

INTERVENTO
DEL SEN. PROF. DOMENICO FISICHELLA
VICE PRESIDENTE DEL SENATO DELLA REPUBBLICA
ALL'INAUGURAZIONE DELL'A. A. DELL'UNIVERSITA' DI UDINE
7 MARZO 2005

Autorità, Signore e Signori, cari Studenti,

desidero ringraziare il Magnifico Rettore dell'Ateneo friulano per avermi cortesemente invitato alla presente inaugurazione dell'Anno Accademico. Desidero altresì ringraziare il Signor Prefetto per l'ospitalità nella sede istituzionale dello Stato nella provincia di Udine.

La mia presenza alla cerimonia di apertura dell'Anno Accademico di questo giovane e già prestigioso Ateneo non vuole soltanto significare il rilievo che le istituzioni rappresentative riconoscono al ruolo della cultura e della scienza nella nostra vita pubblica, e quindi l'attenzione del parlamento, istanza ove si esprime la volontà di una nazione che "ad ogni costo" - sono parole del Capo dello Stato - deve rimanere una e indivisibile, nei confronti del sapere. La mia presenza ha anche il proposito di registrare il dibattito che nel mondo accademico, e non solo in esso, si viene sviluppando su passato, presente e futuro dell'università in Italia. Molto si è detto su leggi, riforme, regolamenti, e sui loro puntuali precetti, ora per deplorare ora per consentire. Anche e soprattutto in ragione del mio ruolo istituzionale, non posso e non intendo interferire su tale terreno. Tuttavia, se non sta a me parlare di leggi, di

questa o quella legge a cura di questo o quel ministro, forse qualche considerazione mi è consentita, se posso parafrasare un grande del pensiero politico moderno, sullo "spirito delle leggi" che nei decenni hanno accompagnato l'evoluzione e la trasformazione del mondo accademico nazionale, con le sue prospettive future.

Punto di partenza è che la società post-industriale ha come motore della sua innovazione la conoscenza scientifica e tecnologica, talché accademia, centri di ricerca, fondazioni sono e debbono essere tra gli indiscussi protagonisti dello sviluppo sociale, culturale, economico. E qui fatemi subito aggiungere che per una molteplicità di ragioni che non è possibile esaminare nella presente sede l'Italia ha vissuto negli ultimi decenni, e ancora vive e soffre, un processo di deindustrializzazione che va ben oltre i parametri di una equilibrata configurazione post-industriale. In molti, troppi comparti del nostro sistema economico siamo ormai privi di grandi conglomerati industriali, e si sa che soprattutto la grande azienda, per disponibilità potenziale di risorse e per il carattere intrinseco delle sue prospettive produttive, è primariamente idonea e interessata alla promozione e utilizzazione dei processi innovativi e delle sue acquisizioni cognitive. Tale premessa comporta una conseguenza fondamentale: la deindustrializzazione aumenta i compiti e le responsabilità delle università e dei centri di ricerca sul terreno sia della crescita "cumulativa" sia della crescita "rivoluzionaria" - per usare due concetti cari all'epistemologia contemporanea - del sapere scientifico e tecnologico, della conoscenza teorica e applicativa. Ciò vuoi per surrogare e colmare le carenze di un sistema industriale in difficoltà, vuoi per aiutare quest'ultimo a superare tali difficoltà.

Non è necessario insistere sull'argomento, se non per evidenziare l'impegno che per un verso la "mano pubblica" nelle sue diverse articolazioni, per un altro verso il sistema produttivo nella varietà delle sue imprese (piccole, medie e grandi, per quel che ne resta) debbono approfondire allo scopo di assicurare adeguate risorse e attivare le opportune sinergie tra i diversi soggetti, individuali e collettivi, intenti ad incrementare la crescita dell'innovazione e, con essa, della capacità competitiva del nostro Paese.

In secondo luogo, vorrei ricordare a me stesso che l'Università, contribuendo in prima fila a preparare la classe dirigente della nazione - i suoi professionisti, i suoi vertici amministrativi, i suoi ricercatori di eccellenza, i suoi legislatori e governanti - ha il dovere di predisporre e abituare docenti e discenti alle sfide intellettuali e cognitive più ardue e difficili. In una realtà sociale e psicologica nella quale stupidità mediatiche, frivolezze informative e vacuità ludiche stanno crescentemente mortificando e avvilenando la coscienza individuale e collettiva, occorre ribadire che si sta nell'università per insegnare cose difficili, si viene all'università per imparare cose difficili. Ciò comporta per tutti costante aggiornamento, rifiuto della routinizzazione del sapere, curiosità che non si acquieta, senso della complessità teorica ed empirica, gusto inesauribile della ricerca, attitudine ai problemi, consapevolezza che la soluzione di un problema quasi mai è definitiva e comunque apre la strada ad altri problemi. *Servitude et grandeur de la vie académique*, potrei dire parafrasando Alfred de Vigny: *servitude*, perché esige un impegno di studio che non ha fine, *grandeur*, perché è tutta qui la bellezza del lavoro scientifico.

A fronte di queste premesse, qual è lo stato dell'università italiana? Ho iniziato la mia carriera accademica nel 1960, dunque quasi vent'anni prima che nascesse questo Ateneo. Ho percorso tutti i gradini: assistente volontario, poi di ruolo, libero docente, professore incaricato, cattedratico, il tutto piuttosto velocemente, avendo conseguito la cattedra con il vecchio sistema concorsuale delle "terne", che, penso, la stragrande maggioranza di voi non ha conosciuto di persona. Ho diretto istituti policattedra e ho fatto parte del Consiglio di Amministrazione di un grande Ateneo come Firenze, prima di approdare alla "Sapienza" di Roma. Orbene: se dovessi riassumere in una sola formula il percorso vissuto dal microcosmo (poi macrocosmo) universitario in tutti questi decenni, direi che si è verificata una attenuazione, talvolta persino una caduta, della razionalità. I fattori concorrenti a tale esito sono stati, e sono, molteplici: errori o nequizie del legislatore, demagogia di partiti e sindacati, cedimenti ora vili ora interessati del corpo accademico, classe studentesca sempre meno selezionata già all'accesso, per responsabilità del sistema scolastico e per indiscriminata apertura alle facoltà.

La razionalità della vita universitaria si realizza nell'osservanza di alcune condizioni. Il docente universitario è anzitutto uno studioso, uno scienziato, poi un didatta, non viceversa. La didattica è importante, ma è valida se e in quanto l'insegnamento è preceduto e accompagnato da un vasto programma di studio e ricerca. Ciò significa che le ore dedicate alla didattica, e a maggior ragione quelle richieste dai crescenti, spesso inutili adempimenti consiliari e collegiali, non debbono soffocare la possibilità di un impegno di approfondimento diffuso e costante. Il

legislatore che impone troppe ore di attività didattica (lezioni, seminari) forse non si rende conto che così facendo per un verso offre un alibi a quei docenti che non hanno più voglia di studiare, propinando perciò insegnamenti stantii agli studenti, per un altro verso e in pari tempo rende più difficile il lavoro di ricerca a quei professori - dovrebbero essere tutti - che ne avvertono il dovere.

Correlativamente, la razionalità esige che le lezioni si dispieghino lungo giorni diversi, e per un arco temporale adeguatamente ampio. Non riesco ad apprezzare il fatto che - con la scusa della sperimentazione prima, della semestralizzazione e del sistema dei cosiddetti "crediti" poi - per troppe discipline l'anno accademico si sia ridotto a due mesi e mezzo di insegnamento. A parte la dissipazione del pubblico denaro, lo studente ha bisogno di metabolizzare il contenuto della lezione, e ciò esige qualche tempo: non lo si può costringere a una indigestione concettuale. Lezioni di un'ora accademica in tre giorni diversi della settimana da ottobre/novembre a maggio/giugno erano un mirabile modello, da me sempre praticato, di razionalità didattica.

Si deve aggiungere che l'insegnamento universitario è una professione, sul duplice versante della didattica e della ricerca, con tutte le particolarità (procedurali, sostanziali, organizzative, argomentative) del caso. Non basta essere un eccellente avvocato, un ottimo medico, un agguerrito imprenditore, per poter diventare un didatta e uno scienziato universitario. I docenti di estrazione esterna debbono essere perciò un numero assai limitato, selezionato e tendenzialmente eccezionale. Se sono

troppi rispetto ai professori di ruolo, tale situazione segnala un'anomalia da correggere.

Certo, il numero degli iscritti è cresciuto in maniera vistosa; la serie delle discipline di insegnamento si è ampliata a dismisura, anche (ma non solo, purtroppo) come esito della specializzazione del sapere; gli atenei si sono disseminati in una logica provinciale e con il provincialismo della politica del piede di casa, con il risultato, emblematicamente riassunto da un illustre studioso spagnolo, di produrre "esperienze di vita limitate e scarsa curiosità per il vasto mondo", così scoraggiando tra l'altro "la conoscenza approfondita e l'uso delle lingue internazionali", proprio mentre economia, politica, cultura si vanno globalizzando, nel bene e nel male. Tuttavia il compito dell'università non può cambiare, e consiste nel formare *élites* professionali e sociali: più ristrette ieri, più diffuse oggi, ma sempre *élites*. A questo punto voglio dire che registro con piacere la vasta rete di programmi di ricerca dell'Ateneo udinese in collaborazione con numerose università straniere. E' questo un indirizzo che va seguito e sviluppato, anche per evitare che legami troppo stretti con il territorio e con i suoi interessi e orientamenti distolgano da quella che è l'autentica vocazione del sapere scientifico, insieme universale e teorica, teorica perché universale, universale perché teorica. Fermo restando che un'equilibrata collaborazione tra Atenei e rispettive aree di riferimento locale va perseguita come reciprocamente fruttuosa, tuttavia guai all'università che indulge nel parlar dialettale.

Ciò premesso, il criterio della razionalità suggerisce altresì di distinguere, nella consapevolezza che il sapere scientifico implica necessariamente distinzione.

Essenziale mi pare la distinzione tra iscritti e studenti. Esigenze finanziarie, spazi immobiliari, strumentazioni e corredi mobiliari, quantità del corpo docente, praticamente tutto viene calibrato sulla base del numero degli iscritti, che però è con grande frequenza un criterio fittizio e artificioso. Molto si può ridimensionare, guardando al numero degli studenti che arrivano alla laurea, più una certa aliquota idonea ad assorbire, e contemperare entro una ragionevole banda di oscillazione, i fattori di incertezza che sempre investono le esistenze individuali e le istituzioni collettive. Ne guadagnerebbe la qualità dei discenti e dei docenti, nonché la dislocazione delle risorse verso il fine primario dell'università, che è la ricerca con i correlativi strumenti, biblioteche incluse, non di rado sguarnite di molti, troppi libri e riviste scientifiche. Certo, se è vero che tra gli indicatori della "produttività" di un insegnamento, anche in vista dell'assegnazione di risorse all'istituto, dipartimento, clinica cui esso fa riferimento, figura anche il numero degli esami sostenuti e superati dagli studenti, talché tale numero va considerato ai fini della distribuzione dei pani e dei pesci, che solo nelle parabole si moltiplicano per vie miracolose, allora cresce il rischio che anche il dato relativo ai laureati riduca la sua attendibilità quantitativa, per non parlare del suo valore qualitativo. Insomma, si promuove per ottenere risorse, più che per registrare il merito: e così i titoli di laurea finiscono per perdere rilievo.

Se l'università non funziona, le prime vittime sono i giovani, dunque la società nel suo complesso. Giovani in quanto studenti, giovani in quanto aspiranti docenti. La carriera accademica esige un periodo di apprendistato, che nella giovinezza della mia generazione comportava il sacrificio personale inerente al periodo di volontariato,

almeno per un certo tratto senza neppure l'ausilio di una borsa di studio, che oggi può essere coperto da un contratto di collaborazione. Ma sta principalmente al senso di responsabilità del maestro valutare l'attitudine del giovane a proseguire nel suo tentativo, poiché di questo si tratta, di intraprendere il *cursus* universitario. In genere, e salvo casi particolari, due o tre anni sono sufficienti per valutare se il giovane ha la stoffa e il talento per continuare, ove sia stato seguito dal maestro con dedizione, sollecitudine e pazienza. Se così è, il giovane deve andare avanti rapidamente nella carriera. Se così non è, bisogna parlargli chiaro, prospettandogli i limiti che lo caratterizzano e invitandolo a guardare altrove. Nulla è più avvilente, per chi ha dedicato una vita agli studi superiori, che la lettura dell'età media dei ricercatori, la cosiddetta "terza fascia", in troppi atenei italiani. Da solo, questo dato parla di una crisi strutturale che mortifica l'università, evidenzia plurime responsabilità - anche della classe docente oltre che di legislatori, governanti, sindacalisti, partitanti e demagoghi di varia coloritura - e alimenta inevitabilmente frustrazione e demotivazione.

Nella divisione del lavoro che caratterizza un'esperienza complessa come quella universitaria, ove la selezione è indispensabile e i livelli della selezione sono però articolati, possiamo dire che abbiamo un impegno dedicato alla formazione degli studenti, perché conseguano il titolo cui aspirano e grazie ad esso si aprano al mondo delle professioni, e un impegno dedicato alla formazione degli studiosi. Si tratta di impegni strettamente concorrenti, concomitanti e in interazione costante, tuttavia analiticamente ed empiricamente distinti. Se sono in corso, gli studenti stanno

all'università da tre a sei anni, a seconda dei titoli accademici che intendono conseguire. Per lo studioso l'università è il luogo della vita. Ciò comporta differenze che non possono essere trascurate.

Circa gli studenti in generale, cosa deve fornire loro l'università? In primo luogo, un linguaggio formale e formalmente inerente all'area disciplinare prescelta. Non è impresa da poco, in una società dove i semianalfabeti e gli analfabeti di ritorno sono un numero impressionante. Inoltre, un consapevole profilo metodologico, sovente fragile in una università che non indulge alla riflessione epistemologica. Infine, il corredo delle istituzioni concettuali fondamentali di ciascun versante disciplinare, con il corteo dei principali problemi e teorie. Sotto il profilo didattico, il sapere universitario è sempre sapere "istituzionale", se così posso definirlo: istituzioni di clinica medica, così come istituzioni di diritto o di genetica o di astrofisica. Qui sta la solidità della sua base categoriale, e se tale base è solida il giovane che vorrà specializzarsi in questo o quel campo del vasto territorio in cui si diffonde la varietà professionale di una società dinamica e ricca di percorsi, avrà gli strumenti linguistici, metodologici e concettuali per muoversi con crescente sicurezza e compiendo in corso d'opera le scelte inerenti ai propri particolari indirizzi professionali.

Se questa è la funzione precipua dell'università in quanto ambiente di formazione degli studenti in vista del loro accesso alle dirette opzioni e pratiche professionali, ebbene va detto che, contrariamente a quanto si può credere, questa è funzione tipicamente generalistica, non specialistica. La parcellizzazione

indiscriminata delle facoltà, la proliferazione di improbabili corsi di laurea o insegnamenti più attenti a particolarismi (di persone, di ambienti locali, di interessi corporativi), spinte congiunturali, talora persino mode pseudo-intellettualistiche e pseudo-produttivistiche, tutto ciò non aiuta i giovani nella preparazione volta alla ricerca e acquisizione di sbocchi autenticamente professionali.

L'alta specializzazione è, invece, il dominio precipuo di quanti attendono all'università come luogo della vita. Qui si preparano e si sviluppano le più ricche, articolate, profonde esperienze specialistiche, qui si sperimentano per tutto il tempo necessario le novità del sapere scientifico, e quando le acquisizioni sono corroborate da adeguata conferma empirica e sperimentale, allora le ricadute sulla didattica e sulla dimensione generalistica diventano feconde.

Vedo così, per sommi capi, il percorso teso a un recupero della razionalità. Percorso forse severo e visione forse personale. Ma ho parlato mentre vivo il quarantacinquesimo anno della mia vicenda di studioso. E ho parlato con l'animo di chi molto ha creduto, e ancora vuole credere, nell'università.