

BIBLIOTECA DI TESTI E STUDI / 631

STUDI STORICI

Al movimento studentesco

I lettori che desiderano
informazioni sui volumi
pubblicati dalla casa editrice
possono rivolgersi direttamente a:

Carocci editore
via Sardegna 50,
00187 Roma,
telefono 06 / 42 81 84 17,
fax 06 / 42 74 79 31

Visitateci sul nostro sito Internet:
<http://www.carocci.it>

Giulio Palermo

La congiura dei baroni

Breve storia dell'università tra cooptazione,
contestazione e mercificazione



TOMO D'ANTINO



Carocci editore

{frase del finanziamento?}

1ª edizione, dicembre 2010
© copyright 2010 by
Carocci editore S.p.A., Roma

Realizzazione editoriale: Ingarao, Roma

Finito di stampare nel dicembre 2010
dalla Litografia Varo (Pisa)

ISBN 978-88-430-5759-7

Riproduzione vietata ai sensi di legge
(art. 171 della legge 22 aprile 1941, n. 633)

Senza regolare autorizzazione,
è vietato riprodurre questo volume
anche parzialmente e con qualsiasi mezzo,
compresa la fotocopia, anche per uso interno
o didattico.

Indice

Introduzione

00

1. La nascita del sistema universitario nazionale

Concorso e cooptazione nel Risorgimento
I rapporti tra potere centrale e potentati accademici locali
Le forme di rappresentanza del potere accademico
Il principio elettivo nel dibattito accademico

2. Centralismo e autorità nell'università fascista

La concezione filosofico-pedagogica di Gentile
Il sistema educativo nei meccanismi di controllo sociale
Forme di autonomia e controllo ministeriale
Le reazioni, la ricerca di nuovi equilibri e la fascistizzazione della scuola

3. La defascistizzazione dell'università

Continuità e rottura col fascismo tra mancate epurazioni e reintegri
Il riassetto dei poteri nell'università repubblicana
I rapporti gerarchici all'interno del corpo docente
I rapporti col mondo politico

4. Il Sessantotto

La Commissione Ermini e il progetto di riforma Gui
La nascita del movimento studentesco

La concezione politica del movimento
La critica dell'università capitalista e l'università critica anticapitalista
L'impatto del movimento sulla normativa universitaria

OO

5. **Il Settantasette**

Controriforma e movimento studentesco
Il problema degli assistenti e la riforma del reclutamento
Il riordinamento della docenza
Democratizzazione formale e riaffermazione dei rapporti baronali

6. **Autonomia universitaria e potere economico**

La riforma Ruberti
I rapporti tra università e imprese
Autonomia dalla politica e asservimento all'economia
La Pantera

7. **L'Europa della conoscenza**

Il processo di Bologna
Gli attori economici dietro il processo di Bologna
I canali istituzionali di attuazione del disegno degli industriali
Critiche e resistenze al nuovo modello educativo europeo

8. **Attuazione dell'autonomia e mercificazione dell'università**

Il processo di decentramento amministrativo
La riforma Berlinguer del reclutamento
La riforma Zecchino della didattica
La riforma Moratti
Le reazioni alla riforma

9. **La privatizzazione dell'università** 00

La riforma Tremonti-Gelmini
L'Onda di opposizione alla riforma
Le anime politiche del movimento
Le prospettive dell'università mercificata

10. **Dal regno al mercato**

Cooptazione, rapporti di classe e riproduzione culturale
Egemonia neoliberista e fine del pensiero critico
Le trasformazioni del barone
La cooptazione come elemento di continuità dell'università

Bibliografia

Introduzione

In questo libro ripercorro la storia del sistema universitario, a partire dall'Unità d'Italia, soffermandomi in particolare sulla normativa in materia di reclutamento e cercando di ricostruire l'evoluzione degli obiettivi economici e sociali dell'università e il dibattito politico che l'accompagna. Il periodo storico considerato è denso di capovolgimenti politici, che investono l'intera società, coinvolgendo ovviamente anche l'università. In alcuni casi, è proprio l'università a giocare un ruolo decisivo nei processi di trasformazione della società. Ma in tutte queste rivolgenti trasformazioni (ok così?), anche profonde, emerge un dato costante che riguarda i meccanismi stessi di riproduzione del sistema universitario: il reclutamento per cooptazione.

La cooptazione è la pratica attraverso la quale l'accesso ad un certo gruppo è controllato direttamente dai membri del gruppo stesso¹. Secondo questa definizione, rigorosa ma restrittiva, la cooptazione universitaria si sviluppa pienamente solo con la caduta del fascismo, quando il corpo docente assume saldamente nelle proprie mani il controllo dei meccanismi di reclutamento e di carriera. Negli anni del Regno, l'accesso alla cattedra è invece mediato dal potere esecutivo, che gode di ampi poteri nelle procedure di reclutamento. Ma il problema comune delle classi dominanti, dall'Unità d'Italia ai giorni nostri, è quello di governare opportunamente il reclutamento del corpo docente, al fine di garantire un'adeguata formazione della classe dirigente e l'ordinata riproduzione culturale e ideologica, impedendo il rischio di intrusioni esterne. Da questo punto di vista, l'assunzione diretta del controllo del reclutamento universitario da parte dei cattedratici non segna veramente una frattura nel sistema di riproduzione del corpo docente, ma rappresenta piuttosto una nuova fase nell'evoluzione del sistema di cooptazione, inteso in senso ampio come sistema di governo del reclutamento.

L'evoluzione delle forme della cooptazione universitaria non è un processo autonomo, ma è invece parte integrante delle trasformazioni

dell'università, dei suoi rapporti interni e delle sue funzioni economiche e sociali. Da una parte, le forme di controllo del reclutamento sono infatti definite sulla base dei rapporti di potere esistenti. Dall'altra, l'evoluzione delle forme assunte dalla cooptazione modifica i rapporti di potere all'interno dell'università e incide sulla vita universitaria di ogni giorno e sul modo stesso in cui l'università assolve le sue funzioni economiche e sociali. Per questo motivo la storia della cooptazione universitaria e delle sue trasformazioni non è una semplice successione di riforme del sistema di reclutamento e di carriera del personale docente, ma è invece parte del processo storico di evoluzione del ruolo dell'università nell'economia, nella politica e nella società.

Nel dibattito sugli obiettivi e sul modo di operare dell'università, oltre alle voci istituzionali, a partire dagli anni Sessanta, prendono la parola anche attori meno istituzionali, in qualche caso anti-istituzionali, come alcune componenti importanti del movimento studentesco. La voce dei movimenti, anche se per lo più inascoltata (o ascoltata in modo molto selettivo) dal legislatore, permette di cogliere la complessità del problema baronale in Italia e le lotte condotte contro di esso all'interno delle università.

Rispetto ad altri lavori sull'università, il libro non intende evidenziare gli abusi di potere di questo o quel barone universitario, né pretende di individuare il meccanismo ideale di reclutamento su basi puramente astratte². Al contrario, il tentativo è quello di spiegare il normale funzionamento dell'università e i suoi ordinari meccanismi di riproduzione come parte del processo di adeguamento della società all'economia. L'analisi che ne emerge spero possa contribuire a demistificare l'attuale dibattito universitario, incentrato – sia da parte governativa, sia da parte di alcune forze di opposizione, compresa parte del movimento studentesco – sui miti della meritocrazia, dell'autonomia e dell'efficienza, dietro i quali si nascono tuttavia precisi interessi economici e di potere.

Note

1. Karl Loewenstein (1990).

2. Il problema del nepotismo accademico è ben documentato a livello storico e giornalistico. Se ne sono occupati, in particolare, Felice Froio (1974, 1996), Antonio Santoni Rugiu (1991), Davide Carlucci e Antonio Castaldo (2009).

La nascita del sistema universitario nazionale

Nel periodo pre-unitario, le università italiane, per quanto più numerose che in ogni altro paese europeo, erano relativamente arretrate e avevano perso completamente il prestigio del periodo medievale¹. Questo stato di cose non le poneva all'altezza dei compiti che, nel processo di unificazione nazionale, erano stati affidati al sistema di istruzione². In questo processo, esse dovevano infatti giocare un importante ruolo di legittimazione del nuovo ordine politico, oltre che di formazione della nuova *élite* di professionisti e di personale politico e amministrativo.

In questo contesto nasce la legge Casati, promulgata, senza alcuna discussione parlamentare, nel 1859, nel Regno di Sardegna, da un governo straordinario della destra moderata guidato da Cavour, ed estesa poi alle altre regioni italiane, in seguito alle conquiste sabaude³. La riforma del ministro della Pubblica Istruzione, Gabrio Casati, non prende ispirazione dai modelli stranieri, basati, secondo il ministro stesso, su realtà nazionali troppo diverse da quella del Regno, ma è dettata invece dagli obiettivi dell'unificazione nazionale.

Concorso e cooptazione nel Risorgimento

La legge Casati riguarda l'intero ordinamento scolastico e sancisce il diritto-dovere dello Stato di farsi carico dell'istruzione, attraverso l'obbligatorietà e la gratuità scolastica per maschi e femmine (anche se solo per i primi due anni), rompendo così il monopolio secolare della Chiesa in questa materia. In campo universitario, la legge si ispira a principi di centralismo e monopolio di Stato e istituisce un rigido controllo ministeriale della didattica, dell'amministrazione, della disciplina e di tanti aspetti, anche di dettaglio, della vita universitaria. La legge Casati si oppone inoltre in modo netto, almeno sul piano formale, a ogni tipo di università privata e si propone un'ambiziosa opera di razionalizzazione dell'intero sistema, da attuarsi innanzi tutto con la soppres-

sione degli atenei minori. Dal punto di vista amministrativo, la riforma trasforma le università in ordinari istituti statali, finanziati e amministrati dallo Stato, e istituisce il concorso come meccanismo principe del reclutamento⁴.

L'introduzione del concorso pubblico è un aspetto importante del tentativo del potere esecutivo di assumere la direzione del sistema universitario. Secondo i nuovi meccanismi di reclutamento, le commissioni di concorso sono nominate direttamente dal ministro e possono includere anche personalità esterne al mondo accademico. Ampi poteri sono inoltre conferiti al CSPI (il Consiglio superiore della pubblica istruzione – precursore, in materia universitaria, dell'attuale Consiglio universitario nazionale), anch'esso di nomina ministeriale⁵. Anche l'istituto della chiamata diretta, senza concorso, tipico del sistema tedesco, che riappare in varie forme nella storia delle riforme universitarie, è in questa fase uno strumento discrezionale essenzialmente nelle mani dell'esecutivo. Il controllo del potere politico sul personale universitario è infine perfezionato con l'introduzione della nomina regia per i rettori e l'approvazione del governo alla nomina dei docenti.

I rapporti tra potere centrale e potentati accademici locali

Questo stato di cose genera presto forti tensioni tra potere politico e poteri accademici. Nel dibattito politico, sin dalla nascita del sistema universitario nazionale, il governo presenta il concorso come la massima garanzia di imparzialità e di difesa dei principi meritocratici, da contrapporsi agli interessi privati dei potentati accademici locali. Dal canto loro, questi ultimi difendono, tuttavia, il proprio diritto di gestire autonomamente il processo di reclutamento e di carriera dei professori, richiamandosi ad alti principi, quali l'autonomia della ricerca scientifica dall'ingerenza politica, la libertà della scienza e l'insindacabilità dei giudizi scientifici degli universitari. In realtà, secondo Alberto Caracciolo (1958), il dibattito sulla svolta stalinista nasconde interessi ben più concreti, come la sopravvivenza degli atenei più piccoli e screditati, che la riforma Casati intendeva abolire.

Ma il vero problema del potere centrale è che, nonostante i poteri formali acquisiti, non ha i mezzi per imporre unilateralmente la propria concezione dell'università e del reclutamento. Anche perché, come nota Andrea Zannini (2007), in questa prima fase di sviluppo dello Stato unitario, il corpo docente conserva ampi poteri di intermediazione rispetto alla politica, con una significativa presenza in parlamento, e svolge un importante ruolo di collegamento con le classi diri-

genti locali, in particolare con la classe dei possidenti agrari e dell'industria.

Contrariamente alle apparenze, che suggeriscono una posizione sociale relativamente debole dei docenti universitari (almeno sotto il profilo stipendiale), Zannini (1999) nota che molte lagnanze dei docenti, basate spesso su confronti internazionali, sono in realtà solo strumentali. In effetti, grazie al governo del reclutamento e delle carriere, il sistema retributivo post-unitario incorpora di fatto importanti elementi di flessibilità, legando la progressione economica individuale agli avanzamenti di carriera, nonostante la crescita stipendiale in ogni singolo grado gerarchico sia lenta, sia su basi storiche, sia in confronto ad altri paesi europei⁶. A conferma del crescente potere complessivo dei cattedratici, in questo periodo crescono i casi di assenteismo e di scarso impegno didattico e scientifico dei docenti, che portano l'opinione pubblica a sollevare una vera e propria questione morale sull'università.

In questo quadro, il potere centrale è costretto a negoziare con il corpo docente i termini dell'attuazione della riforma, facendo concessioni anche in tema di reclutamento. Lo scontro si incentra innanzi tutto sulle modalità di formazione delle commissioni di concorso. Attraverso i regolamenti attuativi e alcuni provvedimenti legislativi minori, le facoltà recuperano gradualmente una certa influenza sulle procedure di selezione dei docenti.

Dapprima, il regolamento Matteucci del 1862 conferisce loro funzioni consultive nella valutazione dei titoli dei candidati⁷. Successivamente, a partire dagli anni Ottanta, alla facoltà nella quale è bandito il posto viene attribuito il compito di proporre al ministro i commissari di concorso, cosa che, concretamente, limita decisamente i poteri ministeriali nella scelta definitiva della commissione⁸. Nel 1887 viene infine introdotto il meccanismo secondo cui tutte le facoltà nelle quali è compreso l'insegnamento messo a concorso eleggono una rosa di potenziali commissari, all'interno della quale il ministro nomina i membri effettivi delle commissioni – meccanismo che sarà poi ripetutamente modificato nei suoi aspetti specifici (numero di commissari da eleggere, base attiva e passiva dell'elettorato, criteri della scelta del ministro all'interno della rosa dei più votati), ma che complessivamente segna un arretramento importante rispetto al centralismo dell'originaria nomina diretta della commissione da parte del ministro.

Parallelamente, il potere accademico recupera terreno rispetto al potere esecutivo anche attraverso la mediazione del CSPI. Inizialmente, i regolamenti Coppino del 1867 e Borghi del 1875 riconoscono al Con-

siglio un ruolo più attivo, di natura consultiva e propositiva, nel reclutamento dei docenti⁹. In seguito, la legge di riforma del CSPI del 1881 modifica la composizione stessa del Consiglio, rendendola per metà elettiva (anche se, come parziale contropartita, riduce il peso del Consiglio nelle procedure di reclutamento)¹⁰. Nel 1909, l'equilibrio dei poteri all'interno del CSPI si modifica ulteriormente con l'introduzione di una componente di provenienza parlamentare¹¹. Come si evince dai verbali delle riunioni del CSPI, il più delle volte, anche in questa sede, il dibattito non si sviluppa come scontro aperto per il controllo del reclutamento, ma resta invece formalmente incentrato su alti valori come il rispetto del prestigio delle facoltà e l'interesse della scienza.

Nei primi anni del Novecento, la normativa sul reclutamento subisce modifiche e aggiustamenti, con spostamenti significativi nel ruolo e nel peso di atenei, facoltà e ministero. Nel 1904, il ministro Vittorio Emanuele Orlando riordina per via legislativa la normativa sul reclutamento, formalizzando il principio elettivo nella determinazione della rosa dei professori da proporre al ministro, ma mantenendo allo stesso tempo la discrezionalità del ministro nella scelta effettiva dei commissari¹². La legge affronta inoltre il problema del "precarariato universitario" – problema che accompagna, sin dalle origini, la storia del reclutamento universitario, come momento essenziale del processo di cooptazione – estendendo il reclutamento via concorso anche ai professori straordinari. Il dibattito parlamentare è serrato. Alcuni deputati criticano severamente questa scelta e invocano forme flessibili di reclutamento e di proroga degli incarichi gestite direttamente da atenei e facoltà. Il ministro replica tuttavia che i vecchi incaricati sono di fatto diventati stabili nel tempo solo per ragioni finanziarie, legate all'espansione degli insegnamenti, senza tuttavia aver mai passato un vero concorso, contraddicendo così il dettato stesso della Casati, che affida al concorso il reclutamento dei professori¹³.

Nel 1909, la legge a firma di Luigi Rava modifica nuovamente la normativa sul reclutamento, tentando di risolvere il problema della forte crescita dei professori straordinari. La riforma fissa una volta per tutte i posti di professore ordinario e straordinario nelle diverse discipline riservando, senza eccezioni, alla legge la facoltà di istituire nuovi posti. La copertura dei posti da ordinario che si rendono vacanti avviene per quattro quinti per promozione di professori straordinari e per il restante quinto attraverso concorso o per chiamata diretta per chiara fama. La legge precisa inoltre gli impegni dei docenti, la loro retribuzione, l'orario minimo annuale e l'obbligo di risiedere in sede. Infine, la legge pone l'esigenza di una sistematizzazione della normativa,

delegando il governo alla stesura di un Testo unico delle leggi sull'istruzione superiore.

In questo articolato processo normativo, l'impianto iniziale della legge Casati in tema di reclutamento subisce importanti modifiche e revisioni, i cui pilastri centrali, organizzati nel Testo unico del 1910, sono la legge Casati, e le due leggi di modifica del 1904 e del 1909¹⁴. Nella ricerca di un equilibrio tra i diversi soggetti coinvolti, solo raramente il dibattito si sviluppa come scontro esplicito tra poteri e, il più delle volte, tende invece a caricarsi di valenze morali e scientifiche. Ma il dato storico è che il conflitto tra sistema politico e mondo accademico o, per altri versi, il conflitto tra potere centrale e poteri locali, non nasce affatto come scontro tra fautori e oppositori della cooptazione, ma come scontro per il controllo della cooptazione.

Le forme di rappresentanza del potere accademico

La ricerca di equilibri sostenibili tra potere politico e potere accademico va di pari passo con la ricerca di adeguate forme di rappresentanza del mondo accademico nel processo di cooptazione. Tra le varie forme di rappresentanza possibili, si afferma il principio elettivo. Nei decenni successivi alla promulgazione della legge Casati, il principio elettivo trova applicazione in diversi campi della vita universitaria, dalla nomina dei rettori e dei presidi, alla composizione del CSPI, fino anche alla composizione delle commissioni di concorso. I criteri di definizione dell'elettorato attivo e passivo sono evidentemente diversi in questi campi, in parte per l'oggetto stesso delle cariche da assegnare, in parte anche per i variabili rapporti di forza all'interno della comunità accademica.

Per quanto riguarda il reclutamento, l'introduzione del principio elettivo nella formazione delle commissioni di concorso costituisce lo strumento attraverso cui gli universitari fanno valere i propri interessi di categoria nella riproduzione del corpo docente. Ma, all'interno del mondo accademico, il particolare tipo di elezione adottato (su base nazionale, di ateneo, di facoltà, per materia scientifica, per grado gerarchico ecc.) determina anche la capacità dei diversi gruppi accademici di difendere i propri interessi particolari nei confronti delle altre squadre e favorisce clientelismi completamente diversi. Ed è in effetti soprattutto il problema delle conseguenze distributive interne al mondo accademico ad orientare le innovazioni normative successive alla legge Casati, essendo invece l'adozione stessa del principio elettivo un elemento di forte convergenza nelle rivendicazioni dei cattedratici.

Dal punto di vista del potere politico, l'affermazione del principio

elettivo come principale metodo di rappresentanza del corpo docente fa parte di un'attenta strategia di gestione dei rapporti col mondo accademico. Di fronte alla richiesta del corpo docente di una maggiore partecipazione alle procedure di reclutamento, la strategia del potere politico consiste nel cedere parte del controllo delle commissioni al corpo docente, assecondando le dinamiche interne alla comunità accademica e i mutevoli rapporti di forza tra potentati locali e scuole nazionali, attraverso frequenti modifiche delle forme applicative del principio elettivo stesso. In questo modo, il potere politico riesce a mantenere un ruolo attivo nelle procedure di reclutamento e a gestire, assieme ai gruppi di potere accademici, il processo di cooptazione. Prova ne è che, sebbene il mondo accademico aumenti progressivamente la propria rappresentanza nelle commissioni di concorso, in tutte le forme attuative del principio elettivo di questo periodo, l'elezione non determina mai automaticamente la formazione della commissione, ma serve piuttosto a delimitare la rosa dei potenziali commissari all'interno della quale il ministro opera poi la propria scelta.

Come notano Mauro Moretti e Ilaria Porciani (1997), l'introduzione del principio elettivo nei decenni successivi alla legge Casati è, in gran parte, una reazione alle prospettive autonomistiche delle singole facoltà. Con il riconoscimento del principio dell'autonomia delle facoltà, il potere politico, temendo di perdere eccessivamente peso nel processo di cooptazione, preferisce affidare alla comunità scientifica nazionale, piuttosto che alle singole facoltà, il compito di partecipare al controllo del reclutamento. Si tratta di un processo tutt'altro che lineare, caratterizzato da vari capovolgimenti, che Francesco d'Ovidio (1887, p. 41) critica affermando: «prima la facoltà era niente, poi divenne tutto, ora è tornata niente o quasi niente».

Solo nel 1921 fa la sua apparizione in sede normativa un criterio di rappresentanza diverso da quello elettivo: il criterio del sorteggio. Ministro della pubblica istruzione è Benedetto Croce, il quale introduce un sistema misto, basato su elezione e sorteggio, secondo il quale tre docenti sono scelti sulla base dell'elezione e due sono sorteggiati tra gli altri docenti più votati¹⁵. In senso teorico, il criterio del sorteggio ostacola la formazione di accordi *ex ante* tra docenti e intralcia dunque il gioco di squadra all'interno delle varie scuole di pensiero nella formazione delle commissioni. Nella forma attuativa introdotta da Croce, tuttavia, il sorteggio intende scompaginare solo marginalmente i giochi di squadra espressi attraverso il voto, visto che solo due commissari su cinque sono estratti a sorte, dopo aver peraltro passato il filtro dell'elezione da parte dei loro colleghi.

In realtà, già alcuni anni prima, era stata avanzata una proposta più radicale contro la capacità di condizionamento delle elezioni da parte delle squadre accademiche più potenti, consistente nel sorteggiare integralmente la commissione fra tutti i docenti della materia oggetto di concorso¹⁶. La proposta fu tuttavia bocciata, per un solo voto, dalla Commissione Reale e, da allora, il sorteggio è stato considerato principalmente come criterio complementare al principio elettivo, piuttosto che come alternativa ad esso. Nel caso specifico del decreto Croce, il criterio del sorteggio, anche se introdotto in forma decisamente blanda, viene comunque abolito l'anno successivo da un primo decreto introdotto da Giovanni Gentile, che affida al ministro il compito di scegliere i due membri della Commissione che il decreto Croce selezionava per sorteggio¹⁷. Con la riforma del 1923, poi, Gentile riporta nelle mani del ministro gran parte dei poteri di nomina dei commissari.

Il principio elettivo nel dibattito accademico

I criteri di formazione delle commissioni di concorso sono al centro di un annoso dibattito che vede il mondo accademico decisamente schierato a favore del principio elettivo, rispetto ad altri possibili meccanismi quali, per esempio, il sorteggio o l'alternanza. Con argomenti di una certa efficacia, i professori hanno sostenuto la scelta delle elezioni in molti campi della vita accademica: dalla selezione delle gerarchie interne (rettore, preside, direttore di istituto), all'autogoverno, alla vita democratica intramoenia. Ma non hanno offerto nessuna vera ragione per spiegare perché l'elezione dei commissari di concorso debba costituire la via per il reclutamento di chi si ritiene abbia i titoli e le qualità per entrare nel mondo degli eletti.

Gli universitari hanno sempre difeso il diritto di essere considerati gli unici idonei a valutare la qualità e le capacità scientifiche dei loro aspiranti colleghi, ottenendo così il riconoscimento che le commissioni siano composte esclusivamente da professori. Non dovrebbero pertanto esistere ragioni particolari per preferire un particolare docente piuttosto che un altro, visto che tutti i docenti, in quanto tali, offrono garanzie scientifiche sufficienti. Quindi non ci sarebbe nessuna controindicazione nell'adottare un principio di rotazione o di sorteggio dei docenti nella carica di commissario di concorso, distribuendo equamente oneri ed onori nell'attribuzione di questa funzione. Al contrario, la predilezione per il sistema elettivo lascerebbe intendere che il mondo accademico non ritiene che tutti i suoi componenti abbiano

capacità sufficienti per essere esaminatori affidabili. Da qui la necessità di scegliere quelli idonei. O in alternativa lascia presupporre che i docenti non abbiano semplicemente capacità speciali nel giudizio dei candidati, ma che abbiano anche capacità speciali nel giudicare la capacità di valutazione dei loro colleghi (e di se stessi), cosa che, oltre ad essere un po' pretenziosa, produce un evidente vizio logico nell'impianto elettivo stesso: se infatti, nella valutazione dei candidati, due docenti disinteressati prediligono metri di giudizio diversi è perché ciascuno ritiene che il proprio criterio sia il migliore; ma allora perché votare per un collega e non per se stessi? E come possono emergere maggioranze che consentano la formazione delle commissioni?

Si tratta evidentemente di domande retoriche che servono a mostrare l'esistenza di obiettivi diversi, non dichiarati, da parte della comunità accademica. Ma al di là delle mistificazioni, se il sistema funziona producendo di fatto solide maggioranze, è perché nemmeno la comunità accademica vuole veramente che il concorso sia vinto dal candidato più meritevole. Piuttosto, attraverso il gioco di squadra e la logica dell'appartenenza, il corpo docente intende partecipare, accanto al potere politico, al processo di cooptazione. E, proprio per questo, il ruolo giocato dal corpo docente non deve intaccare il presupposto stesso della legge Casati, secondo cui il reclutamento universitario deve essere opportunamente "governato", attraverso il controllo delle commissioni di concorso.

Con questa chiave di lettura, il principio elettivo si rivela perfettamente razionale, a patto che si riconosca che il suo fine non è la corretta valutazione dei candidati, bensì il suo opposto: la formazione di maggioranze precostituite nelle commissioni, al fine di condizionare l'esito dei concorsi. Se un docente non vota per se stesso ma per un collega non è dunque perché veramente egli attribuisca al designato di turno capacità di giudizio superiori alle proprie, ma perché intende difendere la cordata cui appartengono entrambi.

Sulla questione della formazione delle commissioni di concorso per via elettiva è intervenuto in tempi recenti il professor Quirino Paris (2005). L'autore analizza con strumenti matematici e statistici le elezioni dei commissari di concorso a professore ordinario in un particolare settore scientifico-disciplinare (quello di Agr/01 – "Economia ed estimo rurale", cui appartiene lo stesso Paris) nel periodo 1999-2003. Il dato che emerge è che, in assenza di un coordinamento *ex ante* tra gli elettori, la probabilità di ottenere risultati compatibili con quelli osservati è dell'ordine di 1 su 1.000, il che suggerisce che le elezioni siano pilotate attraverso un coordinamento significativamente preciso.

Nel dibattito politico, la proposta di sorteggiare i commissari nasce proprio come soluzione al problema delle maggioranze pre-costituite – problema che, nonostante i molteplici aggiustamenti nelle modalità di formazione delle commissioni, riemerge continuamente nelle denunce di ingiustizie e abusi in sede concorsuale o pre-concorsuale. In un primo momento, nelle prime tornate concorsuali in applicazione della legge Casati, quando il controllo delle commissioni è ancora saldamente nelle mani dell'esecutivo, le critiche si concentrano sugli abusi commessi dai commissari di concorso in ossequio alle indicazioni del potere esecutivo. Basti ricordare le velenose lettere aperte di Benedetto Croce (1909) al ministro della Pubblica Istruzione sul *Caso Gentile e la disonestà nella vita universitaria italiana*, in cui l'autore denuncia le ingiustizie subite in un concorso a cattedra dall'allora giovane candidato Giovanni Gentile; o anche l'anonimo opuscolo contro *Le piaghe dell'istruzione pubblica napoletana*, con cui si apre l'analisi di Luigi Russo (1959) della ricchezza culturale napoletana negli ultimi decenni dell'Ottocento, frustrata dalla povertà intellettuale dei principali attori istituzionali della ricerca e della didattica, e dalla persistenza dei meccanismi di riproduzione del ceto accademico.

Tuttavia, da quando il corpo docente ha ottenuto di essere rappresentato nelle commissioni di concorso, tramite il principio elettivo, le accuse di malversazioni e favoritismi in sede concorsuale non sono certo diminuite. Semplicemente, esse si sono indirizzate, in modo spesso opportunistico, contro particolari meccanismi elettivi, senza alcuna critica seria del meccanismo elettivo stesso, nell'accettazione condivisa della cooptazione come metodo di reclutamento. In questo contesto, si inserisce l'articolo di Luigi Einaudi apparso sul "Corriere della Sera" il 26 ottobre 1923: «[I professori universitari] da trent'anni sono affaccendati a criticare ed a parlare di tutti i sistemi di reclutamento fino ad oggi seguiti, ad accusarli di parzialità, di favoritismi, di camorra accademica, di satrapie, da costringere, finalmente, per disperazione, il ministro Gentile ad esclamare: farò tutto io»¹⁸.

Note

1. L'indagine storiografica sulle università italiane è dettagliata e approfondita. Tra i lavori che coprono l'intera storia d'Italia, si segnala l'opera a cura di Gian Paolo Brizzi, Piero Del Negro e Andrea Romano (2007), a chiusura della quale Maria Luisa Accorsi propone una vasta guida bibliografica. Nel 1997, si è inoltre costituito il CISUI (Centro interuniversitario per la storia delle università italiane) che, tra le altre cose, pubblica gli "Annali di storia delle università italiane" – nel cui ambito si può consultare Fois (1999) per una rassegna degli studi sull'università in età contemporanea. A livello europeo, l'opera curata da Walter Rüegg (2004) costituisce un riferimento preciso e completo.

2. Pasquale Villari (1868) fornisce una descrizione molto dura della situazione culturale delle università nei decenni anteriori l'Unità d'Italia.

3. Si tratta, in realtà, del regio decreto legislativo n. 3725, del 13 novembre 1859.

4. L'evoluzione dell'assetto organizzativo del sistema universitario italiano è approfondita da Pierpaolo Giglioli (1979). Mauro Moretti e Ilaria Porciani (1997) offrono una ricostruzione puntuale e dettagliata del reclutamento accademico nei primi decenni di storia unitaria. In Moretti e Porciani (2007), gli autori approfondiscono anche le diverse reazioni locali al processo di omogeneizzazione del sistema universitario nazionale.

5. Le funzioni del CSPI nel periodo post-unitario sono analizzate da Gabriella Ciampi (1983).

6. L'autore riporta un'osservazione del giurista Giorgio Del Vecchio che lamenta che, nel 1919, a seguito di questo processo di slittamento verso l'alto delle posizioni accademiche, i professori ordinari sono 1.004, contro solo 63 straordinari.

7. Regio decreto n. 842, del 14 settembre 1862.

8. Regi decreti n. 629, del 26 gennaio 1882, e n. 1364, del 27 maggio 1883 (decreti Baccelli), regio decreto n. 2621, dell'11 agosto 1984 (decreto Coppino).

9. Regi decreti n. 4008, del 20 ottobre 1867, e n. 2469, del 13 maggio 1875.

10. Legge n. 51, del 17 febbraio 1981.

11. Legge n. 426, del 19 luglio 1909.

12. Legge n. 253, del 12 giugno 1904.

13. Cfr. Fois (2007, p. 467).

14. Regio decreto n. 795, del 9 agosto 1910.

15. Regio decreto n. 197, del 13 febbraio 1921.

16. Cfr. *Commissione Reale per il riordinamento degli studi superiori. Relazioni e proposte*, relatore Luigi Ceci, Roma 1914.

17. Regio decreto n. 1561, del 10 novembre 1922.

18. Einaudi (1965, p. 423).

Centralismo e autorità nell'università fascista

La legge Casati viene abrogata nel 1923 dalla riforma Gentile, nel corso del primo governo Mussolini¹. Anche in questo caso, la riforma viene promulgata per decreti, senza un regolare dibattito parlamentare. L'opera riformatrice investe l'intero sistema educativo – dalla scuola dell'obbligo all'università – e si ispira direttamente alla concezione filosofica e pedagogica idealista del neo-ministro, oltre che alla sua lunga esperienza didattica e amministrativa maturata nel sistema scolastico e universitario².

Ma la portata della riforma va in realtà ben oltre il sistema d'istruzione. Nella concezione gentiliana infatti la necessità di un nuovo sistema educativo è strettamente legata al progetto di rinnovamento dello Stato e dei suoi cittadini. In effetti, l'opera filosofica, oltre che politica, di Gentile contribuisce in modo importante alla legittimazione del regime fascista, tanto che lo stesso Mussolini definisce la riforma Gentile come la «più fascista tra tutte quelle approvate dal [suo] governo»³. Gentile viene ucciso a Firenze il 15 aprile del 1944 in un'azione partigiana dei GAP.

La concezione filosofico-pedagogica di Gentile

Assieme a Croce, Gentile aveva sviluppato una critica serrata del positivismo, sviluppando una concezione idealista⁴. Secondo Gentile, la pedagogia non è separata dalla filosofia: l'educazione è lo sviluppo dello spirito e lo sviluppo dello spirito è l'oggetto proprio della filosofia. Dunque la pedagogia è essa stessa filosofia. Nella concezione gentiliana, la pedagogia non è intesa come un insieme di regole da applicarsi alla pratica educativa, secondo le esigenze sociali e le conoscenze psicologiche disponibili. Essa deve essere invece fondata sul rifiuto di ogni regola didattica e sul superamento della dualità educatore-educando, nella dialettica dell'atto educativo. Maestri e allievi cambiano continuamente, di conseguenza, i primi devono essere capaci di rin-

novare continuamente il proprio metodo, adeguandolo allo sviluppo del rapporto educativo. Tutto questo richiede un nuovo impianto educativo e una nuova figura di insegnante.

Sul piano metodologico, la specificità di ogni singolo rapporto educativo tra maestro e allievo implica l'impossibilità di un metodo didattico universale. L'insegnante deve poter ricercare autonomamente il metodo più adeguato in ciascun rapporto educativo, modificandolo adeguatamente secondo l'evoluzione del rapporto stesso. Questo suggerisce l'introduzione di appropriate forme di autonomia. Si tratta però di un'autonomia circoscritta alle questioni di metodo e che deve rimanere strettamente funzionale alla missione educativa dello Stato, al quale spetta, secondo la concezione gentiliana dello "Stato etico", il compito di fissare i contenuti e gli obiettivi dell'insegnamento.

Nella concezione idealista di Gentile, il nuovo maestro deve essere capace di stabilire con i suoi allievi una comunione spirituale, senza la quale non può esserci alcuna opera educativa. Il rapporto tra maestro e allievo è però per sua natura asimmetrico, poiché il primo costituisce il modello spirituale e culturale che deve guidare il secondo. Da questa asimmetria Gentile fa discendere la necessità di fermi rapporti gerarchici e autoritari nel sistema educativo. Nella scuola, come nella società in generale, l'autorità è un elemento essenziale dei rapporti interpersonali, sia per la piena realizzazione dell'individuo, sia per il suo inserimento civile nella società.

Secondo Gentile, non esiste infatti alcuna reale contrapposizione tra individuo e Stato, né tra libertà e coercizione. Questi rapporti apparentemente contraddittori sono superati nella sintesi della vita associativa. Gli individui, i gruppi si realizzano nello Stato, non in contrapposizione ad esso, poiché lo Stato è esso stesso l'oggettivazione delle volontà individuali. Lo Stato etico è la fonte stessa delle libertà individuali e costituisce la guida morale degli individui. Solo nello Stato, l'uomo è propriamente libero e non esiste alcuna libertà individuale fuori dello Stato. Autorità (dello Stato) e libertà (individuale) non sono dunque termini contraddittori. Al contrario, la prima è condizione necessaria per la seconda.

Il vero problema politico è dunque la restaurazione dello Stato. A questo fine, tuttavia, è necessario restaurare innanzi tutto le forze morali, sempre più corrotte dalla debolezza dello Stato stesso e dal tentativo di parti della società di realizzare fuori dello Stato, invece che in esso, le libertà individuali. Di qui, secondo Gentile, la necessità di partire proprio dal sistema educativo, strumento attraverso il quale lo Stato svolge la propria funzione di guida spirituale della società.

In questa strategia, lo scopo della nuova scuola idealista è la formazione generale dello spirito, la quale passa per lo studio della filosofia. La filosofia deve svolgere un ruolo centrale, non solo come preparazione generale a qualsiasi studio universitario, ma anche come momento più alto di consapevolezza dell'attività spirituale. La realizzazione dello spirito, a sua volta, è compito precipuo dello Stato, il quale, essendo responsabile della formazione dello spirito, è esso stesso filosofo ed educatore. Per questo, la riforma del sistema scolastico ed universitario non ha importanza solo in quanto tale, ma costituisce un aspetto centrale del processo di trasformazione dello Stato e dei suoi cittadini.

Il sistema educativo nei meccanismi di controllo sociale

La scuola è un tassello essenziale per la formazione di un popolo coeso, ma non deve tuttavia diventare scuola di massa, non deve cioè mirare all'abbattimento delle barriere sociali. Al contrario, essa deve offrire percorsi differenziati secondo la posizione sociale. La formazione filosofica deve restare privilegio di pochi, così come, più in generale, la partecipazione alle decisioni politiche deve essere appannaggio solo dei «veri uomini», escludendo coloro che «hanno l'apparenza di uomini, [ma] non la sostanza, lo spirito, la vera umanità» e «non possono [dunque] contare per uomini». Per questo, Gentile critica il suffragio universale in campo politico e difende un'impostazione classista nell'istruzione, incentrata sulla scuola classica, la quale, nella riforma, fornisce l'unico titolo di studio che consente l'accesso a tutte le facoltà universitarie. Accanto a questo percorso di studi volto a formare i veri uomini, Gentile introduce un sistema “a canne d'organo”, con diversi corsi di studio, di diversa durata, senza possibilità di passaggio dall'uno all'altro, ciascuno rivolto ad un particolare ceti o classe sociale.

Oltre alle differenze di classe, il ministro dedica un'attenzione particolare anche alle differenze di genere. Innanzi tutto, istituisce il liceo femminile, il quale ha «per fine di impartire un complemento di cultura generale alle giovinette che non aspirano né agli studi superiori né al conseguimento di un diploma professionale»⁶. Anche per quanto riguarda il corpo docente, Gentile vede con preoccupazione la crescente presenza femminile, temendo che la scuola «verrà abbandonata dagli uomini, attratti verso carriere più vantaggiose e virili; e invasa dalle donne, che ora si accalcano alle nostre Università, e che, bisogna dirlo, non hanno e non avranno mai né quell'originalità animosa del pensiero né quella ferrea vigoria spirituale, che sono le forze superio-

ri, intellettuali e morali dell'umanità, e devono essere i cardini della scuola formativa dello spirito superiore del paese»⁷. Ulteriori elementi di discriminazione riguardano poi gli incarichi amministrativi, con l'esclusione delle donne dalla carica di preside⁸.

Sebbene Gentile si fosse espresso in favore della laicità del sistema educativo, la riforma della scuola elementare assegna un ruolo importante alla religione, in particolare all'insegnamento «della dottrina cristiana, secondo la forma ricevuta nella tradizione cattolica»⁹. Secondo il ministro-filosofo, infatti, la scuola deve provvedere all'educazione morale dell'individuo. Per questo, essa ha bisogno di una visione: la visione religiosa non ha certo la stessa statura di quella filosofica, ma fornisce comunque un quadro morale, fatto di soluzioni certe ai problemi complessi della vita sociale, e, per questo, costituisce un primo passo verso la filosofia. A livello universitario, la riforma dà ampio spazio alle «università libere», tra le quali spicca l'Università Cattolica del Sacro Cuore, che diventa rapidamente un centro importante della cultura cattolica.

La funzione educativa riservata alla religione gioca un ruolo importante nella strategia fascista di controllo sociale. Di qui, l'accoglimento di alcune istanze precise della Chiesa, sia sostanziali che simboliche – come l'esame di Stato e la presenza del crocefisso in aula – come strumenti per allargare il consenso al governo Mussolini. Il coronamento di questo processo avviene nel 1929 con i Patti lateranensi tra lo Stato italiano e la Santa sede. In campo scolastico, in particolare, il Concordato estende l'obbligatorietà dell'insegnamento della religione cattolica anche nelle scuole medie e superiori, affidandone la gestione a docenti nominati dai vescovi¹⁰.

Da un punto di vista politico, la riforma del sistema educativo rientra in un processo più generale di rigido controllo dell'esecutivo sui diversi aspetti della vita sociale. In quest'ottica si inseriscono i decreti del 1923 sull'ordinamento gerarchico dell'amministrazione statale e sullo stato giuridico degli impiegati statali, secondo i quali, tra le altre cose, il ministro stesso garantisce la stretta osservanza dei vincoli gerarchici e decide in ultima istanza in caso di ricorsi¹¹. Significativa è anche l'introduzione, nel Regolamento generale universitario del 1924, dell'obbligo per i docenti di giurare fedeltà al re, allo Statuto e alle leggi dello Stato e di «formare cittadini operosi, probi e devoti alla patria»¹². Il 24 dicembre 1925 viene inoltre emanata una disposizione transitoria, che permette, «anche al di fuori dei casi preveduti dalle leggi vigenti», di dispensare dal servizio tutti i dipendenti dello Stato che non diano piena garanzia di un fedele adempimento dei loro dove-

ri o che si pongano in contrasto con le direttive politiche del governo¹³. Nel caso degli universitari, questa norma diviene poi definitiva poiché, al suo scadere, viene emanato il R.D.L. n. 38, del 13 gennaio 1927, che permette di licenziare i professori e di escludere i liberi docenti dai concorsi per «incompatibilità politica».

Nelle scuole elementari e medie, gli insegnanti sono in posizione ancora più vulnerabile, essendo privi dello status socio-professionale protetto riservato ai docenti universitari: secondo i dati riportati da Elisa Signori (2007), durante il ministero Gentile, avvengono 700 trasferimenti e 887 licenziamenti di professori medi per “scarso rendimento”, su un totale di circa 9.000 insegnanti. Sul piano del reclutamento universitario, il controllo del potere centrale assume infine forme anche inquisitorie, tra le quali la possibilità per l'Amministrazione di accertare il requisito della regolare condotta dei candidati «con tutti i mezzi che ritenga opportuni», in un contesto in cui i candidati sono peraltro già tenuti a presentare il certificato del casellario giudiziario e quello di buona condotta¹⁴.

Forme di autonomia e controllo ministeriale

Rispetto alla tendenza verso un crescente controllo da parte del corpo docente di molti aspetti della vita accademica e del processo di cooptazione, il centralismo autoritario di Gentile segna una rottura netta e, per certi versi, un ritorno all'impianto iniziale della Casati. La riforma prevede l'abbandono completo del principio elettivo e la concentrazione dei poteri nelle mani del ministro. I rettori, fino ad allora eletti dai professori, sono nominati nuovamente dal re, su proposta del ministro. I presidi di facoltà e i direttori di istituti universitari sono nominati dal ministro su proposta del rettore. Il CSPI torna interamente di nomina ministeriale, eliminando la componente elettiva riservata al corpo docente introdotta nel 1881 e quella parlamentare introdotta nel 1909.

Allo stesso tempo, tuttavia, la riforma Gentile istituisce le prime forme di autonomia universitaria, con il riconoscimento della personalità giuridica e dell'autonomia amministrativa, didattica e disciplinare delle università. Coerentemente con l'impostazione filosofica e pedagogica del ministro, l'autonomia resta però circoscritta all'interno di un forte potere di indirizzo e di controllo da parte del governo.

In materia di reclutamento, il riconoscimento del principio dell'autonomia si concretizza nell'attribuzione di un ruolo attivo alle facoltà e agli atenei. I docenti sono distinti in due categorie, profes-

ri di ruolo e professori incaricati, i primi inseriti negli organici e nei bilanci dello Stato, i secondi a carico direttamente degli atenei. Nei concorsi per l'accesso al ruolo, le facoltà giocano un ruolo importante: sono esse infatti che avviano la procedura, segnalando al ministro la vacanza del posto e una terna di liberi docenti atti a coprirlo; al ministro spetta invece il compito di nominare la commissione incaricata di giudicare i tre docenti, su indicazione del CSPI. Anche nella disciplina delle nomine per chiara fama, la procedura assegna un ruolo importante a facoltà e CSPI: le chiamate sono stabilite su proposta delle facoltà, con maggioranza qualificata dei tre quarti dei docenti, e approvazione del CSPI, con maggioranza dei due terzi. Infine, l'abilitazione alla libera docenza, valida cinque anni, è conferita da una commissione nazionale nominata dal CSPI¹⁵.

Nella struttura organizzativa disegnata da Gentile, il riconoscimento del principio dell'autonomia è dunque controbilanciato da un sistema di attenta vigilanza dello Stato, che si attua sia in modo diretto attraverso la figura del ministro, sia attraverso canali indiretti, tramite il CSPI e le cariche accademiche più importanti, su cui il governo mantiene ampi poteri.

Le reazioni, la ricerca di nuovi equilibri e la fascistizzazione della scuola

Gli studenti avviano immediatamente moti di rivolta contro la riforma, ma questi perdono rapidamente di incisività sotto la minaccia di rappresaglie da parte di Mussolini, inclusa la chiusura delle università per l'intero anno accademico. Nelle università, molti docenti criticano la drastica inversione di tendenza nella distribuzione del potere tra apparato politico e comunità accademica. In campo politico, socialisti e altri gruppi di opposizione, contestano la riforma soprattutto per il suo carattere antidemocratico e classista. Liberali di sinistra, radicali e repubblicani stigmatizzano lo spirito antiliberalista introdotto nella vita accademica¹⁶.

Sul fronte liberale e liberista, Einaudi si concentra sulla questione del reclutamento. Dopo aver espresso parole dure nei confronti dell'opportunismo dei professori universitari, il senatore del Regno prosegue il suo intervento sulle colonne del "Corriere della Sera", criticando severamente la svolta centralistica di Gentile e difendendo apertamente il lento processo di ricerca di un rapporto equilibrato tra politica e accademia, avviato negli anni successivi all'approvazione della legge Casati, definendo «il sistema italiano di cooptazione [come] l'unica garanzia sostanziale di vera indipendenza»¹⁷.

Lasciando da parte le valutazioni politiche sui pregi e i difetti delle diverse forme di cooptazione, il problema più concreto della riforma riguarda la rottura dei delicati equilibri raggiunti in decenni di emendamenti all'impianto generale della Casati, sia per quanto riguarda i rapporti tra potere esecutivo e poteri accademici, sia per quanto riguarda i rapporti interni alla comunità accademica. Inizia così una "politica dei ritocchi", considerata da Gentile come un vero e proprio tradimento, che produce tensioni sia sul fronte liberale, sia su quello fascista, con l'introduzione, da una parte, di misure volte a soddisfare la richiesta di maggiore autonomia e, dall'altra, di provvedimenti specifici di "fascistizzazione" della scuola (tra i quali l'istituzione dell'Opera Nazionale Balilla, l'introduzione del libro di testo unico nelle scuole elementari e un severo irrigidimento di tutte le misure disciplinari)¹⁸. In questa stessa ottica, si inserisce il cambio di denominazione del ministero della Pubblica Istruzione in ministero dell'Educazione nazionale, a sottolineare le ambizioni di uno Stato che vuole educare i cittadini al rispetto di particolari principi, come peraltro esplicitato nella formula del giuramento introdotta nel 1924, invece che fornire loro l'istruzione necessaria a maturare un pensiero critico autonomo¹⁹.

Nel campo del reclutamento universitario, già nel 1925, il nuovo ministro Pietro Fedele si fa interprete dei malumori prodotti dalla centralizzazione dei poteri e allenta il ruolo dell'esecutivo nella formazione delle commissioni di concorso, assegnando maggiori poteri alle facoltà e alla comunità scientifica. Secondo il decreto Fedele – ripreso nel Testo unico delle leggi sull'istruzione superiore del 1933 (regio decreto n. 1592, del 31 agosto 1933) – il ministro sceglie i commissari di concorso all'interno di tre gruppi distinti, indicati dalla facoltà interessata, dalle facoltà presso cui si insegna la materia oggetto di concorso e dal CSPI²⁰. Ma queste concessioni del potere centrale sono solo formali e destinate a rientrare con l'inasprirsi del regime.

Innanzitutto, in questa ricerca di un nuovo equilibrio tra istanze locali, indicazioni della comunità scientifica e controllo ministeriale, l'Amministrazione centrale mantiene comunque un ruolo importante, soprattutto di carattere autoritario. In particolare, essa è investita del potere insindacabile di escludere dai concorsi i candidati privi del requisito della regolare condotta morale e politica e del potere di non nominarli professori qualora questi siano stati ammessi al concorso e risultati vincitori. Ma, soprattutto, gli eventi interni ed internazionali riducono presto gli spazi di mediazione col potere accademico, con la conseguente introduzione di forme sempre più dispotiche di control-

lo della didattica e dell'attività scientifica e con l'intensificarsi delle discriminazioni nei confronti del corpo docente e studentesco.

Tra le discriminazioni politiche, a partire dal 1931, nella formula del giuramento dei docenti universitari viene inclusa anche la fedeltà al fascismo²¹. Il 17 dicembre 1932, un decreto del capo del governo subordina inoltre la partecipazione ai concorsi pubblici all'iscrizione al Partito nazionale fascista o ai Fasci giovanili di combattimento, a seconda dell'età del candidato. Nel 1938, si aggiungono poi le discriminazioni razziali – introdotte sulla scia dei provvedimenti presi da Hitler in Germania – con l'espulsione dei docenti e del personale amministrativo di razza ebraica dalle università e dalle scuole di ogni ordine e grado e il divieto per gli studenti ebrei di iscriversi e frequentare i corsi scolastici e universitari (possono invece proseguire gli studi gli studenti universitari di razza ebraica già iscritti a università o istituti superiori del Regno)²².

In tutti questi casi, non si può dire che i docenti universitari diano prova di un'alta coscienza politica e morale. Su oltre 1200 cattedratici, solo in dodici rifiutano il giuramento, venendo così esclusi dall'insegnamento²³. I provvedimenti di sospensione e dispensa dal servizio per ragioni razziali colpiscono invece 96 professori di ruolo (il 7,01 per cento dell'intera categoria), e 196 liberi docenti, senza alcun gesto significativo di solidarietà da parte dei colleghi, che anzi si affrettano a spartirsi i posti così liberati per piazzare i propri allievi ed espandere la propria sfera di influenza nelle facoltà²⁴. Dalle patrie galere, Ernesto Rossi commenta così la situazione: «È un bel numero di cattedre che rimangono contemporaneamente vacanti: una manna per tutti i candidati che si affolleranno ora ai concorsi»²⁵.

Incerti sono invece i dati riguardanti l'insieme di figure non strutturate, con compiti didattici o di assistenza alla didattica, come gli assistenti volontari e incaricati, i cultori della materia e i neolaureati con esperienze di internato e aspettative di carriera accademica. Gli studenti universitari colpiti dalle leggi razziali, secondo le stime riportate da Renzo De Felice (1961), sono circa 200. Roberto Finzi (1997) ritiene tuttavia che tale dato sia sottostimato, non tenendo conto di quanti, pur potendo formalmente proseguire gli studi, decisero “spontaneamente” di interromperli, visto l'inasprimento politico nei loro confronti, accompagnato, nel caso degli studenti ebrei stranieri, dalla schedatura da parte degli atenei, avviata nel mese di febbraio dai rettori, su richiesta del ministero (diversi mesi prima del censimento nazionale delle persone di razza ebraica dell'agosto 1938). Secondo la stima approssimativa ma prudente di Finzi, gli studenti colpiti in

modo diretto o indiretto dal processo di “arianizzazione” dell'università sarebbero 690.

Nella scuola, secondo i dati riportati da Michele Sarfatti (1996), 279 presidi e professori delle medie e un numero imprecisato di maestri delle elementari sono prima sospesi e poi dispensati dal servizio. 114 libri di testo a firma di autori ebraici sono messi al bando.

Nella seconda metà degli anni Trenta, i ministeri di Cesare Maria De Vecchi e di Giuseppe Bottai rafforzano l'impianto gerarchico e autoritario e svuotano l'autonomia di ogni reale contenuto²⁶. Sul fronte del reclutamento, le commissioni di concorso tornano interamente di nomina ministeriale e, a completare il controllo totalitario del regime, il ministro è investito della facoltà di annullare, con decisione insindacabile, gli atti delle commissioni e di procedere autonomamente alle nomine per chiara fama.

Nel 1939, infine, il ministro Bottai presenta al Gran consiglio del fascismo la “Carta della scuola”, la quale, assieme alla “Carta del lavoro” e alla “Carta della razza” intende fornire i fondamenti del modello sociale fascista. Con la riforma Bottai vengono definitivamente eliminati gli elementi di ambivalenza al tempo stesso liberale e fascista, presenti nell'impianto gentiliano, limitando l'autonomia didattica e accentuando la funzionalità della scuola al regime, attraverso un impianto ancora più marcatamente classista e l'introduzione di severe misure disciplinari.

Alla caduta del regime fascista, il sistema scolastico e universitario lasciato in eredità alle forze democratiche è fortemente selettivo ed elitario. Il suo ordinamento è classista, razzista e maschilista. Il suo modo di operare è rigidamente autoritario e gerarchico. La sua struttura organizzativa è centralizzata, sia nei meccanismi di reclutamento, sia nelle regole interne di funzionamento.

Note

1. La riforma Gentile, nel suo insieme, riguarda l'intero sistema educativo. Essa è costituita dai regi decreti legislativi n. 1679, del 31 dicembre 1922, e n. 1753, del 16 luglio 1923 (riforma dell'amministrazione scolastica), n. 1054, del 6 maggio 1923 (riforma della scuola media), n. 2102, del 30 settembre 1923 (riforma universitaria), e n. 2185, del 1° ottobre 1923 (riforma della scuola elementare). A questi decreti legislativi seguono poi altri decreti e regolamenti attuativi e integrativi.

2. I lavori più significativi di Gentile dal punto di vista della riforma della scuola e dell'università sono raccolti nei volumi 40 e 41 della sua opera completa. I volumi 1, 2, 3, 4 e 7 contengono i principali studi filosofici e pedagogici cui si ispira la riforma. Una discussione articolata del pensiero del filosofo siciliano e della sua opera riformatrice è sviluppata da Jürgen Charnitzky (1996) e da Piergiovanni Genovesi (1996).

3. Circolare del 6 dicembre 1926.
4. La rottura definitiva tra i due filosofi si consuma nel 1925, quando Gentile pubblica il *Manifesto degli intellettuali fascisti* (21 aprile), cui Croce replica, nella significativa data del 1° maggio, con il *Manifesto degli intellettuali antifascisti*, che sancisce anche il suo allontanamento senza ritorno dal fascismo.
5. *L'unità della scuola media e la libertà degli studi*, in Gentile (1988, p. 15).
6. Regio decreto legislativo, n. 1054, del 6 maggio 1923, art. 65.
7. *Il problema scolastico del dopoguerra*, in Gentile (1988, p. 276).
8. Regio decreto legislativo n. 1054, del 6 maggio 1923, art. 12.
9. Regio decreto legislativo n. 2185, del 1° ottobre 1923, art. 3.
10. I Patti Lateranensi constano di un Trattato e di un Concordato. Con il Trattato, viene creato lo Stato della Città del Vaticano al quale lo Stato italiano liquida i crediti vantati in seguito agli espropri compiuti nei primi anni dell'unificazione nazionale, nell'ingente somma di 750 milioni di lire. Dal suo canto, la Chiesa riconosce lo Stato italiano. Il Concordato riafferma il carattere cattolico dello Stato italiano, intaccando peraltro i principi laici della legislazione civile, ad esempio con la clausola che attribuisce effetti civili al matrimonio religioso, indissolubile. Con questo accordo, il clero consegue senz'altro importanti privilegi e il regime fascista ottiene il pieno riconoscimento della Santa Sede, rafforzando così la propria posizione interna e internazionale.
11. Regio decreto n. 2395, dell'11 novembre 1923, regio decreto n. 2960, del 30 dicembre 1923.
12. Regio decreto n. 674, del 6 aprile 1924, art. 31.
13. Legge n. 230, del 24 dicembre 1925.
14. Regio decreto n. 674, del 6 aprile 1924, emanato in applicazione del regio decreto legislativo n. 2102, del 30 settembre 1923.
15. Regio decreto legislativo n. 2102, del 30 settembre 1923.
16. Le resistenze politiche e sociali alla riforma Gentile sono documentate in AA.VV. (1985) nel volume edito del Centro studi "Carlo Trabucco".
17. Einaudi (1965, p. 423).
18. Legge n. 2247, del 3 aprile 1926, e legge n. 5, del 7 gennaio 1929, rispettivamente.
19. Regio decreto n. 1661, del 12 settembre 1929.
20. Regio decreto legislativo n. 1604, del 4 settembre 1925.
21. Regio decreto legislativo n. 1227, del 28 agosto 1931.
22. Per "leggi razziali" si intende in realtà un insieme di decreti, tesi a colpire soprattutto le persone di religione ebraica: regio decreto legge n. 1390, del 5 settembre 1938 (*Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista*); regio decreto legge n. 1381, del 7 settembre 1938 (*Provvedimenti nei confronti degli ebrei stranieri*); regio decreto legge n. 1630, del 23 settembre 1938 (*Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica*); regio decreto legge n. 1779, del 15 novembre 1938 (*Integrazione e coordinamento in testo unico delle norme già emanate per la difesa della razza nella Scuola Italiana*); regio decreto legge n. 1728, del 17 novembre 1938 (*Provvedimenti per la razza italiana*); regio decreto legge n. 1054, del 29 giugno 1939 (*Disciplina per l'esercizio delle professioni da parte dei cittadini di razza ebraica*). L'emanazione delle leggi razziali è preceduta dal *Manifesto degli scienziati razzisti*, pubblicato in forma anonima sul *Giornale d'Italia* il 15 luglio 1938, con il titolo "Il fascismo e i problemi della razza", e ripubblicato il 5 agosto 1938 sul numero uno de "La difesa della razza".
23. Va precisato che Papa Pio XI indica ai cattolici di accettare il giuramento, offrendo loro la scappatoia morale di una riserva interiore di coscienza. Sul fronte del-

l'opposizione politica, Palmiro Togliatti invita gli iscritti al Partito comunista clandestino a giurare per mantenere un'azione antifascista nelle istituzioni. A livello individuale, alcuni docenti si trasferiscono infine presso università private o estere e altri inoltrano domanda di pensionamento per eludere il giuramento. Una ricostruzione ben documentata delle storie individuali dei docenti che non giurano, delle reazioni del mondo accademico e politico nazionale e internazionale e del ruolo dei giuramenti nel corso della storia, con un'attenzione particolare per i regimi totalitari, è fornita da Helmut Goetz (2000).

24. I dati relativi ai liberi docenti, pubblicati sul "Giornale della Scuola Media" (n. 26, anno VIII, maggio 1939), sono ancora oggetto di revisione poiché alcuni casi apparentemente di omonimia potrebbero in realtà essere frutto di doppi incarichi di uno stesso docente.

25. Ernesto Rossi, *Elogio della galera. Lettere (1930-1943)*, Il mondo 3, Bari 1997, p. 444. Citato da Finzi (1997, p. 77).

26. Regio decreto legislativo n. 1071, del 20 giugno 1935; regio decreto n. 1269, del 4 giugno 1938.

La defascistizzazione dell'università

La nascita della Repubblica, su basi apertamente antifasciste, non produce stravolgimenti in campo scolastico e universitario rispetto all'impianto ereditato dal fascismo. Il dibattito costituente si incentra infatti soprattutto sulla preoccupazione di un'espansione degli istituti scolastici e universitari privati, ma non affronta in modo organico il ruolo della scuola e dell'università nel quadro delle istituzioni della Repubblica¹.

Gli articoli 33 e 34 della Costituzione sanciscono il valore dell'autonomia, della libertà dell'insegnamento e del diritto allo studio. Si tratta però di principi programmatici, che attribuiscono all'autonomia universitaria un ruolo solo funzionale – come strumento di perseguimento degli obiettivi statali, più che come obiettivo di natura scientifica e culturale – cui peraltro non seguono provvedimenti legislativi che li rendano veramente effettivi².

In materia di reclutamento, l'articolo 97 della Costituzione stabilisce poi che «agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si accede mediante concorso, salvo i casi stabiliti dalla legge». Lo stesso articolo afferma anche l'importanza di garantire l'imparzialità dell'amministrazione e di determinare le sfere di competenza, le attribuzioni e le responsabilità dei funzionari. Formalmente, queste norme non lasciano alcuno spazio alla cooptazione e ostacolano gli abusi di potere nei rapporti interni alla pubblica amministrazione. Anche in questo caso, tuttavia, l'enunciazione di questi principi costituzionali non è seguita da adeguate misure attuative da parte del parlamento.

Ma prima ancora della promulgazione della Repubblica, il sistema scolastico e universitario è investito da un processo di “defascistizzazione”, di rimozione cioè delle norme discriminatorie più dure introdotte nel ventennio.

Continuità e rottura col fascismo tra mancate epurazioni e reintegri

I primi provvedimenti di defascistizzazione dell'università riguardano l'abolizione del giuramento, ordinata nel 1943 dal governo militare alleato e confermata successivamente dal governo italiano, e l'abrogazione dell'insieme di norme sulla condotta morale e politica dei docenti, sulla dispensa dal servizio per ragioni politiche e sulle discriminazioni razziali e politiche³. Dal 1944, il ministero dell'Educazione nazionale riassume inoltre la denominazione di Pubblica Istruzione⁴.

Ma accanto all'abrogazione delle norme discriminatorie e ai tentativi formali di chiudere l'esperienza scolastica e universitaria fascista, si pone il problema di sanare le ingiustizie personali e le distorsioni concorsuali create dal fascismo. Le discriminazioni razziali hanno infatti allontanato dall'insegnamento centinaia di docenti e assistenti, tra cui decine di illustri studiosi, con la compiacenza cinica e opportunistica dei nuovi aspiranti universitari, dei loro protettori e delle cordate accademiche pronte a sfruttare ogni occasione per espandersi. Ora che il fascismo è stato sconfitto, si rende dunque necessario il reintegro dei docenti esclusi per ragioni politiche o razziali, la revisione dei concorsi celebrati in regime discriminatorio e un'attenta opera di epurazione nei confronti di quanti abbiano approfittato o partecipato attivamente alle discriminazioni fasciste.

Il regio decreto legge n. 9, del 6 gennaio 1944, stabilisce che i funzionari dispensati dal servizio o licenziati per motivi politici siano riammessi in servizio, su loro domanda, ove risultino ancora in possesso dei requisiti necessari ai sensi delle leggi e dei regolamenti vigenti (molti dei quali peraltro ancora di stampo fascista). Il regio decreto legge n. 25, del 20 gennaio 1944, si occupa inoltre di restituire i diritti civili e politici ai cittadini di razza ebraica, o dichiarati tali. In campo universitario, la reintegrazione in servizio dei professori è affidata al regio decreto luogotenenziale n. 255, del 7 settembre 1944.

L'efficacia di questi provvedimenti è però solo parziale. Per molti dei docenti dispensati dal servizio, non ci sarà infatti alcun ritorno in cattedra. Finzi (1997), ricostruendo le loro storie, documenta come intorno ai professori discriminati per motivi razziali si crei nelle varie università – salvo rare ma significative eccezioni – una cortina di indifferenza o addirittura di avversione, per dover rimettere in discussione posizioni accademiche e nuovi equilibri ormai consolidati. Ed evidenzia le ragioni che convincono molti docenti a non far valere i propri diritti, rinunciando a riprendere possesso delle cattedre da cui erano

stati estromessi: dallo spirito di riconoscenza nei confronti di quanti avevano offerto rifugio negli anni delle discriminazioni, all'umiliazione per dover essere reinseriti in soprannumero e su propria domanda, quasi si trattasse di un'elemosina invece che della restituzione di un diritto, fino al disprezzo nei confronti dei "colleghi" saliti in cattedra proprio grazie alle leggi antiebraiche, ancora al loro posto dopo la Liberazione, rei, secondo le parole di Gustavo Colonnetti, «di prostituzione della scienza»⁵.

La revisione dei concorsi svolti negli anni delle discriminazioni è oggetto del decreto legislativo luogotenenziale n. 238, del 5 aprile 1945. Il decreto prevede una revisione di tutti i concorsi espletati a partire dal 1932, su richiesta di chi vi abbia interesse o in seguito ad iniziativa del ministro, a condizione che si dimostri che vi «sarebbero state serie probabilità di un diverso esito se taluno degli aspiranti non fosse stato escluso dal concorso o impossibilitato a concorrere per mancanza di iscrizione al partito fascista o per motivi politici e razziali oppure se influenze politiche non fossero intervenute a determinare la scelta dei commissari o a falsare lo svolgimento delle operazioni» (art. 16). Nei casi in cui il CSPI (divenuto nel frattempo organo elettivo del corpo docente)⁶ riscontri influenze politiche nella scelta della terna di vincitori e nella nomina a coprire una cattedra – prosegue il decreto – il professore assunto in ruolo è dispensato dal servizio e ammesso al trattamento di quiescenza e la cattedra è attribuita al più meritevole dei candidati esclusi per ragioni politiche o razziali. Qualora invece i vincitori non risultino indegni della cattedra, nonostante l'esito del concorso appaia falsato da influenze politiche o razziali, l'esito del concorso resta valido, ma si inseriscono tra i vincitori anche gli aspiranti ingiustamente esclusi, insediandoli eventualmente in soprannumero rispetto all'organico delle facoltà.

Questa complessa procedura è in realtà frutto di un ammorbidente delle disposizioni più snelle e severe introdotte con il decreto legislativo luogotenenziale n. 264, del 7 settembre 1944, che, tra le altre cose, affidava al ministro, invece che al CSPI, il compito di giudicare le eventuali ingerenze politiche nell'operato delle commissioni (art. 7)⁷. Più in generale, come ricostruisce Giuseppina Fois (2001, 2007), l'intera disciplina, destinata, almeno nelle prime intenzioni, a rendere il maltolto alle vittime delle discriminazioni e a destituire i professori saliti in cattedra grazie alle connivenze col fascismo, viene resa contorta e limitativa, finendo per essere complessivamente inefficace: gran parte dei concorsi ricelebriati si conclude infatti confermando i risultati dei concorsi di epoca fascista.

Anche sul fronte delle epurazioni, infine, l'azione governativa risulta blanda. L'epurazione dell'amministrazione pubblica è regolata dal decreto legislativo luogotenenziale n. 159, del 27 luglio 1944, attraverso cui si istituisce l'Alto commissariato per le sanzioni contro il fascismo. Dai dati riportati nel *Rapporto sull'epurazione*, in tutta la pubblica amministrazione, complessivamente sono esaminati 143.781 dipendenti pubblici, di cui solo 13.737 sono processati e, di questi ultimi, solo 1.476 sono rimossi dall'incarico.

Il riassetto dei poteri nell'università repubblicana

La linea di parziale continuità con l'impianto fascista si estende anche ad aspetti generali del sistema universitario che si intrecciano con il lento processo di democratizzazione dell'università, producendo tensioni e contraddizioni interne. Innanzi tutto, gli interventi sui contenuti didattici si limitano all'abolizione o alla modifica puntuale di alcuni insegnamenti introdotti nel ventennio, senza alcuna revisione organica dell'impianto disegnato da Gentile e sviluppato da Bottai⁸.

Parallelamente, si avvia un processo di rideterminazione dei poteri del ministero e delle strutture decentrate, basato sul principio di rappresentanza del corpo docente. In quest'ottica, si reintroduce il principio elettivo nel conferimento delle cariche di rettore, preside e membro del CSPI, consegnando al corpo docente il governo delle principali strutture accademiche⁹. Anche nel campo del reclutamento, l'abrogazione dei poteri di controllo praticamente illimitati di cui disponeva il ministro durante il fascismo va in direzione di una maggiore democrazia interna al sistema universitario¹⁰. La normativa concorsuale resta tuttavia basata sul Testo unico del 1933, ispirato ad una logica espressamente cooptativa. Il risultato è che il forte ridimensionamento del ruolo del ministero non elimina affatto l'arbitrio nel reclutamento – divenuto praticamente assoluto durante il ministero di Bottai – ma sposta semplicemente il controllo della cooptazione a vantaggio delle università e delle facoltà.

Nei rapporti interni agli atenei, questo processo accentua il potere dei cattedratici sui loro assistenti aumentando i rapporti gerarchici di fatto, anche se non di diritto. Il governo del reclutamento e delle carriere conferisce infatti ampi poteri ai professori che oltrepassano i rapporti strettamente giuridici. Contro questa tendenza, durante la prima legislatura, il ministro Guido Gonnella provvede ad un parziale riordino del corpo docente, con l'istituzione del ruolo degli assistenti ordinari, come ruolo statale invece che di pertinenza delle singole università¹¹.

Si deve tuttavia attendere il 1954 affinché il parlamento metta mano ad una vera e propria riforma del reclutamento, estendendo il principio elettivo anche a questa sfera dei rapporti universitari. Le commissioni, secondo la nuova normativa, si formano tramite un sistema elettivo puro, su base nazionale, simile a quello adottato all'inizio del secolo, secondo il quale il corpo elettorale, raggruppato per facoltà, vota per i docenti della materia di concorso o affine, e il ministro – in assenza di ostacoli particolari – nomina i cinque docenti più votati¹².

Questo insieme di provvedimenti mira soprattutto ad eliminare l'arbitrio ministeriale e l'apparato discriminatorio introdotti negli ultimi anni del ventennio, riducendo al tempo stesso, almeno sul piano formale, i rapporti gerarchici all'interno degli atenei e delle facoltà. Dal punto di vista della cooptazione, il trasferimento dei poteri è netto. Dopo aver accettato, con rare e isolate opposizioni, il centralismo fascista, il corpo docente assume ora direttamente il controllo dei meccanismi di reclutamento e di carriera. Questo ridefinisce i rapporti col ministero e, più in generale, col potere politico. L'università cessa di essere un semplice strumento di perseguimento degli obiettivi politici dell'esecutivo e diventa essa stessa un importante elemento di condizionamento della vita politica del paese. Pure a livello personale, la capacità di successo nella cooptazione universitaria apre nuove possibilità anche nella sfera propriamente politica, dove i canali di accesso sono rigidamente controllati da meccanismi cooptativi.

I rapporti gerarchici all'interno del corpo docente

Il primo tentativo organico di riforma del personale universitario nell'Italia repubblicana è del 1958. Con tre leggi distinte, il parlamento ridefinisce lo stato giuridico e il trattamento economico dei professori e degli assistenti e l'accesso alla libera docenza¹³. Ai professori è garantita la libertà di insegnamento e di ricerca scientifica e l'inamovibilità dall'ufficio. La legge precisa inoltre gli impegni dei docenti universitari, prevedendo l'obbligo di «impartire le lezioni settimanali in non meno di tre giorni distinti» e ripristinando il principio introdotto agli inizi del secolo «di risiedere stabilmente nella sede dell'Università o Istituto cui appartengono» (artt. 6 e 7). Si tratta in realtà di tentativi puramente formali di limitare il potere acquisito dai docenti e aumentare il loro impegno in università. La legge non prevede infatti alcuna sanzione in caso di inosservanza degli obblighi e, proprio per questo, resta largamente disattesa. La legge dispensa infine i docenti da ogni giuramento.

La legge sugli assistenti universitari prevede quattro figure distin-

te di assistente, caratterizzate da meccanismi distinti di reclutamento: gli “ordinari”, nominati dal ministro in seguito a concorso pubblico; gli “incaricati”, nominati dal ministro in temporanea sostituzione degli assistenti ordinari; gli “straordinari”, nominati dal consiglio d'amministrazione dell'università; e i “volontari”, nominati dal rettore. Il ruolo degli assistenti non è permanente, bensì è concepito come parte del percorso di accesso all'insegnamento vero e proprio. Gli assistenti che non conseguono l'abilitazione alla libera docenza cessano infatti dall'ufficio dopo dieci anni di servizio. Anche in questo caso, la trasformazione dei rapporti di potere interni all'università è più formale che sostanziale. Da una parte, si rimuovono alcune zone d'ombra nei rapporti tra cattedratico e assistente, da cui il primo trae il proprio potere sul secondo; dall'altra, tuttavia, la riforma esplicita un rapporto di rigida subordinazione tra loro. Dal punto di vista della cooptazione, la legge poi non stravolge affatto i rapporti di potere esistenti negli atenei e nelle facoltà, ma intende essenzialmente mettere ordine nei diversi canali di accesso all'assistentato, riconoscendo un ruolo esplicito tanto al ministero quanto agli atenei e alle facoltà.

L'abilitazione alla libera docenza richiede il possesso della laurea da almeno cinque anni. La commissione giudicatrice è costituita dal ministro, su parere della Sezione 1 del CSPI (la Sezione relativa alle questioni universitarie), ed è composta di cinque membri, di cui quattro professori e un libero docente. Per la concessione dell'abilitazione è richiesta l'unanimità o, in caso di semplice maggioranza, è richiesto il parere favorevole della Sezione 1 del CSPI. L'abilitazione vale cinque anni e può essere prorogata solo nei casi di forza maggiore.

La struttura organizzativa che emerge da questa riforma delle funzioni del personale universitario è rigidamente gerarchica. Gli assistenti sono direttamente legati ad un professore ufficiale. Il loro compito è di coadiuvare il professore nella ricerca scientifica e nell'attività didattica. La subordinazione al cattedratico è di carattere anche formale, potendo quest'ultimo proporre al consiglio di facoltà che l'assistente cessi dall'ufficio. Tra gli assistenti, il professore ufficiale della materia può inoltre proporre una gerarchia interna, designandone uno o più alla facoltà, la quale può poi proporre al ministro il conferimento della qualifica e delle funzioni di “aiuto”.

I rapporti col mondo politico

La redistribuzione dei poteri nel campo del reclutamento non si accompagna ad alcuna revisione critica degli obiettivi dell'università

fascista, che resta improntata all'impianto generale del Testo unico del 1933. Per diversi anni, i nuovi valori di riferimento della Repubblica e le nuove esigenze economiche della ricostruzione non producono alcun tentativo organico di riforma dell'università e delle sue funzioni sociali ed economiche. Nel complesso, il sistema scolastico e universitario repubblicano mantiene quindi l'impostazione di fondo del periodo fascista, il suo centralismo, il suo carattere fortemente selettivo e classista, la sua omogeneità e rigidità nella definizione dei contenuti degli insegnamenti e la sua riproduzione per cooptazione, passata dalle mani del ministro a quelle dei cosiddetti "baroni universitari".

Questa mancanza di interventi legislativi organici non è frutto di una semplice disattenzione da parte del legislatore e delle forze politiche. Al contrario, è il risultato di un'attenta mediazione con i potentati accademici. In effetti, negli anni Cinquanta, in nome dell'autonomia della docenza e della libertà della ricerca scientifica, i cattedratici consolidano importanti privilegi corporativi e si delinea chiaramente la tendenza per molti di loro a considerare l'impegno accademico come marginale rispetto alle attività extra-universitarie. Sempre più l'interesse per la carriera universitaria si lega al prestigio sociale e alle sue ricadute economiche e politiche, invece che all'attività concreta di insegnamento e di ricerca scientifica.

Il fatto è che il potere accademico, complessivamente obbediente e disciplinato durante il regime fascista, svolge un ruolo importante anche nella vita politica repubblicana. La manifestazione più evidente dei nuovi rapporti tra potere politico e potere accademico si ha nella significativa ripresa della presenza di docenti universitari nelle aule parlamentari, dopo la parentesi del ventennio, in cui occupano il 5,0 per cento dei seggi della Camera dei deputati¹⁴.

Nella prima legislatura, i cattedratici occupano il 9,6 per cento dei seggi della Camera dei deputati e il 12,8 per cento di quelli del Senato della Repubblica, con una significativa crescita rispetto all'ultima legislatura del Regno, anticipata già nella composizione dell'Assemblea costituente. Complessivamente, assieme agli insegnanti elementari e medi, le categorie docenti raggiungono il 23,6 per cento alla Camera e il 18,8 al Senato¹⁵.

Nelle legislature successive, le percentuali di docenti universitari in parlamento si riducono progressivamente, così come quelle delle altre categorie privilegiate (avvocati, imprenditori agricoli e industriali, medici, magistrati), ma solo in parte per lasciare spazio alle classi medio basse: a crescere sono infatti soprattutto i funzionari e i dirigenti di partito.

TABELLA 1

Docenti universitari nel Parlamento del Regno e nell'Assemblea Costituente (dati percentuali)

Legislatura	XXIII	XXIV	XXV	XXVI	XXVII	Ass. Costit.
Elezioni	1909	1913	1919	1921	1924	1946
Deputati	11,1	11,7	9,7	8,6	5,0	9,4

Fonte: Sartori (1963).

TABELLA 2

Docenti universitari nel Parlamento della Repubblica (dati percentuali)

Legislatura	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Elezioni	1948	1953	1958	1963	1968	1972	1976	1979
Deputati	9,6	9,0	8,3	8,1	5,8	6,1	8,1	8,9
Senatori	12,8	10,3	8,2	7,3	5,5	8,1	9,0	7,3
Legislatura	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	XVI
Elezioni	1983	1987	1992	1994	1996	2001	2006	2008
Deputati	11,1	11,2	10,1	9,9	9,6	8,7	11,6	9,7
Senatori	12,2	14,1	10,8	15,0	12,9	14,2	11,5	9,7

Fonti: Anastasi (2004) per le legislature I-XIV; www.camera.it, www.senato.it per le legislature XV-XVI[†].

* I dati della Camera relativi alle ultime due legislature sono ottenuti sommando le voci “docenti universitari” e “ricercatori”. La banca dati del Senato, invece, alla voce “docente universitario” tiene già conto anche dei ricercatori.

Dal 1948 al 1968, la percentuale di operai e impiegati eletti alla Camera cresce dal 6,5 al 9,4 per cento, mentre al Senato scende dal 4,7 al 3,8 per cento. Gli insegnanti elementari e medi perdono invece alla Camera (dal 14,0 per cento nel 1948 al 12,5 per cento nel 1968), ma crescono decisamente in Senato (dal 6,0 al 14,2 per cento). A queste tendenze contraddittorie riguardanti la classe media e medio-bassa si contrappone la decisa crescita dei dirigenti di partito, dal 9,9 al 17,0 per cento alla Camera e dal 5,1 al 21,6 per cento al Senato, i quali diventano complessivamente la seconda categoria professionale per numero di parlamentari, superata solo da quella degli avvocati. Questi ultimi, che nel periodo fascista occupavano circa il 40 per cento dei seggi parlamentari, nella prima legislatura, occupano il 26,2 per cento dei seggi della Camera e il 32,5 per cento di quelli del Senato, per scendere, nel 1968, al 20,1 e al 21,6 per cento rispettivamente⁶.

In questo processo di ricomposizione sociale del parlamento, i docenti universitari mantengono una significativa presenza in entram-

be le aule parlamentari fino all'inizio degli anni Sessanta e toccano il minimo storico nelle elezioni politiche del 1968, quando ottengono il 5,5 e il 5,8 per cento dei seggi di Camera e Senato rispettivamente, per poi stabilizzarsi attorno al 10 per cento alla Camera e tra il 10 e 15 per cento al Senato, a partire dagli anni Ottanta¹⁷. In modo quasi simmetrico, gli insegnanti di scuola, complessivamente in crescita fino ai primi anni Settanta (nel 1972 toccano il massimo, con il 14,0 per cento alla Camera e il 17,5 per cento al Senato), perdono successivamente di peso, attestandosi, nella XVI legislatura, al 3,3 per cento alla Camera e al 9,0 per cento al Senato.

Ma il dato politicamente significativo è che, sin dalle prime legislature, gli accademici acquisiscono un peso significativo nei lavori parlamentari e un'influenza importante all'interno dei partiti. Si forma così una potente lobby trasversale, che attraversa gli schieramenti politici, e che riesce a bloccare qualsiasi riforma strutturale che possa intaccare i privilegi acquisiti o che possa intralciare gli interessi della corporazione. Al pari di corporazioni con antiche radici storiche, come quella degli avvocati, anche i docenti universitari riescono in questo modo a far prevalere assai spesso lo spirito di corpo sugli orientamenti politici dei governi che si succedono al potere.

Dopo essersi assicurati il controllo del reclutamento nelle università, la capacità di condizionare le attività parlamentari consente ai cattedratici di neutralizzare anche gli interventi più espliciti volti a limitare il loro potere in università. Persino gli impegni istituzionali e i doveri professionali dei docenti sono definiti dal parlamento in modo tale da lasciare ampi margini discrezionali alle strutture accademiche che dovrebbero verificarli, affidando cioè alla corporazione stessa la gestione del problema.

Ma questi processi riguardano solo il parlamento e le istituzioni, non la vita sociale e politica nel suo complesso. Nessuno spirito corporativo o blocco parlamentare può infatti fermare le trasformazioni sociali ed economiche degli anni Cinquanta e Sessanta e le rivendicazioni politiche che le accompagnano.

Note

1. Cfr. Francesco Bonini (2007) e Floriana Colao (2007).

2. Un aspetto delicato del dibattito costituente sulle forme e le funzioni dell'autonomia universitaria e della libertà di insegnamento riguarda la garanzia dell'inamovibilità dei docenti. Tale principio tuttavia non è stato accolto nella Costituzione.

3. Ordinanza del governo militare alleato n. 8876, del 19 novembre 1943; decreto legislativo luogotenenziale n. 238, del 5 aprile 1945.

4. Regio decreto n. 142, del 29 maggio 1944.
5. Gustavo Colonnetti, *Pensieri e fatti dell'esilio (18 settembre 1943-7 dicembre 1944)*, Accademia Nazionale dei Lincei, Roma 1973, p. 54. Citato da Finzi (1997, p. 89).
6. Decreto legislativo luogotenenziale n. 222, del 7 settembre 1944.
7. Successivamente, il ministero interviene nuovamente su questo stesso problema con il regio decreto legislativo n. 535, del 24 marzo 1946.
8. Regio decreto n. 58, del 27 gennaio 1944.
9. Decreti legislativi luogotenenziali n. 222 e n. 264, del 7 settembre 1944, e n. 238, del 5 aprile 1945.
10. Decreto legislativo luogotenenziale n. 238, del 5 aprile 1945.
11. Decreto legge n. 1172, del 7 maggio 1948, convertito in legge dopo un iter di due anni e attraverso una serie di emendamenti (legge n. 465, del 24 giugno 1950).
12. Legge n. 439, del 13 luglio 1954.
13. Leggi n. 311 e n. 349, del 18 marzo 1958, riguardanti i professori e gli assistenti rispettivamente; legge n. 1175, del 30 dicembre 1958, sugli esami di abilitazione alla libera docenza. Una prima riforma della libera docenza nell'Italia repubblicana era stata approvata nel 1953 (legge n. 188, del 26 marzo 1953). Un altro atto legislativo di questo periodo, ma che riguarda principalmente gli studenti, concerne l'apertura di alcune facoltà universitarie ai diplomati degli istituti tecnici (legge n. 685, del 21 luglio 1961).
14. Non essendo ancora disponibili gli archivi storici di Camera e Senato, in merito alla composizione sociale del parlamento, i dati relativi al parlamento della Repubblica sono ripresi dall'indagine di Antonino Anastasi (2004), basata sullo spoglio sistematico degli annuari del parlamento italiano, editi da La navicella, riportanti i profili personali e politici dei parlamentari. Uno studio più dettagliato della composizione del parlamento per professione, ma che si ferma agli anni Cinquanta è sviluppato da Fulvio Cammarano e Maria Serena Piretti (1996). I dati relativi al parlamento del Regno sono elaborati da Giovanni Sartori (1963), con il metodo dell'intervista con questionario rivolta ai parlamentari. Seguendo l'autore, per una corretta comparazione storica dei dati, nell'analisi delle legislature del Regno, si tralasciano i dati relativi al Senato, essendo tale ramo del parlamento di nomina regia.
15. Anastasi (2004, p. 97) osserva che, nella prima legislatura, la diversa composizione sociale di Camera e Senato è frutto di un delicato periodo di transizione, in cui la Camera riflette maggiormente la rappresentatività del nuovo Stato democratico mentre il Senato rispecchia ancora le tendenze presenti nel periodo che va dalla fondazione dello Stato nazionale al fascismo, con un ruolo egemone di avvocati, liberi professionisti, proprietari agricoli e notabili. Su questo fenomeno ha influito, almeno in parte, la Terza disposizione transitoria della Costituzione che, per la prima composizione del Senato, prevedeva la partecipazione di senatori di diritto nominati con decreto del Presidente della Repubblica. Furono 107, con queste caratteristiche: deputati della Costituente che erano stati presidenti del consiglio o delle assemblee legislative, che erano stati senatori del Regno o deputati per tre legislature, compresa la Costituente, i deputati dichiarati decaduti dal regime fascista nella seduta del 9 novembre 1926, i costituenti condannati dal Tribunale speciale fascista che avevano subito una reclusione di almeno cinque anni, i senatori del Regno che avevano fatto parte della Consulta nazionale.
16. Con l'avvio della crisi della cosiddetta Prima Repubblica, nel 1992, il peso dei funzionari e dei dirigenti di partito si riduce notevolmente rispetto alle elezioni del 1987: dal 13,8 al 9,1 per cento alla Camera e dal 16,1 al 7,8 per cento al Senato. Alle elezioni del 1994, con il nuovo sistema elettorale e la "discesa in campo" di Silvio Berlu-

sconi, cresce sensibilmente la presenza degli imprenditori: +5,3 punti percentuali alla Camera e +3,9 punti percentuali al Senato, per consolidarsi ulteriormente nelle legislature successive, fino a raggiungere, nella XVI legislatura, l'11,7 per cento dei seggi della Camera e il 12,0 per cento di quelli del Senato.

17. Secondo Anastasi (2004, p. 99), il trend nei profili sociologici dei parlamentari nelle prime legislature è influenzato dalla significativa presenza di parlamentari democristiani provenienti dalle organizzazioni cattoliche (Azione cattolica, comitati civici ecc.), senza un'effettiva militanza nella DC, e di parlamentari comunisti e socialisti, in prima linea durante la Resistenza, entrati per questa via nelle gerarchie partitiche e sindacali. Con le elezioni del 1968, questa quota di parlamentari tende ad esaurire il suo ruolo di rappresentanza.

Il Sessantotto

Negli anni Sessanta si avvia un processo organico di riforma del sistema di istruzione, che passa innanzi tutto per la riforma della scuola. Nel 1962, il nuovo ministro Luigi Gui unifica e rende obbligatoria la scuola media¹. Viene così cancellata la scuola d'avviamento al lavoro che, dopo le cinque classi elementari, divideva la popolazione scolastica in due categorie: i pochi privilegiati che, frequentando la scuola media, avrebbero dovuto proseguire gli studi, e la massa che doveva essere avviata al lavoro manuale.

Nello stesso anno, il ministro istituisce inoltre la Commissione parlamentare di indagine sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione in Italia – nota come Commissione Ermini, dal nome del suo presidente – per preparare la riforma anche dell'università². Dopo un anno di lavoro, il 24 luglio 1963, la Commissione presenta la propria proposta al ministro. Ne scaturisce, tra accese polemiche e controproposte, il disegno di legge n. 2314 (comunemente chiamato “ventitré-quattordici”), intitolato *Modifiche all'ordinamento universitario*, presentato al parlamento il 4 maggio 1965. Il disegno di legge del ministro recepisce in modo assai selettivo le proposte della Commissione, ribaltandone anche, in alcuni casi, la logica ispiratrice. Su di esso si concentrano presto le critiche di varie forze politiche, sia di maggioranza che di opposizione, e dei principali attori del sistema universitario.

Ma il problema della coerenza del disegno di Gui con le proposte della Commissione Ermini e le preoccupazioni delle forze istituzionali passano presto in secondo piano. La ventitré-quattordici segna infatti un cambiamento senza precedenti nella storia dei rapporti universitari e, più in generale, nella storia delle lotte sociali, con la prepotente entrata in scena di un nuovo soggetto politico di massa: il movimento studentesco.

La Commissione Ermini e il progetto di riforma Gui

La Commissione presieduta da Giuseppe Ermini, ex ministro della Pubblica Istruzione, si compone di sedici parlamentari e sedici esper-

ti, in rappresentanza delle diverse forze politiche e del mondo accademico. L'ambizioso obiettivo è di riformare in modo organico il sistema di istruzione, dalla scuola all'università, aggiornando i suoi obiettivi e il suo modo di funzionamento alle nuove dinamiche sociali ed economiche. Degli otto gruppi di lavoro attraverso cui opera la Commissione, è quello sull'università, presieduto dallo stesso Ermini, a fornire i maggiori spunti di dibattito. Oltre all'esigenza di dare attuazione all'autonomia sancita dalla Costituzione, la Commissione intende aumentare rapidamente il numero dei laureati, coerentemente con la crescita della popolazione scolastica, e assecondare le aspirazioni di mobilità sociale che accompagnano lo sviluppo economico del paese.

Il progetto di riforma, intitolato *Linee direttive di un piano di sviluppo della scuola*, contiene importanti innovazioni. Innanzi tutto, suggerisce di articolare i titoli di studio su tre livelli: il diploma, di durata annuale, inteso a dare sbocco professionale agli studi di carattere tecnico, e gestito da appositi Istituti; la laurea, con finalità scientifiche; e il dottorato di ricerca, volto ad uniformare il sistema universitario alla struttura prevalente a livello internazionale, superando al tempo stesso l'istituto della libera docenza come stadio del processo di cooptazione. La proposta intende poi promuovere l'autonomia, attraverso l'istituzione dei Dipartimenti – concepiti come strutture didattico-scientifiche di collegamento tra diverse facoltà, con organi propri di auto-governo – e attraverso l'istituzione del Consiglio universitario nazionale (CUN), in sostituzione della prima sezione del CSPI, con compiti di coordinamento delle autonomie delle singole università. Sul piano dello stato giuridico dei docenti, la Commissione propone la separazione tra tempo pieno e tempo parziale, con una netta distinzione in merito agli incarichi extra-universitari, e introduce la figura del professore aggregato. Per quanto riguarda la condizione studentesca, la Commissione suggerisce la liberalizzazione dei piani di studio. Infine, la proposta interviene sull'organizzazione complessiva del sistema universitario, favorendo lo sviluppo di atenei nelle regioni che ne sono sprovviste e decongestionando le università più grandi.

La proposta della Commissione suscita critiche su più fronti. Il Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro (CNEL) e il CSPI esprimono forti riserve sulla *ratio* complessiva del progetto e sul riordinamento dei poteri che esso prevede, a cominciare dall'istituzione del CUN, destinato ad assumere molte delle loro competenze. La proposta preoccupa anche le lobby baronali, contrarie alla specificazione degli obblighi dei docenti e all'irrigidimento del regime di incompatibilità con le attività extra-universitarie. Sul fronte politico, il Partito comu-

nista si oppone fermamente alla concezione gerarchica e classista del progetto di riforma che, attraverso il diploma, intende indirizzare le nuove masse di studenti verso un titolo di studio dequalificato. Contro la proposta della Commissione si schierano poi anche parti della maggioranza, di area liberale e socialista, considerandola centralistica e irrispettosa dell'autonomia universitaria.

Di fronte a queste critiche incrociate, il ministro Gui tenta una difficile ricomposizione. Il risultato, tuttavia, è un disegno di legge con elementi contraddittori, che scontenta sia le forze politiche di opposizione che quelle di maggioranza³. Nella "ventitré-quattordici", viene innanzi tutto cancellato ogni riferimento sostanziale all'autonomia delle università, il CUN è ridotto ad organismo di consulenza del ministro e le funzioni dei Dipartimenti sono limitate ai soli aspetti inerenti la ricerca. Cadono inoltre la proposta di ordinamento del corpo docente su tre livelli (ordinari, straordinari e aggregati) e l'istituzione del tempo pieno, anche se la proposta stabilisce comunque alcune incompatibilità e riduce i privilegi dei docenti. Restano invece centrali la struttura su tre livelli di titoli di studio e l'attenzione per il problema di aumentare la frequenza universitaria.

Insoddisfatto della "mediazione" del ministro, dopo pochi mesi dalla presentazione del progetto Gui alla Camera, il Partito comunista presenta una propria controproposta organica, che prevede la liberalizzazione dell'accesso all'università (il compimento del ventunesimo anno di età è sufficiente per l'iscrizione, anche in assenza di titoli di studio), una concezione più ampia del Dipartimento e norme stringenti e vincolanti sul tempo pieno dei docenti⁴. Su un fronte opposto, il Movimento sociale italiano affronta il problema dell'insegnamento dell'educazione fisica, suggerendo l'istituzione della facoltà di scienze applicate all'educazione fisica e sportiva, come risposta all'abolizione delle accademie fasciste e al limitato valore legale dell'ISEF, innalzandolo in sostanza al livello universitario⁵.

Dopo un lungo dibattito in Commissione parlamentare, in cui le tre proposte del ministro, del PCI e dell'MSI sono dapprima accorpate e poi modificate in diversi punti di rilievo, la riforma universitaria giunge in aula nel dicembre 1967 e, dopo due mesi di dibattito, in cui vengono approvati solo i primi otto articoli, decade con la fine della legislatura.

Ma la questione universitaria ormai è uscita dalle aule parlamentari ed è diventata un tema di confronto e di scontro politico e sociale che i partiti politici e le forze sindacali non sono in grado di governare.

La nascita del movimento studentesco

Per molti versi, il progetto di legge Gui è solo il *casus belli* della contestazione studentesca. Il Sessantotto ha infatti una portata politica generale e un carattere internazionale e non ha molto senso ricercarne la causa in un singolo evento, per di più nazionale. A livello internazionale, la nascita della protesta universitaria è generalmente fatta risalire all'occupazione dell'Università di Berkeley, in California, alla fine del 1964 e, successivamente, alla esplosione del maggio '68 francese, con la rivolta della Sorbona, di Nanterre e di altre università. Ma, in realtà, anche nelle università italiane sono presenti diversi focolai di protesta durante tutti gli anni Sessanta, prima che la protesta assuma carattere sistemico.

Per ironia della sorte, il Sessantotto italiano prende le mosse dalla facoltà di Sociologia dell'Università di Trento, nata su iniziativa del gruppo dirigente democristiano e, in particolare, dal suo leader trentino, Flaminio Piccoli, col dichiarato intento di sviluppare il pensiero e la cultura cattolica. In seguito all'apertura delle ammissioni voluta dalla legge n. 685, del 21 luglio 1961, gli iscritti alla facoltà provengono in gran parte dagli istituti tecnici. Tra loro è inoltre presente una forte coscienza di classe, che già negli anni passati si era manifestata in azioni dirette contro le decisioni accademiche e la rappresentanza studentesca tramite i così detti "parlamentini".

L'occupazione contro la "ventitrè-quattordici" scatta nel novembre 1967⁶. Nello stesso mese, viene occupato anche l'ateneo d'eccellenza della cultura cattolica, l'Università del Sacro Cuore di Milano. Nel mese di gennaio 1968, l'agitazione si estende ad altre Università, soprattutto del nord: Firenze, Torino, Padova, Pisa e Siena, ma anche Lecce, a sud. A febbraio, gli studenti occupano le università di Pavia, Modena, Bologna, Trieste e conquistano i principali atenei del centro-sud: Roma, Napoli, Messina, Palermo e Catania. La reazione delle autorità accademiche è dura. Oltre alle sanzioni disciplinari, in molti casi, presidi e rettori sollecitano l'intervento della polizia, la quale non va certo per il sottile nei confronti degli occupanti. Sgomberi, scontri di piazza e nuove occupazioni si susseguono rapidamente, con centinaia di arresti e di feriti, culminati in quella che viene definita la "battaglia di Valle Giulia", dove gli studenti si scontrano a viso aperto con i reparti della polizia e dei carabinieri. Nei primi mesi del '68 praticamente tutti gli atenei italiani sono ormai nelle mani degli studenti. E il movimento si allarga ai licei.

La concezione politica del movimento

La contestazione studentesca, che prende spunto dal disegno di legge Gui – “siamo in un mare di Gui” è lo slogan degli studenti – assume rapidamente una portata critica, sovversiva e antisistemica che travalica il disegno riformatore del ministro. Gli studenti contestano i programmi dei corsi, il nozionismo delle lezioni, i metodi di insegnamento e gli esami-interrogatori, che scandiscono il processo di selezione che accompagna la vita dello studente. Ma, più in generale, il movimento studentesco insorge contro l'autoritarismo accademico, mascherato dalla finta democrazia della rappresentanza studentesca, e critica le funzioni di indottrinamento e controllo sociale dell'università, il suo classismo e la mistificazione della meritocrazia in un contesto di rapporti di classe. Per questo il movimento individua un suo nemico naturale nel sistema baronale, espressione diretta dei rapporti di potere all'interno dell'università e della dominazione di classe nella produzione scientifica, culturale ed ideologica del sistema capitalista. E, a partire dalla critica del ruolo dell'università nella società borghese, la critica si indirizza alla società borghese stessa.

Sul fronte organizzativo interno, gli studenti non riconoscono altro sovrano che l'Assemblea generale, sostituiscono la didattica tradizionale con forme di “autoeducazione”, come contro-corsi, seminari, sperimentazioni e esami di gruppo, e rivendicano il diciotto politico, come espressione del diritto allo studio, non subordinato alle esigenze selettive della società borghese. L'occupazione stessa delle facoltà non è semplicemente uno dei modi di protesta possibili, bensì una condizione essenziale per sperimentare forme concrete di Potere studentesco, senza le quali non è possibile nessuna trasformazione dell'università dei baroni e del capitale. Occupare i locali dell'università vuol dire sovvertire i rapporti di potere esistenti e realizzare, nei fatti, forme nuove di università e di vita sociale.

Sul fronte esterno all'università, il movimento studentesco cerca di stabilire un rapporto con gli operai e con le altre forze sociali in lotta. E a livello internazionale, gli studenti si schierano apertamente contro ogni forma di imperialismo e di dominio politico ed economico: la critica dell'aggressione americana in Vietnam, il disconoscimento del socialismo sovietico, l'ammirazione per le lotte rivoluzionarie di Che Guevara (assassinato dalla CIA il 9 ottobre 1967 in Bolivia), il fascino della rivoluzione culturale di Mao in Cina (che ormai si è trasformata in movimento di massa), la difesa armata dei diritti dei neri da parte del Black Panther Party americano sono tutti fattori che orientano la

linea politica del movimento, che ne ispirano l'azione e che fanno presto uscire la protesta dal ristretto ambito universitario in cui è nata.

Il fatto è che la critica dell'università, nella misura in cui non si limiti ai soli problemi organizzativi interni, ma metta in discussione le sue stesse funzioni economiche e sociali nel quadro dei rapporti capitalistici, è essa stessa una critica del sistema capitalista. In questo quadro critico, ogni ragionamento sui modelli alternativi di università presuppone ragionamenti su altri modi possibili di organizzare l'intera società. Come afferma un leader del movimento, Mario Capanna, nel marzo 1969: «Il movimento nasce non tanto come movimento di contestazione universitaria, per un miglioramento della scuola, bensì come un movimento che dalla scuola prende consapevolezza dei problemi sociali, di sfruttamento e di alienazione che ci sono [...]. Una radicale trasformazione dell'università è impossibile senza un analogo e contemporaneo radicale mutamento del sistema sociale: ecco il binomio "contestazione globale", e subito dopo rivoluzione. Cioè rovesciamento dei rapporti di potere, cioè abbattimento del capitalismo»⁷.

La critica dell'università capitalista e l'università critica anticapitalista

Il percorso critico del movimento inizia, in realtà, prima che l'esplosione della protesta assuma il carattere di contestazione globale. Le Tesi della Sapienza, elaborate dagli studenti dell'Università di Pisa nel febbraio 1967, costituiscono uno dei primi documenti politici di autoriconoscimento sociale del soggetto studentesco⁸. Le Tesi affrontano la questione studentesca da un punto di vista marxista. Uno degli obiettivi prioritari del movimento studentesco è la ricerca dell'unità con tutte le forze che contestano il sistema capitalistico nella sua totalità. La controparte è la classe dominante. L'unica alternativa possibile deve dunque passare per la contestazione della società capitalistica stessa. Tuttavia, almeno in questo stadio iniziale della lotta, il movimento studentesco è cosciente dei suoi limiti oggettivi e limita la propria proposta al contesto scolastico e universitario. Su questo fronte però le proposte che avanza sono precise, dettagliate e radicali. Esse riguardano la struttura dipartimentale (basata, a differenza della proposta di Gui, sull'Assemblea di Dipartimento, aperta a tutti coloro che lavorano nel Dipartimento stesso), il diritto allo studio come diritto universale e sostanziale (che implica l'eliminazione dei fattori economici e sociali che ne impediscono l'attuazione), la nascita di un sindacato studentesco col compito di controllare la formazione degli stu-

denti, la definizione dello studente come forza lavoro in corso di addestramento, meritevole di una remunerazione.

Un significativo passo verso un maggiore coordinamento con il movimento operaio e la realtà sociale metropolitana è operato dal movimento trentino. Gli studenti trentini fanno proprie le lotte degli operai e si uniscono a loro nelle piazze, negli scioperi e nella definizione di una linea politica comune. L'analisi degli studenti parte dalle trasformazioni dei rapporti capitalistici negli ultimi decenni. Il sistema produttivo ha bisogno di tecnici di tipo nuovo, di "ingegneri sociali", privi di capacità critica, che siano convinti della neutralità dell'uso capitalistico della scienza e che, per questo, siano disponibili a diventare esecutori del disegno strategico, autoritario e totalitario, del grande padronato. Per contrastare questo disegno, nel giugno del 1967, gli studenti di Trento, tra cui Renato Curcio e Mauro Rostagno, avviano il progetto di una "Università negativa". Così recita il Manifesto di questa iniziativa: «L'università è uno strumento di classe. Essa, a livello ideologico, ha la funzione di produrre e trasmettere una ideologia particolare – quella della classe dominante – che presenta invece come conoscenza obiettiva e scientifica, e delle attitudini-comportamenti particolari – quelli della classe dominante – che presenta invece come necessari e universali. [...] Lanciamo l'idea di una Università negativa che riaffermi nelle università ufficiali ma in forma antagonista ad esse la necessità di un pensiero teorico, critico e dialettico, che denunci ciò che gli imbonitori mercenari chiamano "ragione" e ponga quindi le premesse di un lavoro politico creativo, antagonista ed alternativo [...] solo il rovesciamento dello stato permetterà una reale ristrutturazione del sistema di insegnamento».

L'organizzazione dell'università è vista come funzionale al sistema capitalista: essa serve essenzialmente a soddisfare i bisogni tecnici del sistema produttivo e a razionalizzare il dominio di classe, con forme di indottrinamento e controllo sociale. Contro questo asservimento al capitale, è necessario opporre all'uso capitalistico della scienza, un uso socialista che metta veramente l'università a disposizione della società.

Il sodalizio tra studenti e operai pone però anche una serie di problemi politici al movimento studentesco. Il rischio è che tra i militanti si operi una divisione del lavoro tra gli studenti più impegnati a livello intellettuale nelle facoltà (e meno presenti nelle pratiche effettive di lotta nelle fabbriche) e quelli più vicini alle lotte degli operai (meno propensi alla riflessione teorica). Per contrastare questa tendenza, nell'ottobre 1968 il movimento trentino lancia il progetto di "Università critica".

Il sapere prodotto dall'università, osservano gli studenti trentini, è per sua natura sociale ed appartiene dunque alla società intera. Eppure, nell'università borghese, fondata sulla selezione classista, la produzione culturale e scientifica è diretta e sfruttata dalla classe dominante. Per restituire il "sapere sociale" alla società si deve innanzi tutto stravolgere la struttura istituzionale dell'università ufficiale, per porla "al servizio del popolo". L'università diventa così un luogo permanente di attività critico-pratica sovversiva, aperto alla società, in cui il lavoro politico ritrova un'unitarietà tra la dimensione teorica e le pratiche di lotta⁹.

Dall'università l'onda della contestazione dilaga in tutta la società e, naturalmente, coinvolge il mondo della scuola. In questo campo, una delle esperienze più significative di questo periodo è costituita dalla scuola di Barbiana. *Lettera a una professoressa*, curato da Don Lorenzo Milani, e scritto dai suoi ragazzi, diventa subito uno dei libri più significativi della contestazione studentesca (Scuola di Barbiana, 1967). Un duro atto di accusa contro il sistema scolastico, classista e selettivo, che non risparmia l'ipocrisia della sinistra, né l'atteggiamento acritico degli insegnanti nei confronti dei contenuti e dei metodi didattici adottati, ritagliati su misura per i figli dei ricchi e finalizzati a gettare prematuramente nel mondo del lavoro i ragazzi più bisognosi e di origini sociali più umili. Il libro, pubblicato nel maggio 1967, tradotto in diverse lingue e venduto in più di un milione di copie, rimane ancora oggi una pietra miliare – probabilmente una delle opere più avanzate e rivoluzionarie – del dibattito sulle altre scuole possibili. Un mese dopo, il 26 giugno, il priore di Barbiana muore di leucemia, assistito solo dai suoi ragazzi perché, come dice ad uno di loro, «si muore nello stesso modo in cui siamo vissuti».

Ma la nuova concezione dell'istruzione che si sviluppa nel Sessantotto non si esaurisce certo nei progetti più organici di costruzione di forme alternative di scuola e di università. La cultura del movimento si forma nel lavoro collettivo dei militanti, nelle migliaia di documenti, di volantini, di manifesti prodotti in ogni occupazione. I ciclostilati del movimento circolano tra le facoltà e nelle fabbriche, si diffondono da una città all'altra, si sviluppano dialetticamente, a volte in modo contraddittorio, altre volte in modo più organico. Ma è comunque su questo insieme eterogeneo di riflessioni, analisi, proposte, rivendicazioni, slogan che si forma un'intera generazione di studenti e operai.

L'impatto del movimento sulla normativa universitaria

Considerato il carattere antagonista e sovversivo del movimento, non esistono evidentemente le condizioni per una mediazione col governo attraverso eventuali emendamenti e correzioni al progetto di Gui. Dal punto di vista degli studenti, la “ventitré-quattordici” deve essere respinta in blocco, senza mezzi termini: parlamento e governo non possono ignorare la protesta. Ma contro la “ventitré-quattordici” lavorano anche alcune fazioni baronali, preoccupate della redistribuzione del potere accademico voluta dal decreto, nonché i partiti politici di opposizione che sperano di poter indirizzare la protesta in senso anti-governativo, ma non anti-istituzionale. Sta di fatto che dopo tre anni di dibattito parlamentare, il disegno di legge è abbandonato.

A livello normativo, un impatto significativo della contestazione si riscontra nella legge Codignola, approvata nel 1969, che liberalizza gli accessi a tutti i corsi di laurea, indipendentemente dal tipo di diploma di maturità conseguito¹¹. Si tratta in realtà di un processo già in corso da alcuni anni, che si carica ora di una forte valenza politica contro l'università di classe e a sostegno del diritto allo studio, che ribalta completamente l'impostazione classista ed elitaria dell'università di eredità gentiliana e apre la strada all'università di massa. La legge liberalizza inoltre i percorsi di studio individuali, consentendo agli studenti di predisporre piani di studio “personalizzati”, diversi da quelli previsti dagli ordinamenti didattici in vigore nelle facoltà (anche se la loro approvazione è sottoposta al consiglio di facoltà), valorizzando così le istanze studentesche di crescita culturale e di apertura verso la società. Ma la democratizzazione dell'università non riguarda solo gli studenti. La contestazione studentesca produce i suoi effetti anche sul reclutamento del corpo docente.

La crescita del sistema universitario e del potere baronale dei docenti ha ormai prodotto una selva di figure professionali con incarichi di docenza, non sempre ben definiti, che di fatto mandano avanti le facoltà, pur senza appartenere al corpo docente di ruolo. Si tratta di un insieme eterogeneo di persone, formato da lavoratori che insegnano e fanno ricerca, ma anche da semplici portaborse, legati ai professori di ruolo dalla speranza di ottenere un giorno la titolarità di una cattedra. Da un lato, i “docenti precari” sono sotto ricatto da parte dei loro referenti e devono rispondere a loro prima di tutto. Dall'altro, però, sono proprio loro ad avere maggiori rapporti con gli studenti, visto che in alcune facoltà i professori di ruolo si vedono solo il giorno della selezione, quando, in pochi minuti, decidono le sorti degli stu-

denti. Questo carattere ambivalente dei docenti di fatto, ma non di ruolo, permette loro di giocare su due fronti, presentandosi come categoria oppressa all'interno dell'università baronale, ma anche come quasi-membri della corporazione, in attesa di regolarizzazione.

Un primo provvedimento importante a favore di questa categoria un po' cooptata e un po' sfruttata è preso prima dell'esplosione della contestazione. Nel 1966 viene emanata una legge che istituisce la figura del "professore aggregato", attraverso la quale viene regolarizzata la posizione di varie categorie di docenti subalterni, spesso con una certa anzianità di servizio e con speciali "meriti politici" o di "fedeltà accademica"¹². Si tratta in realtà di un provvedimento che non intende affatto intaccare i principi gerarchici nei rapporti universitari, ma che risponde soprattutto all'esigenza di colmare la forte carenza di docenti rispetto alla crescita della popolazione studentesca. Nella stessa logica si iscrive la legge n. 62, del 24 febbraio 1967, che istituisce mille nuove cattedre e settemila nuovi posti di assistente universitario, estendendo tra l'altro l'ammissione agli incarichi d'insegnamento ai "cultori della materia" in possesso della laurea da almeno tre anni o, se sprovvisti di laurea, ai cultori di riconosciuta competenza nella materia oggetto dell'incarico.

Sull'onda del movimento, la questione dei docenti precari assume un significato politico. Con la legge n. 924, del 30 novembre 1970 (la cosiddetta "legge blocco"), viene abolita la libera docenza, come misura intesa a limitare il fenomeno del "preariato baronale", e vengono sospesi i concorsi a cattedra, in attesa di una rivisitazione dei criteri di reclutamento. La riforma del reclutamento arriva dopo tre anni¹³.

La legge n. 766, del 30 novembre 1973, costituisce una svolta unica nella storia dei concorsi universitari. Per la prima volta, viene introdotto il criterio del sorteggio puro nella formazione delle commissioni di concorso: la commissione giudicatrice è formata da cinque commissari sorteggiati tra tutti i professori di ruolo o fuori ruolo delle materie messe a concorso. La legge stabilisce anche che ciascuna commissione può giudicare al massimo la copertura di dieci posti di ruolo, limitando così il potere di ogni singola commissione. Ciascun commissario può inoltre far parte di una sola commissione, limitando così anche il potere di ciascun docente. Questo per quanto riguarda le modalità di reclutamento. La riforma prevede poi l'istituzione di 7.500 nuovi posti di professore universitario di ruolo da bandire nell'arco di tre anni. Infine, si introduce una sorta di promozione generalizzata, consentendo ai professori aggregati (divenuti tali grazie alla legge n. 585, del 25 luglio 1966) e ai "ternati" in precedenti concorsi (cioè coloro che

hanno ottenuto una delle tre idoneità assegnate in un concorso) e non ancora assunti in servizio, di essere collocati a domanda nel ruolo dei professori universitari straordinari.

L'impatto sulla cooptazione è forte ma contraddittorio. Il sorteggio dei commissari riduce drasticamente la capacità del corpo docente di condizionare l'esito del concorso attraverso accordi e spartizioni antecedenti la fase concorsuale. Questo priva il corpo docente di una fonte importante del proprio potere sui soggetti in corso di cooptazione, con incarichi solo precari, riducendo la credibilità delle promesse baronali di reclutamento e di carriera. Si tratta tuttavia di un intervento insufficiente ad eliminare il fenomeno della cooptazione e che produce importanti effetti distributivi tra le squadre accademiche. Da una parte, infatti, il sorteggio impedisce gli accordi nella fase pre-concorsuale, ma, dall'altra, nella fase propriamente concorsuale, resta aperta la possibilità di pressioni sulla commissione da parte delle cordate più influenti. Sulla carta, questa norma anti-cooptazione è efficace visto che è proprio negli accordi *ex ante* che si gioca il controllo dei concorsi. In pratica, tuttavia, in un contesto baronale, i commissari sorteggiati hanno un forte incentivo a preoccuparsi degli equilibri esistenti, come condizione per acquisire crediti personali e per non compromettere i rapporti di fiducia con le squadre accademiche più potenti.

Anche l'effetto sul precariato universitario non è univoco. Innanzi tutto, la stabilizzazione dei docenti precari, presentata come una conquista del movimento in direzione della democratizzazione dell'università, si rivela in gran parte inefficace e contraddittoria. Per un verso, la regolarizzazione del soggetto più debole nei rapporti universitari consente ad un gran numero di persone di sganciarsi dal ricatto baronale e vedere riconosciuto il proprio diritto ad un posto di ruolo; allo stesso tempo, però, la carriera *ope legis*, per un gran numero di docenti, senza alcuna effettiva verifica seria delle loro capacità scientifiche e didattiche favorisce proprio quanti già avevano rapporti privilegiati col mondo baronale, a scapito di una vera apertura ai soggetti esclusi anche dai primi passi del percorso di cooptazione. Ma, da un punto di vista più generale, il problema è che la legge non affronta nemmeno la questione del precariato baronale e crea invece i presupposti per il riacutizzarsi del fenomeno. In quanto non intacca minimamente il sistema del precariato come fase della cooptazione e introduce invece nuove figure a tempo determinato, destinate a ricostituire l'esercito di collaboratori precari dei docenti di ruolo.

L'insieme di questi provvedimenti adottati sotto la spinta del Sessantotto modifica profondamente gli assetti precedenti, trasformando

l'università d'*élite* in università di massa, aperta a tutti. Ma non riesce a cancellare il potere baronale. Così nel giro di pochi anni, anche le misure anti-cooptazione più innovative introdotte con la riforma del 1973 sono svuotate di ogni efficacia, rimesse in discussione e infine abrogate. Dopo la prima tornata di concorsi per 2.500 posti, i concorsi sono nuovamente bloccati, impedendo sul nascere il tentativo di rompere i meccanismi baronali attraverso l'ampliamento del corpo docente di ruolo. La riforma del 1979 elimina poi l'anomalia storica del sorteggio puro delle commissioni di concorso, riportando il processo di formazione delle commissioni sotto il controllo della corporazione dei docenti universitari.

Nonostante l'insuccesso della proposta di legge Gui, i temi sollevati dalla Commissione Ermini si impongono nell'agenda di politica universitaria dei decenni successivi: l'istituzione di titoli di studio su più livelli, la questione dei dipartimenti e degli organismi ministeriali di coordinamento, la separazione tra tempo pieno e tempo parziale e la connessa questione degli incarichi extra-universitari, l'introduzione di diverse fasce di docenza e il problema del "preariato universitario", la regolamentazione dei piani di studio, la razionalizzazione del sistema universitario in funzione delle esigenze del territorio, il problema della frequenza universitaria diventano infatti un'esigenza condivisa delle forze governative, nonostante l'alternanza tra centro-destra e centro-sinistra. Ma per il momento la sconfitta sul campo della "ventitré-quattordici" è netta e l'iniziativa politica resta nelle mani delle forze extra-parlamentari.

Note

1. Legge n. 1859, del 31 dicembre 1962.
2. Legge n. 1073, del 24 luglio 1962.
3. Un'analisi attenta dei lavori della Commissione Ermini, che ne evidenzia gli aspetti innovativi e i contrasti con il progetto di legge di Gui, è condotta da Giuseppe Ricuperati (1995).
4. Disegno di legge n. 2650, presentato l'8 ottobre 1965 da Luigi Berlinguer e Rossana Rossanda.
5. Disegno di legge n. 1689, presentato il 18 ottobre 1965 da Achille Cruciani e Antonio Grilli. La questione dell'educazione fisica sarà poi affrontata, a distanza di trent'anni, all'interno della legge n. 127, del 15 maggio 1997, che prevede la trasformazione dell'ISEF in facoltà universitaria e, per l'ISEF di Roma, la sua trasformazione in ateneo.
6. Una prima occupazione della facoltà si era svolta nel gennaio 1966 per protestare contro il tentativo – poi rientrato sotto le pressioni del movimento – di trasformare la laurea in Sociologia in laurea in Scienze politiche ad indirizzo sociologico.
7. "Domenica del Corriere", 11 marzo 1969.
8. "La Sapienza" è il nome del palazzo occupato dagli studenti allo scopo di dis-

turbare la Conferenza nazionale dei rettori, che doveva essere inaugurata in quei giorni.

9. Il bilancio sulla riuscita dell'esperienza dell'Università critica, come superamento dei limiti dell'Università negativa, è tutt'altro che unanime tra gli studenti trentini. In particolare, la critica di Lotta continua, che ha un peso rilevante nel movimento, evidenzia nell'esperienza dell'Università critica gli stessi problemi di separazione tra le dimensioni teorico-pratiche che essa intendeva ricomporre.

10. Cfr. Mario Lancisi (2007).

11. Legge n. 910, dell'11 dicembre 1969. L'accesso ad alcune facoltà era stato allargato dalle leggi n. 685, del 21 luglio 1961 e n. 602, del 25 luglio 1966.

12. Legge n. 585, del 25 luglio 1966. Al concorso per professore aggregato sono ammesse categorie alquanto diverse tra loro: i "ternati" in concorsi a posti universitari di ruolo, i professori incaricati, i liberi docenti, gli assistenti ordinari e straordinari, i presidi e i professori ordinari di scuola secondaria di secondo grado, i ricercatori in servizio presso istituti statali o liberi o presso università e istituzioni scientifiche straniere e coloro che indipendentemente dal titolo di studio presentino titoli scientifici sufficienti.

13. La legge modifica, dopo serrate contrattazioni tra le parti, il decreto legge n. 580, del 1° ottobre 1973.

Il Settantasette

Nonostante le riforme che seguono il movimento del Sessantotto, nelle università italiane la rivolta non si placa. A differenza di altri paesi, il clima politico italiano negli anni successivi al Sessantotto resta teso e caratterizzato da un forte livello di scontro. Durante tutti gli anni Settanta, la violenza politica, di destra e di sinistra, e la violenza di Stato, fatta di stragi, depistaggi e repressione, restano alte: decine di migliaia sono le denunce e gli arresti, migliaia le condanne e centinaia i morti e i feriti¹.

Controriforma e movimento studentesco

Come nel Sessantotto, la rivolta nasce nelle università. Il 3 dicembre 1976, il ministro della Pubblica Istruzione, Franco Maria Malfatti, emana una circolare che modifica alcuni compromessi raggiunti in seguito alla contestazione del Sessantotto. Più precisamente, la circolare Malfatti introduce due livelli di laurea, suddivide i docenti in due ruoli distinti (ordinari e associati), crea una rigida gerarchia negli organi di gestione, assegnando ampi poteri ai professori ordinari, aumenta le tasse universitarie, introduce un severo controllo dei piani di studio e abolisce gli appelli mensili, raggruppando tutti gli esami in due sole sessioni (estiva ed autunnale) e vietando di sostenere più esami nella stessa materia, smantellando così la liberalizzazione dei piani di studio in vigore dal Sessantotto.

La reazione degli studenti è immediata. Soprattutto gli ultimi punti, riguardanti gli esami e i piani di studio, sono interpretati come la prima mossa di un processo controriformista. Le occupazioni partono dall'Università di Palermo, il primo ateneo ad applicare la circolare. L'agitazione si estende poi rapidamente a molti altri atenei e si infiamma, il primo febbraio 1977, quando i fascisti del FUAN (l'organizzazione studentesca dell' MSI) irrompono alla Sapienza di Roma, dove si sta tenendo un'assemblea contro la circolare Malfatti, e spara-

no, ferendo gravemente uno studente del collettivo di Lettere, Guido Bellachioma. Il giorno seguente, un corteo studentesco esce dalla Sapienza e attacca una sede del Fronte della gioventù, dandola alle fiamme. Poco dopo, a piazza Indipendenza, il corteo è disperso a colpi di mitra dalla polizia. Ma anche gli studenti sono armati e nello scontro a fuoco restano a terra tre feriti gravi, due studenti e un poliziotto².

Il giorno stesso la Commissione Pubblica Istruzione della Camera sospende a tempo indeterminato la circolare Malfatti. Tutte le forze politiche istituzionali criticano duramente gli studenti. Il PCI, in particolare, condanna gli “autonomi” per il ricorso alla violenza, indicandoli come i “nuovi squadristi”. L’azione degli studenti è stigmatizzata anche dai partiti a sinistra del PCI, storicamente più vicini al movimento studentesco, come PDUP, Avanguardia operaia, il Movimento lavoratori per il socialismo e Lotta continua, uniti in parlamento sotto la sigla elettorale di Democrazia proletaria.

Apparentemente gli studenti sono isolati e privi di ogni appoggio istituzionale. Ma il movimento ormai ha superato i confini dell’università e dilaga nella società, creando una saldatura con l’area di Autonomia operaia e della sovversione sociale. Scattano nuove occupazioni nelle università e nuove manifestazioni studentesche. Giornali, sindacati e partiti accusano il movimento di estremismo e chiedono interventi decisi per chiudere i “covi” dei gruppi violenti dell’estrema sinistra che alimentano gli scontri di piazza. Il PCI insiste affinché si riprendano le attività didattiche negli atenei, come condizione necessaria alla vita democratica. Nella speranza di prendere il controllo del movimento e di riportare l’università all’ordine, PCI e CGIL annunciano un comizio del segretario sindacale, Luciano Lama, per il 17 febbraio alla Sapienza. Ma il comizio si trasforma in una resa di conti tra partito e sindacato da una parte e movimento dall’altra. Il servizio d’ordine di Pci e Cgil si scontra con gli Indiani metropolitani, l’“ala creativa” del movimento, che scandisce slogan sarcastici contro il leader sindacale, poi arriva la carica dell’“ala militante”. Lo scontro è duro. Lama viene cacciato dall’università. Come ritorsione, dopo poche ore, il rettore della Sapienza, Antonio Ruberti, fa intervenire la polizia per lo sgombero della cittadella universitaria, che viene chiusa per undici giorni.

Ma la lotta è ormai generalizzata. Nel mese di marzo, la polizia uccide uno studente di Lotta continua, Francesco Lo Russo, durante uno scontro di piazza a Bologna. Gli studenti rispondono con nuove occupazioni, distruzioni, incendi, barricate, espropri proletari e scontri con la polizia. Qualche manifestante armato spara con la P38. Contro gli studenti, il ministro degli Interni, Francesco Cossiga, invia i

mezzi blindati. Dopo tre giorni di scontri, la polizia riesce a riportare l'ordine in città e a sgomberare l'università³. Ma i rapporti tra movimento e istituzioni hanno ormai superato il punto di non ritorno. Proprio a Bologna, "la rossa", comunista ed efficiente, il PCI dimostra la sua incapacità di governare il movimento studentesco o semplicemente di dialogare con esso.

La riforma dell'università e le lotte che avevano dato vita al movimento studentesco non sono più all'ordine del giorno degli studenti. La contestazione contro le strutture accademiche si è ormai trasformata in contestazione contro l'intero sistema istituzionale e le lotte del movimento studentesco si intrecciano sempre più con quelle del movimento operaio. Anche qui, le avanguardie più agguerrite si allontanano dalla politica dei vertici sindacali da cui non si sentono più rappresentate, accusandoli di moderare le rivendicazioni e cercare la concertazione con la classe padronale, invece di alzare il tiro delle richieste e radicalizzare lo scontro sociale.

In piena crisi economica, le lotte di lavoratori e studenti perdono così i propri canali di rappresentanza istituzionale. Il sindacato cerca di imporre ai lavoratori una "politica di sacrifici", come condizione necessaria a rilanciare il processo di accumulazione capitalistica, sostenendo che, per difendere i salari e l'occupazione, si devono favorire i profitti e gli investimenti. Il PCI, da parte sua, intende presentarsi al paese e al padronato come forza credibile di governo e si dimostra pronto ad offrire una serie di garanzie in questo senso alla classe dirigente. In questo quadro strategico, l'alleanza tra alcuni settori di lavoratori e studenti, su istanze radicali e in alcuni casi sovversive, diventa un serio problema per la sinistra istituzionale.

Il problema degli assistenti e la riforma del reclutamento

Uno dei grandi mutamenti nei rapporti interni all'università negli anni Settanta riguarda il problema della docenza. Da una parte, come abbiamo visto, il tentativo di allargare il corpo docente e democratizzare la vita universitaria, secondo i principi della riforma del 1973, si rivela in gran parte inefficace. In particolare, il blocco dei concorsi che segue la riforma aggrava il problema del sottodimensionamento del corpo docente. Dall'altra, la democratizzazione sul fronte studentesco, con l'apertura degli accessi alle facoltà, e ragioni economiche e sociali di carattere più generale producono un forte aumento delle iscrizioni, accentuando lo squilibrio tra docenti e studenti e aumentando le pressioni sul personale docente.

Questo squilibrio aggrava soprattutto le condizioni di lavoro dell'insieme di soggetti che ricoprono le posizioni più basse nella gerarchia accademica, costituito da diverse figure professionali – che la riforma del 1973 ha sviluppato ulteriormente – che si affiancano agli assistenti ordinari nelle attività di supporto alla didattica e che svolgono spesso ruoli di competenza dei professori di ruolo. Sono i nuovi precari con assegni di formazione scientifica e didattica, borse di studio e di ricerca, contratti di docenza e altre forme di collaborazione con i titolari di cattedra. Formalmente, sono titolari di rapporti di lavoro con ampi gradi di autonomia, assicurati dalla borsa o dal contratto e dall'attribuzione di specifici compiti di supporto alla didattica. Di fatto, sono però esposti al ricatto dei professori di ruolo, che controllano i concorsi per l'attribuzione e il rinnovo di questi contratti.

I primi provvedimenti presi in seguito alla mobilitazione studentesca riguardano proprio l'insieme di soggetti con compiti scientifici e di supporto alla didattica. Innanzi tutto la legge n. 34, del 12 febbraio 1977, affronta il problema dello squilibrio nella ripartizione dei posti di assistente di ruolo, con la possibilità di modificare la loro attribuzione agli insegnamenti secondo le esigenze delle facoltà. Il decreto legge n. 817, del 23 dicembre 1978, si occupa poi del personale precario, prorogando, senza soluzione di continuità, gli assegni di formazione scientifica e didattica, gli assegni di studio e i contratti per laureati. Apparentemente, questo provvedimento intende tutelare il soggetto debole della gerarchia accademica. In realtà, si tratta di un intervento necessario a dare continuità alle attività scientifiche e didattiche, nell'attesa di una rivisitazione generale della struttura complessiva del corpo docente. Anche in questo caso, non mancano le polemiche attorno al fatto che la proroga dei contratti a vantaggio dei soggetti già in corso di cooptazione penalizza i nuovi aspiranti a quest'insieme di posizioni a tempo determinato.

Parallelamente, sul piano amministrativo, si introducono norme per il decentramento dei poteri a favore dei rettori e, nel 1979, il parlamento approva finalmente la riforma del reclutamento e l'istituzione del CUN⁴.

I concorsi sono banditi per gruppi di discipline, determinati secondo criteri di omogeneità scientifica e didattica. La richiesta del bando parte dalla facoltà. Le commissioni sono composte di cinque membri (con una serie di aggiustamenti a seconda del numero di candidati). Al fine di limitarne il potere, ciascun commissario può far parte di una sola commissione ed è escluso dalle commissioni della tornata successiva.

Il meccanismo di formazione delle commissioni reintroduce il principio elettivo, favorendo dunque la formazione di alleanze tra squadre accademiche nella fase pre-concorsuale. Più precisamente, le commissioni sono formate attraverso un sistema misto, elettivo e per sorteggio. In una prima fase, si elegge un numero di docenti pari al doppio di quello richiesto per la formazione delle commissioni. L'elettorato attivo e passivo spetta ai docenti delle discipline comprese nei raggruppamenti per i quali è bandito il concorso, con la possibilità, per ciascun elettore, di indicare al massimo tre nominativi, e con uno sbarramento, sul fronte dell'elettorato passivo, a cinque voti per docente, come condizione minima per l'elezione. Una volta determinata la rosa degli eletti, la formazione delle commissioni avviene poi per sorteggio.

Il concorso si chiude con un numero di vincitori non superiore ai posti messi a concorso, senza alcun ordine di precedenza tra loro. I vincitori hanno poi trenta giorni per presentare domanda di chiamata alle facoltà che hanno richiesto il concorso. I vincitori dei concorsi che non sono chiamati dalle facoltà sono immessi in ruolo, direttamente dal ministro, nelle facoltà che non hanno provveduto alle chiamate. In questo modo, pur lasciando significativi margini discrezionali alle facoltà nella scelta dei docenti da reclutare, viene comunque garantito a tutti i vincitori del concorso di essere effettivamente immessi in ruolo in un ateneo.

La legge istituisce inoltre il CUN, le cui finalità e competenze riprendono in gran parte quelle della prima sezione del CSPI, rendendolo di fatto poco più che un organo di consulenza del ministro, piuttosto che un vero istituto autonomo di coordinamento del sistema universitario nel suo complesso.

Il riordinamento della docenza

Dopo la riforma del reclutamento, nel 1980, il governo provvede, tra accese polemiche, al riordinamento della docenza, mediante la legge delega n. 28, del 21 febbraio 1980, che conduce al D.P.R. n. 382, dell'11 luglio 1980. Il decreto affronta apertamente il problema dei rapporti baronali nell'università. Innanzi tutto, esso limita decisamente le figure professionali precarie, in corso di cooptazione, su cui i cattedratici esercitano il loro potere e scaricano i loro doveri. L'obiettivo è quello di risolvere il problema dell'assistenza alla didattica attraverso l'istituzione di un'unica figura professionale di ruolo. A questo fine, la legge istituisce il ruolo dei ricercatori, cancellando quello degli assistenti e di

tante altre figure accademiche al servizio di fatto dei docenti ufficiali. Inoltre, la nuova normativa limita il potere dei cattedratici, attraverso una democratizzazione delle strutture accademiche e una specificazione più precisa dei doveri didattici e istituzionali dei docenti e delle incompatibilità con l'esercizio di attività esterne.

Il personale di ruolo è diviso in tre fasce, professori ordinari, professori associati e ricercatori. Tra professori ordinari e associati valgono distinzioni gerarchiche ed economiche, ma non negli obblighi scientifici e didattici. I ricercatori svolgono attività di ricerca scientifica e compiti didattici integrativi dei corsi ufficiali (esercitazioni, assistenza agli studenti, sperimentazione di nuove modalità di insegnamento e attività tutoriali), ma sono esclusi, almeno in questa fase, dagli incarichi di docenza⁵. Le commissioni di concorso per accedere a questa nuova posizione accademica sono composte di tre membri, di cui un professore ordinario designato dalla facoltà e due professori (un ordinario e un associato) estratti a sorte tra due terne di docenti designati dal CUN. Prima dell'immissione definitiva in ruolo i ricercatori sono inoltre sottoposti ad un giudizio di conferma, da parte di una commissione nazionale nominata dal CUN, incaricata di valutare le attività svolte nei primi tre anni di lavoro. In caso di esito negativo, il ricercatore ha diritto ad un secondo giudizio dopo altri due anni e se anche questo risulta negativo cessa dal ruolo.

A ciascuna delle tre categorie di ruolo è riconosciuta l'autonomia scientifica e la possibilità di accedere direttamente ai fondi di ricerca (senza più dover passare, come accadeva per gli assistenti e per il personale precario, per la mediazione di un professore di ruolo).

L'impegno dei professori è a tempo pieno o a tempo definito. Il regime di tempo pieno è incompatibile con qualsiasi attività professionale e di consulenza esterna, con l'assunzione di incarichi retribuiti e con l'esercizio del commercio e dell'industria, fatte salve alcune eccezioni esplicitamente menzionate nel decreto. Il regime di tempo definito è invece compatibile con lo svolgimento di attività esterne retribuite (ma non con l'esercizio del commercio e dell'industria), ma è incompatibile con l'assunzione di cariche accademiche direttive, come quella di rettore, preside o direttore di dipartimento.

I professori ordinari e gli associati devono assicurare la loro presenza in facoltà per non meno di 250 ore annuali, da dedicare alle attività didattiche, cui si aggiungono, per i professori a tempo pieno, almeno altre 100 ore per le attività di orientamento degli studenti e per compiti organizzativi interni. I ricercatori non hanno invece alcun obbligo minimo di presenza, ma solo un limite massimo di impegno

per le attività didattiche integrative, le quali non devono superare le 250 ore annue, a tutela dell'attività di ricerca scientifica.

In sede di prima applicazione, la normativa riserva alle diverse categorie precarie e a quelle precedentemente stabilizzate *ope legis* la possibilità di accesso, previo giudizio di idoneità, alle categorie dei ricercatori e dei professori associati. Di fatto, si produce così un forte ampliamento soprattutto della fascia dei professori associati, molti dei quali devono la loro carriera ad una serie di stabilizzazioni successive.

Il decreto mantiene comunque aperte le porte ai contratti esterni (i cosiddetti professori a contratto), a condizione che gli insegnamenti richiedano particolari esperienze o competenze professionali. In questo modo, il decreto aumenta la subordinazione dell'offerta formativa alle esigenze professionali e, soprattutto, consente ai diversi atenei di mantenere in vita forme di lavoro precario prima del reclutamento vero e proprio.

In via sperimentale e facoltativa, sono inoltre istituiti i Dipartimenti, con autonomia finanziaria e amministrativa, intesi come strutture di coordinamento dell'attività di ricerca. Questa nuova struttura intende sostituirsi all'Istituto, organismo preesistente, con compiti sia didattici che di ricerca, che tuttavia resta in vigore anche con la nuova normativa, consentendo anche in questo caso ai singoli atenei di gestire l'eventuale assorbimento degli Istituti nei Dipartimenti senza turbare i rapporti di potere esistenti nelle diverse realtà accademiche.

Rispetto agli Istituti, la struttura interna dei Dipartimenti segue procedure più democratiche, a cominciare dall'elezione del direttore da parte di tutto il personale docente e ricercatore afferente al Dipartimento stesso. In questo modo, si tenta di limitare il potere dei baroni – costruito attorno agli Istituti e dipendente soprattutto dai rapporti, a monte, con il rettore e con le altre gerarchie accademiche – facendo dipendere il potere della direzione del Dipartimento dalla capacità di ripartire adeguatamente a valle le risorse tra i membri del Dipartimento, come condizione per la rielezione.

Sul piano dei titoli di studio, il decreto introduce infine il dottorato di ricerca, quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica.

Democratizzazione formale e riaffermazione dei rapporti baronali

Complessivamente, le nuove norme sul reclutamento e il riordino della docenza accentuano le contraddizioni dell'università. Perché se, da

una parte, vengono introdotti significativi elementi di democratizzazione della vita universitaria, dall'altra si assiste alla riaffermazione formale del principio cooptativo, che è proprio una delle cause centrali dei rapporti di potere nell'università.

Sul fronte interno, l'abolizione delle molteplici figure di assistenti, l'introduzione dei Dipartimenti e i provvedimenti contro il precariato privano i docenti di ruolo dei loro più importanti strumenti di potere. Nei rapporti esterni, il potere baronale è inoltre ridimensionato, almeno sulla carta, dalla specificazione dei regimi di incompatibilità e degli obblighi dei docenti. In materia di reclutamento, tuttavia, le nuove norme sui concorsi restituiscono alle squadre accademiche il controllo *ex ante* del reclutamento e della carriera e ripropongono la filiazione scientifica, o di altro tipo, come condizione di accesso e di successo nell'università.

L'introduzione della figura del ricercatore poi non modifica affatto i rapporti di potere interni all'università. Anche se il ricercatore non è legato ai professori da alcun rapporto gerarchico diretto, né ha un referente ufficiale, come accadeva invece per gli assistenti, il suo reclutamento e la sua carriera sono comunque legati ad un referente di fatto, con ampi poteri discrezionali. Il cambiamento finisce dunque per essere più formale che sostanziale e si dimostra insufficiente ad incrinare i principi di fedeltà e obbedienza che regolano la vita universitaria quotidiana. Anche nel linguaggio comune, peraltro, resta in uso il termine di assistente, per designare questo nuovo soggetto universitario, formalmente indipendente, ma che, di fatto, svolge principalmente attività di assistenza alla didattica (e al docente) e solo raramente ha come attività principale la ricerca scientifica.

Infine, l'obiettivo di ridurre la durata del "periodo di prova" pre-concorsuale, sotto la guida del protettore, si rivela presto inefficace. Anzi, con l'introduzione del dottorato di ricerca e altri canali di formazione, l'età media di accesso alle posizioni accademiche stabili si eleva gradualmente. Inoltre, subito dopo l'approvazione della riforma, vengono reintrodotte nuove forme di impiego precario, come gli "asseggni di ricerca" e i "contratti di ricerca", controllate direttamente dai docenti più potenti a livello locale, e basate su progetti specifici che rendono più semplice la cooptazione *ad personam*, su base locale, e ripristinano di fatto il precariato, sotto la guida del referente, come percorso normale prima dell'immissione in ruolo.

Note

1. Cfr. Nanni Balestrini, Primo Moroni (1997) e Michele Brambilla (1994).
2. Secondo alcune testimonianze, l'agente ferito sarebbe stato colpito dal fuoco dei suoi stessi colleghi (cfr. l'Archivio storico della nuova sinistra "Marco Pezzi" e l'Archivio 68-77, due archivi ricchi di materiale, documenti e riferimenti delle organizzazioni della nuova sinistra e dei movimenti a partire dagli anni Sessanta).
3. La repressione autoritaria scattata a Bologna è oggetto del convegno, acceso e partecipato, del 22-24 settembre tenutosi nel capoluogo emiliano. Nei mesi precedenti, il quotidiano "Lotta continua" aveva pubblicato un duro *Manifesto contro la repressione* firmato da un gruppo di intellettuali francesi, fra cui Jean-Paul Sartre, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari e Roland Barthes ("Lotta continua", 5 luglio 1977).
4. Le norme sul decentramento amministrativo sono introdotte con la legge n. 808, del 25 ottobre 1977. La legge di riforma del reclutamento e di istituzione del CUN è la n. 31, del 7 febbraio 1979.
5. L'esclusione dei ricercatori dalla responsabilità didattica dei corsi ufficiali è successivamente abolita dalla riforma Ruberti del 1990.

Autonomia universitaria e potere economico

La questione dell'autonomia anima il dibattito sull'organizzazione dell'università sin dalla nascita del sistema universitario nazionale. Per molto tempo il dibattito riguarda l'autonomia dal potere politico e si sovrappone alla questione dei rapporti tra potere degli atenei e potere ministeriale. Con la nascita della Repubblica, come abbiamo visto, il principio dell'autonomia è sancito nella Costituzione, la quale afferma: «Le istituzioni di alta cultura, università ed accademie hanno il diritto di darsi ordinamenti autonomi nei limiti stabiliti dalle leggi dello Stato» (art. 33). Si tratta di una formulazione generica, soggetta ad interpretazioni diverse, che non specifica veramente i contenuti dell'autonomia, né la strada per la sua concreta attuazione. In parlamento, la questione viene discussa solo negli anni Sessanta dalla Commissione Ermini, le cui indicazioni sono tuttavia cancellate o stravolte nel disegno di legge Gui che ne scaturisce. È solo alla fine degli anni Ottanta, che la politica universitaria affronta decisamente questo tema, sancendo la triplice autonomia didattica, statutaria e finanziaria, la quale è intesa come autonomia delle università dal ministero e dal potere politico. Ma è soprattutto un tipo diverso di autonomia a dominare la reazione politica degli studenti: l'autonomia dell'università dal potere economico, che la riforma riduce drasticamente.

La riforma Ruberti

Tra la fine degli anni Ottanta e i primi anni Novanta, il parlamento approva tre importanti leggi sull'autonomia universitaria e il diritto allo studio. La legge n. 168, del 9 maggio 1989, istituisce il ministero dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica (MURST), scorporandolo dal ministero della Pubblica Istruzione, e trasferisce ampi poteri alle università. Il ministero perde i compiti di gestione della politica universitaria e diventa un semplice strumento di coordinamento e controllo di quanto avviene nei singoli atenei, cui viene dele-

gato gran parte del potere decisionale. Le università acquisiscono inoltre l'autonomia finanziaria e contabile, che consente loro di raccogliere fondi tramite contributi volontari, proventi di attività, rendite, contratti e convenzioni; allo Stato competono invece le spese relative al personale, agli investimenti e i contributi alla ricerca scientifica. Infine, l'autonomia universitaria è estesa anche sul piano normativo, con l'attribuzione agli atenei del compito di dotarsi di un proprio Statuto e di appositi Regolamenti, rispetto ai quali il ministero opera solo un controllo di legittimità.

In applicazione di questa prima legge del disegno riformatore di Ruberti, il ministero predispone un piano di sviluppo dell'università attraverso cui consentire l'istituzione di nuove università statali e autorizzare le università non statali a rilasciare titoli di studio aventi valore legale (legge n. 245, del 7 agosto 1990), concedendo a queste ultime contributi economici speciali attraverso un apposito capitolo di spesa a carico dello Stato (legge n. 243, del 29 luglio 1991).

Il secondo tassello della riforma è costituito dalla legge n. 341, del 19 novembre 1990, detta "legge Ruberti", che riguarda l'autonomia didattica e la riforma degli ordinamenti didattici. L'offerta formativa è suddivisa in quattro livelli (secondo uno schema molto simile a quello proposto dalla Commissione Ermini quasi trenta anni prima): il corso di diploma, di durata biennale o triennale, orientato al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali; il corso di laurea, di durata non inferiore a quattro anni e non superiore a sei, volto a fornire conoscenze culturali, scientifiche e professionali di livello superiore; il diploma di specializzazione, successivo alla laurea, di durata almeno biennale, finalizzato alla formazione di specialisti in settori professionali determinati; e il dottorato di ricerca, regolato da specifiche disposizioni di legge. L'ordinamento degli studi di questi corsi è demandato alle università, che sono chiamate a dotarsi di uno specifico "Regolamento didattico di ateneo".

L'autonomia concessa agli atenei si accompagna anche ad una ridefinizione delle funzioni didattiche dei professori e dei ricercatori. Innanzi tutto, i ricercatori entrano a far parte integrante del corpo docente. La legge Ruberti abolisce infatti la clausola che esclude i ricercatori dalla responsabilità didattica dei corsi ufficiali ed estende gli affidamenti e le supplenze ai ricercatori confermati¹. In questo modo, in campo didattico, i ricercatori confermati acquisiscono gli stessi diritti formali e gli stessi compiti istituzionali dei professori (anche se, nella concessione degli affidamenti e delle supplenze, i professori sono comunque prioritari sui ricercatori), pur non avendo

alcun obbligo minimo di docenza frontale, né un numero minimo di ore da dedicare all'assolvimento dei compiti didattici integrativi (i quali restano soggetti solo ad un limite massimo di ore annue)².

Formalmente, la figura del ricercatore diventa così la più libera da obblighi e doveri nell'ambito del corpo docente. Di fatto, si tratta però di un provvedimento di natura strettamente economica, non privo di contraddizioni sul piano del diritto. Dal punto di vista economico, l'integrazione dei ricercatori nel corpo docente riduce senz'altro i costi della docenza, dato che un ricercatore che tiene un corso retribuito costa comunque meno di un professore, anche se concretamente svolge le stesse funzioni didattiche (e, ovviamente, costa ancora meno se – come accade in alcuni atenei – la prassi cooptativa richiede che il ricercatore “domandi” almeno un corso a titolo gratuito). Sul piano del diritto, questo provvedimento lede tuttavia il fondamento stesso del corpo dei ricercatori, cioè la loro dedizione alla ricerca scientifica come attività lavorativa principale. Secondo la legge, infatti, affinché il corso preso in affidamento possa essere retribuito, non deve rientrare nel limite massimo di ore previsto per le attività didattiche integrative, ma deve costituire una sorta di lavoro aggiuntivo rispetto al normale impegno didattico. Il limite massimo di ore dedicabili alla didattica cessa così di costituire un vincolo imprescindibile, a salvaguardia del tempo a disposizione per l'attività di ricerca, e il suo superamento diventa invece la condizione per accedere ai benefici economici derivanti dall'assunzione della titolarità di uno o più corsi.

Come effetto collaterale di questo slittamento “verso l'alto” delle mansioni dei ricercatori e di un loro esplicito impegno nella didattica ufficiale, tendono a crescere, parallelamente, gli impegni delle figure precarie sul fronte dell'assistenza alla didattica.

La legge fissa inoltre un limite di tempo di due anni entro il quale, tramite appositi decreti, gli insegnamenti devono essere raggruppati in “settori scientifico-disciplinari” omogenei dal punto di vista scientifico e didattico. Ai fini delle funzioni didattiche, i professori di ruolo e i ricercatori sono inquadrati nei settori scientifico-disciplinari, i quali costituiscono anche i raggruppamenti concorsuali nelle procedure di reclutamento future. La legge sopprime dunque la titolarità della cattedra (conservandola solo per i docenti già in ruolo) e, pur «nel rispetto della libertà di insegnamento», affida agli atenei e alle facoltà l'attribuzione dei compiti didattici dei singoli docenti.

Storicamente, la titolarità della cattedra (così come l'inamovibilità dal posto) nasce come garanzia giuridica a tutela dell'autonomia scientifica e della libertà di insegnamento. Non si tratta di un privilegio fine

a se stesso, riservato ad un'élite professionale, bensì di un principio proprio dello Stato liberale, volto a salvaguardare il diritto d'espressione, anche quando minoritario o controcorrente. Sta di fatto, tuttavia, che la titolarità della cattedra, in un sistema basato sulla cooptazione, era diventata la base stessa del potere del cattedratico. Sul piano formale, dunque, la sua soppressione indebolisce il potere dei baroni nei confronti dei loro allievi. Nella sostanza, tuttavia, l'accorpamento delle cattedre in settori scientifico-disciplinari omogenei per classi di concorso favorisce al tempo stesso la formazione di alleanze all'interno del settore scientifico-disciplinare, come condizione per gestire la cooptazione. Si tratta dunque essenzialmente di una redistribuzione di potere interna alla logica cooptativa, che non incrina il principio secondo cui per entrare nell'università si deve prima entrare nelle grazie di un universitario sufficientemente potente (all'interno del proprio settore scientifico-disciplinare).

Il passaggio ai settori scientifico-disciplinari non abolisce dunque la cooptazione, ma trasforma il suo modo di operare. Il potere assoluto del cattedratico all'interno del proprio feudo – «ogni cattedratico è *roi dans son domaine*», nelle parole di Pierpaolo Giglioli (1979, p. 61) – lascia il posto ad una nuova struttura di potere, basata sulle squadre accademiche, invece che sul singolo barone. Questo sconvolge la mappa stessa del potere baronale, facendolo dipendere dalla capacità delle diverse cordate di riprodursi ed espandersi attraverso il gioco di squadra. Sul piano dell'autonomia del docente, l'effetto complessivo è la sua subordinazione all'evoluzione dei rapporti di potere tra squadre accademiche all'interno del consiglio di facoltà e alle dinamiche di espansione e contrazione dei settori scientifico-disciplinari a livello nazionale.

Infine, il terzo ingrediente della riforma riguarda il diritto allo studio, che, con la legge n. 390, del 2 dicembre 1991, diviene di competenza delle università e la cui gestione si attua in collaborazione con le Regioni. La legge deregolamenta la disciplina riguardante i contributi studenteschi e, così facendo, pone le basi per un aumento generalizzato degli oneri a carico degli studenti, da realizzarsi in modo eterogeneo nei diversi atenei, secondo le disponibilità finanziarie dell'ateneo stesso e della Regione di appartenenza e sulla base della particolare politica di diritto allo studio adottata a livello locale. Accanto alle borse, riservate ai capaci e meritevoli, privi di mezzi, vengono istituiti i prestiti d'onore e le attività *part time* retribuite, che costituiscono strumenti, rivolti agli studenti meno abbienti, pur se non completamente privi di mezzi, per accedere al diritto allo studio, scaricando sugli stu-

denti stessi parte degli oneri di funzionamento dell'università e aumentando di fatto il contributo complessivo a loro carico.

Attraverso queste tre leggi, il ministro Ruberti ridisegna completamente i rapporti tra ministero e università. In modo apparentemente paradossale è proprio il ministro ad attribuire ampi poteri agli atenei, a detrimento del potere ministeriale. In realtà, il disegno autonomistico si inserisce in una politica ambiziosa volta a ridefinire gli obiettivi economici e sociali dell'università e i suoi rapporti con il sistema delle imprese. Sono infatti i rapporti esterni al sistema universitario, con il mondo imprenditoriale, a guidare la riforma e a ridefinire di conseguenza anche i rapporti interni tra ministero e atenei.

Scopo primario dell'università, secondo la riforma, è la formazione di competenze utili al mondo del lavoro, secondo i diversi livelli professionali richiesti dalle imprese. A questo fine, le imprese devono entrare attivamente nel processo di definizione dell'offerta formativa e degli obiettivi della ricerca scientifica. Per questo si rende necessario un decentramento dei poteri dal ministero agli atenei e alle facoltà, dove le imprese possono esprimere direttamente le proprie esigenze, e una ristrutturazione del sistema di potere baronale, che rimuova il potere del singolo cattedratico sui suoi allievi e sui contenuti dei suoi insegnamenti a vantaggio di un sistema basato sulle squadre accademiche che, a livello di ateneo e di facoltà possono rendere l'offerta formativa più flessibile e ricettiva rispetto alle esigenze espresse dal mondo imprenditoriale.

I rapporti tra università e imprese

La riforma dell'università avviata da Ruberti è parte di un processo di ristrutturazione generale che investe l'intero sistema di relazioni sociali e industriali del paese e che, nel mercato del lavoro, segna un marcato indebolimento del movimento dei lavoratori e un avanzamento del capitale. In questo processo, avviato negli anni Ottanta, le riforme della scuola e dell'università intendono aumentare la funzionalità del sistema di istruzione e di ricerca alle esigenze delle imprese.

L'obiettivo condiviso dal governo e dalle parti sociali è quello di affidare un ruolo attivo al capitale privato nella direzione della ricerca scientifica e nella definizione dell'offerta formativa delle università, allo scopo di ridurre lo scarto tra domanda e offerta di lavoro. Condiviso è anche il principio secondo cui questo processo di riconversione dell'università a fini più marcatamente economici debba essere finanziato principalmente dallo Stato. La posizione degli industriali al

riguardo è esplicita sin dagli anni Ottanta. Nel *Rapporto alla Giunta della Confindustria* sui problemi dell'università del settembre 1987, si afferma infatti che «il mondo imprenditoriale privilegia un modello di Università pubblica, finanziata prevalentemente da risorse statali» (Confindustria, 1991, p. 173).

Il piano è di creare un'università finanziata dallo Stato che risponda prevalentemente alle esigenze del mondo confindustriale. Dopo lo storico accordo del 31 luglio 1992 sul costo del lavoro (che abolisce la scala mobile e l'indennità di contingenza), il 3 luglio 1993 governo e parti sociali siglano il Protocollo sulla politica dei redditi e dell'occupazione, sugli assetti contrattuali, sulle politiche del lavoro e sul sostegno al sistema produttivo. L'accordo contiene un capitolo intitolato *Sostegno al sistema produttivo* in cui si indica la necessità di incrementare le risorse destinate alla ricerca e di accrescere la funzionalità dell'istruzione e della ricerca alle esigenze del capitale, da attuarsi attraverso «una sempre maggiore interconnessione tra pubblico e privato» (cap. 4). A questo fine si introducono incentivi fiscali per le imprese operanti nel settore della ricerca e si incoraggia «lo sviluppo di progetti di ricerca promossi dalle imprese sui quali far convergere la collaborazione delle università». Attraverso un più stretto rapporto tra università e impresa si intende inoltre creare una rete di ricercatori strettamente connessa con le esigenze delle attività produttive e si raccomanda la partecipazione delle parti sociali negli organismi istituzionali dello Stato e delle Regioni.

Contrariamente ad alcune reazioni eccessivamente semplificate, presenti sia nel movimento studentesco, sia in alcune forze politiche di opposizione, la trasformazione dei rapporti tra istruzione, ricerca e apparato produttivo non va affatto in direzione di una vera privatizzazione del sistema scolastico e universitario. Sono soprattutto le associazioni padronali, infatti, a non volersi accollare gli oneri finanziari che comportano l'istruzione, la ricerca e la formazione professionale. Scopo del padronato e del governo (ma, evidentemente, anche dei sindacati) è invece la creazione di canali istituzionali attraverso i quali le imprese possano far valere i propri interessi, senza però appesantire i loro bilanci: a livello centrale, con una presenza di esponenti del mondo industriale negli organi dello Stato e delle Regioni e, a livello locale, attraverso la presenza nei Consigli d'Amministrazione degli atenei e nei Consigli d'Istituto delle scuole. Tutto questo limitando però al massimo l'impegno finanziario delle imprese. Si ripropone così un modello già ampiamente sperimentato basato sulla socializzazione delle spese e la privatizzazione degli utili.

Autonomia dalla politica e asservimento all'economia

Il modello di università di Ruberti (e di Confindustria) introduce una concezione del tutto particolare dell'autonomia universitaria, come autonomia dalla sfera politica, ma non anche da quella economica, che, al contrario, si fa sempre più presente nelle vicende accademiche.

Questa concezione non è altro che l'applicazione del pensiero neoliberista all'università. Secondo il neoliberismo, il libero dispiegarsi delle forze di mercato rappresenta una necessità oggettiva, il fine ultimo cui uniformare tutti i rapporti sociali. In campo accademico, questo significa che anche l'università deve piegarsi alle forze del mercato, trasformandosi secondo le esigenze dell'accumulazione capitalistica, espresse direttamente dagli esponenti del mondo imprenditoriale. In questo quadro, diventa cruciale il trasferimento alle imprese dei poteri di indirizzo della didattica e della ricerca.

Anteponendo la sfera economica ad ogni altra cosa e presentando gli obiettivi delle imprese come obiettivi della collettività, il neoliberismo riesce ad imporre un modo unico di fare politica, facendolo al tempo stesso apparire come indipendente dalla politica. Destra e sinistra possono anche alternarsi al potere, ma le funzioni economiche dell'università, nell'impianto definito dalla riforma Ruberti, restano assoggettate alle esigenze delle imprese, e sono dunque in gran parte sottratte al confronto politico. L'obiettivo primario dell'università è preparare il terreno per la valorizzazione del capitale e ogni tentativo di mediare questo fine con altri diversi, senza ricadute economiche dirette o indirette per le imprese, appare immediatamente come una dannosa ingerenza politica. Non più, nemmeno sulla carta, pensiero critico ed emancipazione individuale e sociale, ma bilanci in regola e creazione di opportunità di profitto per le imprese. Questi sono i nuovi obiettivi dell'università mercificata nell'era del neoliberismo.

In questo contesto politico e culturale, l'attacco deciso del mondo imprenditoriale e delle forze politiche neoliberiste che ne difendono gli interessi intende assoggettare irreversibilmente l'università al capitale, affidandone la politica di indirizzo direttamente alle forze economiche. Un sistema universitario governato politicamente dipende infatti dagli orientamenti in materia di istruzione e ricerca delle forze politiche al potere. Quando invece il governo dell'università è affidato alle forze di mercato è il potere economico che fa valere i propri interessi, indipendentemente dal colore politico dei governi.

Da una parte, secondo il neoliberismo, lasciare operare le forze economiche, rinunciando alla pretesa di indirizzare politicamente, o

per qualsiasi altra via, la didattica e la ricerca, è la migliore garanzia che anche i frutti dell'università saranno in linea con la richiesta del mercato. Dall'altra, tuttavia, la società perde il diritto di far emergere gli obiettivi stessi dell'università dal confronto politico, per lasciare spazio solo agli interessi economici, scalzando ogni altro obiettivo sociale si voglia attribuire all'università. Senza bisogno di alcun giuramento al Re o al Duce, è l'incentivo economico, espresso dalle imprese, a dettare all'università le direttive per lo sviluppo scientifico.

Secondo la nuova concezione dell'autonomia universitaria, dunque, un'università guidata dalle forze politiche – o, ancora peggio, aperta alle istanze della società – non è autonoma. Essa è veramente autonoma solo se a guidarla sono le forze economiche, che esprimono il volere della collettività. Dopo lunghi e articolati dibattiti sul significato e sui contenuti dell'autonomia universitaria, protrattisi per oltre un secolo e sfociati nei principi costituzionali, Ruberti compie così la propria sintesi, dimenticando la società e sposando integralmente la concezione di Confindustria: libera l'università dalla politica e dalla società, per consegnarla all'economia.

La Pantera

Al progetto autonomistico del ministro Ruberti, gli studenti rispondono con il movimento della Pantera³. Il movimento nasce a Palermo nel dicembre 1989, dove l'opposizione alla riforma Ruberti si fonde con la protesta contro le gravi condizioni materiali delle facoltà, e si estende rapidamente a molte università nei primi mesi del 1990. Sin dalle prime manifestazioni, il movimento universitario si allarga agli studenti medi, in lotta contro il progetto di riforma della scuola del ministro Giovanni Galloni, mirante anch'esso a subordinare maggiormente la scuola alle esigenze del mercato, sempre in nome dell'autonomia.

La partecipazione degli studenti al movimento è comparabile a quella del Sessantotto e del Settantasette. E anche le rivendicazioni volano alto, perché la critica dell'università non prende per data la società, ma la pone in discussione. La Pantera parte dalla critica della mercificazione della società per lottare contro la mercificazione dell'università. In tutte le facoltà occupate si formano commissioni di studio sulle implicazioni dell'autonomia universitaria, sulla mercificazione dell'università, sul diritto allo studio.

Gli studenti contestano la "privatizzazione" dell'università, l'allargamento dei consigli d'amministrazione degli atenei alle aziende private e ogni forma di entrata dei capitali privati nel sistema universita-

rio. Tali misure limitano proprio l'autonomia universitaria, in nome della quale è introdotta la riforma, subordinando di fatto la ricerca scientifica alle dinamiche del mercato. Secondo gli studenti, la scienza che ha un interesse economico non è autonoma. Piegare la scienza alle esigenze delle imprese è una forma di totalitarismo culturale economicistico che annulla la funzione essenziale della ricerca scientifica, consistente nella ricerca spassionata della verità.

La ricerca scientifica, affermano gli studenti, non è mai neutrale, poiché incorpora un ineliminabile elemento politico, che dipende dalla posizione sociale dello scienziato, dalla sua concezione del mondo e dalla sua sensibilità scientifica. La difesa dell'autonomia scientifica passa dunque per la preservazione di questi margini politici di discrezionalità da parte dello scienziato (e per l'eliminazione delle barriere sociali ed economiche nell'accesso alle professioni scientifiche), non per la loro abolizione. La riforma, invece, fingendo di liberare la ricerca dall'ingerenza politica, schiaccia semplicemente i fattori di autonomia e di discrezionalità politica sotto le forze economiche. L'elemento politico dunque non sparisce affatto, ma è sostituito dagli interessi economici, i quali appaiono apolitici solo nella mistificazione neoliberista della razionalità del mercato.

Scendendo su un terreno più concreto, gli studenti temono che si crei una distorsione di carattere economico nell'attività scientifica, a vantaggio dei progetti più profittevoli per le imprese e a scapito delle traiettorie di ricerca socialmente utili, ma poco redditizie per il capitale privato. Anzi, soprattutto in alcuni settori scientifici e tecnologici, il rischio è che le imprese non si limitino a promuovere le linee di ricerca più profittevoli, ma che cerchino anche di ostacolare i progetti scientifici che potrebbero intaccare i loro profitti.

L'entrata in scena dei capitali privati è vista con preoccupazione anche per i suoi effetti di gerarchizzazione del sistema universitario, con l'ascesa degli atenei e delle facoltà più attrattive per il capitale e il simmetrico declassamento degli atenei minori e delle facoltà meno legate agli interessi economici del mondo imprenditoriale.

Sul fronte del diritto allo studio, gli studenti rifiutano la nuova concezione, secondo cui tale diritto si acquista sul mercato, in cambio di attività lavorative parallele allo studio (le attività *part time*) o di attività lavorative future (i prestiti d'onore). Il movimento critica inoltre la divisione che la riforma vuole creare tra gli studenti, affidando la gestione del diritto allo studio ai singoli atenei e alle Regioni, rompendo così la solidarietà studentesca a livello nazionale.

Infine, gli studenti della Pantera rifiutano ogni forma di delega

studentesca, che invece la riforma vorrebbe inquadrare in maglie quanto mai strette, con la creazione di appositi organi studenteschi, privi peraltro di un vero potere decisionale.

Allo stesso tempo, però, la Pantera rimane più chiusa rispetto ai movimenti precedenti e non si mostra capace di stabilire rapporti solidali con le lotte operaie e con il mondo del lavoro in genere, anch'esso esposto al duro attacco delle forze neolibériste. La Pantera, semmai, è più legata alle esperienze antagonistiche dei centri sociali, nati negli anni Ottanta, che traggono nuova forza proprio dalla contestazione studentesca. Soprattutto nelle grandi città, questo stretto contatto della Pantera con i centri sociali caratterizza, sia dentro che fuori le università, la reazione di questo periodo contro la svolta neolibérista, tutta incentrata sulla produzione di valori di scambio, e il tentativo di un suo superamento dal basso, con la produzione di valori d'uso, volti alla soddisfazione diretta dei bisogni delle persone. In quest'ottica, si inseriscono le occupazioni di nuovi spazi autogestiti e un impegno diffuso in diversi ambiti della lotta sociale: dalle iniziative per la casa ai rapporti con i migranti, dall'antiproibizionismo all'antifascismo militante, dalla creazione di spazi ludici e sportivi allo sviluppo di forme politico-culturali alternative, con un importante radicamento nei quartieri e un impegno attivo nel recupero di spazi inutilizzati.

Questo spirito partecipativo e sociale, di cui la Pantera è espressione e al tempo stesso momento catalizzatore, si manifesta soprattutto fuori delle università e fuori dei luoghi di lavoro, attraverso la creazione di nuove realtà conflittuali e progettuali. Ma non riesce ad esprimere una sua posizione forte sulle lotte dei lavoratori e, più in generale, sulle vicende della società. Questo indebolisce la capacità del movimento studentesco di restare un attore centrale dello scontro sociale una volta superata la fase calda della riforma universitaria.

Dopo mesi di occupazioni, di studio e di lotta contro la riforma e la deriva mercificante dell'università, la contestazione studentesca è sconfitta sul campo dal governo. Mentre gli studenti gridano ancora "occupiamo tutto, occupiamo tutti!", le prime occupazioni a cadere sono proprio quelle universitarie, lasciando ai centri sociali il compito di sviluppare l'iniziativa culturale e politica antagonista negli anni Novanta. Il processo legislativo avanza inesorabile e, per la prima volta, dopo il Sessantotto e il Settantasette, il movimento studentesco perde la sua battaglia per il ritiro della legge di riforma universitaria.

La debolezza del movimento operaio e l'incapacità degli studenti di legare le loro lotte alle dinamiche del mondo del lavoro obbligano i militanti della Pantera a cercare in altre realtà conflittuali la realizza-

zione dei loro ideali. L'epicentro della protesta ritorna dunque fuori delle università, dove si sviluppano nuove forme di resistenza contro la mercificazione generale della società. Ma ormai il processo di mercificazione dell'università e della società ha compiuto un passo decisivo: il movimento studentesco è stato battuto e ora l'attuazione del disegno autonomistico di governo, Confindustria e sindacati volto a creare un'università e una società funzionali al capitale è tutta in discesa.

La doppia sconfitta di studenti e lavoratori sotto la scure neoliberalista chiude questa stagione di lotte, lasciando al sindacalismo di base, ai centri sociali e alla società civile le iniziative di resistenza e contro-potere.

Note

1. La legge n. 4, del 14 gennaio 1999, elimina poi il vincolo della conferma, estendendo l'accesso agli incarichi di docenza anche ai ricercatori che non hanno ancora completato il triennio che precede la conferma in ruolo.

2. La legge n. 158, del 22 aprile 1987, estende ai ricercatori confermati la possibilità di optare per il regime a tempo definito (opzione prima riservata ai professori), portando il limite massimo di impegno per l'attività didattica integrativa a 350 ore per i ricercatori a tempo pieno e a 200 ore per quelli a tempo definito.

3. Il simbolo della pantera è ripreso da quello del Black Panther Party americano. L'idea di legare la contestazione studentesca a questo simbolo nasce tuttavia da un fatto di cronaca di quei mesi, seguito con attenzione dai media: l'avvistamento di una pantera nera nella periferia romana, la sua comparsa periodica in luoghi sempre inaspettati e l'incapacità delle squadre di carabinieri e di guardie forestali di individuarla e catturarla.

L'Europa della conoscenza

Sul finire del secolo, si avvia un importante processo di armonizzazione dei sistemi di istruzione superiore europei. L'obiettivo è di creare uno spazio europeo dell'istruzione superiore e della ricerca. Secondo i ministri europei dell'istruzione e dell'università, l'insegnamento superiore e la ricerca scientifica sono insostituibili fattori di crescita sociale e di integrazione culturale. Istruzione e ricerca costituiscono i pilastri su cui costruire la nuova società della conoscenza e consentire all'Europa di assumere un ruolo centrale nella divisione mondiale del lavoro. L'armonizzazione universitaria, in quest'ottica, serve a favorire la formazione di un mercato europeo del lavoro che risponda efficacemente alle esigenze tecnologiche e scientifiche delle imprese europee.

Il processo di ridefinizione delle finalità economiche della scuola e dell'università si sviluppa lungo due binari paralleli: da una parte, attraverso accordi internazionali dagli obiettivi ambiziosi, ancorché non vincolanti per i singoli paesi; dall'altra, tramite indicazioni e direttive da parte della Commissione europea. Ma in entrambi i casi, il processo è guidato dagli interessi economici del mondo industriale e dalla necessità di una razionalizzazione del sistema di istruzione e di ricerca in funzione del rilancio economico europeo nel contesto competitivo mondiale.

Il processo di Bologna

Il processo di armonizzazione inizia formalmente l'11 aprile 1997 a Lisbona, con l'approvazione, da parte del Consiglio d'Europa e dell'UNESCO – Regione Europa, della Convenzione sul riconoscimento dei titoli di studio relativi all'insegnamento superiore nella regione europea (nota come Convenzione di Lisbona)¹. La Convenzione si apre con l'affermazione dei principi informatori del processo di convergenza, secondo cui «il diritto all'istruzione è uno dei diritti dell'uomo e [...] l'insegnamento superiore dovrebbe svolgere un ruolo vitale per la promo-

zione della pace, della comprensione reciproca e della tolleranza, nonché per creare fiducia reciproca fra i popoli e le nazioni». Sul piano concreto, l'obiettivo è di facilitare la mobilità degli studenti, consentendo ai diplomati della scuola secondaria superiore di accedere alle università degli altri paesi e garantendo, nell'ambito del percorso di studi intrapreso, il riconoscimento dei periodi di studio effettuati all'estero. Al fine di aumentare il grado di integrazione nel mercato del lavoro qualificato, i paesi aderenti alla Convenzione si impegnano inoltre al reciproco riconoscimento dei titoli accademici.

Tra i paesi che partecipano alla conferenza diplomatica di Lisbona, quattro in particolare premono per un'accelerazione del processo di convergenza: si tratta di Francia, Germania, Italia e Regno Unito, i cui ministri dell'istruzione superiore firmano a Parigi, il 25 maggio 1998, la Dichiarazione congiunta della Sorbona su "L'armonizzazione dell'architettura dei sistemi di istruzione superiore in Europa" (per l'Italia, la Dichiarazione è sottoscritta dal ministro Luigi Berlinguer). In questo documento, i quattro ministri si pongono l'obiettivo di costruire l'«Europa della conoscenza», sviluppando e precisando i principi generali stabiliti a Lisbona e invitando gli altri paesi europei a partecipare a questo processo. In particolare, la Dichiarazione individua nella divisione in due cicli universitari e nell'adozione del Sistema europeo di accumulazione e trasferimento dei crediti (noto come ECTS, European credit transfer accumulation system) gli strumenti per aumentare la mobilità degli studenti e la flessibilità complessiva del sistema.

L'ECTS misura, attraverso precisi parametri, il carico di studio degli studenti per facilitare la mobilità studentesca tra i corsi di studio e tra gli atenei, compresi quelli di altri paesi europei. Si tratta in realtà di un sistema introdotto nel 1989, nel quadro del progetto Erasmus di mobilità degli studenti, utilizzato per facilitare il "trasferimento" dei crediti ottenuti durante i periodi trascorsi all'estero. Nell'ambito del processo di armonizzazione europea, l'ECTS assume tuttavia anche il carattere di sistema di "accumulazione" dei crediti, ai fini di un pieno riconoscimento della carriera studentesca svolta nei vari sistemi universitari europei.

I principi affermati nella Dichiarazione della Sorbona sono precisati ed estesi (anche se non hanno un carattere vincolante per i singoli paesi) nella Dichiarazione congiunta dei ministri europei dell'istruzione superiore intervenuti al Convegno di Bologna il 19 Giugno 1999. La Dichiarazione è inizialmente sottoscritta da 29 paesi europei, che non corrispondono tuttavia a nessuna entità politica pre-esistente, quale l'Unione europea, la zona euro o altro (l'Italia è rappresentata

dal ministro Ortensio Zecchino). Negli anni successivi, il processo si estende poi ad altri paesi, fino a comprenderne complessivamente 45².

La Dichiarazione, intitolata *Lo spazio europeo dell'istruzione superiore*, avvia il cosiddetto "Processo di Bologna" il cui obiettivo è di creare un'area europea dell'istruzione superiore e di accrescere la competitività internazionale del sistema europeo nel quadro mondiale. A questo fine, i ministri europei si impegnano ad assumere le misure necessarie affinché, entro il 2010, ciascun paese abbia conseguito alcuni obiettivi specifici, tra cui: il consolidamento del sistema di crediti didattici, basato sull'ECTS; l'adozione di un sistema fondato su due cicli, i cui diplomi siano spendibili sull'intero mercato del lavoro europeo; l'adozione di un sistema di titoli facilmente comparabili, tramite un certificato che riporta le principali indicazioni relative al curriculum specifico seguito dallo studente, secondo un modello comune in tutti i paesi europei (il cosiddetto "Supplemento al Diploma" o "Diploma Supplement")³.

Sul piano degli impegni economici, il processo di coordinamento europeo compie un salto decisivo con la riunione del Consiglio europeo di Lisbona del marzo 2000, nella quale i capi di Stato o di governo europei definiscono il ruolo strategico dell'istruzione e della ricerca nello sviluppo economico e sociale europeo. Secondo la "Strategia di Lisbona", l'Unione europea deve diventare «l'economia basata sulla conoscenza più competitiva e dinamica del mondo, in grado di realizzare una crescita economica sostenibile con nuovi e migliori posti di lavoro e una maggiore coesione sociale». A questo fine, si individuano tre pilastri, economico, sociale ed ambientale, che prevedono tutti un importante impegno da parte del settore pubblico e delle imprese private, da realizzarsi sotto un attento coordinamento da parte delle istituzioni dell'Unione. A livello finanziario, i capi di Stato o di governo si impegnano a portare le spese nel settore della ricerca al 2,5 per cento del prodotto interno lordo (PIL) del paese, entro il 2010. Quest'obiettivo, già ambizioso al momento della definizione della Strategia, è poi innalzato al 3 per cento del PIL in occasione del Consiglio europeo di Barcellona, nel marzo 2002, nel quale si specifica anche che i finanziamenti privati devono raggiungere i 2/3 del totale.

In questo processo internazionale di coordinamento, guidato dall'alto, dai vertici ministeriali e dai capi di Stato o di governo, l'università deve ristrutturarsi in funzione delle esigenze delle imprese. In campo scientifico, si devono ridefinire i meccanismi che regolano l'allocazione delle risorse dedicate alla ricerca per favorire particolari sviluppi scientifici e tecnologici necessari alla creazione di un'Europa

della conoscenza. In campo didattico, si devono invece rimodellare le finalità stesse dello studio, come premessa necessaria alla formazione di un mercato unico del lavoro a livello europeo.

Gli attori economici dietro il processo di Bologna

Le principali tappe del processo di Bologna non sono accompagnate da alcun dibattito politico significativo, né da un coinvolgimento generale dei soggetti che fanno parte dei sistemi universitari europei. L'avvio dei lavori è invece preceduto da una serie di importanti analisi e indicazioni formulate da soggetti formalmente estranei al sistema scolastico e universitario, ma con interessi economici forti nel campo della formazione e della ricerca. Tra questi, la Tavola rotonda degli industriali europei (in inglese, European Round Table of Industrialists, nota semplicemente come ERT) gioca un ruolo di primo piano⁴.

Creata nel 1983, l'ERT raccoglie circa 45 direttori e presidenti delle più grandi imprese multinazionali con interessi economici in Europa. Come si apprende dal suo sito ufficiale, ciascuna delle imprese aderenti a quest'organizzazione ha vendite superiori a 1.000 miliardi di euro nell'Unione europea e complessivamente il loro contributo al PIL dell'Unione è superiore a quello fornito da 21 dei 27 paesi membri. Queste cifre fanno dell'ERT la lobby industriale più potente a livello continentale, conferendole un forte potere di influenzare le attività della Commissione europea.

Le strategie dell'ERT sono sviluppate all'interno di appositi gruppi di lavoro e riguardano tutti gli aspetti della vita economica e sociale dell'Unione europea: la politica della concorrenza, le infrastrutture, l'energia, il cambiamento climatico, le relazioni industriali, le politiche sociali, la tassazione, le pensioni, i rapporti nord-sud, l'allargamento dell'Unione, gli standard internazionali di contabilità, la criminalità e altro ancora. Le questioni riguardanti l'istruzione e la ricerca sono affidate al gruppo di lavoro intitolato *Education*, il cui scopo è la definizione di strategie educative utili dal punto di vista del settore industriale e di raccomandazioni pratiche da fornire al mondo politico e accademico.

Nel gennaio 1989, questo gruppo di lavoro pubblica un Rapporto intitolato *Educazione e competenze in Europa*, che segna la svolta verso i nuovi fini economici del sistema di istruzione, non più legati nemmeno formalmente alla crescita scientifica e culturale, ma orientati essenzialmente all'acquisizione di «competenze lavorative» (ERT, 1989). Il Rapporto afferma che l'istruzione e la formazione sono investimen-

ti strategici per il successo delle imprese: ma l'industria ha un'influenza molto debole sui programmi insegnati; e gli insegnanti stessi non hanno una comprensione sufficiente dell'ambiente economico, degli affari e della nozione di profitto. A livello sistemico, poi, è necessario adattare il sistema scolastico e universitario alle esigenze del mondo imprenditoriale. Facendo leva sul problema della disoccupazione, il rapporto deplora l'esistenza di «studi interessanti ma senza sbocchi professionali» e fornisce una serie di indicazioni sintetiche rivolte ai decisori istituzionali e di note illustrative indirizzate ai vertici del mondo universitario.

Al fine di integrare le gerarchie accademiche in questa nuova concezione dell'istruzione e della ricerca, l'ERT già dall'anno prima, stabilisce un'alleanza con la Conferenza dei rettori europei (CRE, in inglese Association of European University) attraverso il Forum europeo università-industria, lanciato a Bologna nel settembre 1988, in occasione del nono centenario dell'ateneo più antico d'Europa⁵. Qui i rettori europei firmano la *Magna charta universitatum* che costituisce un testo di transizione in cui si fondono i “vecchi” valori dell'autonomia scientifica e dell'essenza pubblica dell'università, con i nuovi valori dell'appetibilità sul mercato del lavoro e della necessità di adattare il sistema di istruzione e di ricerca alle esigenze delle imprese.

Nel febbraio 1995, l'ERT pubblica una ricerca condotta in cooperazione con la CRE in cui si sottolinea la lentezza del mondo dell'istruzione nel rispondere alle nuove esigenze del business. Per rispondere a questo problema, il Rapporto sviluppa il concetto di «catena di istruzione» (*education chain*, in inglese) che ridisegna gli obiettivi e i contenuti delle diverse fasi del processo di istruzione, dall'asilo nido agli studi post-universitari, sottolineando anche la necessità della «formazione continua» lungo tutto l'arco della vita (il cosiddetto “life-long learning”)⁶. «L'istruzione deve essere concepita come un servizio agli studenti, alla società e alle imprese» e, come ogni servizio, deve essere valutato, secondo le tecniche manageriali (ERT, 1995, p. 29). Il mondo dell'istruzione deve prendere atto che l'industria vuole un lavoratore flessibile, mobile, capace di assumere rischi, dotato di conoscenze generali e adattabili e con comportamenti ispirati alla lealtà, l'autodisciplina e la “sana concorrenza”. Per “produrre” questo nuovo tipo di lavoratore, è necessario innanzi tutto che le istituzioni educative, a tutti i livelli, godano di ampi margini di autonomia decisionale. Più nello specifico, il rapporto chiede alle autorità governative di introdurre forme di monitoraggio della qualità dell'insegnamento e della ricerca, di sviluppare nuovi modi di gestione delle risorse umane e

finanziarie, di favorire le forme di partenariato tra istituti di istruzione e imprese locali e di aprire i consigli d'amministrazione delle scuole e delle università agli esponenti del sistema imprenditoriale, il quale a sua volta è invitato ad allargare i propri organi gestionali a personalità del mondo accademico. Infine, il rapporto insiste sull'introduzione massiccia delle tecnologie utilizzate nel mondo industriale e degli affari, tra cui gli strumenti informatici e multimediali, i quali costituiscono un aspetto centrale nel nuovo modello d'apprendimento e dovrebbero perciò essere introdotti sin dai primi anni di scuola.

Nel successivo rapporto in materia di istruzione (ERT, 1997), gli industriali europei sono ancora più espliciti riguardo all'uso delle nuove tecnologie: «sarà necessario che tutti gli individui [...] si muniscano di strumenti pedagogici di base, così come hanno acquistato una televisione». In questo modo, i lavoratori espulsi dal processo produttivo potranno rientrare nella catena d'istruzione ai loro ritmi e secondo i loro vincoli. Agli occhi degli industriali, l'apprendimento a distanza, reso possibile dalle nuove tecnologie, si carica così, almeno a livello formale, di valenze anche politiche, come strumento di lotta all'esclusione sociale.

I canali istituzionali di attuazione del disegno degli industriali

Accanto al tentativo di coordinare i processi di riforma nazionali tramite gli accordi non vincolanti del Processo di Bologna e tramite l'alleanza con i rettori europei, l'ERT si attiva, sin dalla sua fondazione, per ottenere una sponda istituzionale attraverso cui far valere in modo esplicito la propria visione del sistema di istruzione e di ricerca. Tale esigenza è recepita nel Trattato sull'Unione europea, firmato a Maastricht il 7 febbraio nel 1992.

Attraverso l'articolo 126, che modifica il Trattato del 1957 di istituzione della Comunità economica europea, la Commissione europea acquisisce il compito di definire le raccomandazioni in materia di insegnamento a livello comunitario. L'articolo 127 ridetermina inoltre gli obiettivi della formazione professionale nel nuovo paradigma fondato sulla flessibilità del lavoro: l'azione della Comunità europea intende facilitare l'adeguamento alle trasformazioni industriali, attraverso la formazione e la riconversione professionale; agevolare l'inserimento e il reinserimento professionale sul mercato del lavoro; favorire la mobilità, soprattutto dei giovani; e, in ultimo, ma non certo per importanza, stimolare la cooperazione tra istituti di insegnamento e imprese.

L'estensione e la specificazione delle competenze della Commissione europea in materia di insegnamento e di ricerca consente all'ERT di porsi come attore istituzionale decisivo della politica scolastica e universitaria. La Commissione europea detiene infatti il diritto di iniziativa nel processo legislativo europeo e si occupa dell'attuazione delle politiche comunitarie, con poteri sanzionatori nei confronti degli Stati membri inadempienti o in ritardo nell'attuazione delle direttive comunitarie. Inoltre, a differenza di quanto accade nella maggior parte dei singoli paesi dell'Unione, le pratiche lobbistiche sono pienamente lecite a livello comunitario.

Pochi mesi dopo la pubblicazione del rapporto ERT 1995, la Commissione europea pubblica il Libro bianco intitolato *Insegnare e apprendere: verso la società cognitiva*, in cui si riprendono i principali temi cari agli industriali, con una precisione che porta la ricercatrice francese Geneviève Azam (2009) a parlare di un vero e proprio «copia-incolla dal Rapporto dell'ERT». L'avvicinamento tra scuole e mondo degli affari, si legge nel Libro bianco, è lo strumento attraverso cui combattere la disoccupazione. Nessun soggetto, giovane o anziano, nessuna categoria sociale, nessuna professione, può considerarsi esclusa dal problema dell'adeguamento alle nuove condizioni lavorative. Le nuove tecnologie, l'internazionalizzazione degli scambi, la dinamicità del mondo degli affari impongono nuovi modi di apprendimento e nuove forme di organizzazione del lavoro. La riuscita individuale dipende dalla capacità di acquisire e aggiornare le proprie competenze lavorative, non importa se attraverso l'istruzione formale, l'apprendimento sul lavoro (*on the job*) o percorsi informali. Queste sono le sfide del nuovo modello di istruzione perché un dato è certo: «la società del futuro sarà la società della conoscenza».

Su un piano concreto, la Commissione raccomanda l'uso di strumenti di misurazione della performance individuale e percorsi di apprendimento lungo tutto l'arco della vita⁷. La Commissione, in particolare, incoraggia la produzione europea di software educativi, preparando il terreno all'«apprendistato on line», come strumento per restare appetibili su un mercato del lavoro in continua evoluzione. Come sottolineato già nel Piano d'azione 1996-1998, *Imparare nella società dell'informazione* (Commissione europea, 1996), l'introduzione dei mezzi informatici e multimediali nelle scuole costituisce poi un modo per stimolare il mercato dell'informazione e delle comunicazioni, attraverso la formazione di una massa di potenziali utilizzatori di questi beni e servizi (oltre che, ovviamente, attraverso la domanda espressa direttamente dalle scuole).

Nel giro di pochi anni, la trasformazione dell'Europa nell'«economia della conoscenza più competitiva e dinamica del mondo» diventa l'obiettivo strategico dell'Unione europea in materia di istruzione. Grazie all'impegno della Commissione europea, i tratti essenziali del nuovo modello educativo disegnato dai vertici industriali europei assumono carattere vincolante per i governi nazionali. Gli aspetti più delicati di questo disegno, come quelli relativi al finanziamento dell'istruzione e della ricerca, sono invece affidati alle strutture di coordinamento del processo di Bologna, nel rispetto degli equilibri esistenti a livello nazionale e della diversa capacità di resistenza dei soggetti sociali e politici coinvolti.

Critiche e resistenze al nuovo modello educativo europeo

La trasformazione degli obiettivi dell'istruzione e della ricerca in funzione degli interessi del mondo industriale non incontra forti resistenze a livello europeo nel mondo della scuola e dell'università. I primi tentativi di offrire una risposta coordinata a queste trasformazioni si sviluppano con grande ritardo rispetto ai rapidi progressi compiuti dagli industriali europei, senza peraltro mai raggiungere un livello di efficacia che vada oltre la condanna formale del nuovo modello educativo.

Gli spunti critici e le iniziative di resistenza tuttavia non mancano. In particolare, alcuni insegnanti e analisti seguono con preoccupazione la strategia dell'ERT nel campo dell'informatica e del tele-insegnamento e si soffermano sugli interessi economici che si nascondono dietro gli alti valori morali e politici di lotta alla disoccupazione e all'esclusione sociale innalzati dal mondo industriale.

Secondo Nico Hirtt (2000a), professore di fisica, matematica e informatica in Belgio e fondatore dell'*Appello per una scuola democratica*, quest'insistenza degli industriali sugli strumenti informatici è in gran parte dettata dalla nuova esigenza di competenze informatiche anche nei lavori meno qualificati. Hirtt nota in particolare che l'uso dei computer nelle scuole solo raramente costituisce uno strumento di crescita scientifica, basato sull'elaborazione di un'informazione abbondante e complessa, come quella presente in rete, ma si riduce il più delle volte alla manipolazione di un mouse in risposta quasi meccanica ad istruzioni precostituite. In questo senso, le nuove tecnologie più che mezzi di emancipazione attraverso lo studio critico e attivo diventano strumenti per dequalificare lo studio, in modo coerente al processo di dequalificazione delle mansioni lavorative. L'autore discu-

te poi il ruolo centrale assegnato ai docenti in questa trasformazione della forma e dei contenuti dell'insegnamento guidata dai potentati economici, contro la quale propone una strategia di resistenza attiva da parte del corpo insegnante (Hirtt 2000b, 2001).

In un articolo apparso su "Le Monde diplomatique", Gérard De Séllys (1998) analizza inoltre il peso delle compagnie legate al settore informatico all'interno dell'ERT e i loro interessi in materia di formazione continua e tele-apprendimento. Tra queste compagnie si annoverano Olivetti, Philips, Siemens, Ici, Ericsson, General Electric Company, Bertelsmann (software didattici), British Telecom e Telefonica. Secondo l'autore, oltre agli interessi diretti di queste compagnie nei confronti del tele-apprendimento come mercato di sbocco per i loro prodotti e servizi, questa nuova modalità didattica «dovrebbe adeguare sempre meglio l'insegnamento alle esigenze dell'industria, preparare il terreno al telelavoro, ridurre i costi della formazione nelle imprese e determinare una atomizzazione degli studenti e degli insegnanti, le cui eventuali turbolenze suscitano sempre qualche timore».

Ma la critica non si salda ad alcun movimento di protesta capace di contrastare l'articolata strategia di riforma a livello europeo. Nella società della conoscenza voluta da industriali, rettori, ministri e commissari europei, i lavoratori devono sapersi adattare al cambiamento, riconvertendosi continuamente nel corso della vita lavorativa in funzione delle mutevoli esigenze delle imprese. Piuttosto che inseguire l'acquisizione di conoscenze che diventano rapidamente obsolete in un contesto tecnologico in rapido cambiamento, è necessario formare lavoratori flessibili, con competenze professionali adattabili a diversi contesti, in grado di svolgere diversi tipi di compiti. Ma soprattutto, i massimi esponenti del potere economico, politico e accademico concordano sulla necessità di scaricare sul lavoratore stesso i costi della sua riconversione. Di qui le pressioni in favore del tele-insegnamento, attraverso il quale portare il lavoratore a riconvertirsi nel proprio tempo libero, sul proprio computer e a proprie spese. E di qui, più in generale, la necessità di rivedere completamente gli obiettivi dell'istruzione, finalizzando sempre più gli studi alla dinamica della domanda di lavoro.

Note

1. La ratifica della Convenzione di Lisbona da parte italiana avviene con la legge n. 148, dell'11 luglio 2002.

2. Attualmente i paesi che aderiscono al processo di Bologna sono i seguenti: Albania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaijan, Belgio, Bosnia e Herzegovina, Bulgaria,

Città del Vaticano, Croazia, Cipro, Danimarca, Estonia, Finlandia, Francia, Georgia, Germania, Grecia, Islanda, Irlanda, Italia, Lettonia, Liechtenstein, Lituania, Lussemburgo, Malta, Moldavia, Norvegia, Olanda, Polonia, Portogallo, Regno Unito, Repubblica Ceca, Repubblica ex-iugoslava di Macedonia, Repubblica Slovacca, Romania, Russia, Serbia e Montenegro, Slovenia, Spagna, Svezia, Svizzera, Turchia, Ucraina, Ungheria.

3. A partire dal 1999, i ministri europei dell'Istruzione si riuniscono con cadenza biennale per valutare i risultati raggiunti nel quadro degli accordi di Bologna. Gli incontri si sono tenuti a Praga nel 2001, a Berlino nel 2003, a Bergen nel 2005, a Londra nel 2007 e a Lovanio nel 2009.

4. Il sito internet ufficiale, da cui è possibile scaricare tutti i principali documenti, è www.ert.be.

5. La CRE si fonde nel 2001 con la Confederazione delle conferenze dei rettori dell'Unione europea (in inglese, Confederation of EU rectors' conferences), dando luogo all'European university association, la quale rappresenta circa 750 istituti di istruzione superiore, dislocati in 46 paesi, e gioca un ruolo chiave di raccordo tra gli interessi lobbistici dell'ERT e le politiche universitarie (www.eua.be).

6. Il tema della formazione continua è cruciale nella strategia dell'ERT ed era stato oggetto di uno specifico Rapporto già nel 1992.

7. La formazione permanente, il tele-insegnamento, compreso il cosiddetto "e-learning", e la ridefinizione dei compiti di insegnanti e studenti nel processo di costruzione di un'Europa della conoscenza sono successivamente sviluppati in una serie di Rapporti mirati della Commissione europea (1997, 2000a, 2000b, 2001).

Attuazione dell'autonomia e mercificazione dell'università

Tra i paesi europei, l'Italia svolge un ruolo chiave nella sperimentazione delle strategie del mondo imprenditoriale. La svolta impressa dalla riforma Ruberti agli inizi degli anni Novanta è solo l'inizio del processo di mercificazione dell'università tramite un assoggettamento diretto alle imprese e la ridefinizione del diritto allo studio come diritto a pagamento. Nel corso degli anni successivi, il processo verso l'autonomia si sviluppa ulteriormente, sia nel quadro del processo di decentramento amministrativo avviato a livello nazionale, sia all'interno degli accordi internazionali, che fanno da cornice istituzionale per l'attuazione forzata di riforme nazionali.

Il processo di decentramento amministrativo

Le prime misure attuative dell'autonomia riguardano i principi di efficienza economica e gestionale del sistema universitario. Innanzi tutto, il governo affronta il problema della valutazione delle università ispirandosi ad una logica aziendalistica, basata sui costi, i rendimenti e la produttività della ricerca e della didattica. In quest'ottica, la legge finanziaria del 1994 istituisce i Nuclei di valutazione interna e delega il ministro ad istituire l'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario¹.

Nel quadro delle norme di semplificazione amministrativa, nel 1997, viene poi approvata la legge Bassanini, che dispone di legare l'allocatione annuale delle risorse da destinare alle università all'esito dell'attività di valutazione dei risultati conseguiti². La legge "Bassanini 2" interviene inoltre sugli organi di governo dell'università, ridimensionando il ruolo del CUN e modificando al tempo stesso i suoi criteri di rappresentanza³. La disciplina dei curricula didattici è affidata agli atenei, i quali stabiliscono le denominazioni e gli obiettivi formativi dei corsi di studio, nonché gli insegnamenti che compongono i relativi piani di studio.

Sul piano del diritto allo studio, il governo sviluppa il processo di decentramento avviato da Ruberti. Dapprima, la legge finanziaria del 1996 istituisce la tassa regionale sul diritto allo studio⁴. Il D.P.R. n. 306, del 25 luglio 1997, trasferisce poi alle università la determinazione della contribuzione studentesca.

Sul fronte del reclutamento, in attesa di una rivisitazione generale delle procedure concorsuali, le università acquisiscono la possibilità di provvedere alla copertura di posti di ruolo di prima fascia mediante chiamata diretta di eminenti studiosi: la procedura parte direttamente dal consiglio di facoltà e il ministero svolge solo un ruolo di controllo formale dei requisiti richiesti⁵. Alle università viene inoltre consentito di stipulare contratti di diritto privato con studiosi e esperti, non dipendenti di università, per l'affidamento di corsi o per lo svolgimento di attività didattiche integrative⁶. Passano poi alle università la competenza dell'approvazione degli atti dei concorsi a ricercatore e la competenza in materia di nomina delle commissioni giudicatrici per il rilascio del titolo di Dottore di ricerca, titolo rilasciato ora direttamente dal rettore e non più dal ministro⁷.

La riforma Berlinguer del reclutamento

Nel disegno autonomistico di Ruberti, l'abolizione della titolarità della cattedra e la conseguente introduzione di un certo grado di concorrenza tra le squadre accademiche intendevano garantire uno sviluppo dei rapporti interni all'università coerente con le dinamiche economiche esterne che si realizzano nel mondo delle imprese. Sin dalla sua introduzione, tuttavia, la "cooptazione per squadre" si dimostra più imprecisa di quella "per cattedre". Nel nuovo contesto basato sui settori scientifico-disciplinari, aumentano infatti i problemi di coordinamento nella formazione delle commissioni di concorso e i possibili conflitti, all'interno della commissione, nell'individuazione di criteri "equi" di ripartizione dei posti tra le diverse squadre. Questi problemi tendono inoltre ad accentuarsi con il restringersi dei posti disponibili, dovuto all'inasprirsi dei vincoli finanziari che accompagna il processo di autonomia. Ma soprattutto, in un contesto di maggiore incertezza circa l'esito del processo di cooptazione e il rispetto delle file d'attesa, si accentua il problema dei ricorsi amministrativi da parte dei candidati esclusi. Senza alcun intervento esplicito di blocco dei concorsi, il sistema di reclutamento entra in crisi. Interi concorsi vengono annullati dai tribunali amministrativi, col rischio di conseguenze a cascata sui concorsi successivi cui i vincitori del concorso annullato

abbiano partecipato come candidati (per ulteriori avanzamenti di carriera) o come commissari.

In questo contesto, nel luglio 1998, il parlamento approva la legge Berlinguer, che ridisegna completamente il sistema di reclutamento⁸. La legge cancella gran parte della normativa precedente e trasferisce alle università la competenza dell'espletamento dei concorsi e della nomina in ruolo dei vincitori. Questo cambiamento modifica radicalmente i rapporti tra squadre accademiche e riduce il peso dei grandi atenei che, con il vecchio concorso nazionale, potevano utilizzare gli atenei minori come satelliti presso cui "piazzare" i propri allievi. Nel sistema di concorsi locali, questo fenomeno non sparisce di certo, ma aumenta significativamente il potere di cooptazione "autonoma" anche da parte degli atenei periferici.

Accanto a questi effetti redistributivi, la riforma introduce nuovi meccanismi di "blindatura" dei concorsi, una serie di norme che ostacolano i ricorsi amministrativi (o ne riducono l'impatto) e importanti misure a garanzia della discrezionalità dell'ateneo nelle scelte di assunzione del personale di ruolo.

Innanzitutto, il passaggio dal concorso nazionale, per l'insieme dei posti vacanti, ai concorsi locali, per ogni singolo posto, riduce il numero di candidati in ciascun concorso (poiché la partecipazione ai concorsi costa tempo e risorse ai candidati), consentendo una migliore protezione dei candidati locali che non reggerebbero la concorrenza dei candidati più forti a livello nazionale. Esso limita inoltre l'impatto di eventuali ricorsi, ai singoli atenei coinvolti, senza compromettere il reclutamento dell'intero sistema nazionale.

Pur trattandosi di concorsi locali ad un solo posto, la legge introduce poi un limite massimo al numero di concorsi cui uno stesso candidato può partecipare in un dato intervallo di tempo sul territorio nazionale, limite che il regolamento attuativo applica in modo restrittivo, fissandolo pari a cinque concorsi per anno⁹. Se dunque in un anno, si rendono vacanti diciamo venti posti in un certo settore scientifico-disciplinare, il candidato deve rinunciare in partenza a concorrere a quindici di questi posti, potendo presentare in tutto cinque candidature (e dovendo poi sostenere cinque concorsi distinti).

Anche in questo caso, l'attenzione del legislatore non sembra concentrarsi sull'efficienza generale della procedura e sull'obiettivo di selezionare i migliori aspiranti docenti, cosa che suggerirebbe di avere la rosa di candidati più ampia possibile in ogni concorso; come emerge dal dibattito parlamentare, il problema è piuttosto quello di garantire il fluido funzionamento del processo di cooptazione, limitando

alla base il numero di concorrenti e, di conseguenza, il numero di candidati “scomodi”, tra cui si annidano i cacciatori di ricorsi amministrativi¹⁰. L'attenzione verso quanto accade nei tribunali amministrativi porta anche ad abolire la norma presente nella riforma del reclutamento del 1979 – che voleva che i giudizi sui candidati fossero espressi in forma di votazione numerica – rendendo decisamente più arduo il compito dei ricorrenti, che devono ora impugnare una serie di giudizi solo qualitativi, espressi in forma di «valutazione comparativa», scontrandosi quindi con la polivalenza delle parole¹¹.

Il decentramento dei concorsi a livello locale si accompagna ad un nuovo fenomeno, controverso sul piano della legittimità, consistente nella richiesta da parte di alcuni atenei di un versamento economico come condizione per partecipare alle procedure concorsuali. In molti casi, non si tratta di un contributo meramente simbolico, potendo anche raggiungere la somma di 200 euro. È chiaro che la richiesta di simili versamenti da parte di alcuni atenei costituisce un forte disincentivo alla partecipazione al concorso, indirizzando gli aspiranti universitari verso gli atenei che richiedono contributi minori o che non ne richiedono affatto. Sul piano della legittimità, questa norma solleva dubbi addirittura di livello costituzionale, essendo il concorso il metodo costituzionalmente previsto per reperire la migliore risorsa umana cui affidare pubblici poteri (art. 97). Ne consegue che gli oneri relativi al suo reperimento devono essere a carico dello Stato o della particolare amministrazione che usufruirà dei servizi di tali risorse umane, ma non possono in alcun caso addebitarsi ai partecipanti al concorso¹². Dal punto di vista della cooptazione è invece sin troppo evidente che una simile barriera all'entrata rappresenta un'efficace protezione per il candidato predestinato, per il quale il pagamento del “contributo alle spese amministrative” costituisce un investimento assolutamente vantaggioso.

A tutela del potere di cooptazione degli atenei, la legge introduce il principio che un commissario di concorso è nominato direttamente dalla facoltà che richiede il bando. Si tratta, in genere, di un professore ordinario, anche se, in linea teorica, può trattarsi anche di un professore associato. Gli altri commissari – quattro professori ordinari nei concorsi a ordinario, due professori associati e due ordinari in quelli a professore associato e un professore (associato se il membro interno è un ordinario, ordinario se il membro interno è un associato) e un ricercatore nei concorsi a ricercatore – sono invece eletti tra i docenti degli altri atenei, aventi lo stesso grado accademico e appartenenti allo stesso settore scientifico-disciplinare. Per facilitare il coordinamento tra

squadre, al momento della votazione, ai docenti votanti viene comunicato il nominativo del membro interno, che di norma assume anche la presidenza della commissione.

La riforma introduce inoltre il principio secondo cui i bandi possono prevedere un limite massimo al numero di pubblicazioni presentabili dai candidati. Formalmente, la norma vorrebbe privilegiare la qualità, piuttosto che la quantità, delle pubblicazioni. Tuttavia, è dubbio che la limitazione delle pubblicazioni presentabili possa veramente migliorare la valutazione qualitativa dei candidati. La norma trova invece facile spiegazione nel contesto della cooptazione. Anche perché la legge non demanda questa materia a norme e regolamenti generali, ma lascia gli atenei liberi di modificare il vincolo sulle pubblicazioni, di volta in volta, nell'emanazione del bando. Il risultato paradossale è che la stessa facoltà di uno stesso ateneo introduce spesso limitazioni diverse in concorsi banditi contestualmente per posti di ruolo identici, relativi al medesimo settore scientifico-disciplinare. Il paradosso è però solo apparente. Ai fini della cooptazione, questa norma consente infatti una buona flessibilità nella protezione del candidato prescelto, nei confronti di candidati con più pubblicazioni, destinati in partenza ad essere penalizzati.

Vengono infine separati i meccanismi di reclutamento nella posizione di ricercatore dagli "scorrimenti" ai livelli di professore associato e ordinario. In quest'ultimo caso, i concorsi non si chiudono con un vincitore, ma con l'indicazione di (non più di) due idonei, tra i quali l'università che emana il bando può scegliere quale nominare in ruolo, potendo anche decidere di non nominarne alcuno, qualora il profilo dei candidati idonei non collimi con «le specifiche esigenze scientifiche e didattiche» della facoltà¹³. In quest'ultimo caso, l'università può decidere di chiamare un candidato risultato idoneo in un concorso svolto presso un'altra università. I candidati idonei non chiamati dalla facoltà che ha emesso il bando conservano l'idoneità per tre anni, dopodiché l'esito favorevole del concorso perde ogni effetto. Il concorso, dunque, come nel sistema della libera docenza, non dà più diritto al posto e si afferma invece il principio secondo cui il vincitore del concorso (il professore idoneo) consegue solamente il diritto, peraltro solo temporaneo, di cercarsi un ateneo disposto a chiamarlo.

Come le norme precedenti, anche la separazione dell'idoneità dal diritto all'immissione in ruolo non ha alcuna giustificazione se non nella logica cooptativa, applicata qui ai meccanismi di carriera. Infatti, con la riforma che abolisce la titolarità della cattedra, i professori sono inquadrati nei settori scientifico-disciplinari, all'interno dei quali possono insegnare tutte le materie che vi afferiscono. Eppure, la facoltà

che emana un bando per coprire un posto vacante all'interno di un settore scientifico può poi stabilire che i candidati idonei (all'insegnamento di tutte le materie del settore) non siano adatti ad insegnare le specifiche materie che la facoltà vorrebbe affidare loro. Vale anche la pena di notare che questa eventualità, a dir poco paradossale, non è nemmeno oggetto di delibera da parte dei docenti con maggiori competenze in materia – cioè quelli del medesimo settore scientifico-disciplinare dei nuovi docenti idonei – bensì è presa in via gerarchica dall'insieme dei professori di pari grado o di grado superiore, indipendentemente dal loro settore scientifico di competenza.

Questo insieme di norme a garanzia degli interessi cooptativi e degli equilibri interni delle facoltà non è peraltro controbilanciato da alcuna norma a tutela dei candidati: infatti, un candidato che, pur correndo da solo, riesca ad ottenere l'idoneità, può comunque restare escluso dall'immissione in ruolo qualora non trovi, nella fase post-concorsuale, alcun ateneo interessato a chiamarlo. Ma si tratta di inconvenienti che possono riguardare appunto i soggetti estranei al processo di cooptazione. Nello schema classico di cooptazione, invece, il sistema delle due idoneità crea sufficienti margini per soddisfare sia le esigenze della facoltà che bandisce il concorso, sia quelle di una squadra disposta a garantire il “buon esito” della procedura, in cambio dell'assegnazione della seconda idoneità ad un “proprio” candidato, che potrà poi essere chiamato dalla “sua” università.

La riforma Zecchino della didattica

Regolato lo spinoso problema del reclutamento, il governo di centro-sinistra può procedere lungo la strada della ridefinizione degli obiettivi dell'università. In forza degli impegni europei assunti nel quadro del processo di Bologna e delle indicazioni della Commissione europea, la riforma della didattica diventa un provvedimento quasi obbligato, da adottarsi con la massima urgenza. Inoltre, il neo-ministro Zecchino intende affrontare un problema storico dell'università italiana, costituito dall'elevato numero di studenti fuori corso. La causa di questo fenomeno, secondo il ministro, deve ricercarsi sia nell'organizzazione del percorso di studio da parte delle università (e nell'eterogenea distribuzione del carico di studio nelle diverse università), sia nell'atteggiamento degli studenti, che utilizzano l'università come “area di parcheggio” per rimandare l'entrata sul mercato del lavoro. Così, di ritorno dal convegno di Bologna, Zecchino mette mano ad una riforma organica dell'autonomia didattica degli atenei¹⁴.

Il decreto Zecchino ridefinisce completamente la tipologia di titoli di studio rilasciati dalle università e fissa i criteri generali dei Regolamenti didattici di ateneo, che divengono la fonte normativa attraverso cui le università disciplinano gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio. Uno degli aspetti centrali della riforma è l'introduzione del cosiddetto "3+2", cioè di un sistema organizzato su due cicli principali, al termine dei quali l'università rilascia il titolo di laurea e di laurea specialistica. Le due lauree sono seguite poi da un master di un anno, di primo e di secondo livello rispettivamente. Le università possono inoltre rilasciare i titoli di diploma di specializzazione e di dottorato di ricerca.

Sviluppando ulteriormente la concezione di Ruberti di un'università finalizzata al mercato del lavoro, gli obiettivi dei corsi offerti dalle università sono definiti in funzione dell'acquisizione di specifiche competenze professionali: competenze di base per la laurea e competenze qualificate per la laurea specialistica. Al fine di ottenere gruppi omogenei sul mercato del lavoro, i corsi di studio dello stesso livello e con gli stessi obiettivi formativi qualificanti sono raggruppati in classi, i cui titoli hanno lo stesso valore legale.

Il decreto introduce inoltre i crediti formativi universitari, che costituiscono l'unità di misura del «volume di lavoro di apprendimento» richiesto allo studente. Un credito formativo corrisponde a venticinque ore di lavoro, modificabile tramite specifico decreto ministeriale per singoli corsi di laurea, entro un margine di cinque ore. Il lavoro di apprendimento comprende, accanto alle attività accademiche tradizionali (lezioni, esercitazioni, seminari e studio individuale), ogni attività utile all'inserimento nel mondo del lavoro, tra cui la partecipazione a progetti e tirocini. Il decreto fissa comunque una soglia minima dell'impegno orario riservato allo studio personale, che non può essere inferiore al 50 per cento dell'impegno orario complessivo dello studente. In un'ottica di maggiore integrazione col mondo del lavoro, le università possono riconoscere come crediti formativi le conoscenze e le abilità professionali già acquisite dagli studenti. La mole di lavoro di uno studente a tempo pieno è fissata convenzionalmente in 60 crediti annui. I crediti acquisiti non sono tuttavia validi all'interno dell'intero sistema universitario. Ai fini della prosecuzione degli studi, il riconoscimento dei crediti acquisiti compete invece alla struttura didattica che accoglie lo studente. Per disincentivare l'allungamento dei tempi per il conseguimento dei titoli universitari, la riforma introduce il principio che i crediti acquisiti possono "scadere" e, a questo fine, affida ai Regolamenti didattici di ateneo la possibilità di verificare periodicamente i crediti acquisiti.

Per l'ammissione ai corsi di laurea e di laurea specialistica, il possesso dell'idoneo diploma (di scuola secondaria superiore o di laurea) non è più sufficiente. Oltre ai corsi a numero chiuso, gli atenei possono richiedere il possesso di un'adeguata preparazione iniziale, verificata dall'ateneo stesso, con l'indicazione di specifici obblighi formativi aggiuntivi qualora lo studente non superi la verifica.

La riforma Moratti

Il passaggio dei poteri dal centro-sinistra al centro-destra non modifica il percorso verso l'autonomia avviato lungo le linee guida del processo di Bologna. Il nuovo ministro Letizia Moratti sviluppa tuttavia alcuni aspetti importanti del processo di professionalizzazione dell'università e di subordinazione della didattica e della ricerca alle esigenze del mondo imprenditoriale. Il disegno riformatore si attua attraverso due decreti del 2004, concernenti rispettivamente la programmazione del sistema universitario per il triennio 2004-2006 e l'autonomia didattica degli atenei, la legge del 2005 di riordino delle funzioni dei professori e dei ricercatori e il relativo decreto attuativo del 2006 concernente il reclutamento dei professori¹⁵.

Nell'ambito della programmazione triennale, la Moratti istituisce innanzi tutto una serie di nuove università non statali legalmente riconosciute – comprese alcune università telematiche – autorizzate al rilascio di titoli di studio aventi valore legale¹⁶. Il decreto precisa inoltre la procedura per trasformare le università non statali in università statali e introduce norme specifiche volte a sviluppare i rapporti col sistema delle imprese. A questo fine, vengono stanziati fondi per avviare rapporti sistematici tra le università e il tessuto economico e produttivo locale e per promuovere forme di cooperazione con il mondo imprenditoriale. Infine, il decreto adegua anche la docenza ai nuovi obiettivi professionalizzanti dell'università, sottolineando l'importanza dei «docenti a contratto», in particolare negli «insegnamenti che necessitano di un'apertura verso il mondo culturale, professionale o imprenditoriale»¹⁷.

Dal punto di vista dell'ordinamento didattico, la riforma introduce cambiamenti minori e per lo più formali: la laurea specialistica è rinominata «laurea magistrale», il credito formativo è ridefinito in termini di ore di «impegno», invece che di «lavoro», il sistema del «3+2» è ridefinito come sistema 1+2+2 (il cosiddetto «percorso a Y»), nel quale viene assicurato un minimo di 60 crediti comuni a tutti gli studenti della medesima classe di laurea triennale, prima della differen-

ziazione dei percorsi formativi (che possono prevedere un biennio di approfondimento teorico e metodologico o un percorso più orientato all'acquisizione di conoscenze professionali). Su un piano più sostanziale, la legge sopprime il principio presente nel decreto Zecchino, secondo cui una frazione non inferiore al 50 per cento dell'impegno orario complessivo dello studente debba essere riservato allo studio individuale e rafforza il ruolo di "stage" e tirocini, aumentando così il lavoro gratuito svolto dagli studenti nel corso del loro percorso formativo¹⁸.

L'opera riformatrice prosegue con il riordino dei compiti del personale docente e ricercatore¹⁹. Sia nel campo della didattica, sia in quello della ricerca, la legge affida un ruolo importante al mondo imprenditoriale, da svolgersi attraverso la stipula di convenzioni tra università e imprese, fondazioni e altri soggetti pubblici o privati. Le convenzioni definiscono gli oneri finanziari a carico dei soggetti non universitari, i programmi di ricerca affidati a professori universitari (che possono prevedere anche l'istituzione temporanea di posti di professore straordinario), la destinazione degli eventuali utili e l'eventuale compenso aggiuntivo dei professori. Con il sistema delle convenzioni si introduce inoltre la possibilità per le università di porre il trattamento economico dei docenti da immettere in ruolo a carico totale o parziale di altri soggetti pubblici o privati.

Infine, la riforma modifica nuovamente il meccanismo di reclutamento dei professori con effetti redistributivi significativi tra le squadre accademiche locali e nazionali²⁰. Come la normativa Berlinguer, la nuova disciplina del reclutamento prevede una procedura in due fasi: prima il concorso per ottenere l'idoneità scientifica, poi la chiamata da parte delle università. La legge introduce tuttavia due importanti novità intese a limitare la discrezionalità degli atenei: il concorso unico nazionale, in luogo dei concorsi locali riguardanti ogni singolo posto vacante; la delega ai Regolamenti di ateneo della disciplina riguardante il reclutamento degli idonei (precedentemente attuato tramite semplici delibere del consiglio di facoltà).

La formazione delle commissioni per l'idoneità scientifica nazionale segue uno schema misto basato sull'elezione e il sorteggio: per ogni settore scientifico-disciplinare e per ciascuna fascia (ordinari e associati), viene eletta, ogni due anni, una lista di quindici commissari nazionali; da queste liste vengono poi sorteggiati i cinque docenti che entrano in commissione (cinque professori ordinari per i concorsi idoneativi a professore ordinario, tre professori ordinari e due professori associati per i concorsi idoneativi a professore associato).

L'idoneità costituisce un filtro per l'accesso alla docenza, ma non dà tuttavia diritto al posto di professore. Il numero massimo di idoneità scientifiche nazionali assegnabili in ciascun concorso è infatti superiore al numero di posti da coprire: a partire dal fabbisogno indicato dalle singole università, per il quale è garantita la copertura finanziaria, il ministro definisce il numero di idoneità da conferire, incrementando tale fabbisogno di una quota non superiore al 40 per cento. Il filtro dell'idoneità nazionale è reso infine più severo dalla norma che esclude per un anno dal concorso coloro che partecipano, senza successo, a tre procedure.

Questa procedura di reclutamento in due fasi, presentata come passo avanti in direzione della meritocrazia e delle pari opportunità, intende elevare la soglia minima per ottenere l'idoneità scientifica, che nei vecchi concorsi idoneativi locali dipendeva dalle caratteristiche dei candidati che di volta in volta i singoli atenei intendevano promuovere. Così facendo, la riforma limita il potere dei singoli atenei. Allo stesso tempo, però, questa redistribuzione del potere resta interna alla logica cooptativa. L'eccesso strutturale di idonei rispetto ai posti vacanti consente infatti agli atenei di conservare un margine discrezionale nella scelta del personale da immettere in ruolo. Le facoltà vedono così riconosciuto il proprio peso nelle scelte effettive di reclutamento, con seri rischi di esclusione per gli idonei meno inseriti negli schemi locali di cooptazione (rischio aggravato dal fatto che l'idoneità scientifica scade dopo quattro anni).

Accanto a questo schema, la legge introduce altri canali paralleli di reclutamento, di tipo espressamente cooptativo. Innanzi tutto, le università possono procedere alla copertura dei posti di professore ordinario e associato anche per chiamata diretta, a condizione che la quota di posti così assegnati non superi il 10 per cento dei posti disponibili e previa concessione del nulla osta da parte del ministro. Le università possono inoltre conferire incarichi di insegnamento, anche pluriennali, a soggetti privi dell'idoneità scientifica nazionale, a condizione che siano «in possesso di adeguati requisiti scientifici e professionali». Per svolgere attività di ricerca e di didattica integrativa, le università possono infine stipulare contratti di diritto privato, a tempo determinato, per una durata complessiva massima di sei anni, con soggetti in possesso del titolo di dottore di ricerca, di laurea specialistica o magistrale o con altri studiosi, che abbiano comunque una elevata qualificazione scientifica, valutata dall'università stessa.

La legge lascia invece invariata, fino al 30 settembre 2013, la normativa circa il reclutamento dei ricercatori, limitandosi a precisare che il

dottorato di ricerca e le attività svolte in qualità di assegnisti, contrattisti e borsisti post-dottorato devono considerarsi titoli preferenziali nei concorsi. La legge attribuisce inoltre il titolo di «professore aggregato» ai ricercatori che svolgono incarichi didattici, limitatamente al periodo di svolgimento degli stessi, completando così, anche sul piano formale, il processo di inclusione dei ricercatori nel corpo docente.

Le reazioni alla riforma

Le reazioni alla riforma Moratti sono dure. Rettori, presidi, professori, ricercatori, docenti a contratto, borsisti e studenti si oppongono compatti al progetto di riforma. L'iniziativa politica parte dai rettori e dai presidi, che, per protestare contro il disegno Moratti, proclamano il blocco della didattica e la serrata delle università. La Conferenza dei rettori delle università italiane (CRUI), comprendente università sia pubbliche che private, critica severamente il decreto e, in un'assemblea congiunta, i senati accademici e i consigli d'amministrazione delle università italiane chiedono il ritiro del testo della Commissione e il rinvio del dibattito parlamentare.

Benché nata come associazione privata nel 1963, la CRUI è ormai un importante attore della politica universitaria, riconosciuto anche a livello istituzionale. In essa si concentrano gli interessi dei vertici del sistema baronale e le pressioni delle grandi industrie e del Vaticano. La sua presa di posizione assume dunque un forte significato politico, anche perché, per la sua stessa composizione, essa gode di ampi poteri di condizionamento sul corpo docente.

In molti atenei, è proprio il corpo docente, capeggiato da esponenti di spicco del mondo baronale, ad invitare gli studenti ad occupare gli atenei e ad avviare iniziative contro la riforma. Nelle facoltà vengono indette riunioni e assemblee che coinvolgono tutte le categorie di studenti e lavoratori universitari, compreso il personale tecnico-amministrativo, che evidenziano un forte malcontento, anche se per ragioni diverse, tra coloro che vivono, lavorano e studiano nelle università. Queste forze universitarie incontrano poi l'appoggio, numericamente decisivo, degli studenti medi in lotta contro la riforma Moratti della scuola. Agitazioni e occupazioni si moltiplicano rapidamente con iniziative spesso congiunte tra studenti e docenti, che culminano nella grande manifestazione romana del 25 ottobre 2005, in occasione della discussione del disegno di legge Moratti alla Camera.

Le istanze della protesta sono eterogenee. Rettori, presidi e baroni sono preoccupati soprattutto per la perdita di potere che subiscono

nel controllo della cooptazione e nel governo dell'università. In una serie di documenti politici, la CRUI critica la figura del professore di prima fascia, a carico di fondi privati, attribuibile senza passaggio per l'idoneità nazionale; boccia il nuovo sistema di concorsi idoneativi su base nazionale, chiede un aumento cospicuo dei posti di professore di seconda fascia e un miglior trattamento economico per i contrattisti. La CRUI (2004) è inoltre preoccupata per la proposta, ritirata poi nel corso della protesta, di istituire un nuovo Consiglio superiore dell'istruzione e della scienza, con ampi poteri all'interno del ministero²¹.

Il corpo docente è diviso da interessi materiali contrastanti a causa degli effetti asimmetrici della maggiore apertura dell'università alle imprese. Alcuni potentati accademici, in particolare, temono di veder ridimensionata la propria sfera di influenza nel governo delle facoltà e delle università, a vantaggio dei settori scientifici e delle facoltà più profittevoli per le imprese. Per questo, in modo solo apparentemente paradossale, una parte consistente del corpo docente manifesta una ferma opposizione alla proposta, originariamente inclusa nella riforma e poi ritirata, di abolire la distinzione tra tempo pieno e tempo definito. Tale proposta, secondo questi docenti, avrebbe infatti abolito gran parte dei casi di incompatibilità tra la professione docente e l'esercizio di attività esterne, sancendo il ruolo del professore universitario come semplice titolo onorifico, la cui funzione economica non deriva tanto dall'attività lavorativa svolta nelle funzioni didattiche e di ricerca, ma dal ruolo di collegamento con le imprese nelle attività extra-universitarie a fini di lucro.

I ricercatori minacciano di mettersi a fare veramente i ricercatori, ritirando le loro domande di affidamento nei corsi lasciati scoperti dai professori. In effetti, dalla riforma Ruberti, che estende le mansioni propriamente didattiche ai ricercatori, le università tendono sempre più a coprire gli insegnamenti scoperti con l'assunzione di ricercatori (cui affidare, di anno in anno, la copertura dei corsi scoperti), invece che con l'assunzione di professori. Per ragioni squisitamente economiche, la percentuale di corsi coperti per affidamento dai ricercatori assume così proporzioni tali che un loro blocco porterebbe alla paralisi molte facoltà. Di questo ne sono ben coscienti i ricercatori che vorrebbero un pieno riconoscimento delle loro funzioni didattiche, non tanto sul piano formale, nella denominazione di professore aggregato, quanto su quello sostanziale, con l'acquisizione di benefici economici e di diritto in linea con quelli riservati ai professori. Sul fronte opposto, tuttavia, il ministro e l'intero apparato accademico conoscono la scarsa credibilità della minaccia dei ricercatori, proprio per gli incen-

tivi economici riservati a coloro che ottengono l'affidamento di un corso e per la dipendenza di fatto di ogni ricercatore dal capo-squadra che lo protegge e che ne garantisce la buona condotta, come condizione di carriera.

Ambigua risulta anche la posizione dei "ricercatori precari", un movimento eterogeneo che comprende dottorandi, titolari di borse, assegni e contratti di ricerca o di assistenza alla didattica. Questi, grazie all'ondata di protesta, vorrebbero vedere riconosciuto il loro contributo alla didattica e alla ricerca, presentandosi al tempo stesso come avamposto della lotta alla precarietà nel mondo universitario. La loro protesta, per quanto contraddittoria, porta alla luce le debolezze di un sistema in cui i docenti di ruolo scaricano sulle categorie più basse i loro doveri didattici e di ricerca, affidando a persone, che teoricamente dovrebbero essere in corso di formazione, compiti scientifici e di assistenza alla didattica, se non di docenza vera e propria. Allo stesso tempo, però, si tratta di una protesta senza scampo per l'accettazione acritica del sistema di cooptazione, che rende contraddittoria la rivendicazione stessa di "stabilizzazione" del posto, che non è certo ben vista dal potere baronale (e che, anche sul piano formale, risulta difficilmente recepibile, visto che i contratti in questione non prevedono affatto mansioni equiparabili a quelle dei docenti di ruolo).

Ma il vero problema nella lotta dei ricercatori e dei ricercatori precari è che le loro rivendicazioni non nascono veramente dal basso, ma si inseriscono invece in una protesta nata dall'alto, dai rettori, dai presidi e dai professori, e sono gli interessi di questi a dettare i limiti di accettabilità delle istanze delle altre componenti del movimento di contestazione. Nonostante gli sforzi di delineare una propria piattaforma rivendicativa e di lotta, i margini di manovra dei ricercatori e dei precari sono limitati, poiché è la loro stessa esistenza a dipendere da rapporti personalizzati con i loro referenti. Così, le rivendicazioni non assumono mai toni conflittuali con il sistema dei baroni. Anzi, soprattutto i ricercatori precari si sforzano in tutti i modi di fornire al mondo baronale le dovute credenziali, chiedendo però interventi che completino rapidamente il loro processo di cooptazione. Illuminante, al riguardo, è la lettera aperta inviata alla senatrice Rita Levi Montalcini, pubblicata prima sul "manifesto" e poi su "Science", con la quale 776 ricercatori precari premono per una stabilizzazione e denunciano il malcostume dei concorsi truccati, che li costringe ad «accettare compromessi di ogni tipo pena il mancato rinnovo del contratto» (contratto che, per la verità, è attribuito anch'esso per concorso pubblico), come sobbarcarsi i compiti più fastidiosi per i docenti di ruolo e addi-

rittura «ritirare i propri titoli da un concorso per favorire l'assunzione di un predestinato»²².

Diversa è la posizione degli studenti. Gli studenti protestano contro l'aziendalizzazione dell'università, il numero chiuso introdotto in molte facoltà, l'aumento delle tasse universitarie, il caro mensa, il problema degli affitti inaccessibili ai fuori sede e, più in generale, contro la nuova concezione dell'università come fabbrica di lavoratori precari. Il problema è che si tratta di processi avviati tutti dal centro-sinistra, rispetto ai quali la riforma Moratti, fa solo ulteriori passi avanti. A differenza della protesta baronale, che si indirizza specificamente contro la riforma Moratti, gli studenti rimettono dunque in discussione l'intero impianto dell'autonomia universitaria.

Il sistema dei crediti viene considerato come parte di un processo di taylorizzazione dello studio, volto ad impedire il pensiero critico e a disciplinare lo studente in ogni sua attività, per prepararlo al lavoro flessibile e precario. L'inseguimento di obiettivi professionalizzanti, in continuo cambiamento, pone le basi per la rapida obsolescenza delle competenze acquisite e per il conseguente ruolo usa e getta dei lavoratori. L'introduzione degli stage e il riconoscimento accademico delle attività lavorative extra-universitarie sono visti come tecniche per estrarre lavoro dagli studenti durante il periodo della loro formazione e, da un punto di vista più generale, per subordinare maggiormente l'università alle imprese, all'interno di un processo di precarizzazione dell'intero mercato del lavoro. Progressivamente, viene posto sotto accusa anche il nuovo impianto su diversi livelli di laurea, l'accentuazione degli obiettivi professionalizzanti dell'università e la maggiore subordinazione dello studio al mercato del lavoro, che costituiscono gli ultimi sviluppi dell'università mercificata e classista.

Ma, a differenza dei tre grandi movimenti studenteschi del Sessantotto, del Settantasette e della Pantera, la contestazione nel 2005 non decolla. Mentre gli studenti vengono insultati dai parlamentari della maggioranza e caricati dalla polizia davanti a Montecitorio, in aula, la maggioranza approva la legge, con l'assenza in segno di protesta dell'opposizione. Così, quando rettori e professori ritirano la loro protesta, dopo aver ottenuto una serie di modifiche al testo originario della riforma, rientra anche quella dei ricercatori e in breve si sfalda anche il movimento dei ricercatori precari. E agli studenti, quasi in letargo negli anni in cui Berlinguer e Zecchino l'autonomia l'hanno attuata veramente, non resta che prepararsi ad una lunga marcia di ricostruzione, nel tentativo di trasformare la ribellione anti-Moratti in critica della deriva mercificante dell'università.

Il movimento del 2005 lascia in eredità un nuovo panorama di collettivi studenteschi, con i loro percorsi di auto-formazione e auto-riconoscimento, con un certo livello di coordinamento e con solidi rapporti con altre realtà di movimento. Ma per il momento, la contestazione globale, con epicentro nell'università, è semplicemente anacronistica, la solidarietà con il movimento dei lavoratori è lontana e le forze in campo per contrastare l'avanzata del mercato non ci sono.

Rispetto ai movimenti studenteschi precedenti, si delinea però anche un nuovo modo di fare politica nell'università, in cui l'iniziativa e la capacità di mobilitazione si concentrano nei vertici più alti della gerarchia baronale, intenzionata a far valere gli interessi propri della corporazione nella dialettica col potere politico e ministeriale. L'asse centrale dello scontro si sposta dunque dai rapporti interni all'università, dalla conflittualità studentesca, ai rapporti col governo, nella trattativa sui fondi e sulla loro ripartizione tra gli atenei. In nome della sacralità della scienza e del bene comune, l'azione politica degli studenti è così, almeno in parte, incanalata nella logica corporativa, con una buona dose di mistificazione della sinistra, inclusa una parte che si vuole critica, nel presentare gli interessi degli studenti, dei ricercatori precari, dei docenti di ruolo e dei rettori come convergenti, se non addirittura come coincidenti.

Per il momento, però, il blocco unitario contro la riforma ha completato il suo percorso e le forze anti-Moratti, si dividono: rettori, presidi, professori e ricercatori da una parte, studenti dall'altra, e ricercatori precari da un'altra ancora. Il tutto nell'indifferenza di gran parte del movimento operaio, esposto all'attacco neoliberalista della classe padronale e decisamente lontano dai problemi degli studenti, dei precari dell'università e dei baroni.

Note

1. Legge n. 537, del 24 dicembre 1993. L'Osservatorio per la valutazione del sistema universitario è istituito con il D.M. del 22 febbraio 1996. Successivamente, l'Osservatorio è trasformato in Comitato nazionale per la valutazione del sistema universitario (CNVSU), con poteri più ampi (legge n. 370, del 19 ottobre 1999).

2. Legge n. 59, del 15 marzo 1997.

3. Legge n. 127, del 15 maggio 1997. Le modalità di elezione del CUN sono fissate nel decreto ministeriale n. 278, del 21 luglio 1997. Lo stesso impianto è conservato nella legge n. 18, del 16 gennaio 2006 di riordino del CUN.

4. Legge n. 549, del 28 dicembre 1995.

5. Decreto ministeriale del 25 luglio 1997. Il decreto ministeriale del 2 agosto 1999 apporta poi alcune modifiche, soprattutto formali, come la sostituzione dell'espressio-

ne «eminentis studiosi» con «studiosi di chiara fama» e la prescrizione di specificare nella delibera del consiglio di facoltà i contributi scientifici dello studioso.

6. Decreto ministeriale n. 242, del 21 maggio 1998.

7. Decreti del Presidente della Repubblica n. 386 e n. 387, del 3 ottobre 1997.

8. Legge n. 210, del 3 luglio 1998. La legge prevede l'emanazione di uno o più regolamenti di disciplina delle modalità di espletamento delle procedure di reclutamento. Tale regolamento è emanato con il decreto del Presidente della Repubblica n. 390, del 19 ottobre 1998.

9. Il decreto ministeriale n. 117, del 23 marzo 2000, estende a quindici il limite massimo di concorsi universitari per anno, nel caso di partecipazione esclusivamente a concorsi per ricercatore. Allo stesso tempo, il decreto irrigidisce però il vincolo operante sui concorsi a professore, stabilendo che per ciascun posto di professore ordinario o associato si deve indire una procedura concorsuale distinta, cosa che rende ancora più severo il vincolo dei cinque concorsi annui.

10. Alberto Inconato (2001) riporta l'affermazione di un professore ordinario, parlamentare, che, in un incontro ufficiale, sostiene, senza alcun imbarazzo, la necessità di limitare il diritto soggettivo di partecipare ai concorsi come ovvio strumento per ridurre i ricorsi amministrativi.

11. Non resisto al desiderio di riferire che proprio la valutazione in forma di votazione, subito prima che il legislatore la abolisse, mi ha consentito di vincere il ricorso al TAR della Lombardia, con il quale ho conseguito l'immissione nel ruolo dei ricercatori universitari.

12. L'articolo 23 della Costituzione afferma: «Nessuna prestazione personale o patrimoniale può essere imposta se non in base alla legge». La legge n. 131, del 26 aprile 1983, fissa nella somma di 7.500 lire la tassa di ammissione ai concorsi, nei casi in cui essa sia ammissibile (casi che non comprendono i concorsi universitari). Successivamente, la legge n. 340, del 24 novembre 2000, aggiorna tale contributo stabilendo che esso debba comunque rimanere inferiore a 20000 lire. Apparentemente contro questa norma e contro il dettato costituzionale stesso, a titolo d'esempio, la delibera del Comitato tecnico organizzatore del 10 novembre 2005 dell'Università telematica "Guglielmo Marconi" fissa un contributo spese a carico dei candidati dei concorsi a docente nella somma di 200 euro.

13. Successivamente, il decreto legge n. 7, del 31 gennaio 2005, riduce ad uno il numero massimo di idoneità accordabili in ciascun concorso.

14. Decreto ministeriale n. 509, del 3 novembre 1999.

15. Decreto ministeriale n. 262, del 5 agosto 2004, decreto ministeriale n. 270, del 22 ottobre 2004, legge n. 230, del 4 novembre 2005, decreto legislativo n. 164, del 6 aprile 2006.

16. Più precisamente vengono istituite l'Università europea di Roma, promossa dalla Congregazione dei legionari di Cristo, l'Università di scienze gastronomiche di Pollenzo (CN), la Libera università della Sicilia centrale Kore di Enna e le Università telematiche "Guglielmo Marconi" e Tel.M.A. di Roma. I criteri per l'istituzione dei corsi di studio a distanza e delle università telematiche sono stabiliti nel D.M. del 17 aprile 2003, sempre a firma del ministro Moratti.

17. Decreto ministeriale n. 262, del 5 agosto 2004.

18. Decreto ministeriale n. 270, del 22 ottobre 2004, che sostituisce il decreto ministeriale n. 509, del 3 novembre 1999.

19. Legge n. 230, del 4 novembre 2005.

20. Legge n. 230, del 4 novembre 2005, decreto legislativo n. 164, del 6 aprile 2006.

21. La CRUI interviene ripetutamente con mozioni, pareri e rapporti nel corso dell'iter d'approvazione della riforma. Tutti gli interventi sono consultabili presso il sito internet: www.cru.it.

22. *Lettera aperta a Rita Levi Montalcini*, "il manifesto", 7 novembre 2007. *Open letter to Senator Rita Levi Montalcini*, "Science", vol. 319, 21 March 2008. In questa stessa ottica si colloca il libro di un altro escluso dal sistema di cooptazione, pubblicato sotto lo pseudonimo di Ernesto Parlachiaro (2006), le cui lagnanze derivano dal non essere riuscito a trovare un "padrino" capace di introdurlo nella corporazione accademica.

La privatizzazione dell'università

Il processo di attuazione dell'autonomia, realizzato senza troppe fratture nell'alternanza di governi di centro-sinistra e di centro-destra, modifica radicalmente i rapporti interni all'università e le sue relazioni col resto della società.

Nei rapporti interni all'università, si forma un blocco composito, comprendente tutte le forze universitarie – dai rettori agli studenti – il cui potere contrattuale non può essere sottovalutato dal governo, dopo la contestazione alla Moratti. Parallelamente, all'interno del movimento studentesco, la questione baronale passa in secondo piano, con la sola eccezione dei collettivi meno governabili, nei confronti dei quali è il potere baronale stesso a non nascondere il proprio antagonismo.

Nei rapporti esterni, la nascita del nuovo movimento universitario si accompagna ad un progressivo allontanamento dalle dinamiche politiche che investono il resto della società. Obiettivo primario del nuovo soggetto politico di settore è infatti la difesa dell'università dal processo di disimpegno statale, rispetto al quale i cattedratici hanno peraltro importanti responsabilità politiche.

Ma a creare le condizioni materiali per riaccendere le tensioni nelle università e ricomporre i rapporti col movimento dei lavoratori ci pensa il governo Berlusconi. Con le elezioni di aprile 2008, dopo la caduta del governo di centro-sinistra nel mese di gennaio, la sinistra viene espulsa dal parlamento dai suoi stessi elettori, delusi dell'incapacità dei propri rappresentanti al governo di invertire il processo di mercificazione della società, o quanto meno di rivedere le regole di assoggettamento del mercato del lavoro alle esigenze delle imprese. In questo contesto politico, senza più una vera opposizione, il nuovo governo di centro-destra non tarda a portare il proprio affondo contro i lavoratori e i "fannulloni" – l'espressione è del ministro dell'Innovazione e della funzione pubblica Renato Brunetta – che gonfiano di inutili spese il bilancio pubblico¹.

La scuola e l'università, da questo punto di vista, sono solo tasselli di un processo generale di ristrutturazione che intende ridefinire i rapporti capitale/lavoro, subordinando maggiormente il secondo al primo, e quelli pubblico/privato, con lo smantellamento del settore pubblico a vantaggio delle imprese private. Volenti o nolenti, gli universitari si trovano così esposti, come i lavoratori di ogni altro settore, alle dinamiche neoliberiste, che non risparmiano nessuno, nemmeno i loro più eminenti teorici, abituati a dettare alla società le regole del mercato e dell'efficienza dall'alto delle loro cattedre.

La riforma Tremonti-Gelmini

Nell'estate 2008, il governo Berlusconi modifica radicalmente l'iter di approvazione della legge finanziaria, promulgando, con largo anticipo rispetto alle scadenze istituzionali, un decreto legge riguardante gli aspetti più importanti della manovra economica 2009-2013. Il decreto legge n. 112, del 25 giugno 2008, intitolato *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*, convertito in legge il 6 agosto (legge n. 133), comprende un ampio spettro di interventi in materia di telecomunicazioni, energia, casa, pensioni, rapporti di lavoro, editoria, giustizia, contenimento della spesa pubblica, scuola, università, forze armate, sanità e banche. In nome dell'urgenza, il governo anticipa così, in piena estate, la maggior parte delle azioni economico-finanziarie del triennio, preparando il terreno per il varo della finanziaria vera e propria, da presentare alle camere entro il 30 settembre.

In campo universitario, il decreto introduce misure significative, a partire dalla possibilità per le università di trasformarsi in fondazioni, attraverso una semplice delibera del Senato accademico: non più, dunque, istituzioni pubbliche, ma soggetti privati, dotati di autonomia gestionale, organizzativa e contabile in deroga alle norme dell'ordinamento contabile dello Stato e degli enti pubblici, a cui vengono ceduti gratuitamente tutti i beni patrimoniali pubblici appartenenti all'università, che ora viene privatizzata. Il decreto incentiva inoltre i progetti di ricerca di eccellenza in settori tecnologici strategici attraverso il trasferimento di risorse alla Fondazione istituto italiano di tecnologia. Ma le misure economiche più importanti riguardano il contenimento della spesa per il personale, da realizzarsi innanzi tutto attraverso la riduzione delle dotazioni organiche e, in misura minore, attraverso l'irrigidimento del trattamento economico del personale.

Il decreto riduce, in modo graduale ma drastico, il Fondo di finanziamento ordinario delle università, la principale voce di finanziamento del personale, che, a partire dal 2013, risulterà stabilmente decurtato di 455 milioni di euro, con un taglio complessivo di un miliardo e 400 milioni nel quinquennio 2009-2013. Il *turn over* del personale è fissato al 20 per cento dei pensionamenti nel triennio 2009-2011 (per ogni 10 pensionamenti sono possibili, al massimo, due nuove assunzioni), per poi passare al 50 per cento nel 2012. Questa misura, per quanto severa, rappresenta in realtà un gesto di apertura del governo nei confronti dell'università. Infatti, con la sola eccezione delle Forze armate (cui è riservata una disciplina di settore più favorevole), alle altre amministrazioni dello Stato si applicano gli stessi limiti di *turn over* nel periodo 2010-2012, con un irrigidimento però al 10 per cento per il 2009. Sul fronte stipendiale, il decreto riduce le risorse destinate alla contrattazione integrativa per il personale non docente e differisce di 12 mesi gli scatti biennali di anzianità dei docenti e dei ricercatori. Anche in questo caso le misure riguardanti l'università sono in realtà parte di un pacchetto di provvedimenti che colpisce tutto il personale delle pubbliche amministrazioni, inasprendo le condizioni di lavoro e stipendiali a tutti i livelli gerarchici e aggravando le condizioni dei lavoratori precari.

In materia scolastica, come per l'università, il decreto riduce le dotazioni organiche del corpo docente (con l'obiettivo esplicito di aumentare gradualmente il rapporto alunni/docenti) e del personale tecnico, amministrativo e ausiliario. Inoltre, viene rivisto l'impianto dei libri di testo, la loro suddivisione in sezioni tematiche corrispondenti alle "unità di apprendimento", le loro caratteristiche tecniche e i loro prezzi, restringendo parallelamente l'insieme dei libri di testo adottabili dai singoli collegi dei docenti. Ma queste misure del ministro dell'Economia e delle finanze Giulio Tremonti sono solo un'anticipazione della riforma della scuola e dell'università.

Il 1° settembre, il parlamento approva il decreto legge n. 137 che, di nuovo in nome dell'urgenza, riforma la scuola, invertendo il lento e contrastato processo di de-gerarchizzazione del sistema scolastico (la conversione in legge è del 30 ottobre – legge n. 169). La riforma del neo-ministro dell'Istruzione, dell'università e della ricerca Mariastella Gelmini reintroduce nelle scuole secondarie il voto in condotta come elemento della valutazione complessiva dello studente e la possibilità di bocciatura in seguito ad un voto insufficiente. Il decreto reintroduce inoltre i voti numerici nella scuola primaria (dove restano però associati ai giudizi analitici) e secondaria di primo grado. Come misura di

contenimento della spesa, nella scuola primaria si ritorna infine al maestro unico, in sostituzione del precedente sistema basato su tre insegnanti ogni due classi, con un servizio di insegnamento di 24 ore settimanali, che assorbe le ore di servizio precedentemente dedicate alla programmazione.

Dopo pochi giorni dalla conversione in legge del decreto sulla scuola, il 10 novembre 2008, il parlamento approva il decreto legge n. 180, di riforma dell'università (convertito nella legge n. 1, del 9 gennaio 2009). La riforma modifica i termini imposti dalla legge 133 in materia di finanziamenti e *turn over* del personale universitario. Il taglio complessivo dei finanziamenti per il quinquennio 2009-2013 è ridotto a 946 milioni di euro. La possibilità di nuove assunzioni è riservata agli atenei "virtuosi", quelli cioè con un rapporto tra spesa del personale e Fondo di finanziamento ordinario inferiore al 90 per cento. Questi atenei possono procedere, per ciascun anno, a nuove assunzioni entro un limite di spesa pari al 50 per cento di quella relativa al personale a tempo indeterminato complessivamente cessato dal servizio nell'anno precedente. Di questa somma, una quota non inferiore al 60 per cento è riservata all'assunzione di ricercatori a tempo determinato o indeterminato e una quota non superiore al 10 per cento all'assunzione di professori ordinari. Gli atenei "non virtuosi" non possono invece bandire alcun concorso, né procedere all'assunzione di personale docente o tecnico-amministrativo.

La riforma Gelmini modifica inoltre nuovamente le procedure di reclutamento, senza che un solo concorso a professore sia stato celebrato secondo i meccanismi idoneativi nazionali introdotti due anni prima dalla collega di partito Moratti. Secondo le nuove norme – da applicarsi ai concorsi a professore banditi nelle due sessioni del 2008 e ai concorsi a ricercatore banditi entro il 31 dicembre 2009 – i concorsi sono su base locale, con un commissario nominato direttamente dalla facoltà che richiede il bando (deve trattarsi di un professore ordinario, con la sola eccezione dei concorsi a ricercatore, in cui può essere anche un professore associato). Gli altri commissari – quattro per i concorsi a professori, due per quelli a ricercatore – sono tutti professori di prima fascia (professori ordinari) e sono sorteggiati da una lista di professori ordinari eletti dai professori ordinari e straordinari (cioè professori di prima fascia che non hanno ancora terminato il triennio di conferma) appartenenti al settore scientifico-disciplinare oggetto del bando. La lista comprende il triplo dei commissari complessivamente necessari nella sessione e ciascun commissario può partecipare, per ogni fascia e settore, ad una sola commissione per ciascuna sessione.

Curiosamente, infine, nel caso dei ricercatori, il concorso diventa solo per titoli, come nel caso dei professori ordinari, riservando cioè le prove d'esame ai concorsi per la fascia intermedia di docenza, quella dei professori associati.

Senza tante discussioni sugli obiettivi della scuola e dell'università, i provvedimenti del governo utilizzano lo strumento dei tagli economici per riformare il sistema educativo e le sue funzioni economiche e sociali. Le misure di contenimento della spesa si abbattano infatti su un sistema già in crisi dal punto di vista finanziario, costringendolo ad una ristrutturazione profonda dei suoi stessi meccanismi di funzionamento. Lo scenario che si configura lascia dunque poche incertezze. La possibilità per le università di trasformarsi in fondazioni private è per molti atenei una scelta obbligata, dettata dalla necessità di sopprimere con fondi privati ai tagli imposti dal governo. La trasformazione in fondazione consente inoltre agli atenei di aumentare le tasse universitarie oltre il vincolo del 20 per cento del Fondo di finanziamento ordinario previsto per le università pubbliche, scaricando maggiormente l'onere del finanziamento sugli studenti.

Sul piano dei rapporti di lavoro, poi, al di là dei tagli, è significativo che i posti a tempo indeterminato che si liberano possono essere coperti anche con personale a tempo determinato. Anche in questo caso, non è difficile prevedere l'esito di un simile provvedimento: in un contesto di incertezza circa i finanziamenti futuri, gli atenei sono infatti incoraggiati a prediligere impegni finanziari ristretti nel tempo, piuttosto che intraprendere l'assunzione stabile di nuovi ricercatori. Per risparmiare sui costi del personale, gli atenei sono infine indotti ad aumentare il ricorso a docenti a contratto, senza compiti di ricerca, e a ridurre le spese destinate alla ricerca in tutti i casi in cui non vi siano ricadute economiche significative a breve scadenza.

In materia di concorsi, come nel caso della riforma Moratti, la presentazione delle nuove procedure come strumento atto a valorizzare la meritocrazia e ad impedire gli accordi baronali presenta alcuni elementi contraddittori. Il principio del sorteggio, infatti, è anche in questo caso adottato in modo parziale, dopo il filtro dell'elezione. Resta inoltre in vigore il principio del membro interno, come garante degli interessi della facoltà. Infine, la giustificazione dell'esclusione di professori associati e dei ricercatori dalle commissioni di concorso, poiché in condizioni di "ricattabilità", solleva qualche problema di coerenza visto che, in questo modo si assegna tutto il potere ai professori ordinari, a coloro cioè che, secondo questa concezione, fungerebbero proprio da "ricattatori".

L'Onda di opposizione alla riforma

La ripresa dell'anno scolastico e accademico è segnata da importanti iniziative contro la manovra estiva del governo. Nelle scuole, studenti, insegnanti e genitori prendono subito posizione contro la deriva mercificante e la regressione culturale contenute nei decreti legge 112 e 137. La riforma Gelmini, secondo gli animatori della protesta, non è emendabile e deve essere solo ritirata. Essa scarica sui lavoratori della scuola e sulle famiglie degli studenti i costi che il governo intende risparmiare. Gli studenti sono considerati come soggetti da disciplinare, punire e selezionare e nulla più, cancellando decenni di dibattiti e sperimentazioni sui modi per ridurre la loro alienazione in una scuola sempre più esposta alle relazioni di mercato. Scattano così, in modo spontaneo e senza tanti coordinamenti, le prime occupazioni, dalle scuole dell'infanzia fino ai licei, e rapidamente si moltiplicano le forme di protesta dentro e fuori gli istituti scolastici.

La reazione del mondo universitario è invece ambigua. I primi a prendere posizione, come nella protesta contro la riforma Moratti, sono la CRUI e le Conferenze dei presidi di diverse facoltà, le quali, sin da giugno, avanzano un'unica richiesta: lo stralcio del capitolo università dal decreto. Le associazioni dei docenti, dei ricercatori, dei ricercatori precari e degli studenti fanno subito da sponda alle richieste delle gerarchie accademiche e la grande alleanza delle forze universitarie ottiene presto anche il sostegno dei sindacati e dei partiti di opposizione. Alla ripresa dell'anno accademico, come nella contestazione di tre anni prima, sono di nuovo i rettori, i presidi e i docenti più in vista ad invitare gli studenti a schierarsi, a protestare e a scendere in piazza in difesa dell'università pubblica e della ricerca scientifica libera e indipendente.

Ma questo nuovo tentativo dei cattedratici di utilizzare il movimento studentesco nella negoziazione col governo si scontra con due elementi di novità: uno di ordine oggettivo, legato all'aggravarsi della crisi economica e finanziaria internazionale; l'altro di ordine soggettivo, dipendente dalla crescita politica dei collettivi studenteschi, che li rende più autonomi e meno governabili. Sin dalle prime battute, si delineano così alcune tendenze contraddittorie nel movimento studentesco.

In molte università, i collettivi accolgono positivamente l'appello dei rettori e sviluppano azioni simboliche, dalle occupazioni lampo delle sedi amministrative alle lezioni in piazza con i docenti più disponibili. Sul piano dei contenuti politici, queste iniziative si concludono

spesso con la richiesta agli organi accademici ufficiali (CRUI, Consigli d'amministrazione, Senati accademici, Consigli di facoltà) di prendere posizioni ferme nei confronti della riforma dell'università. Con un ribaltamento storico rispetto alle contestazioni studentesche di qualche decennio prima, sono ora proprio gli studenti a chiedere al potere accademico di bloccare la didattica, con un riconoscimento esplicito della via istituzionale al dialogo con il governo, attraverso la mediazione delle autorità universitarie. L'assemblea generale perde la sua centralità e la voce degli studenti diventa parte del coro di protesta diretto dai vertici della gerarchia accademica.

La strada della grande alleanza di tutte le forze universitarie non è però percorribile da parte dell'ala antagonista del movimento. A tre anni dalla rivolta anti-Moratti, molti collettivi portano ancora i segni dell'irrigidimento seguito alla ricomposizione dei rapporti tra autorità accademiche e governo. A recitare di nuovo il copione della protesta sotto la regia della CRUI non sono dunque disponibili. Le parole d'ordine dell'autonomia universitaria e dell'intoccabilità della ricerca sono ormai vuote di significato per i collettivi che hanno incentrato la loro lotta sulla critica dell'università mercificata e sul ruolo svolto al suo interno da un corpo docente cooptato, la cui funzione economica è proprio quella di curare, in facoltà, gli interessi delle imprese. Si sviluppano così iniziative critiche non solo nei confronti della riforma governativa, ma anche contro la difesa dello *status quo* da parte delle forze accademiche.

Nonostante le tensioni interne, le diverse esperienze di lotta e i diversi rapporti di forza nelle facoltà, i collettivi riescono comunque a ricompattarsi, a livello di coordinamento nazionale, nella determinazione degli obiettivi concreti della contestazione. Sulla scia delle richieste dei docenti e dell'opposizione politica e sindacale, gli studenti contestano la trasformazione delle università in fondazioni e il blocco del *turn over*. Ma chiedono anche la soppressione dei dottorati senza borsa; l'istituzione di un contratto unico di lavoro subordinato, a compimento del dottorato, in sostituzione della giungla di contratti didattici e di ricerca esistente; e l'apertura di una fase di reclutamento straordinario, necessaria a decongestionare il settore della ricerca, dopo anni di blocchi concorsuali e tagli finanziari. A livello didattico, gli studenti si oppongono fermamente al modello del 3+2 e al sistema dei crediti, considerati come aspetti centrali del processo di dequalificazione del sistema universitario, criticano il numero chiuso e la frequenza obbligatoria, come strumenti di selezione di classe, e chiedono la retribuzione di stage e tirocini, garantendo peraltro il loro

carattere solo facoltativo. Infine, i collettivi si oppongono all'istituzione dei poli d'eccellenza e, più in generale, alla finta logica meritocratica che vorrebbe giustificarli.

Le anime politiche del movimento

Sul piano politico, la parola d'ordine degli studenti è "autoriforma". Nel rifiutare il processo di riforma portato avanti dal governo, gli studenti non hanno modelli ideali cui ispirarsi, ma intendono invece partire dalle proprie pratiche di movimento. L'autoriforma passa innanzi tutto per la riappropriazione di spazi di decisione diretta da parte degli studenti, fuori da ogni logica gerarchica di rappresentanza. Il problema, sostengono i collettivi, non è l'elaborazione di una proposta tecnica da consegnare al legislatore o agli attori della mediazione politica e sindacale, come alternativa alla proposta governativa. Si tratta invece di avviare un processo di revisione critica delle funzioni economiche e sociali dell'università, che superi le contraddizioni dell'università esistente, attraverso il consolidamento delle pratiche di auto-organizzazione e la generalizzazione all'intero sistema universitario dei percorsi critici già avviati nelle facoltà.

La forte convergenza su questa importante scelta di metodo non basta tuttavia a superare le contraddizioni esistenti nei contenuti politici espressi dalle diverse anime del movimento. Alcuni collettivi rivendicano, ad esempio, il loro ruolo chiave nel "sabotaggio" del sistema dei crediti, attraverso quello che definiscono l'"inflazionamento del credito", ossia la proliferazione di moduli didattici cogestiti da docenti e studenti, formalmente riconosciuti ai fini della carriera dello studente. Il problema, tuttavia, è che queste pratiche, sperimentate nelle facoltà con un corpo docente aperto al confronto studentesco, sono difficilmente generalizzabili e, soprattutto, restano subordinate alla disponibilità dei docenti. Questo, secondo i collettivi più attenti alla questione baronale, costituisce un limite intrinseco di queste sperimentazioni universitarie, che più che momenti critici e di lotta, diventano forme concertative, che lasciano intatta l'asimmetria gerarchica nel rapporto docente/studente, nascondendola dietro il velo di una finta autodeterminazione studentesca.

Anche la critica del precariato universitario si mostra presto meno compatta rispetto alle apparenze. Molti collettivi vedono la richiesta di un contratto unico a tempo determinato come un tentativo di razionalizzare il processo di cooptazione, che poco ha a che fare con la lotta alla precarietà: il lavoro precario, sostengono, si combatte con la can-

cellazione dei contratti precari, non con il loro riordino sotto un unico ombrello normativo. Richiedere un contratto unico a tempo determinato equivale invece ad accettare acriticamente le condizioni di subordinazione e indottrinamento che caratterizzano il processo di cooptazione.

Ma, più in generale, le diverse pratiche auto-organizzative nella vita concreta in facoltà fanno emergere le contrapposizioni politiche di fondo tra le diverse anime del movimento e la difficile riconciliazione delle concezioni teoriche sottostanti. Una parte significativa del movimento si ispira infatti ad una concezione teorica che vede l'università come il nuovo epicentro dello scontro sociale: “ciò che un tempo era la fabbrica, ora è l'università” scrive il collettivo di *Edu-factory* (2008), composto da studenti, ricercatori, docenti e studiosi di varie provenienze. Nel nuovo paradigma del capitalismo cognitivo, il controllo sociale passa per la produzione del sapere, sempre più assoggettato agli interessi del capitale². Se nella fabbrica fordista il conflitto si manifesta nella produzione di merci, nell'università della società della conoscenza esso si esprime nella produzione del sapere. Tuttavia, a differenza della fabbrica fordista, dove sono i rapporti interni a riprodurre il conflitto sociale capitale/lavoro, nell'università la nuova conflittualità sta nelle forme e nei contenuti della produzione del sapere. Non esiste, dunque, alcun antagonismo nei confronti del corpo docente, il quale è esso stesso vittima dell'assoggettamento del proprio lavoro intellettuale al capitale ed è per questo un potenziale alleato del movimento studentesco, nella costruzione di forme non mercificate di produzione di sapere. Il vero nemico è invece il governo che, tagliando i fondi a questo settore strategico, accelera il processo di mercificazione dell'istruzione e della ricerca, assoggettando maggiormente il sapere al capitale.

Pur da angolazioni opposte, una parte del movimento studentesco e della sinistra extra-parlamentare, abbraccia così apertamente la concezione sviluppata dalle lobby industriali europee e calata dall'alto, nel dibattito nazionale, come vincolo istituzionale esterno, in forza degli accordi formali e informali presi dai ministri e dai capi di Stato e di governo. Dai rettori agli studenti, dai sindacati ai partiti della sinistra radicale, la difesa dell'università pubblica diventa una necessità sociale, legata al ruolo economico della ricerca, nella società della conoscenza. Da una parte, dunque, la necessità di aumentare, non certo di ridurre, gli investimenti pubblici in questo settore, come prescritto dalla strategia di Lisbona (la quale in realtà intende innalzare soprattutto i finanziamenti privati); dall'altra, l'accettazione anche da parte

delle forze di movimento del processo di revisione delle funzioni economiche dell'università, che santifica la scienza e la produzione dei saperi, ponendola però al servizio delle imprese.

La concezione del capitalismo cognitivo lascia tuttavia insoddisfatta l'ala antagonista del movimento. Da un punto di vista marxista militante, i collettivi antagonisti descrivono il capitalismo cognitivo come un esercizio accademico dai pericolosi risvolti politici sull'unità del movimento dei lavoratori. La concezione del capitalismo cognitivo, oltre ad esagerare il ruolo dei "lavoratori della conoscenza", lascia in secondo piano i rapporti di classe e il ruolo dei settori tradizionali dell'economia. Più che rivendicare la propria centralità nel conflitto sociale, questi collettivi intendono quindi consolidare i rapporti col mondo del lavoro, sempre più frammentato e individualizzato nelle nuove condizioni di precarietà generalizzata. Nessuna solidarietà dunque da parte delle forze antagoniste alla grande alleanza universitaria, che, per difendere se stessa, contribuisce a disarticolare il movimento dei lavoratori.

Anche la richiesta di maggiori fondi per l'università, apparentemente condivisibile da tutte le forze universitarie, diventa oggetto di critica da parte delle forze antagoniste: richiedere maggiori fondi per l'università, senza una revisione critica della politica di contenimento della spesa pubblica, significa semplicemente addossare agli altri settori tagli ancora più gravi. Per questo, il problema non riguarda la difesa dell'università pubblica in nome degli impegni finanziari assunti a livello europeo, bensì il rifiuto esplicito dell'intera strategia europea di smantellamento del settore pubblico, a cominciare dal Patto di stabilità e dai suoi principi di rigore di bilancio.

Nella concezione degli studenti antagonisti, la posta in gioco della contestazione non è semplicemente il taglio dei fondi alla scuola e all'università, che poi, in sé, non è più grave dei tagli alla sanità, ai salari e alle pensioni. Si tratta invece di invertire il processo generale di mercificazione della società, di cui la mercificazione dell'università è solo uno strumento, e di contrastare l'egemonia culturale neoliberista che accompagna questo processo. Perché il punto, sostengono i collettivi antagonisti, non è la carenza di risorse, ma il fatto che i fondi pubblici vengono di fatto messi al servizio degli interessi privati. In questo senso più generale, la ricostruzione di un'identità autonoma del movimento studentesco non è un problema solo interno, ma anche di rapporti con le altre realtà di lotta. L'auto-riconoscimento dello studente non passa solo per la rivendicazione di un suo ruolo centrale nel conflitto sociale, ma si costruisce attraverso la partecipazione alle lotte

dei lavoratori e della società civile, che, da prospettive diverse, tentano di anteporre la soddisfazione dei bisogni dei cittadini alle esigenze di valorizzazione del capitale.

Il movimento antagonista prende le distanze anche dalle forze propriamente politiche e sindacali. I partiti e i sindacati che oggi difendono l'università pubblica portano infatti sulle proprie spalle la responsabilità stessa della sua mercificazione. Il processo di sottomissione al mercato in nome dell'autonomia è opera di Ruberti, Berlinguer e Zecchino, prima che di Moratti e Gelmini. E anche i tagli che oggi il governo Berlusconi impone al settore pubblico sono solo la prosecuzione delle politiche del centro-sinistra e del suo bisogno di accreditarsi ai potentati economici come forza credibile di governo. Una scelta politica, affermano i collettivi, bocciata dai lavoratori che hanno ritirato a questa sinistra anche la delega a rappresentarli in parlamento. Ma ciò nonostante la sinistra istituzionale non rinuncia a vantarsi dei risultati ottenuti nel riportare in ordine i conti dello Stato, rivendicando i benefici "sistemici" della deregolamentazione del mercato del lavoro, che ha prodotto flessibilità e precarietà per i lavoratori e profitti per le imprese.

Le prospettive dell'università mercificata

L'imponente onda di protesta e la complessità delle posizioni interne al movimento non influenzano minimamente la strategia del governo, il cui disegno si presenta chiaro: accelerare il processo di mercificazione del sistema scolastico e universitario e la conseguente revisione delle sue funzioni economiche e sociali, eliminando i residui di un modello sociale di emancipazione attraverso lo studio e trasformando scuola e università in appendici del sistema produttivo. Si tratta di un progetto ambizioso, che nel 2010 conduce ad un nuovo tentativo organico di riforma del sistema universitario.

Il disegno di legge n. 1905, approvato alla Camera dopo l'approvazione in Senato il 29 luglio, cancella innanzi tutto il diritto allo studio, sostituendolo con il «fondo per il merito». L'accesso a «premi di studio», «buoni studio» (di cui una quota dipendente dai risultati accademici conseguiti deve essere restituita al termine degli studi) e prestiti d'onore è slegato da ogni parametro riguardante le condizioni economiche dello studente ed è invece riservato ai vincitori delle così dette «prove nazionali standard» (a pagamento). Anche sul piano formale, lo studio cessa dunque di essere un diritto – che è compito dello Stato rendere sostanziale, attraverso l'eliminazione delle barriere di

natura economica – e diventa invece un premio riservato ai “più meritevoli”, con un prevedibile effetto redistributivo di carattere regressivo, che toglie ai poveri per dare ai ricchi. La riforma accentua inoltre i rapporti gerarchici negli atenei, aumentando il potere del rettore e del consiglio d’amministrazione (composto per per almeno il 40 per cento da consiglieri esterni ai ruoli dell’ateneo, in rappresentanza degli interessi del mondo imprenditoriale), a scapito degli organi di natura scientifica, come il senato accademico. Nel campo della didattica e della ricerca, in particolare, il senato accademico assume compiti solo propositivi e consultivi, mentre le funzioni di indirizzo strategico e le decisioni in merito all’attivazione e la soppressione di corsi e sedi diventano competenza del consiglio d’amministrazione. Nei rapporti interni al corpo accademico, la riforma modifica nuovamente le procedure di reclutamento, accentua il potere dei professori ordinari e pone ad esaurimento il ruolo dei ricercatori, sostituendoli con contratti a tempo determinato di tre anni, rinnovabili una sola volta, a ridotta autonomia e meglio governabili dalle gerarchie accademiche. Come premio per i soggetti più propensi ad accettare la logica cooperativa, la riforma prevede la possibilità di coprire fino all’80 per cento dei posti vacanti di professore associato tramite chiamata diretta dei ricercatori a tempo determinato, purché in possesso dell’abilitazione nazionale (che sostituisce l’idoneità, conferita tramite concorsi locali).

Il disegno complessivo è esplicito: la ricerca scientifica e l’offerta formativa non devono più essere funzionali alla domanda sociale del paese, ma diventare oggetto di una valutazione puramente economica. In parallelo, si rendono convergenti gli interessi del mondo imprenditoriale e quelli delle gerarchie baronali, attraverso incentivi economici e posizioni di potere, che determinano una nuova fisionomia dell’università, sia nelle sue funzioni esterne, che nella sua organizzazione interna.

L’accelerazione di questo processo di trasformazione guidato da governo, Confindustria e vertici accademici si scontra però con le concezioni e le strategie, solo in parte riconciliabili, dei diversi soggetti che insegnano e fanno ricerca all’università e, soprattutto, con alcune parti del movimento studentesco. Questo espone l’università a due tendenze contrapposte.

Da una parte, governo e forze accademiche hanno un interesse comune a tenere separati i problemi dell’università da quelli del resto della società, mantenendo lo scontro universitario dentro i convenienti limiti della negoziazione sui fondi, senza alcun ripensamento sul processo di mercificazione dell’università e della società intera. In questo

contesto, si inserisce l'ammorbidente dei tagli ai finanziamenti e al *turn over* operato dalla legge di riforma dell'università del 2008, rispetto a quanto previsto dalla manovra estiva. Si tratta di un provvedimento che scontenta diversi atenei e gruppi accademici e che premia gli atenei virtuosi sul piano del contenimento della spesa. Il riaggiustamento è dunque principalmente a carattere distributivo, ma il suo effetto complessivo è quello di ricomporre la frattura tra ministero e università, scompaginando il tentativo di costruire un fronte universitario compatto in chiave anti-governativa. Come riflesso, si indebolisce anche l'autonomia della parte del movimento studentesco favorevole alla grande alleanza di tutte le forze universitarie, che resta in balia dell'iniziativa dei soggetti accademici e istituzionali. Ma, più in generale, la via verso soluzioni settoriali e corporative allontana ulteriormente l'università dalle dinamiche sociali e prepara il terreno per ulteriori affondi verso la mercificazione.

In questo contesto, si inserisce la protesta dei ricercatori, i quali, alla ripresa dell'anno accademico 2010-11, in molte facoltà, rifiutano gli affidamenti degli insegnamenti ufficiali, per manifestare la loro opposizione al progetto di riforma. Ancora una volta, la didattica è bloccata per iniziativa di chi insegna, non di chi studia. E nonostante la solidarietà che i ricercatori ricevono dagli studenti, l'alleanza si sviluppa su basi solo tattiche, come tentativo di unire le forze contro una riforma che colpisce entrambe le categorie, senza tuttavia alcuna critica radicale del disegno generale di mercificazione dell'università e del ruolo svolto al suo interno dalla cooptazione, della quale i ricercatori faticano a discutere.

Contro questa tendenza dai tratti corporativi operano soprattutto i tentativi dell'ala intransigente del movimento di costruire un fronte unico di lotta con i lavoratori e la società civile, al fine di invertire il processo di mercificazione, non solo nel sistema universitario, ma in tutta la società. Questa controtendenza dipende però da fattori almeno in parte esterni all'università, a cominciare dalla capacità del movimento dei lavoratori di riprendere l'iniziativa politica e dalla possibilità di ricostruire un'efficace azione sociale a partire dalle lotte dei movimenti, fuori dalle dinamiche parlamentari.

Nella misura in cui la protesta tende effettivamente a generalizzarsi, si indeboliscono parallelamente i fattori di mistificazione nel discorso politico: il mito del mercato, il primato dell'economia sulla politica e sulla società, l'intoccabilità dei vincoli istituzionali, in questo scenario, perdono il loro carattere di principi assoluti e inviolabili, per diventare oggetto di un confronto politico aperto. Una simile dinami-

ca rafforza dunque le concezioni politiche più sovversive presenti nel movimento, alimentando i tentativi dei collettivi di superare il ristretto ambito della critica universitaria per porre in discussione l'intero sistema sociale e produttivo. Allo stesso tempo, questa dinamica accelera la dissoluzione della grande alleanza di tutte le forze universitarie, ponendo le condizioni per un esplicito antagonismo studentesco nei confronti delle forze baronali e per un'opposizione frontale contro le spinte corporative.

Ma le tensioni interne al movimento universitario e l'evoluzione dei rapporti col governo e le forze sociali non sono i soli fattori che influenzano le dinamiche universitarie. La riforma universitaria e, più in generale, l'intera politica governativa devono infatti fare i conti con l'aggravarsi della crisi economica mondiale e con le tensioni sociali che l'accompagnano.

Dopo la crisi dei "titoli *subprime*" nell'agosto 2007, durante la quale le banche centrali riforniscono di liquidità il sistema bancario in difficoltà, nel settembre 2008, si scatena una pesante crisi borsistica, per molti versi paragonabile al crollo di Wall Street dell'ottobre 1929, sfociato nella Grande depressione degli anni Trenta. Di nuovo, banche centrali, governi e istituzioni internazionali intervengono in modo deciso, cancellando con un colpo di spugna i principi stessi del neoliberalismo, considerati fino a poco prima come valori assoluti. In campo fiscale, i governi devono accantonare il rigore di bilancio, imposto con la massima fermezza in tutti i settori dell'economia, per soccorrere il sistema bancario e le imprese industriali più toccate dalla crisi. Sul fronte monetario, la Banca centrale europea, sempre restia ad allentare le maglie del credito nonostante gli elevati tassi di disoccupazione, interviene ripetutamente sui mercati monetari, sotto il coordinamento della Federal Reserve americana, con iniezioni di liquidità senza precedenti e una politica aggressiva sui tassi d'interesse completamente estranea alla sua storia.

Di fronte a questo doppio binario nelle regole di politica economica – da una parte il rigore di bilancio e l'ossessivo richiamo alle capacità taumaturgiche della mano invisibile del mercato, dall'altra i ripetuti interventi dei governi e le massicce iniezioni di danaro pubblico per evitare l'insolvenza delle banche – la posizione degli studenti è priva di ambiguità. Al grido di battaglia: "La vostra crisi non la pagheremo noi!", gli studenti rifiutano in modo compatto di sobbarcarsi gli oneri della crisi. Il problema tuttavia è che dietro l'ovvietà che la crisi non è la loro in quanto a fattori scatenanti, non è affatto chiaro il modo in cui gli studenti pensano di non pagarne le conseguenze.

Perché una cosa è pretendere che gli effetti della crisi li paghino i responsabili della crisi stessa, cioè *in primis* le banche e le autorità monetarie, oltre che, più in generale, il mondo imprenditoriale, che casca sempre in piedi, anche quando sbaglia i propri investimenti; altra cosa è pensare di salvarsi come studenti per pagare poi il conto come futuri lavoratori o pensionati o semplicemente come cittadini con minori servizi pubblici a disposizione.

Soprattutto perché con l'evolvere della crisi sono i paesi stessi a diventare insolventi e a dover scaricare sui loro popoli il costo del salvataggio del sistema bancario e industriale. Le misure di *austerità* imposte alla Grecia nel 2010 sono un monito per tutti. Nell'estremo tentativo di salvare l'ordine mondiale neoliberista, le istituzioni internazionali estendono ai paesi europei i piani di ristrutturazione, in passato riservati ai paesi del Sud del mondo.

Ma, dal punto di vista delle trasformazioni istituzionali, il vero problema non riguarda le diverse attenzioni che le istituzioni internazionali e le autorità di politica economica riservano ai lavoratori e alla società, da un lato, e al sistema bancario e industriale, dall'altro. Il problema è invece che il rigore di bilancio si rivela incompatibile con la ripresa del processo di accumulazione, ridando legittimità alla teoria keynesiana di sostegno alla crescita attraverso ammortizzatori sociali, strumenti di welfare e, più in generale, tramite il rilancio della spesa pubblica. Sul piano finanziario, poi, è l'indipendenza stessa delle banche centrali a vacillare. E non tanto per la mancanza di procedure democratiche nella gestione della politica monetaria, sottratta ai governi e affidata al mondo bancario. Bensì per il fallimento a livello mondiale dell'operato delle autorità monetarie, del loro sistema di vigilanza e delle loro politiche di credito. Dopo aver resistito per trenta anni alle critiche teoriche e alle lotte politiche, il paradigma neoliberista rischia così di crollare sotto le forze di mercato da esso stesso liberate, rendendo necessaria la ricerca di nuovi modi di regolazione dell'economia e di una nuova architettura istituzionale internazionale.

L'aggravarsi della crisi economica minaccia dunque di stravolgere il contesto istituzionale globale, modificando i rapporti economici e alimentando la soggettività critica delle forze sociali e politiche. I conflitti settoriali e i movimenti spontanei della società civile possono allora assumere una diversa portata politica, se inseriti in una strategia di lotta generalizzata contro l'assoggettamento della società al mercato. In questo quadro, le spinte antagoniste degli studenti, facilmente governabili finché confinate nelle cittadelle universitarie, possono diventare anch'esse parte di un processo sovversivo globale.

Ma queste sono solo tendenze potenziali. Allo stato attuale, la crisi economica e la contestazione non sembrano preoccupare le forze governative, le quali appaiono ben decise a portare a compimento il processo di riforma, senza cedimenti, meno che mai di fronte alla dimostrazioni di piazza, pronte a reprimerle anche con la forza. Tanto che durante la contestazione del 2008, il governo di centrodestra deve incassare i richiami di una voce esperta come quella del presidente emerito della Repubblica Cossiga, che critica gli scontri frontali con i manifestanti, suggerendo invece una linea più morbida, che lasci crescere la protesta, che anzi fomenti le tensioni e le violenze, piuttosto che soffocarle, anche infiltrando “agenti provocatori pronti a tutto”, per giustificare poi l’attuazione di misure repressive dure e durature.

Note

1. L’espressione del ministro è pronunciata nel discorso d’inaugurazione del Forum della pubblica amministrazione alla Fiera di Roma, il 12 maggio 2008. Poco dopo, alla trasmissione di *Raiuno* “Porta a porta”, Brunetta ritorna sulla necessità di licenziare i lavoratori pubblici inefficienti citando, senza ironia, la massima di Mao Tse Tung, “colpirne uno per educarne cento”, ripresa in più occasioni dalle Brigate Rosse, gruppo terroristico da parte del quale il ministro lamenta di aver ricevuto ripetute minacce.

2. La scuola del capitalismo cognitivo si sviluppa a livello accademico prevalentemente in Francia e in Italia, ad opera di un gruppo di studiosi vicini ad Antonio Negri. Dal punto di vista teorico, si tratta del tentativo di aggiornare il pensiero marxista alla società post-industriale, a partire dalla revisione di alcuni fondamenti teorici del marxismo stesso, tra cui la teoria del valore-lavoro, l’analisi dei rapporti di classe e la distinzione tra lavoro produttivo e improduttivo. Per una presentazione organica di quest’approccio teorico e per apprezzare la polemica sviluppatasi all’interno del marxismo, si vedano l’opera di Yann Moulier-Boutang (2007) e la recensione critica a quest’opera da parte di Steven Shaviro (2008). In italiano, la scuola del capitalismo cognitivo è sviluppata da Andrea Fumagalli (2007).

Dal regno al mercato

Nel corso di un secolo e mezzo di storia, l'università si è trasformata sotto la spinta dei cambiamenti economici, politici e sociali, facendo in alcuni casi da propulsore per le trasformazioni dell'intera società. Le sue trasformazioni hanno riguardato sia le sue funzioni esterne, il suo ruolo nella società e nell'economia, sia la sua struttura interna, fatta di rapporti di potere derivanti in gran parte dal controllo del reclutamento e degli avanzamenti di carriera¹.

L'evoluzione degli obiettivi economici e sociali dell'università impone la continua ricerca di nuovi equilibri nella ripartizione del potere accademico. In questo processo, i potentati accademici hanno dialogato col Re e con i ministri per ottenere un ruolo nel controllo del reclutamento, hanno giurato fedeltà al fascismo pur di conservare cattedre e prestigio, per assumere, alla sua caduta, le redini stesse dell'università, hanno resistito alla contestazione studentesca che voleva esautorarli e hanno portato gli studenti in piazza come strumento di pressione sul governo e sul parlamento.

Il governo dell'università passa innanzi tutto per il controllo dei suoi meccanismi di riproduzione. Per questo il potere baronale è intrinsecamente legato alla classe dominante che, attraverso la mediazione del potere politico, stabilisce il ruolo dell'università nella società, indirizza i suoi obiettivi economici e porta ad affermare particolari criteri di reclutamento del corpo docente coerenti con l'assolvimento di queste funzioni.

Cooptazione, rapporti di classe e riproduzione culturale

Le trasformazioni dell'università riflettono l'evoluzione dei rapporti di potere nella società e i mutevoli interessi della classe dominante. L'università però è anche un fattore di condizionamento della società. I contenuti della ricerca scientifica e degli insegnamenti accademici, l'autorevolezza scientifica e politica dei cattedratici, le finalità stesse

dello studio sono tutti fattori che influiscono sulla cultura, sui valori, sui rapporti economici e sulle concezioni politiche che si affermano fuori dell'università, nella società.

Nei suoi interessi materiali, l'università dipende dai suoi rapporti con la classe al potere. Da questo discende lo storico ruolo apologetico e di legittimazione dei rapporti di potere esistenti svolto dagli universitari. Questo ruolo è ben visibile nelle scienze economiche: sin dalla nascita dell'economia politica con Adam Smith, gli economisti borghesi hanno cercato di giustificare e razionalizzare il sistema esistente, presentandolo come utile, se non addirittura necessario, al perseguimento del bene comune. La definizione del bene comune è cambiata nel tempo, identificandosi ora con gli interessi di un particolare gruppo o classe sociale, ora con quelli di un altro gruppo o classe. Ma, dalle loro cattedre, gli economisti hanno sempre preteso di parlare nell'interesse generale della società – di quella società che assegna loro una posizione di prestigio e privilegio.

Per definizione, l'università dovrebbe essere il luogo dove si esercita e si sviluppa il ruolo critico degli intellettuali sulle varie discipline scientifiche e sulla cultura in generale, dove vengono sottoposte a continua verifica e messe in discussione le certezze raggiunte, anche quando questo significa rompere gli equilibri esistenti e assumere un carattere destabilizzante o addirittura sovversivo. Questa possibilità critica, sempre presente in un'istituzione che produce cultura, è però strutturalmente osteggiata dal reclutamento per via cooptativa.

La cooptazione è per sua natura una pratica conservatrice, che chiude le porte d'accesso alle forze e alle idee che non sono già rappresentate all'interno del sistema e le spalanca invece a chi sa rendersi utile alle scuole di pensiero più potenti. Nel sistema di cooptazione, le idee senza baroni muoiono, con i loro portatori. L'unico elemento dinamico in questo sistema di riproduzione delle idee della classe dominante è dato dalla competizione tra squadre accademiche nel controllo della cooptazione. Ma trattandosi appunto di una competizione condotta sulla base del potere accademico delle varie squadre, invece che su criteri scientifici, essa finisce per riprodurre ordinatamente i paradigmi esistenti, premiando quelli più potenti a livello baronale invece che quelli più promettenti sul piano scientifico.

Egemonia neoliberista e fine del pensiero critico

Nel nuovo assetto politico incentrato sulle imprese, questi fattori strutturali di conservatorismo connaturati alla pratica cooptativa si combi-

nano con l'egemonia culturale del neoliberismo, che riduce ulteriormente la capacità critica dell'università e accentua il suo ruolo apologetico della classe borghese. La razionalità del mercato diventa l'unico parametro di giudizio della politica sociale. Si afferma così un modo unico di pensare in cui la critica radicale, quella cioè che rifiuta la razionalità del mercato, appare semplicemente irrazionale ed esterna al dibattito scientifico. La critica del sistema esistente è dunque estromessa dalle scienze sociali, le quali diventano un insieme di enunciati sulle virtù del mercato e della "libera concorrenza", da studiare, ma non da criticare.

Oggi, le principali istanze critiche nelle università, nonostante i rapporti di forza sfavorevoli, provengono dagli studenti. Il contributo dei docenti al dibattito politico consiste invece soprattutto nella giustificazione ideologica del processo di mercificazione, come processo inevitabile ed economicamente efficiente, salvo poi chiamare in causa la sacralità della scienza e l'autonomia dei saperi, quando le eccessive richieste del mercato arrivano a mettere in discussione i privilegi acquisiti nell'università.

Le teorie della necessità del lavoro flessibile, dell'efficienza dei sistemi di premi e punizioni, del capitale umano come motore della crescita, dei "bamboccioni" senza spirito d'iniziativa², dei "fannulloni" nel settore pubblico, delle imprese private che sanno fare meglio dello Stato sono tutti prodotti accademici confezionati su misura per la difesa di particolari interessi economici, all'interno di un disegno di mercificazione generalizzata della società. Da queste teorie, la cui credibilità scientifica è sancita in modo auto-referenziale dagli stessi cattedratici, discendono, sul piano morale, la colpevolizzazione dei soggetti con i maggiori disagi economici e sociali e l'esaltazione delle classi agiate e, sul piano economico e politico, i tagli alla spesa pubblica, la politica di incentivi alle imprese, gli imperativi della flessibilità e della precarietà del lavoro e, più in generale, l'imposizione di condizioni concorrenziali sul mercato del lavoro, che schiaccia il salario e abolisce i diritti.

In questa nuova concezione politica e culturale mercato-centrica, le ragioni storiche che hanno portato lo Stato a soddisfare direttamente alcuni bisogni fondamentali dei cittadini lasciano il campo al solo principio che conta nella società mercificata: quello del massimo profitto. Interi settori dell'intervento pubblico, che storicamente trovavano la loro ragion d'essere nella volontà politica di garantire l'accesso universale a determinati servizi, indipendentemente dalle condizioni di censo, appaiono d'un tratto come pesanti fardelli di cui liberarsi in

fretta. L'incompatibilità tra soddisfazione dei bisogni dei cittadini e logica del profitto cessa di essere motivo di riflessione critica sulle conseguenze di una società tutta asservita al capitale e diventa invece la dimostrazione dell'inefficienza dello Stato e dell'urgenza di lasciar fare al mercato.

Secondo questa visione mistificata dei rapporti economici, il bene comune coincide con la massimizzazione dei profitti delle imprese. Gli obiettivi stessi delle istituzioni pubbliche, dunque, non devono più essere valutati in funzione dei bisogni sociali cui cercano di rispondere, ma in funzione dei profitti privati che riescono a produrre. E questo principio deve valere ovviamente anche per l'università.

L'attuale dibattito sulla riforma universitaria non è visto dal mondo politico e accademico come un processo logico-sperimentale in cui possono confrontarsi, anche aspramente, idee contrapposte, per trovare una sintesi convincente e un nuovo approdo sicuro, ma come un assioma che prevede un unico sbocco obbligato: la mercificazione dell'università, resa necessaria dall'avanzamento del processo di mercificazione dell'intera società, avviato con l'affermarsi delle politiche neoliberiste a livello internazionale.

La ridefinizione degli obiettivi dell'università non è oggetto di una vera discussione. Essa è un semplice sottoprodotto della politica di finanziamento, che, imponendo criteri aziendalistici e limitando l'impegno pubblico, impone la ricerca di altri soggetti erogatori e la conseguente revisione delle politiche di gestione del personale, di offerta didattica e di ricerca scientifica. L'asservimento al mercato diventa dunque un problema tecnico, non più politico. Nessuno scontro ideologico tra sostenitori dell'intervento pubblico, come strumento diretto di applicazione dei diritti e soddisfazione dei bisogni, e difensori del mercato, che regola l'attività economica nel rispetto dell'efficienza. L'università, pubblica o privata che sia, deve essere economicamente efficiente. Questo è quello che conta.

La critica scientifica e la conflittualità politica perdono così la capacità di dare impulso al cambiamento sociale, per lasciare il posto alla formazione di competenze lavorative e assolvere al ruolo di supporto ideologico alla società delle imprese. Gli scontri teorici perdono ogni rapporto con le lotte sociali e si riducono alla ricerca del miglior strumento per realizzare il bene comune.

L'affermarsi del pensiero neoliberista come matrice economico-culturale anche di gran parte della sinistra, oltre che della destra, rende dunque perfettamente coerente il processo di riforma della

società e dell'università nel contesto dell'alternanza. Le riforme dell'università della sinistra e della destra si differenziano soprattutto per le redistribuzioni di potere all'interno del sistema universitario e per i servizi resi alle proprie lobby accademiche, economiche, politiche e religiose, ma condividono pienamente la funzione economica da assegnare all'università: quella di strumento al servizio del capitale.

Le trasformazioni del barone

Nella storia dell'università, la professione del docente si è trasformata radicalmente. Il professore-ricercatore, che dedica alle attività scientifiche il tempo lasciato libero dalla didattica, si trasforma dapprima in professore-libero professionista. Questi, una volta svolto il proprio carico didattico frontale, considera assolti i propri doveri accademici e dedica il resto del suo tempo alla libera professione e a costruirsi un percorso verso posizioni di ulteriore prestigio e potere. Nella nuova università improntata alle imprese, il professore universitario è chiamato a compiere una nuova metamorfosi, trasformandosi in professore-manager, capace di reperire risorse dalle imprese e di ripartirle tra i membri della sua squadra, come condizione di riproduzione ed espansione del proprio potere personale e di quello dell'intera cordata³.

Il vecchio barone, dal feudo inviolabile, coincidente con la sfera di influenza della sua cattedra, ha ormai fatto il suo corso e il principio stesso di autonomia scientifica e didattica che aveva ispirato la titolarità della cattedra è diventato obsoleto. Questa trasformazione produce una gerarchizzazione formale e informale dei rapporti universitari con un peso crescente delle strutture amministrative d'ateneo (all'interno delle quali è ora riconosciuto uno spazio esplicito alle imprese), nelle scelte scientifiche e didattiche.

In questa trasformazione simultanea delle finalità dell'università, della sua struttura interna di potere e dei meccanismi di reclutamento, il processo di riforma avviato negli anni Novanta si è sviluppato in modo organico. Innanzi tutto, le diverse riforme hanno ridotto i casi di incompatibilità della professione di docente con l'esercizio di attività economiche private, aumentando al tempo stesso i benefici economici offerti ai docenti che sanno aprirsi alle opportunità economiche offerte loro dal mondo imprenditoriale. A questo processo si è accompagnata la parallela riforma del *modus operandi* della cooptazione incentrata sulla concorrenza tra squadre accademiche che ha reso

necessaria una blindatura dei concorsi per via legislativa senza precedenti nella storia universitaria.

In questo nuovo assetto – baronale all'interno e asservito alle imprese all'esterno – il sistema universitario acquisisce elementi di duttilità che favoriscono gli atenei, le facoltà, le aree scientifiche e le squadre accademiche più dinamiche nei rapporti con le imprese e penalizzano quelle più attaccate a forme di cultura e di produzione scientifica meno utili secondo la logica del profitto.

La cooptazione come elemento di continuità dell'università

In questo complesso quadro di trasformazioni economiche, sociali, politiche e culturali, nessuna forza politica è riuscita veramente a mettere in discussione il sistema della cooptazione come modo di riproduzione del sistema universitario e delle sue relazioni di potere. Lo scontro ha riguardato semmai il peso relativo di ciascun soggetto nel processo di cooptazione. Anche le forze sociali apparentemente più radicali hanno avuto scarso successo nella critica della cooptazione come strumento di riproduzione del sistema universitario e hanno finito, almeno in parte, per accontentarsi di ricevere alcuni privilegi particolari, attraverso l'allargamento del corpo docente a fasce sociali fino ad allora escluse dalla docenza universitaria.

Le forme e le modalità di difesa degli interessi dei soggetti maggiormente interessati al controllo del reclutamento sono cambiate nel corso della storia universitaria. In alcuni periodi, il conflitto ha assunto il carattere di un vero e proprio scontro ideologico sull'importanza relativa dei principi, parzialmente incompatibili, di meritocrazia e di autogoverno dell'università. In altri periodi, i compromessi raggiunti hanno lasciato prevalere un'immagine meno conflittuale del problema del reclutamento universitario. Ma la ricomposizione dei conflitti e la ricerca di compromessi è stata resa possibile dall'interesse comune di tenere in vita un meccanismo di reclutamento in cui l'esito dei concorsi dipende più dai commissari che non dai candidati.

Di questo paradosso sono ormai ben coscienti anche i giudici dei tribunali amministrativi. In una recente sentenza riguardante lo svolgimento di un concorso a ricercatore, il Tribunale amministrativo del Veneto chiude così la decisione di accoglimento delle istanze dei ricorrenti: «ove si seguitasse a legittimare tale circostanza, risulterebbe di fatto operante nel nostro ordinamento un sistema di accesso alla carriera universitaria non già fondato sull'obbligo del pubblico concorso,

ai sensi dell'art. 97, terzo comma, della Costituzione, ma sulla mera cooptazione del candidato da parte della c.d. comunità scientifica».

Dal canto loro, in questo lungo processo storico, gli universitari non hanno mancato di fornire una giustificazione teorica della cooptazione come parte integrante del rapporto maestro-discepolo, da cui dipende, sempre secondo il punto di vista accademico, il progresso stesso della scienza. In effetti, sarebbe stato curioso che una categoria che ha sempre saputo costruire apposite teorie che facessero apparire gli interessi della classe dominante come interessi della collettività non sapesse poi elevare a necessità sociale la sua stessa esistenza, i suoi meccanismi di riproduzione e i rapporti di potere che ne discendono. E infatti, di fronte all'evidenza di centocinquanta anni di storia del reclutamento universitario basati sulla cooptazione, che di fatto trasforma il concorso in un rito scontato, gli universitari – dai cooptatori ai cooptandi – non traggono la conclusione che l'università si trova in una situazione di illegalità radicata e generalizzata, ma deducono la necessità stessa della cooptazione, pretendendo anche di indicare loro stessi la via per renderla più agile e snella. Di qui, le prescrizioni normative a senso unico con cui si chiudono gli studi degli universitari sul problema dei concorsi: se cooptazione e concorso sono incompatibili, aboliamo il concorso e adottiamo una cooptazione trasparente, giusta ed efficiente, secondo il sempre valido modello anglo-sassone⁵. Questo dicono gli universitari, ponendosi al di sopra della stessa Costituzione.

In questo contesto, la posizione più critica che gli universitari riescono ad esprimere riguarda le implicazioni della “cattiva cooptazione”, che non rispetta il merito o che non consente un'adeguata riproduzione di determinate scuole di pensiero. Inutile dire che la cooptazione cattiva è in genere quella altrui e che la scuola di pensiero ingiustamente sottodimensionata è la propria. Ma, a parte le dichiarazioni formali, i docenti pronti a criticare veramente la cooptazione, come modo di governo dell'università, e a pagarne sino in fondo le conseguenze, non sono oggi più numerosi di quelli che nel ventennio rifiutarono di giurare fedeltà al fascismo.

Per questo, uno stimolo al cambiamento difficilmente può venire dal corpo docente, il cui spirito corporativo emerge con chiarezza nel trattamento che riserva a quel pugno di eretici che vorrebbero lavorare all'università senza giurare fedeltà alla cooptazione. Governi e parlamento sono anch'essi più preoccupati di adeguare la cooptazione ai nuovi obiettivi dell'università che non di rimettere in discussione la cooptazione in quanto tale. La magistratura, a cui è affidato il

compito di vigilare sulla legalità dei comportamenti pubblici e privati, interviene solo su abusi puntuali, ma è lontana dall'aprire un caso "mani pulite" in campo universitario. Restano gli studenti, i quali pagano caro il prezzo dell'università baronale, in quanto a contenuti e forme degli insegnamenti, oltre ovviamente che in termini di mancati diritti.

Negli ultimi decenni del secolo scorso, il movimento studentesco investì con una contestazione globale il mondo accademico e le sue strutture di potere. Ma, nonostante l'ampiezza di quelle lotte, il sistema della cooptazione è più vivo che mai. Riusciranno ad intaccarlo le nuove proteste che si sono accese di recente? Il futuro, dicevano gli antichi, è nelle mani di Giove: nessuno, se non lui, può prevederlo. I segnali, al momento, non sono incoraggianti, anche se c'è da registrare che, con molta fatica, alcuni collettivi hanno ripreso ad interrogarsi sui legami tra questione baronale, riproduzione culturale di classe e mercificazione dell'università. La coscienza critica e la capacità di lotta su questi temi non sono certo uniformi nel movimento e molti sono i contrasti politici e le diverse concezioni a confronto. Ma, indipendentemente dall'efficacia delle lotte, la rinascita del movimento studentesco un risultato l'ha già prodotto: la resistenza contro l'università baronale, per anni nelle mani di qualche Don Chisciotte isolato, con una lancia sempre più spuntata dalle continue riforme universitarie, non è più un problema individuale, ma una questione sociale e politica.

Note

1. Esiste un'ampia letteratura sociologica ed economica sui rapporti di potere, riguardante i più disparati campi della vita sociale. Eppure, l'attenzione degli accademici non si è mai rivolta in modo sistematico all'università, alla sede cioè da cui essi stessi osservano il mondo e sviluppano le loro concezioni. Un'eccezione, di alto valore scientifico, è costituita dallo studio del sistema universitario francese condotto da Pierre Bourdieu (1984, 1987; Bourdieu, Passeron, 1970). Lo schema concettuale del sociologo francese è applicato all'università italiana da un gruppo di studiosi coordinato da Roberto Moscati (1997). I rapporti di potere nel sistema universitario italiano e la questione della cooptazione sono approfonditi in chiave storico-analitica da Burton Clark (1974) e da Pier Paolo Giglioli (1979).

2. Il termine "bamboccioni" è utilizzato dal ministro dell'Economia e delle finanze Tommaso Padoa Schioppa, il 3 ottobre 2007, nel corso della presentazione della legge finanziaria per il 2008 davanti alle Commissioni bilancio di Camera e Senato, per indicare i giovani incapaci di rendersi autonomi economicamente dai propri genitori.

3. Le trasformazioni del potere baronale in senso manageriale sono approfondite da Moscati (1997).

4. Sentenza n. 132, del 22 gennaio 2009, del Tribunale amministrativo regionale del Veneto, Venezia, sez. I.

5. In questa direzione vanno anche i lavori più severi nei confronti del sistema di cooptazione in vigore. Tra questi, basti citare il contributo di Roberto Perotti (2002, 2008), professore alla Bocconi e influente opinionista neoliberaista nel campo della politica universitaria, il quale rema contro l'istituto del concorso, soffermandosi sulla scarsa rilevanza del merito scientifico dei candidati nell'attuale sistema concorsuale.

Bibliografia

- AA.VV. (1985), *Opposizione alla riforma Gentile*, Quaderni del Centro studi “Carlo Trabucco”, Torino.
- ACCORSI MARIA LUISA (2007), *Bibliografia*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di) (2007).
- ANASTASI ANTONINO (2004), *Parlamento e partiti in Italia. Una ricerca sulla classe politica italiana dalla I alla XIV legislatura*, A. {ok?} Giuffrè, Milano.
- ARCHIVIO 68-77, *Gruppi e movimenti si raccontano*, www.nelvento.net/archivio/68.
- ARCHIVIO STORICO DELLA NUOVA SINISTRA “MARCO PEZZI”, www3.iperbole.bologna.it/asnsmp/index.htm.
- AZAM GENEVIEVE (2009), *Du processus de Bologne à la loi L.R.U., une catastrophe annoncée*, www.france.attac.org/spip.php?article9755.
- BALESTRINI NANNI E MORONI PRIMO (1997), *L'orda d'oro 1968-1977: la grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*, Universale economica Feltrinelli, Milano.
- BONINI FRANCESCO (2007), *La politica universitaria nell'Italia repubblicana*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di) (2007).
- BOURDIEU PIERRE (1984), *Homo academicus*, Minuit, Paris.
- ID. (1987), *Choses dites*, Minuit, Paris.
- BOURDIEU PIERRE, PASSERON JEAN-CLAUDE (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Paris.
- BRAMBILLA MICHELE (1994), *Dieci anni di illusioni: Storia del Sessantotto*, Rizzoli, Milano.
- BRIZZI GIAN PAOLO, DEL NEGRO PIERO, ROMANO ANDREA (a cura di) (2007), *Storia delle università in Italia*, Sicania, Messina.
- CAMMARANO FULVIO, PIRETTI MARIA SERENA (1996), *I professionisti in parlamento (1861-1958)*, in Malatesta (a cura di) (1996).
- CARACCILO ALBERTO (1958), *Autonomia o centralizzazione degli studi superiori nell'età della destra*, in “Rassegna Storica del Risorgimento”, 14, pp. 573-603.
- CARLUCCI DAVIDE, CASTALDO ANTONIO (2009), *Un paese di baroni: Truffe, favori, abusi di potere. Logge segrete e criminalità organizzata. Come funziona l'università italiana*, Chiarelettere, Milano.
- CHARNITZKY JÜRGEN (1996), *Fascismo e scuola. La riforma scolastica del regime (1922-1943)*, La Nuova Italia, Firenze.

- CIAMPI GABRIELLA (1983), *Il governo della scuola nello stato postunitario. Il Consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis (1847-1887)*, Edizioni di Comunità, Milano.
- CLARK BURTON (1974), *Academic Power in Italy*, University of Chicago Press, Chicago.
- COLAO FLORIANA (2007), *Tra accentramento e autonomia: l'amministrazione universitaria dall'Unità a oggi*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di) (2007).
- COMMISSIONE EUROPEA (1995), *Teaching and Learning: Towards the Learning Society, White Paper on Education and Training*, COM(95) 590 final, Brussels.
- ID. (1996), *Apprendere nella società dell'informazione: Piano d'azione per un'iniziativa europea nell'istruzione (1996-1998)*, in “Comunicazioni della Commissione”, COM(96) 471 definitivo.
- ID. (1997), *Per un'Europa della conoscenza*, in “Comunicazioni della Commissione”, COM(97) 563 definitivo.
- ID. (2000a), *E-learning: Pensare all'istruzione di domani*, in “Comunicazione della Commissione”, COM(2000) 318 definitivo.
- ID. (2000b), *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, in “Comunicazione della Commissione”, SEC(2000) 1832.
- ID. (2001), *Gli obiettivi futuri e concreti dei sistemi d'istruzione*, in “Relazione della Commissione”, COM(2001) 59 definitivo.
- CONFINDUSTRIA (1991), *Confindustria per le riforme. Analisi e proposte*, SIPI, Roma.
- CROCE BENEDETTO (1909), *Il Caso Gentile e la disonestà nella vita universitaria italiana*, Laterza, Bari.
- CRUI (2004), *Le posizioni della CRUI sul disegno di legge del governo per il riordino dello stato giuridico e del reclutamento dei professori universitari*, www.cru.it.
- DE FELICE RENZO (1961), *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Einaudi, Torino.
- DE SÉLYS GÉRARD (1998), *L'école, grand marché du XXI^e siècle*, in “Le monde diplomatique”, Juin (trad. it.: *La scuola, grande affare del XXI secolo*, in “Le monde diplomatique/il manifesto”, 16 giugno).
- D'OVIDIO FRANCESCO (1887), *Questioni universitarie. La scelta dei professori e le commissioni pei concorsi*, in “Nuova antologia”, 95, pp. 30-47.
- EDU-FACTORY (a cura di) (2008), *Università globale. Il nuovo mercato del sapere*, Manifestolibri, Roma.
- EINAUDI LUIGI (1965), *L'università italiana e la riforma Gentile*, in *Cronache Economiche e Politiche di un Trentennio (1893-1925)*, vol. 7 (1923-24), Einaudi, Torino (apparso originariamente sul “Corriere della Sera”, 26 ottobre 1923).
- GRT – EUROPEAN ROUND TABLE OF INDUSTRIALISTS (1989), *Education and Competencies in Europe*, www.ert.be.
- ID. (1992), *Lifelong Learning*, www.ert.be.

- ID. (1995), *Education for Europeans: Towards the Learning Society*, www.ert.be.
- ID. (1997), *Investing in Knowledge: The Integration of Technology in European Education*, www.ert.be.
- FINZI ROBERTO (1997), *L'università italiana e le leggi antiebraiche*, Editori Riuniti, Roma.
- FOIS GIUSEPPINA (1999), *La ricerca storica sull'università italiana in età contemporanea. Rassegna di studi*, in “Annali di storia delle università italiane”, vol. 3, www.cisui.unibo.it.
- EAD. (2001), *I concorsi universitari*, in “Rivista trimestrale di diritto pubblico”, n. 4, pp. 1213-52.
- EAD. (2007), *Reclutamento dei docenti*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di) (2007).
- FROIO FELICE (1974), *Università, mafia e potere*, La Nuova Italia, Firenze.
- ID. (1996), *Le mani sull'Università. Cronache di un'istituzione in crisi*, Editori Riuniti, Roma.
- FUMAGALLI ANDREA (2007), *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*, Carocci, Roma.
- GENOVESI PIERGIOVANNI (1996), *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Corso, Ferrara.
- GENTILE GIOVANNI (1954), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica – I*, vol. 1, *Opere complete*, Le Lettere, Firenze.
- ID. (1954), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica – II*, vol. 2, *Opere complete*, Le Lettere, Firenze.
- ID. (1955), *Teoria generale dello spirito come atto puro*, vol. 3, *Opere complete*, Le Lettere, Firenze.
- ID. (1955), *I fondamenti della filosofia del diritto*, vol. 4, *Opere complete*, Le Lettere, Firenze.
- ID. (1955), *La riforma dell'educazione*, vol. 7, *Opere complete*, Le Lettere, Firenze.
- ID. (1988), *La nuova scuola media*, vol. 40, *Opere complete* (a cura di Cavallera Hervé), Le Lettere, Firenze.
- ID. (1989), *La riforma della scuola in Italia*, vol. 41, *Opere complete* (a cura di A. Cavallera Hervé), Le Lettere, Firenze.
- GIGLIOLI PIERPAOLO (1979), *Baroni e burocrati*, il Mulino, Bologna.
- GOETZ HELMUT (2000), *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista*, La Nuova Italia, Milano.
- HIRT NICO (2000a), *A l'ombre de la Table ronde des industriels. La politique éducative de la Commission européenne*, in “Les Cahiers d'Europe”, 3, pp. 14-20.
- ID. (2000b), *Les nouveaux maîtres de l'école: L'enseignement européen sous la coupe des marchés*, Editions EPO, Bruxelles.
- ID. (2001), *L'école prostituée, l'offensive des entreprises sur l'enseignement*, Editions Labor, Bruxelles.
- INCORONATO ALBERTO (2001), *De universit@te: l'istituzione universitaria nel terzo millennio. Il caso Italia*, in “Quaderni Cipur”, 2, pp. 1-25.

- LANCISI MARIO (2007), *Don Milani, la vita*, Edizioni Piemme, Milano.
- LOEWENSTEIN KARL (1990), *Le forme della cooptazione. I processi autonomi di riproduzione dei gruppi privilegiati*, Giuffrè, Milano.
- MALATESTA MARIA (a cura di) (1996), *Storia d'Italia. I professionisti. Annali 10*, Einaudi, Torino.
- MORETTI MAURO, PORCIANI ILARIA (1997), *Il reclutamento accademico in Italia. Uno sguardo retrospettivo*, in "Annali di storia delle università italiane", vol. 1, www.cisui.unibo.it.
- IDD. (2007), *La creazione del sistema universitario nella nuova Italia*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di) (2007).
- MOSCATI ROBERTO (a cura di) (1997), *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Liguori, Napoli.
- MOULIER BOUTANG YANN (2007), *Le capitalisme cognitif: La nouvelle grande transformation*, Editions Amsterdam, Paris.
- PARIS QUIRINO (2005), *A Mathematical Exposition of Rigged "Concorsi"*, in "Just Response", www.justresponse.net.
- PARLACHIARO ERNESTO (2006), *Candido o del porcile dell'università italiana. Storia vera di un cervello senza padrino*, Limina, Arezzo.
- PEROTTI ROBERTO (2002), *Il Bollettino dei Concorsi*, www.igier.uni-bocconi.it/perotti.
- ID. (2008), *L'università truccata*, Einaudi, Torino.
- RICUPERATI GIUSEPPE (1995), *La politica scolastica*, in Francesco Barbagallo (a cura di), *Storia dell'Italia repubblicana*, vol. II, *La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, Einaudi, Torino.
- RÜEGG WALTER (ed.) (2004), *A history of the university in Europe, Vol. III: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries*, Cambridge University Press, New York.
- RUSSO LUIGI (1959), *Francesco de Sanctis e la cultura napoletana*, terza edizione, Sansoni, Firenze.
- SANTONI RUGIU ANTONIO (1991), *Chiarissimi e magnifici. Il professore nell'università italiana*, La Nuova Italia, Firenze.
- SARFATTI MICHELE (1996), *La scuola, gli ebrei e l'arianizzazione attuata da Giuseppe Bottai*, in Davide Bonetti, Riccardo Bottoni, Grazia Giargia De Maio, Maria Grazia Zanaboni (a cura di), *I licei G. Berchet e G. Carducci durante il fascismo e la resistenza*, Liceo classico statale G. Carducci, Milano.
- SARTORI GIOVANNI (a cura di) (1963), *Il parlamento italiano 1946-1963*, Edizioni scientifiche italiane, Napoli.
- SCUOLA DI BARBIANA (1967), *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice fiorentina, Firenze.
- SHAVIRO STEVEN (2008), *Cognitive Capitalism? The Pinocchio Theory*, www.shaviro.com/Blog/?p=620.
- SIGNORI ELISA (2007), *Università e fascismo*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di) (2007).
- VILLARI PASQUALE (1868), *Scritti pedagogici*, G. B. Paravia, Firenze.

- ZANNINI ANDREA (1999), *Stipendi e status sociale dei docenti universitari. Una prospettiva storica di lungo periodo*, in “Annali di Storia delle Università Italiane”, vol. 3, www.cisui.unibo.it.
- ID. (2007), *I maestri: Carriere, metodi didattici, posizione sociale, rapporti con le professioni*, in Brizzi, Del Negro, Romano (a cura di) (2007).

