

Elio Franzini

I SAPERI UMANISTICI NELL'UNIVERSITÀ CHE CAMBIA

Il nostro spirito, osserva Paul Valéry, è fatto di disordine, più un bisogno di mettere ordine. Ben sappiamo che il disordine, e un'assoluta incertezza sui tempi, ha regnato a lungo in questi anni, e ancora regna, facendo crescere quasi a dismisura l'esigenza di mettere ordine, di dare un senso a tutta la confusione, la frustrazione, l'attesa di cui si sono riempiti i nostri giorni per almeno sette anni. In questa esigenza, tuttavia, che copre un vasto campo di problemi (dai nuovi ordinamenti al dottorato, dalla formazione degli insegnanti alle questioni del reclutamento di ricercatori e docenti), non può mancare una premessa forte, che è quella, per poter agire correttamente là dove siamo chiamati a rivedere e ricostruire, di interrogarsi sul senso scientifico dei nostri percorsi, sulla teleologia sia del nostro lavoro sia dei nostri tentativi di "mettere ordine". Appunto, come recita il titolo stesso del nostro incontro, ogni passo futuro deve partire da un'interrogazione *attuale*, che rifletta sia sul senso della tradizione sia sullo statuto di quelli che oggi qui chiamiamo i "saperi umanistici".

Nel rapido e a volte superficiale avvicinarsi della contemporaneità non si ha quasi percezione che gli atti umani perpetuati nel tempo, pur modificandosi nelle espressioni, non perdono il loro valore di matrice, e vanno invece incessantemente a conformare la vita interiore di ogni individuo, rappresentando una parte importante della storia della cultura materiale e immateriale degli uomini. Questa contrapposizione – tra lentezza costruttiva e velocità effimera – va senza dubbio accettata e compresa come un dato di fatto che caratterizza i nostri giorni. Occorre tuttavia anche considerare che se non si comprende questa frattura, con tutti i suoi esiti possibili, essa può impedire il formarsi di un clima culturale che consenta, specialmente ai più giovani, di potersi ancora accostare ai valori della tradizione, per una più organica comprensione del passato nel formarsi di un'identità del presente.

Una delle prime questioni che i saperi umanistici debbono dunque affrontare è l'esigenza di riflettere sul senso di una *nuova tradizione* di cui possiamo essere protagonisti. Nel 1912, un grande artista che sarebbe qualche anno dopo morto in guerra, Franz Marc, si pone la domanda decisiva, quella cui oggi siamo chiamati a rispondere: "A che scopo nuovi quadri e nuove idee? Che cosa ce ne facciamo? Abbiamo già sin troppa roba vecchia, che non ci diverte ma che ci è stata imposta dalla tradizione e dalla moda". La risposta di Marc non è psicologica e individualista, e dice che "la gente non vorrà, ma *dovrà*", dal momento che "il nostro mondo ideale non è un castello di carta con cui ci trastulliamo, ma racchiude in sé gli elementi di un moto che oggi fa sentire le sue vibrazioni in tutto il mondo". I saperi umanistici

debbono dunque svolgere in via prioritaria la funzione di far comprendere il senso del percorso tra le dimensioni del tempo: se cessassimo di credere nell'avvenire il passato non sarebbe più pienamente il nostro passato, ma diverrebbe soltanto il lascito di una civiltà morta. Questi saperi hanno così lo scopo di costruire una linea di tensione costruttiva tra il passato e il futuro, consapevoli che i mutamenti devono essere compresi nel loro sviluppo diacronico, e mai risolti in una banalizzante sincronicità.

“È fuori di dubbio che le nostre università, così come sono attualmente ordinate, non rispondono adeguatamente al loro ufficio. Vi si dà troppa più importanza alla *distribuzione* che non alla *produzione* del sapere, con danno inevitabile della cultura, che non progredisce e non si diffonde”. Queste parole, che sembrano così attuali, e che segnano quella discrasia tra didattica e ricerca che è sempre più al centro dei dibattiti contemporanei, sono state pronunciate nel 1923 da Giovanni Gentile. È a partire da queste consapevolezze, dal desiderio di fuggire un sapere nozionistico, dalla volontà di connettere i percorsi della ricerca con quelli dell'insegnamento, in un quadro di necessaria autonomia, che, pochi mesi dopo avere scritto queste parole, Gentile diede avvio alla riforma di tutti gli ordinamenti scolastici. Una riforma che, pur motivata all'interno di un lucido quadro teorico, non poteva senza dubbio reggere ancora a lungo il confronto con la storia e la società. Ma, ed è forse l'elemento di maggiore interesse epistemologico, la sua crisi non risiede nel progressivo decadere della sua eccezionale lucidità prospettica e progettuale, bensì nel fatto che essa è stata troppo a lungo “imbalsamata”, imbalsamando con essa anche l'indubbio e per certi versi anacronistico privilegio che vi godevano le discipline umanistiche. Ciò ha finito per frenare una riflessione su una realtà profondamente mutata: perché, come è ovvio, nel momento in cui si verificano radicali rivolgimenti storico-sociali, sono le discipline che hanno metodologie di ordine storico a subirne in prima istanza gli effetti. È per questo motivo, dunque, che il primo obiettivo per i saperi umanistici è forse quello di acquisire una profonda consapevolezza del cambiamento che in questi ultimi anni si è verificato nell'articolazione dei propri studi e nel loro ruolo nell'ambito generale del sapere e dell'organizzazione della didattica universitaria.

È infatti evidente che la vecchia dicotomia tra studi scientifici e studi umanistici ha perso la sua attualità e sarebbe forse utile riflettere più a lungo sulle possibilità produttive di una “nuova alleanza” che è spesso la quotidianità ad annunciare: il paradigma delle due culture, che qualche successo ebbe negli anni Sessanta, è ancora più superato di quelli gentiliani. Il rigore di una disciplina non si pone in un'astratta esattezza, né si può pensare di ridurre la complessità dei saperi ad artificiosi momenti unitari, basati su un principio di “omogeneizzazione” che non ha più ragion d'essere. Una Facoltà di Lettere – ma forse un discorso analogo

potrebbe valere anche per le cosiddette “scienze esatte” – si riferisce oggi a una complessità di intrecci scientifici e didattici impensabili sia per Gentile sia per i teorici delle due culture, dovendo al tempo stesso articolare in modo intelligente e adeguato alle attuali esigenze epistemologiche e agli attuali bisogni sociali la sua tradizione di studi sia con i nuovi saperi (che anche nel suo alveo sempre più si affacciano) sia con nuovi modi di sistemare e organizzare i cosiddetti saperi tradizionali.

All'interno di un quadro variegato, che possiede spesso avanzate esigenze tecnologiche, e che deve comunque confrontarsi con nuovi mezzi di comunicazione e trasmissione, va allora richiamato, in prima istanza, l'essenziale carattere “qualitativo” dei saperi umanistici, il cui senso è quello di far comprendere come le mere grandezze materiali, gli elementi di statistica, i numeri, pur importanti, non devono avere prevalenza assoluta, risultando invece solo un momento in un sistema di riferimenti più ampio e complesso, che non può mai cedere a una razionalità unilaterale, comprendendo invece che nessuna verità singola può essere assolutizzata se si vuole avere una visione “matura” della scienza e dei suoi metodi.

Le tradizioni ormai molteplici, e in costante movimento genetico, che attraversano gli studi umanistici vanno dunque senza dubbio mantenute e rafforzate, anche se, al tempo stesso, esse vanno comprese nella loro unitarietà metodologica. A questa necessaria istanza “conservatrice” deve così accompagnarsi la consapevolezza che l'estrema diversificazione contemporanea di discipline, di ricerche, di interessi non può annullarsi in fittizi e confusi “macrosettori”: è una risorsa che può rimanere tale solo se i vari ambiti disciplinari mantengono la loro reciproca autonomia, anche quando vanno a intrecciarsi e intersecarsi.

La presenza di un filo rosso metodologico e di una varietà di modi con cui i metodi si applicano ai contenuti disciplinari – problema che i nuovi corsi di studio hanno evidenziato con una vera e propria esplosione dell'offerta didattica – è stato accompagnato, in questi anni, anni che già ponevano quesiti epistemologici non sempre facili da risolvere, da un ulteriore momento di profonda crisi. I tradizionali modi di articolazione della didattica sono stati infatti messi in discussione, passando da una struttura rigorosamente monografica a una monograficità che ha dovuto adattarsi a un insegnamento “modularizzato”. La reazione, ed è stato uno degli elementi maggiormente critici per i nostri saperi, ha originato risposte differenti, che a volte hanno rischiato di accentuare la frammentazione, e che spesso, come si diceva all'avvio, hanno condotto a un progressivo distacco tra la didattica e la ricerca. Tuttavia, la responsabilità non è soltanto della “modularizzazione”, anche perché l'antico impianto didattico andava comunque ripensato. Le Facoltà, e non sempre per nobili motivi, a volte solo per dare a ciascuno un proprio pur esiguo spazio, hanno moltiplicato le discipline: moltiplicazione che non

deve tuttavia andare a discapito di quella fondamentale istanza che impone sia di salvaguardare i saperi di base sia di trasmetterli in forme non “liceali”, quindi ripetitive e sempre uguali a se stesse, bensì secondo modi capaci di comprendere che solo loro tramite si rinsaldano quei complessi orizzonti disciplinari necessari per la formazione culturale dei nostri studenti.

D'altra parte, sia nella diversificazione disciplinare sia negli essenziali saperi di base, senza i quali è impossibile disegnare coerenti percorsi formativi, il senso del nostro lavoro si mantiene conservando, senza passivi adattamenti, la consapevolezza della sua finalità e identità: il “docente spezzato” può a volte essere un mezzo, o una contingente necessità, mai un fine, perché il senso del nostro lavoro, del nostro destino, resta in ogni caso quello della trasmissione didattica di un lavoro di ricerca. Se non si riflette su questi temi vi è il rischio di lasciarsi trasportare da un'onda di superficie, che può divenire elogio della superficialità. Quando, invece, noi tutti ben sappiamo che custodiamo un grande patrimonio da trasmettere e accrescere anche nel mutamento. I mutamenti esistono, ed è naturale, vitale sia così: si tratta non di “cavalcarli”, bensì di riflettere su di essi per meglio comprendere il nostro ruolo e la nostra funzione nella mutata collocazione delle discipline umanistiche nella società contemporanea.

Noi abbiamo molti problemi “pratici”, e in questi mesi più che mai, ma verremmo meno al nostro destino se pensassimo di risolverli esclusivamente in modo pratico, senza cioè mettere in campo la specificità del nostro lavoro, che è quello della ricerca, dell'analisi, dello studio, della riflessione, del metodo. La centralità della ricerca, che nell'unità di un metodo fatto di stratificazione di saperi storico-argomentativi ha una delle sue ricchezze, può sia qualificare la didattica sia assicurare un'autonomia culturale e intellettuale aperta al nuovo, ma al tempo stesso non prona alle mode e alle esigenze contingenti. Ci troviamo senza dubbio di fronte all'esplosione della comunicazione e dell'informazione, che rischia tuttavia di portare con sé il collasso di una memoria individuale e collettiva. Gli studi umanistici sono allora chiamati oggi, sul piano della ricerca, a fronteggiare questo problema e a trovare nuovi intrecci didattici tra linguaggi, memoria e valori, cercando al tempo stesso relazioni adeguate con la contemporaneità e i suoi problemi culturali e sociali.

Nuovi intrecci, si è detto, la cui analisi deve essere di ampio spettro poiché è evidente che il primo problema, quasi propedeutico a ogni riforma, è per gli studi umanistici quello della propria *identità*. Infatti, all'antico nome “lettere e filosofia” fanno ormai capo ambiti disciplinari, e di conseguenza percorsi formativi, che con la matrice originaria spesso non hanno che flebili parentele. Basta, per comprenderlo, e per capire quanto la situazione sia mutata, aprire le guide dello studente che noi stessi preparavamo una decina di anni fa. Inoltre, il

richiamo dei decreti legislativi alla “professionalizzazione”, e a elementi professionalizzanti all’interno dei corsi di studio, ha spesso evidenziato una “crisi di definizione” che non sempre ha originato soluzioni credibili, accompagnata da metodologie didattiche a volte applicate senza la necessaria riflessione e credenza. Vi è in molti tra noi la convinzione che la duttilità dei piani di studi liberalizzati che ha caratterizzato l’Università dal 1969 alla riforma Berlinguer fosse molto più “spendibile” sul mercato del lavoro rispetto alla rigidità creditizia delle “tabelle”. Allo stesso modo, pur consapevoli dell’importanza dei provvedimenti che hanno riportato nell’Università una fase della formazione degli insegnanti, si è convinti che quell’asse virtuoso che aveva condotto molti docenti universitari o dottori di ricerca in attesa di stabile ingresso nel corpo accademico, a formarsi come docenti nelle scuole superiori, si è spezzato, spezzando un asse importante sul piano sia della didattica sia della ricerca.

In questa complessità, che può sfiorare il caos, e che spesso è stata vissuta dai docenti come un’imposizione, il cui processo applicativo non è mai stato realmente discusso e condiviso, va forse tenuta presente, come amo ripetere quando si parla del rapporto tra riforma e saperi umanistici, una frase che si legge nei *Ricordi* di Francesco Guicciardini: “È grande errore parlare delle cose del mondo indistintamente e assolutamente e, per così dire, per regola, perché quasi tutte hanno distinzione ed eccezione per la varietà delle circostanze, in le quali non si possono fermare con una medesima misura; e queste distinzioni e eccezioni non si trovano scritte in su libri, ma bisogna lo insegni la discrezione”.

Con ciò si vuol dire, e credo che il tema di oggi lo confermi, che in prima istanza tutti i problemi che conseguono il lungo periodo che ci ha travolto durante l’applicazione della riforma sono tra loro connessi, ed è difficile separarli: organizzazione dei percorsi formativi, post-laurea e formazione professionale sono temi che è impossibile disgiungere. In questo quadro risulta immediato l’errore spesso compiuto dagli umanisti nel momento in cui si sono messi alla ricerca della propria identità. Un errore che li ha a volte portati a non comprendere che tra omogeneizzazione (convinzione che vi sia comunque una base comune e assoluta nelle *humanae litterae*) e frammentazione (sospetto nei confronti dei saperi nuovi e ibridi che si affacciano nei nostri settori di studio, insegnamento e ricerca) c’è un ampio spazio comune, in cui le differenze vanno esibite, ma non enfatizzate, nella consapevolezza che l’unità è un processo, non una forma astratta e normativa, e i modi per conseguirla devono tener conto della specificità dei contenuti messi in campo.

Ma non averne avuto una precisa coscienza, ha condotto a una proliferazione di corsi di studio che, sul piano nazionale, utilizzando la flessibilità interna degli ordinamenti (e quella pericolosa aporia che li irrigidisce appena si trasformano in regolamenti), ha condotto a un

eccesso di difformità tra le offerte didattiche delle Facoltà di Lettere, senza che neppure vi fosse, a volte, il riferimento a similari principi formali di coesione degli studi. Da qui, da questo eccesso, deriva il richiamo odierno alla necessità di comuni “saperi di base” anche all’interno delle discipline umanistiche, richiamo che ha condotto la Conferenza di Lettere a operare in una precisa direzione, ricordando al tempo stesso il valore della differenza, purché essa si articoli nel quadro di una riflessione comune e condivisa.

Si giunge così a un primo punto su cui l’analisi critica deve scendere nel particolare “storico”.

L’attuazione del DM 509 è avvenuta in modo disomogeneo e spesso caotico, senza una chiara progettazione dei percorsi complessivi offerti da un Ateneo e quindi della netta distinzione fra obiettivi, modalità didattiche e soluzioni organizzative appropriati per i tre livelli in cui si articola attualmente l’offerta formativa universitaria (corsi di laurea triennali, corsi di laurea magistrale e master, dottorati di ricerca e scuole di dottorato). La sfida che le Università si sono trovate a fronteggiare è stata quella di coniugare una formazione aperta a tutti, senza barriere d’ingresso (di tipo economico o culturale), nel primo livello, con una formazione di qualità rivolta alle professionalità più elevate (secondo livello) o alla ricerca (terzo livello), che per sua natura non può che essere maggiormente selettiva.

La riorganizzazione dell’offerta formativa ha seguito criteri discutibili anche perché l’architettura complessiva non sempre è stata chiara. I nuovi ordinamenti didattici hanno moltiplicato i tipi di corso di studio e i titoli da essi rilasciati, senza chiarirne in modo sufficiente gli obiettivi, le modalità, i rapporti fra loro.

All’impegno a migliorare costantemente l’offerta formativa di primo livello anche le Facoltà di Lettere non possono e non devono sottrarsi, sia per il grande numero di studenti e famiglie coinvolti in questa democratizzazione degli accessi all’istruzione superiore (gli iscritti alle nostre Facoltà “rinnovate” sono decisamente aumentati), sia per contrastarne il degrado verso forme di liceizzazione. Anche a questo fine siamo qui oggi: per aprire cioè un dibattito che metta in evidenza alcuni punti essenziali per la riorganizzazione del primo livello, che impone di affrontare alcuni nodi, peraltro già messi in luce dalla 270 e dai decreti, e che possono essere così riassunti:

- interrogarsi sugli obiettivi essenziali del singolo corso di laurea e su quale sia il percorso didattico più valido e al tempo stesso più economico per raggiungerli;
- riesame dei contenuti dei singoli corsi con l’obiettivo di spostare dal corso di laurea triennale a quello magistrale quei corsi di carattere specialistico che trovino una migliore ragion d’essere nel 2° livello, anche se in fase di prima attuazione dei nuovi

ordinamenti erano stati inseriti nel 1° livello; o, almeno, di comprendere che, al di là del “posizionamento” di una disciplina nel triennio o nel biennio, anche nei saperi umanistici esiste una stratificazione e una progressione delle conoscenze. Senza, come si diceva, “omogeneizzare”, ritenendo cioè che esista una “comunanza ontologica” tra tutti i corsi di laurea di una Facoltà umanistica, va considerato che sono gli studenti stessi a richiedere indicazioni sulla “propedeuticità” di alcuni insegnamenti, in modo che la libertà di scelta che tradizionalmente si accompagna ai nostri piani di studio sia consapevole e ben fondata su alcune comuni e definite conoscenze.

- tendenziale riaggiustamento del numero degli insegnamenti e dei relativi crediti, favorendo la riduzione del numero degli insegnamenti e delle occasioni d’esame e l’aumento del numero di crediti assegnati a ogni corso, con l’obiettivo di ricostituire contenuti omogenei e completi e di eliminare un eccesso di frazionamento del percorso formativo.

La maggior parte delle energie organizzative e delle risorse finanziarie e di personale degli Atenei italiani è stata dedicata al conseguimento del primo obiettivo, cioè al livello della laurea triennale. Ma, dal punto di vista strategico, è sempre più cruciale investire anche sul secondo. Del resto, oltre che elementi di strategia e di competitività nazionale e internazionale, anche i numeri, cioè l’andamento delle immatricolazioni ai corsi post-laurea, giustificano un’attenzione e una destinazione di risorse assai maggiore di quelle che gli Atenei italiani, in particolare pubblici, vi hanno dedicato finora. L’importanza anche quantitativa della formazione post-laurea, e l’attenzione e le risorse che gli Atenei devono dedicarvi, è dunque enormemente aumentata.

Per cercare di rispondere a queste esigenze, la Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lettere e Filosofia già è intervenuta, anche se è evidente che il lavoro entra ora nella sua fase più complessa e tormentata, affrontando problemi come, per esempio, quello della uniformazione delle modalità di accesso alle lauree magistrali, garantendo a ciascun corso di laurea una “base” culturale, in cui possano identificarsi tutti gli iscritti. Questo potrebbe anche essere un modo per recuperare quella qualità dell’offerta formativa che si è sicuramente abbassata in molti corsi triennali di primo livello (anche se non in tutti nella stessa misura, e con una differenziazione tra “vecchi” e “nuovi” corsi).

Bisogna però sempre considerare che le questioni, pur tra loro connesse, si sono via via differenziate nei vari corsi di laurea e Facoltà, che non possono avere su questi temi “circumstanze” identiche; è per questo motivo che bisogna applicare con allarmante frequenza la guicciardiniana “discrezione”, che è, come si sa, un misto di intelligenza, furbizia, ed espe-

rienza, dal momento che non ci è ancora dato di avere situazioni stabili su cui riflettere e di conseguenza agire. Tuttavia, ed è una consapevolezza che già si è manifestata con chiarezza all'interno della Conferenza di Lettere, sentita quasi come un dovere, bisogna cercare di operare una revisione dell'impianto attuale, garantendo una maggiore semplicità, omogeneità e trasparenza dei percorsi formativi di ambito umanistico, valutando sia l'importanza di distinguere efficacemente il primo dal secondo livello sia evitando il pericolo di differenziare all'eccesso i due percorsi, specializzando il secondo in direzioni che non tengano conto dei limiti della preparazione triennale. Usare la "misura" all'interno di settori numerosi, e che tuttavia rispondono all'esigenza, per noi primaria, di connettere la ricerca e la didattica sin dalle fasi iniziali della formazione, è un dovere principale di chi vuole ancora tentare di costruire un percorso formativo coerente. Percorso che, come si diceva, non può fermarsi al primo livello.

Su questo punto i vari saperi umanistici sono sostanzialmente concordi, ed è forse l'elemento maggiormente unificante nella varietà delle offerte formative presenti nelle Facoltà di Lettere (e credo sia un punto che dovrà essere da noi tutti tenuto in forte considerazione): il primo livello non può essere pensato come autonomo e "formante" o, comunque, come momento centrale e definitivo della formazione culturale. Il "tre" è sempre visto in stretto rapporto genetico con il "due" e quest'ultimo non può essere del tutto disgiunto, nella sua progettazione, dal terzo livello, su cui sarebbe meritorio un più deciso intervento riformatore (come da varie parti si auspica attraverso le Scuole dottorali). È opinione condivisa che, nei nostri ambiti, è impossibile acquisire, in soli tre anni, una preparazione adeguata sia per il mondo del lavoro sia per l'insegnamento.

D'altra parte, un percorso virtuoso finalizzato alla ricerca, non può dimenticare che è sempre più necessario, un passo prima, anche perché coinvolge la gran parte dei laureati, un raccordo con le professioni. Raccordo che senza dubbio mancava in un impianto "gentiliano" e che è invece punto di riferimento essenziale del cosiddetto processo di Bologna. In questo campo, e lo si coglie in prima istanza dall'atteggiamento psicologico dei docenti stessi, i saperi umanistici debbono compiere ancora grandi sforzi, proprio perché, per decenni e decenni, in virtù anche del fatto che i corsi di laurea della Facoltà possedevano una relativa omogeneità, e una forte comune base disciplinare, non hanno ben focalizzato la questione o hanno ritenuto che l'insegnamento fosse il primo e quasi naturale "sbocco" professionale.

Da un lato, beninteso, è evidente quel che tutte le Facoltà fanno o dovrebbero fare sul tema dell'avviamento alla "professionalizzazione", che è stata una delle mitologie più utilizzate negli anni della riforma: laboratori professionalizzanti, rivolti anche alla cultura di impresa, all'interno degli ordinamenti triennali e magistrali, che alcune Regioni hanno già

avviato con un ampio piano di finanziamenti, e costituzione di Sportelli di Job Placement, al fine di favorire l'inserimento, a vario titolo, degli studenti nel mondo del lavoro attraverso un contatto fattivo con imprese, enti e società che operano sul territorio regionale e nazionale. Al tempo stesso, va però compreso "quali" ambiti professionali abbiano interesse per i nostri laureati. A questo scopo, in vista degli obblighi della 270, non solo gli Atenei, ma anche le Facoltà e i corsi di studio, e tanto più se culturalmente distanti da queste problematiche, dovrebbero munirsi di quelli che CampusOne chiamava "comitati di indirizzo": consulte che, da quella che è stata la mia esperienza, hanno grande utilità se consultate, appunto, con "discrezione". Dal momento che l'Università non può, né deve, trasformarsi in un ufficio di collocamento, è questa una sede in cui comprendere come fornire un'attività di orientamento alle professioni, presentandosi e organizzandosi come una struttura di supporto al percorso formativo universitario, volta a favorire l'incontro tra la didattica, le attività di tirocinio già attivate e quelle da promuovere (come la legge invita a fare). È questa un'attività in cui andrebbero in primo luogo "formati" i docenti stessi, che probabilmente troppo poco si interrogano sia sulla necessità di forti cognizioni di base (utili per la loro duttilità applicativa) sia sul rapporto tra conoscenze teoriche e attività lavorative. La retorica di CampusOne su "saper essere" e "saper fare" – dove a volte sembrava che il modello dovesse prevalere sulla realtà, annullandola – ha paradossalmente rivelato una verità profonda: le Università, e in particolare le Facoltà di Lettere, *non devono* insegnare una professione, ma sono tuttavia in grado di fornire alcuni strumenti che mettano nelle condizioni di poterne svolgere più di una. In questa direzione, malgrado le apparenze, sono costituite da corsi di studio davvero "moderni", che si adattano cioè a un mercato del lavoro sempre più difficile da decifrare e da analizzare nei suoi vorticosi mutamenti: una forte preparazione culturale e il possesso di una solida metodologia di base possono infatti essere un "valore aggiunto" che il mondo del lavoro ha spesso mostrato di apprezzare. È tuttavia necessario che nella Facoltà di Lettere si affini, e si imponga, come già accade in altri indirizzi di studio, una vera e propria "cultura" della valutazione e dell'autovalutazione: una cultura capace di adattare alla necessaria formalizzazione dei processi la consapevolezza della propria specificità e della propria teleologia.

Queste indicazioni di assoluto buon senso, che interpretano spirito e lettera della 270, non sono però sufficienti. Deve esservi, alla loro base, un piano di riflessione teorica su quel che sono le lauree attuali e a quali elementi di "criticità" hanno condotto. Più in generale, gli Atenei si sono assunti il compito di sopperire alla mancanza in Italia di un canale di alta formazione professionale alternativo alla formazione universitaria, nella quale rimane cruciale l'intreccio fra didattica e ricerca, senza fare chiarezza sulla diversità di obiettivi, di requisiti e

di strumenti. Anche i corsi di laurea magistrale, d'altro canto, come si diceva, sono stati per lo più attivati senza fare sufficiente chiarezza sui loro obiettivi: se cioè dovessero rispondere a una domanda di professionalità elevata in un segmento specifico del mercato del lavoro, o piuttosto all'opportunità di valorizzare l'offerta in alcune aree disciplinari o tematiche nelle quali una Facoltà può essere particolarmente competitiva, anche in termini internazionali e di ricerca.

Infine, l'istituzione di Scuole di dottorato, incentivata dal CNVVSU e dal MIUR, almeno sulla carta, ha consentito di razionalizzare in qualche misura il funzionamento dei dottorati di ricerca. Ma la loro trasformazione in un vero e proprio terzo livello di formazione attraverso la ricerca, adeguatamente strutturato e sostenuto da specifiche risorse umane e finanziarie, è ancora lungi dall'essere intrapresa.

Una razionalizzazione del rapporto tra formazione e professioni richiederà dunque una più netta diversificazione fra gli obiettivi e gli strumenti dei diversi tipi di corso di studio. In questo contesto è evidente che le Facoltà di Lettere non possono sottrarsi a una riflessione sul fatto che il patrimonio culturale del Paese e il variegato mondo dei media sono orizzonti professionali di assoluta centralità e interesse per i nostri laureati, anche se non debbono trasformarsi in sogni di effimere apparenze: orizzonti che è dunque impossibile non avere di mira nel momento in cui si progettano i percorsi formativi. Tuttavia questa riflessione non può essere solo "interna": sembra infatti, a volte, che sia lo stesso mondo del lavoro a non avere precisa consapevolezza né delle domande da rivolgere né delle nostre nuove realtà. Un convegno come quello di oggi può dunque essere anche il punto di avvio per una riflessione comune, che sfugga ai generici buoni propositi e sia invece tentativo per acquisire consapevolezze condivise.

Il fatto che la diversificazione strutturale sia delle Facoltà di Lettere sia delle loro offerte didattiche abbia ampliato lo spettro delle professioni possibili, e che dunque l'insegnamento non sia più ritenuto uno sbocco lavorativo privilegiato, non significa tuttavia che, per le nostre Facoltà, il problema della formazione degli insegnanti non sia ancora di assoluta centralità.

È evidente che questo tema, che è veramente all'incrocio del rapporto tra formazione e professioni, non può essere sottovalutato: sarebbe infatti pericoloso, per i nuovi ordinamenti che ci apprestiamo a varare, non tener conto che le richieste disciplinari delle varie classi di concorso, stabilite dal Ministero della Pubblica Istruzione, potrebbero mettere di nuovo in discussione, e in crisi, i percorsi formativi prima ancora del loro definitivo varo.

L'art.5 della legge n.53 del 28-3-2003 prevede, come è noto, che la formazione degli

insegnanti si svolga nelle Università presso i corsi di laurea specialistica, con preminenti finalità di approfondimento disciplinare. Lo stesso art.5 demanda a un successivo decreto, mai uscito, l'individuazione delle classi dei corsi di laurea specialistica (oggi dovremmo dire magistrale) finalizzati anche alla formazione degli insegnanti, espressione dalla quale si evince che la formazione degli insegnanti potrà avvenire all'interno delle attuali classi di laurea, ovviamente con percorsi a numero programmato come prevede lo stesso art.5. E in questa direzione si era espressa più volte la Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lettere facendo accettare questa posizione anche al tavolo tecnico del Ministero che si occupava del problema.

[Il Decreto legislativo n.227 del 17-10-2005, il primo di quelli previsti dall'art.5, ha introdotto alcuni elementi fortemente contraddittori che rendono complicata l'applicazione dello stesso art.5. Tra questi si segnala in particolare la precisazione che l'anno aggiuntivo, dopo il conseguimento della laurea magistrale, sia una "anno di applicazione e formazione lavoro", per cui le previste attività di tirocinio dovrebbero rientrare tra i crediti della laurea magistrale, con la conseguente e inevitabile riduzione di quelli dedicati all'approfondimento disciplinare. Non mancano poi alcune contraddizioni sulle funzioni del "Centro di Ateneo e di Interateneo" che dovrebbe occuparsi della formazione degli insegnanti, dove a compiti meramente organizzativi si accompagnano funzioni più di carattere culturale che finirebbero inevitabilmente con il sovrapporsi a quelli delle Facoltà. Senza contare l'ulteriore contraddizione di una "laurea magistrale" data dalle Università, ma con una commissione di valutazione finale che prevede la presenza di docenti della Scuola.]

A fronte di queste considerazioni, la Conferenza dei Presidi delle Facoltà di Lettere ha ricordato quanto scritto nella legge, cioè che la formazione degli insegnanti deve avere in primo luogo "preminenti finalità di approfondimento disciplinare", garantendo così conoscenze adeguate e aggiornate nelle discipline delle singole classi di abilitazione per l'insegnamento. Ma al tempo stesso non ha dimenticato che la formazione degli insegnanti deve prevedere quelle "competenze pedagogiche, didattiche, organizzative, relazionali e comunicative che caratterizzano il profilo formativo e professionale del docente" (Decreto Legislativo n.227 del 17-10-2005).

Occorre quindi trovare una soluzione che armonizzi queste due esigenze senza penalizzarle e soprattutto senza metterle in contrapposizione, facilitando uno sviluppo armonico e complementare di questi aspetti, entrambi essenziali per la formazione degli insegnanti.

Sono state avanzate alcune proposte, connesse al mantenimento o meno del controverso art.5. Al di là della loro specificità, nella quale non voglio entrare, va ancora una volta

ripetuto che si ritiene pericoloso, e didatticamente del tutto insensato, disgiungere il problema della formazione degli insegnanti dalla revisione delle classi di laurea

Si ritiene inoltre che, in ogni caso, in questa fase, sia compito delle Conferenze, proprio per la loro preminente funzione di coordinamento generale della didattica universitaria, e delle SSIS, per le esperienze importanti che sono maturate al loro interno, esercitare una duplice funzione, critica e propositiva, presso le autorità politiche. Ed è necessario che queste ultime ben comprendano che le Facoltà di Lettere – che forniscono alle attuali SSIS almeno il 60% degli iscritti – sono, dopo la riforma 3+2, notevolmente cambiate. In questo senso, anche al di là delle proposte presentate, si è ormai compreso, in primo luogo sul piano statistico, che i nostri laureati hanno maggiori possibilità lavorative se i loro percorsi formativi non vengono “vincolati” alla fine del triennio, rimandando la scelta al termine del quinquennio, momento in cui la preparazione acquisita rende loro più agevole scegliere la strada dell’insegnamento o di altri settori lavorativi. Scelta che, a questo punto del percorso, sarebbe senza dubbio più matura e consapevole. Va inoltre ribadito e fatto ben comprendere che esistono differenze tra le metodologie scientifiche, e che metodologie “storico-argomentative” come quelle che caratterizzano le scienze umane richiedono tempi di apprendimento diversi da quelle “logico-dimostrative” che caratterizzano altri ambiti di sapere.

Siamo senza dubbio in un momento di “crisi”, e credo sia inutile negarlo. I saperi umanistici hanno forse sofferto più di altri ambiti dei nuovi ordinamenti, proprio perché essi hanno messo in discussione un impianto pluridecennale che probabilmente ne favoriva, se non lo sviluppo, almeno l’identità. Ora che il paradigma è stato spezzato, ora che lo iato tra didattica e ricerca è apparso, anche riflesso negli ordinamenti didattici e nelle loro aporie, convegni come quello di oggi introducono nei percorsi della riforma un necessario elemento di discussione, in primo luogo scientifica. La coscienza della crisi, e la volontà di discuterla, sono il segno di una maturità dell’Università che non sempre è adeguatamente apprezzata dal potere politico. Tutti sappiamo quali siano gli elementi critici del sistema universitario odierno – che vanno dalla carenza dei finanziamenti al blocco sostanziale del reclutamento, dall’assenza di adeguate risorse per la ricerca a macchinosi processi nell’assunzione di giovani, che non tengono conto delle urgenze del sistema, e delle necessità vitali dei singoli e delle istituzioni – e sappiamo anche che tale maturità ha nei saperi umanistici un suo momento di consapevolezza. Questa “maturità”, che quasi mai ci viene riconosciuta, preferendo cedere, spesso anche a livello politico, a facili retoriche giornalistiche, significa capacità di mantenere un equilibrio cosciente tra la tradizione nel senso più ampio del termine, da cui si è preso avvio, da quella sorta di personalità collettiva di cui noi siamo l’attuale manifestazione, e l’o-

riginalità della generazione vivente che quotidianamente contribuiamo a formare.

Chiamati come saremo tra brevissimo a riformulare, per l'ennesima volta, l'offerta formativa, dobbiamo essere consapevoli che costruire "tabelle" non è questione soltanto "tecnica", ma implica una riflessione sia sui contenuti disciplinari sia sul senso, sociale e culturale, della differenza tra saperi "di base" e "avanzati", distinzione che in ambiti dove il sapere è stratificato, e non necessariamente progressivo, non sempre è facile da determinare e applicare. Alcune idee che avevano attraversato le fasi iniziali della riforma, che andavano da una concorrenzialità tra Atenei e Facoltà a una conseguente ridondanza di offerte e discipline, sono con evidenza superate nella coscienza di tutti. Con altrettanta evidenza, quali linee guida alle quali è impossibile non conformarsi, sono subentrate nuove esigenze, in primo luogo la volontà di costruire percorsi dove le declaratorie, nel triennio come nel biennio, non siano generici sforzi di immaginario retorico, bensì si modellino sui reali contenuti disciplinari: è in questo modo che le Facoltà potranno interagire non in spirito di "concorrenza", bensì coscienti che è la differenza delle singole offerte a fare la forza di un sistema, e a ribadire su ampio orizzonte la varietà e la ricchezza dei saperi umanistici. È probabilmente utopia sperare che a questa maggiore rispondenza tra ciò che si dichiara e ciò che si offre segua, come base comune, l'idea di un "syllabus", che non sia omogeneizzante, ma che riconosca, anche ai saperi umanistici, alcune comuni linee direttrici. Forse la divisione creditizia tra triennio e biennio, che è l'elemento innovativo più importante della 270, con la conseguente necessità di costruire "pre-requisiti" per chi voglia accedere alle magistrali, può favorire una riflessione, permettendo anche un effettivo scambio di studenti tra le varie sedi, all'interno di una dimensione di confronto dialogico ormai assolutamente ineludibile. Il progressivo trasformarsi dei singoli dottorati in "scuole dottorali" mette in risalto questo problema, sottolineando al tempo stesso come sia difficile, per chi fonda sulla storia le tracce metodologiche dei propri percorsi, ritenere "conclusa" una formazione. Senza dubbio, essa deve essere "permanente", ma non può rinunciare a riconoscere come sua specificità il fatto che alcune cognizioni non possono essere acquisite *in itinere*, ma debbono venire considerate come la base stessa di un sapere, e di quelle strutture civili e sociali che a esso fanno riferimento. Questo non è culto acritico del passato, bensì consapevolezza, come si diceva all'avvio, che credere nell'avvenire è elemento necessario per avere coscienza della nostra identità.

Il destino dei saperi umanistici è forse quello di porsi sempre nella posizione di Virgilio, almeno come essa è disegnata da Dante: siamo "traghettatori", che sanno che la maturità della mente si ottiene soltanto quando la storia, e la visione critica della storicità, si confrontano con altre realtà, con nuove dimensioni, traendo dal confronto rinnovati elementi di sapere.

È questa logica della comunicazione spirituale che è alla base dei saperi umanistici: una logica che si fonda su ciò che Bachtin chiamava “comprensività”, che significa affermazione della necessità di una coscienza storica che, forte di un senso di continuità tra passato e avvenire, sia anche autentica e consapevole percezione del presente. Uno dei mali della recente riforma è che è stata spesso imposta tramite slogan, senza tener conto che le tradizioni, e il loro buon senso, anche se derivavano dalla penna di qualche filosofo fuori moda, possiedono un valore che, letto con l’ottica di tempi nuovi, e guardando le nuove realtà sociali che nel mondo universitario si affacciano, rispecchiando il mondo che viviamo, non vanno rigettate, bensì, semplicemente, “interpretate”, correggendo le storture, ma senza considerare il sistema corrotto *in toto* da tali storture.

È chiaro che non esistono formule facili per risolvere una situazione che, anche in virtù dei ritardi politici, si è fatta sempre più complessa e multiforme, con nodi che vengono al pettine tutti insieme, e che è sempre più arduo sciogliere. Incontri come quello cui stiamo dando avvio non hanno lo scopo di risolvere, ma di indirizzare il dibattito verso strade che non lo annullino, come purtroppo a volte accade, nell’improvvisazione, nell’empiria e nella contingenza. La Conferenza, a questo fine, auspica, in conclusione, un collegamento stabile con le forze politiche e istituzionali, in modo tale che risulti chiara una volontà di dialogo che da parte nostra sempre si è manifestata, ma che non sempre è stata raccolta.

Montesquieu, nelle *Lettere Persiane*, opera invisibile ai potenti di ogni epoca, ironizzava sul fatto che troppo spesso i costumi dei popoli si adattano alle età e ai voleri dei principi, rinunciando a indagare il loro stesso “spirito”, cioè quei principi che ne guidano il senso indipendentemente dalle occasionalità della politica. È per evitare questi rischi che vogliamo oggi discutere, per essere consapevoli che i valori di cui si fa portatrice la cultura umanistica sono indispensabili per una crescita omogenea delle coscienze. Come ha scritto P. De Paolis, “senza l’aiuto del sapere umanistico la pragmatica, monetaria, tecnologica civiltà moderna corre il rischio di finire come lo scettico e illustre professore di chimica, protagonista di una novella di Pirandello, che, sprezzante di ogni conoscenza che non sia scientifica, viene ritrovato riverso al suolo, con gli occhi spalancati verso il cielo, mentre un ragno beffardo sale dal suo naso su un filo che pare perdersi nella volta celeste”.

Desidero ringraziare i colleghi di Giunta, la professoressa Maria Galante e i professori Michele Abrusci, Maurizio Iacono, Michele Marsonet, Eugenio Mazzarella, Giovanni Ruffino, Giuseppe Sassatelli e i colleghi professori Rita Librandi, Nicoletta Vallorani, Paolo De Paolis, Vincenzo Fera, Grado Merlo e Marino Regini che

con i loro scritti o con i loro suggerimenti mi hanno indicato la strada da seguire in in questa relazione.