

GIUSEPPE RICUPERATI, *Sulla storia recente dell'università italiana : riforme, disagi e problemi aperti*, in «Annali di storia delle università italiane» (ISSN: 1127-8250), 5 (2001), pp. 9-30.

Url: <https://heyjoe.fbk.eu/index.php/anstui>

Questo articolo è stato digitalizzato dal progetto [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* della Biblioteca Fondazione Bruno Kessler. Il portale HeyJoe, in collaborazione con enti di ricerca, società di studi e case editrici, rende disponibili le versioni elettroniche di riviste storiografiche, filosofiche e di scienze religiose di cui non esiste altro formato digitale.

This article has been digitised within the Bruno Kessler Foundation Library project [HeyJoe](#) - *History, Religion and Philosophy Journals Online Access* platform. Through cooperation with research institutions, learned societies and publishing companies, the *HeyJoe* platform aims to provide easy access to important humanities journals for which no electronic version was previously available.

La digitalizzazione della rivista «Annali di storia delle università italiane» (annate 1997-2014), a cura della Biblioteca FBK, è stata possibile grazie alla collaborazione con il Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane e la casa editrice CLUEB.



## Nota copyright

Tutto il materiale contenuto nel sito [HeyJoe](#), compreso il presente PDF, è rilasciato sotto licenza [Creative Commons](#) Attribuzione–Non commerciale–Non opere derivate 4.0 Internazionale. Pertanto è possibile liberamente scaricare, stampare, fotocopiare e distribuire questo articolo e gli altri presenti nel sito, purché si attribuisca in maniera corretta la paternità dell’opera, non la si utilizzi per fini commerciali e non la si trasformi o modifichi.

## Copyright notice

All materials on the [HeyJoe](#) website, including the present PDF file, are made available under a [Creative Commons](#) Attribution–NonCommercial–NoDerivatives 4.0 International License. You are free to download, print, copy, and share this file and any other on this website, as long as you give appropriate credit. You may not use this material for commercial purposes. If you remix, transform, or build upon the material, you may not distribute the modified material.



La digitalizzazione della rivista «Annali di storia delle università italiane» (annate 1997-2014), a cura dalla Biblioteca FBK, è stata possibile grazie alla collaborazione con il Centro Interuniversitario per la Storia delle Università Italiane e la casa editrice CLUEB.



## SULLA STORIA RECENTE DELL'UNIVERSITÀ ITALIANA: RIFORME, DISAGI E PROBLEMI APERTI<sup>1</sup>

### 1. *Il ruolo della storicità di un'istituzione nel mutamento: da Casati a Gentile*

Vorrei partire da una domanda che non ritengo affatto retorica. Perché un discorso sulla riforma universitaria debba necessariamente partire da una premessa storiografica. La risposta mi sembra ovvia: ogni istituzione complessa ha una storicità profonda che deve essere conosciuta all'atto di una nuova proposta riformatrice. Tale storicità non è solo un inevitabile elemento di resistenza, ma è anche l'anima segreta che non a caso ha dato un'identità al nostro sistema di cultura superiore. Chi propone dei cambiamenti deve essere consapevole non solo di ciò che innova, ma anche di ciò che cancella. Le trasformazioni che non tengono conto della complessità del passato rischiano o di incontrare resistenze insormontabili o di peggiorare di fatto il nesso delicatissimo fra forme istituzionali, domande della società civile, contesto. In questo senso ogni operazione che riprende modelli perfettamente funzionanti in altre realtà e li trapianta senza preparazione in un ambiente che ha una sua storia, rischia di produrre risultati molto diversi da quelli previsti. Questo non significa che la storicizzazione giochi sempre a favore dell'esistente e quindi pregiudichi la volontà di mutamento. Vuol dire invece che il riformatore consapevole deve calcolare in che misura quanto propone altera meccanismi delicati che magari rispondevano inadeguatamente a esigenze diverse dello Stato, della società civile, delle comunità scientifiche, così da saper calcolare in che modo può realizzarsi la connessione fra vecchio e nuovo, fra ostinata vitalità dell'uno e innovazione dell'altro. Attuare una riforma universitaria significa operare in ogni caso su un organismo vivente. Ciò non consente al pur bravo chirurgo di constatare a posteriori che l'operazione è riuscita, ma che il paziente è morto.

Si può anche decidere che il vecchio modello è totalmente inadeguato alla realtà del presente e del futuro e quindi cambiarlo radicalmente, ma a questo punto occorre fare i conti con una lunga fase di vuoto in cui il vecchio non c'è più e il nuovo organismo non ha ancora la capacità di produrre risposte sociali adeguate. Questo spiega come mai le riforme scolastiche (e quelle universitarie in particolare) siano così difficili, lunghe e soprattutto possibili solo se il potere ha a disposizione un forte accumulo di autorità non solo come esecutivo, ma anche per quanto riguarda l'opinione pubblica.

Con un rapido sguardo retrospettivo alla nostra storia, non è un caso che i momenti riformatori autentici siano stati pochi e caratterizzati da deleghe di potere difficilmente accumulabili in momenti di demo-

<sup>1</sup> Questo saggio è nato sulla traccia di un intenso dialogo con gli amici torinesi e in particolare con Massimo Firpo, del quale ho condiviso le avventure di un testo critico, *Sulla riforma universitaria*, che apparirà nel n. 1 (2001) della «Rivista storica italiana».

crazia equilibrata e di libertà. Questo spiega la scelta che si tende a fare oggi di evitare una riforma globale (che avrebbe contro tutta una serie di interessi e di identità costituiti a resistenza) aggirando l'ostacolo attraverso un approccio consapevolmente debole: restituire autonomia alle sedi decentrate, trasferendo a queste una tale serie di responsabilità decisionali, da costringere ogni organismo locale a compiere la sua riforma acquistando il massimo della propria funzionalità, razionalità e capacità di gestione, lasciando allo stato il compito di distribuire a monte le risorse e a valle quello di controllare il prodotto. Si tratta di una innovazione di non poco conto, ma che a sua volta, per riuscire, non può ignorare che questo passaggio da un modello di accentramento ad un altro in parte decentrato e che riduce la funzione del ministero al controllo, richiede un ripensamento di tutti i ruoli (non solo per quanto riguarda il vertice, ma anche la delega della società civile e la responsabilità delle comunità scientifiche implicate come corporazioni razionali).

Solo un cenno è possibile dedicare in questa sede alla storia più lontana<sup>2</sup>. Il sistema universitario italiano nasceva con una scelta di fondo accentratrice, che del resto corrispondeva all'impianto generale dello stato. Ereditava l'esperienza dell'università torinese, allargata a comprendere anche i modelli lombardi. Più faticoso sarebbe stato l'adattamento ad altre realtà, in particolare del mondo meridionale ed insulare. La legge Casati era destinata a fornire per lungo tempo l'ossatura essenziale al nostro sistema universitario. Le sue caratteristiche di fondo possono essere così riassunte: modello umanistico e profonda enfasi alla formazione delle classi dirigenti; estraneità alla scienza applicata e alle tecnologie. Era la tipica università delle professioni liberali, funzionale ad un modello di società ancora lontana dalla rivoluzione industriale. Ciò che emerse fin dall'inizio fu che gli interessi locali giocarono contro ogni tentativo di ridurre il numero secondo uno schema razionale di presenza di una sola università per regione. Alla concentrazione delle risorse su poche sedi – che era stato il disegno di Carlo Matteucci – si preferì la politica della distribuzione a pioggia su quanto esisteva senza operare alcuna selezione, mantenendo in vita anche quelli che venivano percepiti come rami secchi.

Bisognava attendere il primo ventennio del Novecento per avere una seconda legge organica<sup>3</sup>. Il contesto che la rese possibile fu la forte concentrazione di potere che il Regime fascista fin dai suoi inizi era in grado già di esercitare su un settore difficile. Ciò che colpisce nelle scelte di Giovanni Gentile è l'eroico anacronismo. Nessun tentativo di affrontare i compiti nuovi che i processi di impetuosa e percepibile industrializzazione avrebbero reso necessari: per molti versi era invece un ritorno allo spirito della Casati, con la volontà di realizzare quella riduzione che invece era stata mancata dalla classe dirigente risorgimentale. Identico era ancora il predominio del modello umanistico nella ricerca. Insuperata restava la difficoltà di comprendere i settori nuovi della ricerca scientifica e in particolare di quella tecnologica. La volontà di selezionare poche università ma buone, pur non riuscendo nel compito di eliminare sedi superflue ed inefficienti, si era espressa in quella concezione delle università di serie A, le università regie, che lo Stato riconosceva pienamente come sue e quelle di serie B (istituti superiori e università libere), condannate di fatto a compiti più modesti, soprattutto in direzione della preparazione professionale. Il ruolo dello Stato e del Ministero erano invece decisamente aumentati, secondo

<sup>2</sup> Manca una vera e propria storia delle università italiane nel periodo unitario. Cfr. ANTONIO LA PENNA, *Università e istruzione pubblica*, in *Storia d'Italia*, 5, *I documenti*, ii, Torino, Einaudi, 1973, p. 1739-1774; cfr. *Cento anni di università. L'istruzione superiore dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di FRANCESCO DE VIVO-GIOVANNI GENOVESI, Napoli, ESI, 1986. Per un tentativo in questa direzione cfr. V.M. MIOZZI, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, Città di Castello, 1993. Cfr. ancora *L'Università tra Otto e Novecento: i modelli europei e il caso italiano*, a cura di ILARIA PORCIANI, Napoli, Jovene, 1994.

<sup>3</sup> Cfr. GIUSEPPE RICUPERATI, *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*, in *L'Università tra Otto e Novecento*, a cura di PORCIANI, p. 311-378. Cfr. anche MARIA CRISTINA GIUNTELLA, *Autonomia e nazionalizzazione dell'università. Il fascismo e l'inquadramento degli Atenei*, Roma, Edizioni Studium, 1992. Cfr. ora JURGEN CHARNITZKY, *Die Schulpolitik des faschistischen Regimes in Italien (1922-1943)*, Tübingen, Niemeyer, 1994. Ne esiste una traduzione italiana, con introduzione di NICOLA TRANFAGLIA, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

una logica dell'accentramento più rigoroso, che si esprimeva nel cancellare ogni parvenza di autonomia, in tutti gli aspetti più delicati: dalla nomina delle autorità, compreso il rettore, ai meccanismi di reclutamento, dove il ruolo propositivo del ministro diventava sempre più forte. La riforma Gentile era destinata a durare, malgrado l'emergere di distorsioni che si espressero nella politica degli aggiustamenti. Essa si adattò ad una impetuosa espansione quantitativa. Sopravvisse anche alle riduzioni dei margini di libertà scientifica che le varie politiche di bonifica fascista dell'università avrebbero realizzato, alterando profondamente quel meccanismo che Gentile aveva voluto severo, controllato, ma efficace e creativo. Era un'università che sul piano della formazione professionale si adattava fin troppo bene alle ambizioni sbagliate degli indifferenti, esponenti di una piccola borghesia intellettuale, che poi andava a popolare quel settore in abnorme sviluppo che era il «parastato». Essa conobbe non soltanto la vergogna, ma anche l'oggettivo impoverimento legato alle espulsioni dei docenti ebrei in seguito alle leggi razziali<sup>4</sup>. Queste colpirono non solo professori, ma anche studenti, cui fu impedita l'iscrizione e la frequenza. Nonostante le proclamazioni ufficiali compresa la Carta della scuola, che ponevano l'esigenza di modificare le istituzioni scolastiche per i nuovi destini imperiali e corporativi, l'ossatura della legge Gentile, sia pure profondamente sfigurata da una serie di interventi successivi, compreso il Regolamento del 1938, che riguardava la disciplina degli studenti, non solo sopravvisse al Regime, ma sarebbe stata la base della realtà istituzionale ereditata dalla nuova società nata dalla Resistenza.

## *2. I ritardi dell'università nell'Italia democratica*

La forza dell'esistente e la difficoltà di ripensare un'istituzione nuova per una società democratica – malgrado l'analisi spietata da parte della Commissione alleata<sup>5</sup> che per un momento si era occupata dei meccanismi dell'istruzione italiana – spiegano almeno in parte un dato apparentemente paradossale, cioè che il tema dell'università potesse restare di fatto escluso dalla Consulta Nazionale sulla scuola, che avrebbe dovuto dare sviluppo nel settore specifico al lavoro dei Costituenti e fornire la base per una riforma del sistema. Così si può parlare di un'assenza dell'università come problema nella fase del centrismo di gasperiano, un tratto saldamente interpretato dal ministro della Pubblica Istruzione Guido Gonella. Tutta la fase della Ricostruzione ed anche del primo miracolo economico italiano restò sotto l'insegna dell'università gentiliana appena rabberciata e comunque sotto la pesante tutela di un'alta burocrazia che attraverso circolari ne regolava ancora profondamente ritmi ed identità. Questa mancanza di un interesse riformatore era legata da una parte alla sempre più consistente alleanza fra le forze che esprimevano il governo e i duttili vertici burocratici, ormai perfettamente allineati ai voleri della maggioranza, dall'altra ad un'estraneità ancora notevole dei partiti di opposizione a temi come quello universitario. Non è un caso che gli unici provvedimenti di una certa consistenza del 1958 riguardassero lo stato giuridico dei docenti e in particolare degli assistenti<sup>6</sup>.

Una svolta positiva fu segnata dal maturare del Centro-sinistra e in particolare dalla decisione largamente condivisa di affidare ad un'ampia Commissione d'indagine<sup>7</sup>, formata non solo da parlamentari, ma an-

<sup>4</sup> Cfr. ALBERTO CAVAGLION-GIAN PAOLO ROMAGNANI, *Le interdizioni del Duce. A cinquant'anni dalle leggi razziali in Italia (1938-1988)*, prefazione di PIERO TREVES, Torino, Alberto Meynier, 1988.

<sup>5</sup> Cfr. *La politica e la legislazione scolastica in Italia dal 1922 al 1943 con cenni introduttivi sui periodi precedenti e una parte conclusiva sul periodo post-fascista, preparato dalla Sottocommissione dell'educazione della Commissione alleata in Italia*, Milano, Garzanti, 1947.

<sup>6</sup> Mi riferisco alla legge del 18 marzo 1958, n. 311, *Norme sullo stato giuridico ed economico dei professori universitari*.

<sup>7</sup> GIUSEPPE RICUPERATI, *La politica scolastica, in Storia dell'Italia repubblicana*, II, ii, *La trasformazione dell'Italia. Sviluppo e squilibri*, Torino, Einaudi, 1995, p. 707-779, in particolare p. 734 ss. Cfr. MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Relazione della Commissione d'Indagine sullo stato e sullo sviluppo della pubblica istruzione*, Roma, 1963, voll. 2.

che da pedagogisti e da esperti nel settore del lavoro e dell'organizzazione industriale, una ricognizione complessiva sul sistema scolastico italiano, in modo da adeguarlo a quello europeo ed eventualmente renderlo competitivo. Per la prima volta i lavori della Commissione privilegiarono anche formalmente l'università, che divenne il primo punto affrontato dalla relazione. Il momento era particolarmente favorevole perché nasceva da una volontà dell'Europa, guidata dalla Francia, di inserirsi attivamente nella divisione internazionale del lavoro intellettuale, per produrre una ricerca competitiva con quella degli Stati Uniti. Dall'esame preliminare del nostro sistema universitario emersero carenze gravissime non solo per quanto riguardava finanziamenti, edilizia, biblioteche, personale, ma anche forme organizzative. Contro la sola presenza della facoltà si proposero tre nuove articolazioni: i corsi di laurea, i dipartimenti e il dottorato di ricerca. I primi furono ritenuti in grado di dare una risposta adeguata a modelli professionali sempre più complessi e malamente comprimibili nelle facoltà diventate elefantache e quindi ingovernabili. I secondi avevano una presenza affermata da decenni nelle università anglosassoni e soprattutto americane e promettevano di offrire una risposta più adeguata ai problemi della ricerca. Anche il dottorato inseriva nel nostro sistema universitario un titolo che avrebbe dovuto cancellare la vecchia e ormai corrosa libera docenza e servire non solo come carta d'ingresso alla ricerca universitaria, ma anche testimonianza di un curriculum di formazione ad altissimo livello per quella ricerca applicata di cui le stesse industrie pubbliche e private sembravano aver bisogno. Non è questa la sede per esaminare analiticamente come le proposte della Commissione d'indagine furono in parte accolte e in parte profondamente trasformate nel disegno di legge 2314 (1965)<sup>8</sup>, presentato dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui, e preceduto da una sua *Relazione* del 1964<sup>9</sup> che recepiva non solo i dati offerti dalla Commissione, ma anche le critiche del Consiglio superiore della Pubblica Istruzione e del Consiglio Nazionale dell'economia e del lavoro. Come è stato fatto notare da un acuto analista, Giunio Luzzatto<sup>10</sup>, tale disegno non si presentava come riforma, ma più modestamente sceglieva la strada delle «modifiche» all'ordinamento universitario. Un elemento differenziava profondamente la *Relazione* della Commissione e le proposte che avrebbero portato al disegno di legge 2314 del 1965. La Commissione aveva infatti interpretato l'art. 33 della Costituzione come il punto di partenza per assicurare l'autonomia didattica non solo al singolo docente, ma all'università nel suo insieme, mentre il ministro rivendicava apertamente il minuzioso controllo del vertice su tutti gli atti di ogni singola università. Questa differenza di fondo minava profondamente anche i suggerimenti positivi che il nuovo disegno di legge aveva tratto dai lavori della Commissione: dall'istituzione volontaria dei dipartimenti, alla accettazione del dottorato di ricerca. La discussione di questo testo, che riusciva a sommare contro di sé le resistenze dei conservatori a quelle dei novatori, si trascinò fino al 1968, quando si era giunti alla faticosa approvazione dei primi otto articoli, che appunto prevedevano dipartimenti e dottorati di ricerca. Ma ormai l'attività dei due rami del parlamento doveva fare i conti con una variabile assolutamente nuova che era la radicale contestazione studentesca<sup>11</sup>. Essa cancellò definitivamente un disegno di legge che rischiava di diventare un bersaglio fin troppo facile di un'opposizione sempre più allargata e radicale. A questo punto la politica universitaria del Centro-sinistra assumeva due volti profondamente diversi. Il primo era il

<sup>8</sup> RICUPERATI, *La politica scolastica*, p. 741 ss.

<sup>9</sup> MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE, *Relazione sullo stato della pubblica istruzione in Italia e linee di sviluppo pluriennale della scuola per il periodo successivo al 30 giugno 1965*, presentata dal Ministro della P. I., On. L. GUI, Roma, Tipografia della Camera dei deputati, 1964, voll. 2.

<sup>10</sup> GIUNIO LUZZATTO, *I problemi universitari nelle primo otto legislature*, in *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, a cura di MARIO GATTULLO-ALDO VISALBERGHI, Firenze, La Nuova Italia, 1983. Per un aggiornamento ed ampliamento del discorso cfr. dello stesso *L'università*, in *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, a cura di GIACOMO CIVES, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 153-198.

<sup>11</sup> Cfr. *La cultura e i luoghi del '68*, a cura di ALDO AGOSTI-LUISA PASSERINI-NICOLA TRANFAGLIA, Milano, Franco Angeli, 1991.

percorso dei provvedimenti urgenti, che riguardavano soprattutto gli studenti<sup>12</sup> e il personale<sup>13</sup>, mentre l'altro era quello, voluto da Tristano Codignola, che mirava a delineare un progetto di trasformazione dal profilo alto e complessivo. Era una scelta che aveva nuovamente il coraggio di definire «Riforma dell'ordinamento universitario» il disegno di legge conosciuto come 612<sup>14</sup>, che avrebbe cominciato il suo iter nella Commissione della Pubblica Istruzione del Senato. Come ho avuto più volte occasione di scrivere, la 612 si mosse immediatamente su un terreno che non solo assorbiva tutte le innovazioni precedentemente delineate, dal dipartimento, al dottorato di ricerca, ma ne traeva alcune conseguenze più radicali, come la soppressione delle facoltà a favore dei corsi di laurea, e la delimitazione del docente unico, che rispondeva ad una profonda domanda di democrazia che veniva dai sindacati confederali, ormai presenti, con specifiche articolazioni, non solo nel settore della scuola, ma anche in quello dell'università. Il disegno di legge ancora una volta superò l'esame della Commissione Istruzione del Senato, per essere approvato e passare poi alla Camera, dove, a dicembre 1971, erano stati discussi ed accettati i primi 30 articoli. Grandi resistenze avevano creato soprattutto la proposta del docente unico e l'abolizione della facoltà. Il tentativo del PSI, che si sentiva un po' il vero padre del progetto, di accelerare la sua approvazione, respinto in Senato con i voti contrari della DC, PSDI, PRI e con la sola approvazione del PCI, fu il primo segnale che neppure questo disegno di legge, che sembrava giunto alle soglie della completa realizzazione, sarebbe mai passato. La caduta del governo e la svolta di Centro-destra Andreotti-Malagodi, con l'on. Oscar Luigi Scalfaro alla Pubblica Istruzione, segnò il destino definitivo di una legge coraggiosa e profondamente innovativa, di cui il futuro avrebbe a poco a poco realizzato alcuni frammenti essenziali, senza però la forza della globalità.

Iniziava una politica di interventi settoriali che proseguiva piuttosto la linea dei provvedimenti urgenti in direzione del personale e dell'edilizia universitaria<sup>15</sup>. Anche se i tentativi di far rinascere il Centro-sinistra continuarono a parole a richiamarsi al disegno globale della 612 come espressione della maggioranza, in realtà la sconfitta della riforma aveva persuaso ministri anche competenti ed aperti che non c'erano le condizioni oggettive per realizzare un progetto unitario. Le stesse misure urgenti che prevedevano altri cinquemila posti di professore ordinario, più un migliaio di *turn over*, restarono disattese. Per una concreta inversione di tendenza bisognerà attendere l'inizio degli anni Ottanta e una nuova fase politica, caratterizzata fra l'altro da un maggiore coinvolgimento dei comunisti a rafforzamento della maggioranza. L'ipotesi si rivelò essenziale sia per una coesione dello stato di fronte ad un fenomeno minaccioso come il terrorismo organizzato e che aveva mostrato di saper colpire gli stessi vertici del governo, come nel caso Moro, sia per realizzare qualcosa di nuovo anche nel settore universitario. Tale fu la legge 382 dell'11 luglio 1980, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*<sup>16</sup>. Frutto di un meditato compromesso tra le forze politiche, fu una scelta cui non furono estranee le stesse confederazioni sindacali, che nella fase della loro maggiore incidenza sul settore erano restate legate al tema ormai un po' logoro – e soprattutto ormai non più realistico come concreto riferimento – del docente unico. Per superare l'impasse era stato raccolto un suggerimento del Consiglio Superiore universitario che fin dal 1979 aveva proposto la doppia fascia per i do-

<sup>12</sup> Mi riferisco alla legge dell'11 dicembre 1969, n. 910, *Provvedimenti urgenti per l'università* che equiparava tutti i corsi di scuola secondaria dalla durata quinquennale come validi per l'iscrizione all'università e per qualsiasi facoltà e corso di laurea.

<sup>13</sup> Mi riferisco alla legge del 30 novembre 1970, n. 924, *Nuovi provvedimenti urgenti per l'università*, che fra l'altro aboliva la libera docenza.

<sup>14</sup> RICUPERATI, *La politica scolastica*, p. 748 ss.

<sup>15</sup> Cfr. il DL. del 1 ottobre 1973, n. 580, convertito con modificazioni in legge 30 novembre 1973, n. 766, *Misure urgenti per l'università*.

<sup>16</sup> RICUPERATI, *La politica scolastica*, p. 762 ss. Cfr. Decreto del Presidente della Repubblica 11 luglio 1980, n. 382, *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*, G.U. n. 209 del 31 luglio 1980, S.O. È il DPR che ancora oggi regola per gran parte il settore.

centi e l'assorbimento in una terza da istituire di tutto il personale precario. A questo punto, con l'organizzazione della docenza su due fasce, quella degli ordinari e quella degli associati<sup>17</sup>, cui si aggiungeva il ruolo dei docenti in formazione, i ricercatori<sup>18</sup>, il tormentato terreno dell'organico dell'università sembrava aver trovato una sua soluzione meno improvvisata. Ma la stessa legge prevedeva l'istituzione del dipartimento<sup>19</sup> e del dottorato di ricerca<sup>20</sup>, realizzando quanto era stato intuito dalla Commissione d'indagine e previsto già nel disegno di legge 612. Per qualche anno l'università italiana fu impegnata nel difficile compito di realizzare la 382 non solo per quanto riguardava i concorsi per ordinari, ma soprattutto per la nuova fascia degli associati e, a livello prevalentemente locale, dei ricercatori. Per i secondi era previsto il giudizio di una commissione nazionale, con tre possibilità di appello, in modo tale che le esclusioni dal ruolo furono estremamente ridotte. Si optò tacitamente per una scelta poco selettiva, gonfiando la seconda fascia di personale non sempre qualificato. Questo nel tempo avrebbe mostrato tutte le patologie di un reclutamento così massiccio non per concorso, ma *ope legis*. Il numero molto alto di associati, fra l'altro quasi tutti di un'età relativamente giovane, non creava alcun possibile *turn over* con i ricercatori, condannati nella maggioranza a restare tali nonostante qualificazioni scientifiche e didattiche. Mentre andava a regime, non senza resistenza, l'istituzione dei dipartimenti, anche il dottorato di ricerca, che cominciava a dare i suoi primi frutti, urtava contro l'ostacolo di un difficile assorbimento dei suoi prodotti (i nuovi dottori) in quello che sembrava il destino principale, cioè la ricerca scientifica a livello universitario. Il ruolo di ricercatori risultava infatti a sua volta intasato e senza scorrimento fisiologico dalla mancanza di *turn over* con la fascia superiore: questo in una fase in cui la scuola media e superiore avevano ormai cessato di essere le agevoli valvole di assorbimento del personale laureato non solo nelle discipline umanistiche.

Va detto inoltre che anche su questo terreno l'università, nonostante che a tratti lavorasse per oltre metà del suo prodotto nella formazione degli insegnanti secondari, in realtà aveva sempre rifiutato il compito di dare loro una preparazione qualificata e specifica, limitandosi ad offrire i contenuti culturali delle singole discipline. Pedagogia e didattica erano lasciate al buon senso individuale e all'esperienza che il giovane docente appena entrato in ruolo poteva fare nella scuola sulla pelle dei propri allievi. Era un modello che magari aveva funzionato abbastanza bene quando l'istruzione era soprattutto una scelta di *élites*. Rivelava invece limiti sempre più gravi nella misura in cui la scuola media inferiore e superiore diventavano una realtà di massa, che richiedeva ai nuovi insegnanti non solo una cultura specifica nelle singole discipline di competenza, ma anche una conoscenza di complessi problemi pedagogici, didattici e psicologici. Un vero e proprio ritardo scandaloso era quello denunciato da tutti gli uomini di scuola, che consentiva la formazione del maestro per le scuole materne ed elementari attraverso un diploma di scuola superiore di soli quattro anni.

### 3. *L'università dopo la crisi della prima repubblica*

Non è facile parlare della politica universitaria degli ultimi anni della prima repubblica. Di questo tempo difficile, che è stato definito di democrazia ingessata e che avrebbe portato ad una rapida e sconcertante

<sup>17</sup> Cfr. DPR, *Riordinamento della docenza universitaria*, art. 1.

<sup>18</sup> *Ivi*, art. 1, comma 5, 30, 59, 60.

<sup>19</sup> *Ivi*, art. 81, che dava l'avvio alla sperimentazione; art. 82, che costituiva la commissione d'ateneo per approvarli; art. 83, che ne definiva i caratteri costitutivi e le competenze nel settore della ricerca; art. 85-86, che ne stabilivano organi interni, regolamento ed autonomia.

<sup>20</sup> *Ivi*, art. 69-74 riguardanti la determinazione dei titoli di dottore di ricerca, il ruolo delle singole sedi nell'istituire i corsi di dottorato, la ripartizione dei medesimi, gli esami e le modalità per il conseguimento del titolo.

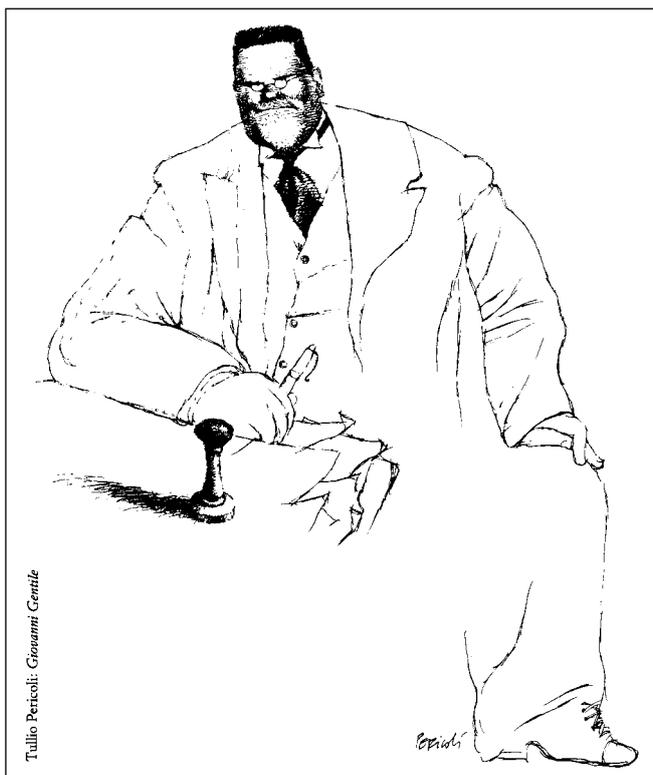
<sup>21</sup> Cfr. *Il Ministero e l'autonomia delle università e della ricerca. Commento alla legge del 9 maggio 1989, n. 168*, a cura di FRANCESCO MERLONI, Bologna, il Mulino, 1989. L'art. 1 definisce l'istituzione del ministero «con il compito di promuovere, in attuazione dell'articolo 9 della Costituzione, la ricerca scientifica e tecnologica, nonché lo sviluppo delle università e degli istituti di istruzione superiore di grado universitario [...]». L'art. 2 precisa le funzioni del nuovo ministero. L'art. 3 riguarda la programmazione e il coordinamento della ricerca, mentre il 4 il coordinamento dell'istruzione universitaria con gli altri gradi di istruzione. Gli articoli successivi definiscono l'organizzazione e il personale del nuovo ministero. Cfr. anche il Decreto del Presidente della Repubblica 4 agosto 199, n. 419, *Regolamento per l'organizzazione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica*.

<sup>22</sup> Cfr. Legge del 9 maggio 1989, n. 168, cit., art. 6: «Le università sono dotate di personalità giuridica, e, in attuazione dell'articolo 33 della Costituzione, hanno autonomia didattica, scientifica, organizzativa, finanziaria e contabile: esse si danno ordinamenti autonomi con propri statuti e regolamenti». Il comma 2 precisa «Nel rispetto dei principi d'autonomia stabiliti dall'articolo 33 della Costituzione e specificato dalla legge, le università sono disciplinate, oltre che dai rispettivi statuti e regolamenti, esclusivamente da norme legislative che vi operino espresso riferimenti. È esclusa l'applicabilità di disposizioni emanate con circolari».

<sup>23</sup> Legge del 19 novembre 1990, n. 341, *Riforma degli ordinamenti didattici universitari*.

<sup>24</sup> *Ivi*, art. 1. Per il diploma universitario (DU) introdotto per la prima volta nell'ordinamento, cfr. anche art. 2, comma 1: «Il corso di diploma si svolge nelle facoltà, ha una durata non inferiore a due anni e non superiore a tre, e comunque corrispondente a quella eventualmente stabilita dalle norme della Comunità economica europea per i diplomi universitari di primo livello e ha il fine di fornire agli studenti adeguata conoscenza di metodi e contenuti culturali e scientifici orientati al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali». Il diploma di laurea (DL) è specificato nell'art. 3, comma 1, per la durata non inferiore a quattro anni, mentre l'art. 4 descrive il diploma di specializzazione (DS) e il 5, il dottorato di ricerca.

<sup>25</sup> *Ivi*, art. 3, comma 2: «Uno specifico corso di laurea, articolato in due indirizzi, è preordinato alla formazione culturale e professionale degli insegnanti rispettivamente della scuola materna e della scuola elementare, in relazione alle norme dello stato giuridico. Il diploma di laurea costituisce titolo necessario, a seconda dell'indirizzo seguito, ai fini dell'ammissione a concorsi a posti d'insegnamento nella scuola materna ed elemen-



1. Giovanni Gentile visto da T. Pericoli.

dissoluzione dei partiti che per un cinquantennio avevano dominato l'agone politico (dalla DC, al PSI, al PSDI, al PRI, mentre lo stesso partito comunista era costretto ad una profonda, dolorosa, e non priva di coraggio, revisione della propria identità, da cui sarebbe uscito diverso e diviso) occorre tener presenti almeno due leggi, nate non a caso da un accordo fra la stessa maggioranza e l'opposizione. La prima è la 168 del 1989 e la seconda è la 341 del 1990. Con la 168, preso atto che il Ministero della Pubblica Istruzione non era in grado di affrontare efficacemente i problemi universitari, soverchiato com'era da compiti immensi, si compiva la scelta di creare un ministero specifico dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica<sup>21</sup>. Inoltre si apriva per la prima volta in modo cauto, ma irreversibile, il discorso dell'autonomia<sup>22</sup> delle sedi universitarie, trasformando, almeno come esigenza di fondo, il ruolo del ministero, da organo di gestione della politica universitaria, a strumento di controllo di quanto avveniva nelle singole università, cui veniva trasferita una notevole parte del potere decisionale.

Non meno innovativa era – almeno sulla carta – la legge del 19 novembre 1990, n. 341<sup>23</sup>. Lo scopo specifico era il riordino dei cicli (diploma universitario, diploma di laurea, diploma di specializzazione, dottorato di ricerca<sup>24</sup>), ma essa conteneva come punti qualificanti tre altre scelte di fondo, destinate a rimodellare in tempi più o meno brevi la struttura stessa delle facoltà e dei corsi di laurea. La prima era quella della formazione universitaria degli insegnanti per le scuole materne ed elementari<sup>25</sup>. La seconda era l'individuazione di specifiche scuole di specializzazione per la preparazione degli insegnanti della scuola media inferiore e superiore, mentre la terza, solo apparentemente meno rilevante, era quella di eliminare i Magisteri. Mentre i corsi più specifi-

camente umanistici venivano assorbiti da Lettere e Filosofia, la legge li trasformava in facoltà di Scienze della formazione, con diversi corsi di laurea (compresi quelli di nuova istituzione per le scuole materne ed i maestri) appoggiando ad essi, per la parte pedagogico-psicologico-didattica, le scuole di specializzazione per i futuri docenti, non solo delle discipline umanistiche, ma anche di quelle scientifiche. Un'altro imperativo della legge era quello di eliminare i doppioni inutili, come nel caso, abbastanza frequente, dell'esistenza in una stessa sede, di due corsi di laurea in Lingue, uno legato a Lettere e l'altro a Magistero. La scelta del legislatore era quella dell'accorpamento in una nuova facoltà di Lingue. La legge apriva altresì un discorso sull'orientamento degli studenti attraverso la figura del *tutor*<sup>26</sup>.

Chiunque vive dall'interno la realtà universitaria conosce bene come sia stato difficile in questi anni realizzare anche solo una minima parte di quanto sulla carta pareva così chiaro e persuasivo. Per quanto riguarda i diplomi, non è stato facile individuarne in modo agevole la dimensione culturale e la valenza professionale che si intendeva coprire.

Malgrado una notevole elaborazione teorica per quanto riguardava la formazione universitaria dei maestri (e il fatto che ormai gran parte di quanti sono entrati negli ultimi decenni in realtà risultano già laureati) le lauree specifiche sono ancora in fase di elaborazione. Problemi altrettanto complicati sta rivelando il terreno delle scuole di specializzazione per la formazione degli insegnanti delle scuole medie e superiori, che non a caso, malgrado un intenso ed appassionato lavoro delle commissioni locali e dei coordinamenti nazionali) sono state per anni sulla carta e la cui attuazione scivolava di anno in anno. I problemi sono molteplici. Essi nascono non solo da una carenza di cultura specifica, che in sostanza manca ad un'università che ha sempre formato gli insegnanti senza teorizzare questo compito e quindi sconta decenni di im-preparazione, ma anche e soprattutto da rigidità dei ruoli, delle discipline, delle competenze.

Ancora oggi non è del tutto chiaro se l'impegno di lavoro nelle scuole di specializzazione è aggiuntivo o sostitutivo dei compiti didattici tradizionali. Nel primo caso l'aggravio per il docente che deve dividersi non solo nei corsi di laurea triennali, nel biennio specialistico, nei dottorati di ricerca, diventerebbe insostenibile ed andrebbe a cancellare quello che è un dovere essenziale, la ricerca. L'unico modo per risolvere questo problema è quello di concentrare per un certo tempo – magari a rotazione – l'attività del docente solo verso una parte di questi settori. Un altro terreno dolente è quello delle risorse. Non è possibile gravare l'università di compiti nuovi e difficili, diminuendo gli investimenti e non utilizzando per nulla quel grande serbatoio di didattica e ricerca potenziale che sono gli oltre 10.000 dottori di ricerca fino ad oggi formati.

#### 4. *Progetti, realtà e limiti delle riforme: da Berlusconi ad Amato*

Se questi sono i problemi che l'università sta vivendo, resta da dire qualcosa del tratto che ci avvicina al presente. Anche le istituzioni scolastiche hanno subito i contraccolpi di quella fase che si può considerare di trapasso fra la prima e la seconda repubblica. Mentre è difficile dare un'identità su questo terreno al breve governo Berlusconi, il tratto successivo, legato all'esperienza Prodi, sembrò essere in grado di

tare. Il diploma di laurea dell'indirizzo per la formazione degli insegnanti della scuola elementare costituisce altresì titolo necessario ai fini dell'ammissione ai concorsi per l'accesso a posti di istitutore o istitutrice nelle istituzioni educative dello stato. I concorsi hanno funzione abilitante. Ai due corsi di laurea contribuiranno i dipartimenti interessati; per il funzionamento dei predetti corsi sono utilizzate le strutture, con il loro consenso, i professori e i ricercatori di tutte le facoltà presso cui le necessarie competenze sono disponibili».

<sup>26</sup> *Ivi*, art. 13. Cfr. in particolare il comma 2: «Il tutorato è finalizzato ad orientare ed assistere gli studenti lungo tutto il corso degli studi e a renderli attivamente partecipi del processo formativo, a rimuovere gli ostacoli ad una proficua frequenza dei corsi, anche attraverso iniziative rapportate alle necessità, alle attitudini e alle esigenze dei singoli».

utilizzare un quadro politico più stabilizzato e intenzionato a concludere la legislatura. Il ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica per un tratto fu affidato a Luigi Berlinguer, che aveva anche la responsabilità di quello della Pubblica Istruzione. Questo gravoso ed oggettivamente pesantissimo carico di competenze aveva per lo meno il vantaggio di trovare un solo interlocutore in quelle fasi in cui i due ministeri erano necessitati a dialogare, come accadeva nel settore della formazione universitaria dei maestri e nell'individuazione delle scuole di specializzazione per la formazione degli insegnanti. Le vicende successive sono state meno coerenti. Il governo D'Alema ha sostituito quello Prodi nel corso della legislatura (1998), non senza una netta perdita di legittimazione sociale e politica ed una inevitabile tattica compromissoria con alleati in grado di ricattare o per lo meno di pretendere alti prezzi in termini di ministeri. Berlinguer è rimasto a gestire la Pubblica Istruzione, mentre al Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica è emerso il popolare Ortensio Zecchino. Ma anche questa compagine che sul piano dell'università non aveva sostanzialmente alterato i meccanismi della riforma preparati da Berlinguer, è entrata in crisi a poco più di un anno dalla fine naturale della legislatura. Un tecnico di grande valore come il linguista Tullio De Mauro ha sostituito Berlinguer alla Pubblica Istruzione nel nuovo governo Amato. Berlinguer ha pagato il prezzo di una vicenda abbastanza difficile da gestire, come quella del «Concorsone» che avrebbe dovuto introdurre una valutazione qualitativa e quindi un pagamento secondo merito fra gli insegnanti: il meccanismo si era immediatamente inceppato e il ministero aveva dovuto rinunciare, suscitando la rabbia sia di chi aveva l'aspettativa del riconoscimento della sua qualità, sia di chi invece proponeva aumenti alti e generalizzati per tutti. I sindacati confederali che all'inizio erano stati favorevoli al criterio del riconoscimento del merito, di fronte alla difficoltà di gestione e alle lamentele della categoria, avevano prontamente abbandonato il ministro, mentre quelli di impianto corporativo, avevano cavalcato la tigre degli aumenti generalizzati. L'on. Zecchino è restato al MURST con il preciso mandato di portare a termine due nodi essenziali della riforma, quello delle lauree brevi triennali e delle lauree di specializzazione, connesse entrambe al nuovo sistema dei crediti, che affianca la tradizionale valutazione. È cronaca recentissima il suo abbandono della compagine ministeriale, dove è stato sostituito da un interim del MURST a De Mauro.

Il giudizio storico sul presente è sempre difficile e quanto mai dominato dalla soggettività inevitabile degli orizzonti d'attesa. È difficile negare che molta carne sia stata messa al fuoco. I terreni più percorsi sono stati quelli (del resto strettamente connessi) del reclutamento dei docenti universitari e dell'autonomia. Per quanto riguarda il primo, il meccanismo che emerso è quello del rispetto della volontà delle sedi locali, pur attraverso un controllo di competenza da parte dei pari. Il parlamento aveva profondamente modificato un precedente disegno di legge del governo<sup>27</sup> che prevedeva una prima scrematura attraverso un'abilitazione scientifica nazionale a numero delimitato e in relazione alle cattedre messe in palio dalle singole sedi. Secondo l'ultima legge<sup>28</sup>, i concorsi, da quello a professore ordinario a quello da ricercatore, sono affidati alle singole università, che del resto gestiscono direttamente anche i dottorati di ricerca<sup>29</sup>. Per quanto riguarda il terreno dell'autonomia, questa, nell'intenzione dei ministri succedutisi, dovrebbe restituire alle sedi quella volontà innovativa che non è più possibile auspicare

<sup>27</sup> DDL del Governo, atto Senato dell'11 luglio 1996, n. 931, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*. Cfr. in particolare l'art. 5, *Abilitazione scientifica per l'ammissione ai concorsi a posti di professore universitario ordinario ed associato*. Tale disegno prevedeva all'art. 3 che i professori ordinari, associati e titolari dell'abilitazione scientifica potessero concorrere solo per posti banditi da un Ateneo diverso da quello di appartenenza.

<sup>28</sup> Mi riferisco al Disegno di legge Atto della Camera 3587 e abb., trasmesso per il parere delle altre Commissioni parlamentari, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, 11 dicembre 1997, dove la competenza ad espletare le procedure per la copertura di posti vacanti è trasferita alle università (art. 1). L'art. 2 prevede le procedure. La Camera lo ha passato al Senato in data 19 febbraio 1998. Cfr. Atti Senato 255/931 e abb-B, Disegno di legge trasmesso in data 25 febbraio 1998, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, che ormai non contiene modifiche rilevabili in questa sede.

<sup>29</sup> Cfr. *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*. Mentre nel disegno legge del governo del 1996, all'art. 6, si parlava solo di posti aggiuntivi per il dottorato di ricerca, mentre l'art. 7, stabiliva la possibilità di contratti di diritto privato per la ricerca scientifica, negli ultimi disegni di legge il dottorato di ricerca è organizzato dall'art. 4 e totalmente affidato alle sedi.

da una riforma generale. Ma ciò significa una profonda trasformazione del ruolo stesso del ministero, che nella prospettiva non dovrebbe più essere l'organo che detta la politica universitaria, ma solo quello che ne controlla – attraverso meccanismi di valutazione che si stanno delineando<sup>30</sup> – efficacia e risultati. La scelta – come appare chiaro da meccanismi impliciti nella stessa Finanziaria – non è quella della regionalizzazione delle università, secondo il modello dei Länder, ma piuttosto di un rigoroso decentramento delle singole sedi, rispetto al quale il centro interviene non solo per la ripartizione delle spese, ma anche per tutte le funzioni di controllo, di confronto e di valutazione dei risultati. Meno facile è in questo ambito un giudizio significativo sulle leggi applicative della riforma riguardanti le lauree brevi e la specializzazione biennale secondo un modello didattico che aveva avuto il suo archetipo nella Commissione diretta da Guido Martinotti, che erano stati presentati a dicembre 1997 nella sede del CNR alla presenza dello stesso ministro Berlinguer<sup>31</sup>. Il punto di vista della Commissione era stato volutamente delimitato: come rendere funzionale, efficace e produttiva un'università che ha altissimi e costosi tassi di dispersione, ritardo, insuccesso. In questa direzione il passaggio dalla semplice iscrizione ad un contratto formativo in cui siano più chiari gli impegni delle due parti appariva come una direzione da percorrere. E così la proposta dei crediti formativi, che avrebbe consentito confronti nazionali ed europei. In realtà il passaggio dall'ipotesi alla pratica, in un clima politico in cui il progetto del Centro-sinistra ha perso lo smalto della coerenza iniziale e si è un po' appannato in una corsa affannata con il tempo, senza che emergessero soluzioni persuasive né per il triennio di formazione, né per il biennio di specializzazione, per non parlare dei masters di primo e secondo livello, o della stessa realizzazione delle SSIS, ha rivelato impietosamente i limiti di un progetto, che si è costruito un po' troppo su se stesso, secondo la logica che, fatto un passo, se ne sarebbe dovuto fare un successivo, reso inevitabile dalle decisioni prese. Mentre esiste un'ampia letteratura sul disagio degli insegnanti della scuola media, pochi hanno affrontato il malessere profondo dei docenti universitari. Non mi riferisco qui al massiccio gruppo dei *laudatores temporis acti*, che hanno sempre boicottato con successo ogni riforma. Parlo di quanti per decenni si sono battuti per una trasformazione profonda del sistema universitario italiano e per le sue nuove articolazioni e che ora, quando queste sono non solo annunciate, ma in qualche misura imposte, e da un governo di Centro-sinistra, si sentono l'acqua alla gola e non riconoscono più né il proprio mestiere, né lo spazio in cui continuano ad agire. Vale la pena di tentare una diagnosi impietosa e sincera e poi affrontare l'ipotesi di qualche possibile rimedio. Ma una prima considerazione da fare (che coinvolge non tanto e solo il ministero specifico, quanto le sedi locali) meriterebbe un titolo semplice e drammatico: del cattivo uso di buone riforme. È una vicenda che investe tutto il decennio appena trascorso e quindi va oltre la responsabilità di una legislatura. Un primo tema da affrontare è quello dell'autonomia, la cui legge risale al 1989, ma che è stata vissuta dai singoli atenei come un oggettivo impoverimento in termini di risorse. Un terreno che aveva suscitato molte speranze e attese, e che avrebbe dovuto sanare una irresponsabile politica di moltiplicazione dei corsi di laurea, i cui costi venivano poi scaricati sul ministero, ha rivelato profondi limiti proprio in questa direzione. Non solo infatti non ha impedito le proliferazioni dei più prepotenti, ma questa si è attuata senza alcun persuasivo filtro pro-

<sup>30</sup> Cfr. il numero 4 di *Università e ricerca*, anno VIII, 1997, *La valutazione del sistema universitario*. Tale notiziario bimestrale del MURST è strumento molto utile per orientarsi sulle scelte più recenti del Ministero. Cfr. anche il numero 3 dello stesso 1997, *La riforma del sistema ricerca Italia*. MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA, *La ricerca scientifica. Le nuove regole e le scelte operative*, Presentazione di O. ZECCHINO, Ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, Roma, Salerno, 2001.

<sup>31</sup> Cfr. MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA, *Università: Una riforma per l'Europa, Presentazione del rapporto finale del gruppo di lavoro sull'autonomia didattica*, Roma, 9 dicembre 1997, CNR, Aula Convegni. Cfr. in particolare GRUPPO DI LAVORO MINISTERIALE, *Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio a livello universitario e post-universitario, Rapporto finale*. MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA, *La riforma dell'università. Le regole dell'autonomia*, Presentazione di O. ZECCHINO, Ministro dell'Università e della Ricerca scientifica e tecnologica, Roma, Salerno, 2001. Riproduce le leggi essenziali a partire dalla legge del 15 maggio 1997, n. 123, *Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo*. Non mancano le raccomandazioni europee (CE 98/561, 24 settembre 1998, p. 8-14). Colpisce il fatto che l'unica traccia della Dichiarazione della Sorbona del 1998, che è stato il punto di partenza per la scelta delle lauree triennali, sia contenuto nella Dichiarazione congiunta dei Ministri Europei dell'Istruzione superiore, Bologna 19 giugno 1999, cui aveva partecipato l'on. Zecchino in qualità di neo-ministro (*ivi*, p. 29-33).

grammatorio, che chiedesse ragione delle scelte e dei loro costi nel futuro. Questo è mancato sia a livello nazionale, sia a livello locale. Vissuta in questo modo (come alternativa ad una seria programmazione decentrata, che avrebbe avuto bisogno di un interlocutore regionale responsabile) l'autonomia, connessa al mito della concorrenza, ha favorito la moltiplicazione delle etichette, la corsa alle micro-professionalità di moda, la sostituzione alle culture autentiche delle pratiche effimere. Naturalmente questo è avvenuto più gravemente (e forse irreparabilmente) nei confronti di quelle facoltà che avevano un modello connesso a mestieri legati all'insegnamento ed al rapporto con le grandi identità storiche e letterarie, dove la crisi momentanea (ed artatamente esagerata) del mercato del lavoro ha spinto ad irresistibili processi di travestimento e di cattura del presente. Quale sia stato il guasto provocato nelle facoltà umanistiche (non parlo delle altre perché ne conosco meno i problemi, ma alcuni processi sembrano drammaticamente paralleli) era emerso in modo eloquente quando apparve il primo decreto d'area che fotografava in modo rivelativo (il re finalmente nudo) l'inverosimile corsa alla moltiplicazione dei titoli. Il risultato parve così impudico allo stesso ministero, che tale decreto d'area fu ritirato e sostituito da un successivo che metteva un po' d'ordine, a tutto discapito dell'autonomia e con pesanti interferenze delle corporazioni più attive, ma con un risultato complessivo meno impresentabile. In realtà quanto sto dicendo rivela un fatto che è sotto gli occhi di tutti: l'autonomia viene utilizzata per responsabilizzare le singole università nel senso dei costi, con una riduzione degli investimenti ed un invito implicito al risparmio cannibalesco (all'uso cioè delle risorse dei più deboli letti come meno capaci a sopravvivere), ma i colpi di coda dell'accentramento ministeriale si sono fatti sentire pesantemente non solo nella delineazione dei profili di laurea, ma anche nelle procedure di riempimento dello schema (in se stesso vuoto e quindi accettabile) del tre più due, che dovrebbe avvicinarci all'Europa e combattere la dispersione. Ma prima di affrontare questo terreno della riforma in corso, vorrei accennare ad un altro cattivo uso di una buona legge, favorito da questo gioco perverso fra autonomie locali impazzite e perverso accentramento senza programmazione. Mi riferisco alla 341 del luglio 1990. Era una legge che riordinava i cicli (prevedendo diploma, laurea, dottorato, scuola di specializzazione, la scomparsa e l'assorbimento dei magisteri come doppioni inutili, la formazione universitaria dei maestri sia della materna che della elementare). Il processo di attuazione ha stravolto quasi tutti i terreni: i magisteri sono diventati facoltà della formazione, molto meno vincolate da un'identità culturale forte e quindi più attive nel processo di corsa impazzita verso il travestimento dell'innovazione, della moda, della pratica. Il terreno dei diplomi si è rivelato quasi impercorribile almeno per le facoltà umanistiche, che tranne che in pochi settori, tendevano ad inseguire professionalità iper-specializzate senza essere in grado di assicurare autentica formazione. Le SSIS per la formazione insegnati stanno entrando a regime ora, ma senza una politica della spesa, dell'edilizia, dei compiti, con il risultato che una delle più interessanti innovazioni dell'università italiana (in grado di stabilire autentici legami con la scuola) ha subito la concorrenza non solo di un concorso forse inevitabile, dati i grandi numeri accumulatisi in un decennio di non reclutamento, ma anche di una serie di concorsi riservati, destinati a moltiplicarsi, a dare l'illusione che un limitato monte ore di presenze ad improbabili corsi potesse sostituire una seria formazione

disciplinare. In tal modo una laurea in pedagogia, senza alcun esame di letteratura e storia, attraverso il meccanismo delle affinità apre la strada al maestro per accedere agli insegnamenti umanistici delle superiori, con un implicito ideologia sottesa non della competenza settoriale, ma del trionfo indiscriminato delle tecniche di insegnamento anche senza autentici progetti e contenuti disciplinari. È chiaro che nella misura in cui il corso riservato garantisce una graduatoria superiore a quella maturata nelle SSIS la moneta cattiva scaccia la buona e non c'è nessuna ragione di affaticarsi tanto all'interno di un biennio che si è rivelato complesso, non facile da gestire, ricco di verifiche e di esperienze che avrebbero potuto disegnare un nuovo modo di concepire il reclutamento. Si capisce lo scoramento dei giovani, per non parlare di quello dei supervisori, che non hanno visto ancora pienamente riconosciuta una funzione di alta responsabilità, e dei professori che hanno aperto le loro classi come tutors, che si sono mossi sul piano di un encomiabile volontariato. C'è poi quello dei professori universitari, che a loro volta agiscono fra volontarismo e coazione etica, perché quello della SSIS è solo un compito che si aggiunge agli altri, sempre più a danno della ricerca.

##### 5. *Dell'utilità e del danno delle riforme*

Se si esaminano concretamente (cioè dal punto di vista delle sedi) le riforme che hanno rinnovato l'università, cioè quelle delle lauree brevi, del biennio di specializzazione e dei masters di primo e secondo livello e infine il meccanismo di reclutamento<sup>32</sup>, è fin troppo facile notare che i nuovi meccanismi non solo hanno favorito la concorrenza al peggio delle facoltà, facendo proliferare i titoli che inseguono in un modo insieme grottesco e futile un mercato del lavoro così sfuggente da non poter essere affrontato neppure da un'università boutique, ma stanno realizzando come risultato complessivo la tendenza delle facoltà ad insegnare tutto ciò che è fuori dalle specifiche tradizioni identitarie, rinunciando fin troppo facilmente a ciò che si saprebbe insegnare bene e con la coerenza di un modello culturale. Naturalmente la responsabilità di questo non è solo legata alle scelte formali delle leggi, ed è connessa con una crisi che percorre nei tempi medi e brevi la professionalità insegnante, per la quale l'università aveva lavorato per decenni, pur senza riconoscere questo compito, ma il limite di queste è di aver reso oggettive delle tendenze, favorendo una perdita di significato di tutti questi settori di ricerca, i cui risultati non hanno ricadute immediate sulla produttività. Il paradosso italiano è che le strategie del tatcherismo sono state baldanzosamente percorse dal Centro-sinistra. Una prova di questo sono tutti i meccanismi che favoriscono (per esempio negli assegni di ricerca per i giovani: un capitolo dolente perché è impossibile individuare alcunché di coraggioso e innovativo) i rapporti di cofinanziamento: cosa abbastanza facile per i settori tecnologici e scientifici, ma difficile ed umiliante per quelli umanistici, che hanno dovuto utilizzare residui dell'ex Sessanta per cento per finanziare l'ex Quaranta per cento e comunque possono solo piatire ai margini degli assessorati regionali, provinciali e comunali, sfruttando centenari o eventi simili (non senza perdite in senso localistico). Il risultato che le nuove leggi hanno ottenuto è la moltiplicazione dei corsi di laurea, con il trionfo di una doppia ideologia, quella della concorrenza fra le facoltà nelle stesse se-

<sup>32</sup> Cfr. D.M. recante la determinazione delle classi delle lauree universitarie, in S.O. n. 170 G.U. del 19 ottobre 2000, n. 245; D.M. del 28 novembre 2000 recante determinazione delle classi delle lauree specialistiche registrato dalla Corte dei Conti il 5 dicembre 2000. Cfr. anche *La riforma dell'istruzione superiore in Italia (1996-1999)*, presentazione a cura del sottosegretario di Stato prof. Luciano Guerzoni. Il regolamento in materia di autonomia degli Atenei è apparso in D.M. 3 novembre 1999, n. 509, G.U. n. 2, 4.1.2000. Cfr. ora MINISTERO DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA SCIENTIFICA E TECNOLOGICA, *La riforma dell'università. Le regole dell'autonomia*, cit. D.M. 4 agosto 2000, *Determinazione delle classi delle lauree universitarie*, p. 93-260; D.M. 4 ottobre 2000, *Decreto recante la ridefinizione degli indirizzi dei settori scientifico-disciplinari*, pubblicato sulla G.U. n. 249 del 24.10.2000, S.O. n. 175, p. 261-384; D.M. 28 novembre 2000, *Determinazione delle classi delle lauree specialistiche universitarie*, p. 398-777. In questa edizione il D.M. risulta ancora in corso di pubblicazione sulla G.U. (p. 398).

di (quanto cioè la 341 vietava con coerenza), quella dell'allettamento agli studenti (con tre conseguenze tragiche: il gioco al ribasso, lo spreco delle risorse, la scomparsa di fatto delle culture umanistiche). È chiaro che la legge in sé non imponeva questa frantumazione, che sceglie il tempo breve della domanda studentesca, rispetto al tempo lungo e difficile dei saperi significativi. Ma il risultato era inevitabile, dal momento che il numero di studenti diventa una condizione rilevante del finanziamento per facoltà. Così una scelta apparentemente ineccepibile si rivela distruttiva per la ricerca teorica. E che questo non sia solo un problema delle facoltà umanistiche, lo documenta la presenza di analoghi fenomeni nelle scienze, da chimica, a fisica, a matematica. Anche qui la corsa allo studente rischia di produrre la scelta delle pratiche senza teoria rispetto ai modelli culturali complessi, che resta compito dell'università assicurare per tempi lunghi. Visto dalle sedi, il vecchio fossile denutrito (come lo aveva definito Adriano Buzzati Traverso) appare il drammatico frutto di tre abdicazioni fondamentali (che io non amo definire 'tradimenti' ma rischiano di diventarlo: alla programmazione nazionale, alla programmazione regionale, a quella di ateneo. In questo senso il rimedio al male non può venire a tempi brevi dalla istituzione di sistemi di valutazione della ricerca, perché non esistono criteri omogenei e soprattutto non c'è più chi rifletta sul tempo lungo al significato di quello che non un singolo docente, ma una disciplina o un complesso di discipline rappresentano per un profilo culturale. Gli umilianti questionari che quantificano la ricerca e che fanno subire alle facoltà umanistiche il delirio numerologico delle facoltà scientifiche, sono la prova di come siamo lontani da una soluzione che abbia il coraggio di cercare significati complessivi al lavoro intellettuale<sup>33</sup>. La vita dell'università si è trasformata in una mediocre guerra fra poveri, dove prevale il piccolo cabotaggio dei corsari. In realtà le ideologie reali della riforma (concorrenza e autonomia malintesa) si sono poste come valori contro la programmazione razionale, contro lo spirito autenticamente pubblico dell'università e contro lo stesso paradigma scientifico, che non può non essere severo e critico. È cominciata una corsa al ribasso, che favorisce la concorrenza al peggio, e che, con la scusa di far scomparire i troppo notevoli tassi di permanenza all'università, di dispersione e di inconclusione del percorso, ottiene questi risultati a scapito dei controlli, riducendo, attraverso un modo povero di utilizzare il sistema dei crediti, non solo le verifiche, ma anche le autentiche esperienze di ricerca. Un esempio eloquente dell'ambiguità della scelta nel caso della laurea triennale è che le ragioni di fatto sono quelle che sostituisce una cultura secondaria ormai insufficiente, e quindi ha un carattere prevalentemente istituzionale, con l'eliminazione di ogni prova autentica di ricerca, come era la vecchia e gloriosa tesi di laurea. Ma questo non si ha il coraggio di dirlo, per cui una parte della pubblicistica favorevole alla riforma insiste sul fatto che il destino della riforma si gioca sul valore professionale delle lauree triennali. È una riproposizione della quadratura del cerchio. Ma questa è la strada che è stata imboccata. I titoli individuano percorsi professionali che non riusciranno ad assicurare e ne scimmiettano le specializzazioni più improbabili, senza avere il coraggio di un'unica scelta coerente, che sarebbe stata quella di almeno un biennio comune per facoltà con pochissime varianti all'ultimo anno. I presidi delle facoltà umanistiche fanno benissimo che un laureato siffatto non è in grado di insegnare, ma dato che non possono pensare per un destino professionale che non ha certo pro-

<sup>33</sup> Ho approfondito questo tema in *Appunti su ricerca umanistica e università di Torino* pubblicato su «Ateneo», n. 7, 1999. La relazione era stata presentata ad una conferenza di bilancio sulla ricerca scientifica locale coordinata dal rettore prof. Rinaldo Bertolino.

spettiva di lautissimi stipendi, ad un processo formativo di sette anni, condannano a morte le SSIS, riducendole a tirocinio di un anno, mentre matematici e pedagogisti si battono perché il bagno nella SSIS avvenga dopo un triennio, che in realtà può consegnare soltanto istituzioni e non competenze di ricerca<sup>34</sup>.

Chi ha vissuto fin dall'inizio il percorso che ha portato al nuovo meccanismo di reclutamento non può non restare desolato dai risultati esattamente opposti che il Parlamento è riuscito ad imporre ad un progetto inizialmente riformatore. Ridotto in termini essenziali il progetto di Berlinguer (che aveva alle spalle provocazioni illustri fra cui quella di Umberto Eco) si basava su una abilitazione nazionale strettamente proporzionata, con una maggiorazione, alla richieste delle sedi. All'interno di questa lista era previsto che le sedi locali potessero pescare per un certo lasso di tempo, esaurito il quale si doveva rifare l'abilitazione e chi non era stato scelto doveva ripresentarsi e subire un nuovo giudizio. Il meccanismo tendeva da evitare il localismo con tre innovazioni coraggiose: la dimensione nazionale e pubblica dell'abilitazione, il divieto di restare sul posto di lavoro precedente e trasformato, favorendo una circolazione dei docenti, la presenza di commissari europei. È inutile dire che la lista nazionale è scomparsa, come il divieto di restare sempre nella stessa sede, mentre il concorso, bandito da un'università, per un primo triennio ha creato un vincitore e due idonei e nel prossimo futuro farà soltanto un vincitore e un idoneo. I professori europei sono praticamente scomparsi dalle commissioni, che sono sempre più frutto di accordi telefonici e telematici, con una diminuzione vistosa del carattere pubblico del concorso. Non mi riferisco alle corruzioni di fatto, cioè alle contrattazioni di scambio. Descrivo solo il dato che la sede locale non solo individua un candidato, ma gli sceglie un membro interno come difensore d'ufficio, mentre gli altri candidati sono visibilmente sfavoriti, a meno che la corporazione si trovi di fronte a casi troppo clamorosamente improponibili e decida di organizzare cordate contro la facoltà. In ogni caso il meccanismo è contro un autentico spirito pubblico, perché la richiesta della facoltà (per non parlare della sua capacità di manipolazione) è comunque un elemento evidente. Ma il legislatore si è lavato le mani e ha lasciato tutte le responsabilità alla commissione, che deve continuare a giudicare con trasparenza e spirito pubblico, quando si sa benissimo che l'unica razionalità di questo meccanismo è data proprio dall'intervento e dal controllo della corporazione stessa, che, se è qualitativamente professionale, evita le ingiustizie più clamorose, guidando la logica dei concorsi. I disastri si hanno proprio dove le corporazioni non sono in grado di offrire un progetto complessivo. Ma se questo è già chiaramente contro lo spirito pubblico (e rende pateticamente in opposizione lo stato di diritto e la costituzione materiale), i danni peggiori non sono venuti nei concorsi di prima e di seconda fascia, dove la prima fase di gestione ha permesso di risolvere senza troppi drammi situazioni che non si riuscivano a sbloccare, ma dove è inevitabile un meccanismo di cooptazione (cui è per ora difficile sostituire qualcosa di più razionale). L'unica osservazione che si può fare è che alcune discipline hanno raschiato il fondo, trasformando di fatto il meccanismo in una *ope legis* mascherata, il diritto dell'anziano associato al titolo di docente di prima fascia, così come quello di professore associato al ricercatore che non ha avuto sufficienti concorsi. La vera tragedia riguarda chi, pur essendo bravissimo, per qualche ragione non è entrato in un meccanismo di reclutamento e quindi non può far 'scorre-

<sup>34</sup> Ho analizzato i limiti delle due posizioni in un documento che sarà pubblicato in uno dei prossimi numeri di «Insegnare», *Formazione dell'insegnante e scuole di specializzazione*.

re' il proprio stipendio (come si sussurra oggi con orrendo neologismo, nelle sedute di facoltà). Scorrimento significa un passaggio che costa poco, perché il ricercatore anziano che passa di ruolo si porta dietro il suo stipendio e così l'associato. La spinta corporativa è stata irresistibile e ha favorito la tattica dei troppi concorsi, che minacciano ancora una volta di intasare il meccanismo di reclutamento dei giovani, che costano di più sia per le prospettive di vita, sia perché avranno una complessa previsione di carriera. In questo senso il parziale allineamento del concorso di ricercatore a quello degli altri livelli (senza relazione con il dottorato) favorisce, contro un autentico spirito pubblico, le scelte localistiche, che in realtà ora condizionano il meccanismo a partire dall'assegnamento di ricerca, per farsi sentire nel dottorato e diventare preponderanti nella individuazione dei ricercatori. Ma chi è così imprevedente da accantonare una somma che è difficile avere a disposizione (spesso è il sogno di una vita) per farsela poi scappare da un 'esterno', che non ha niente a che fare con la propria 'scuola'? In questo modo il concorso da ricercatore è quello più manipolato dalle sedi locali, con una politica che va dalla blindatura del concorso, allo scoraggiamento dei candidati: tutto a detrimento del preteso spirito pubblico che resta nelle forme della legge. I pochi casi a mia conoscenza di scelta libera, invece di essere salutati come un fatto normale e giusto, vengono visti con sospetto e come una stranezza. Se a questo si aggiunge il fatto che l'assegnamento di ricerca, che oggi è la prima forma di reclutamento, avviene sulla base di progetti che favoriscono nuovamente un'individuazione preventiva del candidato da parte del docente e dell'ente finanziatore, mi sembra di poter concludere questo punto dicendo che la situazione del reclutamento vero, cioè dei giovani (che fra l'altro nei dottorati hanno rinnovato di fatto la pratica e la teoria di alcune discipline) rischia di diventare disperante, senza riuscire ad essere seria. È quanto qualcuno ha definito il trionfo del cretino locale<sup>35</sup>.

Purtroppo gli stessi processi potrebbero essere verificati anche sul terreno della ricerca e dei finanziamenti, ma su questo non posso che rimandare a quanto ho già scritto. Le pagine iniziali di questo testo erano state pensate per un libro bianco dell'università organizzato dall'Accademia dei Lincei per un convegno che si è tenuto nel 1998<sup>36</sup>. Oggi il processo ha rivelato tutti i suoi limiti. È un terreno che alle sedi locali si è presentato come una sfida 'coatta'. Ma soprattutto si trasforma in angosciosa certezza il fatto che si tratti di una riforma non pensata (o peggio: pensata all'inizio e forse già con qualche leggerezza, ma poi trasformata da iter parlamentari e corporativi, dove a remare contro non erano tanto e solo le opposizioni, ma le articolazioni stesse (organizzate per micro-corporazioni) della maggioranza. Fra le altre cose tutto è avvenuto in un desolante vuoto sindacale, del quale i primi responsabili sono magari i dinosauri come me, iscritti, ma sempre meno presenti nelle sedi decisionali. Questo resta comunque un dato tragico, perché isola i docenti in un moralismo individuale senza ricadute o in un arrangiamento del reale senza prospettive, tutte pratiche di cui, per sopravvivenza, siamo diventati esperti, cercando di dare un volto plausibile ad un mutamento del mestiere di docente ricercatore senza contropartite qualitative. La perdita di senso della ricerca scientifica nei settori umanistici è arrivata a tal punto che chi non ha fatto nulla per decenni e ha vivacchiato nei meandri del non controllo, o ha fatto disperatamente solo didattica, a questo punto può sentirsi autorizzato a dire che il modo in cui l'università si sta trasformando giustifica l'assenza di tito-

<sup>35</sup> Cfr. P. ROSSI, *L'irresistibile ascesa del cretino locale*, «Il Mulino», n. 391 (a. XLIX), settembre ottobre 2000, p. 937-944.

<sup>36</sup> ACCADEMIA NAZIONALE DEI LINCEI, *L'università in Italia. Appunti per un convegno*, Roma, luglio 1998.

li scientifici rilevanti e richiede una più massiccia concentrazione sulla didattica. In questo modo chi si ostina a scrivere libri o saggi di ricerca finisce per essere scambiato nelle aule sempre più sorde e grigie dei vari consigli per un patetico inseguitore di un suo gusto personale non richiesto dal nuovo stato giuridico che di fatto si sta costruendo. Anche qui è fin troppo facile dire che i docenti avevano solo l'obbligo di una cinquantina di ore di lezione. In realtà non solo nessun docente che si rispetti fa solo quello, ma anche chi fa lezione sul serio deve continuare a calcolare almeno tre ore di preparazione per ogni lezione realmente svolta, se si pensa alla didattica come ricerca. In realtà gli impegni didattici fra dottorati, tesi di laurea, correzione elaborati, SSIS e quant'altro sono nel nostro campo ben superiori alle centoventi ore previste dallo stato giuridico che è stato appena rimandato indefinitamente. Si potrebbe anche accettare che qualcuno si dedicasse esclusivamente alle lezioni istituzionali. Ma in questo caso il suo stipendio dovrebbe essere in relazione a quello degli insegnanti di scuola secondaria e non di chi ha due compiti essenziali e complessi come insegnare a far ricerca attraverso la propria ricerca, secondo il baconiano e vichiano *verum per factum*. In una parola l'università è di fronte ad un bivio e deve scegliere, se continuare ad essere sede di una formazione critica anche attraverso la ricerca o se deve rassegnarsi al destino di un surrogato post-secondario, in cui prevalgono le istituzioni e i manuali. Deve scegliere: ma per il primo compito siamo pagati troppo poco; per il secondo, troppo. È sintomatico il fatto che nessuno abbia affrontato alcuni terreni qualificanti, che sono emersi, attraverso le parole del ministro De Mauro, per la scuola media: l'individuazione di nuovi accertamenti prevalentemente scritti e la sostituzione in positivo di una prova che era una vera sfida culturale qualificante come la tesi di laurea. Si può anche non rimpiangerla, soprattutto se resta come prova essenziale del biennio di specializzazione, ma bisogna dire come la si sostituisce, soprattutto in facoltà che non hanno percorsi istituzionali così caratterizzanti come quelli umanistici. Tutto il resto è un gioco delle tre carte per far scomparire per finta le dispersioni e i mitici fuori corso. È un ritorno all'antico regime dell'università professionalizzante e pre-humboltiana, ma senza le accademie collaterali a sostenere in tutti i campi i ricercatori. In questo senso il nostro CNR non fa niente di simile nel settore umanistico al suo confratello francese, dove ci sono carriere di ricerca senza responsabilità di insegnamento. Ma in Francia la riproduzione delle élites, comprese quelle della ricerca, è assicurata dalle Ecoles, che noi dobbiamo ancora attuare. Inoltre, se è vero che in Francia è in discussione il privilegio all'esclusiva ricerca dei membri del CNRS, la battaglia dei docenti universitari è esattamente l'opposto della nostra, per liberarsi del numero eccessivo di ore di didattica. O forse anche in Italia la caduta libera dello stato giuridico è segno di una resistenza anarchica, che non sa trovare forme positive per esistere?

#### 6. *Che fare? Alcuni punti possibili per uscire dall'oblomovismo corporativo*

Siamo quindi su una strada sbagliata? Stiamo praticando senza consapevolezza quello che Raffaele Simone ha definito icasticamente il meccanismo dei tre tradimenti<sup>37</sup>? La tentazione di dire di sì e chiudere il discorso è forte. Le vie d'uscita sono sempre in Italia il proprio *particolare* o il

<sup>37</sup> RAFFAELE SIMONE, *L'università dei tre tradimenti*, Roma-Bari, Laterza, 1993 (1995<sup>6</sup>).

pensionamento prima del tempo. In questo senso proprio perché mi sento corresponsabile di una parte di quello che vedo, se non altro perché da decenni mi sono battuto per le riforme, ritengo di avere in qualche misura il dovere di una parte *construens*, che reagisca alla disperazione e ci consenta di riamare un mestiere difficile e bellissimo, in questo senso privilegiato. I rimedi sono impliciti nell'analisi impietosa. Prima di tutto (partendo dal punto di vista dei docenti) si tratta di costruire uno stato giuridico decoroso che salvi e rafforzi i tempi della ricerca senza cancellare quelli di una didattica innovativa. Per secondo è necessario individuare organi di programmazione che non siano solo quelli di ateneo. Si abbia il coraggio di scegliere fra accentramento e stato delle regioni e si dia un referente meno coinvolto e complice per scelte fondamentali. Programmazione significa anche preparazione di un personale amministrativo, bibliotecario e non docente che sia allenato a collaborare con i ricercatori e a risolvere i loro problemi. La finta democrazia dell'università si basa su un regime di presenze semi-assembleari che sottraggono tempo alla ricerca e alla didattica, facendo perdere troppe energie nella stessa pratica istruttoria. La semplificazione dei momenti collettivi e la responsabilizzazione di tecnici collaterali potrebbero ridurre gli sprechi. Per terzo è necessario sdrammatizzare il quantitativismo insensato degli organi di controllo e reintrodurre una valutazione anche qualitativa. Ho cercato in altra sede di chiarire la strada per farlo. Per quarto (e qui interviene la responsabilità delle sedi) mi sembra necessario ripensare lo schema del tre più due più dottorati e masters di primo e secondo livello, alla luce di un progetto didattico coerente, che cancelli gli allettamenti professionalizzanti (o li lasci come prospettive da confermare comunque in altra sede) ricuperando quanto più possibile il compito di formazione generale connesso alla facoltà e al corso di laurea. Si tratta di impegnarsi a ridurre le moltiplicazioni folli (veri specchietti per allodole) ed avere il coraggio di garantire in esse la presenza di discipline che creano saperi rispetto a quelle che definiscono soltanto pratiche culturali (da spostare eventualmente nei masters e da affidare a contratti). È necessario battersi perché la formazione iniziale garantisca a tutti (in una facoltà umanistica) alcuni elementi comuni di carattere autenticamente culturale, perché si creino le premesse per la ricerca e non si consegna una manipolazione manualistica da subalterni. Occorre assicurare alcune competenze essenziali: dalla lettura esperta, alla scrittura consapevole, alla formazione informatica, alla conoscenza delle lingue. Questo non significa necessariamente che si debbano creare delle cattedre per questi compiti, cui si può supplire per contratti, per riservare il reclutamento alle discipline di più solida tradizione. Un quinto punto (che coinvolge sia il ministero che le sedi e gli stessi sindacati che su questo potrebbe ritrovare una funzione che non sia solo la difesa dell'esistente) occorre reinventare una politica del reclutamento dei giovani ricercatori che non passi né per gli assegni di ricerca, né per figure stabilizzate come quelle dei vecchi ricercatori, ma offra autentiche e proporzionale possibilità di carriera ai più promettenti dottori di ricerca, che potrebbero essere coinvolti non solo con il meccanismo delle borse post-dottorali, ma con contratti per funzioni specifiche, come appunto l'insegnamento della scrittura specialistica (che è cosa diversa dall'insegnamento della scrittura), preparazione di elaborati, tesine e altre forme che dovranno sostituire la tesi. Questo è un problema vitale, in cui bisogna avere il coraggio di non utilizzare il parametro dei grandi numeri di studenti connessi alla disciplina, ma quello del rapporto con i dottorati.

In realtà varrebbe la pena di fare una riflessione coraggiosa sui danni che sono stati provocati in questi anni dalla connessione fra numero di studenti e fondi di ricerca. Una scelta possibile potrebbe essere quella di separare il finanziamento della ricerca da quello didattico e legare solo quest'ultimo al parametro degli studenti. In ogni caso dovrebbe essere compito dell'università far sopravvivere settori di ricerca, che non sono necessariamente popolari fra gli studenti, che magari sono quelli per cui la cultura italiana ha un prestigio internazionale. In ogni caso nel reclutamento dei giovani ricercatori la variante della popolarità della disciplina dovrebbe avere un significato minimo. Se un docente ha troppi studenti sarebbe meglio sdoppiare il suo insegnamento, e non concedergli un ricercatore, che è un docente in formazione. In ogni caso la sopravvivenza della cultura umanistica in generale è legata al fatto che il reclutamento sia sganciato dal numero degli studenti. Solo così si assicura la riproduzione di quei settori specialistici, che altrimenti in una logica di mercato (che è soprattutto da mercato) scomparirebbero. Semmai sarebbe interessante prendere in considerazione (fin dal momento del reclutamento) l'individuazione di compiti diversificati, per i quali lo specialista di un settore è sempre un generalista di un settore più ampio e quindi pretendere fin dalla formazione la presenza di entrambe le competenze, da spendere nel monte-ore didattico. In ogni caso non si può più continuare ad ignorare, come invece la riforma, il ministero e le sedi stanno facendo, il numero di dottori di ricerca e post-dottori ad altissima specializzazione e competenza che resta fuori dall'università non perché lo meriti, ma semplicemente perché non esiste una politica di reclutamento e le facoltà scelgono le forme dello scorrimento. In questo senso gli assegni di ricerca non sono una risposta, sia perché così pesantemente condizionati dal finanziamento esterno, sia perché prevedono tempi troppo brevi (due anni rinnovabili a quattro), sia perché legati ad una forma di reclutamento che è semi-pubblica, che tende a creare una dipendenza forzata fra soggetto di ricerca, candidato e docente responsabile. Inoltre l'assegno di ricerca non individua una precisa figura di candidato. Dato che si basa su un progetto, questo può essere scelto in modo tale che le competenze necessarie siano presenti in un giovane appena laureato a scapito di un qualsiasi dottore di ricerca. Le risposte possono essere diverse, magari anche nell'ambito del contratto a tempo determinato, ma con tempi e controlli che siano efficaci e quanto più possibile pubblici, restituendo al lavoro universitario il profilo di una carriera, e non quello di un terno al lotto, in cui uno può sperare che il docente che ha scelto sia un numero fortunato. Un modo per costringere le sedi ad una politica di reclutamento potrebbe essere quello di imporre a tutte una soglia di relazione fra spesa per ingressi di docenti di prima e seconda fascia e docenti in formazione nell'ambito del corso di laurea o della facoltà. In questo senso il rapporto fra università ed enti locali (a partire dalla regione) potrebbe essere fondamentale per la creazione di un nuovo reclutamento su progetti aperti. È comunque essenziale evitare quello che invece sta capitando da troppi anni: lo spreco di un capitale umano ad altissima specializzazione, che mal si adatta a compiti diversi da quelli per cui è stato preparato. Quanti hanno accettato l'avventura del dottorato rischiano di diventare intellettuali alienati, con alcune conseguenze già perfettamente visibili: non solo una disoccupazione oltre i 35 anni, o un precariato nevrotizzante, ma una difficoltà sempre crescente a guardare i giovani colleghi se non con la logica dei potenziali

rivali e gli stessi docenti inseriti con un'invidia sociale che riesce ad essere poco amichevole, aggressiva ed insieme servile, senza che fra le due parti ci sia una qualsiasi intenzione o scelta (ma per giochi di ruolo che diventano tragicamente oggettivi).

Un settimo punto riguarda il meccanismo di relazione fra offerta didattica e numero degli studenti. È un discorso complesso che investe un terreno delicato come quello del numero chiuso o programmato, contro cui spesso ci sono state sentenze dei TAR. In questo senso il ministero non ha affatto aiutato le singole sedi a risolvere gravissimi problemi, oscillando fra paternalismo, rassegnata comprensione ed indifferenza. In realtà è vero che esiste il diritto allo studio, ma questo è autenticamente garantito solo quando il rapporto fra le offerte formative di un'istituzione e il numero di iscritti è compatibile. Non si realizza in alcun modo quando un qualsiasi processo (moda, attenzione dei media, novità, esigenze esistenziali) orienta in modo troppo massiccio verso una facoltà un numero di studenti assolutamente incompatibile con le sue strutture didattiche. Né si può pensare di aumentare elasticamente ed immediatamente l'offerta didattica, reclutando sul momento nuovi docenti, sia perché questo va a scapito della qualità, sia perché spesso si tratta di fenomeni transitori. In questo senso Ministero e Parlamento devono trovare una soluzione razionale che consenta alle facoltà e ai corsi di laurea di accettare studenti fino al compimento del massimo dell'offerta didattica compatibile con un funzionamento efficace, senza inventare fisarmoniche didattiche che un anno seguono una disciplina e un anno un'altra. Solo quando per qualche tempo la domanda didattica si solidifica si ha il diritto di rispondervi con la moltiplicazione razionale delle docenze. Ma questo non può né svolgersi all'infinito, né punire le discipline specialistiche a scapito di quelle istituzionali. In questo senso le risposte da sviluppare sono quelle dell'utilizzazione generalista e specialista di tutti i docenti, senza eccezioni, in modo che i compiti non siano troppo differenziati, ma all'interno di un numero programmato che consenta la piena realizzazione del diritto allo studio. Un problema collaterale è quello della capacità di orientare le domande di iscrizione, per evitare che alcuni settori restino troppo sguarniti ed altri troppo frequentati, con uno sbilancio che nel futuro non mancherebbe di avere conseguenze sociali rilevanti, dalla scomparsa dei chimici, a quella dei fisici e matematici, per non parlare solo del settore umanistico, in cui l'impiego professionale a tempi brevi non individua più solo la scuola ma una serie di lavori spesso anche abbastanza lontani dalla preparazione ricevuta.

Un ottavo punto fra i tanti ancora possibili riguarda le SSIS e la difficoltà delle facoltà umanistiche ad assumerle come parte del proprio progetto di didattica e di ricerca. In realtà questo è un male antico, che nasce da facoltà che lavoravano al 90 per cento a formare insegnanti, ma non si ponevano il problema di come questo potesse avvenire al livello migliore. Invero il meccanismo ha funzionato bene finché la scuola non è stata di massa. Non a caso la riforma della scuola dell'obbligo ha fatto parlare «delle vestali della classe media»: da quel momento in tutti i livelli di scuola è mancata quella complicità culturale che rendeva omogenei studenti e discenti e faceva emergere come migliori gli insegnanti più colti. Oggi non basta sapere, ma bisogna saper insegnare, anche se non sempre sono i pedagogisti da soli a poter consegnare questa competenza. Il modello della SSIS è stato forse l'innovazione più positiva introdotta dalla 341. Ma va preso atto con coraggio che le sedi

locali nel loro insieme e in particolare le facoltà umanistiche hanno boicottato fino all'ultimo questo compito, che non a caso era stato previsto oltre un decennio fa: che né il ministero, né le università hanno investito a sufficienza; che il destino stesso delle SSIS è in pericoloso bilico fra due soluzioni entrambe sbagliate: quella di chi sostiene (come gran parte dei pedagogisti e dei matematici) che la SIS deve seguire il triennio; e quella opposta, dei Presidi delle facoltà umanistiche, che pretendono il biennio di specializzazione, ma riducono l'esperienza ad un anno di tirocinio. Ho cercato altrove di delineare una soluzione ragionevole, che rispetti le motivazioni più serie dell'una e dell'altra parte.

Un ultimo punto meriterebbe un discorso specifico ed è quello dei finanziamenti della ricerca. Anche qui, seguendo modelli che venivano dalle facoltà scientifiche, negli scorsi anni il Ministero ha privilegiato i macro-progetti, che univano tante università, ottenevano molti soldi, anche se raramente individuavano terreni effettivamente comuni. In realtà sempre più spesso ciascuna ricerca locale andava per conto proprio, unificata solo da un cappello retorico che connetteva estrinsecamente alcuni temi essenziali. Non dico che i risultati siano stati negativi. La scelta generale era comunque sbagliata, perché tendeva a favorire macro-progetti, rispetto a quelli, molto più plausibili di media grandezza. Ma anche qui il meccanismo selettivo si è rivelato non privo di inevitabili arbitrarietà. Nella maggior parte dei casi i docenti garanti hanno cercato di fare il loro meglio, ma non sono mancate esclusioni sorprendenti, magari corrette la volta successiva. In ogni caso tacitamente il Ministero sembra aver preso atto che la politica dei macro-progetti (quelli che assegnavano ad alcuni docenti somme che superavano i duecento milioni, per giungere in alcuni casi al mezzo miliardo) hanno pagato di meno rispetto ad una distribuzione più coerente e delimitata. Anche qui non ha senso uniformare le esigenze dei settori umanistici a quelli scientifici. Va comunque tenuto presente che il controllo di una somma come 500 milioni da parte di un gruppo di ricerca significa che almeno altri cinque con non meno dignità sono stati sacrificati. Un criterio potrebbe essere di mettere in competizione modelli di ricerca differenziata per richiesta (a scaglioni di somma) e delimitare preventivamente il numero in modo che possano accedere a somme notevoli solo quei progetti che sono veramente di interesse nazionale ed internazionale. Per questi la giuria dovrebbe essere con una forte componente europea. In realtà nella maggior parte dei casi sarebbe necessario evitare sia la concentrazione innaturale sia l'intervento a pioggia su temi non plausibili.

Vorrei tornare in conclusione a quanto dicevo all'inizio sulla utilità di una riflessione sia pure molto sommaria come è stata questa sulla storicità del nostro sistema universitario. È chiaro che si apre una fase di transizione complessa in cui un modello strettamente connesso all'accentramento deve adattarsi a funzionare e a ritrovare nuova vita ed energia nel decentramento e nella politica delle responsabilità locali. Termini come autonomia, concorrenza, pubblico e privato, vanno ripensati per restituire non solo creatività, ma anche efficienza e corretto rapporto fra costi e benefici per una istituzione che non può più permettersi di essere un gigantesco fossile denutrito<sup>38</sup>. Il terreno nuovo che si apre e che deve rappresentare una circolazione armoniosa fra centro e periferie è quello della valutazione della ricerca e della didattica. È questo il terreno che può consentire quella profonda trasformazione del MURST che mi pare sinceramente auspicata dai ministri e

<sup>38</sup> La letteratura di denuncia dell'arretratezza dell'università italiana sia sul terreno della ricerca sia su quello della didattica è molto ampia. Mi limito a citare per il primo caso ADRIANO BUZZATI-TRAVERSO, *Il fossile denutrito. L'università italiana*, Milano, il Saggiatore, 1969 e per il secondo, il più recente R. SIMONE, *L'università dei tre tradimenti*, Roma-Bari, Laterza, 1993. Per una documentazione efficace dei processi a livello locale cfr. *Il grande spreco. La dispersione degli studenti della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Torino*, a cura di FLAVIO BONIFACIO-SERGIO SCAMUZZI, introduzione di NICOLA TRANFAGLIA, Torino, Celid, 1998.

dai loro collaboratori da organo di direzione della politica universitaria a strumento di verifica e semmai di sollecitazione di innovazioni sulla base dei dati sempre più coerenti che il centro dovrà essere in grado non solo di raccogliere, ma anche di vagliare: un modo di entrare nell'Europa non soltanto per il rispetto dei parametri di Maastricht, ma anche perché la risposta italiana ai problemi del mercato del lavoro intellettuale, scientifico, tecnologico e della ricerca applicata diventi autenticamente europea senza tradire una propria tradizione e specificità.

*P.S. successivo al 13 maggio 2001.* È quasi superfluo avvertire che il saggio si conclude trattando esclusivamente l'esperienza di governo dell'ultimo Centro-Sinistra, che si è appena esaurita. Il nuovo governo Berlusconi ha affidato ad una energica *manager*, estranea al mondo della scuola e dell'accademia, dott. Letizia Moratti, tutto il settore dell'istruzione, compresa l'università e la ricerca scientifica, con una scelta di aperto depotenziamento della dimensione «pubblica», scomparsa dalla stessa etichetta che ora definisce il nuovo Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. La neo-ministro ha prontamente ritirato il programma di attuazione del riordino dei cicli, che riguarda l'istruzione primaria e secondaria. Ha poi fermato il D.M. sulla formazione dell'insegnante di base. Per ora non risulta alcuna decisione significativa riguardante il meccanismo di riforma dell'università che le sedi stanno mettendo in atto. Segnalo il dibattito che si è appena aperto su «Studi storici», *Per una riflessione sull'istruzione superiore*, fasc. 1, gennaio-marzo 2001, N. Tranfaglia, *La riforma universitaria, le scienze umane e la storia contemporanea*, p. 11-118 e G. Vitolo, *I nuovi ordinamenti universitari: una riforma da riformare o da migliorare?*, p. 119-126. Del primo trovo in gran parte condivisibile l'analisi delle motivazioni che hanno portato alla riforma, mentre ritengo troppo enfatizzate, a partire dal titolo, ma soprattutto nelle conclusioni, le ragioni di una almeno parziale autonomia della storia contemporanea, rispetto agli altri settori della disciplina, come se questi fossero estranei «alle scienze umane più vicine, come l'antropologia, la sociologia, la demografia e la psicologia» (p. 117). Su questo rimando a quanto ho scritto sulla «Rivista storica italiana», *Usò pubblico della storia ed insegnamento. Sull'utilità e sull'abuso di un concetto banalizzato*, in corso di pubblicazione. Convincenti e precisi sono i rilievi critici di Giovanni Vitolo ed il suo invito a non condannare «apocalitticamente» in blocco quanto è stato fatto, ma a scegliere la via di incisivi miglioramenti.

GIUSEPPE RICUPERATI  
(Università di Torino)

### *Summary*

GIUSEPPE RICUPERATI, *On the recent history of Italian universities: reforms, disruptions and open problems*

The essay traces the problems faced by Italian Universities from Unification to the present day and is informed by the assumption that such a complex institution has an inner historicity which transformation

processes must measure themselves by if they are not to run the risk of failure. For 30 odd years the author has championed university reform but has seen it achieved only in part. Serious limitations emerged regarding in particular the Humanities Faculties. These, more than others, were affected by pressures associated with the move towards greater autonomy, the lack of planning, the loss of professional identity, the creation of increasingly unlikely intellectual specializations. All of which threatened to impact negatively on the field of theoretical research which, in any case, was seen as a subordinate part of teaching. While the author agrees with some of the criticism aimed at these transformation processes, he also offers some alternatives for improvement.