed analizzare *i modi* del processo reale (essa tenderà essenzialmente, anche attraverso la tecnica del montaggio, alla interpretazione di situazioni e cose nel loro divenire attraverso fasi diverse).

La « *lettura* » *televisiva* sarà idonea a cogliere e analizzare *i tempi* del processo reale. Essa tenderà essenzialmente, anche attraverso la tecnica della pianosequenza, alla interpretazione di situazioni e cose nel loro svolgersi attraverso i tempi reali.

Ma quali caratteristiche deve possedere questa « *lettura* » specifica della realtà se come ho sostenuto prima essa non può in alcun modo rifletterla?

Ecco che questo costituisce il punto qualificante l'impiego stesso degli strumenti audiovisivi nella ricerca sociale.

Perché se essi verranno risolti nella ricerca secondo l'equivoco realistico, in ogni caso non saranno idonei a restituirci alcunché di reale, e se viceversa verranno assunti nella ricerca senza alcuna ipotesi metodologica precisa, non sarà disponibile poi alcun criterio di interpretazione del materiale raccolto.

Ho sostenuto altrove⁸ la posizione di relativa autonomia che può possedere una ricerca antropologica condotta attraverso l'impiego della fotografia nonché il carattere non soltanto descrittivo di tale ricerca, bensì orientato nel senso della interpretazione della realtà, attraverso successivi livelli di astrazione.

Risulta sufficiente ribadire in questa sede che ciò vale ugualmente per quelle ricerche in cui si faccia uso prevalente di tecniche cinematografiche e televisive.

Relativamente al metodo, va ribadito pure che data la posizione relazionale delle tecniche fotografiche, cinematografiche, televisive ecc., (relative cioè al campo di applicazione sociologico o antropologico), la metodologia conseguente sarà quella della disciplina cui si fa riferimento, i criteri di ricerca, di selezione e d'organizzazione complessiva del materiale raccolto risultando strettamente connessi alle ipotesi formulate in sede teorica, all'inizio della ricerca e alle eventuali successive modificazioni.

Gli audiovisivi nella didattica

Ritengo che l'impiego dei mezzi audiovisivi nella didattica sia strettamente connesso alle esperienze relative condotte, nel medesimo campo disciplinare, cui sono applicate nella ricerca empirica.

E' da rigettare la pratica corrente che assegna a questi mezzi, special-

⁸ Cfr. L. MAZZACANE, L.M. LOMBARDI SATRIANI, *Perché le feste*, Roma 1975.

mente nella didattica, l'unica funzione di strumenti ausiliari nella accensione peggiore del termine.

L'impiego di essi come « supporti » documentari o di « sussidi » descrittivi mi sembra infatti, senza peraltro rifiutarla *in toto*, ma anzi dandola per scontata, l'ipotesi di minima tra le utilizzazioni possibili.

Ritengo doveroso andare a verificare piuttosto quali possono essere gli spazi per una loro utilizzazione critica (nella didattica come nella ricerca). Ovviamente questo discorso non può essere fatto astrattamente, senza cioè riferirci ad un modo preciso di intendere la didattica. Sono infatti qui proponibili diversi livelli di utilizzazione dei mezzi audiovisivi in relazione diretta alla loro struttura tecnico-comunicativa, ma pure ed essenzialmente in relazione al modo di intendere la didattica stessa.

E' infatti soltanto all'interno di una didattica attiva, promotrice cioè di un coinvolgimento e di una partecipazione attiva ai processi di formazione e di apprendimento, che risulta praticabile una metodologia critica d'impiego degli audiovisivi.

Mi è stato possibile verificare un lavoro di questo tipo all'interno di un corso accademico strutturato appunto secondo una didattica attiva. Il corso di Metodologia e Tecniche della Ricerca Sociale dell'Università di Napoli, presso il quale ho svolto negli anni passati seminari specifici sull'impiego delle tecniche audiovisive applicate alla ricerca Sociale, si articola infatti in diverse fasi che recuperano differenti livelli didattici.

Per il discorso che segue saranno utili alcune indicazioni su tale corso.

In una prima fase che va da ottobre a dicembre si lavora alla organizzazione in piccoli gruppi (6-7 unità) dell'enorme numero di studenti frequentanti (300-400 circa). Questo primo periodo del corso è accompagnato parallelamente da lezioni del docente di tipo tradizionale (diremmo ad una via: docente-studenti) della durata di due ore ciascuna. Gli argomenti trattati affrontano specificamente elementi di psicologia sociale e di analisi dei processi di formazione dei piccoli gruppi. L'intero periodo è caratterizzato, da parte degli studenti, da un tipo di studio ancora prevalentemente individuale.

Nella seconda fase del corso (da gennaio a marzo) si analizzano e si discutono una serie di ricerche sociologiche « classiche ». Questa fase è caratterizzata, a differenza della precedente, dallo studio di gruppo, che si aggiunge a quello individuale, e dalla successiva discussione in aula (la seconda delle due ore). Le ricerche infatti, lette individualmente, vengono analizzate nel piccolo gruppo e discusse in situazione assembleare.

In questo modo vengono fornite condizioni di studio disparate cui corrispondono livelli di apprendimento e di formazione differenti (studio individuale - studio di piccolo gruppo - dibattito corale).

La terza fase del corso (da aprile a giugno) prevede infine una esperienza diretta di esercitazione sul campo. Gli studenti, i quali hanno in questa fase oramai acquisito gli strumenti del lavoro di piccolo gruppo, affrontano i problemi concreti di una ricerca vera e propria, scelta su motivazioni personali, all'interno di una estesa gamma di problemi sociali. Le lezioni teoriche in questo periodo vertono più specificamente sugli aspetti metodologici della ricerca.

Il corso si conclude con una discussione in sede di esame sui presupposti teorici e sugli elaborati della ricerca empirica.

Per gli studenti biennalisti vale un discorso a parte. Essi affinano la loro formazione teorico-pratica attraverso una esperienza di ricerca complessiva, la quale li impegna per tutto il corso dell'anno, su di un unico tema, di cui ciascun gruppo analizzerà separatamente un aspetto (la ricerca di quest'anno è sul sottoproletariato a Napoli).

In questo modo ci è sembrato, attraverso opportune « tarature » in

quattro anni di lavoro con questo tipo di didattica, di ottenere risultati tali che ripagano ampiamente il lavoro ulteriore e il notevole impegno che necessariamente essa comporta.

Queste note, seppure schematiche sulla strutturazione del corso, risultano indispensabili per la comprensione di quella connessione tra didattica e ricerca empirica nell'impiego dei mezzi audiovisivi, di cui parlavo prima.

Anche in questo caso infatti, la conoscenza e l'appropriazione di metodologie specifiche nell'uso delle tecniche fotografiche, cinematografiche o televisive passa attraverso una indispensabile fase teorica ed una successiva verifica empirica e viceversa. Ciò può avvenire tanto più agevolmente quanto più tale approfondimento teorico-pratico usufruisce dei relativi livelli di approfondimento nelle situazioni di discesa, riflessione individuale, di analisi nel piccolo gruppo e di discussione nel grande gruppo. E ciò non tanto perché alle diverse modalità dell'apprendere competa un diverso grado di approfondimento, ma perché ad esse è collegata una diversa qualità della conoscenza. Intendo dire che interessa specificamente questo discorso non solo il livello di approfondimento teorico-pratico, ma pure ed essenzialmente il modo in cui tale approfondimento matura. Questo criterio, che ritengo valido in tutte le situazioni didattiche, diviene addirittura fondamentale nel caso specifico dell'apprendimento dell'uso delle tecniche audiovisive applicate alla ricerca sociale.

Qui l'equivoco ingenerato dall'uso tradizionale dei mezzi di comunicazione di massa pesa gravemente sulla formazione di una « consapevolezza critica e sulla costruzione di una prospettiva di uso « diverso » dei mezzi stessi. Per cui diviene indispensabile, accanto ad una riflessione teorico-critica, il riferimento costante ad una prassi sperimentale, sorvegliata quest'ultima però a sua volta da una gestione allargata del processo conoscitivo teoria-prassi, prassi-teoria.

La riflessione individuale, l'analisi nel piccolo gruppo, la realizzazione di ipotesi concrete e la successiva verifica in situazioni allargate (di aula, di quartiere, di fabbrica), definiscono un modo corretto di procedere in un ambito di ricerca, che ha da conquistarsi una sua dignità scientifica all'interno dell'analisi del sociale, attraverso quelle tecniche di comunicazione, alle quali proprio una gestione privilegiata (di classe) ha tolto ogni carattere di attendibilità. Il lavoro di gruppo deve tendere a modificare la prassi corrente di un uso prevalente individualistico di questi mezzi (si pensi all'equivoco merceologico indotto per il film ed oggi anche per la foto « d'arte »).

In questo modo si può restituire a tali tecniche la funzione allargata di strumenti di analisi e di interpretazione della realtà sociale e non quella ristretta della sola dimensione di mezzi di comunicazione dell'ideologia dominante. Vanno ristrutturati i criteri di lettura della realtà da interpretare e di comunicazione della realtà interpretata, perché essi non siano quelli correnti inficiati dal pregiudizio di indotti dal consumo.

Va riscoperto cioè un modo di leggere e un modo di scrivere con questi mezzi aperto alla libertà della ricerca piuttosto che asservito all'otusità del potere.

Sono convinto infatti che se la percezione visiva della realtà è già di per se stessa, come sostiene Arnheim,⁹ attività conoscitiva, a maggior ragione fotografare, filmare e registrare la realtà significa operare delle scelte, dei tagli, delle sintesi ulteriori nel processo conoscitivo. Ma se queste scelte non rispondono alle istanze spregiudicate della ricerca, bensì sono ispirate, tante volte in modo inconsapevole, dai pregiudizi più diffusi, non

⁹ R. ARNHEIM, *Il pensiero visivo*, Torino 1974.

vi sarà alcuna reale conoscenza del nuovo, ma solo l'illusorio *riconoscimento* del vecchio.

Sulla base di queste brevi notazioni risulta facile comprendere come sia indispensabile, per un approccio corretto e sistematico alla problematica che qui interessa, affrontare dal punto di vista didattico, una serie di aspetti complementari connessi al momento teorico e al momento empirico della ricerca. Schematicamente si possono riassumere i punti fondamentali attraverso i quali procedere individuando una dimensione *storica, analitica e critica del momento teorico* e una dimensione *più propriamente sperimentale del momento empirico*, non astrattamente, ma in un rapporto di costante reciprocità tra i due momenti.

Ciò vuol dire andare ad approfondire criticamente lo sviluppo dei mezzi di comunicazione tradizionali (fotografia, cinema, TV), indagarne la struttura tecnologica interna e vagliarne la problematica conseguente all'uso fatto di essi nella nostra società.

Solo attraverso la conoscenza dell'uso che si è fatto di questi mezzi (e qui la dimensione storica), della loro struttura specifica (e qui la dimensione analitica), e della problematica ad essi connessa (e qui la dimensione critica), solo attraverso questa conoscenza, si diceva, nonché attraverso l'analisi dei rapporti che si vanno a definire tra queste diverse dimensioni, è possibile trarre un bagaglio di esperienza teorico-critiche sufficiente a formulare le prime ipotesi sul terreno sperimentale.

Le ipotesi infatti, relative al *modo*, ai *tempi* e ai *luoghi* di impiego delle tecniche audiovisive contraddistinguono specificamente la fase della ricerca sperimentale.

Le situazioni in cui si presume di impiegare una specifica tecnica audiovisiva contraddistinguono specificamente la fase della ricerca sperimentale.

Le situazioni in cui si presume di impiegare una specifica tecnica audiovisiva (luogo), il momento della ricerca in cui ciò è ritenuto opportuno (tempo), i criteri con cui infine si ritiene ciò debba essere fatto (modo) costituiscono le ipotesi preliminari di una qualsiasi ricerca che voglia includere la utilizzazione di queste tecniche, sia essa una esercitazione didattica, sia essa una ricerca vera e propria.

E' chiaro che tutto ciò sarà strettamente collegato alle ipotesi più generali formulate sul relativo terreno disciplinare (sociologico, antropologico ecc.) nel quale queste tecniche sono impiegate, ma è chiaro pure che modi, tempi e luoghi di applicazione saranno condizionati dalle caratteristiche specifiche dei rispettivi mezzi e dall'uso che di tali caratteristiche verrà fatto.

Così pure i problemi di organizzazione del materiale raccolto, che si porranno alla fine della ricerca, saranno in stretta correlazione con le ipotesi formulate all'inizio di essa.

I criteri di presentazione del materiale fotografico, cinematografico e videoregistrato varieranno infine in rapporto al tipo di ricerca effettuata e al ruolo che in essa era stato loro assegnato.

Potranno infatti assumere in sede espositiva una funzione *descrittiva* o *esplicativa* o l'una e l'altra insieme in relazione agli obiettivi espliciti della ricerca, ma pure a seconda della specifica metodologia adottata.

Risulterà vantaggioso in questa fase l'impiego di schemi di lettura (in relazione a modelli descrittivi) e di schemi di interpretazione (in relazione a modelli esplicativi). Ciò in rapporto a quanto si diceva circa la necessità di lavorare alla organizzazione di un linguaggio scientifico nell'impiego di questi mezzi.

Sarà indispensabile quindi fornire le coordinate di lettura del materiale raccolto, diffidando delle approssimazioni del senso comune o peg-

gio ancora delle ipoteche del « già noto ». Il pericolo è infatti tanto maggiore, proprio nella misura in cui ciascuno si sente attrezzato a « comprendere » ogni esposizione visiva soltanto perché è stato illusoriamente « abituato » a farlo.

Non è superfluo ribadire che la considerevole dose di « ambiguità » del messaggio iconico non è funzionale affatto al discorso scientifico, se non viene tradotto in altrettanta dose di conoscenza.

E ciò vale sia nella interpretazione della realtà concreta sia e a maggior ragione nella comunicazione con gli altri.

In altri termini, ai fini dell'impiego dei mezzi di ripresa visiva nella ricerca socio-antropologica, è fondamentale definire in maniera chiara e inequivocabile il modo in cui li si è impiegati nella ricerca, i criteri adoperati per la descrizione o interpretazione della realtà e il sistema di lettura di tutti i dati raccolti. In una parola la metodologia adottata.

Sono peraltro convinto, ma il discorso porterebbe molto lontano, che il significato profondo (reale) dell'ambiguità dei fatti iconici sia in ultima analisi riconducibile a forme di sintesi concettuali, operate attraverso la nostra percezione visiva; il contributo maggiore che ne potrebbe derivare all'analisi scientifica dei processi di interpretazione visiva potrebbe consistere in questo caso proprio nella individuazione di tali contenuti sintetici e dei rapporti che gli sono sottesi.

Osservazioni sulle illustrazioni

Fuori testo ho inserito due schemi relativi all'impiego della fotografia nella ricerca socio-antropologica.

IL PRIMO SCHEMA rappresenta la sintesi di una ricerca sul Santuario di Pompei da me diretta nell'ambito del seminario sull'impiego degli audiovisivi presso la Cattedra di Sociologia dell'Istituto Universitario Orientale di Napoli nell'anno accademico 1972-'73¹⁰.

In essa ci si è avvalsi dei mezzi audiovisivi (fotografie, registrazioni audio, videotape) in diverse fasi della ricerca sul campo. In particolare il materiale fotografico è stato raccolto in relazione al campo d'indagine del questionario. Nella prospettiva cioè di approfondire:

- 1) le condizioni sociali e il luogo di provenienza dei pellegrini;
- 2) il comportamento dei pellegrini nel giorno dedicato alla Madonna;
- 3) i rapporti intrattenuti prima e dopo dai pellegrini col Santuario.

Le fotografie effettuate sono state divise in relazione al loro contenuto secondo tre gruppi di argomenti e ne sono state impiegate esemplificativamente 15 nello schema, particolarmente significative in rapporto alle relative risposte del questionario.

Si è costruita così la griglia del *Fotoschema* ove ogni foto sintetizza i contenuti della risposta data (quella in % più alta) in relazione alle esigenze conoscitive del questionario: condizioni sociali e provenienza; comportamento; rapporto col Santuario dei pellegrini.

Un impiego di questo tipo della fotografia può variare dal semplice arricchimento dei dati del questionario fino ad assumere la consistenza di una *ricerca fotografica vera e propria*.

IL SECONDO SCHEMA costituisce la sintesi di una ricerca sulle Feste nell'ambito della cultura folklorica meridionale, effettuata con l'impiego della fotografia¹¹.

¹⁰ Vedi L. MAZZACANE, *Industria del culto e organizzazione sociale a Pompei*, in « Sociologia dell'organizzazione », 4 (dic. 1974).

¹¹ Vedi L. MAZZACANE, *Metodo e tecniche della fotografia nella ricerca antropologica*, in *Perché le feste*, cit.

Esso è realizzato con una selezione di fotografie da un materiale molto vasto.

Lo schema riassume una serie di aspetti e di relazioni individuate all'interno della Festa e ce ne presenta la esemplificazione.

Le letture possibili si articolano secondo diversi livelli di astrazione e di complessità. Si può procedere infatti, nella lettura dello schema, dalla *classificazione* alla *descrizione*, alla *comparazione* delle feste, scomponendolo e ricomponendolo successivamente orrizzontalmente e verticalmente:

- 1) Organizzazione delle feste secondo una tipologia:
Pellegrinaggi, Sacre Rappresentazioni, Feste patronali
(classificazione)
- 2) Raccolta degli elementi presentj in ciascun « tipo » di festa
(descrizione)
- 3) Individuazione delle « costanti » culturali presenti nei diversi tipi di feste
(comparazione)

Lo schema evidenzia in questo caso l'impiego a monte di una metodologia della ricerca fotografica dotata di una *relativa autonomia* ed orientata all'*interpretazione* dei materiali raccolti.

LE FOTOGRAFIE impaginate assieme agli schemi sono relative ad una ricerca sulla religiosità popolare meridionale tuttora in corso.

Esse si riferiscono a:

Foto di copertina: S. Gerardo Materdomini (1973);

Foto n. 1: *La Supplica di Pompei* (1973); foto n. 2: *Pompei* (1973);
foto n. 5: pellegrinaggio al Santuario della SS. *Trinità di Vallepietra* (1973);
foto n. 6: pellegrinaggio di *Santa Rosalia* al Monte Pellegrino (1973); foto
n. 7: *S. Rosalia Monte Pellegrino* (1973); foto n. 10: offerta a S. *Biagio*
Plaesano (1973); foto n. 11: processione del Venerdì Santo a *Laino Borgo*
(1974); foto n. 12: *Sabato Santo, Monasterace* (1974).

LELLO MAZZACANE

Sistema scolastico e sistema economico-produttivo: un rapporto di reciprocità sempre più problematico ed ambiguo

« E se la scuola fosse davvero messa in condizione di funzionare? Se le si fornissero le indispensabili infrastrutture: aule, sussidi didattici, un equilibrato rapporto docenti-discenti, la possibilità di sperimentare, di ricercare e via dicendo, *cosa insegnerebbero? E come?* Di certo dovrebbero "riconvertirci" tutti quanti». L'ipotesi provocatoria o, meglio, assurda, considerato lo stato attuale del nostro sistema scolastico ad ogni livello, mi è stata prospettata, non senza malizia, da un noto docente universitario durante i lavori di un recente convegno tenuto a Roma sulle contraddizioni della nostra economia e nel quale il problema della disoccupazione, specie di quella giovanile, ha avuto un particolare rilievo.

Singolare ma significativa coincidenza, proprio nello stesso giorno, ora più ora meno, per una sorta di telepatia alla rovescia, il presidente del Consiglio Giulio Andreotti, nell'inaugurare a Bari la Fiera del Levante, asseriva che il sistema produttivo potrebbe trarre giovamento da una iniezione di giovani « riconvertiti », magari tramite una maggiore professionalità della scuola. Certo attenendoci ai fatti o prestando fede alle dichiarazioni più o meno ufficiali, c'è poco da stare allegri: la crisi economica che il Paese sta attraversando è acuta, la più grave del dopoguerra si continua a ripetere, ma ci sono fondate speranze che schiere di giovani professionalmente riconvertiti da docenti riconvertiti a loro volta, sappiano dare nuovo impulso ai vari settori produttivi. Come dire che il medico interverrà a tumultazione avvenuta. Tuttavia, in questo grosso spreco di approssimazione che caratterizza le balbettanti proposte delle forze politiche sulla questione della disoccupazione giovanile, c'è almeno una dolente nota sulla quale le discordanti voci degli zelanti « esperti » dei vari partiti sembrano vibrare all'unisono: i rapporti già problematici tra scuola e mercato del lavoro tendono a deteriorarsi a velocità crescente; ci troviamo a dover fronteggiare una situazione esplosiva innescata ormai da tempo e la cui miccia, ossia ogni margine di manovra, si è quasi completamente consumata. Gli avvertimenti del resto si moltiplicano e una schiera sempre più folta di studiosi, statistiche alla mano, si affanna per evidenziare l'entità, i contorni, gli aspetti particolari del fenomeno in tutta la sua complessità e possibili conseguenze, tanto che, a voler parlare con il crudo linguaggio delle cifre, non c'è che l'imbarazzo della scelta.

Una ulteriore, recentissima conferma al riguardo ce la fornisce una ricerca di prossima pubblicazione con l'emblematico titolo *Il destino sociale dei laureati in una università di massa*. Finanziata dal CNR e condotta da una équipe di sociologi sotto la direzione di Gianni Statera, essa analizza le prospettive occupazionali di un campione di 705 laureati sformati da Facoltà non tecnico-scientifiche (giurisprudenza, scienze politiche, economia e commercio, statistica, lettere e filosofia, magistero) dell'ateneo romano. Sebbene la scelta, non a caso, sia caduta sulle Facoltà più « infiammate », il quadro d'insieme che se ne ricava supera il pessimismo che pure aveva condizionato i ricercatori nella formulazione delle ipotesi. A distanza di un periodo di tempo compreso fra i due e i quattro anni dal conseguimento della laurea, la percentuale di occupati risulta dell'85%, tra questi bisogna però distinguere un 25% di sottoccupati (di coloro cioè

che svolgono una attività stabile ma per la quale non è richiesta la laurea), e un altro 30% all'incirca che, pur svolgendo un lavoro che prevede l'utilizzo del titolo di studio universitario, si trova di fatto in una situazione di instabilità, saltuarietà, precarietà (si pensi alle varie figure di insegnanti non di ruolo).

La percentuale dei disoccupati è grosso modo del 15% e, fra questi, solo un 2% ha perduto il lavoro, mentre ben il 13% è in cerca di prima occupazione. Quanto alla dislocazione nei diversi settori, troviamo oltre il 45% dei neo-dottori nella scuola, circa il 50% nei servizi (pubblica amministrazione, credito, altri impieghi legati ad attività commerciali) e, infine, a conferma dell'abnorme rigonfiamento del terziario, appena un 5% nell'industria. Per tutti il livello medio di reddito si aggira intorno alle 210 mila mensili (240 per i maschi, 170 per le femmine) e questo a tre-cinque anni dal conseguimento della laurea.

Da notare anche il progressivo, frustrante ridimensionamento delle ambizioni che accompagna la ricerca del posto: del 45% degli occupati nella scuola, solo un 30% scarso ammette di essere partito con quell'idea e di aver scelto di conseguenza il proprio ordine di studi, a riprova del fatto che l'insegnamento per un terzo e più degli addetti costituisce un ripiego, ma un ripiego paradossalmente ambito tanto da non riuscire ad assorbire tutti i transfughi intellettuali disposti, pur di occuparsi, a rinunciare o a modificare le scelte e le aspettative di partenza.

Prendendo spunto da queste ed altre cifre della citata ricerca in questa sede non riportabili, si può tentare qualche considerazione in margine al problema della disoccupazione giovanile, un argomento che per le sue implicazioni interessa politici, economisti, sociologi.

Sono sostanzialmente due le posizioni che si fronteggiano nella diagnosi della situazione: da una parte si sostiene che se siamo a questo punto, le cause sono da ricercarsi anche, se non soprattutto, nella crisi della scuola inadeguata alle esigenze dello sviluppo e, quindi, si insiste sulla incapacità dei giovani di inserirsi in un sistema produttivo tecnologicamente avanzato; dall'altra si ribatte che la crisi è economica e politica, ed originata da un modello di sviluppo distorto, affidato ai meccanismi di mercato, basato sulla disponibilità di forza-lavoro a basso costo, renitente ad ogni tentativo di programmazione. Di conseguenza, viene sottolineata la mancanza di opportunità all'interno di un sistema che, se ha conosciuto uno sviluppo economico, si è però dimostrato privo di una capacità politica di sviluppo, ossia di uno sviluppo politico.

Anche se crisi scolastica e crisi economico-politica sono ormai talmente interconnesse ed aggrovigliate da apparire come un ammasso quasi inestricabile di problemi da troppo tempo accumulatisi, non sembra poi così difficile, almeno in sede teorica, ritrovare il filo conduttore di un possibile ordine di interventi. Quel che occorre è una precisa scelta politica che non si limiti ad affrontare il problema in chiave economico-tecnocratica o, peggio, in termini economico-contabili, eludendo sistematicamente i nodi strutturali ed accontentandosi di provvedimenti tampone il cui carattere congiunturale finirebbe col creare squilibri più gravi di quelli che si vorrebbero sanare. Continuare a ripetersi che la scuola non funziona, non ha più senso: concepita per soddisfare le esigenze delle classi più elevate nel loro desiderio di distinguersi dalle classi subalterne sia in senso culturale che in quello economico e di potere, cos'altro potrebbe essere oggi la scuola se non una istituzione anacronistica e assurda?

Se alcune delle attuali Cassandre la finissero estinguere la sete di giustizia che le anima con le loro stesse lacrime o di giudicare e condannare sulla base di un ideologismo d'accatto, tanto patetico quanto sterile, forse si accorgerebbero che, dopotutto, in un sistema « burocratico-sta-

zionario» come il nostro — ossia in un sistema in cui la domanda di istruzione scaturisce dalla speranza di promozione sociale senza che vi sia un raccordo col sistema produttivo o amministrativo — non è poi così strano che la scuola non funzioni. Quel che è grave è che, pur non funzionando, continui ad alimentare se stessa e ad essere una istituzione preposta a sfornare personale « qualificato » in rapporti burocratico-clientelari, ma del tutto inadeguato nel rapportarsi alla razionalizzazione ed alla innovazione che caratterizzano ogni contesto moderno ad alto mutamento scientifico-organizzativo. In un società che si rinnova, gli steccati tra lavoro manuale e lavoro intellettuale (da una parte quelli che pensano e comandano, dall'altra quelli che si sporcano le mani), non solo ci riportano allo spirito della riforma Gentile, ma impediscono di comprendere come oggi tutte le competenze hanno una componente manuale, legate come sono all'uso di apparecchiature complesse. Non si tratta di far valere un'esigenza etica di ugualitarismo — anche se la frattura tra lavoro manuale e lavoro intellettuale costituisce il fondamento primo della meccanica dello sfruttamento — ma di comprendere che il lavoro umano è una attività fondamentalmente unitaria e che vi deve essere una possibilità di interscambio fra i vari aspetti in cui questa attività si divide.

Se le lavorazioni complesse richiedono una articolazione e frammentazione del ciclo produttivo, queste devono essere accompagnate da una alternanza nelle mansioni più gravose e squalificate che oggi la gente non accetta più come una sorta di condanna biblica ed anzi rifiuta (si pensi al caso dell'Alfa Romeo costretta a cercare faticosamente operai attraverso inserzioni pubblicitarie). Tuttavia anche se si riuscisse — e non è impresa da poco — a rompere la barriera tra lavoro manuale ed intellettuale non più funzionale alle esigenze di un moderno sistema produttivo nel quale l'uso di apparecchiature sofisticate presuppone una competenza specialistica non astratta, ma applicata e quindi non staccata dalla manualità resta pur sempre aperto il problema della *cosa* produrre. Se infatti vi deve essere un rapporto tra studio e lavoro, non si può presumere che il sistema scolastico possa acquisire una diversa funzionalità indipendentemente dalla razionalizzazione dei fini produttivi. In altre parole, come può la scuola « preparare » una figura sociale di cui ancora non si conoscono i contorni, o qualificare professionalmente — ossia raccordandosi alle richieste del mercato — senza sapere non solo come questo funziona, ma anche verso quali fini si orienta?

Senza presumere di avere soluzioni miracolistiche a portata di mano, non sarà inutile trarre alcune conseguenze da un duplice ordine di considerazioni: dalla prima si ricava che « con l'attuale ritmo degli investimenti sarà impossibile creare un solo nuovo posto di lavoro fino a tutto il 1978 » (l'avvertimento era stato dato all'inizio dell'anno dall'allora presidente del Consiglio Aldo Moro); dalla seconda si evidenzia che anche quando gli investimenti aumentassero, questi non costituirebbero la soluzione del problema, dal momento che il tasso di incremento del prodotto nazionale lordo non ha che una limitata influenza sulla capacità di utilizzo della forza-lavoro non occupata da parte del sistema.

In particolare, secondo le attendibili stime di una indagine della Comunità di ricerca sociale, se si ipotizza un aumento costante del 3,5% del Pnl, da oggi fino al 1970 il grado di utilizzo della forza-lavoro istruita sarà del 57%, quello dei laureati del 66%, quello dei diplomati del 54%. Le proiezioni, riferite al 1990, prevedono, pur in presenza della medesima crescita costante del Pnl un peggioramento della situazione con un decrescente grado di utilizzo per le categorie in esame, rispettivamente del 49%, del 53% e del 48%.

A questo punto o si ipotizzano irrealistici e comunque non mante-

nibili tassi di incremento, i soli che potrebbero consentire un aumento dell'occupazione agli attuali livelli di reddito, puntando anche su un aumento dei turni di lavoro nelle fabbriche e nei servizi; oppure si tenta di ridurre la sperequazione fra i redditi e di attuare un loro progressivo at-testamento su livelli più bassi, facendo in modo che tutti lavorino, ma-gari tramite una consistente riduzione dell'orario di lavoro.

Delle due ipotesi la seconda è indubbiamente la più suggestiva, appa-rendo improntata ad una logica distributiva di grande richiamo sociale. Occorre tuttavia non minimizzare che questa logica appare fino ad un certo punto compatibile con quella del nostro modello di sviluppo, basato sull'accumulazione affidata ai meccanismi di mercato e refrattario ad ogni tentativo di pianificazione tendente a mutare in modo sostanziale gli indirizzi di politica economica fin qui seguiti.

L'attuazione di una pianificazione democratica che operi una ridistri-buzione del reddito in funzione della piena occupazione e di una più equa ripartizione del peso del lavoro produttivo, costituisce un'impresa ardua, ma non impossibile; certamente non indolore.

Resta però il fatto che i giovani aspettano qualcosa di concreto ed altri ancora, forse più impazienti li sostituiranno. Edificare un diverso assetto sociale nel quale ci sia posto anche per loro è solo una questione di giustizia, è una condizione per la nostra stessa sopravvivenza civile che non appare dilazionabile tramite il ricorso a soluzioni tampone, del tipo del più volte ventilato piano di impiego civile straordinario.

Non abbiamo bisogno di inventare lavori per creare legioni di avventi-tizi a *part-time* e con un sussidio di disoccupazione appena mascherato. Abbiamo interi settori d'impiego cui corrispondono reali bisogni sociali da sempre disattesi; impiegarvi giovani che hanno studiato risulterebbe di grande utilità per tutti. Non sono settori direttamente produttivi, d'ac-cordo, ma riconvertire significa anche investire in scuole e ospedali ri-cordandosi di quanto in questo senso si potrebbe fare con l'equivalente del costo di un chilometro di autostrada.

Sarebbe l'occasione per verificare nei fatti, in presenza di un orien-tamento politico in senso sociale, l'asserita disponibilità a compiere i sacrifici necessari per la ripresa.

Ogni tanto ci viene ricordato che il nuovo modello di sviluppo non è un albero della cuccagna carico di premi per tutti, né un pozzo di San Patrizio nel quale solo i più preparati o i più furbi sapranno attingere.

Avvertimenti coreografici, senza dubbio, ma superflui: per quanto utopistico possa sembrare, i giovani hanno capito che il problema non è tanto quello di procurarsi o meritarsi un posto, ma di costruire una società diversa nella quale l'averne un posto abbia un senso.

ANGELO BONZANINI

1. Istruzione superiore e mercato del lavoro

Il fenomeno della disoccupazione intellettuale è forse il più denunciato, dibattuto, analizzato, fra quelli che caratterizzano la società italiana negli anni settanta. C'è chi lo connette alle storture del mercato del lavoro e, più in generale, al modello di sviluppo perverso della società e dell'economia italiana, chi pone l'accento sulla discrasia fra sistema educativo e sistema produttivo, chi privilegia il livello d'analisi del sistema dell'istruzione superiore *tout court*, ponendone in luce l'intrinseca inadeguatezza e disfunzionalità. Pertaltro, alla disoccupazione intellettuale si accompagna un più generale fenomeno di disoccupazione giovanile, del quale l'inoccupazione dei laureati è un aspetto. In altre parole, se l'inoccupazione intellettuale, e in particolare quella dei laureati, presenta i caratteri di questione specifica, non è forse stato sufficientemente chiarito, fino ad ora, che tale questione va analizzata in un contesto ben più ampio di quello che sottolinea le pur crescenti discrasie fra università e mercato del lavoro, ed anche di quello che pone semplicemente l'accento sulle perversioni del modello di sviluppo con specifico riferimento all'offerta di lavoro per i laureati in quanto laureati. Così, se bene fa Marzio Barbagli ¹ ad incentrare la sua analisi sul nodo *strutturale* della disoccupazione intellettuale nella società italiana dall'unità ad oggi, mostrando convincentemente come il surplus dei laureati non sia per nulla un fatto nuovo, non basta richiamarsi alla dicotomia Nord-Sud e alla non necessaria correlazione positiva fra economia ed istruzione per dar conto di questo nodo.

Che la disoccupazione, o meglio l'inoccupazione dei laureati (oltreché dei diplomati), sia una caratteristica endemica della società italiana dal 1880 ad oggi, Barbagli lo dimostra sulla scia di analisi come quelle di Ernesto Nathan, Cesare Correnti, Aristi-

* Il presente saggio fa parte del volume *Il destino sociale dei laureati dell'università di massa*, a cura di Gianni Statera, in corso di pubblicazione presso l'editore Liguori, Napoli, nella collana « Contributi di Sociologia ». Il volume è il risultato di una ricerca finanziata dal CNR, realizzata negli anni 1974-76 su un campione rappresentativo di laureati delle facoltà umanistiche dell'Università di Roma.

¹ M. BARBAGLI, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*, Bologna, Il Mulino, 1974.

de Gabelli. « In relazione alla nostra posizione sociale — scriveva Nathan settanta anni fa — siamo troppo colti e troppo ignoranti, da un lato afflitti dall'analfabetismo, dall'altro dall'universitarismo². Il che è ben noto per quanto concerne l'analfabetismo (48,9% fra le reclute nel 1880; 32,6% nel 1901)³ ed indirettamente dimostrabile, facendo soprattutto riferimento a testimonianze del tempo, per quanto concerne l'universitarismo, cioè l'eccesso di laureati rispetto al fabbisogno del sistema economico.

Le testimonianze citate da Barbagli fin dall'inizio fanno riferimento prevalentemente al forte squilibrio fra domande e posti messi a concorso per laureati, nonché alla costante presenza di domande di partecipazione di laureati a concorsi per cui la laurea non era richiesta. Inoltre, nota Barbagli, il numero degli avvocati e dei medici, già all'inizio del secolo, era proporzionalmente assai maggiore in Italia che in società economicamente più avanzate come la Germania: infine, già nella prima decade post-unitaria il tasso degli studenti universitari era più elevato in Italia che in paesi come la Francia, l'Olanda e la Germania. Sono dati che permangono nel tempo e che consentono di collocare l'Italia nei primissimi posti nel mondo (davanti a tutti i paesi europei) quanto a percentuale di iscritti all'università sul totale dei giovani fra i 18 e i 25 anni. Anche se il primato non è così netto e costante nel tempo per quanto riguarda il numero e la percentuale dei laureati, resta il fatto che, specie a partire dal 1970, i laureati italiani sono tanti, tantissimi, troppi, secondo un'opinione diffusa, per il livello di sviluppo economico del paese.

L'universitarismo è dunque un fenomeno strutturale, tutt'altro che contingente, caratteristico della società italiana da almeno un secolo a questa parte. Non si tratta di un fenomeno necessariamente correlato positivamente con l'economia (nel senso che non è vero che a periodi di slancio produttivo e di boom economico corrispondano aumenti nel numero delle iscrizioni e che a periodi di ristagno o di crisi corrispondono decrementi), ma semmai di un effetto del sottosviluppo: è infatti laddove sono minori le possibilità di inserimento nel mercato del lavoro, e nel contempo maggiore il mito del titolo superiore, come nel Mezzogiorno, che più relativamente alto è il numero degli studenti universitari e poi dei laureati. In periodi di crisi, poi, il numero degli universitari, nonché quello dei laureati, e ovviamente dei laureati inoccupati, non decresce affatto; tende anzi

² E. NATHAN, *Vent'anni di vita italiana attraverso all'« Annuario »*, Roma-Torino, 1906, p. 130.

³ M. BARBAGLI, *op. cit.*, p. 31.

ad aumentare. Ciò confermerebbe, secondo diversi studiosi⁴, l'ipotesi largamente diffusa dell'università come area di parcheggio di forza-lavoro inoccupata, tanto più adeguata ad assolvere una funzione di alleggerimento della disoccupazione quanto più agevole è l'iscrizione e la frequenza dall'Università per la sua contiguità spaziale al luogo di residenza, ovvero per l'impegno relativamente scarso che alcune facoltà «umanistiche» richiedono.

Proprio Barbagli, tuttavia, dichiara di ritenere «insoddisfacente», accanto alla tesi che spiega l'espansione dell'istruzione con l'aumento del reddito pro-capite, anche quella dell'«area di parcheggio»; e «il motivo — egli scrive — è che nessuna di queste due tesi tiene conto delle caratteristiche del sistema scolastico italiano e dei suoi cambiamenti»⁵.

L'osservazione è plausibile specie nella misura in cui sono spesso gli stessi studiosi che dieci anni fa denunciavano la carenza della manodopera intellettuale a dipingere oggi a fosche tinte la smisurata e sovraffollata area di parcheggio all'interno della quale stazionano caoticamente centinaia di migliaia di giovani. E non di meno stupisce che il caldo invito a tener conto delle specifiche caratteristiche del sistema educativo italiano non abbia suggerito maggior cautela allo stesso Barbagli nello svolgere inferenze in termini comparativi sulla base di dati relativi agli studenti e ai laureati italiani da un lato, e a quelli di Germania, Francia, Belgio, Olanda e Austria dall'altro. Se infatti gli studenti italiani erano 39,9 su 100.000 abitanti nel 1871 mentre i francesi erano appena 25,4 e i tedeschi 31,9, se gli universitari italiani erano circa 800.000 nel 1873, mentre i tedeschi superavano di poco il mezzo milione e gli inglesi le 400 mila unità, ciò deve pur significare qualcosa in termini di specificità del sistema educativo; e ciò non tanto con riferimento ai suoi mutamenti quanto piuttosto la sua fondamentale continuità. Si affaccia in altre parole l'ipotesi che l'università italiana abbia tradizionalmente svolto funzioni almeno parzialmente difformi da quelle degli altri paesi europei, sia più progrediti che più arretrati, presentando caratteristiche e contraddizioni non riconducibili entro il modello classico dell'università di élite, e neppure entro il modello di università di massa che si delinea in Europa sul finire degli anni 60.

Indubbiamente, tra queste funzioni è stata assolta quella di formare il ricambio della classe dirigente, benché in termini pu-

⁴ Cfr. in particolare, P. CORBETTA, *Tecnici, disoccupazione e coscienza di classe*, pp. 44-45.

⁵ M. BARBAGLI, *op. cit.*, p. 391.

ramente generazionali, cioè tramite l'accoglimento entro le strutture accademiche della progenie della classe dirigente consolidatasi dopo l'unità. Sotto questo punto di vista, non è un caso che il sistema accademico italiano abbia assunto caratteristiche simili a quelle del sistema tedesco, modellato sull'idea ottocentesca di Wilhelm von Humboldt; ma il fatto stesso che già un secolo fa si lamentasse da più parti l'eccedenza di laureati, e che tali lamentele si appuntassero poi in modo sempre più definito, sull'eccedenza di laureati meridionali, fino allo sferzante giudizio di Salvemini sulla pleora di avvocatucchi e maestri dell'Italia meridionale, « piaga del sud », — è già sufficiente indicatore indiretto di almeno un'altra funzione storicamente svolta dall'università italiana: quella di « istituzione-mito » per consistenti settori di piccola borghesia centro-meridionale, prevalentemente burocratica e di piccoli proprietari. Per queste categorie sociali, l'università è stata, in altre parole, un illusorio canale di ascesa sociale che, almeno in termini di status e prestigio, avrebbe dovuto collocare i figli tra la « gente bene » del paese; nel contempo, la permanenza di giovani di tale estrazione sociale specie nelle facoltà di Giurisprudenza, Lettere e Magistero ha reso possibile la loro socializzazione in una cornice di piena congruenza con la cultura di una società paleo-capitalistica concrescente sul preesistente tessuto sociale di tipo agropastorale. Si viene così ampliando l'area del consenso attraverso una contraddittoria cooptazione culturale di soggetti che di fatto vanno ad ingrossare le schiere della « sovrappopolazione stagnante » e che tuttavia esprimono una fondamentale lealtà alla classe dirigente di cui si sentono in qualche modo parte.

Questa piccola borghesia con ambizioni di élite è disponibile a tutto: è massa di manovra clientelare pronta all'ossequio alla autorità reale — quale che sia — pur di accostarsi ad essa; ha un ruolo rilevante nell'attuazione del disegno trasformistico, nel giolittismo, nelle avventure coloniali, nell'estendersi e consolidarsi del fascismo. Il compenso che ne trae, è quello dell'inserimento fra le pieghe del sistema del potere tramite la dilatazione dell'area della burocrazia improduttiva e tendenzialmente parassitaria.

Nascosta per qualche anno dal « miracolo economico », la piccola borghesia del terziario improduttivo, o, come ebbe a definirla Robert Michels, la « classe sociale del proletariato intellettuale », si riaffaccia sulla scena già sul finire degli anni '60, per farsi presenza massiccia e minacciosa negli anni '70. A conferma del fatto che la disoccupazione e la sottoutilizzazione della manodopera intellettuale costituiscono un dato di fatto già nei primi anni del dopoguerra, vale la pena di ricordare che, nel 1951, la percentuale di diplomati e laureati in cerca di prima

occupazione era pari rispettivamente al 12,8% e al 6,3% del totale⁶ e che nel 1954 oltre il 30% dei laureati in forza all'amministrazione dello stato era inquadrata nei ruoli esecutivi⁷. E' in questo periodo che, pur restando stazionario il numero dei laureati annualmente sfornato dalle università, si esalta il fenomeno non nuovo del gonfiamento del terziario improduttivo ed ha inizio il processo di espansione dell'occupazione intellettuale nella scuola anche tramite la conversione in insegnanti di non pochi laureati in giurisprudenza e in economia e commercio.

Nel momento in cui si delineano i primi sintomi del miracolo economico, tuttavia, i « razionalizzatori » del sistema prendono atto di questi processi e li analizzano in una luce del tutto nuova. Alla denuncia, si sostituisce la valutazione positiva, alla preoccupazione per la disoccupazione intellettuale quella per la prevista carenza di forza lavoro intellettuale, al tentativo di disincentivare l'afflusso dei giovani nelle università, specie nelle facoltà umanistiche, un sistematico sforzo di incentivazione. Abbagliati dall'espansione dei consumi, dal luccichio delle nuove 1100 e dei televisori con due canali, politici ed economisti, sociologi e dirigenti di azienda fecero a gara nel distinguersi nell'ambito della prima grande campagna promozionale dell'istruzione superiore lanciata nella storia d'Italia. Si diffuse così l'idea che l'industria nella storia d'Italia, avrebbe avuto bisogno di decine di migliaia di ingegneri, di chimici, di geologi; che l'agricoltura calata dal 13,4% dal 1962 all'urgfif sateetaoshretashrshrshtura avrebbe avuto bisogno di veterinari e laureati in agraria; che il terziario avrebbe avuto fame di insegnanti. Eppure, nel 1964, l'ISTAT rilevava 15.000 laureati disoccupati. Nel 1966, poi, si accertava che la percentuale di laureati assorbiti dall'industria era calata dal 13,4% dal 1962 al 10,9%, mentre l'agricoltura continuava ad occupare un numero ridottissimo di laureati in veterinaria e in agraria. Solo la previsione dell'aumentato fabbisogno di insegnanti trovava conferma: se nel 1951 gli insegnanti rappresentavano il 14,5% dei laureati in condizione professionale, la percentuale raggiungeva il 25% nel 1966⁸.

Questo dato consente di riprendere la campagna di promozione dell'istruzione superiore correggendone leggermente il tiro: da un lato si pone infatti l'enfasi sulla necessità di forza lavoro intellettuale per rispondere alla crescente domanda di istruzione da parte delle classi subalterne, dall'altro, si tenta di dimo-

⁶ Cfr. G. LOSITO, *La laurea inutile*, Roma, Elia, 1975.

⁷ F. DE MARCHI, *I laureati nella pubblica amministrazione*, in AA. VV., *I laureati in Italia*, Bologna, 1968.

⁸ Cfr. V. PANICCIA e A. RUBERTO, *I laureati nell'insegnamento*, in AA.VV., *I laureati in Italia*, cit.

strare che l'industria — oltreché il terziario — ha bisogno in misura consistente di laureati; si tratterebbe tuttavia di laureati in discipline diverse da quelle di cui c'è sovrabbondanza. Sarebbe quindi necessario, secondo Nino Novaccio e Gino Martinoli, « equilibrare le iscrizioni tra le diverse facoltà e indirizzi di studio onde rispondere alle esigenze poste dallo sviluppo economico e dal progresso tecnico, che si manifestano in modo più accentuato nei confronti delle facoltà tecniche, scientifiche ed economiche »⁹.

In realtà, anche queste estreme manifestazioni dell'ottimismo razionalizzatore a sfondo tecnocratico che caratterizzarono la breve stagione delle illusioni del centro-sinistra si sono rivelate inconsistenti. All'inizio degli anni settanta non solo continua a calare la percentuale dei laureati occupati nel settore secondario, ma anche la valvola di sicurezza della scuola dà manifesti segni di compressione: i neo-laureati in geologia e in chimica si affollano presso i provveditorati, alla ricerca di sempre più improbabili supplenze; i laureati in economia e commercio si acconciano a far da ragionieri o contabili a tempo parziale quando se ne dà l'occasione; persino i neo laureati in ingegneria, si convertono, in misura crescente, in insegnanti di disegno. Per non dire dei laureati delle facoltà letterarie, i quali, dopo aver occupato ogni fessura del sistema scolastico, a partire dal 1974 vedono chiudersi anche gli ultimi spiragli di inserimento a breve scadenza.

Erano circa 105 mila, secondo una prudenziale stima di Luigi Frey¹⁰, i laureati inoccupati (disoccupati o in cerca di prima occupazione) e sottoccupati (impegnati cioè in attività marginali e saltuarie come le ripetizioni private, la vendita di libri porta a porta, e così via) all'inizio del 1966. Di questo esercito di dottori a spasso, poco meno del 50% ha un diploma di laurea rilasciato dalle facoltà di Magistero e Lettere e Filosofia, 29 mila sono gli inoccupati con laurea rilasciata dalle facoltà di Giurisprudenza e Scienze politiche, 11 mila quelli con laurea in Scienze. Sono inoccupati anche il 2% dei laureati in Economia e Commercio (il dato esclude, ovviamente, i sottoutilizzati, cioè coloro che sono occupati in attività per cui la laurea non è richiesta) e l'1% dei laureati in ingegneria. D'altra parte, se le stime sono così relativamente « ottimistiche », lo si deve al fatto

⁹ Centro Europeo dell'Educazione, *Le strutture formative al 1966*, Roma, Palombi, 1966, p. 36. Per una sistematica rassegna degli studi e delle previsioni nel mercato del lavoro intellettuale nel dopoguerra, cfr. G. LOSTO, *La laurea inutile*, cit.

¹⁰ Riportata in « Il Messaggero », 16 settembre 1976.

che, in realtà, il sistema educativo si è iperautoalimentato attingendo non solo ai propri serbatoi naturali di insegnanti (laureati in Lettere e Filosofia, Magistero e Scienze), ma anche ai laureati in Scienze politiche improvvisatisi professori in lingue straniere, agli ingegneri e agli architetti trasformati in insegnanti di disegno, matematica e storia dell'arte.

Le recenti stime di Frey sono appena meno pessimistiche di quelle effettuate nel 1974 da Guido Birtig, il quale prevedeva che, al compimento del settennio 1972-1978, si sarebbero laureati complessivamente 683 mila giovani, contro una domanda di 437 mila laureati¹¹. L'eccedenza complessiva al 1978 sarebbe dunque di 246.000 laureati pari ad oltre un terzo del totale, con punte pari ai tre quarti per i laureati delle facoltà umanistiche e minimi intorno al 10% per le facoltà tecnico-scientifiche. Stando così le cose, si potrebbe essere tentati, svolgendo la implicazione della tesi dell'« università come area di parcheggio », di parlare di « divorzio » del sistema educativa dal mondo del lavoro¹². Il che è plausibile nella misura in cui, con Alberoni, si ponga l'accento non semplicisticamente sulla discrasia fra qualità e quantità dei laureati, da una parte, e qualità e quantità di forza lavoro intellettuale richiesta sul mercato, dall'altro, ma piuttosto sulla frattura tra lavoro intellettuale, o presunto tale, e lavoro manuale. In altre parole, in una società in cui il mercato del lavoro manuale si sviluppa all'insegna della degradazione scolastica associandosi all'emarginazione e alla maledizione della fatica fisica per i figli delle classi subalterne, mentre l'attività intellettuale diviene sempre più privilegio improduttivo del laureato, il dualismo del mercato del lavoro, dei ruoli sociali, delle aspettative, delle subculture, è inevitabile. Di fatto, la divaricazione si accentua nel momento in cui la domanda sociale di istruzione diventa fenomeno di massa, senza che ad esso corrisponda un accresciuto fabbisogno di forza lavoro intellettuale nel sistema produttivo. In mancanza di profonde modificazioni all'interno di tale sistema — connesse ad una sua ristrutturazione accompagnata da mutamenti tecnologici o dal superamento della divisione del lavoro paleo-industriale con una ricomposizione almeno parziale dello iato fra « intellettualità » e « manualità » delle mansioni — si è avuta una espansione incontrollata dell'area burocratico-parassitaria, o comunque tendenzialmente improdutti-

¹¹ G. BIRTIG, *Università e occupazione: previsione sull'offerta e la domanda di laureati al 1978*, Opera universitaria di Milano, febbraio 1974.

¹² Cfr. F. ALBERONI, *Come la scuola ha divorziato dal mondo del lavoro*, in « Il Corriere della sera », 18-9-1976; cfr. anche, dello stesso autore, *Italia in trasformazione*, Bologna, Il Mulino, 1976.

va, che ha condotto alla designazione del « lavoro intellettuale » solo come lavoro meno faticoso, relativamente libero da controlli, relativamente piacevole. D'altra parte, la consapevolezza che alle posizioni più elevate, alle attività realmente « piacevoli », si perviene pressoché esclusivamente per cooptazione dall'alto o per vie variamente clientelari, induce aspettative di collocazione come che sia, in un angolo in cui la persistente relativa marginalità sia compensata dallo scarso impegno e dal relativo prestigio dell'occupazione burocratica in quanto occupazione comunque non manuale.

In effetti, la maggioranza degli intervistati nel corso della nostra ricerca sui laureati delle facoltà non tecnico-scientifiche dell'università di Roma è chiaramente orientata, al termine degli studi, verso una attività impiegatizia o di insegnante (40% fra i maschi, oltre il 70% fra le femmine. Ma se la linea d'analisi svolta è plausibile, non si vede perché sostenere che si sia prodotto un « divorzio » fra scuola e mondo del lavoro. Proprio seguendo tale linea d'analisi appare infatti lecito concludere che si dà una concomitante distorsione e del mercato del lavoro e del sistema educativo e delle aspettative che esso produce, specie a livello di istruzione superiore, in chi all'interno del sistema educativo trascorre complessivamente dai 17 ai 20 anni. Di « divorzio » potrebbe parlarsi con riferimento ad una società industriale avanzata sostanzialmente equilibrata e caratterizzata dalla presenza di concreti elementi di socialismo, ovvero da un idealtipico equilibrio neocapitalistico. Ma non è il caso dell'Italia degli anni settanta, in cui le perversioni del sistema produttivo vanno di pari passo con quelle del sistema educativo — in particolare dell'istruzione superiore — nonché delle aspettative indotte.

Si tratta peraltro di perversioni non nuove che sembrano aver costituito, nella loro anomalia rispetto ad altri modelli, un carattere sostanzialmente invariante del sistema educativo e del sistema produttivo italiano, nonché del rapporto fra di essi, fin dal primo decennio post-unitario. Beninteso, l'entità della forza lavoro intellettuale inoccupata o sottoutilizzata, cui si accompagna la presa di coscienza del carattere illusorio dello sviluppo della società italiana a livelli di società avanzata, rendono oggi più drammatico il problema e inducono a ricordare generalizzazioni lontane come quella formulata da Antonio Segni nel 1951: « Il numero degli studenti universitari — egli affermava — cresce ogni volta che si attraversano periodi di difficoltà economiche. In

¹³ Cfr. L. CANNAVÒ, *Rapporto generale di ricerca*, in G. STATERA (a cura di), *Il destino sociale dei laureati in una università di massa*, Napoli, Luigi, 1977.

ogni crisi economica, il numero di coloro che hanno creduto di salvarsi dalle conseguenze della crisi ottenendo un titolo di dottore è sempre aumentato »¹⁴. Col che si coglie una banale connessione fra variabili la cui costante ricorrenza nella storia d'Italia contribuisce a far perdere di pregnanza e di portata empirica il costruito concettuale recente e fortunato dell'« area di parcheggio », concepita come estremo strumento di difesa del sistema di fronte ad un fenomeno nuovo e massiccio di pressione di forza lavoro intellettuale (diplomata) sul mercato. In realtà, che nella prolungata permanenza nelle istituzioni educative si possa trovare assolta la « funzione latente » di rinviare nel tempo la pressione di questa forza lavoro, con la contemporanea dequalificazione dei titoli di studio superiori — che rende meno elevato il capitale immobilizzato e pressoché nullo il profitto sociale della permanenza — è plausibile. Ma sulla eufunzionalità, per il sistema, dall'estensione e dell'istituzionalizzazione del « parcheggio », così come sulla presenza di un « disegno » in qualche modo coerente e razionale in tutto ciò, c'è molto da discutere, se non altro per il fatto che la ghettizzazione nelle università ha un definito effetto di politicizzazione e radicalizzazione a sinistra (49% degli intervistati nella nostra ricerca), o comunque di spostamento a sinistra (20,5%) di larghi settori della gioventù italiana¹⁵.

Efficacemente, Barbagli ha scritto che « l'andamento dell'istruzione secondaria e superiore nell'ultimo quarto di secolo [...] è stato al tempo stesso il singolare e contraddittorio prodotto dell'espansione della crisi economica, dell'aumento del reddito pro-capite e della flessione dell'occupazione giovanile, della speranza di ascesa delle classi sociali inferiori e della paura di declassamento dei vecchi e dei nuovi ceti medi »¹⁶. Ciò consente di analizzare entro un quadro di riferimento ben più ampio e articolato di quello che pone l'accento sulla discrasia fra università e mercato del lavoro, il ruolo dell'università stessa come istituzione sociale. Consente altresì di esaminare le caratteristiche della « sovrappopolazione stagnante » espulsa con un diploma di laurea da quella che è una delle più abnormi concentrazioni di giovani con titolo di scuola media superiore nel mondo — l'università di Roma — avendo l'occhio ad una serie di variabili che concorrono a formare il destino sociale dei laureati. Tali variabili sono connesse al *milieu* d'origine dei laureati (estrazione so-

¹⁴ Cfr. da M. BARBAGLI, *op. cit.*, p. 353.

¹⁵ La radicalizzazione a sinistra degli universitari provenienti dalle classi subalterne si evidenzia anche nei risultati della ricerca di P. Corbetta, *Tecnici, disoccupazione e coscienza di classe*, cit., pp. 184 ss.

¹⁶ M. BARBAGLI, *op. cit.*, p. 354.

ziale, sesso, reddito della famiglia d'origine e personale), alla struttura del mercato del lavoro e, inoltre, all'istituzione universitaria stessa (tipo di laurea, riuscita accademica, funzione dell'università).

Ora, è proprio in base all'analisi delle variabili connesse all'istituzione universitaria che si può saggiare la relativa validità dell'ipotesi dell'« area di parcheggio » nelle sue molte varianti; è anche possibile confermare o sconfermare l'ipotesi che, bene o male, l'università assolva una funzione di ascesa sociale, o comunque un ruolo di predisposizione alla riuscita sociale; se così fosse, infatti, si dovrebbe empiricamente trovare che a una migliore riuscita accademica segue una buona riuscita sociale. Nei termini idealtipici della concezione tradizionale secondo cui l'università è luogo di formazione e, mediatamente, di preparazione professionale, si dovrebbe altresì trovare che la riuscita sociale e quella accademica sono conseguenza di una buona fruizione. Sosterrebbe invece l'ipotesi dell'area di parcheggio nella sua versione più semplice e generale un reperto che dicesse che, trascorsi alcuni mesi dal conseguimento del titolo, il laureato trova comunque una attività lavorativa magari implicante sottoutilizzazione, ma non sottoccupazione e precarietà. E' chiaro che ciò dovrebbe valere per il laureato *tout court*, e non per un *certo tipo* di laureato. Se invece si trovasse (come in realtà si troverà), che le variabili più strettamente associate ad una soddisfacente riuscita sociale sono quasi tutte diverse da quelle connesse all'istituzione universitaria, l'ipotesi indicata riuscirebbe consistentemente indebolita. Beninteso, si rivelerebbe inconsistente, in questo caso, anche l'ipotesi « funzionalistica » che privilegia l'università quale variabile interveniente, se non determinante nell'iter della riuscita sociale; peraltro, anche se alcune variabili connesse all'istituzione universitaria giocano un qualche ruolo nel predisporre ad una buona riuscita sociale, o meglio a un buon inserimento professionale, ciò non esclude, ma anzi rafforza il definito condizionamento di classe che si esercita sul destino sociale. Infatti, come si vedrà, sono i peggiori fruitori dell'università, quelli che hanno la peggiore riuscita accademica in termini di media d'esami e voto di laurea, quelli che, pur non occupandosi né cercando di occuparsi subito dopo la laurea, di fatto pervengono a posizioni più elevate. Quelle indicate sono evidentemente variabili connesse all'istituzione universitaria, che, se rilevanti, lo sono in senso opposto a quello ipotizzabile; agisce invece positivamente sulla riuscita sociale, come si vedrà, il *tipo di laurea*, ma non al punto di produrre mobilità discendente. In altre parole, il laureato in Giurisprudenza o in Lettere di estrazione sociale elevata non è drammaticamente inoccupato o sottoutilizzato come il laureato in Giurisprudenza o in Lettere pro-

veniente da classi subalterne. Per gli indicati laureati di estrazione sociale elevata o medio-elevata sono consistentemente più lunghi i tempi di inserimento; ma ad inserimento compiuto, il livello è più soddisfacente e, anche se può comportare precarietà (praticanti in studi legati), non comporta sottoutilizzazione né eteroutilizzazione.

Come l'inserimento professionale è dunque essenzialmente un fatto di classe, così l'ipotetico canale di mediazione fra potenziale forza-lavoro intellettuale e mercato del lavoro intellettuale funziona in termini di classe. Dal punto di vista strutturale, l'università assolve funzioni sostanzialmente diverse per giovani di classi sociali diverse: area di stazionalmento obbligata dei figli della borghesia alta e medio-alta per mettersi in regola dal *punto di vista formale* con i requisiti richiesti per mantenere una posizione professionale centrale nella società, l'università è invece: *a*) canale di illusoria ascesa sociale per i figli della piccola borghesia centro-meridionale; *b*) struttura funzionale all'avanzamento di carriera di soggetti con istruzione medio-superiore già impiegati nei settori burocratici; *c*) posizione terminale del lunghissimo tunnel entro cui sono di fatto entrati anche quei giovani di estrazione piccolo-borghese o semi-proletaria, originariamente predisposti all'uscita anticipata con un diploma di istituto tecnico, e di fatto sospinti più oltre dalla mancanza di sbocchi; *d*) luogo di marginale impegno per le figlie dell'alta e media borghesia urbana destinate alla « carriera domestica ».

A queste funzioni oggettive — per così dire — si accompagna, nell'università di massa del Centro-sud, una varietà di modi di vivere e percepire l'istituzione accademica. Tipicamente lontani ed estranei alle facoltà giuridiche cui sono prevalentemente iscritti, i figli dell'alta borghesia urbana, burocratica e delle professioni, vedono nell'università un obbligo burocratico da adempiere in termini di iscrizione ed esami. Ben diverso, assai più complesso e articolato, si fa invece il discorso per i « veri » fruitori dell'università di massa, cioè per tutti coloro che dall'università si aspettano qualcosa o per i quali, comunque, l'università si suppone che *dovrebbe* servire a qualcosa. Se infatti si escludono le figlie dell'alta e media borghesia urbana, in ipotesi destinate alla carriera domestica (prescindendo per ora dall'effettiva funzione di socializzazione e stimolazione di istanze nuove e difformi che in esse può produrre l'effettiva fruizione dell'università), il quadro si complica per il manifesto intervenire di almeno quattro variabili rilevanti, e cioè: 1) il sesso; 2) la residenza (romani, fuori sede, residenti a Roma durante il periodo degli studi); 3) la condizione professionale o non professionale; 4) il tipo di facoltà. Così, ad esempio, per la famiglia piccolo-borghese dello studente calabrese di sesso maschi-

le iscritto ad una facoltà umanistica, spesso residente a Roma presso parenti, l'università è « istituzione mito », cioè canale di illusoria ascesa o mantenimento della posizione sociale familiare, che in realtà conduce, il più delle volte, al ritorno del giovane al Sud, dove trova, nel paese natale, una qualche forma di inserimento parziale nell'esercito dei supplenti. In questi casi, la qualifica acquisita di « prof. » è « ricompensa » per la famiglia di provenienza piuttosto che per il laureato, che va ad ingrossare la fila della sovrappopolazione stagnante della provincia meridionale. Ciò non toglie che la fruizione dell'istituzione, dal punto di vista formale, sia in genere buona e che i tempi di inserimento, sia pure in forma precaria e instabile, o a livello di sottoutilizzazione, siano relativamente brevi.

Una fruizione diversa, più « sostanziale » dell'istituzione universitaria, è invece quella degli studenti romani di sesso femminile di estrazione media e medio-alta che, soprattutto nella facoltà di Lettere e Filosofia, vivono esperienze di socializzazione politica ed emancipazione, le quali raramente si accompagnano ad una buona fruizione « formale » (frequenza alle lezioni e alle esercitazioni) e ad un rapido inserimento nel mondo del lavoro.

I « tipi » definibili, come è chiaro, sono assai numerosi data la numerosità delle variabili che inevitabilmente entrano in gioco; trattandosi di tipi elaborati *ex post*, cioè dopo la realizzazione della ricerca empirica di natura descrittiva su un campione di laureati dell'università di Roma, essi non emergono con pari evidenza e univocità di determinazione empirica proprio a causa del tipo di disegno di ricerca realizzato. Ciò non toglie che sia possibile specificare alcuni di essi e che sia possibile delinare un modello descrittivo dei nessi che legano le principali variabili considerate.

Il disegno della ricerca

Va detto subito che le variabili individuate come centrali a seguito dell'analisi dei risultati del *pretesting*¹⁷ si rivelano, ad una più approfondita analisi, connesse fra loro in grado e modo diversi da quelli originariamente ipotizzati. Ciò impone la massima cautela nel formulare generalizzazioni relative all'universo da cui è stato estratto il campione raggiunto, e soprattutto nel formulare proposizioni generali relative al peso delle singole variabili nella descrizione del destino sociale dei laureati di una università di massa. Condotta su un campione rappresentativo

¹⁷ G. STATERA e L. CANNAVÒ, *Laurea e occupazione: primi risultati di una ricerca sul destino sociale dei laureati dell'università di massa*, in « Problemi », n. 42, 1975, pp. 69-111.

di laureati delle facoltà non tecnico-scientifiche dell'università di Roma (Lettere e Filosofia, Magistero, Giurisprudenza, Scienze politiche, Economia e Commercio, Scienze Statistiche) negli anni accademici 1970-71 e 1971-72, la ricerca ha carattere eminentemente descrittivo; per meglio dire, lungo il *continuum* ai cui estremi si collocano il disegno di ricerca descrittivo e quello esplicativo-verificativo, essa si situa sul primo versante. Non muove, cioè, da proposizioni generali tradotte in ipotesi operative da sottoporre a verifica, né si ripropone di sottoporre a specifica conferma ipotesi già confermate. D'altra parte, come è ovvio, non si pone puramente e semplicemente come strumento di registrazione illusoriamente « oggettivo » o « neutrale ». Già si è visto che i risultati della ricerca consentono di indebolire le conseguenze empiricamente accertabili della teoria dell'università come « area di parcheggio »; inoltre, non si sottace lo schema di connessione ipotizzato fra le variabili centrali considerate, che è esprimibile nella catena seguente: *estrazione sociale* → *fruizione dell'università* → *riuscita accademica* → *riuscita sociale*. Al riguardo, in sede di analisi dei risultati del *pretesting* (realizzato su un piccolo campione stratificato di 127 soggetti) si era formulata la seguente ipotesi: « che la classe sociale di appartenenza influisca sul tipo di fruizione dell'università; che questa si rifletta sulla riuscita accademica; che tutte queste variabili, insieme, concorrono a condizionare la riuscita sociale (inserimento nel mondo del lavoro, soddisfazione per il lavoro stesso e la retribuzione, autorealizzazione, ecc.) »¹⁸. Come si è accennato, una analisi più approfondita dei dati empirici ottenuti dalla ricerca, svolta considerando altre e più complesse variabili, non conferma l'ipotesi; benché le connessioni ipotizzate fra le quattro variabili risultino effettivamente presenti, il peso delle due variabili intermedie (fruizione dell'università e riuscita accademica) appare relativamente modesto e di segno tutt'altro che univoco, se solo si considera che una cattiva riuscita accademica si associa ad una buona riuscita sociale nel caso di laureati di estrazione sociale elevata. La ricerca, dunque, ha una evidente dimensione esplicativa, che, pur nei limiti di generalizzabilità delle proposizioni empiriche cui conduce, la qualifica in modo tale da trascendere nettamente l'aspetto meramente sociografico. Pertanto come ricerca di natura prevalentemente descrittiva, essa si ripropone una serie di scopi immediati, e cioè:

1) accertare, per ciascuna facoltà, la percentuale dei laureati occupati, disoccupati, in cerca di prima occupazione, variamente sottoccupati e/o sottoutilizzati;

¹⁸ G. STATERA e L. CANNAVÒ, *op. cit.*, p. 73.

2) individuare i diversi sbocchi di laureati delle diverse facoltà in vista della costruzione di una tipologia dell'occupato e dell'inoccupato in relazione a variabili quali l'estrazione sociale, il sesso, il luogo di provenienza e residenza della famiglia, il tipo di laurea la riuscita accademica;

3) ripercorrere l'*iter* della ricerca del lavoro, determinando i tempi dell'eventuale inserimento per classe sociale di appartenenza e sesso ;

4) descrivere tipologicamente la fruizione dell'università e gli eventuali effetti di diversi tipi di fruizione sull'orientamento politico-ideologico dei soggetti, nonché sul loro destino professionale e, più generale, sociale;

5) individuare le aspirazioni professionali dei laureati, per facoltà, all'atto dell'iscrizione e dopo il conseguimento del titolo, confrontandone poi il tipo e il livello con la condizione effettivamente vissuta all'atto della rilevazione;

6) descrivere la condizione dei laureati effettivamente occupati e il loro orientamento nei confronti del lavoro, nonché gli eventuali mutamenti prodotti su tale orientamento dall'attività svolta.

A questi obiettivi immediati di natura descrittiva, risponde il *Rapporto generale di ricerca* curato da Leonardo Carnavò, nel quale peraltro l'analisi non si riduce alla semplice presentazione di tabelle in cui si riporta la distribuzione delle risposte alle domande del questionario. Il fatto che già fra gli obiettivi immediati ed elementari della ricerca fossero quelli di accertare eventuali connessioni tra variabili (occupazione effettiva e mutamenti di atteggiamento; fruizione dell'università e destino sociale; fruizione dell'università e orientamento politico-ideologico; occupazione ed estrazione sociale), è indice di un disegno di ricerca in cui l'analisi dei dati relativi alle sei aree problematiche da cui derivano sei batterie di domande di questionario, si svolge come analisi incrociata sul versante della *scoperta*. Di fatto, le stesse connessioni ipotizzate sono piuttosto *prefigurate* come connessioni, che non definite come nessi fra variabili ipoteticamente qualificate in termini di causa e variabili qualificate in termini di effetto.

Le sei batterie di domande cui si è fatto cenno riguardano: 1) il *milieu socio-economico* del laureato; 2) l'*esperienza universitaria* (curriculum, fruizione dell'università, grado di soddisfazione per la formazione culturale e/o professionale acquisita, ecc.); 3) la *ricerca di un posto di lavoro*; 4) l'*occupazione attuale* (sua natura; adattamento all'ambiente; soddisfazione; reddito e carriera); 5) l'*inoccupazione e la sottoutilizzazione* caratteristiche di tali condizioni; reazioni degli intervistati; loro atteggiamenti e

aspettative); 6) la « *visione del mondo* » dei neo-laureati (con particolare riferimento alla concezione della società, all'orientamento politico ideologico, al grado di partecipazione politica). A latere dell'inchiesta con questionario, condotta su un campione di 705 soggetti, si sono realizzate 146 interviste guidate, che hanno consentito la raccolta di altrettante « storie di vita » di neo-laureati-tipo (occupati, inoccupati, di alta, media e bassa estrazione sociale), allo scopo di ovviare in parte agli inevitabili limiti di approfondimento di situazioni specifiche, che la standardizzazione del questionario comporta. Al riguardo, è bene chiarire che le storie di vita non hanno, né potrebbero avere, alcuna pretesa di fungere da strumento di verifica di proposizioni generali delineate in forma di ipotesi a seguito dell'inchiesta con questionario; esse non valgono neppure a *confermare*, in senso stretto, ipotesi di connessione parzialmente sostenute dai reperti della ricerca con questionario. E ciò non solo e non tanto per l'esiguità del loro numero, ma anche per il fatto che i « tipi » di soggetti raggiunti sono stati definiti *ex post*, cioè proprio sulla base dei risultati della inchiesta con questionario. Inoltre, lo strumento stesso — l'intervista guidata per la raccolta di storie di vita — non si colloca in questo caso sul versante della scoperta. Non si tratta infatti di storie di vita raccolte in fase di definizione delle aree problematiche allo scopo di ampliare la familiarità con l'oggetto d'indagine e di favorire « intuizioni », spunti analitici o ipotesi di lavoro. Si tratta invece di colloqui avvenuti in epoca successiva all'intervista con questionario e che dalle risposte già date in sede di somministrazione del questionario prendono le mosse. Lo scopo è evidentemente quello di consentire ad un certo numero di componenti del campione di esprimere articolatamente il proprio pensiero, di illustrare dettagliatamente la propria posizione occupazionale, l'*iter* seguito per conseguirla (se la si è conseguita), e così via. Metodologicamente, dunque, dalle quattordici storie di vita raccolte non è lecito trarre inferenze con pretese generalizzanti; né esse si configurano come una più approfondita descrizione delle realtà dell'occupazione e dell'inoccupazione intellettuale dei laureati romani *in generale*, ma solo come una più approfondita descrizione di *alcune situazioni*. Esse assolvono quindi una funzione esemplificativa e di arricchimento descrittivo di situazioni già rilevate nell'analisi dei dati quantitativi. Così, ad esempio, il dottor C.A., laureato in Giurisprudenza, figlio di un magistrato, esemplifica l'immagine, già chiaramente delineatasi in termini quantitativi, dei figli della borghesia burocratica e delle professioni che non solo attendono più a lungo per inserirsi nel mondo del lavoro, ma anche rifiutano occasioni di occupazione di discreto livello in attesa dello sbocco di alto livello cui

sono stati preparati in famiglia. Il frusinate R. F., dal canto suo, laureato in Materie Letterarie, figlio di un falegname, sposato, non occupato, esemplifica concretamente il tipo del giovane centro-meridionale di estrazione piccolo-borghese che va all'università perché « ce lo hanno mandato », si laurea senza infamia, perché quello « doveva » fare, si sposa, e poi... aspetta; M.S., infine, laureata in pedagogia, esemplifica il tipo della figlia della piccola borghesia, che faticosamente, dopo mille frustranti ostacoli, approda al matrimonio e all'incarico nella scuola media.

I precisi limiti entro cui si collocano i risultati della ricerca alla luce della logica dell'indagine scientifica, con i conseguenti richiami alla cautela nel formulare proposizioni generali e nel valutare la portata empirica delle connessioni rilevate, nonché il *caveat* espresso in relazione al corretto significato da attribuirsi alle storie di vita raccolte, non implicano alcuna autolesionistica svalutazione dei risultati raggiunti. L'ampiezza del campione e la sua rappresentatività, la cura con cui si è proceduto alla definizione delle aree problematiche e alla loro traduzione in termini operativi attraverso l'elaborazione e il duplice *pre-test* di un questionario assai complesso e articolato, la determinazione attenta di indicatori plurimi cui si è pervenuti dopo un prolungato lavoro di scomposizione e ricomposizione concettuale e di *test* empirico, l'attenzione che si è prestata al piano degli incroci, al progetto di analisi sociologica e statistica dei dati, e infine alla valutazione complessiva della congruenza dei singoli contributi specifici, sono tutti elementi che consentono di affermare non solo che le proposizioni descrittive enunciate in base ai risultati della ricerca sono empiricamente valide in riferimento all'universo considerato (laureati dell'università di Roma fra il giugno 1970 e l'aprile 1973 delle facoltà letterarie, giuridico-politiche e statistico-economiche), ma anche che da tali risultati è corretto e legittimo trarre inferenze tali da sostenere o indebolire (non già, evidentemente da verificare o falsificare) teorie ad elevato livello di generalità come quella dell'« area di parcheggio », o da far rimettere in discussione concezioni tradizionali come quella che, comunque, vede nell'università un tramite — funzionale o disfunzionale che sia — per l'inserimento nel mercato del lavoro.

L'università di massa

E' proprio la natura dell'università di massa che impone di rivedere la concezione funzionalistica dell'istruzione superiore; è evidente, infatti, che nel momento in cui centinaia di migliaia di giovani di estrazione sociale medio-borghese e piccolo-borghese, ma anche semi-proletaria, affollano quei ghetti del sapere che

sono le università, viene meno, almeno per la « massa », la funzione tradizionale di socializzazione al ruolo di membro della classe dirigente.

Viene anche meno la funzione di canale di ascesa sociale, o comunque di strumento che offre il viatico per l'avvicinamento di giovani di estrazione piccolo-borghese e semi-proletaria al centro della società. A partire dal 1968 comincia anche a sgretolarsi il corpo consolidato di valori e certezze cui l'università socializzava i giovani; viene quindi meno, da allora, anche la funzione di integrazione e socializzazione con riferimento alla cultura dominante. L'università italiana, tuttavia, non si trasforma in una struttura di massa del tipo delle università americane. E questo in più sensi: anzitutto, resta in piedi una struttura centralizzata che, anche dopo il provvedimento di liberalizzazione dei piani di studio, non consente l'estrema flessibilità e possibilità di adattamento alle specifiche e mutevoli domande dei fruitori presente in un sistema in cui l'istruzione superiore non è istituzionalmente agganciata al titolo; non si assiste, in altre parole, al fenomeno della frequenza generalizzata all'università nei termini di un completamento dell'istruzione medio-superiore né, in forma massiccia, a quello della frequenza di adulti occupati a cicli periodici di lezioni o seminari, né ad una flessibile e mutevole articolazione dei corsi atta a rispondere ad una potenziale differenziata domanda di massa. L'università italiana, in altre parole, non è propriamente università di massa nel senso dell'ampia fruizione di essa da parte di diverse classi sociali, e in particolare delle classi subalterne. Massicciamente fruita o meglio strumentalmente usata, dalla media e dalla piccola borghesia, che vi inseriscono in misura crescente anche le proprie figlie, essa resta fundamentalmente estranea all'area di interessi, obiettivi, canali di ascesa, propri del proletariato. D'altra parte, almeno una delle connotazioni proprie del termine « massa », specie quando lo si usa in riferimento alla « società di massa », è presente nell'università italiana, e in particolare nella sua espressione più mostruosa: l'università di Roma. Si tratta della disgregante frammentazione delle strutture, della frantumazione dei rapporti interpersonali, dell'isolamento e dell'atomizzazione dei componenti la massa, degli studenti e dei docenti, dello smarrimento del senso degli impegni formalmente richiesti dalle istituzioni. Di qui, a Roma, la progressiva scomparsa della ricerca dagli istituti e dai laboratori, la frattura fra ricerca residua e didattica, l'impoverimento e lo svuotamento della didattica, l'assenteismo non solo di quella metà degli iscritti che sono lavoratori-studenti o studenti fuori sede, ma anche della grande maggioranza di quei giovani che sono soltanto studenti universitari.

Di qui, ancora, lo scarso peso che nella formazione dei laureati sembra avere avuto, in generale, l'esperienza universitaria — una esperienza che sempre meno assolve una qualche funzione di mediazione fra il *milieu* di provenienza e quello di arrivo, cioè tra la classe sociale d'appartenenza e il destino sociale dei giovani che hanno percorso per intero il tunnel dell'università.

L'università italiana non solo non è professionalizzante; essa non appare neppure formativa. E ciò non solo con riguardo alle facoltà tecnico-scientifiche, ma anche con riguardo alle facoltà cosiddette umanistiche. Così, fra i laureati del nostro campione, il 76,2%, ritiene che fra gli scopi fondamentali dell'università sia quello di fruire di un'adeguata preparazione professionale, ma solo il 4,3% di essi dichiara che tale scopo gli sembra in qualche misura conseguito. Coloro che ritengono che fra gli scopi fondamentali dell'università sia quello di fornire una formazione critica, prescindendo dalla specificità della preparazio-

TAVOLA 1 - Distribuzione dei soggetti per concezione dell'università

Scopo dell'università è prevalentemente fruire:	M %	F %	M + F %
Formazione critica	25,5	22,3	23,8
Preparazione professionale	42,1	38,7	40,7
Entrambi	33,4	39,0	35,5
Totale rispondenti	(349)	(331)	(700)

TAVOLA 2 - Conseguimento degli scopi attribuiti all'università

Fra gli scopi dell'università è:	Scopo conseguito %	Scopo fallito %	Totale
Formazione critica	30,6	60,4	(408)
Preparazione professionale	4,3	95,7	(533)
Totale	(148)	(793)	(941)

N.B.: La tavola è costruita sulla base delle risposte a una domanda del questionario, che prevedeva la possibilità di indicare un solo « scopo fondamentale dell'università » (fornire una formazione critica ovvero una adeguata preparazione professionale) ovvero i due « scopi » precodificati. I totali marginali sono calcolati sulle *risposte*, e quindi eccedono il numero degli intervistati poiché sono considerati nei totali di riga *tutte* le risposte comprendenti, fra gli « scopi », quello critico e quello professionale e nei totali di colonna tutti i soggetti che hanno valutato come « fallito » uno solo, o entrambi (considerati però singolarmente) gli « scopi » indicati.

ne professionale, sono il 59,3% degli intervistati; ed anche fra di essi solo una minoranza (il 30,6%) ritiene che lo scopo sia conseguito.

Ci si aspettava, nel momento in cui si elaborava il disegno della ricerca, di trovare fra i laureati delle facoltà genericamente definibili come « umanistiche » una certa prevalenza di soggetti orientati a concepire l'università come luogo di formazione critica; e ciò non solo perché, di fatto, è questa la funzione che tradizionalmente tali facoltà assolvono (o dovrebbero assolvere), ma anche perché i risultati di una ricerca condotta su un campione rappresentativo di studenti universitari romani nel 1968-69 rivelavano una netta prevalenza della concezione critica dell'Università con punte elevate nelle facoltà umanistiche¹⁹. Ciò rifletteva evidentemente uno dei temi dominanti del '68, che peraltro trovava già una più limitata ricezione nel 1970-71, come emerge indicativamente dai risultati di una ricerca condotta in quell'anno sugli studenti della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma²⁰. Lo spostamento, tuttavia, non era dalla concezione critica dell'università a quella definita « concezione funzionalistica » (secondo cui scopo fondamentale dell'università è di preparare ad una professione), ma piuttosto alla « concezione mista » (cioè a quella che individua come scopo fondamentale dell'università la funzione critica e, insieme, la preparazione professionale).

I risultati della ricerca sui laureati, che pure erano tutti studenti nel 1968-69, rivelano significativi mutamenti nell'atteggiamento prevalente. Beninteso, le ridotte dimensioni del campione della ricerca del 1968-69 non consentono rigorosi confronti. Ma le differenze sono troppo marcate e univocamente caratterizzate nella stessa direzione in rapporto a tutte le facoltà per non essere poste in evidenza. I dati relativi agli interi campioni (del 1968-69 e del 1975), poi, sono decisivi: i soggetti che intrattengono una concezione critica dell'università scendono dal 38,7% al 23,8%; quelli che invece ritengono che l'Università *dovrebbe* preparare ad una professione salgono dal 24,3% al 40,7%. Anche i laureati di una facoltà tipicamente umanistica come Lettere e Filosofia, roccaforte della contestazione in nome dell'antiautoritarismo e della formazione critica del 1968, si orientano verso una concezione mista o dichiaratamente funzionalistica dell'univer-

¹⁹ G. STATERA, *Gli studenti universitari romani: rapporto di ricerca*, in « De Homine », 33-36, 1970.

²⁰ G. STATERA, *Effetti della liberalizzazione dei piani di studio nella facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Roma: rapporto generale di ricerca*, in « De Homine », n. 37, 1971.

TAVOLA 3 - Concezione dell'università per facoltà (studenti nell' a.a. 1968-1969 e laureati negli a.a. 1970-71 e 1971-72 (valori percentuali)

	Facoltà						Totale stud. laur.							
	Lettere stud. laur.	Magistero stud. laur.	Scienze Politiche stud. laur.	Giurisprud. stud. laur.	Econom. stud. laur.	Scienze Stat. stud. laur.								
Concezione funzionalistica	16,9	33,4	19,5	36,9	10,5	40,0	27,3	54,7	26,1	36,8	25,0	51,5	24,3	40,7
Concezione critica	42,4	21,7	39,2	25,4	42,1	25,4	22,7	18,6	43,1	30,1	75,0	30,3	38,7	23,8
Concezione mista	39,0	45,9	35,3	37,7	47,4	35,6	50,0	26,7	30,8	33,1	—	18,2	37,0	35,5
N. intervistati	(59)	(203)	(41)	(122)	(19)	(45)	(44)	(161)	(64)	(138)	(6)	(33)	(235)	(700)

TAVOLA 4 - *Concezione dell'università degli studenti della facoltà di lettere e filosofia (1968-69 e 1970-71) e dei laureati della stessa facoltà (1975).*

	Studenti 1968-69	Studenti 1970-71	Laureati 1970-71/1971-72
Concezione funzionalistica	16,9	20,2	33,4
Concezione critica	42,4	38,2	21,7
Concezione mista	39,0	41,6	45,9
N. intervistati	(59)	(505)	(203)

sita. D'altra parte, l'idea che l'università *dovrebbe* fornire una preparazione professionale è significativamente più diffusa tra i non occupati (55,1%) che fra gli occupati (39%).

Si assiste dunque ad un fenomeno di recupero esplicito della visione strumentale dell'università proprio nel momento in cui questa di fatto assume connotazioni marcate di «liceo per geometri»²¹, cioè di istituzione vagamente formativa per diplomati dequalificati di istituti tecnici, i quali tuttavia percepiscono piuttosto il bisogno di un titolo che non di una formazione culturale generica e polivalente. Peraltro, l'istituzione non è predisposta a funzionare neppure come liceo (o «super-liceo» per chi dal liceo proviene), sicché si configura come struttura ambiguamente sospesa nel vuoto fra l'istanza professionalizzante che emerge, la definita licealizzazione, la sopravvivenza di arcaismi e suggestioni rituali legittimati dalla mai abrogata cornice giuridico-formale dell'università di élite. L'ambiguità si trasforma poi in oggettiva mistificazione con riferimento alle aspettative sia professionalizzanti che di ascesa sociale di ceti piccolo-borghesi e semi-proletari. Nel caso dei diretti fruitori del servizio « università » provenienti da queste classi sociali, la percezione della caduta del fragile e ipotetico nesso di mediazione tra estrazione di classe e riuscita sociale — nesso che si supponeva fosse assicurato dall'università stessa — produce, come si è accennato, reazioni di radicalizzazione o politicizzazione, prevalentemente a sinistra, fra i neo-laureati, e di prevalente disinteresse per l'istituzione tra le masse studentesche, almeno a giudicare da indicatori come la partecipazione alle elezioni dei rappresentanti degli studenti degli studenti degli organi accademici e dalla scarsa frequenza alle attività didattiche nelle facoltà non tecnico-scientifiche.

²¹ Per usare l'espressione di R. Grandi e U. Eco, *l'università è un liceo per geometri*, in «L'Espresso», sett. 1976.

Poco più della metà dei laureati intervistati hanno acquisito, a distanza di non meno di due anni dalla laurea, una occupazione stabile; di questi, oltre il 20% è occupato stabilmente per la semplice ragione che ha continuato a svolgere l'attività che svolgeva mentre era iscritto all'università. Circa il 30% degli intervistati è variamente occupato in forma instabile o saltuaria, mentre il 15,4% è del tutto privo di occupazione. Beninteso, la massiccia presenza di donne all'interno del campione non consente di trarre subito drammatiche conclusioni, poiché si potrebbe ipotizzare che una rilevante aliquota di laureati abbiano optato, volenti o nolenti per il matrimonio e una attività casalinga a tempo pieno. Ma l'ipotesi è fortemente indebolita dal fatto che appena il 2,9% delle laureate intervistate dichiarano di non cercare occupazione. Inoltre, dalle risposte alle domande di atteggiamento e da quelle relative alle aspettative di inserimento professionale, emerge che le laureate sono nella grande maggioranza fortemente motivate ad un inserimento professionale. In altre parole, esclusa una modesta aliquota di figlie dell'alta borghesia che hanno vissuto l'università come una sorta di passatempo culturale e che hanno conseguito il titolo come si acquista un ornamento, la stessa scelta di portare a compimento gli studi superiori è indice, per le donne, di una opzione sufficientemente precisa nel senso del rifiuto del ruolo esclusivo di moglie-madre. E tuttavia, le donne occupate in forma stabile sono appena il 38,2% delle laureate intervistate, contro il 71,9% dei laureati di sesso maschile mentre le non occupate sono il 21,8% contro l'8% dei maschi. Né vale privilegiare la variabile « tipo di laurea », sottolineando la netta prevalenza delle laureate delle facoltà letterarie, poiché anche fra i laureati di queste facoltà i maschi si trovano in condizioni meno svantaggiate. D'altro canto, la massiccia presenza di laureati delle facoltà letterarie all'interno del campione raggiunto rende meno rilevante per le donne il fenomeno della sottoutilizzazione pur esaltando quello della precarietà e instabilità, poiché il naturale sbocco dell'insegnamento, cui si accede con supplenze ed incarichi, richiede la laurea.

La riuscita sociale, in ogni caso, a differenza della condizione occupazionale, è chiaramente condizionata dalla classe di appartenenza, sicché mentre i figli dell'alta borghesia romana si permettono tempi d'inserimento mediamente più lunghi di quelli dei figli della piccola borghesia e delle frange semiproletarie, questi ultimi, se occupati, lo sono a livelli nettamente più modesti. Così, C. A. figlio di un magistrato, rinuncia a diverse possibilità di impiego che gli sono state offerte e, senza angoscia, si prepara ad entrare più in là nella magistratura; XS, invece, lau-

reato di estrazione proletaria con laurea in economia e commercio, non esita un momento ad accettare un impiego, pur soddisfacente, per il quale la laurea non è richiesta; FS, abituato ad « accontentarsi » si occupa del settore terziario e realizza i suoi « veri scopi » nella sfera emotivo-privata mentre razionalizza la scarsa gratificazione che trae dall'attività professionale esibendo una concezione strumentale del lavoro, visto appunto come necessità funzionale al conseguimento di obiettivi di relativo benessere familiare. Anche GP, coadiutore in un ufficio pubblico di secondaria importanza, non nasconde di sentirsi in qualche misura, malgrado la sottoutilizzazione, un privilegiato; perfino RF, laureato in cerca di prima occupazione, sposato con un figlio, convivente con i genitori non si lamenta troppo. Fra gli occupati, tuttavia, gli insoddisfatti, per l'occupazione svolta sono il 35,4%, con punte del 44% tra gli occupati laureati in Lettere e del 42,5 tra i laureati in Scienze politiche, e una generale prevalenza delle femmine sui maschi. Non a caso, dunque, sono gli occupati — e soprattutto le *occupate* — provenienti da facoltà di fatto strutturate in modo da fornire una preparazione generica e polivalente, che induce ad elevate aspettative di gratificazione nell'attività professionale, quelli che maggiormente risentono dell'impatto con la realtà di una domanda di lavoro semi-intellettuale dipendente, rigido e burocratico. Emergono così, fra le ragioni di insoddisfazione per l'attività professionale svolta, la dichiarata « impossibilità » di realizzare se stessi (21,3 per cento), la scarsa autonomia del lavoro (8,8%), la sua monotonia (8,5%). Nel complesso, questo tipo di ragioni di insoddisfazione è presente in misura più diffusa dell'insoddisfazione ascritta all'inadeguatezza del reddito (19,9%). Ma è l'inadeguata realizzazione del proprio ruolo professionale (37,1%) che viene addotta come ragione prevalente di insoddisfazione soprattutto dalle laureate (45,3%), siano esse impiegate o — in misura ancora più rilevante — insegnanti.

Il dato, che si ricollega evidentemente alla diffusa concezione funzionalistica o professionalizzante dell'università, fa risaltare ancora una volta la contraddizione tra oggettivo processo di defunzionalizzazione e dequalificazione dell'istituzione universitaria, da un lato, e recupero dopo la laurea e l'inserimento professionale, di una visione incentrata sul « ruolo professionale » — ruolo cui l'università non predispone e che nei fatti riveste caratteristiche di estrema labilità. Ciò vale per il « ruolo » di insegnante — obsoleto nella sua definizione tradizionale, profondamente in crisi nei suoi contenuti e nelle sue caratteristiche, ancora lontano da una univoca ridefinizione, certamente non prefigurato all'università — ma anche per il generico « ruolo » impiegatizio cui accedono i laureati in Scienze Politiche, i quali vivono la

lacerante esperienza della genericità di formazione ingannevolmente assunta come predisposizione ad un « ruolo professionale » che non esiste e che, quando nei fatti è ricoperto, è altrettanto genericamente definito ancorché rigidamente imposto nella sua veste formale.

In altre parole, i laureati « generici e polivalenti » non escano dal tunnel della genericità e dell'illusoria polivalenza, nel momento in cui acquisiscono un ruolo professionale astrattamente formalizzato e definito in base all'imposizione di comportamenti ed obblighi burocratici cui non si accompagna la determinazione di contenuti socialmente convenuti. Di qui la figura tipica dell'insegnante marginale ed estraneo ad una struttura in via di ridefinizione; quella dell'impiegato ministeriale immesso in un ingranaggio ruotante entro la logica di una vuota razionalità formale, il quale accumula, insieme, risentimento ed apatia sul posto di lavoro. Esaltata dall'assetto socio-economico di Roma e, in generale, dal centro-sud, con il suo gigantismo-burocratico-assistenziale, la logica della destrutturazione e della genericità celebra i suoi trionfi estendendosi a modellare un'ambigua e perversa istituzione universitaria di massa, costitutivamente non professionalizzante, e una forzata domanda di ruoli deprofessionalizzati, cui tuttavia si unisce la rivendicazione di una illusoria specificità professionale e la conseguente frustrazione dell'aspettativa in tal senso.

C'è appena bisogno di ricordare che questa situazione coinvolge e colpisce in misura preponderante i figli dei ceti medi e medio-inferiori, la cui « riuscita sociale » si riduce ad un inserimento, quale che sia, fra gli occupati. Ed è appena necessario notare esplicitamente che tutto ciò ha dei riflessi sulla « visione del mondo » dei giovani laureati. Criticamente orientati nei confronti del sistema sociale esistente, essi ne percepiscono, sia pure nei termini schematici di chi è lontano dal « centro », alcuni tratti salienti: da quello — più immediatamente prossimo alla loro esperienza — della predominante logica clientelare e burocratico-parassitaria, a quello dell'inequiva distribuzione delle risorse e del potere.

La politicizzazione, lo spostamento e la radicalizzazione a sinistra erano una prevedibile conseguenza della situazione indicata. Di fatto, questi fenomeni sono manifestati dal 17,8% dei laureati intervistati con una netta prevalenza degli occupati in forma instabile o saltuaria sugli occupati in forma stabile e sui non occupati. I precari, inoltre, sono orientati a sinistra in misura superiore agli occupati in forma stabile, che pure lo sono in percentuale assai rilevante; fra quanti hanno una occupazione instabile o saltuaria, infine, è particolarmente elevato il numero dei soggetti il cui orientamento politico ideologico (rilevato sulla

base dell'accordo con una proposizione circa la diagnosi e la terapia per la società italiana contemporanea) è di tipo progressista marxista e marxista rivoluzionario. Si osserverà, al riguardo, che mentre la percentuale dei neo-laureati che si dichiarano orientati a sinistra è molto elevata (50,2%), a tale dichiarato orientamento non corrisponde una visione del mondo ideologicamente caratterizzata in senso marxista.

Opta infatti per la proposizione: « E' necessario che le forze organizzate della classe operaia siano poste in condizione di partecipare attivamente alla realizzazione delle radicali riforme di struttura non più rinviabili » (che contiene « simboli chiave » propri di una ideologia riformista marxista) solo il 15,2% degli intervistati, con una punta del 17,3% fra gli occupati in forma instabile o saltuaria. Per la proposizione « E' necessario che il proletariato, attraverso una contrapposizione frontale di classe

TAVOLA 5 - *Condizione occupazionale e orientamento politico dichiarato*

Condizione occupazionale	Orientamento politico					Totale	Di cui « spostati » a sinistra %
	Sinistra	Centro	Destra	Apolitico	NR		
Occupati stabili	48,4	33,0	3,6	8,0	7,0	(388)	15,5
Occupati instabili e saltuari	57,7	25,5	2,9	6,7	7,2	(208)	24,1
Non occupati	42,4	29,4	6,4	11,9	10,1	(109)	12,8
Tutti	50,2	30,2	3,8	8,2	7,6	(705)	17,8 *

* Totale dei soggetti che dichiarano di essersi « spostati », « politicizzati » e « radicalizzati » a sinistra (V.A. = 124).

TAVOLA 6 - *Condizione occupazionale e orientamento politico-ideologico*

Condizione occupazionale	Orientamento politico-ideologico					NR	Totale
	Auto-ritario	Moderato	Progressista non marxista	Progressista marxista	Marxista rivol.		
Occupati stabili	6,4	26,8	42,1	15,2	5,4	4,1	(388)
Occupati instabili e saltuari	4,8	23,6	41,8	17,3	8,7	3,8	(208)
Non occupati	11,9	28,4	39,5	11,0	8,3	0,9	(109)
Tutti	6,8	26,1	41,6	15,2	6,8	3,5	(705)

consegna la propria emancipazione e realizzi l'abbattimento del sistema capitalistico (che contiene simboli-chiave di tipo marxista rivoluzionario) opta il 6,8% degli intervistati, con punte dell'8,7% fra gli occupati instabili e dell'8,3% fra i non occupati. Ma la maggioranza degli intervistati (41,6%) propende per un orientamento progressista non necessariamente marxista, espresso dalla proposizione: « E' necessario che una classe politica rinnovata ed efficiente attui un modello di sviluppo alternativo che consenta la redistribuzione del reddito fra le classi sociali e la ristrutturazione dell'apparato dello stato ». Verso questa alternativa propendono in misura percentualmente analoga gli occupati in forma stabile, quelli in forma instabile e i non occupati. Più elevata è invece la percentuale dei non occupati orientati in senso moderato o gradualista (« è necessario che la classe politica al potere attui riforme razionali e graduali che assicurino il progresso e la stabilità delle istituzioni democratiche) e, significativamente, in senso autoritario (« è necessario che persone competenti ed energiche ristabiliscano l'autorità dello stato, in modo da restituire dignità morale e ordine politico, sociale ed economico alla nazione »).

Come emerge chiaramente dalla tavola 5, la distribuzione degli occupati in forma instabile e quella degli inoccupati nei tipi di orientamento politico-ideologico definiti, presenta caratteristiche peculiari, per dare conto delle quali è necessario ricordare anzitutto che la classe dei « non occupati » è composta da soggetti fra loro assai diversi quanto ad estrazione sociale, sesso, reddito, familiare ed aspettative; rientrano infatti in questa categoria numerosi « figli di papà », i quali sono in attesa di completare i loro obblighi militari o, più semplicemente, di trovare con comodo l'occasione propizia sul cui presentarsi non si nutrono dubbi; ma ci sono anche giovani di estrazione sociale piccolo-borghese o semi-proletaria il cui livello di emarginazione è massimo, nonché laureate coniugate e rassegnate al ruolo casalingo di moglie-madre. Non stupisce, pertanto, che fra i non occupati ci siano più estremisti di sinistra e di destra, nonché più moderati che fra gli occupati, e meno progressisti. Inoltre, è questa l'unica classe di laureati in cui si possa individuare un fenomeno, limitato ma chiaramente definito di spostamento o radicalizzazione a destra, accanto a quello di spostamento, politicizzazione e radicalizzazione a sinistra che si osserva soprattutto fra gli occupati in forma instabile o saltuaria. Questi ultimi soggetti, che l'unica classe di laureati in cui si possa individuare un fenomeno — limitato ma chiaramente definito — di spostamento o radicalizzazione a destra, accanto a quello di spostamento, politicizzazione e radicalizzazione a sinistra, che si osserva soprattutto

fra gli occupati in forma instabile e saltuaria. Questi ultimi soggetti, che sono i più svantaggiati fra i laureati intervistati, sono anche quelli su cui l'esperienza del precario inserimento nel mondo del lavoro ha avuto il più massiccio effetto di radicalizzazione a sinistra (24,1% con la conseguenza che, complessivamente, il 26% di essi si rivelano ideologicamente orientati in senso marxista (contro il 22% dell'intero campione) e l'8,7% in senso marxista rivoluzionario. Figli in prevalenza di quella piccola borghesia proletarizzata che nell'università, quando può finalmente accostarvisi, continua a vedere un canale di ascesa sociale e uno strumento d'inserimento professionale di tipo non manuale, sono questi giovani che, più degli altri, subiscono l'inganno della promessa mancata. Percorrono quindi con fatica i gradini che li portano alla fine del tunnel, per vedere solo una grigia realtà di inserimento dequalificato, instabile, spesso saltuario e tutt'altro che gratificante se non per il fatto che allontana la maledizione del lavoro manuale. Senonché, a questa maledizione se ne sostituisce un'altra, più atroce: quella derivante dalla patetica rivendicazione di un'illusoria specificità professionale, regolarmente frustrata dalla destrutturazione socio-professionale dei ruoli, cui si aggiungono precarietà ed instabilità. Né, a questo livello, è possibile coltivare l'illusione di essere ancora in una qualche « area di parcheggio ». Piuttosto, l'analogia è possibile con lo stazionamento ai margini dell'area. E quando si entra finalmente nel box, è come essere entrati in un'area di parcheggio per la vita: la stessa desolata area di parcheggio in cui staziona la maggioranza dei laureati centromeridionali delle facoltà letterarie, giuridico-politiche ed economiche.

GIANNI STATERA

Verso la fine dell'Università? Riflessioni autobiografiche, ma non troppo

Nel tardo autunno, alla ripresa delle lezioni, si ripresentano puntualmente ormai da anni gli stessi problemi e le stesse situazioni. Scale sporche di fango impastato con manifestini politici calpestati e ormai irraccolgibili e illeggibili, masse di matricole sbandate in cerca di un qualche orientamento, *slogans* ripetuti sempre più stancamente. Quando i professori non sono occupati in « faccende ben più importanti » le lezioni ricominciano, e, nel caos generale, va comunque notato un elemento positivo: l'interesse degli studenti che intendono frequentare le lezioni, la loro decisa volontà di non sentirsi delusi.

Così, nei corsi più frequentati, centinaia e centinaia di persone si siedono — o rimangono in piedi — ad ascoltare la « lezione ». E il professore tiene una lezione « cattedratica ». Il dire che in questa situazione sarebbe possibile da parte del docente una scelta individuale diversa sarebbe solo sintomo di un ottimismo che sconfinava nella cecità. Del resto gli esperimenti di metodi di insegnamento diversi in questa situazione sono stati per lo più fallimentari. Ma è altrettanto chiaro che questa situazione di carattere generale, aggravata dalle migliaia di studenti che non possono frequentare, dai pendolari, dalla carenza di alloggi e di mense, dal problema degli studenti lavoratori, non può continuare. Lo si va dicendo da molti anni, mentre la situazione, sempre più grave, continua.

Questi sono ormai luoghi comuni o quasi, eppure rimangono affermazioni difficilmente contestabili. Molto più contestabili sono invece luoghi comuni sui professori. Si parla molto schematicamente e meccanicamente di « baroni » e di « precari ». Ora, va detto con tutta chiarezza che se i « precari » sono una categoria strettamente connessa ed essenziale all'attuale disorganizzazione universitaria, poiché senza di essi anche questa disorganizzazione e questo caos svanirebbero nel nulla, il « barone » oggi esiste solo se sorretto da strutture extrauniversitarie. Si tratta del professore di medicina che è anche direttore e proprietario di cliniche private, del professore di diritto che è anche avvocato di grido, dei professori che sono anche uomini politici e come tali, non come professori, esercitano il loro potere, magari, e conseguentemente, anche all'interno dell'università. Nei loro confronti un qualsiasi professore di ruolo è comunque un subordinato. Certo egli « gode » di una stabilità giuridica di cui invece non godono i precari. Ma la vita quotidiana dei professori di ruolo minori, senza, cioè, fama e potere extrauniversitari, e quella dei precari tendono a diventare sempre più simili.

Vi è anzi tutto un problema comune, anche se per i precari spesso più grave, di sussistenza economica. Nel generale aumento del costo della vita degli stipendi dei professori sono da anni immutati. La categoria come tale è immobile, per cui non rimane che l'iniziativa individuale. Mentre il professore con fama extrauniversitaria non ha difficoltà a integrare lo stipendio con altri introiti, il professore « minore » ritorna ad attività già scartate, cerca di pubblicare un articolo su una tra le poche riviste « che pagano » (sempre male), ritorna a fare il traduttore a duemila lire la pagina, ecc. Eppure anche questo è un privilegio. Altre categorie di lavoratori ricevono stipendi uguali o anche inferiori a quelli dei professori e non hanno possibilità di integrarli in alcun modo. E poi il professore universi-

tario ha molto tempo libero, si dice. Questo, purtroppo, è un altro luogo comune che aveva una sua base reale fino a pochi anni fa e che ora la sta perdendo sempre più, quando non la ha già persa.

Vediamo come si svolge la vita quotidiana del professore « tipo ». Pochi, al di fuori degli interessati, sanno che i professori la cui nomina non risalga a molti e molti anni fa, non percepiscono i loro stipendi completi, ma vivono di anticipi generosamente concessi da quegli enti ormai da tempo immemorabile paralizzati. Per superare la paralisi, anche qui non c'è che l'iniziativa individuale che, in termini anche più espliciti e crudi, significa ricerca di una persona amica, o potente o impiegata in un qualche ministero, che prenda a cura la « pratica » individuale e la « mandi avanti ». Ma la propria pratica va seguita anche personalmente. Bisogna andare di persona a chiarire il proprio caso. Nella sede del Ministero del Tesoro in cui si « curano » le pratiche dei pensionati si può assistere ogni mattina — basta andarci a guardare — alla scena, del tutto indegna di un paese civile, di migliaia di vecchietti che da anni si arrampicano su per le scale, sempre più aiutati da bastoni, nel tentativo di rintracciare la pratica perduta, di risolvere il proprio caso e poter finalmente riscuotere la pensione, mentre gli uscieri terrorizzati dalla loro stessa impotenza a dare tutte le informazioni che sono loro ininterrottamente richieste tentano invano di schermirsi. Vi è anche, naturalmente, un ufficio per le pensioni dei professori, ma per quelli ancora in ruolo la situazione è certo meno grave. Eppure sbaglierebbe chi pensasse che il problema non sussista anche per questi ultimi. Gli uffici del Rettorato, il Ministero della Pubblica Istruzione, le varie Ragionerie, La Corte dei Conti, il Ministero del Tesoro, pullulano ogni mattina, anche se in modo meno offensivo alla vista e alla coscienza di quello dei pensionati, di professori che cercano di chiarire a se stessi e agli altri l'intrigo burocratico relativo al loro stipendio non percepito. E da un ufficio sono mandati a un altro ufficio, spesso fino alla rassegnazione e alla rinuncia. Giungono a Roma da tutte le università d'Italia, spesso perdono giornate intere per un nulla di fatto. Ricominciano appena riacquistate le energie e appena vinte nuovamente le forti resistenze psicologiche.

Ma il lavoro deve continuare e continua. Quale lavoro? Le lezioni? Esse costituiscono ormai una minima parte dell'attività del professore. Anzi, spesso sono da lui stesso considerate la parte meno importante, tanto che qualche volta si dimentica di andarci. Un'aula con centinaia di studenti che attendono sempre più svogliati un professore che non viene è un'altra scena indecorosa che non si dovrebbe mai verificare e invece « qualche volta » si verifica. Vi sono poi le attività di ricevimento degli studenti, di seguire le tesi di laurea, di chiarire ogni problema rimasto oscuro ai singoli studenti. Ma anche queste sono considerate attività secondarie. In primo luogo vengono le « riunioni ». Più il caos aumenta e più diventano difficili i problemi della didattica e della « gestione » dell'università, più è necessario riunirsi per decidere insieme la linea di azione da seguire. Consigli di Facoltà e Consigli di Istituto, commissioni, « conferenze », sottocommissioni, gruppi di lavoro all'interno delle sottocommissioni, si succedono quindi ad un ritmo sempre più vorticoso. E certamente la discussione in riunioni di problemi comuni al fine di una loro soluzione è necessaria e imprescindibile. Senonché si rischia di cadere in un circolo vizioso: l'università è in crisi e non riesce a funzionare, cioè a impartire l'insegnamento (il che dovrebbe costituire il suo compito principale); quindi ci si riunisce per discutere su come farla funzionare, ma il momento strumentale si sostituisce al fine, al limite lo ostacola. I professori sono sempre più giudicati anche dai colleghi in funzione delle loro capacità burocratiche-amministrative piuttosto che in relazione alle loro pubblicazioni e alle loro capacità didattiche. Queste ultime diventano un semplice momento del

tentativo di emergere come personaggi di potere in un'organizzazione fatiscente, e questo, ovviamente, è considerato solo un passo verso conquiste al di fuori dell'ambito universitario. L'attività intellettuale per la quale l'università dovrebbe esistere retrocede a momento secondario. L'attività amministrativo-burocratica diventa il campo in cui si gioca il proprio destino. Così, più che discutere di problemi comuni al fine di una migliore organizzazione didattica o di un approfondimento di problemi culturali, nelle riunioni si cerca di emergere individualmente. Ognuno deve dimostrare la propria « presenza » con un intervento, altrimenti è retrocesso a persona che « non conta niente ». Si assiste allora al triste spettacolo di file di individui che si mettono in lista per parlare e al loro turno (quando le voci non si accavallano in un ignobile gazzarra) ripetono tutti le stesse idee. Al massimo si formano due o tre fazioni le cui posizioni potrebbero essere espresse in pochi minuti. Si continua invece per ore. E al momento di prendere una decisione questa consiste quasi sempre in un rinvio. Chi non ha parlato, nel conformismo dilagante, è un vile, uno che non vuole prendere posizione, o, peggio, un « individualista » che non ha ancora preso atto che la « crescita » avviene insieme con gli altri. Ma per fortuna si potrà rifare nella riunione successiva. Non dovrà attendere molto.

Ed è pur vero e risaputo che la cultura si sviluppa insieme con gli altri, che il genio solitario è un mito, che senza rapporti culturali non si dà creatività individuale. Ma il problema è un altro. Si tratta della *sostituzione dell'attività intellettuale con l'attività burocratico-amministrativa*, sostituzione in cui il professore universitario appare sempre più coinvolto. Ora, che un coordinamento burocratico sia necessario in un'istituzione quale l'università non è discutibile, ma esso deve essere in funzione dell'attività intellettuale, invece spesso la ostacola. L'organizzazione per il lavoro diventa *organizzazione contro il lavoro*.

Il tono di sfogo autobiografico di questo discorso non deve trarre in inganno. Si tratta di un problema molto generale, che trascende di molto l'ambito universitario, di un problema gravissimo della nostra realtà sociale. Anche a prescindere dal caso particolarmente grave dell'Italia, in cui organizzazione diventa sinonimo di caos, burocrazia di intoppo anziché di efficienza, e via di seguito, è sicuro che esigenze di coordinamento, di comunicazione, di organizzazione del lavoro, moltiplicandosi e quindi assorbendo sempre più tempo, riducono sempre più il tempo a disposizione per il lavoro effettivo e specifico. Chiunque sia vissuto anche brevemente in una grande città ha sperimentato sulla sua pelle questa realtà vincolante: vedere una persona per mezz'ora può portar via mezza giornata per percorrere le distanze che ci separano da essa; per fare una telefonata è necessario trovare la linea libera; recarsi al posto di lavoro porta via una fetta del tempo disponibile tutt'altro che irrilevante, per non parlare delle energie. Il professore che voglia raggiungere una biblioteca che si trovi lontano dal suo istituto non avrà poi molto tempo per la lettura.

Così anche l'attività dell'intellettuale rimane sempre più vincolata entro queste costrizioni. Ne abbiamo sintomi evidenti anche al di fuori del nostro sconquassato paese: per esempio, i libri di un solo autore si fanno più rari, mentre la maggioranza di essi è costituita di saggi *coordinati* da un autore più illustre, e a volte da più « curatori ». Il professore, in tale contesto, è sempre più simile a un burocrate e quindi a una persona che esercita un ruolo sostituibile da altri. E più lo si considera tale, più tale egli diventa, perché lo si costringe e lo si vincola entro attività amministrative e burocratiche. Si tratta di un esempio della « profezia che si autoadempie » di cui parla Robert K. Merton. Al professore fatto diventare burocrate si richiede, ormai giustamente, di comportarsi come tale. Per esempio: se l'insegnamento fosse considerato come un'attività non eser-

citabile da tutti, come un'attività diversa di chi sta dietro lo sportello di un ufficio postale, non sarebbe blasfemo che un singolo insegnante sia più richiesto di altri. Nessuno si sogna di considerare ingiusto che un grande chirurgo svedese abbia più clienti che vogliono farsi operare da lui di altri chirurghi, in quanto si riconosce che egli opera meglio. I sindacati non insorgono a rivendicare i diritti di operare degli altri chirurghi. Se invece un professore ha due incarichi è considerato un mangiapane-a-tradimento. E giustamente. Burocratizzata e quindi resa sostituibile a piacimento la sua funzione, non vi è più alcun motivo per cui un professore debba avere più incarichi di un altro. Ma la condizione di ciò, ormai ampiamente soddisfatta, è pur sempre la stessa; che il professore si sia burocratizzato. Ciò che avviene per le altre categorie di lavoratori si verifica pure nei confronti dei docenti universitari e degli intellettuali di professione in genere, il che potrebbe anche non dispiacere. Dopo tutto un po' di giustizia sociale! Ma se prolunghiamo con la fantasia (né ce ne vuole molta) questa situazione per solo una cinquantina di anni non è difficile scorgerne anche gli aspetti negativi. Il professore burocratizzato, infatti, non svolge più, almeno principalmente, l'attività intellettuale. Il suo caso individuale può non interessare, ma dovrebbe interessare che tra solo cinquant'anni l'incultura sarà la condizione prevalente — e inevitabilmente, per motivi che trascendono le scelte individuali — anche tra i burocrati professori universitari. Non vi è tempo, infatti, per un'attività secondaria come quella intellettuale. Altro che « Medio Evo prossimo venturo »! Dove sono ora quelli che studiano nei conventi, al riparo dall'« organizzazione »?

Con il perpetuarsi di questa situazione l'impreparazione intellettuale è inevitabilmente destinata ad aumentare. E con l'aumento dell'impreparazione intellettuale la cultura critica è sempre più sostituita da insegnamenti catechistici, da *slogans* e principi passe-partout. Una volta caduti nell'automatismo, i contenuti specifici degli insegnamenti perdono di importanza, anzi, non esistono più in quanto non sono più percepiti.

Si è finora parlato in termini provocatori, cercando di accentuare tutti gli aspetti negativi dell'attuale vita universitaria in modo volutamente unilaterale, come nella costruzione dei « tipi ideali ». La realtà concreta è certamente più complessa e più sfumata, ma non va dimenticato nemmeno che il tipo ideale si costruisce astraendo dalla realtà concreta alcuni suoi elementi. Esso dunque non sorge dal nulla.

Ora è necessario dire qualcosa circa il recente « boom » delle scienze sociali nelle università italiane. Il perché di ciò non dovrebbe essere difficile da individuare. Si è detto finora che i problemi dell'università, e non solo dell'università, ma della società in cui viviamo, si manifestano sempre più chiaramente come problemi la cui soluzione trascende le possibilità individuali. L'industrializzazione e la burocratizzazione sono mostri che sfuggono a una nostra comprensione e a un nostro controllo, eppure sempre più li richiedono. E ciò è tanto più vero nei riguardi dell'industrializzazione caotica e dell'inefficienza burocratica del particolarissimo e tristissimo neo-capitalismo italiano. L'università italiana, ovviamente, mostra i suoi mali all'interno di questa realtà. Dunque non può sorprendere che in essa sorga una sempre maggiore esigenza di capirne qualcosa. E l'unico punto chiaro è questo: il problema e la sua soluzione trascendono — come si è detto — l'individuo e la sua volontà; l'esame e la critica devono essere diretti verso le strutture sociali. Alle scienze sociali, pertanto, non si può non guardare con sempre maggiore interesse, e questo hanno più o meno consapevolmente o inconsapevolmente percepito gli studenti che sempre più numerosi a esse si dirigono anche se sanno che il mercato poi li rifiuterà.

Va detto, tuttavia, che anche all'interno delle università, lo studio

delle scienze sociali, pure emerso come esigenza imprescindibile di cercare una via d'uscita dalla ben nota realtà caotica e costrittiva di cui qui sopra si è detto qualcosa, vive tra molte difficoltà. E i vieti pregiudizi contro di esse hanno talvolta trovato un terreno fertile a causa delle stesse incertezze nell'insegnamento di queste scienze. Può valere la pena di cercare di individuarle. Oltre alla difficoltà, ovvia, di indicare vie realmente alternative alla realtà in cui sono inserite, si assiste talvolta allo spettacolo delle scienze sociali che ne ricalcano inconsapevolmente le orme. Non raramente gli stessi docenti sono rimasti, pur nella differenza di contenuti rispetto a quelli della nostra cultura tradizionale, nell'ambito di un « teoricismo » fine a se stesso tanto tipico di tale tradizione. Paradossalmente, e tristemente, uno tra gli argomenti preferiti di questo teoricismo è stato, e talvolta è ancora, il « rapporto teoria-prassi ». Esso è stato affrontato spesso con grande impreparazione e semplicismo, per cui, anzi che lo studio dell'inevitabile rapporto tra l'insieme dei problemi politici ed economici di una società e di una classe e le sue varie forme di elaborazione teorica, è diventato da un lato sterile ripetizione di alcuni dogmi pseudomarxisti (pseudoproprrio in quanto dogmi, quindi principi destoricizzati, e quindi, ancora, conservatori di fatto nonostante le velleità e i contenuti esplicitamente « rivoluzionari »), e dall'altro immediatismo politico, attivismo fine a se stesso, prassi per la prassi, che nel momento in cui nega ogni orientamento teorico si rifà più o meno inconsapevolmente ai canoni tradizionali dell'interpretazione della realtà e quindi di nuovo rivela il suo conservatorismo di base. La « reazione » a questo stato di cose spesso poi non è consentita che in uno sterile tecnicismo. I loro sostenitori negano di fatto l'urgenza di uno studio della realtà che ci travolge e insistono sulla necessità di elaborare i metodi e le tecniche migliori (concepiti in termini astratti e astorici) per la « ricerca ». Essi assomigliano a chi, abitando in riva a un fiume che sta per rompere gli argini, rimane nel suo studio a risolvere un problema di scacchi.

Teoricismo dogmatico, immediatismo pseudo-politico e tecnicismo astratto si incontrano tutti in un punto: la cui fondamentale astoricità, la loro carenza di consapevolezza del carattere storico delle strutture in cui individualmente siamo costretti. Sono esse a costituire il problema di base delle scienze sociali, per cui se queste ultime non studiano tale problema in modo adeguato e con l'ovvio aiuto di specifici metodi e tecniche a esso finalizzati vengono meno al loro compito.

Veniamo ora, per finire, ad alcune possibili obiezioni. Qui si è insistito molto sull'importanza della didattica come momento essenziale dell'università. Poi si è insistito sulla necessità di una cultura che trascenda i limiti di un teoricismo e di un tecnicismo finì a se stessi per scendere alla analisi delle strutture sociali il cui carattere costrittivo ci si rivela sempre più chiaramente. Non è questa una contraddizione? La risposta è relativamente semplice: se per didattica si intende acritica esposizione di nozioni precedentemente ricevute la contraddizione c'è. Se invece per didattica si intende un tentativo di analisi critica delle strutture sociali nelle loro origini storiche, non solo la contraddizione non c'è, ma una tale analisi, sorretta da adeguate metodologie e tecniche, costituisce un momento indispensabile per raggiungere quell'uscita dalla galleria che certamente ancora non si vede ma che forse c'è. Al contrario, teoricismo astratto e tecnicismo astratto più o meno inconsapevolmente o consapevolmente accettano queste strutture e tutto sommato vi guazzano dentro o con soddisfazione o almeno con un compiacimento dovuto a compensazione.

Ma vi è un'obiezione anche più grave. La contraddizione insuperabile presente in quanto è stato scritto finora è questa: da un lato si è parlato di una società che per la sua stessa struttura organizzativa porta all'incultura, dall'altro si è parlato della possibilità, nonostante tutte le diffi-

coltà, di fare cultura entro le istituzioni universitarie. Come possono coesistere due affermazioni tanto divergenti? Ora, che il genere di società in cui viviamo, come si è cercato di indicare più sopra in termini provocatori e di « tipo ideale », non sembri proprio fatto apposta per promuovere l'attività culturale e anzi opponga a questa attività una serie di ostacoli, non sembra contestabile. E nemmeno contestabile, sembra, è che una via di uscita radicale non solo non sia a portata di mano, ma nemmeno, per ora, appaia all'orizzonte. Weber sembra aver trovato più conferme che smentite nella sua affermazione circa l'ineluttabile burocratizzazione dei rapporti che l'industrializzazione avrebbe comportato. Ma ciò non deve e non può costituire un alibi. Nonostante che l'industrializzazione sembri aver finora comportato certi aspetti negativi indipendentemente dalle variazioni nei sistemi politici, e che non si veda ancora come superare tali aspetti negativi, non siamo autorizzati né teoricamente né praticamente a considerarli come « destino » ineluttabile, come realtà ormai naturale, non superabile storicamente. E meno che meno il discorso su un tale « destino » può giustificare Seveso. Non vi è chi non veda, in buona fede, che alcuni problemi di carattere generale dovuti all'industrializzazione capitalista e non capitalista hanno ben poco a che fare con certe sue orrende aberrazioni capitalistiche, dovute a gretti interessi di parte per di più male amministrati, che potrebbero essere immediatamente eliminate. Ciò che si vuol dire è questo: il clima generale è comunque difficile, ma l'università italiana sta dinanzi alle difficoltà generali come il caso Seveso sta dinanzi all'industrializzazione in generale.

Che cosa dunque si potrebbe fare subito? L'obbligo del tempo pieno per i docenti come per i non docenti, correlato da un trattamento economico reale (stipendi non irrilevanti e effettivamente corrisposti), che non costringa ad attività troppo marginali rispetto al lavoro universitario, è una prima esigenza imprescindibile. Un accentramento dei luoghi di attività didattica con i luoghi della ricerca, cioè degli strumenti di lavoro, per ovviare all'attuale dispersione, costituisce un'altra esigenza non più dilazionabile. Un coordinamento dei vari insegnamenti per evitare che in nome di una male intesa libertà di insegnamento, si ripetano *slogans* all'infinito, sempre uguali nonostante il variare dei corsi, è stato già considerato una necessità. E coloro che sono insorti con spirito da crociata contro questa necessità dovrebbero pensare che l'attuale « libertà » di insegnamento rischia di *obbligare* gli studenti a sentir ripetere sempre gli stessi dogmi, magari pronunciati dai docenti con la convinzione individuale di fare affermazioni nuove e « rivoluzionarie ». Certo un tale coordinamento richiederebbe una libera discussione e un accordo finale, con un termine temporale da stabilire comunque prima dell'inizio delle lezioni. Così, per lo meno, la discussione non potrebbe durare all'infinito.

Naturalmente moltissime difficoltà rimarrebbero: queste sono solo *alcune condizioni minime* per una ripresa delle attività universitarie con un minimo di efficienza *nell'ambito delle attuali strutture sociali*.

E qui sorge il problema più grave. Le attuali strutture sociali, infatti, sono strutture discriminatorie. Il che significa che all'università accedono per lo più coloro che hanno potuto superare — e ben più per motivi di origine familiare che non per motivi di merito individuale — una qualche scuola media superiore, e che anche tra costoro i livelli iniziali sia di difficoltà culturali sia di difficoltà economiche non sono affatto pari. Certo solo qualche anno fa la discriminazione era anche più forte. Ma ora si è ottenuta una maggiore « uguaglianza » solo abbassando il livello medio di preparazione alle scuole superiori quale prerequisito per l'accesso all'università, e il livello medio di preparazione richiesto per una laurea. Il negarlo sarebbe cecità e mala fede. La struttura della società resta discriminatoria e, per di più, anche se i « privilegiati » ora sono molti e quindi

minore è il privilegio, mentre solo pochi anni fa erano relativamente pochi, in un certo senso il minimo privilegio rimasto è ora anche più infondato di prima. Come corrispettivo del privilegio, infatti, era richiesto un impegno intellettuale — magari spesso in direzione sbagliata, socialmente inutile e a carattere esplicitamente o latentemente conservatore — che ora è richiesto in misura molto minore. Così lo scorpione si morde la coda. La lotta contro la discriminazione la rende anche più iniqua.

E' tempo di ampi ripensamenti anche per quanto riguarda l'università. Nelle attuali condizioni sociali il « numero chiuso » costituirebbe senza dubbio un'iniquità ulteriore. Tendenzialmente, comunque, ci si deve muovere verso una diminuzione dei dislivelli economici e culturali di partenza per ristabilire a livello universitario una certa selezione. Si può benissimo negare questa esigenza, ma il negarla, a lungo termine, rischia di significare negazione, non terminologica, ma sostanziale, della stessa università. E a un'università che non esiste più — possiamo esserne certi — si sostituirebbe qualche altra istituzione che, sotto altro nome, perpetuerebbe le stesse discriminazioni delle università tradizionali. I primi passi in questa direzione sono già stati mossi. Forse è già troppo tardi.

ALBERTO IZZO

Nei prossimi numeri articoli e note di Alvin W. Gouldner, C. Stroppa, N. Porro, R. Runcini, A. Doria, E. Mingione, S. Bernardini, M. D'Amato, M. Lelli, V. Cote-sta, E. Pozzi, A. La Torre, C. Rossetti, D. Ronci, L. Moruzzi, N. Ginatempo, S. Segre, S.M. Miller, Paul Piccone, P. Marconi, A. Illuminati, V. Capecchi, M. Barbagli, A. Rovesci, A. De Paz, L. Castellano, M. Canevacci, V. Padi-gliione, A. McClung Lee, F. Miguélez, E. Tedeschi, J.F. Marsal, M. Marazziti e altri.

Sommari dei numeri precedenti

1. PRIMAVERA 1967

FF. — La prospettiva sociologica e i problemi della società italiana in trasformazione - A. McCLUNG LEE — Il persistere delle ideologie - F. V. KOSTANTINOV — Sociologia e ideologia - G. GERMANI — Fascismo e classe sociale - C. T. ALTAN — Strumentalismo e funzionalismo critico in antropologia culturale.

CRONACHE E COMMENTI

F. F. — La nouvelle vague della reazione anti-sociologica - G. STATERA — Il congresso di Evian.

SCHEDE E RECENSIONI (G. Baglioni; R. Dahrendorf; V. Erlich; A. Izzo; D. McGregor; H. Marcuse).

2. ESTATE 1967

F. F. — La spiegazione sociologica non è facile - F. F. — Testimonianza resa alla Commissione parlamentare d'inchiesta sul fenomeno della mafia in Sicilia nella seduta del 22 febbraio 1967 (trascrizione verbale) - C. TULLIO-ALTAN — Strumentalismo e Funzionalismo critico in antropologia culturale (II) - G. GERMANI — Fascismo e classe sociale (II) - G. EISERMANN — Teoria economica e sociologia.

CRONACHE E COMMENTI

C. S. — La cultura che vieta di capire gli altri ovvero i conservatori travestiti da radicali.

SCHEDE E RECENSIONI (R. Dahrendorf; R. A. Schermerhorn; Malcolm X).

3. AUTUNNO 1967

F. F. Un coro di solisti che aspettano l'imprimatur - S. PICCONE STELLA — Perché i sociologi USA non possono spiegare la rivolta negra - G. STATERA — La sociologia della scienza di Robert K. Merton - F. F. — La scuola media come fattore di cultura e di democrazia - M. ANCONA — Un paradosso italiano: milioni di analfabeti e maestri disoccupati — M. I. MONTEZEMOLO — La scuola popolare in Italia: primo resoconto di una ricerca — G. GADDA CONTI — Letteratura e società negli Stati Uniti: dall'individualismo al conformismo - G. PAGLIANO UNGARI — Lucien Goldmann e la letteratura.

CRONACHE E COMMENTI

F. F. — Cinema e società: un rapporto ambiguo, da approfondire - G. STATERA — L'automazione elettronica all'Accademia dei Lincei: un discorso a metà - M. BOATO — L'Istituto di scienze sociali di Trento: avanguardia del rinnovamento universitario od occasione perduta?

F. F. — Corsi e tesi di laurea in sociologia: un fattore di rottura degli ordinamenti universitari rigidi.

SCHEDE E RECENSIONI (M. Scheler; C. Mannucci; V. L. Parrington, jr)

4. INVERNO 1967 - 1968

F. F. I Vietcong non sono boy scouts - G. RAWICK — La rivoluzione nera negli Stati Uniti d'America - F. F. — Capire sociologicamente l'Italia; capirla per trasformarla - C. ANTIOCHIA, A. PACITTI — Trasferta siciliana nei giorni del terremoto - C. GALLI, G. HARRISON — Viaggio di due antropologi nella Sicilia afflitta dal terremoto dalla paura e dalla solidarietà sociale - M. SANTOLONI — L'Italia che non cambia - A. ROSSI, L. M. SATRIANI — Ipotesi sul terremoto di Sicilia - F. F. — La mafia di Sicilia come problema di sviluppo nazionale - C. ANTIOCHIA — Gli studenti di Alcamo fra mafia e autonomia - F. DE DOMENICO — Istruzione e scolarità in Sicilia. La popolazione e l'economia siciliana - G. AMENDOLA — Sociologia antisismica?

SCHEDE E RECENSIONI (G. William Fulbright; Paul Lazarsfeld; Fabrizio Onofri).

5. PRIMAVERA 1968

F. F. — Perché gli studenti contro le istituzioni: uomini fungibili; società defunta - A. IZZO — Marcuse e la cronaca - F. VIOLA — Alcune esperienze di autonomia politica e di democrazia diretta del movimento studentesco a Roma - F. F. — La sociocrazia: dalla democrazia di facciata alla democrazia di partecipazione - La questione negra negli Stati Uniti. Dati e opinioni A. Mc-CLUNG LEE — I moti razziali sono sintomi - M. MONTANO — La prospettiva dell'esclusione - S. PICCONE STELLA — A proposito del Rapporto Kerner - R. BENDIX — Il rapporto fra ideologia e sociologia - R. BRILLIANT — Storia dell'arte e sociologia - G. GADDA CONTI — Ancora sul « Grande romanzo americano » - G. CORSINI — Letteratura e società negli Stati Uniti: appunti sul nuovo romanzo - M. IOVCIUK, L. KOGAN — I cambiamenti nella vita spirituale degli operai nell'Unione Sovietica - A. KHARCEV — L'evoluzione della famiglia nell'Unione Sovietica.

CRONACHE E COMMENTI

La C. S. — Schemi di comodo, sociologia di comodo, F. F. — Antropologi culturali a Perugia.

SCHEDE E RECENSIONI (P. A. Baran, P. M. Sweezy; J. Travers; G. Bonazzi; Th. W. Adorno, M. Horkheimer; R. Barthes, et al.).

6. ESTATE 1968

F. F. — Il mito dello sviluppo - J. DAVIS — Atteggiamenti morali e arretratezza economica nel Mezzogiorno - G. STATERA — Aspetti della partecipazione politica in Italia: analisi di una ricerca - A. ROSSI — Tre famiglie del Sud - A. FASOLA BOLOGNA — I motivi degli interessi religiosi di Max Weber.

SCHEDE E RECENSIONI (F. Basaglia; J. Gabel; E. Goffmann; don Milani; H. Marcuse).

7. AUTUNNO 1968

F. F. — Terzo mondo sotto casa - C. ANTIOCHIA — Le borgate, i borghetti e le baracche di Roma - F. COLOMBO — Cultura e violenza negli Stati Uniti - F. F. — Capire sociologicamente l'Italia; capirla per trasformarla (II) - C. TULLIO-ALTAN — Sulla « situazione » intesa come parametro di verifica della funzionalità di una struttura o sistema - P. TONIOLO — Stratificazione sociale e riuscita scolastica - S. PICCONE STELLA — Profilo dell'opposizione studentesca in Brasile.

CRONACHE E COMMENTI

F. F. — Scienza pura e dintorni - F. F. — Marx come asse ereditario.

SCHEDE E RECENSIONI — (V. Cesareo; Lewis A. Coser; G. E. Rusconi; S. Ullmann; C. Furtado).

8. INVERNO 1968 - 1969

F. F. — Il piede e la scarpa - A. IZZO — La sociologia degli intellettuali - G. E. RUSCONI — Crisi del sacro e protesta giovanile - M. GIGILIO — Un nuovo Methodenstreit: Popper-Albert contro Adorno-Habermas - G. STATERA — Un classico della ricerca sulle comunicazioni di massa - P. CASCIOLI — Operai e gestione dell'impresa - U. TOSCANO — Innovazioni tecniche e forme rituali.

CRONACHE E COMMENTI

M. SANTOLONI — Una tecnica del conformismo? - G. A. MARSELLI — Sociologia a più usi.

C. ANTIOCHIA — La vita economica e sociale di una borgata romana - G. P. RAWICK — Nota sulla sociologia di C. Wright Mills.

SCHEDE E RECENSIONI — (M. Abbate; E. A. Albertoni; G. Busino; L. Cavalli; F. Fernandes; F. Froio; F. Fortini).

9. PRIMAVERA 1969

F. F. — Corto circuito - C. ANTIOCHIA — La vita scolastica e culturale di una borgata romana - F. F. — La prospettiva sociologica negli studi di arte e di letteratura - G. CORSINI — La sociologia della letteratura: breve storia e infruttuosa ricerca di paternità - R. TIGNARELLI — Sul romanzo di fabbrica.

CRONACHE E COMMENTI

La carica dei seicento - Elogio del trasformismo - Morte di Dio in alberghi di lusso - A che servono le fondazioni - Esecutivi - Archivio fotografico.

GENEVÈVE MOUILLAUD — Stendhal: L'inserimento sociale di uno scrittore - I. AMBROGIO — Sul metodo sociologico letterario di G. PLECHANOV - G. GADDA CONTI — Il pendolo della fortuna di Howells - F. PISELLI — Papini pragmatista - G. PAGLIANO UNGARI — Il partito politico nella letteratura francese nell'Ottocento e Novecento - M. BUONANNO — Le biblioteche comunali di Roma: mito e realtà - C. STROPPA — I critici italiani di Talcott Parsons.

SCHEDE E RECENSIONI — (Riccardo di Corato; K. Clark; E. Fromm; O. Janni).

10. ESTATE 1969

F. F. — « Statu quo » — Il tema di questa rivista - S. PICCONE STELLA — Rapporto sugli intellettuali italiani; le condizioni di lavoro - M. SANTOLONI — Vietato sapere, vietato fare - N. ROBINE — Motivazioni e pressioni sui comportamenti dei lettori - A. ROSSI — Indagine sul gusto per l'arredo in una piazza di Trastevere - G. BOLAFFI — Marzotto: fine di un mito - F. F. — Il ruolo del servizio sociale nella società italiana contemporanea - M. LELLI — Marcuse e i Cecoslovacchi: note su lavoro e tecnologia - R. TIGNANELLI — Sul romanzo di fabbrica (II).

CRONACHE E COMMENTI

Un volantino per S. Antonio - I tecnici di fabbrica come politici a mezzo servizio - Non mitizzare la classe - Il marxismo aggiornato.

SCHEDE E RECENSIONI — (AA. VV.; N. Bobbio; T. Perlini; G. Salierno; A. Silj).

11. AUTUNNO 1969

F. F. — Sicilia: i quattro canali della rapina - P. AMMASSARI — Il rapporto fra biografia e storia in H. Gerth e C. Wright Mills - F. F., M. LELLI — La lotta per la casa e Roma e il nuovo ruolo dei « borgatari » - A. FABRE LUCE — Incidenze critiche contemporanee - G. PRANDSTRALLER — Note critiche sulla sociologia degli intellettuali - A. IZZO — Dall'ideologia del progresso all'efficietismo - replica a Prandstraller - G. AMENDOLA — L'alibi del potere locale.

CRONACHE E COMMENTI

G. CORSINI — « Moratorium Day »: la nascita di un'opposizione? - C. TULLIO ALTAN — Guerra e strutturalismo - Z. KUCHYNKA — Nota sulla sociologia cecoslovacca - F. F. — Abbracci con cautela - F. F. — C. Wright Mills e la caricatura del marxismo.

SCHEDE E RECENSIONI — (J. Agnoli; AA. VV.; C. Falconi).

12. INVERNO 1969 - 1970

F. F. — Bombe e vilipendio: dalla crisi di governo alla crisi di regime - A. ILLUMINATI, C. DI TORO — Il ciclo capitalistico nell'Italia del dopoguerra: i cattolici tra integralismo e riformismo - C. SARACENO RUSCONI — Condizione femminile come condizione di classe? - M. LELLI — I tecnici come parte della classe operaia - A. BRIGANTI — L'origine della terza pagina nei quotidiani italiani - M. FOLLIS, R. TAGLIOLI — I meccanismi dell'insuccesso nelle scuole dell'obbligo - A. RICCI — La critica dell'economia politica come scienza - F. F. — La violenza come rifiuto della mediazione culturale.

CRONACHE E COMMENTI

F. F. — Satelliti culturali - B. MELCHIORI — La TV si mangia la coda - F. F. — Una vittoria di Pirro - F. F. — Il nuovo tradimento dei chierici - S. PICCONE STELLA — A che punto è il discorso sull'intellettuale come salariato - G. HARRISON — Dove vanno a finire i laureati in sociologia?

SCHEDE E RECENSIONI (E. Calvanzara; R. Fraser, a cura di; J. Habermans; G. Sofri).
Summaries in English of some articles.

13. PRIMAVERA 1970

- F. F. — Demiurghi o pirati - Quarto anno. Dove stiamo. E perché - U. CERONI — Il metodo dell'analisi sociale di Lenin - A. IZZO — Una vecchia disputa: Hegel critico della società civile? - M. LELLI — Due libri per Marx - M. MONTANO — Un critico dell'ideologia contemporanea: Galvano Della Volpe - G. GADDA CONTI — L'ultimo ribelle degli anni '20 - VITO D'ARPA — Classe sociale: da situazione oggettiva a concetto rivoluzionario - M. SANTOLONI — Il pubblico potere e il lavoro sociale - G. E. RUSCONI — L'ambivalenza di Adorno.

CRONACHE E COMMENTI

Un discorso da riprendere: il processo sociale secondo Leopold von Wiese - Aggiornamento sulla situazione della popolazione negra in USA - Tra Cohn-Bendit e Valdeck-Rochet - Sociologia e amministrazione della giustizia - L'astuzia della regione.

- SCHEDE E RECENSIONI — (M. Bargagli; M. Dei; A. Gunder Frank; E. Golino; A.S. Neill; C. Romeo; A. Rossini; G. Enrico Rusconi).

14. ESTATE 1970

- F. F. — L'opposizione cooptata - A. ILLUMINATI — Progresso e legittimazione dell'ordinamento sociale - R. DI LEO — Massa, avanguardia: gli operai e Lenin - A. IZZO — La costruzione sociale della realtà - S. MASTROCINQUE — Frammenti sul letterato - F. FERRAROTTI — Adorno come sociologo - E. MAFFIA — Fenomenologia di un tentativo reazionario: Stati Uniti d'America 1970 - A.A. BERGER — Comperare vuol dire farsi notare - C. SEBASTIANI — Marginalità politica e integrazione manipolata: sondaggio in tre borgate romane.

CRONACHE E COMMENTI

- T. MASSARI — A proposito di una critica immaginaria di marxismi « immaginari » - S. NATOLI — L'intellettuale è un salariato o un privilegiato? - M. LELLI — Elezioni e dopo - M. DELLE DONNE — Note di sociologia urbana.

- SCHEDE E RECENSIONI (A. Asa Berger; AA. VV.; C. Boffito-L. Foa; Centro Studi Marxistici; G. Kolko; K. Korsch; C. Segre, M. Corti).

Summaries in English of some articles.

15. AUTUNNO 1970

- F. F. — Fra due imperi ovvero: sociologia per chi? - G. BERLINGUER — Professione contro ruolo sociale: la figura del medico in Italia - T. PERLINI — A proposito di Korsch (parte prima) - C. SARACENO — La maternità come responsabilità collettiva - A. PERROTTA - M. SANTOLONI - A. FASOLA-BOLOGNA — Note critiche sul professionismo sociologico - R. GIULIANI - G. PECORA — Ricognizione sulle nuove forme della lotta operaia - G. AMENDOLA - La situazione culturale nella provincia di Brindisi - F. FERRAROTTI — Ritorno a casa o rivoluzione: notizie e opinioni sui movimenti studenteschi - G. STATERA — L'utopia del movimento studentesco italiano - R. MASSARI — Che cosa sta succedendo a Cuba?

CRONACHE E COMMENTI

F. F. — « Business Statesmanship » - F. F. — I giovani negri negli USA i più colpiti dalla recessione economica - F. F. — Come nasce una colonia progredita - M. LELLI — Dialettica del baraccato - L. BAIARDO — Primo giorno di scuola - C. TULLIO-ALTAN — Funzionalismo critico e antropologia culturale - G. STATERA — Replica a Tullio-Altan - F. F. — « Reddito medio atomico pro-capite » - F. F. — Industrializzazione senza sviluppo.

SCHEDE E RECENSIONI (J. Musil; R. Runcini; G. Vacca).

16. INVERNO 1970 - 1971

F. F. — Violenza: quale? perché - Summaries in English of some articles
T. PERLINI — A proposito di Korsch (Parte seconda) - F. FERRAROTTI — La capitale del capitale - E. MAFFIA — America: invece della città - G. RICCIARDI — Graciliano Ramos romanziere sociologo - A. CAVALLI — La socializzazione politica dell'attivista studente - M. ANCONA — Problemi della scuola dell'obbligo - La CS — Automazione e ideologia - S. F. ELISSEEV — L'operaio sovietico di fronte all'automazione - C. SARACENO — Women's Liberation: genere di lusso o lotta di classe.

CRONACHE E COMMENTI

* I poveri pagano più tasse - * L'intellettuale come reagente chimico e il progetto Valletta - * Il gap tecnologico come strumento di controllo politico - * Licenziamento « dolce » e socialismo semantico - * Il manager diviso - M. LELLI — Per un discorso sullo stato - M. CERATTO — Film: irrealtà e mistificazione - S. MASTROCINQUE — Note sulla cultura paralizzata - G. E. RUSCONI — Habermas getta la spugna? - A. ILLUMINATI — Sociologia P.S. - G. DE LEO — Trento docet.

SCHEDE E RECENSIONI (G. A. Almond; A. Bordiga; F. Condero; P. Crespi; C. Di Toro, A. Illuminati; R. Baraudy; F. Perroux; A. Rossi; K. H. Wolff).

17. PRIMAVERA 1971

F. F. — I don Camillo della rivoluzione - F. VIOLA — Ipotesi di lavoro: la città come fabbrica sociale - A. DONINI — Le società multinazionali come nuova tecnica di intervento capitalistico - M. FEDELE — Ideologia cattolica e società borghese - E. POZZI — Il suicidio fra i militari - M. BOATO — I rapporti fra Partito Comunista Italiano e Movimento studentesco - R. BETTINI — Il contributo della scienza dell'amministrazione alla sociologia giuridica - D. ANTISERI — L'epistemologia contemporanea e l'oggettività delle scienze storiche - Colloquio con György Lukács.

CRONACHE E COMMENTI

A. ILLUMINATI — Vento dell'Est - S. e L. NATOLI — Neruda, Chereau e il Piccolo Teatro di Milano - E. VITIELLO — Comunismo e nazionalismo in Romania.

SCHEDE E RECENSIONI (I. Ambrogio; AA. VV.; G. Berlinguer; G. Calabrò; P. Chaulieu; R. Escarpit; V. Gazzola-Stacchini; M. Lelli; G. E. Rusconi; C. Saraceno).

DISCUSSIONE (sul libro di G. Vacca *Scienza, Stato e critica di classe*: interventi di M. Lelli, M. Fedele, A. Illuminati, F. Ferrarotti) - Summaries in English of some articles.

18. ESTATE 1971

- F. F. — Le magnifiche quaranta ovvero perché non è lo spettro del '29 e nascono invece le colonie progredite - F. CHIARAMONTE — L'operaio dell'automobile: artefice e vittima della società di massa - M. SANTOLONI — Ambiente di lavoro e organizzazione sociale - F. FERRAROTTI — La salute nella fabbrica: riflessioni per una sociologia del lavoro alternativa - G. CONGI — Rapporto sulla vertenza Fiat - Colloquio con György Lukács (II) - * Lukács e... de Feo - A. PERROTTA — Il mutamento sociale - Origini della sociologia del mutamento - A. CARBONARO — La scuola per una educazione alla pace - M. BOATO — Lo sviluppo delle posizioni politiche del PSIUP in rapporto al Movimento Studentesco - C. FERRUCCI — Considerazioni metodologiche sulla sociologia della letteratura.

CRONACHE E COMMENTI

- F. F. — Epigoni devoti - M. SANTOLONI — Come si distrugge un uomo con profitto - * — I vestiti, la bella figura e la loro importanza nella filosofia italiana - * — Libro bianco degli operai della Freda-fucine a Sesto San Giovanni - F. F. — La baracca multinazionale - G. DELLA PERGOLA — Gli osservanti e gli altri - S. DEL BIANCO — Impressioni su un convegno sociologico - P. ZACCAGNINI — George Jackson - giustizia sommaria - M. LELLI — L'operaio è uno scienziato.

- SCHEDE E RECENSIONI (G. Friedmann; A. Gerschenkron; F. Lassalle; R. Luperini; H. Marcuse; Marx-Engles-Lenin; G. Sorel).

19. AUTUNNO 1971

- F. F. — L'ombra di Origene - B. SPIRITO — Dalla divisione del lavoro al nuovo soggetto comunista: una critica a Marx - P. VIERO — Cuba 1971: le difficoltà di una rivoluzione - F. FERRAROTTI — L'Acquedotto Felice — vite di baraccati (I) - G. BERLINGUER — Le conseguenze sociali della salute operaia sacrificata al profitto - E. POZZI — La caserma come istituzione sociale manipolante - C. MARLETTI — P. A. Sorokin e la sociologia della crisi - A. PONZIO — Produzione linguistica e sistema sociale.

CRONACHE E COMMENTI

- * — Una iniziativa di collaborazione didattica e di ricerca dell'Istituto di Sociologia e dei Sindacati operai - O. LENTINI — Ancora intorno al letterato - M. SANTOLONI — Quanto costa un elettrodomestico? - A. DONINI — La faccia buona dell'imperialismo - F. FERRAROTTI — Due domande a Robert Escarpit - M. FEDELE — Cosa c'è dietro gli « universali evolutivi » di T. Parsons? - E. MAFFIA — Ulster: un caso di colonialismo in guanti gialli - A. FANTÒ — Incompatibilità: un falso problema.

- SCHEDE E RECENSIONI (AA.VV.; M. C. Albrecht-J.H. Barnett-M. Griff; P. Bachrach-M. S. Baratz; M. Brigaglia; G. Della Volpe; G. Fofi; L. Goldmann; R. Musolino; A. M. Pankratova; M. Regini-E. Reyneri; J. Robinson; R. Stefanelli; G. Vicari).

20. INVERNO 1971 - 1972

- F. F. — Un balletto sulla pelle - A. ILLUMINATI — Divisione del lavoro e rapporti di produzione - M. LELLI — L'idea della scienza operaia - F. FERRAROTTI — Cos'è la sociologia critica - G. PRANDSTRALLER — Note sui concetti di « cultura » e « società » - M. I. MONTEZEMOLO — Una ricerca pilot asui vescovi italiani - G. MARIANI — Teatro e società: il ruolo dell'attore in un romanzo francese del secolo XVII - O. LENTINI — Storiografia della sociologia italiana (1860-1925) - L. TOMASETTA — Classi e coscienza di classe in Marx - R. CIPRIANI — Metropoli e secolarizzazione: Dio alla periferia delle grandi città - M. DELLE DONNE — La città del capitale fra riformismo e rivoluzione.

CRONACHE E COMMENTI

- B. RAMIREZ — Il convegno di Buffalo: la sinistra radicale americana di fronte ai sindacati — G. DELLA PERGOLA — La dimensione politica dell'assistenza sociale - D. CORRADINI — Partiti politici e conflittualità - M. LELLI — Informazione e controinformazione in Sardegna - S. MASSARONI, S. ZUGARO — I meccanismi di sfruttamento nell'ospedale psichiatrico - G. RONCOLINI — Un convegno nazionale sull'ambiente di lavoro - * Un documento di studiosi di scienze sociali a proposito della Associazione Italiana di Sociologia - F. FERRAROTTI — Felice Balbo, o dell'umiltà come presupposto della ricerca.

- SCHUDE E RECENSIONI (AA. VV.; R. Blauner; F. Cassano; E. Durkheim; R. Escarpit; F. Ferrucci; G. Guadagno, D. De Masi; P. Guidicini; G. Gurvitch; B. Lieberman; A. Meister; R. Miliband; G. V. Osipov, J. Scepankij; G. Parri; S. Passigli; A. Prete, A. Ricci, G. Salierno).

21. PRIMAVERA 1972

- F. F. — Il fascismo di ritorno - S. M. MILLER — Dalla sociologia al socialismo; dal socialismo alla sociologia? - F. FERRAROTTI, F. VIOLA — Il ghetto edile - M. L. CALABI — L'estensione delle classi medie in Marx - un aspetto del metodo logico-storico - F. CHIARAMONTE — L'organizzazione del lavoro nell'industria americana: dalla parcellizzazione alla ricomposizione delle mansioni - R. CIPRIANI — Metropoli e secolarizzazione (p. II): Dio alla periferia delle grandi città - M. DELLE DONNE — La città del capitale tra riformismo e rivoluzione (p. II) - G. CORSINI Sociologia della letteratura con il complesso di classe - G. GADDA CONTI — Light in August e la pressione dei pregiudizi comunitari - A. MARAZZI — Il ruolo dell'antropologia sociale - conversazione con Edmund Leach - M. FEDELE — La sociologia politica di R. Michels: moralismo e riformismo - R. DE FRANCO — Il suicidio come fatto sociale - M. BOATO — Per una analisi dell'origine storico-politica del movimento studentesco.

DISCUSSIONE

- SCHUDE E RECENSIONI (S. S. Acquaviva; AA. VV.; E. Balazs; G. Carandini; J. Habermas; R. Koselleck; D. G. Lavroff; S. Lux; F. Orsello; G. V. Pleckanov).

Summaries in English of some articles.

22. ESTATE 1972

F. F. — La sociologia alternativa non è un'alternativa alla sociologia - D. DE MASI — Il fascismo come sopravvivenza culturale - F. BOTTA — La disputa Napoleoni-Pesenti - A. CHITARIN — La strategia leniniana del controllo operaio - F. CHIAROMONTE — L'organizzazione del lavoro nell'industria omericana: dalla parcellizzazione alla ricomposizione delle mansioni (parte II) - N. PORRO — Cosa resta oggi della nuova sinistra USA? - R. CORATO, M. LELLI — Lotta di fabbrica e riconquista della politica: sindacati e Stato moderno « rappresentativo » - A. ILLUMINATI — De Maistre ovvero la sociologia dell'ordine - F. FERRAROTTI — Sociologia del potere: da prerogativa personale a funzione razionale collettiva - E. PERSICHELLA — Le vie nazionali allo sviluppo internazionale del sistema capitalistico di mercato - M. DIGILIO — L'Istituto di ricerca sociale di Francoforte ieri e oggi.

CRONACHE E COMMENTI

G. CORSINI — A qualcuno non piace caldo - E. FANO DAMASCELLI — La critica dell'economia politica nella nuova sinistra USA - M. MACIOTI — Il sistema della ricerca in Cina - A. BONZANINI — Il coraggio di Lukács non fu solamente postumo - * — Giambattista Vicari « fuori di sé »? - * — Lotta di classe nel tardo capitalismo - * — Una ricerca sociologica sui giovani - M. I. MACIOTI — La élite ecclesiastica di fronte alla legge italiana - * — « Ottima è l'acqua... » - F. VIOLA — Ricerca e potere - Necrologio: Angelo Pagani.

SCHEDE E RECENSIONI (G. D. Amendola; AA. VV.; P. M. Blau - R. Scott; S. Bologna - G.P. Rawick-M. Gobbin-A. Negri-L. Ferrari Bravo-F. Gambino; G. L. Bravo; F. P. Cerase; M. Dalla Costa; R. Dalton-R. Depestre-E. Desnoes-R. Fernandez Retamar-A. Fornet- C. M. Gutierrez; E. Durkheim; P. George; L. Gilkey; A. Illuminati; K. Marx-F. Engels; U. Melotti; D. Paccino; G. Parry; A. Schmidt-G. E. Rusconi; F. Uricoechea; H. Zinn.

Summaries in English of some articles.

23. AUTUNNO 1972

F. F. — Tanto impegno per nulla - C. TULLIO-ALTAN — La teoria del valore-lavoro di K. Marx nel quadro dei problemi attuali dell'antropologia economica (parte I) - C. COCCHIONI — Sud e sviluppo capitalistico in Italia nel dopoguerra - G. FERRETTI — Il prodotto culturale tra autonomia e socialità - B. RAMIREZ — Le tensioni ideologiche nella storiografia del progressismo nordamericano - F. MATTIOLI — Leaders d'opinione e atteggiamento sindacale in una fabbrica dell'alto Lazio - F. P. CERASE — Sviluppo industriale e migrazioni di massa in Italia - E. ROGGERO — L'attualità di Auguste Comte - L. MANFRA — La teoria del valore e lo « scambio ineguale » - M. MORCELLINI — Contributi e ricerche sulla socializzazione - F. FERRAROTTI — I poveri di New York (parte I).

CRONACHE E COMMENTI

G. CORSINI — George Mc Govern: un voto di sfiducia - R. GRANDI, L. TOMASETTA — La partecipazione popolare alla gestione della città - G. DELLA PERGOLA — L'assistenza pubblica come problema politico - R. MASSARI — Ancora a proposito di « Autogestione et Socialisme » - T. CONTI, S. FAVA — Tecnica e potere nell'ospedale psichiatrico - F. VIOLA — Enzo Forcella e le patate bollenti di « Indagine giovani » - M. FEDELE — « ... perché lo spirito soffia dove vuole » - F. F. — « Potere operaio » sul Cile.

SCHEDE E RECENSIONI (AA. VV.; D. Anzieu-J. Y. Martin; C. Briganti; G. Cella-B. Manghi-P. Piva; G. Di Palma; G. Dorso; E. Fisher; C. Gatto Trocchi; H. Jaffe; K. Keniston; O. Lizzadri; L. Lombardo Radice; M. Maffi; K. Mavarakis; E. M. Rogers; P. F. Secord-C. W. Backman; R. Stefanelli).

Summaries in English of some articles.

24. INVERNO 1972 - 1973

F. F. — La sociologia alternativa ha bisogno di una società alternativa: risposta interlocutoria ai critici - C. TULLIO ALTAN — La teoria del valore-lavoro di K. Marx nel quadro dei problemi attuali dell'antropologia economica (parte II) - F. FACCIOLO — Il carcere tra violenza e riforme - J. MERRINGTON — Le origini della polizia in Gran Bretagna - F. FERRAROTTI — Le ricerche romane - M. MICHETTI — L'esclusione scolastica nella città di Roma - M.I. MACIOTI — Aspetti e problemi della scuola dell'obbligo in Italia - Y. ERGAS — Correnti dominanti nella sociologia dell'educazione - F. FERRAROTTI — Riflessioni sulla crisi della scuola - A. MARAZZI — Tra antropologia e storia: un dibattito cruciale all'interno delle scienze sociali - Una lettera di Antonio Pesenti - A. PEsENTI — Risposta a Franco Botta.

CRONACHE E COMMENTI

F. VIOLA — Il formalismo deformante - G. AMENDOLA — Terzo mondo e sociologia: il Congresso di Caracas - F. F. — «Analisi e documenti»: un utile strumento di lavoro - F. F. — Pirati a mano libera.

SCHEDE E RECENSIONI (T. W. Adorno; G. Balandier; A. Bonisch; T. L. Burton; G. E. Cherry; P.H. Chombert-D. Lauwe; D. Coombes; E. Cotti; R. Vigevani; V. C. Ferkiss; L. Foletti-C. Coesi; H. J. Gans; V. Gazzola Stacchini; A. Gunder Frank; F. Rossi-Landi; G. Salierno; S. G. Tarrow; M. Vergas).

Summaries in English of some articles.

25. PRIMAVERA 1973

F. F. — Lo spessore del quotidiano ovvero l'iniziale vantaggio dell'autorità - S. N. EISENSTADT — Religione e mutamento sociale in Max Weber (parte I) - V. LANTERNARI — La crisi dell'antropologia e la situazione degli USA - R. MASTROMATTEI — Dieci antropologi per ogni guerriero - M. CARRILHO — «Case e catapecchie»: il Luso-tropicalismo di Gilberto Freyre - E. FANO DAMASCELLI — Politica della casa, questione urbana e razzismo negli Stati Uniti dal 1960 al 1970 - G. BARBALACE — Nota sui partiti politici nell'Africa Nera - D. RONCI — Apartheid in Sud Africa: sfruttamento e superprofitti - A. ILLUMINATI — Burocrazia o lotta di classe? - F. FERRAROTTI — Nota introduttiva a «Autorität und Familie» - S. BERNARDINI — L'ultimo Horkeimer - V. GAZZOLA STACCHINI — Un femminista del '700: Destutt de Tracy.

CRONACHE E COMMENTI

HERMES EVANGELIDIS — Una testimonianza sulla Grecia - F. F. — Brevi rettifiche - M. DELLE DONNE — Città e condizione di classe - F. FERRAROTTI — A proposito di Kurt H. Wolff in occasione del suo 60^a compleanno - F. F. — Ricerche sul campo e presunzione a tavolino.

SCHEDE E RECENSIONI (P. Bairoch; S. Canestrini; A. Paladini; D. Chauvey; R. Glasser; H. Lefebvre; R. Panzieri; F. Rettura; P. G. Valeriani; « Zenit »).

Summaries in English of some articles (a cura di B. Melchiori).

26. ESTATE 1973

F. F. — Il club dei disperati - La CS — Sociologia e linguistica - E. BATES — Il paradigma linguistico e la psicolinguistica evolutiva - M. GNERRE — Competenza linguistica e competenza culturale - M. PONZIO SOLIMINI — Semeiolinguistica come teoria critica dei codici culturali - P. TIERI — La sociolinguistica e l'ipotesi whorfiana - F. ORLETTI — Linguaggio e contesto: verso una teoria della competenza comunicativa - A. BONZANINI — Note su alcuni contributi marxisti alla sociologia della letteratura - F. FERRAROTTI — I poveri di New York (parte ”).

CRONACHE E COMMENTI

M. CARRILHO — Cile: Forze Armate e transizione al socialismo - A. PERROTTA — « Farnesina Democratica » - E. SCAVEZZA — Felice Froio, oleografo? - A. PERROTTA — Il problema dell'affidamento familiare.

SCHEDE E RECENSIONI (AA. VV.; F. Butera; M. Cacciari; F. G. Caro; A. Campbell; Ph. E. Converse; C. Carozzi, R. Rozi; F. De Bartolomeis; M. Folin; E. Gorrieri; Jane Jacobs; P. Lengyel; H. Lefebvre; C. Schmidt; M. Timio; S. Turone).

Summaries in English of some articles.

27. AUTUNNO 1973

F. F. — La modernizzazione spuria - A. IZZO — Marcuse tra continuità e senso di colpa - F. FERRAROTTI — Le ricerche romane (II): interrogativi sulla città come molteplicità di sistemi - G. GONGI — La struttura industriale della provincia di Roma - C. SEBASTIANI — Il fenomeno burocratico di Roma - M. I. MACIOTTI — Ernesto Nathan: un sindaco romano che non ha fatto scuola - A.G. RICCI — Kronstadt e i problemi della transizione - L. BOELLA BRECCIA — Marx e la sociologia della conoscenza - M. BALDINI — Epistemologia e utopia.

CRONACHE E COMMENTI

F. FERRAROTTI — In morte di Allende - I sociologi italiani all'Unesco per i colleghi cileni - A. ILLUMINATI — Note sul convegno « Scienza e organizzazione del lavoro » - F. FERRAROTTI — Qualche osservazione su Parato e il senso della storia.

SCHEDE E RECENSIONI (Albanese, Liuzzi, Perrella; P. Birnbaum; F. Brandel; A. H. Cantril; A. M. Cirese; D. De Masi; L. Firpo; G. Giugni; I. Invernizzi; R. H. Likert; « Primo Maggio »; F. Martinelli; G. Roarch; G. Viale; E. Zagari).

Summaries in English of some articles.

28. INVERNO 1973 - 1974

F. F. — Come costruire la teoria ovvero la regola dell'astrazione determinata applicata al baraccato - G. BERLINGUER — Orario di lavoro e « tempo libero » - E. MINGIONE — Sviluppo urbano e conflitto sociale: il caso di Milano - G. BOTTAZZI — Ceti medi, settore commerciale e

problema delle alleanze - G. MILANESI — Chiesa e società in alcune ricerche tedesche recenti - S.N. EISENSTADT — Religione e mutamento sociale in Max Weber (parte II) - G. DELLA PERGOLA — Problemi teorici a proposito dell'assistenza sociale - R. CAVALLARO — Dall'individualismo al controllo democratico: aspetti del pensiero di de Tocqueville - F. VIOLA — Occupazione operaia e ristrutturazione tecnologica tra profitto e sopravvivenza.

CRONACHE E COMMENTI

F.F. — Il prof. D'Avack, il rimprovero di Paolo VI e il sanfedismo duro a morire - * — Mozione degli studenti del Magistero per i baraccati - F. ANGIONI — Note su una sociologia sanitaria alternativa: le ricerche operaie sull'ambiente di lavoro - R. RAGIONE — Il consumismo e i suoi maldestri apologeti - La CS — Le riunioni del venerdì all'Istituto di Sociologia - M.I. MACIOTI, R. CIPRIANI — Sociologia religiosa all'Aaja - F.F. — « Social Praxis » sull'insegnamento della filosofia e la rivoluzione culturale in Cina - E. SCAVEZZA — Fellini, Bergman, Campanile: l'introspezione giocosa o preziosa e l'evasività assoluta.

SCHEDE E RECENSIONI (AA. VV.; P. Crosta; G. De Bosschère; P. De Lazzari; E. Facchini, C. Pancera, J.A. Fishman, R.L. Cooper and Rossanna Ma; M. Gesualdi; P. Guidicini; E.H. Hutter; P. Jacobelli, M. Marcelloni; P. Ricoveri, F. Tortora; A. Illuminati; M. Isnenghi; P. Lazarsfeld; T. Litt; V. Mantovaniffi; O. Negt; J. Patrick; D.L. Phillips; G. Semerari; F. Steudler; G. Vacca; A. Verdiglione).

Summaries in English of some articles.

29. PRIMAVERA 1974

F.F. — Diciannove milioni di italiani sospesi a divinis - La CS — Nota sull'autonomia del giudizio sociologico - G. CORSINI — Il libro galeotto: progetto per una analisi sociologica dell'istituzione letteraria - L. LOWENTH — Letteratura e società - G. MELCHIORRI — Coscienza economica nel teatro barocco inglese - F. FEHÉR — Le roman est-il un genre problématique? - R. PRISU — Intorno al romanzo rurale cinese - J. PRUSEK — Popular Written Literature and Oral and Folk Literature in the Chinese Literary Context - K.T. FANN — The Ethics of Liberation in China - A. RENDI — Dopo la contestazione - Literatursoziologie più recente - S. LUX — Appunti bibliografici sulla sociologia dell'arte (I) - C. B4904k — I graffiti di New York ovvero l'insurrezione at-6'lwen C. BORDONI — Recenti tendenze nelle ricerche psicoanalitiche sull'arte - J. BAUDRILLARD — I graffiti di New York ovvero l'insurrezione attraverso i segni (I) - F. FERRAROTTI — Sviluppo urbano e marginalità sociale - A. WADE-BROWN — Il significato sociale dei nomi di cane tra gli Nzema - M. CARRILHO — La négritude: dalla letteratura al potere - I. SIGNORINI — G. Devereux: dall'ansietà al metodo nelle scienze del comportamento - R. FIORITO — Dalla « storia della scienza » alla sociologia della conoscenza.

CRONACHE E COMMENTI

A. Izzo — Basta con il marxismo? - F. FERRAROTTI — Variazioni su Veblen - F.F. — Due benemerite iniziative con qualche svista - M. CARRILHO — Portogallo: i primi giorni dopo il fascismo - T. ZERGABER — Una testimonianza sulla crisi etiopica - M. LELLI — Materiali sul diritto di

resistenza, l'autonomia, la Sardegna - A. PERROTTA — Istituzioni militari e società civile - F. FERRAROTTI — Sepolto due volte.

SCHEDE E RECENSIONI (P. Cinanni, E. Colagiovanni, G.F. Elia, E.E. Evans, A. Fergusson, E. Giannini Belotti, M. Pizzola-R. CiccioMessere, L. Potestà, C. Ravaoli).

Summaries in English of some articles.

30. ESTATE 1974

F.F. — San Basilio e dintorni - P. CALZA BINI — Contadini proletari o vasto ceto medio? - F. BUTERA — Partecipazione operaia nella progettazione dell'organizzazione del lavoro e gruppi autonomi di lavoro. - B. GRANCELLI — Il disadattamento operaio nei collettivi di produzione sovietici. - P. BRAGHIN, E. MINGIONE, P. TRIVELLATO — Per una analisi della struttura di classe dell'Italia contemporanea. - G. STATERA — Harold Lasswell e la tecnica dell'analisi del contenuto.

CRONACHE E COMMENTI

F.F. — Il sistema funziona: per chi? - La CS — Il Congresso di Toronto - * — I Managers della cultura - G. Lo Russo — Contro la scienza ideologica.

SCHEDE E RECENSIONI (AA. VV., R. Bettini, G. Briguglio, Robert R.A. Caro, K.B. Clark, U. Dessy, Gruppo di controinformazione ecclesiale, Lega degli Obiettori di Coscienza, A. Nesti, S. Terkel, P. Trigona).

Summaries in English of some articles.

31. AUTUNNO 1974

F.F. — L'Italia, una società alla deriva: perché? - J. BAUDRILLARD — I graffiti di New York, ovvero l'insurrezione attraverso i segni (II) - C.T. ALTAN — Un'antropologia senza problemi antropologici - J. BORJA — Le contraddizioni dello sviluppo urbano - F. FERRAROTTI — Requiem per la città - E. INVERNIZZI — Formazione e ruolo dell'assistente sociale - E. POZZI — Contraddizioni della casta militare e conflitti nel potere politico in Italia dal 1959 al 1974 (I) - A. NARDI, S. DI PAOLO — La spesa militare in Italia - E. RUTIGLIANO — Movimento politico e « sociologie » - P. e V. TAVIANI — Cinema e società: autori, critici, pubblico - S. LUX — Appunti bibliografici sulla sociologia dell'arte.

CRONACHE E COMMENTI

S. CHISTOLINI, R. CIPRIANI — Cristiani per il socialismo a Napoli - F. FERRAROTTI — In margine alle osservazioni dell'Osservatore Romano - F. FACCIOLI — Minori si resta.

SCHEDE E RECENSIONI (E.A. Albertoni, AA. VV., R. Boudon, G. De Lutiis, R. Guiscardo, M. Hill, P. Huneus, L. Menapace, A. Monticone, T. Parsons-R.F. Bales, E. Sanna).

Summaries in English of some articles.

32. INVERNO 1974 - 1975

F.F. — Le responsabilità della cultura italiana - G. BOLAFFI, A. VAROTTI — La struttura capitalistica dell'agricoltura italiana e il problema dei contadini - P. CALZA BINI — Il dibattito sul mercato del lavoro: dalla caduta del saggio di attività al decentramento produttivo - L. BERZANO — Ideologia e utopia nella diocesi di Roma - R. CIPRIANI — Strutturalismo e religione - S. AVVEDUTO — Strutture formative e mezzogiorno - F. FERRAROTTI — Note preliminari sulla ripresa sociologica nell'Unione Sovietica - S. PUCCINI — Oscar Lewis e il concetto di « cultura della povertà » - S. LUX — Appunti bibliografici sulla sociologia dell'arte (III).

CRONACHE E COMMENTI

S. BOLASCO — Un colloquio italo-francese sulla ricerca socio-religiosa - G. RICCIARDI — Università e neo-colonialismo nell'America Latina - C.M. RAMA — Lo sfacelo delle università latino-americane meridionali (I).

SCHEDE E RECENSIONI (AA. VV.; AA. VV.; A. Boldrini; G. Bussetti; G. D'Ascenzi; D. e G. Francescato; L. Grasso; J.G. Kemeny; G. Lazagna; F. Merloni; B. Morandi; Assemblea Autonoma di Porto Marghera; G.P. Prandstraller; G. Rochat; M. Sassano; M. Schatzman; K.H. Wolff; D. Zolo).

Summaries in English of some articles.

33. 34. PRIMAVERA-ESTATE 1975

F.F. — Il proletariato invisibile - C. TULLIO-ALTAN — Le lucciose e i fuochi fatui - F. SEMERARI — Dall'Ideologia populista alla cultura popolare - C.G. ROSSETTI — Le responsabilità civili della scienza sociale: verso una sociologia politica della conoscenza - V. COGLIATI — Cultura e intellettuali della Nuova Sinistra - A. ILLUMINATI — Crisi, saggio di attività e lavoro marginale: debiti e crediti del marxismo - E. POZZI — Le contraddizioni della casta militare in Italia (II) - A. NARDI, S. DI PAOLO — Industria militare e Stato - M. DI GIACOMO — Gli aspetti socio-economici dell'anno santo - M.I. MACIOTTI — L'anno santo nei secoli: notizie e riflessioni - L. FRUDA — Leaders politici e autorità: progetto e collaudo di alcune schede a differenziale semantico - M.I. MACIOTTI — Chiesa, Conferenza Episcopale Italiana, Franzoni: per una ipotesi di analisi contestuale degli atteggiamenti.

CRONACHE E COMMENTI

G. CORSINI — A.A.A. Cercasi sociologia della letteratura - C.M. RAMA — Lo sfacelo delle università latino-americane meridionali (II) - A.M. MORI — Stampa femminile: l'autogestione del proprio corpo come trappola intimistica - A. MARTINELLI — Gli inediti di Mao-Tse Tung - F. FERRAROTTI — Danilo Montaldi, una perdita amara per la sociologia.

SCHEDE E RECENSIONI

Summaries in English of some articles.

35. AUTUNNO 1975

- F.F. — Summer Term ovvero tre modi di fare la teoria - E. SCAVEZZA — E' cominciato il dopo-Franco: quale? - C. SARACENO — Il circolo vizioso della famiglia contemporanea - C. RAVAIOLI — Comunisti e femministe - Y. ERGAS — La matrice sociale delle forme di disgregazione psichica nelle donne - A. CENSI, G. TISSINO — Clericalismo e oppressione della donna - E. SCAVEZZA — Nota sulla sterilizzazione delle donne a Portorico - P. CALEGARI — Problemi umani comuni e funzione dei valori - G.E. RUSCONI — Annotazioni sull'eredità della Scuola di Francoforte - C.G. ROSSETTI — Politica e cultura - K.T. FANN — Why China criticizes Confucius - F. DASSETTO, J.P. HIARNACK, E. SERVAIS — Pour une théorie des structures de sens et des pratiques significantes dans la dynamique sociale - M. FEDELE — Per una sociologia della crisi politica - P. CARPIGNANO — Disoccupazione made in USA - G. CONGI — Struttura della forza lavoro e lotte operaie a Roma.

CRONACHE E COMMENTI

- M. CARRILHO — Il Portogallo oggi - R. CIPRIANI — La 13^a Conferenza Internazionale di Sociologia della religione - F. FEDELE — La polizia: cenni storici e problemi - A. CARACCIOLIO — A proposito di alcune recenti ricerche storiche - A. NESTI — Il fascismo e gli storici - G. GADDA CONTI — Indovina chi viene a cena - F. FERRAROTTI — In morte di P.P. Pasolini.

LETTERE AL DIRETTORE (C. Tullio Altan; C. Mascia)

- SCHEDE E RECENSIONI (Phyllis Cheller, Collettivo internazionale femminista, Lorenzo Dani, L. Debarge, J.P. Decontchy, D. Léger, R. Pages, D. De Masi, G. Fevola e altri, John H. Goldthorpe, David Lochwood, Frank Bechofer, Jennifer Plat, A. Izzo, Stefano Merli, I. Oddone, A. Re-G. Briante, Enzo Santarelli, A. Scivoletto, Francesco Spezzano).

36. INVERNO 1975 - 1976

- F.F. — Risposta (preliminare) alle critiche di Mosca - S. VERGATI — Il dibattito urbanistico e sociologico su Roma - F. FERRAROTTI — Nota introduttiva a Max Weber, « Studi comparati di sociologia delle religioni » - E. GOLINO — La merce verbale del commissario Maigret - M.I. MACIOTI — Due ricerche di sociologia della religione - J. CARDELUS, J.M. OROVAL, A. PASCUAL — Sistema economico y movimientos migratorios (1) - V. LANTERNARI — I giovani e i problemi delle discipline etnoantropologiche in Italia - C.G. ROSSETTI — L'antropologia sociale inglese e i problemi dello sviluppo storico-politico - B. CALTAGIRONE — La missione etnografica e linguistica Dakar-Gibuti - S. PUCCINI — Nota sul folklore in Italia - M. LOSPINOSO — Etnologia e fascismo: il caso del convegno « Volta » - A. SIFFREDI — Movimenti socio-religiosi fra gli Indios del Chaco argentino - M. MARCHIORI — Trasformazione culturale tra gli eschimesi della Groenlandia: il bilinguismo.

CRONACHE E COMMENTI

- E. KURZWEIL — Tre impact of the strike on the New Jersey State Faculty - G. DELLA PERGOLA — Una risposta ai socialisti milanesi a proposito del « decentramento amministrativo » - *** — A proposito della dichiarazione del Vaticano sull'etica sessuale.

LETTERE AL DIRETTORE (G. Pasquino; M. Fedele; G. Lojacono)
* L'« altra Roma ».

SCHEDE E RECENSIONI (Arno, E. Bartocci, E. Calzavara, N. Fallaci,
M. Foucault, G. Sotgiu).

Summaries in English of some articles.

37. PRIMAVERA 1976

F.F. — Nell'arcadica pace di Orvieto - F. FACCIOLI — La criminalità oggi (I) - E. POZZI — Contraddizioni della casta militare e conflitti nel potere politico in Italia dal 1959 al 1974 (III) - F. BATTISTELLI — Militari e ideologia: un'analisi del contenuto della pubblicistica militare italiana - R. AMPUERO — Analisi del comportamento delle Forze Armate cilene - A. MCCLUNG LEE — Ernest Becker's Lost Science of Man: on the fate of humanism in Social Science - P. GARAGUSO — Problemi dell'insegnamento dell'antropologia culturale in Italia: didattica e ricerca - P. VIGILANTE — Implicazioni teoriche della definizione sociologica del diritto - C. RAINONE — Modello keynesiano e congiuntura italiana attuale.

CRONACHE E COMMENTI

A. CATTANEO — Sul lavoro domestico - M. D'AMATO — La morte come problema sociologico - C. BORDONI — Sulla sociologia « riflessiva » di Gouldner - * — Gruppo di sociologia militare.

SCHEDE E RECENSIONI (P. Angelini, G. Anfè, M. Ariotti, AA. VV., M. Castells, G. Bonazzi, U. Cerroni, A. Cornelisen, S. Corradi, C. Démar, A. Fabris, FGSI, EMIM, M. La Rosa, G. Manacorda, G. Massobrio, C. Meillassoux, R. Monteleone, Movimento Democratico di solidarietà con le forze armate, Scritti di Marx-Engels, Studenti di Sociologia dell'Università di Napoli, M. Wollstoncraft).

Summaries in English of some Articles

38. ESTATE 1976

F.F. — Tre culture per un fallimento - La CS — In memoriam - A. W. GOULDNER — Sugli intellettuali rivoluzionari - F. FERRAROTTI — Considerazioni intermedie in risposta alle critiche di un sociologo sovietico - M. LELLI — Marxismo, scienza, compromesso storico (Ovvero: il ronzio fastidioso di un'ape) - G. STATERA — Origini e sviluppi della sociologia dell'ascienza - G. RONCOLINI — J. Habermas e la crisi della razionalità nel capitalismo maturo - J. PICO — El empresario y el desarrollo industriale del pais valenciano - F. FACCIOLI — La criminalità oggi (parte II) - M. MEMO — Il problema della casa in Italia: 1900-1920 - M. S. AGNOLI — Profilo sociologico degli studenti di sociologia dell'Università di Roma: Rapporto di ricerca.

PANORAMA INTERNAZIONALE

S. VERGATI — Louis Wirth e la scuola di sociologia di Chicago - D.N. SHALIN — On current trends in soviet sociology - R. CACCAMO DE LUCA — Tematiche e prospettive dell'analisi sociale in Polonia - S. BERNARDINI — La morte di Heidegger e della sua filosofia.

SCHEDE E RECENSIONI (S. Castles - G. Kosack, F. D'Eaubonne, I. Montini, F. Russo, S. Turone).

Summaries in English of some articles

L'Eco della Stampa

MILANO — Via Compagnoni, 28

*vi tiene al corrente di tutto ciò
che si scrive sul vostro conto*

Artisti e scrittori

non possono farne a meno

*Richiedete le condizioni d'abbonamento a
ritagli da giornali e riviste scrivendo a
"L'ECO DELLA STAMPA" - Milano - Casella Postale 3549*

PAESE
SERA

LIBRI

ABBONATEVI

Inviare le richieste a:

LIBRI « PAESE SERA », ufficio abbonamenti, via dei Taurini 19,
00185 Roma, insieme al versamento di L. 4.000 sul nostro
c/c n. 1/30642 oppure mediante vaglia o assegno postale.

IL POLITICO

Rivista di Scienze Politiche

UNIVERSITÀ DI PAVIA

ANNO XLI

N. 4

SOMMARIO DEL FASCICOLO N. 4 - 1976

SERIO GALEOTTI — *Strutture garantistiche e strutture governanti nel modello e nella realtà costituzionale*

SAMMY SMOOHA — *Ethnic Stratification and Allegiance in Israel. Where Do Oriental Jews Belong?*

EDWIN J. FEULNER Jr. and ROBERT L. SCHUETTINGER — *Liberalism and Compromise in the U.S. Congress*

DIANA DE VIGILI — *L'ideologia dell'obbedienza*

FULCO LANCHESTER — *La dirigenza di partito. Il caso del PCI*

LUIGI BULFERETTI — *Tecnosistema e sistema economico*

JOSEPH S. ROUCEK — *Cyprus in the Mediterranean Geopolitics*

ENRICO FASANA — *Bhimrao Ramji Ambedkar and the Caste System*

Attività degli Istituti

Notiziario del Comitato di Coordinamento tra le Facoltà di Scienze Politiche

Recensioni e Segnalazioni

Indice generale dell'annata 1976

Abbonamenti (4 numeri): Italia lire 10.000 - Ridotto studenti lire 8.000.
Estero lire 15.000

idoc

*Mensile di documenti, studi, attualità
Rassegne sulla liberazione politica e religiosa
dell'uomo in una prospettiva mondiale*

Via S. Maria dell'Anima, 30 (Piano III) - 00186 Roma - Italia
Telefono 65.68.332 - Conto corrente postale numero 1/73436

LA SPAGNA VERSO LE ELEZIONI

Quale democrazia? di J. Ramos-Regidor - La Riforma Suarez, reazioni di partiti e sindacati - Le nazionalità - Unità sindacale: Commissioni operaie, Coordinamento sindacale, un Sindacato cristiano? - Evoluzione della Chiesa di J. M. Diez-Alegria - Elezioni e masse cattoliche di G. Hermet - Una nuova Chiesa per una nuova società: Iniesta, Fierro, Comin - Militanza dei cristiani nel PC - Comunità cristiana di base - Femminismo - Divorzio

Abbonamento annuo (11 numeri) L. 10.000, semest. L. 6.000, sost. L. 20.000.
Estero: ordinario L. 12.000, via aerea L. 20.000. Singolo fascicolo L. 1.200.

BELFAGOR

Rassegna di varia umanità
fondata nel 1946 da Luigi Russo
diretta da CARLO FERDINANDO RUSSO
(N. 1 dell'annata trentesima (31 gennaio 1975))

SAGGI E STUDI

- L. CORTESI, *Togliatti, la « svolta di Salerno » e l'eredità gramsciana (Tredici documenti del marzo-giugno 1944, uno dell'aprile 1945)*
A. PAPA, *Le origini politiche della radio in Italia*
O. VOX, *Epigrammi in Omero*

RITRATTI CRITICI DI CONTEMPORANEI

- M. DE POLI, *Paolo e Vittorio Taviani*

MISCELLANEA, VARIETA' E LETTERATURA ODIERNA

- R. LUPERINI, *« Compromesso storico » e critica letteraria*
G.C. FERRETTI, *Il dibattito sulla « Storia » di Elsa Morante*

NOTERELLE E SCHERMAGLIE

- R. CESERANI, *L'industria culturale e la scuola*
M. ISNENGI, *Un Giornale per i « selvaggi » dell'ordine (con una postilla di BELF., Da Scilla a Cariddi)*

RECENSIONI

- ARISTOTELE, *La Metafisica*, a cura di C.A. Viano (M. Vegetti)
Z.M. POPATOVA, *Russko-ital'janskije literaturnye svjazi* (M. Marzaduri)
M. PICCHI, *Ritratto di famiglia* (S. Antonielli)

LIBRI RICEVUTI

Abbonamento annuo (6 fascicoli): Lire 8.000 (c.c.p. 5/16592 « Belfagor »)
Un fascicolo, di 120-128 pagine in 4°, Lire 1.750

CASA EDITRICE LEO S. OLSCHKI, c.p. 66, 50100 FIRENZE

Ai lettori, agli abbonati

Nel corso degli ultimi tre anni i costi tipografici hanno subito notevoli aumenti. D'altro canto, la *Critica Sociologica* non accetta pubblicità a pagamento e non gode di speciali sovvenzioni, gelosa com'è della propria intransigente indipendenza culturale e politica.

Per queste ragioni, la *Critica Sociologica* si vede costretta a ritoccare il prezzo, che resta comunque sempre al di sotto dei prezzi correnti in questo settore, e confida nella comprensione e nel costante appoggio dei lettori e degli abbonati.

ITALIA

Una copia L. 1.500 (IVA compresa)

Abbonamento annuo L. 5.000 (IVA compresa)

Un numero arretrato costa il doppio

ESTERO

Una copia L. 3.000 - Abbonam. annuo L. 12.000

Versamenti in c/c n. 33446006 intestato a:

« La Critica Sociologica »
Periodico Trimestrale

L. 3.000
(numero doppio)