



# Notiziario

dell'Ufficio Nazionale  
per l'Educazione,  
la Scuola e  
l'Università

## 2

GIUGNO 2002

ANNO XXVII

QUADERNI  
DELLA SEGRETERIA  
GENERALE CEI



Anno VI • n. 14

Giugno 2002

Reg. Trib. civile di Roma n. 176 del 21.3.1997

Sped. in abb. post. art. 2 comma 20/c

Legge 662/96 • Filiale di Padova • DCI

Taxe perçue - Tassa pagata



# Indice

Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università  
n. 2 - Giugno 2002 - Anno XXVII

*Messaggio di S. S. Giovanni Paolo II  
ai partecipanti al VI Incontro Nazionale  
dei Docenti Universitari Cattolici* . . . . . pag. 3

*Presentazione*  
Don Bruno Stenco . . . . . pag. 7

## VI INCONTRO NAZIONALE DEI DOCENTI UNIVERSITARI CATTOLICI

### UMANESIMO CRISTIANO E CULTURA UNIVERSITARIA. I CATTOLICI E LA RIFORMA.

Roma, Università Cattolica, 5-6 ottobre 2001

#### RELAZIONI

##### *Il Giubileo delle Università:*

##### *una prospettiva culturale per tutti*

Prof. Paolo Blasi . . . . . pag. 15

Prof. Francesco Paschino . . . . . pag. 24

#### TAVOLA ROTONDA

##### *Dare un'anima alla Riforma*

Prof. Luciano Guerzoni . . . . . pag. 32

Prof. Giandomenico Boffi . . . . . pag. 40

Prof. Michele Colasanto . . . . . pag. 45

Prof. Cristiano Violani . . . . . pag. 50

#### INTERVENTI

*Messaggio del Card. Camillo Ruini* . . . . . pag. 62

*Intervento della Dott.ssa Letizia Moratti* . . . . . pag. 64

INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI  
PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA  
E DEI DIRETTORI DEGLI UFFICI DIOCESANI  
PER LA PASTORALE DELLA SCUOLA

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA,  
FORMAZIONE DEI DOCENTI  
E RIFORME SCOLASTICHE

Quartu S. Elena (CA), 25-27 febbraio 2002

*Introduzione all'incontro*

S. E. Mons. Angelo Bagnasco. . . . . pag. 69

*La pastorale della scuola e l'insegnamento  
della religione cattolica nella prospettiva  
del Progetto culturale*

Prof. Giuseppe Savagnone. . . . . pag. 77

*L'autonomia scolastica e la nuova stagione  
della partecipazione:  
prospettive per l'animazione cristiana della scuola*

Prof. Don Bruno Stenco  
e Prof. Mons. Angelo Vincenzo Zani . . . . . pag. 100

*Prospettive di animazione cristiana  
negli ambienti educativi di istruzione e di formazione*

Prof. Don Carlo Nanni . . . . . pag. 110

*La riforma scolastica in atto*

Prof. Giorgio Chiosso . . . . . pag. 119

*La formazione dei docenti di religione cattolica:  
un approccio dalla parte dei docenti  
a cura degli Uffici per l'insegnamento  
della religione cattolica in Sardegna*

Prof.ssa Maria Grazia Pau. . . . . pag. 123

*Insegnamento della religione cattolica  
e riforme scolastiche*

S. E. Mons. Attilio Nicora . . . . . pag. 140



# Tavola Rotonda

## Dare un'anima alla riforma

Prof. LUCIANO GUERZONI, Università degli Studi di Modena

Ringrazio il professor Finazzi Agrò per le cortesi e forse eccessive parole di presentazione. Un ringraziamento particolare a monsignor Zani e ai promotori del convegno per l'invito a questa tavola rotonda, che mi offre la gradita opportunità di proseguire con voi, ovviamente da una posizione per me ora diversa, il confronto su una problematica, quella appunto della riforma universitaria, su cui – come ha benevolmente ricordato l'amico Finazzi Agrò – mi sono personalmente speso lungo i cinque anni della scorsa legislatura, avendo ricoperto ininterrottamente l'incarico di Sottosegretario all'università.

Vorrei altresì esprimere un apprezzamento convinto, anche se a titolo del tutto personale a questo punto, per l'odierno convegno. Nel deserto di luoghi extra accademici d'incontro e di riflessione critica per quanti operano in ambito universitario, nell'assenza e nel silenzio di soggetti collettivi che si interrogano ed elaborano idee, non solo sulla riforma universitaria, ma più in generale sulla funzione docente, sulla missione dell'università, sul ruolo della ricerca e del sapere nella società e nel tempo presenti – a maggior ragione nella straordinaria drammaticità dell'oggi – ben venga questo spazio di confronto, non parziale, non corporativo, ma a tutto campo, che l'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della Conferenza Episcopale Italiana tiene aperto. Dico "tiene aperto", perché non è la prima volta che anche a me personalmente si offre l'occasione di partecipare a iniziative promosse dall'Ufficio. D'altronde, quello odierno è, se non erro, il sesto convegno nazionale dei docenti cattolici, per altro preceduto da un intenso lavoro preparatorio, che ha avuto nell'anno giubilare un'occasione particolarmente feconda.

Il mio apprezzamento è tutt'altro che rituale, essendo non da oggi convinto che uno dei problemi più rilevanti che l'attuazione della riforma si trova a dover affrontare – com'è dimostrato anche dall'odierna fase della sua prima implementazione – è proprio l'assenza di un'appropriata comprensione, in termini prima di tutto *culturali*, della riforma stessa. E ciò si deve, per l'appunto, alla scarsità di occasioni, di luoghi, di soggetti collettivi – non so come altri-

menti dire – ove sia possibile intraprendere e sviluppare un discorso sulla riforma che vada oltre le pur comprensibili e legittime questioni di tutela delle discipline e dei correlati equilibri di gerarchie e di poteri all'interno dell'università. Se, come diceva poc'anzi il professor Finazzi Agrò, "pochi l'hanno capita" e se al tempo stesso prevale, nelle sedi accademiche, l'attenzione per le technicalità della riforma, unitamente all'assorbente preoccupazione di preservare i consolidati equilibri disciplinari che essa potrebbe in qualche modo scuotere, vuol dire che si è davvero in presenza di un'insufficiente percezione delle straordinarie potenzialità d'innovazione, anzitutto critico-metodologica e culturale, che la riforma offre.

### La riforma alla prova

Avendo il privilegio d'intervenire per primo, vorrei prospettare alcune premesse d'ordine generale che, se condivise dagli autorevoli interlocutori che seguiranno, potrebbero costituire una sorta di cornice di riferimento per la nostra discussione.

Il primo ordine di premesse muove da una constatazione, fattuale e politica insieme, solo apparentemente banale. Ed è che oggi, rispetto a precedenti occasioni di confronto, parliamo della riforma non come un'ipotesi di lavoro o un progetto *in fieri*, ma come un insieme di provvedimenti compiutamente varati e già in corso di applicazione. Per di più, ed è questo l'elemento politicamente significativo, con l'esplicito avallo anche del nuovo Governo, sicché il cambio di maggioranza politico-parlamentare, determinatosi con le recenti consultazioni elettorali, non dovrebbe interrompere il percorso intrapreso. D'altronde avete sentito direttamente voi stessi, nell'intervento che il neo-ministro dell'istruzione e dell'università, Letizia Moratti, è venuto a svolgere ieri al vostro convegno, l'invito rivolto ai docenti cattolici a collaborare per la migliore attuazione della riforma. Ciò conferma l'indirizzo politico già espresso in Parlamento dal Presidente del Consiglio, in sede di dichiarazioni programmatiche del nuovo Esecutivo, e più volte ribadito dal Ministro Moratti. Da ultimo, con il comunicato stampa diramato al termine dell'incontro che il Ministro stesso ha recentemente avuto con la Conferenza dei rettori, ove si legge, con frase virgolettata nel testo: "Sulla riforma non si torna indietro e su questo intendo rassicurare gli studenti e le famiglie". Di tale rilevante dato politico dobbiamo prendere atto (io, ovviamente, ne prendo atto con soddisfazione e con speranza), assumendolo – penso – come punto fermo per il prosieguo del dibattito. Esso non vanifica la discussione sulla riforma, ma senza dubbio ne muta i termini e la prospettiva: dal progetto riformatore all'insieme dei provvedimenti in cui esso si è tradotto e, soprattutto, alla loro concreta applicazione.

Il tema è dunque oggi, per così dire, quello della *riforma alla prova*. E credo vada affrontato muovendo da due caratteristiche basilari della riforma stessa. La prima è l'autonomia didattica degli atenei (che non a caso dà il nome all'intero processo innovatore), quale asse culturale e istituzionale: vera *ratio* e, insieme, obiettivo qualificante della riforma. La seconda è la natura propriamente processuale della riforma stessa, nel senso che essa, in coerenza con l'obiettivo dell'autonomia, lungi dal costituire un *corpus* organicamente strutturato e conchiuso in se stesso, rappresenta piuttosto una cornice normativa, con cui vengono definite le regole e poste le condizioni affinché siano le università e i soggetti che in essa operano (in primo luogo, i docenti e gli studenti) a realizzare e ad adeguare via via l'innovazione, in una sorta di auto-riforma continua. A ben vedere, questo e non altro è il senso del regolamento generale sull'autonomia didattica, adottato con il ben noto decreto ministeriale n. 509/1999, e dei provvedimenti successivi che, al di là dell'apparente macchinosità, rappresentano – se correttamente intesi e coerentemente applicati – strumenti specifici della flessibilità propria del nuovo sistema ordinamentale in materia di didattica universitaria. Tali caratteristiche, per altro strettamente correlate tra loro, fanno sì che la riforma stessa contenga in sé – già lo ricordava il professor Modica – le condizioni per i necessari adattamenti o correttivi in corso d'opera, in coerenza con l'impianto generale. È per questo che il tema della *riforma alla prova*, soprattutto nell'odierno contesto della sua iniziale implementazione, offre un campo singolarmente ampio e significativo di discussione e di verifica.

### La riforma tra modello e attuazione pratica

Per l'utilità e l'efficacia del nostro confronto mi permetterei di avanzare altresì un paio di avvertenze. La prima è che l'attuazione di una riforma così innovativa e complessa richiede tempi necessariamente lunghi: per essere assimilata, per sedimentarsi, per superare la complicata e non breve fase di transizione dai vecchi ai nuovi ordinamenti, per trovare – insomma – il necessario assestamento. Sarebbe pertanto sbagliato procedere a valutazioni in qualche modo inappellabili o, peggio, all'adozione estemporanea di interventi correttivi sulla base della prima, iniziale applicazione della riforma, inevitabilmente parziale e approssimata. La seconda avvertenza è che occorre saper distinguere – con la lucidità e, aggiungerei, con l'onestà intellettuale necessarie – le carenze e le disfunzioni eventualmente imputabili all'impianto culturale e normativo della riforma da quelle, invece, imputabili – in sede interpretativa e applicativa – propriamente alla cultura, alle forme mentali, agli interessi e alle pratiche consolidate del mondo accademico. In primo luogo, alla vischiosità e all'autoreferenzialità (semplifico

un discorso che dovrebbe essere assai più attento e articolato) tipiche sia del mondo accademico e delle sue strutture di governo e di rappresentanza, sia degli apparati burocratici nazionali e locali. Per non parlare delle incongruenze e delle anomalie dovute a fraintendimenti delle norme, quando non anche a vere e proprie elusioni o violazioni delle stesse.

Tra parentesi, vorrei ricordare – non per spirito polemico o per scarico di responsabilità (comunque non declinabile) – quanto la vischiosità e l'autoreferenzialità del mondo accademico abbiano condizionato l'impianto stesso della riforma. Le 47 classi dei corsi di laurea, le 109 classi delle lauree specialistiche e le complicatissime alchimie dei settori scientifico-disciplinari che compongono i relativi "prospetti" non sono state il frutto dell'inventiva del Ministro o del Sottosegretario dell'epoca, bensì il risultato – come ben sapete – di un defatigante processo di mediazione, che ha visto una molteplicità di protagonisti: le conferenze dei presidi di facoltà, i coordinamenti dei presidenti di corsi di laurea, i "comitati d'area", le lobbies disciplinari e professionali, i gruppi di lavoro ministeriali, la Crui, il Cun, il Cnsu e, da ultimo, le Commissioni parlamentari. Muovendo da queste premesse, non credo vi sia da sorprendersi se l'indicata fenomenologia della vischiosità e dell'autoreferenzialità del mondo accademico ha finito, sovente, per esercitare un condizionamento ancora più incisivo e più diretto nel passaggio all'attuazione della riforma. Vale a dire nelle sedi – di esclusiva pertinenza accademica – deputate a tradurre in concrete scelte di corsi di studio, di regolamenti didattici e quant'altro l'impianto teorico-normativo e gli indirizzi generali della riforma. Il pensiero va ovviamente ai singoli atenei, ma ancor più agli organismi, quali i consigli di facoltà o di corso di laurea, specificamente preposti alla didattica e alle relative determinazioni.

Quanto alla prima implementazione della riforma, va valutato senz'altro positivamente il fatto che tutte le università si siano tempestivamente dotate del regolamento didattico di ateneo e tutte siano state poste nelle condizioni di poter attivare i nuovi corsi di laurea con l'anno accademico 2001-2002. Si tratta di un risultato tutt'altro che scontato, che ha richiesto un impegno di straordinaria intensità, in tempi quasi forzati, anzitutto agli atenei, ma anche al Cun e al Ministero. Dunque, al di là di ben note, quanto limitate e inevitabili, aree di resistenza e di casi sporadici di mancata attivazione dei nuovi corsi, l'avvio della riforma è stato pressoché coralmemente voluto, con l'impegno attivo di tutte le strutture coinvolte nella didattica e di migliaia e migliaia di docenti. Forse alla fine ha prevalso, rispetto alle riserve e alle polemiche sul merito della riforma – per altro opinabile come tutte le riforme – la consapevolezza nei più dell'indifendibilità e dell'insostenibilità di un immobilismo ordinamentale in materia di didattica universitaria, ormai da

troppi decenni impermeabile all'imponente innovarsi dei saperi delle tecnologie e alle radicali trasformazioni del mondo esterno.

Senza sollevare allarmismi o polveroni, comunque fuori luogo per la prima attuazione – inevitabilmente parziale – di una riforma così radicale e complessa, non possono certo sottacersi taluni elementi di preoccupazione. Mi riferisco in particolare alle modalità che sembra (dico sembra, perché ritengo doveroso attendere una verifica più puntuale e appropriata) siano state prevalentemente seguite nella definizione dei nuovi corsi di laurea. Da una lato, una modalità per così dire di compattamento su tre anni di ciò che, nel previgente ordinamento, era previsto venisse fatto in quattro anni magari con una semplice sforbiciata di alcuni esami o il sacrificio delle discipline accademicamente più deboli o marginali. Dall'altro mancando l'accordo sul compattamento, la modalità della proliferazione dei corsi di studio al fine evidente della conservazione degli equilibri disciplinari (e di potere) esistenti.

Francamente non vedo come modalità applicative di tal genere possano imputarsi, in qualunque modo, all'impianto culturale e normativo della riforma, che ne risulta anzi palesemente frustrata nelle sue regole (basti pensare, per la prima modalità, allo stravolgimento della *ratio* e della pur chiara e puntuale disciplina dei crediti formativi universitari), non meno che nei suoi obiettivi fondamentali. Per la riforma, come espressamente dispone anche il D.M. 509/1999, l'innovazione dei corsi di studio è indissolubile da un progetto didattico che, dovendo corrispondere a specifiche esigenze di istruzione e formazione, individua i percorsi e le relative attività di insegnamento/apprendimento in coerenza con i correlati obiettivi formativi. Non v'è dunque alcuno spazio, nell'impianto della riforma, per una moltiplicazione dei corsi che non sia strettamente e motivatamente riconducibile a predefiniti fabbisogni formativi, da individuare secondo una procedura che prescrive il confronto anche con la realtà sociale, economica e professionale esterna all'università.

Ciò che sconcerta ed allarma, al di là di certo sensazionalismo giornalistico, non è dunque, di per sé, il numero dei corsi di laurea o la fioritura talvolta fantasiosa delle nuove denominazioni, ma – appunto – le logiche, tutte interne al mondo accademico e alle sue proprie esigenze, che in molti casi hanno presieduto alla loro definizione (fortunatamente, con le estese e rilevanti eccezioni di non pochi atenei e/o di intere aree scientifico-disciplinari). Quanto all'enfasi sul numero, va ricordato che le circa 2.630 nuove lauree non si discostano granchè dalla somma degli anteriori corsi di laurea e di diploma universitario, e sono comunque ben poca cosa rispetto, ad esempio, ai 9.453 corsi della Germania per il primo livello dell'istruzione terziaria (beninteso, non soltanto universitaria). Non è quindi una questione di numero!

La questione è assai più grave e sostanziale. Ed è che la riforma opera, come opportunamente ricordava il professor Modica, ben più che un'innovazione dell'architettura dei corsi – il famoso “3 + 2” – il mutamento del modello stesso dell'istruzione universitaria. Da un ordinamento dei corsi centralmente e uniformemente definito per l'intero sistema, all'autonomia didattica degli atenei; da un modello degli studi rigido e a ciclo unico, ad un modello flessibile e articolato in una pluralità di tipologie di percorsi e di cicli; da una didattica essenzialmente individualistica, ad una collegialmente programmata attraverso il confronto anche con gli studenti; da un riferimento prioritario alle aggregazioni scientifico-disciplinari, alla nuova centralità delle istituzioni universitarie. Un mutamento del modello di istruzione postula necessariamente, come già ho accennato, un contestuale e profondo ripensamento della stessa funzione docente, dei contenuti e delle metodologie del processo educativo e di trasmissione del sapere, dei progetti formativi e dei relativi obiettivi, della mentalità e delle pratiche accademiche. In una parola, una riforma culturale ed etica insieme, che non si fa né per legge, né per decreto, bensì con una presa di coscienza collettiva ed un'altrettanto collettiva assunzione di responsabilità.

### Una riforma senz'anima?

Un secondo ordine di premesse – cui, a questo punto, potrò soltanto accennare – trae motivo dal titolo dell'odierna tavola rotonda: *dare un'anima alla riforma*. Viene spontaneo chiedersi se la riforma di cui stiamo discutendo sia dunque senz'anima. L'interrogativo merita – penso – qualche considerazione.

Se per “anima” s'intendono i contenuti propri dell'attività docente, nell'esercizio della funzione educativa e di trasmissione del sapere, la risposta non può che essere affermativa. In un sistema, qual è il nostro, di libertà di insegnamento e di laicità e pluralismo delle istituzioni educative pubbliche, non spetta certo al Governo, né al Parlamento, dare un'“anima” alla riforma nel senso indicato. Ad essi compete soltanto, come di fatto è avvenuto, definire il modello – nei termini poc'anzi precisati – del sistema di istruzione universitaria e il relativo ordinamento. In questa prospettiva, l'assunto che dà il titolo alla tavola rotonda credo sia piuttosto da accogliere come un appello, appunto, all'irrinunciabile responsabilità dei docenti in ordine ai contenuti educativi, culturali e scientifici, che costituiscono propriamente l'“anima” dell'insegnamento. Tanto più considerando che, come già abbiamo osservato, la riforma ha uno dei suoi cardini essenziali proprio nel vistoso ampliamento, rispetto all'antecedente regime delle “tabelle” ministeriali, del ruolo dei docenti, investiti ora della diretta responsabilità di scegliere i corsi di studio da attivare, definendone essi stessi la configurazione, i

contenuti scientifico-disciplinari, le attività e gli obiettivi formativi, e, quindi, tutta la conseguente impostazione didattica.

Ma l'espressione "dare un'anima alla riforma" può intendersi anche in un'altra valenza, così da suonare come una giusta provocazione a riflettere più in profondità sulla riforma, nel senso di valutarne, comprenderne ed attuarne l'ispirazione culturale complessiva. Il modello di istruzione universitaria adottato, oltre a porre le condizioni normative perché i soggetti responsabili della funzione docente possano – come a ciascuno di essi compete – "dare un'anima alla riforma", muove da presupposti culturali e individua linee e obiettivi per la trasmissione e lo sviluppo del sapere, che sottendono di per sé un insieme di valori di riferimento, costitutivi – per così dire – dell'"anima" della riforma. In tal senso è possibile leggere e interpretare tanto le norme del regolamento generale sull'autonomia didattica degli atenei – il più volte richiamato D.M. 509/1998 – quanto ciascuno dei "prospetti" che determinano gli ambiti scientifico-disciplinari per le diverse classi delle lauree e delle lauree specialistiche. È di immediata evidenza che gli indirizzi che la riforma fa propri per il rinnovamento degli studi universitari riflettono, né potrebbe essere altrimenti, ben determinate scelte culturali e scientifiche. In questo senso specifico, la riforma ha un'"anima", che non dovrebbe andare dispersa o, peggio, tradita.

Mancandomi il tempo per sviluppare adeguatamente l'accennata conclusione, mi limiterò a richiamare, in via esemplificativa e in forma semplicemente di enunciati, alcuni dei valori che mi paiono alla base della riforma e che ne definiscono e ne connotano l'orizzonte culturale.

In primo luogo, direi, il riconoscimento della crescente importanza del sapere per lo sviluppo di civiltà. Il sapere, dunque – tanto come promozione e sviluppo della ricerca scientifica in ogni campo, quanto come sapere diffuso – quale fattore decisivo, nelle presenti condizioni storiche, per la crescita sia delle comunità, che delle persone. Da ciò, ad esempio, la duplice scelta che la riforma opera, nella direzione sia di favorire il più largo accesso dei cittadini all'istruzione superiore e all'alta formazione, sia di organizzare gli studi secondo modalità che consentano di por fine allo spreco culturale, sociale ed umano rappresentato dall'attuale patologico tasso degli abbandoni.

Secondariamente, l'assunzione del sapere e della cultura come beni in sé, da promuovere, tutelare e diffondere come tali, indipendentemente dalla pur riconosciuta rilevanza della loro funzione sociale. Ne consegue che funzione primaria dell'istruzione, a qualsiasi livello, è la formazione della persona, di cittadini eticamente e culturalmente attrezzati e consapevoli.

Nondimeno, nella realtà odierna, il nesso tra il sapere e la sua funzione sociale si è fatto strettissimo; così come si è fatto strettis-

simo il nesso tra l'istruzione quale strumento propriamente educativo, cioè di formazione della persona e del cittadino, e, al tempo stesso, quale via per l'affermazione professionale e sociale degli individui, nel senso di strumento irrinunciabile per la trasmissione/acquisizione di saperi e competenze professionalmente e socialmente spendibili. È in questa duplice connessione che si giocano oggi, per universale riconoscimento, le dinamiche della competizione globale tra le società, al pari dei processi di inclusione/esclusione sociale degli individui.

La sfida – che la riforma fa propria – per un ripensamento complessivo dei modelli e dei percorsi di istruzione superiore e di alta formazione ha fondamento nelle richiamate considerazioni. Agli scenari che ne derivano la riforma ha inteso corrispondere – in termini scientifico-culturali, metodologici ed organizzativi – giocando la carta della pluralità e della diversificazione sia dei corsi e dei cicli di studio, sia degli obiettivi e delle attività formative. Non si tratta, manifestamente, di un fatto soltanto tecnico od organizzativo, quanto piuttosto di una scelta propriamente etico-culturale, motivata dalla consapevolezza che il sapere – nella molteplicità delle ricordate dimensioni e funzioni – è oggi per gli individui fattore determinante dello *status* e della qualità della cittadinanza. Ne conseguono implicazioni rilevantissime, che posso soltanto evocare, in ordine – ad esempio – alle problematiche del diritto allo studio e al valore condizionante delle relative politiche, come pure in ordine all'altrettanto decisivo capitolo dell'istruzione e della formazione, per tutti, lungo l'arco di tutta la vita.

È comunque con riferimento al ricordato ordine di motivazioni – di carattere sociale, culturale ed etico insieme – che si deve la nuova configurazione del corso di laurea, che per la riforma ha l'obiettivo di *“assicurare allo studente un'adeguata padronanza di metodi e contenuti scientifici generali, nonché l'acquisizione di specifiche conoscenze professionali”* (art. 3, comma 4, del D.M. 509/1999). C'è chi ha visto nell'introduzione della laurea triennale su tutti i percorsi di studio il pericolo della dequalificazione dell'istruzione universitaria, in relazione all'asserita, assorbente finalizzazione professionale dei relativi corsi e alla loro conseguente subordinazione alle esigenze del sistema produttivo e alle contingenti dinamiche del mercato del lavoro. Ne deriverebbero una visione e una pratica dell'istruzione, del sapere e della cultura come prodotto di rapido consumo, tipo “usa e getta”, e una conseguente organizzazione degli studi produttiva – secondo una ricorrente immagine gastronomica – di un ben misero “spezzatino della cultura”. Per lo stesso motivo, non si vede come un percorso di laurea siffatto possa risultare adeguato per il successivo conseguimento, in appena un biennio, della laurea specialistica.

Si tratta di obiezioni e timori che, per quanto legittimi, mi sembra siano eccessivamente condizionati dall'antecedente esperienza dei diplomi universitari e, comunque, non possano trovare fondamento nell'impianto culturale e normativo della riforma, alla luce anche soltanto della richiamata disposizione del D.M. 509/1999, che determina con sufficiente nettezza l'obiettivo e le conseguenti caratteristiche del corso di laurea. Non ne risulta, obiettivamente, alcun privilegiamento degli aspetti professionalizzanti, ipotizzando anzi la norma che il necessario *mix* fra le conoscenze di tipo metodologico e scientifico e quelle professionali debba essere diversamente composto a seconda del carattere prevalentemente propedeutico (alla laurea specialistica) o più marcatamente professionalizzante dello specifico corso di laurea. Quanto allo "spezzatino della cultura", esso può essere eventualmente il risultato di un'impropria utilizzazione e applicazione dei moduli didattici, non previsti come tali da alcun documento della riforma. Ancora una volta mi sembra si imputino alla riforma aporie e contraddizioni che dipendono in realtà dai modi della sua concreta attuazione, anche se non può sottacersi che il tema dell'occupabilità o spendibilità professionale dei titoli di studio universitari è oggi assunto, nel confronto europeo, come "questione strategica" nella prospettiva del necessario rinnovamento dei sistemi di istruzione superiore.

Resterebbe da affrontare, insieme a tanti altri, tutto il tema del governo dell'implementazione della riforma nel quadro dell'autonomia didattica degli atenei. In tale contesto, il necessario indirizzamento delle università non può essere di tipo burocratico o cartaceo, ma deve far leva essenzialmente sulla valutazione, che è l'altra faccia dell'autonomia. Occorrono pertanto una preventiva definizione di regole, obiettivi e criteri, anche di finanziamento, e una successiva verifica dell'efficienza e dell'efficacia delle autonome scelte degli atenei rispetto agli obiettivi, anche e soprattutto di qualità, prefissati. Ma per la delicata e complessa problematica della valutazione spero avremo altre occasioni di approfondimento.

Prof. GIANDOMENICO BOFFI,  
Università degli Studi "Gabriele D'Annunzio" di Chieti

Poco più di un anno fa, il 10 settembre 2000, mi trovo con molti di voi in Piazza San Pietro per la messa con cui il Papa concludeva l'incontro mondiale dei docenti universitari. Verso il

termine dell'omelia, Giovanni Paolo II riassumeva la vocazione di studenti e professori nel modo seguente: "fare dell'università l'ambiente in cui si coltiva il sapere, il luogo dove la persona trova progettualità, sapienza, impulso al servizio qualificato della società".

Credo che tutti, cattolici o meno, si possa convenire su quelle parole. Esse riassumono il meglio della storia plurisecolare della istituzione universitaria, sede di ricerca scientifica e di formazione della persona; una triplice formazione, finalizzata a significativi livelli di professionalità, certo, a elevate acquisizioni conoscitive, certo, ma anche a un rigoroso canone intellettuale che resti patrimonio della persona, al di là delle specifiche competenze e conoscenze.

In questo intervento desidero riflettere su alcuni aspetti della riforma che, se ben utilizzati, consentono a mio parere di agevolare la detta triplice formazione della persona. Lascero invece da parte la questione della ricerca scientifica, pur importantissima e a me molto cara.

Credo che la parola chiave cui possa ricondursi il mio punto di vista sia la parola **differenziazione**, intesa come capacità di un ateneo di soddisfare le molteplici esigenze didattiche cui deve far fronte, esigenze provenienti dalla società, in particolare dal mondo produttivo, dalle professioni e dalle famiglie, ed esigenze provenienti dalle persone, cioè dagli studenti.

Se la riforma in atto, come io credo possibile, sarà indirizzata verso un aumento del livello di differenziazione all'interno di ogni singolo ateneo (non tra atenei), non solo essa avrà conquistato un'anima, secondo l'efficace immagine che dà il titolo alla tavola rotonda, ma avrà portato l'università italiana ad essere un poco più fedele alla vocazione d'ogni università.

## 1. Differenziazione di titoli

Il primo aspetto di differenziazione, che balza immediatamente agli occhi, è quello dei titoli di studio: laurea triennale più biennio specialistico più ulteriori specializzazioni o dottorato. E poi la possibilità dei cosiddetti "master" annuali, a seguire una triennale o una specialistica; non rilasciando titoli accademici, i master possono avere una struttura molto agile, attivabile o disattivabile a seconda delle circostanze.

In complesso, dopo il primo triennio che assicura al giovane italiano pari opportunità di lavoro con i colleghi europei, una ricchezza di percorsi modulabili su quattro, cinque, sei e più anni. Una ricchezza in parte da inventare, modellandola sulle esigenze anche di piccoli gruppi di studenti.

## 2. Differenziazione di attività

Il secondo aspetto di differenziazione è quello delle attività utili a completare il percorso di studi prescelto. Non più solo corsi di insegnamento, ma anche attività di tipo diverso, in particolare tirocini presso realtà extra-universitarie.

E anche i corsi d'insegnamento offrono un panorama variegato; in particolare, c'è una quota riservata a una scelta insindacabile dello studente: lo studente d'ingegneria può ad esempio inserire un opportuno insegnamento filosofico, ad integrazione di quelli tecnico-scientifici (ed economici, sociologici, psicologici, etc.) prescritti dalla competente struttura didattica.

Questa libera scelta studentesca, che può agevolare percorsi più formativi anche dal punto di vista umano, va difesa dalla tentazione di noi docenti di orientarla a tutti i costi verso i corsi che non siamo riusciti a inserire come obbligatori.

C'è infine una forte enfasi sulle lingue e sugli scambi internazionali, con una valenza non solo professionalizzante, ma globalmente formativa.

Ancora in materia di differenziazione delle attività, non va sottaciuta la necessità d'un ripensamento, tutt'altro che facile, del contenuto e dello stile dei corsi di insegnamento. Come non avrebbe senso concentrare in tre anni il materiale d'una vecchia laurea quadriennale, così non è saggio uguagliare semplicisticamente il percorso antico alla somma di un tre e un due: si rischierebbe un triennio troppo "di base", per così dire, privo d'immediata spendibilità. Ma non si può nemmeno accettare l'idea d'un triennio di sole competenze operative, privo di elementi formativi: per chi si ferma, si rischierebbe la veloce obsolescenza delle capacità acquisite, mentre per chi continua sarebbe difficile compensare nel biennio specialistico. Occorre convincersi che è possibile offrire dei buoni corsi elementari di contenuto autenticamente universitario!

Anche lo stile d'insegnamento dovrà in molti casi cambiare: nessuno ci obbliga più alle antiche forme stereotipate e inoltre c'è molta libertà per l'accertamento del profitto. La prova finale del triennio può diversificarsi a seconda delle circostanze.

## 3. Differenziazione di curricula

Un terzo aspetto di differenziazione è quello dei curricula, soprattutto a seguito dell'introduzione del concetto di "classe": classe di laurea e classe di laurea specialistica. All'interno di una stessa classe, atenei differenti o un singolo ateneo possono offrire percorsi formativi molto diversi, accomunati solo dal rispetto di alcuni obiettivi e alcuni paletti (non troppo rigidi, per altro, a meno che qualcuno non si inventi, come già accade, ingiustificate interpretazioni restrittive).

Il rischio è che, invece di individuare percorsi formativi sorretti da un robusto progetto culturale, magari trasversali alle tradizionali categorizzazioni e alle antiche facoltà, ma più aderenti alle esigenze odierne, ci si limiti solo a riproporre le cose consuete, prestando l'attenzione prevalente agli equilibri quantitativi tra un settore scientifico-disciplinare e l'altro.

Per le triennali pare sia già accaduto in tanti casi, e occorre rimediare a livello di regolamenti.

I vantaggi di nuovi percorsi, magari trasversali, possono essere i più vari. Ne illustro uno che mi riguarda da vicino in quanto matematico, ma che credo possa interessare, *mutatis mutandis*, anche discipline diverse dalla mia.

Com'è noto, in Italia e in tutta Europa c'è una crisi delle vocazioni agli studi scientifici, con le ovvie negative conseguenze anche sulle possibilità del nostro paese di competere a livello economico internazionale. I nostri diciottenni non paiono attratti dall'idea d'isciversi a matematica, fisica, chimica, etc.; o forse sono respinti dall'impegno richiesto da questi corsi. D'altra parte, è esperienza di molti di noi che, all'estero, a livello industriale e anche scientifico, forti competenze in questi settori vengano recate da persone che iniziarono i propri studi in altri campi. Orbene, con la riforma in atto, la possibilità di offrire percorsi trasversali forse consente di ampliare la platea dei giovani interessabili alle discipline scientifiche.

Esemplifico con una mia esperienza personale. La facoltà di Economia in cui mi trovo attualmente offre una laurea in "Economia informatica", di fatto situata alla intersezione tra la classe 28 di Scienze economiche e la classe 26 di Scienze e tecnologie informatiche. I crediti matematici e informatici obbligatori sono pertanto numerosi. Lo scopo del triennio è di avere un laureato capace non solo (e non tanto) di gestire le esigenze informatiche d'una piccola o media azienda, ma anche (e soprattutto) d'interfaciare le esigenze dell'azienda con i prodotti e le competenze offerti dalle ditte informatiche. Il numero di iscritti, come prevedibile, è notevole. Nell'ampio gruppo di immatricolati si distingue un insieme di studenti particolarmente inclini alla matematica e ad essi contiamo a tempo debito di offrire con successo una laurea specialistica di Matematica per la finanza e il commercio elettronico (inserita nella classe 45/S). Ma siamo convinti che, se proponessimo loro oggi un triennio della classe 32 di Scienze matematiche, pur orientato in analoga direzione, non ci s'iscriverebbero.

#### 4. Differenziazione di tempi

Un quarto aspetto di differenziazione, solo apparentemente secondario, è quello dei tempi per il completamento d'un corso di studi. Sebbene io, come tutti, parli di triennio, biennio, etc., parli

cioè in termini di annualità tradizionali, in realtà il sistema dei crediti introdotto dalla riforma consente allo studente di calibrare la lunghezza del proprio corso di studi: sia nel senso d'un allungamento (come nel caso d'uno studente lavoratore), che nel senso d'un accorciamento (come nel caso d'uno studente particolarmente dotato). Detto per inciso, il numero degli studenti lavoratori probabilmente aumenterà, per esigenze di formazione ricorrente.

È estremamente importante, a mio parere, che la prassi delle segreterie universitarie, basata da sempre sul concetto di corso annuale e di relativa iscrizione, venga drasticamente aggiornata, pena il vanificare completamente questo significativo elemento di flessibilità, a danno soprattutto dei giovani più dotati. Voglio dirlo ancora più chiaramente: abbiamo studenti che possono accumulare 180 crediti in due anni, oppure 300 crediti in quattro anni; non dobbiamo penalizzarli!

### 5. Differenziazione di livelli d'eccellenza

L'ultimo aspetto di differenziazione che desidero trattare è quello dei livelli di eccellenza, il più delicato per certi versi.

È abbastanza evidente per me che, se miriamo a elevare molto il rapporto tra immatricolati e laureati, non si potrà continuare a calibrare il livello dei corsi, come si fa spesso, sulla minoranza costituita da quelli che prenderanno il nostro posto. E ciò indipendentemente dal tentativo (meritorio e da perseguire comunque) di omogeneizzare il livello degli immatricolati mediante verifiche delle competenze acquisite a scuola e iniziative volte a colmare l'eventuale debito formativo.

Questo non vuol dire "abbassare gli standard" o "liceizzare l'università", come dice un po' ansiosamente qualcuno, utilizzando locuzioni negativamente connotate. Significa soltanto fare l'ovvia considerazione che il mio insegnamento, a tutti i livelli, deve essere rivolto allo studente di medie conoscenze e capacità.

Poiché tuttavia, specie in un paese come l'Italia che non importa cervelli dall'estero, ma anche per l'esigenza etica di evitare sprechi, è necessario tesaurizzare le intelligenze migliori, occorre trovare un modo di offrire di più a chi è più dotato (o più motivato).

A tal riguardo, è stato ipotizzato da alcuni un sistema universitario nazionale a due velocità, con alcuni atenei di eccellenza e altri più normali. Personalmente non condivido tale ipotesi, non solo per ragioni attinenti alla nostra storia (che non è quella degli Stati Uniti d'America, né quella di alcuni grandi stati nazionali europei), non solo perché non mi piace tutto quel che ricorda le classi differenziali di scolastica memoria, ma anche e soprattutto perché mi pare un'idea impraticabile: non mi riferisco tanto alla esistenza del valore legale del titolo di studio, che pure osta, ma al

fatto che le università, le quali per tradizione e per concentrazione di docenti particolarmente bravi sarebbero naturali candidate a porsi come eccellenti, hanno di fatto popolazioni studentesche di consistenza numerica incompatibile con un ateneo di eccellenza.

Sembra a me possibile risolvere, e risolvere bene, il problema seguendo un'altra strada (coerente con l'esperienza della Normale di Pisa, se volete): la strada della differenziazione dei livelli di eccellenza all'interno del singolo ateneo. Gli studenti migliori, precocemente individuati, oltre a seguire gl'insegnamenti normali con tutti gli altri, sarebbero incoraggiati a frequentare ulteriori attività a loro riservate, le quali fornirebbero crediti formativi aggiuntivi (con una verosimile accelerazione dei tempi di conseguimento del titolo). A fini incentivanti, si potrebbero anche assegnare (a tutti o ad alcuni) delle borse di studio.

Sulla natura delle menzionate ulteriori attività, ognuno può sguinzagliare la propria fantasia (e ci sono comunque esperienze già in atto). Io propenderei per modalità di tipo seminariale, con piccoli gruppi affidati alla vera e propria tutela dei professori più brillanti. Potrebbe essere per lo studente una esperienza molto formativa anche sul piano umano; per il docente sarebbe un'attività gratificante e del tutto consona alla più autentica professionalità d'un professore universitario.

---

Prof. MICHELE COLASANTO, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

Nel corso del suo intervento, con la passione che lo contraddistingue, l'onorevole Guerzoni ha ricapitolato i termini puntuali e generali della questione della riforma.

Ritengo pertanto di poter inserire il mio contributo riprendendo quello che effettivamente sembra essere il filo rosso di queste due giornate di discussione dedicate al senso della riforma e, quindi, del sistema universitario.

Non a caso tale concetto è riemerso proprio in questa mattinata; non a caso Sua Eccellenza Pittau lo ha richiamato proprio ieri pomeriggio, commentando le parole che il Santo Padre ha pronunciato a riguardo. Per chi non fosse stato presente ieri ricordo, ma sicuramente non commento, i tre concetti richiamati: *autocoscienza*, *innovazione*, *dialogo*. Sua eccellenza aggiungeva che se l'università non assume consapevolezza di questi tre principi probabilmente non sarà capace di avviare alcun tipo di riforma e, da questo punto di vista, non possiamo che trovarci d'accordo.

In questo senso appaiono davvero significative le parole pronunciate dal Papa nell'omelia per il Giubileo dei docenti universitari, che ripetevano il verso del Vangelo di Marco: «...ha fatto bene

*ogni cosa, fa udire i sordi e parlare i muti...»* (cfr. MC 7,37): nel contesto della riforma potremmo cercare di individuare quei sordi e quei muti che certamente non sono mancati, come sa bene - da resto - il presidente della CRUI.

Ad ogni modo, è sicuramente importante ribadire che non possiamo attribuire alla riforma del sistema universitario ciò che comunque, non può essere addebitato a nessuna riforma. Non possiamo d'altronde dimenticare che ci sono altri aspetti dell'ordinamento universitario che attendono di essere completati: la delicatissima questione dello stato giuridico degli insegnanti (che, almeno da una certa prospettiva, crea molta impopolarità quando la si solleva); la selezione del corpo docente; le procedure valutative. Mi sento di affermare in questa sede che la presenza o l'assenza delle virtù legate al nostro mestiere sono inscindibili dal nostro fare università.

Ovviamente, nessuna riforma potrà prevedere tutto questo. D'altro canto ciò non significa che non ci si possa interrogare sul fatto che questa riforma ci può aiutare a rafforzare e a restituire un'anima all'università: l'importanza di questo incontro mi sembra risiedere proprio in questo.

Non è compito della politica restituire l'essenza a chicchessia, essa è però in qualche modo responsabile dell'attuazione delle condizioni che consentono alla riforma e quindi all'università di riappropriarsi della propria anima.

A tale proposito, potrebbe essere interessante rileggere il documento dei vescovi italiani riguardante il tema della riforma universitaria che - al di là dei rilievi critici o degli apprezzamenti - mi sembra attribuire un contributo molto preciso in questo senso.

Pertanto, a coloro che si pongono in una tale prospettiva per chiedersi se e quanto la riforma aiuti a dare anima all'università, mi sento di suggerire tre aspetti che - almeno secondo la mia personale esperienza - appaiono cruciali: l'attenzione educativa, la ricerca e la posizione della ricerca nel rapporto con la verità. A ciò si lega la questione di dare senso a ciò che facciamo in qualità di formatori, a ciò che diciamo, e a ciò che trasmettiamo agli studenti: tale valore può essere recuperato soprattutto per mezzo della ricerca.

D'altra parte, l'importanza del rapporto con la società è stato ultimamente evocato dal sottosegretario Guerzoni, e mi ha colpito ciò che lo stesso presidente della CRUI diceva: abbiamo scelto di stare dalla parte della società. Diventa allora fondamentale capire se quest'anima della riforma, quest'anima dell'università sia effettivamente dalla parte della società.

Cercherò di procedere sinteticamente, e mi scuso fin d'ora se in alcuni punti sarò costretto ad essere conciso.

Riguardo alla tensione educativa, ben sappiamo che ne abbiamo addebitato la responsabilità alla riforma, quando non è poi effettivamente così: tutt'al più è corretto affermare che la riforma -

realizzandosi in un contesto didattico parcellizzato e frantumato – l'ha in qualche modo favorita. Per rappresentare l'attuale sistema formativo un mio collega una volta usò un'espressione un po' rude ma efficace, che lo descriveva come uno 'spezzatino didattico' composto da moduli, modolini e moduloni: devo però aggiungere che tale sistema non può essere riconosciuto come conseguenza diretta della riforma in atto.

Per quanto riguarda la mia personale esperienza, posso affermare che l'università che rappresento – l'Università Cattolica del Sacro Cuore – non ha mai vissuto un tale contesto, se non marginalmente. I nostri insegnamenti sono ancora tradizionalmente annuali. Cerchiamo ovviamente di aggiornare continuamente i corsi, ma gli insegnamenti di venti, trenta ore complessive non rientrano nel nostro ordinamento. Abbiamo cercato di recuperare anche la possibilità di inserire contributi differenti, ma gli insegnamenti fondamentali restano fondamentali, e ad essi è riconosciuto il tempo e lo spazio necessari per poter essere tali. Il disegno specifico della riforma prevede la formula del '3+2' e anche la legge specifica che i percorsi possibili sono due: uno triennale, l'altro quinquennale. Noi abbiamo già programmato gli ordinamenti per le lauree di primo livello, ora ci stiamo preoccupando di completare i corsi di laurea specialistica.

Da questo punto di vista devo riconoscere che un problema – o forse un effetto perverso – si è verificato: dai corsi di laurea triennali sono stati espulsi per primi gli insegnamenti non direttamente afferenti al core business del corso di laurea, e certamente anche alcuni insegnamenti specialistici di carattere formativo di base.

Dobbiamo poi superare la differenza concettuale tra formazione generale e formazione professionale: il metodo lo si trasmette comunque, anche con gli insegnamenti cosiddetti specialistici. Ad ogni modo, il rischio di questo effetto perverso esiste – ed io ho potuto riscontrarlo personalmente – e si verifica in nome di una maggiore efficienza, di una migliore rispondenza a quelli che sono gli sbocchi professionali.

Esiste un'altra difficoltà, connessa probabilmente al disegno effettivo della riforma: la difficoltà di sperimentare formule didattiche veramente originali. C'è ad esempio il problema dei corsi di laurea interclasse: probabilmente si tratta di una questione di interpretazione, e magari chi rappresenta il CUN potrà in questa sede illustrarci perché il Consiglio si è espresso negativamente su alcuni corsi di laurea di questo tipo. In ogni caso, noi riscontriamo una grande difficoltà nel combinare diverse facoltà al fine di realizzare lauree specialistiche (di secondo livello) interfacoltà, o addirittura corsi di laurea triennali interfacoltà.

Quello appena esposto è un problema reale, un tema d'altra parte già ricorso – come ben sa l'onorevole Guerzoni – su cui pos-

siamo tentare di ritornare: la mia impressione è che esista tutta una serie di questioni di interpretazioni e di comportamenti, per così dire, amministrativi.

Da questo punto di vista, l'attenzione educativa potrebbe risultare alquanto ridotta, imprigionata.

Ma passiamo a fare alcuni riferimenti in merito alla ricerca: noi tutti sappiamo che questo è un tema che trascende la riforma.

È il problema del sapere, dei fondamenti epistemologici del sapere: tutte questioni che conosciamo in modo approfondito. D'altro canto dobbiamo riconoscere – perlomeno questo è il mio giudizio – che con la riforma non siamo stati capaci di riportare il nostro insegnamento al concetto di *universitas*: ce lo ricordava ancora ieri il Papa nella sua lettera, ed il cammino in questa direzione si prospetta ora faticoso. Gli ostacoli, e voi li conoscete meglio di me, sono enormi: ma è altrettanto vero che la conseguenza di questa difficoltà – qualora essa non venga governata – potrebbe avere ripercussioni culturali molto rilevanti. Io temo infatti che l'università rischi di assecondare quel processo di 'relativismo culturale' che si traduce in incapacità a trasmettere il senso del sapere. Forse siamo piuttosto bravi a trasferire i saperi, ma non credo che un'università possa prescindere dalla preoccupazione di diffondere il senso legato al sapere, il significato che trascende il sapere – noterete opzioni di carattere valoriale personale – perché essa è tra l'altro una preoccupazione che si lega deontologicamente alla ricerca e, quindi, all'insegnamento. Su questa questione è quindi importante sviluppare in qualche modo un riflessione.

Passo ora a parlare del terzo punto: il rapporto con la società. Hanno ragione tutti quelli che sottolineano – a partire da quanto ribadito dall'onorevole Guerzoni – che uno dei presupposti fondamentali della riforma è la conoscenza, o meglio la necessità di considerare la conoscenza come fattore primario produttivo certamente, ma con una valenza anche culturale.

A parte il ruolo storico che in tutte le società l'istruzione ha svolto – e noi sappiamo che la correlazione tra istruzione e sviluppo è un qualcosa di ormai comprovato – non c'è dubbio che nelle società cosiddette avanzate la conoscenza rappresenta non solo un fattore di vantaggio competitivo per i sistemi produttivi, e tanto meno non è solo un elemento di autonomia delle persone all'interno del mercato del lavoro: in realtà, essa contribuisce in maniera determinante alla creazione di quel capitale sociale indispensabile al funzionamento dell'intera società.

Io però devo ammettere che riguardo a questo aspetto – o per cattiva interpretazione da parte nostra, o forse perché questo aspetto della riforma è stato negoziato – la concertazione è in realtà avvenuta. Ciò che ne è risultato è stata un'immagine di una politica

che sul tema dell'istruzione superiore e dell'università ha concertato con le parti sociali. Il mio parere, ovviamente, è che questo andasse fatto: da questo punto di vista abbiamo anche degli adempimenti di legge, però forse la nostra interpretazione in merito è stata un po' riduttiva. In questo modo abbiamo perso anche l'occasione di un confronto serio con le parti sociali in quanto la discussione non è stata sempre approfondita, vera, reale.

Non vorrei portare ad esempio l'università che rappresento – dove forse abbiamo tentato di fare alcune cose in questa direzione – ma non so in che misura le altre sette università della realtà milanese si siano confrontate collettivamente con le cosiddette parti sociali degli ordini professionali. E questa è stata un'occasione che è andata persa, forse perché è stata considerata con eccessiva sufficienza: le università hanno ritenuto che gli ordini non avessero da proporre cose significative, che semmai potessero esse stesse ricordare loro il giusto modo in cui lavorare, e quale siano gli effettivi esiti professionali. Una siffatta presa di posizione ha però senza dubbio indebolito la prospettiva di un'occasione più generale.

Ricordo ciò che il cardinale Newman scriveva a proposito dell'università: "L'università è un'occasione ed un luogo di inciviltà, di progresso sociale, ma addirittura di progresso nei rapporti interpersonali; rende più fini i rapporti fra le persone; agevola la politica, dà delle mete collettive, appropriate alle contingenze e alle situazioni".

Credo che come università non possiamo non farci carico di un dato di fatto: è vero che nell'immediato saremo misurati in base al numero di laureati che saremo in grado di inserire nel mondo del lavoro ma – parlando in termini sociali, culturali e politici – credo che dalle generazioni future ci sarà addebitata la responsabilità di fare dell'università non solo un luogo splendido di riflessione e prudenza. Ricordo le parole di un abate dell'IX secolo – sicuramente anche voi riconoscerete! – che dicevano: 'Voi dovete studiare per edificare, fare opere di carità. Non dovete studiare per essere prudenti, tenere per voi la sapienza o magari – peggio ancora – per venderla o per essere vanitosi: dovete edificare!'

Pertanto, se non siamo in grado di trasmettere questo senso al nostro lavoro e al nostro ruolo, essi stessi ne saranno in qualche modo delegittimati.

Un'ultima riflessione molto breve. Se è vero che la riforma rappresenta un'occasione per ripensarci come università, dobbiamo farlo anche come università specifiche. Le università infatti si presentano con dei programmi che sono non solo il manifesto degli studi e delle facoltà, ma rappresentano il progetto dei singoli atenei.

In fondo questa è un'occasione storica per affermare quelli che sono i saperi che un ateneo ritiene di dover garantire in nome

della propria tradizione o in base al territorio con cui interagisce, non tralasciando di guardare al futuro.

In questa ottica bisogna poi definire quelli che sono i saperi, le competenze professionali e le aree che occorre presidiare e quindi – con un processo differente da quello che invece spesso utilizziamo – stabilire le proposte formative.

È importante riflettere su ciò che sappiamo fare, su quali siano le competenze necessarie: a volte accade che queste ultime vengano attinte dall'esterno, ed i saperi diventano il riflesso delle facoltà e dei dipartimenti.

Bisogna mettere in atto uno sforzo di questo genere, che porti ad un manifesto programmatico, ad una proposta anche modesta che potrebbe ricalcare – se mi consentite il parallelo, senza che la cosa desti alcun tipo scandalo – il modello offerto dalle scuole.

Le scuole sono infatti tenute ad elaborare piani di lavoro: i POF, ossia i progetti formativi. Ciò significa che esse stabiliscono un contratto con le famiglie e con la cittadinanza, con le province e con i comuni.

Concludo pertanto il mio intervento affermando che noi, in questa prospettiva, siamo in grado di fare contratti di alto, altissimo livello.

---

Prof. CRISTIANO VIOLANI, Università degli Studi di Roma "La Sapienza"

Il mio intervento riguarderà primariamente il ruolo del Consiglio Universitario Nazionale nel percorso dell'attuazione della riforma dell'autonomia didattica. Innanzitutto vorrei rinnovare i ringraziamenti a monsignor Zani. Quando mi ha invitato a partecipare a questa tavola rotonda ho dichiarato quanto mi sentissi onorato per l'opportunità di discutere la riforma con i suoi primi artefici. Con una metafora edilizia direi che i rettori Blasi e Modica e il sottosegretario Guerzoni ne sono gli architetti mentre io, da normale professore universitario, sarei stato al più un volenteroso operaio se, alla fine del 1997, non fossi stato eletto a far parte del Cun in un momento cruciale per il cambiamento dell'università italiana e per questo chiamato a seguirne attentamente lo sviluppo.

Nel contesto della semplificazione della pubblica amministrazione, la legge Bassanini bis, oltre a porre le premesse per la riforma della didattica universitaria, aveva appena ridefinito la composizione e le funzioni del Cun. Aveva conservato la prevalenza dei docenti (su 56 componenti 42 sono eletti in uguale numero dalle tre categorie di docenti) e la rappresentanza di molteplici aree disciplinari (14). La funzione di fornire pareri al Ministro, che prima pre-

siedeva il Cun, si era ampliata in quella di rappresentante delle autonome istituzioni universitarie così che il Consiglio aveva un proprio presidente. Il nuovo Cun aveva perso una serie di funzioni e, diciamo, di poteri: non avrebbe più designato le commissioni concorsuali per i ricercatori, ripartito borse di dottorato, assegnato il 40% dei fondi di ricerca universitari. Le reiterate proroghe concesse al consiglio precedente erano probabilmente dovute non tanto ai suoi poteri ma a una stasi del sistema. Il vecchio Cun risentì negativamente di un contesto politico in cui, dopo Antonio Ruberti, per anni poco o nulla si mosse in materia di rinnovamento dell'università. L'organo consultivo, istituito nel contesto legislativo del decreto 382 del 1980 che risolse la questione del precariato, necessariamente languì e acquistò invece rilevanza e iniziativa la Conferenza dei Rettori, valorizzata dalle leggi che finalmente riconoscevano l'autonomia delle università.

Certamente il nuovo Cun non ha avuto gli stessi problemi di quello precedente. È stato infatti investito e quasi travolto da un progetto di cambiamento epocale, concordato tra governo, parti sociali e CRUI, impostato tra il '95 e il '96 e imposto dalla legge 197 del '97, ma in cui erano stati assai poco coinvolti altri rappresentanti delle comunità accademiche: i professori, i ricercatori, il personale e gli studenti. Per comprensibili motivi, alcuni fra i padri della riforma hanno temuto che nel nuovo Cun prevalessero interessi di categoria e qualcuno ha rimpianto di non averlo riformato più radicalmente o abolito del tutto. Credo invece che questo vasto organismo rappresentativo abbia avuto un ruolo positivo nel rinnovamento dell'università e che anche in futuro un consiglio universitario nazionale dovrà contribuire al governo del sistema universitario.

Nel pensare a come parlare del contributo del Cun alla riforma avevo anticipato un confronto con uno degli invitati a questa tavola rotonda, il professor Panebianco. Ora sono un po' in imbarazzo per la sua assenza ma vorrei ugualmente condividere un episodio. Nello scorso marzo, con Luciano Canfora egli pubblicò sul *Corriere della sera* un editoriale che impegnava il più diffuso quotidiano italiano in un appello contrario alla riforma. Con alcuni colleghi del Cun pensammo che fosse giusto prendere una posizione pubblica. Così inviammo una lettera al direttore del *Corriere*. Vi definivamo la riforma appena avviata come la prima riforma complessiva, guidata da un progetto, finalizzata ad interrompere un predominante degrado, da realizzare con ampia autonomia e rispetto per la diversità di università e facoltà e da rivedere dopo i primi tre anni. Rispetto alle critiche e alle resistenze di alcuni colleghi notavamo come gli effetti perversi di precedenti leggi parziali e la mancanza di riforme avessero alimentato in alcuni un adattamento personale a contesti istituzionali e organizzativi insoddisfacenti: l'au-

toferenzialità dei programmi didattici, l'autoconsolazione nel rapporto aristocratico con lo studio della propria disciplina condiviso con pochi allievi, il disimpegno dalla didattica e dalle responsabilità accademiche, il ritiro in attività esterne motivato da bisogni di realizzazione e non solo da necessità economiche. Sostenevamo che anche l'invecchiamento del corpo accademico e le scarse risorse finanziarie non incoraggiavano entusiasmo nel realizzare i profondi cambiamenti richiesti dalla riforma. Notavamo che era pure comprensibile che le resistenze fossero maggiori nelle realtà accademiche in cui i corsi di laurea avevano una durata legale di 4 anni e per i quali la trasformazione in 3 + 2 è più impegnativa. Affermavamo che l'appello chiamava non a riformare bensì ad arrestare la riforma diversi professori. Quelli preoccupati perché non hanno tempo o risorse. Quelli che hanno già realizzato cambiamenti in assenza di leggi o in contrasto con quelle esistenti. Quelli che vorrebbero università del tutto libere da regole comuni e in concorrenza fra loro. Quelli che, viceversa, temono le limitazioni che il sistema delle autonomie potrebbe porre alla libertà didattica. Concludevamo che a questo eterogeneo insieme di oppositori non si sarebbero certamente unite le centinaia di colleghi che da mesi si erano impegnati a progettare e costruire i nuovi corsi di laurea.

Sorprendentemente la nostra lettera non venne pubblicata. Trovò però risposta in un secondo editoriale di Panebianco e Canfora che precisava la loro proposta di riformare la riforma, facendola slittare, abolendo il rapporto fisso 1:25 fra crediti e ore di impegno dello studente e affidando all'autonomia degli atenei il decidere se un corso di laurea dovesse durare 3 o 4 anni. Si menzionava infine una lettera di colleghi del Cun che, a loro dire, li accusava di essere conservatori ed era utile a consentirgli di aggiungere un'ulteriore richiesta: quella di abolire il Cun in quanto erede di un vecchio sistema.

Torno a esporre quello che ha fatto il Cun per la riforma e lascio il giudizio ai colleghi presenti. Al consiglio universitario la legge 197/97 ha prescritto di esprimere pareri sia sui decreti che avrebbero regolato le proposte dei nuovi ordinamenti da parte delle autonome università sia sui singoli ordinamenti da queste successivamente proposti nei regolamenti didattici d'ateneo. In quest'ultima fase, appena conclusa, le università hanno progettato centinaia di ordinamenti e il Cun ha espresso circa 2.700 pareri. L'importanza dei pareri del Cun è stata un po' esagerata, sia da parte di responsabili delle università che dal ministero, che gli hanno attribuito funzioni di controllo e di spauracchio. Si diceva: "il Cun sta vagliando il regolamento" o "il Cun boccherà l'ordinamento". In realtà i pareri del Cun sono stati espressi, tra notevoli difficoltà organizzative, con grande rispetto per l'autonomia degli atenei, con una sostanziale condivisione degli obiettivi di sistema della riforma e

una diretta comprensione di quanto grandi siano le difficoltà nel perseguirli. Queste posizioni non erano nuove. Erano già state espresse nel corso del 1998 nei pareri sul documento Martinotti (N° 9 - maggio '98) e sulla prima e seconda nota d'indirizzo del ministro Berlinguer (N° 13 - giugno '98 e N° 23 - dicembre '98). Il Cun aveva segnalato nuovamente le difficoltà della riforma anche nel parere N° 29 del maggio '99 sul decreto 509/99 in cui, pur confermando l'apprezzamento per gli intenti e la profondità del disegno riformatore, si segnalava che procedendo troppo speditamente si stavano creando delle sfasature fra i processi normativi: i decreti d'area venivano definiti in assenza del regolamento generale e sarebbe stato comunque necessario esaminare simultaneamente i percorsi delle lauree triennali e quelli delle lauree specialistiche. In particolare si individuavano diversi aspetti critici nei passaggi fra la formazione secondaria, la FIS e i tre livelli della formazione universitaria: lauree, lauree specialistiche, dottorati di ricerca e specializzazioni universitarie.

In una mozione del marzo 2000, considerato che non erano stati presentati il regolamento e gli allegati per gli ordinamenti delle lauree specialistiche, constatato che le procedure del d.m. 509/99 comportavano tempi di attuazione difficilmente comprimibili, tenuto conto che in alcune sedi universitarie si stavano avviando corsi di laurea dal futuro incerto e ritenendo che dovessero essere adeguatamente informati gli studenti, il Cun espresse al Ministro l'avviso che il nuovo sistema venisse avviato in tempi certi, non prima dell'anno accademico 2001/2002.

Acquisite opinioni e pareri dalle conferenze dei presidi e dei presidenti di corsi di laurea nonché da associazioni scientifiche e professionali e da altri soggetti interessati alla riforma, dopo aver espresso un parere preliminare (N° 39 del gennaio 2000) il Cun approvò un parere esteso e puntuale sulla determinazione delle lauree universitarie (N° 45) nel giugno 2000. Nel parere si individuarono problemi e indicazioni generali e si avanzarono specifiche proposte emendative sull'articolato del decreto, comprese una riduzione del numero delle classi e revisioni dell'articolazione dei loro ambiti formativi.

Rispetto al significato della riforma si sottolineava che essa richiede una forte disponibilità al cambiamento da parte dei docenti, degli studenti e delle strutture organizzative.

Rispetto al contesto europeo, si notava che la riforma non rappresentava un adeguamento a standard, peraltro inesistenti, ma una proposta originale per arrivare a una maggiore comparabilità e compatibilità dei sistemi nazionali dell'istruzione superiore, articolandoli in tre livelli e aumentandone le possibilità di integrazione.

Nella piena condivisione degli obbiettivi della riforma, si sottolineava che per la sua realizzazione sarebbero stati necessari

interventi normativi e finanziari per incoraggiare l'assunzione di comportamenti virtuosi da parte di tutti i soggetti interessati. Si sottolineava che le autonomie universitarie, che avevano un ruolo fondamentale nel definire i nuovi corsi, dovevano evitare una totale deregolazione e il prevalere di modelli e interessi locali che avrebbero allontanato le università italiane dal contesto europeo.

Si notava che la ridefinizione dei settori scientifico disciplinari poteva essere in conflitto con la struttura delle classi, in quanto un unico settore poteva racchiudere competenze disciplinari sia di base, sia caratterizzanti che integrative. Si notavano anche alcune disomogeneità tra le classi proposte nelle diverse aree scientifico culturali.

Si fornivano comunque indicazioni generali per le classi delle lauree dell'area sanitaria e di quella strategica anche se riservate alla concertazione interministeriale.

Si sottolineava la necessità di un attento monitoraggio della prima applicazione della riforma. Si sottolineava che le strutture didattiche avrebbero dovuto attribuire i crediti ai diversi insegnamenti e alle attività formative attentamente, valorizzando il ruolo delle commissioni paritetiche studenti-docenti. Anche nel definire i compiti didattici occorreva superare la attuale discrezionalità nell'ottica di una comune individuazione degli obiettivi formativi.

Relativamente all'accesso agli studi universitari e all'integrazione con la formazione secondaria si affermava che occorreva evitare una sfasatura fra riforma universitaria e riforma della scuola e si raccomandava una attenta valutazione delle disposizioni che si raccomandavano alle università il compito di determinare nei regolamenti le conoscenze richieste per l'accesso ai singoli corsi e le modalità per la loro verifica e integrazione.

Rispetto al contributo degli ordini professionali nel definire obiettivi e prospettive dei nuovi corsi se ne riconosceva l'importanza, la problematicità e il ritardo nel confronto.

In merito all'individuazione delle strutture didattiche responsabili dell'attuazione della riforma, il Cun ribadiva che l'articolazione in classi superava la tradizionale organizzazione, tuttavia si riconosceva che la centralità della facoltà come responsabile della progettazione e realizzazione dei nuovi corsi appariva insostituibile.

Nel merito dell'articolato del decreto il Consiglio propose che si richiedesse che statuti e regolamenti di ateneo individuassero le strutture didattiche responsabili dell'organizzazione dei nuovi corsi di laurea. Al fine di non frammentare i percorsi formativi e non irrigidire la struttura, il Cun chiese di limitare alla sola formazione di base e caratterizzante l'obbligo per le Università di destinare negli ordinamenti didattici almeno un credito a ciascun ambito qualora l'allegato non specificasse il numero minimo dei crediti riservati. Inoltre, per garantire la possibilità di percorsi formativi contraddi-

stinti da un approfondimento degli ambiti formativi caratterizzanti, il Cun propose che, qualora nell'allegato fossero indicati più di tre ambiti disciplinari caratterizzanti, i regolamenti didattici di ateneo potessero riservare un adeguato numero di crediti ad almeno tre degli ambiti indicati e disporre eventualmente l'impiego degli ambiti caratterizzanti non utilizzati tra le attività affini o integrative. Infine, per precisare e facilitare l'ammissione e il passaggio ai nuovi corsi di laurea si propose che le strutture didattiche competenti dovessero individuare i crediti mancanti e stabilire le modalità per il conseguimento della laurea.

Infine, nell'esprimere un parere favorevole, si richiamava l'attenzione del Ministro sulle necessarie condizioni "di contesto": uno stato giuridico chiaramente definito (la legge era ancora in discussione nelle Commissioni parlamentari); la disponibilità di nuove risorse economiche dedicate all'avvio e al proseguimento della riforma; l'incremento della percentuale del PIL dedicata alla ricerca, universitaria e non; l'esistenza di un sistema per il monitoraggio del processo di riforma.

Nell'aprile del 2000 al Cun venne richiesto il parere sullo schema di decreto sulle lauree specialistiche. Nello stesso mese il Consiglio varava stesura definitiva delle declaratorie dei 371 Settori Scientifico Disciplinari che, superando i precedenti 407 elenchi che contenevano circa 4.200 discipline, esplicitavano i contenuti scientifici e le competenze che gli studenti dovranno acquisire nei nuovi corsi universitari.

Nella parte generale del parere sulle lauree specialistiche espresso nel luglio del 2000 (N° 49) si ribadivano le indicazioni espresse nel parere sulle lauree. Sul raccordo fra lauree e lauree specialistiche il parere del Cun paventava la possibilità che le lauree non permettessero di entrare nel mondo del lavoro con competenze effettivamente spendibili e che università e studenti privilegiassero i corsi di laurea che consentono un passaggio senza debiti formativi alle lauree specialistiche. Sia per le lauree specialistiche che per le lauree universitarie il Cun sottolineava l'esigenza di un quadro normativo per l'accesso e per il passaggio dalle une alle altre. Rispetto ai problemi della transizione dal vecchio al nuovo sistema si notava che, in assenza di indicazioni da parte del MURST, del Cun e della Conferenza dei Rettori vi era il rischio che le singole università seguissero criteri non uniformi e tali da limitare la trasferibilità degli studenti. Nella parte specifica si proposero specifici interventi e revisioni dell'articolazione degli ambiti formativi nelle diverse classi.

Nonostante i ritardi nella pubblicazione dei decreti in gazzetta ufficiale e l'assenza dei decreti sulle lauree dell'area sanitaria e strategica che, ritardati dal concerto con altri ministeri, arrivarono solo all'inizio del 2001, nell'inverno del 2000 il quadro complessivo della riforma era praticamente completo. Rispetto all'anima della

riforma vorrei osservare che essa ha rivitalizzato l'impegno progettuale di molti docenti, mettendo in crisi la diffusa convinzione che l'università italiana fosse imm modificabile; idea a cui gran parte della mia generazione era rassegnata per fondati motivi. Basti ricordare che, dopo la lunga attesa cominciata all'inizio degli anni '70, nel 1980 erano state approvate leggi che prevedevano una definizione dello stato giuridico dei docenti entro tre anni e una cadenza biennale dei concorsi e agli inizi degli anni '90, altre leggi prevedevano attività di orientamento e tutorato: tutte largamente disattese.

Tra le immagini dell'università italiana in primo piano a metà degli anni '90, ricorderei quella del titolo del libro di un invitato a questa tavola rotonda, Raffaele Simone, "L'università dei tradimenti" e quella di un amico economista che l'ha descritta come un'università collusiva, in cui patti impliciti consentono a molti di essere finti professori per finti studenti in finte università. Immagini colorite ma con evidenti riscontri nei dati sulle carriere degli studenti, sulla composizione dei bilanci delle università, sulle strutture didattiche e di ricerca e, in particolare per quanto riguarda le nuove scienze, nel rapporto numerico fra docenti e discenti.

La necessità di riformare era evidente, le difficoltà e i motivi per non farlo diversi, la comprensione e la condivisione della normativa scarse. La difficoltà a comprendere questa riforma non deriva dal fatto che essa sia complicata. Quando fu presentato il volume da 800 pagine in cui il ministro Zecchino ha raccolto documenti e norme sulla riforma, Umberto Eco ha dichiarato che tutto si poteva spiegare in poche righe, ma i dettagli tecnici e normativi sono complessi. Per modificare ordinamenti e norme preesistenti occorrevano molte pagine di ridefinizioni normative, così come per modificare la cultura dell'insegnamento universitario occorreranno diversi anni.

Con la grande maggioranza dei colleghi del Cun mi sono convinto che gli obiettivi della riforma fossero giusti: era incontrovertibile che i percorsi fossero troppo lunghi e il numero dei *drop out* inaccettabile nonché che il sistema fosse rigido e poco efficace. Ovviamente si potevano trovare spiegazioni nella scarsità dei finanziamenti e non mancavano apologie del sistema pre vigente. Qualcuno ha sostenuto con candido cinismo che gli studenti *drop out* garantivano la selettività e le risorse necessarie al funzionamento dell'università: con il triplo delle immissioni rispetto ad altri paesi avevamo lo stesso output di laureati, tre famiglie convergevano a sostenere il conseguimento della laurea da parte di un solo studente.

Gli obiettivi della riforma erano facilmente condivisibili, ma la realizzazione avrebbe richiesto un maggiore impegno corale di istituzioni e singoli. Invece all'avvio del suo iter ho avuto più volte l'impressione che l'atteggiamento predominante fosse di una sostanziale incredulità sul fatto che la riforma potesse realmente prendere inizio.

D'altra parte quanti iter legislativi in materia di università si sono interrotti nei fine legislatura! Nei primi mesi del '99 e ancora nell'intero 2000 molti colleghi chiedevano: *ma allora non si comincia mica, vero?* Credo che l'inizio dell'applicazione della riforma sia avvenuto quando la maggior parte degli organismi che avevano la responsabilità della sua realizzazione, organi collegiali con decine di componenti, erano ancora sostanzialmente impreparati. Ancora pochi mesi fa colleghi e giornalisti confondevano gli esami con i crediti e gli insegnamenti con i settori scientifico disciplinari!

Ancora pochi giorni fa, nel momento in cui in alcuni nuovi corsi di laurea iniziavano le lezioni, autorevolissime dichiarazioni, amplificate dalla stampa, anticipavano un arresto o uno slittamento della riforma. Forse è stata poco chiara una dichiarazione del ministro Moratti, forse non tutti i giornalisti controllano le notizie, ma quanta confusione hanno causato i titoloni che dichiaravano che anche la riforma dell'università si fermerà. La confusione non è tutta da una parte. Il Ministro sembra sensibile alle segnalazioni di accademici e studenti che dichiarano che il modello 3 + 2 non va bene per le facoltà umanistiche. Ma recentemente un documento di sindacati e associazioni di docenti ha segnalato che il modello "3" sarebbe inadeguato proprio per i corsi dell'area scientifica.

Non credo sia interesse di nessuno avviare un processo così complesso e impegnativo tra difficoltà di comunicazione e nella eterogeneità di percezioni e rappresentazioni di cosa sia possibile e ragionevole fare in questa avanzata fase di applicazione della normativa. Riprenderei a questo proposito la metafora su architetti e operai con un'allegoria edilizia. La riforma ci sta impegnando a costruire delle nuove abitazioni per l'alta formazione. Nel 1997 c'è stata una legge nazionale, la Bassanini, che, recependo necessità ed indicazioni che venivano dalla società, lo ha imposto. Nel 1999 è stato approvato un piano regolatore generale cioè il decreto 509, in base a cui all'inizio del 2000 sono stati emanati i singoli piani regolatori – i decreti relativi alle classi dei corsi di studio. Sulla loro base le autonomie locali – le università, hanno preparato i progetti degli edifici – gli ordinamenti, su cui tra aprile e luglio si è pronunciato il Cun. Ora le facoltà e gli organismi didattici stanno applicando i progetti esecutivi – i regolamenti didattici dei corsi, e i progetti per l'utilizzazione degli spazi – i manifesti degli studi. Infine, scelti la destinazione degli ambienti e gli arredi – i programmi dei corsi, docenti e discenti li utilizzeranno evidenziando inevitabili errori e problemi da correggere, forse già a livello di interventi annuali di manutenzione.

In altri termini, un processo così impegnativo doveva essere analizzato, valutato, criticato e migliorato per tempo, nelle diverse fasi e al livello di complessità che gli era proprio. Il Cun ha cercato di farlo esprimendo trasparentemente i propri pareri prima sul piano regolatore generale, poi sui singoli piani, infine sui progetti

degli ordinamenti. Ora i progetti esecutivi e la loro realizzazione sono affidati alla responsabilità delle strutture didattiche degli atenei ed è troppo tardi per rimettere in discussione il piano regolatore generale.

A questo punto riassumerei i criteri che hanno guidato il Cun nell'esaminare i singoli progetti, gli ordinamenti dei corsi di laurea proposti dagli atenei. In sostanza il Consiglio ha solo controllato che regolamenti e ordinamenti fossero conformi alla normativa definita dai decreti e, in alcuni casi, ha risolto sul piano interpretativo delle ambiguità dell'impianto normativo.

Non era compito del CUN né limitare i corsi che, essendo stati proposti in modo conforme alla normativa, hanno ricevuto l'approvazione del Ministero, né far aumentare i corsi interfacoltà. Certo l'innovazione avviene ai confini dei saperi, siamo tutti consapevoli che i corsi più innovativi dovrebbero coinvolgere più facoltà, ma non è il Cun che può imporli e ci si è limitati a fare attenzione che risultasse chiaramente quale era la Facoltà o la struttura interfacoltà a cui attribuire la responsabilità di un corso. C'è stata una lunga discussione se potessero esserci dei corsi di laurea interclasse. Ha prevalso l'opinione di chi ha ritenuto che, nell'attuale indefinito contesto normativo, potesse essere rischioso perturbare il sistema dei titoli creando dei laureati la cui laurea avrebbe avuto un valore multiplo rispetto ad altre lauree con valore singolo. È stata una scelta e non è il caso di ridiscuterla in questa sede per non ripetere una discussione che ha impegnato il Cun per ore e ore.

La maggior parte del lavoro del Cun ha riguardato la mera correzione di errori di progettazione, in molti casi prodotti da quella difficile comprensione dei regolamenti a cui accennavo prima.

Torniamo al problema della proliferazione dei corsi: innanzitutto va notato che essa non è stata così estesa come si è lamentato. Nel '99 sono stati censiti 1.330 corsi di laurea, con circa 241.000 immatricolati, ma c'erano anche 1.270 corsi di diploma universitario con soli 31.000 iscritti. Per inciso noteremo come lo squilibrio fra gli iscritti dimostri la scarsa attrattività dei corsi di serie B. La somma dei corsi di laurea e dei DU dà un numero assai prossimo a quello dei circa 2.700 corsi che hanno avuto il via libera dal Cun. Però fra essi non sono compresi quelli dell'area sanitaria e quelli che le università potranno proporre nei prossimi mesi. Dunque il numero dei corsi di laurea crescerà, ma l'aumento è coerente con quello del numero delle università e della popolazione studentesca. Nei pareri del Cun si è comunque segnalata più volte l'opportunità che non fossero proposti alcuni corsi in quanto non sufficientemente differenziati negli obiettivi formativi e nei percorsi di studio rispetto ad altri corsi proposti nella medesima classe. Un rilievo delicato sia sul piano politico, in quanto limitativo dell'autonomia, sia sul piano tecnico, perché molti hanno obiettato che i settori

disciplinari racchiudono spesso una gamma di competenze troppo ampia per poter essere usati come unità di misura della sovrapposizione tra gli ordinamenti dei corsi.

Un analogo controllo è stato esercitato sui curricula, verificando che essi non fossero il veicolo per mascherare una proliferazione dei corsi, che non avessero denominazioni proprie a livello dell'intitolazione e che obiettivi e percorsi formativi proposti risultassero adeguatamente differenziati. Se avessimo considerato il numero dei nuovi corsi di studio in base a quello dei curricula proposti il risultato sarebbe sì davvero inquietante.

Il Cun ha anche controllato che i crediti a disposizione degli studenti fossero effettivamente liberi; è stata una richiesta degli studenti, prontamente recepita e del tutto compatibile con le considerazioni prospettate prima con ammirevole chiarezza da Giandomenico Boffi. I crediti a disposizione degli studenti sono sia un importante elemento per l'elasticità dei percorsi formativi che una occasione per responsabilizzare il termine fondamentale del percorso formativo: lo studente. Certamente è importante considerare gli studenti come i clienti delle università e preoccuparci della loro soddisfazione. Certo dobbiamo considerarli anche sotto un altro aspetto, quello di prodotti del sistema formativo universitario. Ma, per validare la bontà degli impianti formativi, dobbiamo considerare anche la possibilità che gli studenti hanno avuto di contribuire a costruire creativamente i propri percorsi formativi.

Nell'arco di quattro mesi il Cun ha espresso i pareri su oltre 2.700 ordinamenti. Rispetto ai nove mesi intercorsi fra la pubblicazione del DM 509 e quella del decreto relativo alle lauree e ai cinque mesi impiegati dalle prime università per trasmettere le proprie proposte al Ministero, il lavoro del Cun è stato effettuato in tempi relativamente ridotti, ma questo non ci ha risparmiato dall'accusa di rallentare l'avvio della riforma. Per natura ed educazione tendo più all'autocritica che alla critica, ma in questo caso la mia coscienza è tranquilla: abbiamo lavorato al meglio in condizioni incredibili. Forse una tattica dei propugnatori dell'assoluta autonomia delle università è stata quella di rendere inverificabili e non confrontabili i formati delle proposte. Il rettore Modica potrà smentire questa interpretazione, ma di fatto molte proposte erano state formulate a piacimento del proponente, che a volte non era l'università, e neppure la singola facoltà, poiché persino gli ordinamenti proposti dalla stessa facoltà avevano formati differenti. Il sottosegretario Guerzoni ci aveva promesso uno strumento informatico che avrebbe standardizzato e gestito gli aspetti più 'stupidi' dell'esame. Invece il Cun ha dovuto controllare "a mano" su centinaia di fotocopie che negli ordinamenti i settori individuati appartenessero agli ambiti previsti dal decreto, che fossero assegnati i crediti minimi previsti per le diverse attività e anche che la somma dei crediti fosse

180, e in alcuni casi non era tale. Questi semplici controlli algoritmizzabili hanno invece richiesto molto tempo e, personalmente, non escludo qualche sbaglio. Non sarà così con le proposte degli ordinamenti delle lauree specialistiche. Finalmente il ministero è uscito dall'attendismo che forse caratterizza ogni fine di legislatura (in particolare quando si dà per scontato un cambiamento politico). Ci si dice che nelle prossime settimane dovrebbe essere disponibile un sistema telematico per costruire una banca dati dell'offerta formativa, che rappresenterebbe anche la base per il monitoraggio e per la valutazione dei corsi di laurea appena istituiti, nonché il sistema con cui gli atenei potranno immettere, verificare e trasmettere gli ordinamenti proposti per le lauree specialistiche.

Prevedo che i pareri sugli ordinamenti delle specialistiche saranno espressi con maggiore tranquillità. Risolti molti problemi di verifica della conformità ai prospetti normativi, credo che alcuni dei controlli posti per le lauree, segnatamente l'obbligo di evidenziare fra lauree e curricula della stessa classe una differenziazione nei crediti assegnati ad ambiti e settori, non saranno più attuali per le lauree specialistiche. L'attenzione sarà posta più sulla congruità fra obiettivi e percorsi e sulla continuità con i percorsi delle lauree e gli eventuali rilievi saranno proposti con lo stesso spirito di responsabilità e di rispetto per le autonomie con il quale il Cun ha lavorato sinora.

Per concludere vorrei proporre due considerazioni finali, una sulla riforma e una sul consiglio. Nel valutare per dovere d'ufficio la riforma dell'autonomia didattica mi si sono chiariti sia i suoi problemi che le sue potenzialità. Essa ha finalmente introdotto il cambiamento nel sistema necessario per adeguarlo alla mutata funzione che il sistema universitario ha assunto in tutti i paesi a sviluppo sociale ed economico avanzato. L'università da sede di una alta formazione riservata a esigue minoranze della popolazione è diventata sede di una formazione superiore articolata in livelli, di cui il primo destinato alla maggioranza della popolazione. Ovviamente modernizzazione e cambiamento non sono di per sé automaticamente positivi. Ai precedenti squilibri, inefficienze e ingiustizie se ne possono sostituire altri, anche più ingiusti e dannosi. Tuttavia l'esperienza nel Cun mi rende fiducioso sugli esiti del confronto fra le differenti anime e fra i differenti protagonisti della vita universitaria nel realizzare concretamente e valorizzare le novità positive introdotte sin qui a livello normativo e nel correggere quanto prima inevitabili errori.

Sempre in base all'esperienza di questi anni mi è anche chiaro che, per il governo del sistema, è importante che permanga un organo rappresentativo come il consiglio universitario nazionale. Lo faccio a sereno consuntivo, essendo prossimo al termine del mandato, non rievocabile e ben contento di poter tornare pienamente a far ricerca e a insegnare (preferibilmente in quest'ordine). A differenza della CRUI

e delle Conferenze dei Presidi, il Cun non rappresenta il management, come rettori e presidi, eletti sì dai colleghi ma per assolvere alla funzione di organizzarne il lavoro e impegnati a garantire comunque il funzionamento delle istituzioni presso il pubblico e presso il ministero. Per essere più espliciti: è giusto sostenere che alla base della riforma della didattica universitaria c'è stata un'alleanza tra studenti, rettori e governo. Sarebbe deleterio per l'università se questa alleanza fosse giocata escludendo i docenti o, addirittura, contro di essi. Sarebbe deleterio e ingiusto. In un contesto di risorse carenti, di vite sempre più complesse con tempi sempre più ridotti; la grande maggioranza dei docenti universitari sta destinando tempi crescenti alla didattica, ad attività di supporto e alla stessa attuazione della riforma, con discussioni e riunioni lunghe e defatiganti. Non sarei affatto sorpreso se nel triennio 2000-2002 si evidenziasse una significativa riduzione delle pubblicazioni scientifiche dei docenti delle università italiane.

Per sua natura e composizione il Cun è adeguato a rappresentare anche i legittimi interessi e l'impegno dei docenti. Inoltre il consiglio è l'unico a contenere una molteplicità di competenze scientifico disciplinari di cui, essendo i docenti eletti per aree, è ovviamente equilibrato il peso. Per definizione una sistematica rappresentanza delle diverse aree disciplinari non può essere garantita né dalla conferenza dei rettori, anche se è finito il tempo in cui i rettori erano solo giuristi o medici, né dall'insieme delle conferenze dei presidi delle facoltà, visto che a queste fanno indifferentemente riferimento singole o molteplici aree.

Infine il Cun è l'unico organismo in cui siano rappresentate tutte le componenti delle comunità universitarie: ci sono otto rappresentanti degli studenti, tre dei rettori, quattro del personale amministrativo tecnico assistenziale e ausiliario. La composizione dei quarantadue docenti, eletti in rappresentanza delle tre fasce di docenza in 14 comitati d'area per quattro anni, ha posto dei problemi. Infatti le nuove procedure concorsuali, forse creando troppi idonei, hanno stappato in soli due anni un perdurante ingorgo nelle carriere accademiche riducendo una conflittualità tra i livelli di docenza che si è prolungata per quasi vent'anni, ma alla fine nel Consiglio non ci sono quasi più ricercatori. Non è questa la sede per considerare se sia opportuno introdurre modificazioni nei meccanismi di rappresentanza, ma credo sia del tutto evidente l'esigenza che nel governo delle autonomie universitarie permangano delle camere dei comuni, il Cun e il Comitato Nazionale degli Studenti Universitari, per equilibrare il potere della camera dei pari, la CRUI.



# Interventi

## Messaggio del Card. Camillo Ruini

Presidente della Conferenza Episcopale Italiana

Prot. 1143/01

Ai partecipanti  
al VI Incontro Nazionale  
per docenti universitari cattolici

Carissimi,

esprimo a tutti i rettori e i docenti che partecipano al VI Incontro Nazionale il mio saluto e l'augurio che questa iniziativa, promossa dall'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università e del Servizio Nazionale per il Progetto Culturale della CEI, insieme all'Associazione tra i docenti per il Grande Giubileo, contribuisca a rendere concreto e costruttivo il dialogo tra la Chiesa e l'Università.

Il mio saluto è indirizzato, tramite loro, anche a tutti gli altri protagonisti della vita universitaria, in particolare agli studenti, all'inizio del nuovo anno accademico che coincide con l'entrata in vigore della riforma universitaria.

Le ampie trasformazioni sociali e culturali e le scelte normative che ridefiniscono il profilo delle istituzioni accademiche sollecitano un ripensamento dei compiti dell'università e, di conseguenza, dell'articolazione degli ambiti disciplinari, dei percorsi didattici, dei rapporti con le altre istituzioni e con la vita della città.

Il tema dell'incontro: *Umanesimo cristiano e cultura universitaria. I cattolici e la riforma* consente di mettere in guardia dalla tentazione di ridurre l'orizzonte umano al livello di ciò che è misurabile con le coordinate della sola scienza, obliterando le dimensioni dell'etico, del bello, dell'affettivo e dello spirituale. La straordinaria esperienza del Giubileo delle Università, celebrato nel settembre 2000, ha messo in luce l'esigenza di riprogettare l'università come culla per un nuovo umanesimo. A questo proposito sembra doveroso ricordare che i riferimenti fondamentali per i compiti dell'università devono rimanere l'istanza educativa e la risposta alla domanda di formazione che pongono al centro la persona umana e ordinano al suo servizio ogni altra attività di ricerca e di didattica.

L'entrata in vigore della riforma, con il nuovo quadro di proposte formative specialistiche che l'università italiana si appresta a presentare, offre ai cattolici l'occasione per una decisiva assunzione di responsabilità, come hanno scritto i Vescovi della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università, nella loro *Nota* dello scorso anno; si tratta di "tentare l'impresa - certamente non facile, ma ineludibile per fedeltà al Vangelo e per fedeltà alla storia - di contribuire a delineare una nuova enciclopedia dei saperi in cui la potenzialità e la plasmabilità dell'orientamento cristiano possa esprimere la sua forza in ordine alla promozione di un umanesimo integrale" (*La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia*, n. 7).

In questo contesto appare ancora più delicata e determinante la funzione che i docenti sono chiamati a svolgere e che, oggi, richiede disponibilità e dedizione personale. L'università ha più che mai bisogno di "maestri" e di educatori che si facciano carico del destino dei discenti, comunicando loro un metodo e accompagnandoli in un percorso di conoscenza critica, di motivazioni profonde e di convinzioni personali.

Per infondere nell'ambiente universitario quel supplemento d'anima che tutto pervade e tutto rinnova, il docente cattolico, testimone dei valori evangelici, si alimenta alle fonti della spiritualità ed esprime la sua ispirazione cristiana.

Agli studenti rivolgo l'invito a vivere il tempo dell'università non solo in vista dell'acquisizione di un titolo legale di studio per la professione, ma anche come un periodo di formazione della propria personalità che si raggiunge maturando in sé una sintesi personale tra sapere, cultura ed esperienza di fede.

Auspico che i lavori dell'Incontro Nazionale contribuiscano a far nascere nelle università i "Laboratori di fede e di cultura" che il Santo Padre ha raccomandato nelle sue conclusioni del Giubileo delle università.

Mentre, anche a nome dei Vescovi italiani, esprimo il ringraziamento per la viva testimonianza che molti docenti danno in ambito universitario, formulo per tutti i migliori auguri per il nuovo anno accademico.

Roma, 5 ottobre 2001

CAMILLO CARD. RUINI  
*Presidente*



# Intervento della Dott.ssa Letizia Moratti

Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca

Ho accolto con particolare interesse il vostro invito, che rappresenta il naturale sviluppo del Giubileo delle Università, tenutosi dal 3 al 10 Settembre del 2000, che ha visto convenire a Roma centinaia di rettori e migliaia di docenti da tutte le università del mondo, sia cattoliche che laiche, per riflettere sul rapporto tra culture e fede, tema di fondo – oltre che di attualità – in particolare oggi.

Concedetemi di fare mio quanto detto per voi dal Papa, quando afferma: "L'umanesimo che auspichiamo propugna una visione della società, centrata sulla persona umana e sui suoi diritti inalienabili, sui valori della giustizia e della pace, su un corretto rapporto tra individuo – società e Stato, nella logica della solidarietà e sussidiarietà. È un umanesimo capace di infondere un'anima allo stesso progresso economico, perché esso sia volto alla promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo".

È con questo spirito che vi porgo il mio saluto e che considero questo appuntamento come una tappa del viaggio di ascolto, che sto compiendo all'interno del ricco sistema di educazione del nostro paese, dalla scuola materna a voi.

Questo appuntamento è un momento qualificante dell'itinerario che mi porterà in molte regioni d'Italia, per raccogliere elementi di valutazione, per incontrare le persone e i volti che fanno il mondo dell'educazione.

Ho scelto questo percorso in vista degli stati generali dell'educazione, con animo aperto, ispirandomi ancora alle parole del Santo Padre, quando dice: "Va cercata la verità con atteggiamento umile, ma al tempo stesso fiducioso puntando sulla cultura, ma con la verità, perché una cultura senza verità non è garanzia, ma un rischio per la libertà".

Coloro che mi hanno preceduto in questa giornata di lavoro hanno affrontato alcuni interrogativi, che sono anche i nostri: "Quale dovrà essere il peso culturale dell'università nella nostra società? Qual è il compito di promozione sociale e occupazionale dell'università?"

Alcune indicazioni dei docenti cattolici, ma anche quelle che ci sono pervenute da alcuni docenti laici, vanno nella stessa direzione: al centro ci sono gli studenti, le loro famiglie, i loro progetti di vita da realizzare, le loro speranze per l'oggi e per il domani.

Viviamo in un continente che ha un patrimonio di civiltà, che ha radici antiche, le radici del messaggio cristiano tutto incentrato sulla fiducia nell'uomo, sulla sua capacità di scelta della strada da percorrere.

Su queste fondamenta si sono costruite le democrazie, si sono superate le guerre e le divisioni ed è sorta una cultura di valori condivisi, sostituendo l'altruismo all'egoismo, la comprensione delle diversità all'intolleranza. I nostri giovani sono gli eredi di questa immensa ricchezza di valori, di eventi e di comportamenti.

Noi dobbiamo sorreggerli nel conoscerli, nel viverli e nel sentirli dentro di sé.

È questa consapevolezza forte che li potrà far sentire protagonisti: la scienza, la tecnologia più avanzata, gli straordinari strumenti che il progresso mette nelle loro mani, anche attraverso la scuola e l'università, acquistano significato a partire proprio da questo, dal progetto di società e di umanità generato dall'Europa.

La realizzazione di questo progetto dipende dai giovani: certamente dall'impegno e dal lavoro che vorranno mettere a disposizione del loro stesso futuro e del futuro di tutti. Il mondo universitario cattolico svolge un importante ruolo nella costruzione degli uomini di domani; mi attendo la condivisione e la collaborazione nella realizzazione di un progetto comune, i cui nodi sono:

- l'attuazione dell'autonomia, intesa come spazio per la crescita e la formazione della personalità degli studenti quali persone, cittadini e professionisti;
- la definizione del ruolo dei docenti nella nuova università: abbiamo bisogno di insegnanti non solo capaci di offrire una preparazione scientifica e professionale di alta qualità, ma soprattutto di essere guida e sostegno a fianco dei giovani nel loro percorso formativo;
- l'incentivazione della ricerca scientifica per affrontare le nuove sfide emergenti, rimanendo fortemente ancorati ai grandi valori umani universali;
- l'intensificazione e il rafforzamento del rapporto tra l'università e la comunità - la comunità cristiana - con il suo patrimonio di esperienze umane, capaci di trasformare in ricchezza le diversità.

Vi chiedo di farmi avere i risultati della vostra riflessione: sappiate che ne terrò gran conto.