

Onorato Grassi

**Università: gli anni della “maggiorità” umana e  
intellettuale**

L'università davanti alle sfide della formazione  
Convegno promosso da Universitas&University  
*27-28 marzo 2026*  
Ferrara, Università degli Studi

Il compito che mi è stato affidato è facile e, al tempo stesso, difficile. Facile, perché la lunga preparazione di questo convegno – con ben tre webinar, oltre a nutrite e utili discussioni tra molti di noi – ha trattato molti dei temi che, in questi giorni, saranno messi sul tappeto, e che sono già divenuti, in qualche modo, familiari e assimilati. Difficile, perché delle numerose e varie questioni sollevate non sempre è possibile trovare un filo che le unisca, a meno di incorrere in inutili banalizzazioni e riduzioni.

Confidando, dunque, nell'aiuto di tutti, cercherò di offrire un'ipotesi interpretativa del tema che vogliamo discutere, fermo restando che essa deve essere ulteriormente arricchita ed anche, se fosse il caso, corretta.

### 1. *L'università a rischio di sopravvivenza*

È un luogo comune, quando si parli di Università (e anche di scuola), sottolineare il periodo difficile che essa sta attraversando, le difficoltà e le contraddizioni in cui è immersa, la necessità di riforme strutturali, efficaci e definitive. Se ne parlava cinquant'anni fa, quando alcuni dei presenti iniziarono gli studi universitari, se ne parla ancora ai nostri giorni. Si vedano, a questo proposito alcuni interventi comparsi recentemente sulla stampa nazionale, in parte – ma solo in parte, giacché toccavano questioni che travalicano la mera contingenza – connesse all'andamento di Commissioni ministeriali preposte al riordino delle strutture di funzionamento e di governo dell'Università.

Che l'Università si presenti per lo più come una “fabbrica aperta” e sempre in fieri, è dovuto, oltre alle endogene carenze che la contraddistinguono, al suo ruolo sociale, ossia al fatto che essa è strettamente legata all'andamento della società in cui si vive, sia che ne anticipi gli sviluppi (come dovrebbe essere per un luogo dedicato alla ricerca) sia che ne segua gli andamenti, nonché le abitudini e i comportamenti. La posizione dell'università rispetto alla società – e con questo termine si intendono i valori condivisi, i costumi, le strutture di potere, le consuetudini, le relazioni interpersonali e i fenomeni collettivi - è un fattore che ricade poi all'interno della stessa università, caratterizzandone il volto e, si passi il termine, formandone l'anima. Dall'*universitas* medievale alle accademie rinascimentali (dedite prevalentemente alla ricerca nel campo della teologia, della filosofia, del diritto, della scienza, nonché, le ultime, delle lettere e della storia), da quella napoleonica – per la formazione degli apparati dirigenziali

dello Stato – all’università educativa di stampo humboldiano, dalle università cattoliche dell’800 e ‘900 alla Bocconi e ad altre università libere (cosiddette “di tendenza”), dalla nascita dei Politecnici alla diffusione di università di stampo tecnologico, economico e socio-politico, dal più recente ruolo delle università nella formazione di personale scolastico (si pensi alla laurea per la formazione primaria) e, attraverso le Accademie, di figure nel campo dell’arte, della musica, del design e della moda, l’università ha sempre configurato se stessa tenendo conto del suo rapporto con la società. E tuttavia, affinché tale rapporto fosse proficuo, essa non ha mai mancato di conservare un ruolo attivo in questo rapporto, ossia di non venir meno al suo compito e alla sua missione, rivendicandone il diritto e la necessità.

Se qualcosa sta invece cambiando negli ultimi decenni, in seguito ad avvenimenti che si sono succeduti in parte casualmente e in modo imprevisto, in parte secondo una logica di sviluppo voluta e sostenuta, riguarda la consistenza stessa dell’università come variabile indipendente nel contesto sociale, politico e culturale del terzo millennio della nostra storia. Fenomeni generali - come la globalizzazione dei mercati e degli scambi; la diffusione dei mezzi di comunicazione di massa, nel veloce avvento della rete e degli strumenti tecnologici a portata di mano -, catastrofi sanitarie e umanitarie, come la Pandemia da Covid – e i correlati periodi di isolamento, che molto hanno inciso sugli stili di vita e sulle abitudini -, forme di ostracismo sociale, come la *cancel culture*, che nel giro di tre lustri è divenuto, non solo il tema centrale della politica e del diritto europeo, ma un pesante condizionamento della ricerca e dell’insegnamento (come nel primo Webinar il nostro collega americano ha drammaticamente documentato), fino alla pervasiva diffusione dell’IA, anche nell’ambito dello studio, della didattica, della ricerca, hanno posto e pongono la domanda se la *governance* dell’università sia ancora al suo interno o non si sia invece trasferita al di fuori, facendo dell’istituzione universitaria uno strumento in balia di altri. In Italia, poi, il diffondersi delle Università telematiche e di enti per la preparazione agli esami – tutte imprese a scopo di lucro – ha viziato l’atteggiamento universitario, facendo prevalere l’interesse utilitaristico e funzionale e diffondendo su ampia scala, con riflessi forti anche sulle tradizionali forme di insegnamento e di studio, una visione *nozionistica* del sapere ovvero della conoscenza ridotta a ripetizione di slides, appunti, schemi dei corsi, sostituiti ormai comuni dei testi e dei manuali (la percentuale degli studenti universitari italiani che non studiano più sui testi è molto alta, anche superiore alle purtroppo alte percentuali di analfabetismo culturale – nel 2025 il 38% degli italiani tra i 15 e i 75 anni non ha acquistato alcun libro).

A tali “limitazioni” se ne aggiungono poi altre, più interne, quali, ad esempio la mancata inclusione dell’autonomia didattica nell’autonomia universitaria, la tendenza burocratizzante della valutazione, favorita di fatto dall’*Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca* (Anvur), espedienti di selezioni dannosi, sul piano didattico e della libertà di insegnamento, come il semestre filtro per l’accesso alla Facoltà di medicina, su cui ci si è soffermati nei precedenti Webinar (Franzini e Strippoli), la parcellizzazione e la frantumazione della ricerca scientifica, priva di un riferimento reale all’Università come istituzione e sottoposta alle esigenze della specializzazione e dell’operatività, già oggetto di riflessione nei primi decenni del secolo scorso<sup>1</sup>.

Né hanno lasciato indifferente l’opinione pubblica le critiche “politiche” di esponenti governativi degli scorsi anni, sia sull’utilità dello studio e dell’impegno scientifico sia sul valore e la dignità della professione universitaria, a volte stigmatizzata altre volte divenuta oggetto di censure nei bilanci dello Stato (Tremonti).

Rispetto a tutto ciò è legittimo chiedersi se «i docenti, di fronte a leggi, normative, processi ambigui, abbiano fatto tutto il possibile per evitare danni ed errori», come ha detto Elio Franzini nel primo seminario di preparazione<sup>2</sup>, o, invece, abbiano scelto la strada del costante adattamento. Altrettanto legittimo è interrogarsi sul futuro dell’Università, ossia se essa potrà continuare ad essere un’istituzione fondamentale, con caratteristiche proprie, nel novero delle istituzioni di una società democratica, oppure se essa sia destinata a scomparire, almeno nella forma in cui finora è stata conosciuta e realizzata, divenendo uno strumento “accessorio” in un processo determinato dalle leggi del mercato e dagli interessi politici. Una versione leggermente diversa di questa soluzione, che tuttavia ne acclara la medesima origine, è data dal costituirsi, anche in breve tempo, di due regimi universitari: l’uno, di poche università, ove la qualità della ricerca e dell’insegnamento è mantenuta alta ed è accessibile a docenti e studenti di elevata preparazione; l’altro, di molte università, ove prevale l’insegnamento di tipo post-liceale, finalizzate sostanzialmente all’acquisizione di un diploma, per il suo valore legate e l’uso che ne può essere fatto.

---

<sup>1</sup> Si vedano, a questo proposito, gli autori citati nei webinar di preparazione, tra i quali M. Heidegger, *L’epoca dell’immagine del mondo* (1936), in *Sentieri interrotti*, La Nuova Italia, Firenze 1968, pp. 72-101, in particolare, sull’Università, le pp. 78-83; M. Weber, *La scienza come professione* (1917), PBE, Torino 2004, pp. 1-44.

<sup>2</sup> Cfr. *Autonomia didattica e libertà di insegnamento. Primo webinar*, 10 ottobre 2025 ([www.universitas-university.org](http://www.universitas-university.org))

Su tali prospettive influiranno certamente l'andamento demografico dei prossimi anni (le previsioni di riduzioni di ingente quantità degli studenti potrebbe avere conseguenze rilevanti non solo sul funzionamento dell'Università, ma anche sul mantenimento di rilevanti suoi settori) e, soprattutto, la personalità e le idee di giovani docenti universitari, ai quali, nei prossimi anni, saranno affidati i destini dell'università.

## 2. *Formazione ed educazione in Università*

Nell'attesa che questi eventi si verificano, possiamo spendere qualche parola sullo stato della formazione universitaria e su quanto la dimensione educativa possa potenziarla e non ridurla a mero addestramento o preparazione di funzioni da svolgere nella vita adulta.

Sarà anzitutto opportuno segnalare, come riferimenti di questa e di ulteriori riflessioni, due figure, che nel campo cattolico hanno avuto un recente rilancio e che gli ultimi tre pontefici hanno riproposto all'attenzione del mondo accademico: Paolo VI e John Henry Newman. Parlando ai docenti e agli studenti della Lumsa, nell'80° della sua fondazione, papa Francesco disse:

...nel contesto del cambiamento d'epoca che stiamo vivendo, ci ispirano due Santi, che ho avuto la gioia di proclamare in questi anni: Paolo VI e John Henry Newman, due Pastori che hanno vissuto l'università e che hanno proposto con il loro stesso impegno pastorale e culturale, rispettivamente, una «coscienza universitaria» (cfr *Coscienza universitaria: nota per gli studenti*, Roma) e «un'idea di Università» (cfr *The idea of University*, Westminster).

L'insieme delle attività di ricerca e di insegnamento con la dimensione educativa è complesso e deve essere bene esaminato.

Non è necessario ricorrere a Weber per ammettere il «duplice volto» del docente universitario, quello di essere uno studioso e di saper insegnare. Le due cose non sempre sono congiunte e può capitare che un grande studioso non sappia tenere le sue lezioni oppure che un insegnante che raduna folle di studenti – magari affascinati dal suo timbro di voce, dalle sue battute, dalla sua arte retorica – non abbia raggiunto risultati importanti nelle sue ricerche. Tuttavia le due mansioni si trovano congiunte nella vita accademica, non solo perché ogni docente è remunerato per la ricerca che fa e per le ore di insegnamento che svolge, ma, soprattutto, come si dirà più avanti, perché questo duplice volto del docente unisce, o dovrebbe unire, le due principali attività dell'università, la ricerca e la didattica. Si potrà osservare che un reclutamento del corpo accademico basato prevalentemente su titoli scientifici e attività di ricerca – come l'abilitazione scientifica nazionale di questi anni – non favorisce la

comprensione di questo duplice ruolo. Ciò è indubbio, e si potrebbe aggiungere che la svalutazione dell'insegnamento universitario, ai fini della carriera, può ridurlo a mera trasmissione di nozioni, per lo più standardizzate in schemi e slides utilizzate per più anni di insegnamento. Il "corso monografico", in cui i risultati della ricerca erano messi a disposizione degli studenti, secondo quell'arte pedagogica difficilissima di «saper esporre i problemi scientifici in modo tale che una mente incolta ma capace di apprendimento possa comprenderli e [che essa] pervenga a farsene un'idea propria»<sup>3</sup>, è diventato una rarità. Ciò contrasta con un'idea di università intesa come luogo di formazione intellettuale e di coltivazione delle personali attitudini razionali e spirituali e, in un certo senso, la "prostituisce", per usare un'espressione dantesca. Nel *Convivio*, riferendosi in particolare all'Università di Bologna, ma cogliendo un fenomeno che, dalla seconda metà del Duecento, si era progressivamente diffuso, a causa del nesso sempre più stretto tra formazione universitaria e carriere professionale di rilievo sociale (come i giuristi e i medici) e ben retribuite, Dante denuncia, con amara ironia, la trasformazione del sapere in merce, che si può vendere e acquistare, per poi rivendere nella propria professione (l'«arte, la quale hai comperata, vendere puoi»<sup>4</sup>). Considerando il sapere e la scienza un "valore di scambio", i professori bolognesi «hanno fatto la letteratura di donna meretrice»<sup>5</sup>. È sorprendente che 6 secoli dopo lo stesso fenomeno sia denunciato da Max Weber, quasi nei medesimi termini. Riferendosi all'istruzione in America e al "ragazzo americano", Weber dice: «Dell'insegnante che gli sta di fronte il giovane americano ha questa opinione: egli mi vende le sue conoscenze e i suoi metodi in cambio del denaro di mio padre, così come l'erbivendola vende a mia madre il cavolo»<sup>6</sup>. Per non essere, e per non essere considerato, come un "venditore di cavoli" l'insegnante universitario deve dare valore – si potrebbe dire "valore d'uso" – al sapere e concepirlo, come è per sua natura, una comprensione della realtà, una conoscenza del mondo, ciò che rende capaci di "abitare" la vita e l'esistenza, e che dunque porta a "farsene un'idea propria", interrogando dall'interno sia l'allievo che l'insegnante, e sfuggendo così a qualsiasi uso "esteriore" – come oggetto merce – del sapere.

Questa concezione dell'insegnamento e del sapere fu al centro della riflessione di Newman sulla scuola e l'università. Egli ad esempio scrive, a proposito dell'educazione del nostro intelletto: «una parte importante dell'educazione intellettuale, delle fatiche sia della scuola

---

<sup>3</sup> Weber, *La scienza come professione*, cit., p. 12.

<sup>4</sup> Dante, *Convivio*, IV, XXVII, 9.

<sup>5</sup> *Ibid.*, I, IX, 4.

<sup>6</sup> Weber, *La scienza come professione*, cit., p. 35.

che dell'università, è di rimuovere l'originale offuscamento dell'occhio della mente, di rafforzarne e perfezionarne la vista; di renderlo capace di guardare nel mondo dritto davanti a sé, con fermezza e verità; di dare alla mente chiarezza, accuratezza, precisione; di renderla capace di usare le parole in modo corretto, di capire ciò che dice, di concepire in modo giusto ciò che pensa, di astrarre, paragonare, analizzare, dividere, definire e ragionare in modo corretto»<sup>7</sup>. Per ottenere tutto ciò, che è il fine dell'attività razionale, occorre impraticare la mente, osserva ancora Newman in un suo Sermone Universitario (XIV), a scoprire e «determinare le reciproche relazioni» che esistono tra le conoscenze acquisite, giacché l'arricchimento intellettuale non è puramente quantitativo – il semplice “enciclopedismo” -, «consiste nel paragone reciproco degli oggetti della conoscenza»<sup>8</sup>. In aperta polemica con i progetti di riforma scolastica e universitaria di tipo “professionalizzante” – già in auge nella metà dell'800 – Newman sosteneva, richiamandosi alle *artes liberales* dell'epoca classica e medievale, il valore dell'*educazione liberale*, che consiste nel «processo di educazione da cui l'intelletto, invece di essere formato o sacrificato in ordine a qualche scopo particolare o accidentale, per qualche commercio o professione specifica, per lo studio o per la scienza, è disciplinato per se stesso, per la percezione del suo stesso oggetto specifico e per la sua più alta cultura»<sup>9</sup>. Stabilire questo giusto livello di formazione, «insegnare riferendosi ad esso, contribuire a far progredire tutti gli studenti verso esso secondo le loro varie capacità, questo – conclude Newman – io ritengo sia il compito di una Università»<sup>10</sup>.

Queste brevi notazioni, cui molte altre potrebbero essere aggiunte, se da una parte prospettano un'idea di Università organica – la cui realizzabilità è certamente da valutare approfonditamente -, sono utili, per altro verso, per mettere in luce come l'educazione in università non sia un'attività accanto all'insegnamento, e anche alla ricerca, ma un modo di intendere sia l'uno che l'altra. Ed anche quanto il fattore umano sia importante per creare il clima e l'ambiente universitario. «Un sistema accademico – scrive ancora Newman nelle sue riflessioni sull'università – senza l'influenza personale dei maestri sui discepoli, è un inverno artico; creerà un'università imprigionata nel ghiaccio, pietrificata, rigida e nient'altro»<sup>11</sup>. Roderick Strange, che riporta questa

---

<sup>7</sup> John Henry Newman, *Scritti sull'università. Testo inglese a fronte. Argomenti universitari discussi in conferenze e saggi di occasione*. Bompiani 2008, pp. 629-633.

<sup>8</sup> J.H. Newman, *Sermoni universitari*, XIV, 21 e 27.

<sup>9</sup> J.H. Newman, *Un'idea di università*, VII, 1

<sup>10</sup> *Ibidem*.

<sup>11</sup> J.H. Newman, *Scritti sull'università*, Bompiani, Milano 2008, p. 1009.

frase nella sua biografia di Newman, annota che, per tale radicalità di proposta, «i suoi studenti lo abbandonarono»<sup>12</sup>. Può darsi che anche oggi, in nome dell'efficienza e della rapidità di azione, tale posizione incontri ostilità. D'altra parte, proprio qui si trova uno dei punti nodali che determinano la differenza tra *esistere* e *funzionare*, come direbbe Miguel Benasayag<sup>13</sup>, tra *pensare* – che procede «per contrasto», come asseriva Newman e anche Guitton<sup>14</sup> – e *apprendere passivamente*, tra *genialità* – che è un “vedere di più”, ossia intuire e scoprire qualcosa che normalmente non si vede – e ripetizione standardizzata.

Certamente ciò non comporta una trasformazione del ruolo del docente universitario e dei suoi compiti. Weber, e con lui gran parte del mondo accademico del secolo scorso e del nostro, polemizzò con coloro che volevano attribuire la funzione di educatore al professore universitario: «l'errore sarebbe quello di cercare nel professore qualcosa di diverso da ciò che sta loro di fronte, cioè una guida e non un insegnante. Ma noi saliamo in cattedra solamente in qualità di insegnanti»<sup>15</sup>. Il che è vero, se per educatore si intendesse una guida “morale”, oppure il funzionario di un regime totalitario, oppure un agitatore politico, volto a far proseliti. Oppure, ancora, un campione di *football* americano, come dice Weber, o di calcio, di motociclismo, un attore famoso, un'attrice, una soubrette, come talvolta accade in qualche nostra università. Ma se l'educazione è strettamente connessa all'insegnamento e al modo di intenderlo, allora essa non vi scorre accanto, o si pone prima o dopo, ma ne è l'anima. E nell'essere così, essa realizza una vera formazione dello studente.

Questa prospettiva trova un forte sostegno nell'idea di educazione come «introduzione alla realtà totale», come affermato da Luigi Giussani<sup>16</sup>, la quale ha nella “conoscenza”, correttamente intesa – ossia come conoscenza del senso delle cose, di ciò che le lega assieme -, uno dei suoi cardini principali.

Si possono trarre, da quanto detto, tre rilievi sulla formazione universitaria.

Il primo riguarda l'ampiezza e la fondatezza di tale formazione. La ricerca e l'insegnamento universitari hanno la spregiudicatezza dell'indagine scientifica, ossia disinteressata e, ultimamente, volta alla verità (comunque si intenda questo termine). Ciò comporta un approccio anche critico alla scienza cosiddetta “consolidata”, vale a dire

---

<sup>12</sup> R. Strange, *John Henry Newman. Una biografia spirituale*, Lindau, Torino 2010, p. 24.

<sup>13</sup> M. Benasayag, *Funzionare o esistere*, Vita e Pensiero, Milano 2022.

<sup>14</sup> J. Guitton, *L'arte nuova di pensare*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (Mi) 1986, in particolare il cap. V (Della contraddizione).

<sup>15</sup> Weber, *La scienza come professione*, cit., p. 35.

<sup>16</sup> L. Giussani, *Il rischio educativo*, Rizzoli, Milano 2005, cap. I.

accettata e trasmessa nella comunità scientifica di pertinenza. Approccio critico non significa la messa in discussione delle teorie, dei metodi, del linguaggio e degli strumenti di una scienza – altrimenti sarebbe impedita la “pratica” di quella scienza -, ma l’attenzione e la capacità di cogliere e mettere in evidenza aspetti problematici e domande che sorgono all’interno dell’indagine scientifica. Sinteticamente, si può dire che problemi e domande – debitamente formulati – stabiliscono l’orizzonte della scienza, orizzonte che, come asseriva Francesco Severi, è una linea che si sposta continuamente, una «barriera elastica»<sup>17</sup>. I risultati della ricerca scientifica aprono a nuove indagini e l’orizzonte del mondo si allarga continuamente; di ciò deve essere investita l’istruzione universitaria, che deve nutrire il senso della grandezza dell’orizzonte in cui si colloca e la progressiva ampiezza della conoscenza che consente di acquisire. Certamente il sapere specifico e “specialistico” deve essere coltivato e appreso; ma esso, affinché non scada in semplice addestramento o condizioni una preparazione ultimamente limitata e improduttiva, deve collocarsi in una formazione di ben più alto rango, sia come formazione personale sia come formazione scientifica e culturale. Si sente sempre più spesso dire che il mondo di domani avrà bisogno più che di tecnici preparati (visto il veloce aggiornamento delle tecnologie), di persone in grado di comprendere fenomeni e situazioni e di gestire processi. Quanto appena detto può essere uno spunto di risposta a tale preoccupazione.

Il secondo rilievo concerne la possibile attrattività internazionale dell’università italiana che, qualificandosi dal punto di vista della ricerca e della qualità dell’insegnamento, può svolgere un ruolo importante nel panorama generale, oggi in rapido cambiamento, anche per i flussi cui si assiste come conseguenza di scelte compiute negli ambienti accademici statunitensi. Le statistiche parlano di leggeri incrementi di iscritti dall’estero nelle nostre università (un dato registrato, ad esempio, dall’Università di Bologna, ma si potrebbe indagare anche per altre sedi). I motivi di tali flussi, e le provenienze d’origine, sono molteplici: sarebbe però importante che la scelta di studiare in Italia fosse motivata dal più nobile dei motivi, ossia che qui si può studiare e ottenere una formazione universitaria che altrove non si trova. La scuola e l’università italiane, anche per i livelli

---

<sup>17</sup> F. Severi, «Itinerario di uno scienziato verso la fede», in *Dalla scienza alla fede*, Edizioni Pro Civitate Christiana, Assisi 1959, p. 103. La citazione è tratta da L. Giussani, Don Giussani, *Il senso religioso*, Rizzoli BUR, Milano 2023, p. 65 ed è così commentata: «Quanto più la sua indagine procedeva, tanto più l’orizzonte cui perveniva si palesava come rimando a un altro orizzonte, facendogli percepire la sua conquista come sola funzione che lo sospingeva ulteriormente verso una x, un quid che era al di là delle condizioni in cui agiva. Quando la ricerca giungeva a un certo termine, l’oggetto dell’azione, la x, si spostava.»

dell'istruzione in altri paesi, hanno le capacità e i mezzi per poterlo fare: dare alla formazione universitaria l'ampiezza e la consistenza di una formazione così concepita può essere un valido contributo non solo per attrarre studenti dall'estero (problema che diverrà sempre più pressante visti i flussi demografici), ma per qualificare sostanzialmente la formazione.

Infine, terzo rilievo, che è quasi una conseguenza e insieme una condizione, ricerca e insegnamento universitari così concepiti possono favorire e alimentare una comunità dei docenti, che sono accomunati da medesimi scopi e interessi e sono disponibili a condividere lo spirito di ricerca libera e di insegnamento appassionato. In questo senso può anche esercitarsi la responsabilità culturale e civile della «comunità universitaria», che ha un importante ruolo non solo all'interno dell'Università, ma anche nella società e nella cultura generale in cui è posta. A questo proposito, ricordando l'insegnamento di Ratzinger sull'università, Lorenzo Ornaghi aveva sostenuto che «compito dell'università è quello di contrastare e se possibile invertire il processo di declino di cui l'Europa è vittima o autrice più o meno inconsapevole»<sup>18</sup>.

### 3. *La condizione universitaria*

Se quanto detto è, almeno in parte, plausibile, si possono prendere in considerazione, per un approfondimento che sarà fatto in questi giorni, le questioni più rilevanti emerse nei webinar di preparazione. Ne indico alcune.

1) A quale scopo risponde oggi l'Università? Se lo scopo fino agli anni '60 era la formazione della classe dirigente, con l'avvento dell'università di massa – dovuta, in Italia, ai «Provvedimenti urgenti per l'università» (DL n. 910/1969), che hanno consentito l'iscrizione a *qualsiasi* corso di laurea universitario a tutti i diplomati della scuola superiore italiana e hanno introdotto la liberalizzazione dei piani di studio - quale o quali scopi sono stati e sono assegnati alla formazione universitaria?

2) Quale dimensione civile e sociale ha l'università, essendo essa uno spazio pubblico e quindi politico, e come questa dimensione incide sulla formazione?

3) Come intendere l'autonomia di insegnamento e, più precisamente, la libertà di insegnamento, messa sotto accusa da provvedimenti come il “semestre filtro” per l'accesso a Medicina

---

<sup>18</sup> Cfr

[www.fondazioneratzinger.va/content/fondazioneratzinger/it/news/notizie/ratzinger-e-l-universita--sintesi-dellintervento-del-prof--ornag.html](http://www.fondazioneratzinger.va/content/fondazioneratzinger/it/news/notizie/ratzinger-e-l-universita--sintesi-dellintervento-del-prof--ornag.html) - 25-mag-2016

(esempio di “conformazione”, per l’uso di sillabi, correzioni attraverso macchine, insegnamenti uniformi per evitare ricorsi...), da forme standardizzate di insegnamento (a partire dal periodo pandemico), dalla burocratizzazione della docenza (si è stigmatizzato ad es- il verbo “erogare”, comunemente utilizzato).

4) Come accettare ancora o cambiare modelli formativi contraddistinti da frammentazione, numerosità di insegnamenti modulari, orari didattici da scuola superiore (8/9 ore di lezione al giorno), incertezza sulle prove finale scritte.

Ciò che mi sembra però più rilevante sottolineare, ed è ciò che lega tra di loro i punti problematici emersi, è il tipo di esperienza umana e intellettuale che l’Università e la formazione universitaria comportano, differente da qualsiasi altro “momento” della vita di una persona e, perciò, con un “proprium” che sarebbe un errore dimenticare e perdere. Negli anni dell’università, ogni studente è posto in una *condizione* che prima non aveva mai vissuto e che, successivamente, sarà difficile ripetere, almeno negli stessi termini. Di ciò occorre tenere conto, per uno sviluppo pieno della personalità e delle sue capacità, relazioni, responsabilità.

Quasi cento anni fa, Giovan Battista Montini, allora assistente della *Federazione universitaria cattolica italiana* (FUCI), aveva definito questa condizione con il termine «maggiorità», per indicare, allo stesso tempo il superamento di uno stato di «minorità» e l’introduzione ad una visione adulta dell’esistenza e della società. Le sue parole, pur segnate dal tempo, anche in una situazione assai lontana come quella attuale, possono però avere un valore, o almeno una suggestione.

Scrive l’allora Assistente della FUCI, in *In spiritu et veritate*, edito nel 1930 in *Coscienza universitaria. Note per gli studenti*, immedesimandosi con la condizione della matricola e in polemica con il positivismo e l’idealismo, nonché con il derivante disprezzo dei fascisti per la verità: ««L’Università è la maggioranza intellettuale! Ecco la dilatazione della luce interiore fino agli estremi margini della propria ignota personalità! Ecco il passaggio dai manuali ai testi; dall’autorità di secondo ordine alla competenza insindacabile di chi possiede i segreti delle origini; dall’infanzia intellettuale alla virilità del pensiero; dalla “mediocrità” delle scuole “medie” alla superiorità maestosa e somma dell’Ateneo»<sup>19</sup>. E prosegue: «Lo studente che s’affaccia per la prima volta all’Università è come un romantico che s’appressa a un castello misterioso. Essa si presenta come qualcosa di grande e

---

<sup>19</sup> G. B. Montini, *Coscienza universitaria. Note per gli studenti*, Studium, Roma 2014, pp.24-25.

indeterminato, e l'indeterminato grandemente sentito, come dicono i moderni, si trasforma in sentimento; il sentimento gonfia le vele di un'arcana poesia animatrice. Nasce così un grande desiderio di studiare, di agire interiormente. Palpita nell'animo un soffio infinito»<sup>20</sup>. L'Università provvederà, da parte sua, ad inaridire questo soffio, con i suoi dubbi, le sue disillusioni, con «gli astuti mestatori del mondo pratico», spegnendo il senso della ricerca del vero e della libertà intellettuale, che, invece, l'educazione deve impegnarsi a sostenere e ad alimentare.

Ora, si può dire che oggi una matricola incontri l'Università come un «castello misterioso»? Anzi, più alla radice: si può dire che incontri l'Università come qualcosa di nuovo, di diverso, di interessante?. La pandemia del Covid ha segnato più di quanto siamo disposti ad ammettere le ultime generazioni di matricole, evitando loro il salto da una condizione ad un'altra e insinuando l'idea che la vita universitaria sia sostanzialmente uguale alla vita scolastica precedente, con qualche inevitabile ritocco. Molti provvedimenti governativi vengono emanati senza considerare l'*impatto umano* che possono avere sulla condizione dello studente. Del discusso “semestre filtro” ci si potrebbe chiedere quali effetti abbia avuto sulla coscienza di più di cinquantamila studenti; di certo non è servito a far incontrare l'università, come qualcosa di grande e di indeterminato.

Tra tutte le considerazioni che si potrebbero fare sulla condizione universitaria degli studenti – e anche sulla condizione universitaria dei docenti –, due sembrano di particolare interesse educativo.

La prima: l'università è il tempo della verifica umana e intellettuale della propria fisionomia adulta, sia in termini di capacità razionali – capacità di giudizio, di progetto, di azione – sia in termini di consapevolezza e responsabilità morale.

Ma affinché ciò possa avvenire – ecco la seconda considerazione – occorre avere e costruire un'ipotesi, su cui mettersi in gioco e alla prova, un'ipotesi che non si formuli alla fine, ma all'inizio del percorso universitario, e, in qualche modo, lo guidi e lo “sfrutti” in tutte le possibilità che offre.

Professori che tengano presente ciò possono contribuire notevolmente al cammino che lo studente, assumendosene la responsabilità in prima persona (perché così esige una condizione inizialmente adulta), vuole compiere. Dalla lezione all'esame – grandi occasioni per metter in gioco le proprie conoscenze e la propria capacità di ragionamento e di “discorso” –, alla partecipazione alla vita istituzionale – palestra per vivere e capire il valore della democrazia, apprendere il valore e le modalità del “discorso pubblico”, maturare

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 25.

l'arte dell'ascolto e del trovare soluzioni -, alla "scrittura" e alla tesi finale, sono tutte possibilità che la vita universitaria offre e che andrebbero adeguatamente utilizzate.

Un ulteriore, ed essenziale, elemento di valorizzazione della condizione universitaria è la partecipazione, fin dai primi anni, al mondo della ricerca. Il rapporto tra ricerca e didattica ha giocato un ruolo fondamentale in alcuni modelli di università – si pensi a quello humboldiano – e da molti, almeno fino a qualche anno fa, era considerato una *conditio sine qua non* dell'università, o almeno di una buona università. Oggi la tendenza verso un'università didattica (la *teaching university* anglosassone), per lo meno nei primi tre anni accademici, ha posto in secondo piano l'importanza di tale rapporto, con conseguenze negative sia sul piano didattico – preponderanza nello studio e nei metodi di studio del "nozionismo" – sia su quello accademico – l'insegnamento è costituito essenzialmente dalle "lezioni" dei professori, dall'apprendimento di tali lezioni, dalla valutazione, talvolta a risposta multipla, degli esami -, sia su quello del potenziale intellettuale, che è preso in considerazione, generalmente, solo nel momento della tesi di laurea. Porre la didattica in rapporto con la ricerca, e, viceversa, considerare l'insegnamento uno sbocco della ricerca, ossia una partecipazione ai risultati della ricerca, ai suoi obiettivi, alle sue innovazioni – scientifiche, tecnologiche, storiografiche – comporta senza dubbio un impegno, sul fronte della formazione e dell'educazione, e richiede la presenza di condizioni basilari, che vanno dai livelli di preparazione degli studenti alle loro capacità di lavoro, dalle doti educative e culturali dei docenti alla loro disponibilità, dal riconoscimento accademico del tempo utilizzato e dell'impegno profuso alla riduzione e semplificazioni dei compiti, spesso assillanti, di carattere amministrativo e burocratico. Tuttavia, la strada non è impossibile, e percorrerla potrebbe comportare un rinnovamento dal di dentro della vita e della condizione universitarie.

#### 4. *Il Sistema formativo in Italia*

L'ultimo punto riguarda il sistema della formazione nel suo insieme e, in particolare, nel suo momento universitario.

Considerando la scolarità e la formazione superiore come il percorso che uno studente o una studentessa compie dai primi anni di vita alla laurea, si può osservare che il "sistema" formativo è frutto di riforme settoriali, che talvolta si sono addirittura sovrapposte o sono entrate in contraddizione. Senza ritornare ora alla riforma della scuola media unica, varata il 31 dicembre 1962 (ministro Luigi Gui), al termine della terza legislatura, che molti meriti ebbe, ma anche qualche

problema ha creato, ci si può concentrare sul fenomeno più attuale della riforma degli ordinamenti universitari, sulla base del Processo di Bologna. Come è noto, l'allora Ministro Luigi Berlinguer, responsabile del Dicastero per l'istruzione e l'Università, aveva in progetto una riforma globale del sistema formativo. Al 3 + 5 del sistema europeo – ma che negli anni non si è rivelato poi così europeo, visto che vari paesi l'hanno attuato a modo loro – si collegava strettamente una riforma del sistema di istruzione elementare e superiore (per chi ricorda: il 7 + 5). A conti fatti, l'esito finale non cambiava: nella stragrande maggioranza delle facoltà scientifiche e umanistiche – eccezione fatta per medicina e alcuni corsi del politecnico – lo studente poteva laurearsi entro i 23 anni. L'avvicinarsi successivo dei ministri, lo sdoppiamento del dicastero, le differenti posizioni dei partiti affiorate nel tempo, hanno portato alla situazione attuale, esistente da anni: gli anni del percorso scolastico non sono stati modificati, mentre quelli dell'università sono aumentati, sicché oggi non è possibile laurearsi prima dei 24 anni (poco conta dire che con la laurea breve ci si laurea a 22 anni). Ora il problema non è evidentemente solo l'anno in più – sebbene sia un elemento da considerare, da molti punti di vista -, ma l'oblio che è sceso sui motivi che avevano suggerito una riforma dei cicli di istruzione, e che, per molti osservatori, sono ancora attuali. Di questo si potrà discutere in un prossimo convegno, preferibilmente organizzato con colleghi del mondo della scuola.

Per venire invece all'università, il dibattito sul sistema di formazione universitario è divenuto molto vivace negli ultimi mesi. Diverse prolusioni, in occasione dell'inaugurazione dell'anno accademico, hanno avuto proprio l'università e il suo cambiamento come oggetto. Così, ad esempio, il Governatore della Banca d'Italia, Fabio Panetta, a Messina ha rimarcato che l'Italia ha bisogno di più laureati, che bisogna frenare l'uscita di talenti e favorire la venuta in Italia di stranieri, con adeguamento degli stipendi, che occorre rafforzare la formazione universitaria con maggiori investimenti. Mario Draghi, al Politecnico di Milano, in un discorso incentrato sull'accelerazione dei cambiamenti tecnologici, ha invitato ad «abbandonare il principio di precauzione», a instaurare nuovi rapporti tra educazione e mondo del lavoro, a «effettuare alcuni interventi efficaci» nel sistema universitario europeo, che «stenta ad affermarsi tra i leader della ricerca a livello mondiale, dove primeggiano Cina e Stati Uniti», e, infine, ha sollecitato a incrementare le risorse, «per attrarre i migliori talenti», rendendo l'università europea «un rifugio per i ricercatori statunitensi che oggi affrontano restrizioni sui finanziamenti e sulla libertà accademica». Vittorio Colao, all'Università di Brescia, ha invitato a colmare l'«asimmetria» tra i tempi, rapidissimi, dell'innovazione tecnologia e quelli, dieci volte più

lunghe, del mondo universitario, invitando l'Università ad essere non un «corso per un lavoro» (come le Telematiche promettono), ma a essere «il luogo dove ci si forma su come si decide, come si giudica», favorendo l'esplorazione del nuovo e il coraggio dell'innovazione.

Anche sulla stampa il dibattito si è acceso, in alcuni casi tra componenti dei comitati ministeriali preposti alla riforma del sistema universitario, con toni ottimistici, da parte di taluni, con preoccupazioni realistiche e problematiche, da parte di altri.

Ma di tutto questo, credo, se ne parlerà nel corso del Convegno.

Piuttosto vorrei porre l'attenzione su tre questioni cruciali, che toccano nervi scoperti della formazione universitaria.

La prima è la già ricordata fuga di cervelli, il cosiddetto *brain drain*. Si tratta dell'emigrazione di laureati italiani in strutture accademiche e di ricerca all'estero, dove proseguono la propria carriera accademica, occupando anche posti di responsabilità e ruoli dirigenziali. È certamente il riconoscimento della buona formazione ricevuta in Italia, nonché della apertura mentale, del bagaglio culturale, delle capacità cognitive e relazionali acquisite. Poco importa ora se questo fenomeno riguarda per lo più una fascia ristretta dei laureati, quel 4/5% che ha raggiunto ottimi risultati e acquisito un'ottima preparazione. Il problema è che l'emigrazione dei più bravi rappresenta una sconfitta per il sistema formativo, non in quanto ne rivela l'inadeguatezza e insufficienza, ma proprio in quanto ne esalta i meriti, che portano, appunto, all'affermazione all'estero di laureati italiani, che in altri paesi possono disporre di maggiori mezzi e, anche, ricevono una remunerazione superiore a quella italiana. Si tratta, per così dire, dell'anello debole alla fine di una catena forte. E c'è da chiedersi se il nostro sistema formativo non debba ricomprenderlo, decidendo di non fermarsi alla laurea, ma prevedendo investimenti e strutture, sia nel campo accademico sia in quello professionale, che possano valorizzare al meglio coloro che, grazie a tale sistema, si sono formati in modo adeguato e soddisfacente.

La seconda questione si sposta sul fronte opposto: l'inizio del percorso universitario, ovvero il passaggio dalla scuola superiore all'università. Non entro ora nel merito dell'«orientamento» e della «preselezione» dei candidati, una modalità di immatricolazione inaugurata da alcune università di prestigio, e progressivamente diffusasi, per assicurare all'Ateneo un bacino di studenti per i propri corsi, né sulle conseguenze negative che ciò produce. In Svizzera, come è noto, l'immatricolazione anticipata al penultimo anno della scuola superiore pone seri problemi alla gestione dell'ultimo anno e ne pregiudica il valore.

Piuttosto, vorrei riprendere alcuni spunti emersi nel webinar dedicati a questo tema, che mi paiono illuminanti, sulla “preparazione” degli studenti che provengono dalla scuola.

Occorre anzitutto osservare che tale preparazione è diversificata, a seconda della scuola in cui si è studiato: vi sono studenti con un’ottima preparazione, studenti con una preparazione media e studenti impreparati, almeno in alcuni ambiti del sapere. Generalmente la preparazione in matematica non è eccellente; le recenti prove di accesso alla facoltà di medicina hanno rivelato carenze anche in fisica, chimica e biologia. Esistono poi i ben noti problemi con la lingua italiana, sia scritta (difficoltà a scrivere un testo lungo) sia orale (capacità espressiva, argomentativa, retorica). Le conoscenze storiche (letterarie, filosofiche, storiche in senso stretto) dipendono molto dall’impostazione della scuola frequentata. La conoscenza di una lingua straniera – in generale l’inglese – è superiore a quella di qualche anno fa, a volte molto buona. Altrettanto buona sono le capacità di uso delle tecnologie dell’informazione e della comunicazione.

In tale panorama, segnato da forti differenze, l’esistenza di “presupposti” per iniziare i percorsi universitari è pregiudicata dalla liberalizzazione degli accessi: a Lettere classiche può iscriversi anche chi proviene da un Istituto professionale, e al Politecnico potrebbe iscriversi chi non sa risolvere equazioni di secondo grado. In quest’ultimo caso, tuttavia, l’Ateneo ha provveduto a una selezione iniziale, ad esempio impedendo l’immatricolazione – come successe qualche anno fa – a chi non sapeva fare operazioni con le frazioni.

La questione si pone, dunque, in questi termini: se operare una selezione iniziale sulla base delle conoscenze e competenze necessarie per iniziare un corso di studi o se ammettere qualsiasi studente, qualunque sia il suo livello di formazione. In altri termini, se fare iniziare il percorso universitario da un delta di formazione, che presuppone conoscenze e competenze acquisite, oppure se farlo iniziare da un ipotetico livello “zero”. Secondo la prima ipotesi si muove il programma di università come la Bocconi – il cui caso è stato appunto oggetto del webinar -, la quale seleziona preliminarmente gli utenti sulla base di una formazione sufficiente a fare iniziare il percorso universitario da un livello “avanzato”, raggiungendo così un duplice scopo: evitare sovraccarichi di recuperi o formazione pregressa e utilizzare tutto il tempo degli studi universitari per raggiungere risultati migliori. Secondo la seconda ipotesi si muovono altre università, sia fornendo a studenti bisognosi di preparazione occasioni e corsi di recupero (Obiettivi strategici di apprendimento), sia lasciando che la selezione sia fatta col tempo, adattando eventualmente la formazione alle esigenze della classe.

Se le cose stanno così, risulta plausibile una maggior chiarificazione dei livelli di formazione universitaria e, per non soccombere a una accanita – e dispendiosa, dal punto di vista economico – caccia alla matricola, anche una più generale omogeneità del reclutamento e della scelta dell'università.

Si arriva così alla seconda questione: i rapporti tra scuola superiore e università, in particolare nel passaggio tra la prima formazione e la seconda. Le attività di “orientamento” da molte parti sviluppate hanno aperto diversi rapporti e lasciato intravedere interessanti prospettive. Occorre, però, incrementare, sistematicamente, il dialogo e il confronto tra le due istituzioni, in modo da chiarire la corrispondenza tra gli obiettivi finali della formazione scolastica e le esigenze della partenza degli studi universitari. La promozione di occasioni di incontro e di confronto, a questo proposito, potrebbe rivelarsi più utile della formazione di commissioni o comitati ufficiali, spesso inefficaci.

La terza questione riguarda quello che, con espressione forte, è stato definito «una riforma fallita»<sup>21</sup> o «un sistema perverso»<sup>22</sup>, ma che, con imperturbabile costanza e progressive degenerazioni, continua ad essere la struttura portante del sistema formativo universitario: il 3+2.

La recente presa di posizione della Fondazione Agnelli, con l'uscita di un volume a firma del suo direttore, Andrea Gavosto, e di Carlo Cappa, *Università sotto esame*<sup>23</sup>, contro la Riforma voluta dal Ministro Berlinguer e proseguita con i Ministri successivi, può aprire finalmente il campo a una ponderata discussione, superando la rassegnazione e l'accondiscendenza di molti, più numerosi senz'altro dei sostenitori. Non è ora il momento di entrare nel merito di questa discussione, per il tempo che richiederebbe e la complessità che presenta. Credo sia sufficiente rilevare: 1) la Riforma, né per quanto riguarda la laurea professionalizzante né la laurea magistrale ha raggiunto gli scopi che ci si era prefissi; 2) La frammentazione degli insegnamenti e la moltiplicazione dei corsi di insegnamento hanno introdotto modalità di studio e di apprendimento che andrebbero seriamente considerate e valutate; 3) Il sistema di valutazione didattico – numerosità degli esami, sistemi di valutazione scritti a risposta multipla, elaborati finali, tesi di laurea – presenta carenze sotto il profilo conoscitivo (incremento del nozionismo) e organizzativo (valutazione per moduli, frequenze agli esami, differenze nei criteri di votazione); 4) la mancata finalit  della laurea triennale e il divenuto percorso unitario del 3+2 per molti corsi di laurea mostra con chiarezza il carattere obsoleto della Riforma.

---

<sup>21</sup> M. Bartoloni, *3+2: una riforma fallita*, «Il Sole 24 ore», 8 giugno 2017.

<sup>22</sup> A. Scotto di Luzio, *Un sistema perverso: il 3+2*, «Il Mulino», marzo 2024.

<sup>23</sup> A. Gavosto, C Cappa, *L'università sotto esame*, Il Mulino, Bologna 2025.

Il corpo docente si è mostrato, finora, accondiscendente e disponibile, anche per quieto vivere, a sostenere una riforma in cui molti non credevano, ma che doveva essere accettata.

C'è da chiedersi se questa sia ancora l'atteggiamento prevalente, oppure, se docenti e studenti universitari possano, e debbano, fare tutto quello che è possibile fare per eliminare, o contenere, gli errori, che su questo e su tutti gli altri aspetti che riguardano la formazione universitaria e, in generale, la vita dell'Università, quasi ogni giorno balzano davanti agli occhi di ciascuno di noi.