

Ma l'Università esiste ancora?

Luca Baldissara
(Università di Pisa)
luca.baldissara@unipi.it

Articolo sottoposto a *double blind peer review*.

Ricevuto: 07/12/2020 – Accettato: 20/12/2020 – Pubblicato: Giugno 2021

Title: But does the university still exist?

Abstract: The social functions of the Italian university have changed through a process of intense bureaucratisation and the fragmentation of roles and responsibilities. The essay traces the stages of this process of transformation, setting it within the history of the Italian university. To this end, it critically analyses the evolution of university regulations and legislation; then, it makes some critical considerations about the limits and contradictions of today's university. In particular, it focuses on the danger of emptying out the content of what is taught (the what), which is placed in second place to the "techniques" of learning (the how), removing the specific features of the discipline. In this way, not only is university teaching impoverished, but the overall drying up of school education is accompanied by an impoverishment of the content of academic teaching, emptying out the content of scientific research.

Keywords: Italian University; University Legislation; University History; Mass University; University Teaching.

Scrivere di università non è semplice. Significa collocarsi all'incrocio di piani d'analisi differenti, strettamente intrecciati tra loro, ma ognuno con una propria specificità, che richiedono sguardi diversificati, che possono ingenerare confusione concettuale e condizionare la posizione dell'osservatore critico, che peraltro spesso ne scrive essendone parte, dunque direttamente coinvolto. È il caso dell'autore di queste pagine, in un ruolo accademico stabile da vent'anni, ma frequentatore a vario titolo dell'istituzione da oltre trenta: non si sottrarrà quindi dal dichiarare la 'parzialità partecipata' del proprio punto di vista, ammettendo la difficoltà – se non l'impossibilità – di trattare in modo distaccato l'argomento. Al quale volgerà lo sguardo come dal finestrino di un treno in marcia, durante un viaggio in cui le linee di continuità nel lungo periodo si intrecceranno con i

momenti di frattura e accelerazione del mutamento, approdando infine ad alcune notazioni critiche sull'università attuale.

Non si potrà che muovere da una forse scontata, ma non per questo meno fondamentale, constatazione: l'università è un'istituzione – la più antica, nella storia europea, insieme alla Chiesa – dedicata alla produzione e riproduzione del sapere di una società, e con l'approccio della storia istituzionale va dunque trattata per coglierne sia le dinamiche interne di funzionamento, sia i tempi e i modi del cambiamento e dell'adeguamento ai bisogni sociali. Ma l'università – come il sistema scolastico nel suo insieme – è anche un apparato ideologico, volto alla legittimazione della concezione dominante dei rapporti sociali e al disciplinamento attraverso la trasmissione di determinate conoscenze, ma anche per mezzo della definizione normativa di valori e di pratiche di condotta, di comportamenti intellettuali e profili professionali. Cioè, l'università è al contempo luogo di conservazione della tradizione e viceversa spazio di libertà critica, strumento di riproduzione della gerarchia e dell'ordine sociale e viceversa vettore di emancipazione ed elevazione, ambito di rassicurante conformismo politico-culturale e viceversa laboratorio di creatività intellettuale.

È il contesto a fare la differenza. A portare ora l'uno ora l'altro dei contraddittori profili e delle molteplici funzioni dell'istituzione accademica a prevalere. Il sistema universitario, in effetti, non può che riflettere la società di cui è espressione e che rivolge ad esso la richiesta di prestazioni precise, cui deve assolvere per la propria sopravvivenza, senza produrre eccessive frizioni con i poteri organizzati. Tale movimento di adesione e adattamento all'evolversi degli assetti sociali è tuttavia asincrono, i tempi dell'università e quelli della società sfasati, perché un'istituzione complessa necessita di tempi lunghi per cambiare, è una macchina organizzativa pesante da muovere, e coloro che operano al suo interno non possono che essere portatori di esperienze e culture diversificate, non sempre omogenee, talora anzi potenzialmente dialettiche. L'adeguamento è dunque frutto di un compromesso mobile, non simultaneo, e di rapporti di potere in costante divenire, non sempre corrispondenti alla realtà circostante. Di più, l'elaborazione del sapere e la cooptazione tra i "clerici" che presiedono a tale processo richiede sempre una dose di conformismo e ossequio alla tradizione, ma, negli interstizi delle complesse funzioni e pratiche accademiche, può anche suscitare improvvise fiammate contestative, o quantomeno consentire ed alimentare sacche di resistenza e opposizione all'ordine dominante.

Occorrerà dunque partire da qualche nota di contesto, individuare alcuni elementi di lungo periodo nella storia istituzionale dell'università e al medesimo tempo cogliere le novità e i mutamenti innescati nell'ultimo cinquantennio dall'ingresso nell'epoca neolibérale e neoliberista. In estrema sintesi, l'ipotesi storica che sorregge queste pagine è riassumibile nella convinzione che ad un lungo periodo di stabilità delle funzioni assegnate al sistema universitario, corrispondente alla lentezza del mutamento sociale ed alle forti resistenze alle dinamiche inclusive, ha fatto seguito – nel passaggio tra anni Sessanta e Settanta, entro il più consistente ed importante ciclo riformatore nella storia dell'Italia

Ma l'Università esiste ancora?

contemporanea, frutto di una stagione intensamente conflittuale di ricalibratura dei rapporti di potere – un tentativo disordinato di riforma del sistema generato dalla urgente necessità di allineamento alle richieste di una società entrata d'un colpo nella fase del consumo di massa. Mutati repentinamente gli equilibri culturali e politici dei Settanta, con la conseguente celebrazione dagli Ottanta in avanti della flessibilità e della libertà garantite dal mercato contro le rigidità e le insufficienze dello Stato, e travolti nei Novanta i partiti di massa espressione delle culture politiche novecentesche ed eclissatasi, con il tramonto della prospettiva socialista, qualsiasi ipotesi di democrazia sostanziale e di attenuazione delle disuguaglianze resa possibile dall'intervento della mano pubblica, nei Duemila la cultura del mercato e della competitività, l'individualismo sfrenato e la quotidianità senza futuro della lotta per l'emancipazione dalla precarietà, hanno sortito i loro effetti anche sul sistema universitario, come già in precedenza su quello scolastico, incidendo in profondità sugli assetti sedimentatisi nel tempo lungo, imprimendo una radicale ridefinizione di immaginari ed aspettative, pratiche ed obbiettivi, funzioni e prospettive dell'istituzione accademica. Che nel presente – entro quella che sembra configurarsi come una profonda crisi del modello di università fondato sull'intreccio tra didattica e ricerca, messa sotto crescente pressione da pratiche aziendaliste, ideologie meritocratico-valutative e retoriche dell'efficienza, nonché dalla sostituzione del “sapere” con la “competenza” – appare piegata all'accettazione ed alla riproduzione dei modelli sociali dominanti (o comunque alla subalternità ad essi), alla trasformazione delle sue funzioni attraverso un processo di intensa e incessante burocratizzazione, nonché di parcellizzazione e atomizzazione di ruoli e responsabilità.

§1. *Scenari storici/1: una lunga linea di continuità*

Nel sistema universitario italiano hanno a lungo convissuto due profili: quello della comunità intellettuale e scientifica – tra professori e studenti, secondo il disegno humboldtiano – che si rappresenta come dedita alla conoscenza e libera dalle pressioni e dagli opportunismi del mondo esterno; e quello dell'istituzione parte integrante della dimensione statale, dunque fortemente centralizzata e organizzata secondo le forme delle burocrazie contemporanee, e strettamente legata allo sviluppo politico-istituzionale dello Stato nazionale. In origine, con la legge Casati (1859), emanata nel Regno di Sardegna e successivamente estesa al Regno d'Italia, l'università italiana (allora composta di venti atenei per un totale di 6500 studenti) viene disegnata sul modello napoleonico, al quale è del resto informata la struttura dello Stato unitario al fine di controbilanciare la debolezza delle proprie radici. È organizzata in facoltà (scientifiche ed umanistiche, secondo una rigida distinzione mai venuta meno), composte da professori ordinari (nominati dal re previo espletamento di due diversi tipi di concorso, per esame e per titoli) e straordinari, nonché dottori aggregati, e governata da un rettore nominato dal re (come pure i presidi di facoltà), dunque con il profilo del

funzionario statale, dipendente direttamente dal ministro. L'obiettivo dichiarato della formazione superiore è quello di «indirizzare la gioventù, già fornita delle necessarie cognizioni generali, nelle carriere sia pubbliche che private in cui si richiede la preparazione di accurati studi speciali, e di mantenere ed accrescere nelle diverse parti dello Stato la cultura scientifica e letteraria» (art. 47). La libertà d'insegnamento viene riconosciuta, ma si prevede tuttavia la possibilità di sospendere o rimuovere un professore che avesse «coll'insegnamento o cogli scritti impugnate le verità sulle quali riposa l'ordine religioso e morale, e tentato di scalzare i principi e le guarentigie che sono posti a fondamento della costituzione civile dello Stato» (art. 106).

Questo impianto dualistico, nel quale convivono i tratti dell'università napoleonica e di quella humboldtiana, sostanzialmente non muta significativamente per un secolo, benché accentuato in senso autoritario e centralizzatore dal fascismo, e come tale consegnato all'Italia repubblicana. Neppure la cosiddetta «riforma Gentile» (1923) incise infatti significativamente – come fece ad altri livelli della struttura scolastica – sugli assetti di fondo dell'istituzione accademica: si riconosceva alla base la libertà d'insegnamento, ma come diritto e dovere di rafforzamento dell'autorità statale, alla quale, aveva ricordato lo stesso Gentile nel 1922, in avvio del proprio mandato ministeriale, si doveva obbedienza. La finalità essenziale rimaneva il «progresso della scienza», accostata al compito «di fornire la cultura scientifica necessaria per l'esercizio degli uffici e delle professioni», cui le università dovevano assolvere «sotto la vigilanza dello Stato esercitata dal Ministro»¹.

Va dunque rilevato innanzitutto l'elevato grado di continuità della struttura accademica attraverso differenti regimi politico-istituzionali, nonché la conseguente – e a tratti paradossale – rappresentazione di un'università al contempo indipendente dalla politica (con un corpo accademico dotato di un ampio e discrezionale potere di governo interno) e dipendente dallo Stato (grazie ad un marcato centralismo burocratico-amministrativo). Cosicché ne deriva un'istituzione gerarchica, tendenzialmente separata dalla società e appartata nel proprio particolarismo, accomodata confortevolmente in grembo all'amministrazione statale, orientata alla formazione delle élites culturali ed economiche del paese ed alla riproduzione delle classi dirigenti, appannaggio quindi delle classi medie e dell'alta borghesia².

Tale concezione elitaria dell'università è ben piantata nelle culture politiche del paese. Riflette una società che si evolve molto lentamente e mantiene una rigi-

¹ J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime 1922-1943*, La Nuova Italia, Firenze 1996; M. Galfrè, *Una riforma alla prova*, Angeli, Milano 2000; M. Moretti, *Scuola e università nei documenti parlamentari gentiliani*, in *Giovanni Gentile, filosofo italiano*, Rubettino, Soveria Mannelli 2004, pp. 77-107.

² M. Miozzi, *Lo sviluppo storico dell'università italiana*, Le Monnier, Firenze 1993. In generale *Storia delle università in Italia*, a cura G.P. Brizzi, P. Del Negro, A. Romano, 3 voll., Sicania, Messina 2007. Vedi anche M. Moretti, *Sul governo delle università nell'Italia contemporanea*, in «Annali di storia delle università italiane», 14/2010, Clueb, Bologna 2010.

Ma l'Università esiste ancora?

da compartimentazione classista tra i gruppi sociali che la compongono. Almeno sino alla fine degli anni Cinquanta non si manifestano infatti sostanziali messe in discussione di questo impianto elitistico, e tanto meno si registrano reali divaricazioni al riguardo tra le diverse parti politiche o nello stesso mondo accademico. Sarà nel passaggio tra gli anni Cinquanta e i Sessanta che si affaccia l'esigenza di un cambiamento di rotta: gli effetti sociali del "miracolo economico" – il contrarsi ed il progressivo esaurirsi del mondo contadino, l'accelerato urbanesimo, l'intensificazione delle migrazioni interne, la crescita del comparto industriale – si fanno sentire. Ad un generale miglioramento del tenore di vita corrisponde una crescita del tasso di scolarizzazione, che rende sempre più anacronistica la forte limitazione dell'accesso all'università. Da una parte, alla formazione si affidano attese di emancipazione ed ascesa sociale, il titolo di studio appare uno strumento per migliorare la propria collocazione entro la gerarchia economico-sociale; dall'altra, mutano i modelli di comportamento e gli stili di vita, assumendo tra i nuovi bisogni che vanno espandendosi anche quelli culturali. Per di più, lo sviluppo tecnologico-industriale del paese richiede una forza lavoro con sempre maggiori competenze e dinamiche capacità di adattamento all'innovazione.

Il mutato contesto economico favorisce dunque l'attenuarsi delle preesistenti preoccupazioni politiche circa le possibili tensioni derivanti da potenziali masse di "spostati" (giovani disoccupati con alto livello di formazione e alte aspettative di emancipazione sociale), che l'ammissione alla formazione accademica avrebbe potuto generare, venendo a costituire un imprevedibile fattore di instabilità sociale e politica. Gli anni Sessanta vedono dunque il primo corposo dibattito sulla riforma universitaria, incentrato intorno al progetto presentato dall'allora ministro della Pubblica Istruzione Luigi Gui (ddl. 2314/1965)³: prevedeva l'articolazione in tre livelli formativi (corsi di formazione di tecnici superiori, corsi di laurea, dottorato); la creazione facoltativa dei dipartimenti; l'istituzione del Comitato nazionale universitario; l'attribuzione ad alcune lauree del valore abilitante all'insegnamento. Ad esso si sarebbe affiancato un progetto di riforma presentato dal Pci (ddl. 2650/1965), introdotto da una relazione illustrativa di Rossana Rossanda, in cui tra l'altro si immaginava una riorganizzazione in senso fortemente autonomistico degli atenei e si proponeva l'allestimento di liste di idonei nazionali all'insegnamento dalle quali attingere il personale docente.

Un dibattito interminabile ed inconcludente, rivelatore delle profonde resistenze al cambiamento e della mancanza di volontà di procedere davvero ad una riforma, sfociava nel fallimento dell'iter parlamentare di questi progetti. Sarà l'avvio nel 1967-68 della contestazione studentesca a portare in primo piano, all'attenzione dell'opinione pubblica, oltre gli ambiti politico-parlamentari e degli addetti ai lavori, la questione universitaria. Un nuovo progetto di riforma (ddl. 612/1969, 63 articoli organizzati in sette titoli generali), questa volta presentato dal ministro Mario Ferrari Aggradi, viene lungamente discusso tra

³ D. Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2010.

il 1969 ed il 1971: all'articolo 1 si riaffermava che «le università hanno il compito di elaborare e trasmettere criticamente la cultura superiore, promuovere il progresso della scienza attraverso la ricerca e fornire l'istruzione necessaria per l'esercizio degli uffici e delle professioni. Le università costituiscono comunità di docenti e di studenti, fornite di personalità giuridica». Vi si contemplava la liberalizzazione degli accessi e dei piani di studio, l'istituzione del dottorato di ricerca, la creazione dei dipartimenti, la previsione del tempo pieno per i docenti e il divieto della libera professione continuativa, una più estesa rappresentanza degli studenti e delle figure diverse dagli ordinari negli organi accademici. Peraltro, neppure questo progetto avrebbe condotto in porto la riforma di cui ormai si discuteva da un decennio, nell'arco dell'intera stagione del centro-sinistra. Ma lo stralcio di alcune disposizioni, sull'onda della contestazione e delle necessità poste dall'emergenza, porterà comunque ad assumere provvedimenti destinati ad incidere significativamente – anche se frammentariamente – sull'organizzazione universitaria: l'istituzione del presalario studentesco (l. 162/1969), l'approvazione della liberalizzazione dei piani di studio e degli accessi a qualsiasi corso universitario con un diploma ottenuto dopo un corso di studi di cinque anni (l. 910/1969), la sospensione dei concorsi per professore ordinario in attesa della riforma (l. 924/1970). Si trattava della riprova ulteriore della sterilità del riformismo del centro-sinistra e dello strabismo congenito della classe politica in materia universitaria, incapace di uno sguardo di prospettiva, oltre le motivazioni dell'urgenza di determinati provvedimenti, assunti senza mutare il quadro organizzativo complessivo, generando dunque nuove distorsioni e nuovi disequilibri.

A conferma di ciò – ma anche della pressione esercitata sul mondo politico dalla turbolenza degli atenei italiani – nel 1973 nuovi progetti di riforma vennero presentati da parte del Pci, del Psi e dell'allora ministro della Pubblica istruzione Oscar Luigi Scalfaro (ddl. 1012-1013/1973), ben presto accompagnati da disegni di legge volti a ulteriori provvedimenti urgenti. L'impressione che se ne ricava è che, d'un lato, si producessero progetti di riforma perché il tema era "caldo", reso stringente da quanto andava accadendo nelle aule universitarie, spingendo a elaborare proposte generali di cui forse nessuno era veramente convinto sino in fondo, e, dall'altro, che si riconosceva che tali proposte avrebbero finito con il precipitare in più limitati e mirati provvedimenti urgenti.

Di fatto, il tema della riforma universitaria andava esaurendosi, sostituito dalla questione della docenza. Già i provvedimenti presentati da Scalfaro (in cui si proponeva l'istituzione di una nuova figura di docente subalterno, il professore associato, allora rinviata) delineavano questa prospettiva, che il suo successore al ministero della Pubblica istruzione, Franco Maria Malfatti, renderà evidenti lo stesso anno con l'approvazione del dl. 580/1973, trasformato di lì a poco in legge (l. 766 del 30 novembre 1973). Si prevedeva tra l'altro la creazione di 7500 nuovi posti di ruolo, la costituzione di commissioni di concorso per sorteggio, l'attribuzione degli scatti di progressione solo per chi avesse sostenuto concorsi per l'accesso alla carriera universitaria, la stabilizzazione della figura degli inca-

Ma l'Università esiste ancora?

ricati, l'istituzione degli "assegni per la formazione didattica e scientifica". Era forse il segno, d'un lato, del crescente peso esercitato dal sindacato nel porre con una convinzione mai prima manifestata il problema del necessario riordino della docenza, e, dall'altro, del condizionamento che i primi segnali di crisi economica stavano erodendo i margini di qualsivoglia discussione su riforme complessive del sistema nel quadro della programmazione e del sostegno dello sviluppo economico-sociale del paese.

Su tutto gravava il nodo dell'adeguamento numerico del personale docente all'espansione della popolazione studentesca (che nell'a.a. 1978/79 supererà il milione di iscritti). E ad esso si sommerà la questione della stabilizzazione dei ruoli accademici, in anni in cui fa la sua comparsa il termine "precarietà". Se la riforma non arriva, discutiamo e decidiamo dei problemi "quantitativi" (personale e edilizia) dilatati dal crescente numero di studenti: questo sembra essere l'atteggiamento che si fa largo tra anni Settanta ed Ottanta, sfumando in tal modo ogni confronto su una possibile riorganizzazione complessiva dell'università e favorendo il sovrapporsi non sempre armonico di nuove norme su singoli e determinati aspetti della legislazione universitaria in vigore, secondo quello che Tristano Codignola, definiva «il metodo tipico del governo democristiano, dell'affannoso rincorrere la realtà anziché del programmare con rigore previsionale», in tal modo determinando «una situazione pratica di insostenibilità delle strutture che è il cavallo di battaglia delle posizioni conservatrici»⁴.

Resta il fatto che, dopo i provvedimenti del 1973, si era giunti a disporre in ambito universitario di 32 diverse posizioni docenti: ordinari, straordinari e assistenti di ruolo erano figure stabilizzate e con prospettive di carriera, ma attorno ad esse si assiepava una tipologia vasta (sino a 28.000 unità tra il 1972 ed il 1978) e frammentata di posizioni precarie (incaricati e non), assistenti di vario genere, lettori, contrattisti, assegnisti, professori incaricati esterni; una pletera di ruoli ed incarichi con contratti a scadenza che era il prodotto dell'urgenza di fronteggiare l'espansione tumultuosa della popolazione studentesca, e che di fatto l'aveva almeno in parte effettivamente fronteggiata.

Tra provvedimenti di proroga dei contratti e rinnovati dibattiti sulla necessità di una riforma, si arrivava a quello che appare uno degli interventi legislativi più significativi della storia universitaria italiana: il ministro Salvatore Valitutti nel 1980 presenterà la legge delega n. 28, che il suo successore Adolfo Sarti porterà a compimento con il noto dpr. 382/1980, che, in 124 articoli, introdurrà rilevanti novità negli ordinamenti accademici. Si suddividono i docenti in tre "fasce": professori ordinari (e straordinari), professori associati (con stipendio inferiore del 30% rispetto agli ordinari) e ricercatori universitari (con retribuzione equiparata a quella degli insegnanti di scuola superiore), prevedendo una sanatoria per accedere alla seconda e alla terza fascia attraverso un

⁴ T. Codignola, *Università: le scelte*, in "Il Ponte", 1977, n. 2, p. 157.

giudizio di idoneità cui potevano aspirare – per la seconda fascia – professori e assistenti incaricati – in seguito anche tecnici laureati – con tre anni di servizio. Un medesimo giudizio di idoneità era riservato a diverse categorie di precari – ulteriormente ampliate da interventi della Corte costituzionale – per l’accesso al ruolo di ricercatori. Le commissioni giudicatrici, formate da ordinari, erano nazionali per gli associati e locali per i ricercatori: rispetto alla previsione di una sola tornata ordinaria di idoneità più una straordinaria per chi avesse mancato l’obiettivo nella prima, diversi ampliamenti delle categorie aventi diritto porterà allo svolgimento di più tornate. Con il risultato che, a fronte delle previsioni di composizione dell’organico distribuito sulle tre fasce (con 15.000 unità per ognuna), si giunse ad un numero inferiore alla previsione nella prima (12.000 circa), ma di gran lunga superiore nelle altre due (24.000 associati e 20.000 ricercatori). Come è noto, questo massiccio inserimento di personale attraverso i giudizi di idoneità – una forma mascherata di *ope legis* – contribuirà al rallentamento ed alla farraginosità del *turn over* nei decenni successivi, nonché alla concentrazione del personale entro specifiche fasce generazionali (indicativamente, i nati tra la metà degli anni Quaranta e i primi Cinquanta). Si aggiunga inoltre che in tal modo per non pochi futuri docenti si rese possibile l’ingresso senza sostenere alcun concorso: ciò che non costituisce scandalo in sé (a meno che non si nutra un’irrealistica convinzione dell’oggettività della valutazione di merito nel concorso), ma certo contrasta il dettato costituzionale (che all’articolo 97 prevede che si acceda alla pubblica amministrazione mediante concorso) ed introduce una disparità di trattamento tra fasce generazionali, ruoli di docenza e fasi di reclutamento. Peraltro, si tratta di una disparità di forme e una divaricazione di canali di assunzione che si è rinnovata nel tempo, sino ad oggi.

La 382/1980 peraltro introdusse importanti novità anche sul piano organizzativo: istituì l’Anagrafe nazionale delle ricerche, il dottorato di ricerca, i dipartimenti, i consigli di corso di laurea. Gli anni Ottanta si sarebbero così configurati come una fase di passaggio: si chiudeva allora una fase di rinnovamento dell’università culminata appunto nella legge 382, che costituiva il precipitato di una stagione quasi ventennale di discussioni sulla riforma dell’istituzione accademica che si era tuttavia risolta nella centralità della questione della docenza intesa come urgenza di adeguamento al numero degli studenti. Ma ciò avveniva al di fuori di un disegno riformatore complessivo: non era la struttura universitaria nel suo complesso ad essere mutata, non era l’impianto didattico a venire rivisto, né tanto meno un nuovo e più adeguato sostegno alla ricerca ad essere garantito. E anche gli aspetti più innovativi parevano innestati sul sistema preesistente piuttosto che pensati ed armonizzati con le strutture già operative. Il dottorato partiva in ritardo e con lentezza; i dipartimenti – la cui istituzione rimaneva facoltativa – si sarebbero trovati a coesistere con le facoltà, in un groviglio di sovrapposizioni burocratiche e di funzioni, e vincolati da bilanci annuali all’impossibilità di una reale programmazione degli indirizzi di ricerca; i consigli di corso di laurea avrebbero operato con ristretti margini

Ma l'Università esiste ancora?

d'azione ai fini di una effettiva politica culturale nei processi di formazione e delineaione dei percorsi di studio, stretti inoltre verso una crescente e sempre più pervasiva burocratizzazione. Cosicché, la caotica sovrapposizione di vecchio e di nuovo porterà ad una nuova stagione di discussioni e confronti sulla necessità di una riforma del sistema, che questa volta avrà al proprio centro la questione dell'autonomia universitaria⁵.

§2. *Scenari storici/2: un mutamento epocale*

Nonostante limiti e contraddizioni intrinseche, non v'è dubbio che la 382/1980 si presentava comunque come un intervento destinato a mutare gli assetti universitari, o forse, più correttamente, ad avviare un inesausto e continuo processo di ristrutturazione dell'istituzione accademica, che suo malgrado si andava trasformando da università d'élite in università di massa.

Gli anni Ottanta vedono dunque interventi che, a colpi di decreto, continuano l'opera di riassetto. In particolare, come disposto proprio dalla 382, il dpr. 371/1982 regolerà nel dettaglio le procedure di compilazione dei bilanci d'ateneo e di dipartimento, nonché le forme della gestione patrimoniale, contabile ed amministrativa. E il dpr. 162/1982 provvederà ad istituire le Scuole dirette a fini speciali ed i corsi di perfezionamento per i laureati, di modo da favorire un rapporto più diretto tra università e mondo del lavoro. Nello stesso anno, la legge 590 promuove la programmazione universitaria – peraltro sulla base del riconoscimento delle nuove sedi sorte per iniziativa locale, al di fuori dunque di qualsiasi reale pianificazione – e presiede all'istituzione di nuovi atenei (dai 40 del 1960, solo quattro in più del 1930, si passa ai 61 del 1990), pur nel quadro della razionalizzazione delle risorse disponibili e del contenimento della spesa pubblica, da allora una priorità – nelle parole e nei programmi, se non sempre nei fatti – dei governi che si sono succeduti alla guida della Repubblica.

Ma, soprattutto, negli anni Ottanta si riaccende il dibattito sulla necessità della riforma universitaria. I partiti, il sindacato, Confindustria, tutti sembrano porsi dinanzi all'università come ad una istituzione su cui intervenire per adeguarla finalmente alle esigenze di una società in trasformazione. Il passaggio attraverso la crisi economica dei Settanta sembra però aver mutato il panorama politico-culturale entro cui si innesta il confronto sul futuro dell'università: se sul piano economico è definitivamente tramontata la prospettiva della programmazione dello sviluppo e la possibilità di orientare la crescita – brusca-

⁵ Per uno sguardo d'insieme sul periodo repubblicano, L. Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, Il Mulino, Bologna 2018. Si veda anche G. Capano, *La politica universitaria*, Il Mulino, Bologna 1998. Una riflessione critica in prospettiva storica in M. Moretti, *Minima universitaria. Alcuni appunti fra cronaca e storia*, in *L'università allo specchio. Questioni e prospettive*, a cura di C. Corsi e Annick Magnier, Quaderni "Cesare Alfieri", Firenze University Press, Firenze 2016.

mente arrestatasi – ai fini della redistribuzione ed emancipazione sociale, a livello del confronto sugli orizzonti della formazione superiore tende a sfumare l'insistenza sulla questione della docenza – su cui era intervenuta la 382, se non risolvendo i problemi, almeno tentandone una sistemazione organica – e a delinarsi come terreno comune di dibattito quello relativo al rapporto università/società dall'angolazione del mercato del lavoro, della possibilità cioè di una differenziazione dei percorsi di formazione e dei profili professionali in funzione delle esigenze economico-produttive.

Di qui deriva l'istituzione nel 1989 del Murst (Ministero per l'università e la ricerca scientifica, l. 168/1989) – prevista nel programma del governo Goria su sollecitazione del Psi, che ne aveva anche indicato il ministro in Antonio Ruberti, dal 1987 componente del gabinetto ministeriale con delega alla ricerca scientifica e tecnologica – che avrebbe dovuto preludere all'attribuzione di un'ampia e sostanziale autonomia amministrativa al sistema universitario attraverso l'emanazione di una legge quadro ed entro la definizione di obiettivi generali fissati dalle leggi dello Stato. L'articolo 6 della legge recita:

1. 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. [...]
3. Le università svolgono attività didattica e organizzano le relative strutture nel rispetto della libertà di insegnamento dei docenti e dei principi generali fissati nella disciplina relativa agli ordinamenti didattici universitari. Nell'osservanza di questi principi gli statuti determinano i corsi di diploma, anche effettuati presso scuole dirette a fini speciali, di laurea e di specializzazione; definiscono e disciplinano i criteri per l'attivazione dei corsi di perfezionamento, di dottorato di ricerca e dei servizi didattici integrativi. [...]
5. Le università, in osservanza delle norme di cui ai commi precedenti, provvedono all'istituzione, organizzazione e funzionamento delle strutture didattiche, di ricerca e di servizio, anche per quanto concerne i connessi aspetti amministrativi, finanziari e di gestione.

Disposizioni potenzialmente di amplissima portata, programmaticamente radicali ma al contempo vuote di contenuto reale, se non accompagnate a indicazioni concrete di come realizzare i principi di autonomia così celebrati. Se ad esempio l'articolo 7 disponeva l'autonomia finanziaria e contabile, questa in realtà veniva dalla stessa legge 168 di fatto rinviata a future norme di attuazione dell'autonomia universitaria. Non diversamente, la piena autonomia nella progettazione dei corsi di laurea prevista al citato articolo 6, terzo comma, non chiara in alcun modo quali fossero i principi generali cui gli ordinamenti didattici avrebbero dovuto attenersi.

In effetti, di autonomia si parlerà molto in quegli anni, molto a lungo e con molta enfasi. Ma, appunto, con scarsi esiti: l'annunciata legge quadro mai arriverà, e gli atenei si attrezzeranno negli anni Novanta a stilare i loro statuti e regolamenti in ordine sparso, senza termini di riferimento generali e incorrendo in non pochi ricorsi alla giustizia amministrativa. E molte delle dispo-

Ma l'Università esiste ancora?

ni previste dalla legge 168 rimarranno lettera morta, rinviate a provvedimenti attuativi successivi che mai saranno approvati. Né mancheranno questioni destinate a suscitare attriti interni al governo ed agli apparati amministrativi del mondo della ricerca: basti pensare alla vicenda dello statuto giuridico del personale degli enti di ricerca (Cnr *in primis*), che Ruberti avrebbe voluto equiparare ai docenti universitari e che invece rimase pertinenza della definizione contrattuale per via sindacale, di fatto favorendo il mantenimento, se non il consolidarsi, dell'obsoleta distinzione e duplicazione di istituzioni entrambe operanti nel settore della ricerca, dunque (almeno sulla carta) con medesimi interessi scientifici⁶.

Oltre le opposizioni in ambito accademico – corpose sezioni della docenza ritengono che la legge sull'autonomia fosse il contrario di ciò che dichiarava, che il Murst avrebbe rappresentato una forma di centralizzazione attraverso la moltiplicazione di controlli ben più vincolanti di quelli del ministero della Pubblica Istruzione – tra la fine del 1989 e il 1990 saranno gli studenti, organizzati in quello che verrà definito il “movimento della pantera” e collegati attraverso l'Italia per mezzo dei fax, a contestare il provvedimento⁷. Non solo si protestava contro le croniche carenze del sistema, ma si paventava che la cosiddetta *Legge Ruberti* sarebbe stata una sorta di cavallo di Troia della privatizzazione grazie alla possibilità per le università di accedere a finanziamenti privati, come allora stava avvenendo in altri settori dell'amministrazione statale (la sanità, le poste, le ferrovie), con ciò condizionando gli stessi contenuti dell'insegnamento e della ricerca. Agli inizi di marzo del 1990, l'assemblea generale del movimento studentesco riunita a Firenze avrebbe licenziato un documento in cui si affermava che l'autonomia andava intesa come autogoverno degli atenei sganciato da logiche di mercato, garantito dalla pari rappresentanza di ogni componente, rinnovato nella funzione pubblica di servizio per gli interessi collettivi⁸. Proprio sul carattere pubblico dell'università e sulla necessità di un maggior impegno statale nel rafforzarlo peraltro conveniva con il movimento studentesco una parte significativa della docenza universitaria⁹.

Alla legge 168 faranno seguito altri provvedimenti, in una prospettiva di perfezionamento degli aspetti irrisolti del precedente atto normativo. L'autonomia universitaria era infatti decollata senza una chiara indicazione di cosa si dovesse

⁶ Per considerazioni in parte dissonanti dal senso comune accademico sul ruolo rivestito da Antonio Ruberti nel processo di avvio dell'autonomia universitaria vedi A. Figà Talamanca, *La vera storia dell'autonomia universitaria*, apparso il 20 agosto 2012 su “Roars” <https://www.roars.it/online/>. Una prospettiva affatto diversa in M. Vaira, *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica. Idee, pratiche, norme, attori*, Edizioni universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano 2011. Si veda anche *Il Ministero e l'autonomia delle università e della ricerca. Commento alla legge 9 maggio 1989 n. 168*, a cura di F. Merloni, Il Mulino, Bologna 1989.

⁷ C. Albanese, *C'era un'Onda chiamata Pantera*, Manifestolibri, Roma 2010.

⁸ Un'utile appendice documentaria in *Università oggi: l'avvio di una fase costituente*, a cura di D. Balestracci e M. Mirri, Angeli, Milano 1991.

⁹ Ad esempio: G. Azzariti, A. Burgio, A. Lucarelli, A. Mastropaolo, *Manifesto per l'università pubblica*, DeriveApprodi, Roma 2008.

intendere con tale termine e quali fossero i criteri informatori della riorganizzazione accademica: mancavano un'efficace capacità e una chiara forma di governo del sistema, esposto in tal modo al mutare degli equilibri di potere politico (interni al governo nazionale e al parlamento) e accademico (tra atenei, tra aree scientifiche e tra cordate di professori ordinari).

Con la legge 341/1990 si interveniva sulla riforma degli ordinamenti didattici, portando a quattro i titoli che venivano rilasciati dalle università: alla laurea, alle specializzazioni e al dottorato di ricerca, si veniva ad aggiungere il diploma universitario, ribattezzato "laurea breve", conseguito dopo un percorso non inferiore ai due anni e non superiore ai tre. L'obiettivo era quello di rispondere con maggiore dinamismo alle esigenze di un mercato del lavoro in trasformazione, definendo livelli d'istruzione specifici per determinate aree professionali, formando in altre parole delle professionalità intermedie. Successivamente, con la legge 390/1991 venivano abolite le Opere universitarie per il diritto allo studio, istituendo borse di studio per i meritevoli con scarsità di mezzi e demandando a Università e Regioni politiche di sostegno. Nel 1993, infine, si disponeva nella legge finanziaria per l'anno successivo un nuovo sistema di finanziamento degli atenei, i quali erano tenuti ora a stilare bilanci in cui prevedere come allocare le risorse disponibili e, parzialmente, come ed a quale livello fissare le tasse universitarie.

La politica universitaria del ministro Ruberti divideva in profondità gli osservatori e il mondo accademico. Che, come in altre situazioni, si era polarizzato tra gli "innovatori" e gli "apocalittici", tra coloro intenti ad enfatizzare la portata innovativa dell'autonomia – che ancora oggi ha entusiasti sostenitori – e viceversa chi metteva in luce gli aspetti critici ed irrisolti dell'impianto normativo. Di là da ogni schieramento, varrà la pena notare come i provvedimenti degli anni Novanta, probabilmente anche oltre le intenzioni del legislatore, hanno finito con il contribuire a creare le condizioni culturali ed amministrative di base per la svolta realizzatasi successivamente, sino a definire il sistema universitario attuale. La foga e il trasporto che dallo stesso mondo accademico venne nell'elencazione dei mali e delle inefficienze dell'università, l'insistenza sulla necessità di rendere maggiormente produttiva un'istituzione dove il "fuoricorsismo" risultava cronico e il numero dei laureati sotto le medie dei paesi occidentali, la critica caustica verso l'esistenza di fasce di ricercatori e docenti scarsamente attivi (tra i quali non pochi erano coloro che avevano superato i giudizi di idoneità previsti dalla 382), il neoliberalismo antistatalista affermatosi nel mondo a partire dagli anni Ottanta, l'accelerazione del processo di unificazione europea tra il 1989 ed il 1991, tra la caduta del Muro e l'implosione dell'Urss, culminato nel Trattato di Maastricht (1992, che all'articolo 126 stabilisce la responsabilità dell'UE nella collaborazione tra paesi nel settore dell'istruzione), la crisi del sistema dei partiti e l'ingresso sulla scena politica di Silvio Berlusconi nel 1994: tutti questi elementi, variamente intrecciati l'uno all'altro, amplificano alcune caratteristiche del discorso sull'autonomia, in particolare quelle che favoriscono una

Ma l'Università esiste ancora?

torsione aziendalistico-produttiva della riforma, un piegarsi dell'istituzione accademica alle compatibilità e priorità del mercato.

Il dibattito generato dalla pubblicazione nel 1993 di un fortunato pamphlet¹⁰ a firma di Raffaele Simone, un noto linguista e filosofo del linguaggio, era il segno di tale slittamento culturale in atto tra gli stessi universitari. Un timbro risuonava comune a tutte le voci e tutte le componenti politico-culturali: quello del richiamo produttivista ed efficientista, che poneva la questione universitaria essenzialmente in termini di razionalità aziendale e funzionalità amministrativa (lo dimostreranno di lì a poco le leggi disegnate da Franco Bassanini, in particolare per l'università la l. 127/1997, mentre contestualmente la l. 59/1997 avrebbe aperto la via dell'autonomia scolastica¹¹). Si invocava il controllo sulla produttività di professori e studenti in base a criteri di efficienza e professionalità, la trasformazione dell'università in un sistema formativo "moderno e produttivo" in analogia al modello anglosassone, l'adeguamento delle tasse universitarie ai costi di gestione, contro una politica assistenzialista che a bassi livelli di tassazione offrirebbe bassi standard didattici e scaricherebbe gli oneri di funzionamento di questo inefficiente sistema sulla collettività. Lo stesso Simone avrebbe del resto concluso il proprio percorso critico con alcune proposte in sintonia: la definizione di una struttura organizzativa senza sovrapposizioni di responsabilità e con ampie deleghe a coloro che rivestono funzioni dirigenziali; l'introduzione di indicatori locali di operosità ed efficienza e di analoghi indici nazionali per misurare la qualità del servizio; la progettazione dei curricula in collaborazione con organismi ed associazioni d'interesse del mondo del lavoro (le organizzazioni professionali, ad esempio); l'innalzamento dei livelli di preparazione del personale docente, con un maggiore controllo "meritocentrico" sulla loro attività didattica e di ricerca, assegnando incentivi monetari («un aumento di stipendio a chi produce meglio»); la sollecitazione alla concorrenza tra gli atenei, per renderli più efficienti, e, in tale prospettiva, la loro apertura ai privati; la programmazione dell'offerta universitaria in rapporto alla quantità di studenti, accettati solo se si rivelano "capaci" ed ai quali andava imposto un ritmo di studio tale da eliminare la prospettiva dell'incremento ulteriore di fuori corso, cosicché «chi non rispetta il ritmo stabilito deve essere allontanato dall'università, perché l'uno non è fatto per l'altra». Paolo Sylos Labini indicava la via d'uscita dalla situazione di disastro dell'accademia italiana nell'utilizzazione dei «meccanismi di mercato anche là dove il mercato non c'è, per creare competizione, gare, efficienza. Il punto di partenza non può che essere l'autonomia degli atenei»¹².

La cifra del discorso pubblico sull'università sviluppatosi tra i secondi anni Ottanta e i Novanta è dunque riassumibile nei seguenti postulati, logicamente legati l'uno all'altro: a) l'università è investita da una profondissima crisi, definita dalla sua inefficienza amministrativa, dalla sua scarsa produttività, dal malcostu-

¹⁰ R. Simone, *L'università dei tre tradimenti*, Laterza, Roma-Bari 1993.

¹¹ F. C. Rampulla, *L'università e le normative Bassanini*, in "Il Politico", 1998, n. 63, pp. 129-141.

¹² Intervista di Riccardo Chiaberge a Paolo Sylos Labini in "Reset", febbraio 1994.

me dei suoi operatori, dalla mala gestione dei progetti di ricerca e del reclutamento; b) questa crisi è collegata alla più generale crisi della società e dello stato, cioè alla questione morale – sono gli anni di “Tangentopoli” – e a quella della riforma della pubblica amministrazione; c) le vie d’uscita non possono che essere individuate nella restituzione di efficienza e produttività alla macchina accademica, ciò che non può che avvenire entro la prospettiva aziendalistico-tecnocratica, soluzione che del resto dominava lo sforzo rinnovatore anche negli altri ambiti della crisi italiana. In questa prospettiva, i destini dell’università e della società sono strettamente saldati: per la prima, come già è accaduto per la seconda, si prospetta il ricorso al potere taumaturgico del mercato, al rapporto con i privati, alla definizione di standard di qualità e produttività, all’incentivazione monetaria, alla deregulation contrattuale, al darwinismo didattico e sociale nei confronti degli studenti, alle discriminanti valutazioni “obiettive” garantite dalle dinamiche costi/benefici, domanda/offerta.

§3. *Scenari storici/3: una riforma continua*

È con il cd. “processo di Bologna” che – confluendo sulle linee di tendenza del decennio precedente – si inaugura infine la stagione della riorganizzazione in profondità dell’università che condurrà all’attuale situazione. Nel giugno 1999, 29 ministri europei dell’educazione si riuniscono a Bologna per concordare un disegno di costruzione di uno “spazio europeo dell’istruzione superiore”, evocato per la prima volta nella Dichiarazione della Sorbona dell’anno precedente (nella quale si delineavano anche la strutturazione in due cicli del sistema universitario di formazione, primo e secondo livello, incentivando il ricorso ai “crediti”, e l’articolazione dei periodi di studio in semestri al fine di accrescere le possibilità degli studenti di accedere ovunque in Europa alle strutture universitarie). A Bologna si definiva quindi il cd. “3+2” (laurea triennale + laurea specialistica biennale, oggi laurea magistrale), articolato in semestri e fondato sul sistema dei crediti formativi universitari (cfu) per facilitare l’armonizzazione ed il riconoscimento in ambito europeo dei titoli di studio. Si concordava inoltre sulla necessità di una sistematica valutazione della qualità delle istituzioni accademiche, certificata da agenzie nazionali indipendenti. Il nostro paese – attraverso l’operato dell’allora ministro Luigi Berlinguer, in sintonia e continuità con Ruberti – aderiva con entusiasmo al modello così delineato: già nell’a.a. 1999/2000 alcuni atenei avviavano la sperimentazione del sistema 3+2, l’anno successivo entrato a regime in tutte le università del paese¹³.

Nel 2010, nelle conferenze di Vienna e Budapest, si approdava al varo definitivo dello Spazio europeo della formazione superiore, a cui nel frattempo avevano aderito anche diversi paesi confinanti con l’UE, nel complesso 47 stati.

¹³ G. Ballarino e L. Perotti, *The Bologna Process in Italy*, in “European Journal of Education”, 2012, n. 47, pp. 348-363.

Ma l'Università esiste ancora?

E nel 2010 veniva approvata in Italia la cd. *Legge Gelmini* (legge 30 dicembre 2010 n. 240), dal nome dell'allora ministro in carica nel quarto governo Berlusconi, Mariastella Gelmini di Forza Italia, che avrebbe introdotto significative ed importanti novità nella costituzione formale e materiale dell'università italiana. Si trattava di interventi che trovavano il loro presupposto politico in un documento del novembre 2008, le *Linee guida del governo per l'università*, che sostanzialmente preannunciavano il forte ridimensionamento del sistema universitario italiano (effettivamente realizzatosi nel successivo decennio), legittimandolo con alcuni argomenti, in buona parte pregiudiziali e strumentali a quanto si intendeva fare. A rendere urgente e necessario un intervento governativo di ridefinizione del sistema accademico erano, secondo le *Linee guida*, l'eccessivo costo dell'università italiana (con una spesa per studente tra le più alte e tasse di iscrizione troppo basse), la scarsa "produttività" del sistema (un numero esorbitante di studenti fuori corso, un'età media dei laureati troppo alta, un eccesso di docenti), la dequalificazione del titolo di laurea, l'opacità delle pratiche di autogoverno dei professori. Con termini quali "gestione responsabile", "sostenibilità economica", "merito come criterio di scelta", si prefigurava la razionalizzazione e riduzione degli insegnamenti e dei corsi di studio, l'allocazione delle risorse sulla base dell'attestazione di un'agenzia di valutazione della ricerca, una ridefinizione dei meccanismi di *governance*¹⁴ (strutture di governo e modelli organizzativi), l'attivazione di nuove e più limpide forme di selezione e reclutamento. Solenni dichiarazioni di principio e frusti stereotipi buoni per ogni stagione (relativi, ad esempio, allo strapotere dei "baroni" universitari) – insieme ad elementi reali di cronico malfunzionamento dell'accademia – trovavano un'amalgama nel clima antintellettuale della nostra epoca, spianando la via in Parlamento e nell'opinione pubblica all'approvazione della legge. Che il mondo universitario, pur nell'eco di non poche voci discordanti, nella sua gran parte accoglieva, aderendovi in alcuni settori, e per lo più adeguandosi in base ad un principio di rassegnato e recalcitrante adattamento a quella che si riteneva la reale situazione dei concreti rapporti di forza.

La *Legge Gelmini* dava dunque forma concreta a questi orientamenti, attribuendo sostanzialmente al governo la delega – intorno ad una cinquantina erano infatti i necessari decreti delegati di attuazione – alla definizione degli interventi. Il criterio della sostenibilità economica del sistema – marcato dal frequente ricorso alla formula "senza nuovi o maggiori oneri per la finanza pubblica" – comportava di fatto la centralizzazione delle decisioni e della definizione degli indirizzi riservate in pratica al Miur di concerto al Mef. Tale accentramento decisionale – con buona pace dell'ossequio all'autonomia – aveva come riflesso un accentramento interno agli atenei stessi derivante dalla ridefinizione delle strutture di governo. La legge infatti disponeva il rafforzamento del Rettore (in carica ora per sei anni senza possibilità di ricandidarsi) attraverso l'attribuzione del potere di

¹⁴ M. Regini, *Conseguenze non previste delle riforme: i mutamenti della governance universitaria in Europa*, in "Stato e mercato", 2015, n. 104.

nomina sui membri esterni del Consiglio di Amministrazione (Cda); l'aumento dei poteri del Cda sul Senato Accademico (Sa, composto solo da professori) e la speculare diminuzione dei poteri del Sa, che da organo decisionale passava ad essere organo consultivo; il rafforzamento del direttore amministrativo, ora direttore generale; l'assenza di organi decisionali e/o di coordinamento tra dipartimenti e ateneo in grado di bilanciare la minore rappresentanza dei dipartimenti in Sa; l'individuazione di soglie minime di numerosità dei dipartimenti, con conseguente spinta alla loro aggregazione senza riguardo all'omogeneità ed alla coerenza scientifica.

In concomitanza con l'approvazione della *Legge Gelmini*, si realizzava inoltre un ulteriore intervento destinato a condizionare profondamente da allora in poi il funzionamento dell'università italiana, l'attivazione dell'Anvur, l'Agenzia per la valutazione del sistema universitario, creata nel 2006 ma resa operativa dall'adozione nel 2010 del regolamento che ne stabiliva modi e forme del funzionamento e dalla nomina del comitato direttivo. Rispetto al momento in cui era stata pensata come ufficio di assicurazione della qualità, in linea con gli orientamenti emersi alla conferenza interministeriale di Berlino del 2003 ed alla successiva tenutasi a Bergen (ministri Letizia Moratti poi Fabio Mussi), l'Anvur gelminiana veniva ad assumere un nuovo profilo, in linea con gli orientamenti della legge allora in gestazione: l'agenzia avrebbe dovuto costituire lo strumento per realizzare «un sistema integrato di valutazione che vincoli il finanziamento ai risultati, incentivando l'efficacia e l'efficienza dei programmi di innovazione e di ricerca, la qualità della didattica, lo svolgimento dei corsi in lingua inglese, la capacità di intercettare finanziamenti privati ed europei, il tasso di occupazione dei laureati coerente con il titolo di studio conseguito». Di fatto, si dava vita ad un ente dotato di ampi poteri, che andavano ben oltre la valutazione del sistema, attribuendo all'Anvur una vera e propria funzione di controllo dell'università, intervenendo nella ripartizione delle risorse tra atenei – anche ricorrendo all'uso strumentale dei fondi premiali da attribuire alle università “virtuose” nel quadro di una costante contrazione del fondo di finanziamento ordinario erogato dallo Stato – ed esprimendo pareri vincolanti in ambiti che dovrebbero essere di competenza esclusiva del Ministro. L'Anvur veniva a configurarsi come un “ministero ombra” dell'università, con funzioni prescrittive e standardizzanti nei confronti degli atenei (e dunque del personale universitario), in tal modo limitati e fortemente condizionati nelle loro scelte. L'Anvur esercitava cioè una vera e propria funzione politica di governo del sistema universitario per via tecnocratico-amministrativa, via via erodendo attribuzioni e competenze del ministero, sempre più svuotato di poteri effettivi a vantaggio di un apparato sottratto al controllo politico d'indirizzo¹⁵.

Con buona pace dei tanto declamati principi di autonomia e collaborazione, la *Legge Gelmini* e l'entrata in funzione dell'Anvur hanno finito con il produrre

¹⁵ R. Fubini, *C'è qualcosa di nuovo oggi nel sole...anzi d'antico. A proposito di recenti circolari dell'ANVUR*, in “Archivio storico italiano”, 2015, n. 173, pp. 545-550.

Ma l'Università esiste ancora?

una doppia verticalizzazione: *nazionale*, con il governo, il ministero e l'Anvur che provvedono a definire obiettivi e indirizzi strategici tanto per il sistema nel suo complesso quanto per le sue componenti (atenei e personale), stabilendo parametri e regole entro le quali le università devono operare, nonché fissando minuziosi criteri di funzionamento di corsi di laurea e di dottorato, vincolando i finanziamenti a parametri rigidi che non tengono in alcun conto le specificità delle diverse realtà universitarie né le loro differenze di contesto; *locale*, con il rafforzamento all'interno dei singoli atenei del potere dei gruppi accademici più forti, e in essi dei soli professori ordinari (gli unici che possono ricoprire la quasi totalità degli incarichi di governo delle strutture), e del Rettore, la cui legittimazione attraverso una sola verifica elettorale – l'impossibilità del rinnovo di fatto annulla il problema del consenso e della coesione della comunità universitaria, più facilmente riconducendo il governo ai nudi rapporti di forza tra componenti – sommata alla contestuale debolezza degli organi di controllo configura la forma di governo d'ateneo alla stregua di una monarchia costituzionale.

§4. Scenari del presente/1: concentrazione del potere e incentivazione al conformismo

La Legge Gelmini come è noto eliminava la figura del ricercatore a tempo indeterminato, introdotto dalla legge 382/1980 al fine di valorizzare il potenziale di ricerca dell'università e stabilizzare le figure del precariato accademico seguite alla liberalizzazione degli accessi di fine anni Sessanta. La sostituiva con quella del ricercatore a tempo determinato, le cui funzioni sono simili, ma regolate da un rapporto di natura precaria e di diritto privato, instaurato su base contrattuale, e attraverso una selezione che ha luogo nella forma del concorso pubblico. Peraltro, a moltiplicare e frantumare le forme del rapporto di lavoro, la legge prevede due tipologie di contratti per i ricercatori a tempo determinato: tipo a), di durata triennale e prorogabile per soli due anni; tipo b), ancora un contratto triennale, non rinnovabile, riservato a candidati che hanno usufruito di contratti, assegni di ricerca, borse post-dottorato o posizioni analoghe all'estero, favorito rispetto all'altra tipologia contrattuale da un meccanismo automatico di accesso al ruolo di professore associato qualora si disponga dell'abilitazione scientifica nazionale per tale ruolo (spetta all'ateneo la valutazione del titolare del contratto – un po' come nei giudizi di idoneità della 382 – e, in caso di esito positivo, l'inquadramento nel ruolo dei professori associati).

Il reclutamento delle fasce di docenza è invece distinto in due momenti successivi: nel primo, il candidato è sottoposto al giudizio di una commissione nazionale di cinque professori ordinari costituita per ogni singolo settore scientifico disciplinare, cui spetta il compito di verificare i requisiti per svolgere le funzioni di professore di prima (professore ordinario) o di seconda fascia (professore associato), senza alcun limite numerico di coloro che possono conseguire l'abilitazione. Nel secondo momento, qualsiasi candidato che disponga dell'abilitazione può partecipare presso le singole università ad un concorso pubblico bandito in

relazione ai posti da coprire per i diversi settori concorsuali e scientifico-disciplinari. Nel quadro di una narrazione pubblica che propone questo meccanismo come un contrappeso al localismo delle scelte e delle procedure di reclutamento, il suo effettivo e concreto funzionamento tende a confermare e promuovere percorsi di selezione interni ai singoli dipartimenti ed agli atenei, favorendo i settori di maggior peso e forza accademica. E produce un modello di reclutamento che di fatto spinge gli atenei a scegliere la via quasi esclusiva della messa a bando di posti di ricercatore a tempo determinato, meno gravosi sul bilancio. Il risultato si può riassumere in questi termini: da una parte, si espande la precarietà e la subalternità accademica, giacché il personale in attesa di stabilizzazione del rapporto di lavoro è potenzialmente ricattabile e inevitabilmente sottoposto alla pressione del sistema in forma di crescente carico di lavoro e di omologazione dell'attività scientifica e del comportamento¹⁶; dall'altra, si riduce la mobilità di carriera, creando una piramide con una sempre più ampia base di professori associati (con la promozione dei ricercatori a tempo indeterminato già in servizio e l'assunzione di nuovi ricercatori a t.d. che di fatto, in un tempo variabile tra i tre e gli otto anni, diverranno in gran parte associati) e un vertice di professori ordinari sempre più ristretto, conseguentemente generando la concentrazione del potere e delle responsabilità di governo nelle mani dei professori di prima fascia e la frustrazione, l'incertezza, la demotivazione, la competitività a cascata in chi si trova in condizione subordinata, dall'associato con maggiore anzianità al ricercatore t.d. appena entrato in servizio (magari in età non più giovane, già con un lungo percorso di precarietà extraccademica alle spalle). In tal modo ottenendo probabilmente un risparmio sulle spese di personale, ma certo minando la coesione della comunità accademica, favorendo la disillusione e il disimpegno, incoraggiando l'acquiescenza e il conformismo¹⁷.

Nell'illusione di definire un sistema che "oggettivamente" misuri e garantisca la qualità dei candidati e di coloro che verranno quindi reclutati¹⁸, è stata inoltre stabilita la norma per cui l'abilitazione (per entrambe le fasce di docenza) sia da attribuire esclusivamente ai candidati che, dopo che ne sia stata quantificata e standardizzata la produzione scientifica, raggiungano determinati valori soglia. In altri termini, a seconda dei vari settori concorsuali, sono utilizzati indicatori minimi di attività scientifica. Si fissa in questo modo un requisito preliminare del tutto automatico – e non di reale valutazione scientifica nel merito – che stabi-

¹⁶ *In/disciplinate: soggettività precarie nell'università italiana*, a cura di F. Coin, A. Giorgi, A. Murgia, Edizioni Cà Foscari, Venezia 2017.

¹⁷ «È un vero miracolo che i metodi moderni di istruzione non abbiano ancora completamente soffocato la sacra curiosità della ricerca: perché questa delicata pianticella, oltre che di stimolo, ha soprattutto bisogno di libertà, senza la quale inevitabilmente si corrompe e muore. È un gravissimo errore pensare che la gioia di vedere e di cercare possa essere suscitata per mezzo della coercizione e del senso del dovere»: così A. Einstein in *Autobiografia scientifica (1949)*, Bollati Boringhieri, Torino 2014, pp. 16-17.

¹⁸ Sui limiti e le contraddizioni dell'ideologia meritocratica e della sua illusione di oggettività, M. Boarelli, *Contro l'ideologia del merito*, Laterza, Roma-Bari 2019.

Ma l'Università esiste ancora?

liscie se un candidato possa o meno sottoporsi al giudizio della relativa commissione di abilitazione e a quest'ultima di procedere alla valutazione. Con il risultato di incoraggiare una tendenza conformistica dell'attività scientifica, in primis della pubblicazione dei risultati della ricerca. Perché i requisiti automatici e i parametri formali che vengono individuati come essenziali per il conseguimento dell'abilitazione divengono i criteri guida di definizione delle carriere e dei curricula scientifici degli aspiranti alla carriera universitaria. E il conformismo non può che frustrare e penalizzare la creatività, motore della ricerca e dell'innovazione scientifica. Se per venire valutati positivamente e nutrire legittime speranze di carriera uno studioso deve ad esempio pubblicare su riviste che l'Anvur abbia stabilito siano di riferimento nel proprio ristretto settore scientifico disciplinare – dunque entro parametri normalizzati, uniformati e tipizzati – come si potrà ritenere che quello stesso ricercatore venga sollecitato a tentare vie diverse da quelle standardizzate, ponendosi ad esempio all'incrocio tra metodi e discipline differenti, nessuna delle quali assai presumibilmente vorrà prenderselo in carico?

Il sistema universitario che si è venuto definendo nell'ultimo ventennio, con un'accelerazione evidente dal 2010 in avanti, è dunque connotato da una spiccata concentrazione del potere accademico e da un rafforzamento della struttura piramidale e gerarchica dell'organizzazione universitaria. A questo tratto di fondo si somma la definizione di standard astratti e conformistici di valutazione delle strutture stesse e del personale, che comporta una sostanziale subalternità tanto ai gruppi accademici egemoni quanto agli indirizzi dominanti della ricerca. Fattori negativi che vengono resi più dannosamente incisivi dal permanere e consolidarsi delle forme di instabilità ed incertezza professionale (i ricercatori a tempo determinato, che vedono dilatati i già lunghi tempi di stabilizzazione nei ranghi universitari e prolungata la condizione di subalternità scientifica e culturale, dovendo conformarsi a metodi di valutazione standardizzata), dalla riduzione massiccia del personale (che in molti settori si è contratta sino al 30/40 per cento rispetto ai primi anni duemila), dal progressivo decremento del finanziamento pubblico degli atenei, dalla sempre più intensa burocratizzazione che le norme sui vincoli di spesa e quelle sulla classificazione e certificazione della qualità impongono.

Tra gli altri effetti, tutto ciò ha comportato un'intensa accentuazione della già marcata frammentazione del sistema (ad oggi, 2021, esistono in Italia 67 università statali, 19 non statali legalmente riconosciute, 11 telematiche non statali riconosciute, per un totale, nell'anno accademico 2021/22, di 2370 corsi di laurea triennale, 324 magistrali a ciclo unico, 2428 lauree magistrali cui si accede dopo il conseguimento del titolo triennale). Nel senso sia della forte diversificazione interna all'organizzazione accademica, sia della frantumazione dell'esperienza individuale, a seconda che ci si riferisca ad atenei del sud o del centro-nord, ad atenei di grandi o medie dimensioni, di antica o recente istituzione, a settori universitari dell'area delle scienze umane o di quelle naturali, mediche o fisico-matematiche, ad ambiti professionalizzanti o di formazione generale, alla condizione di professore ordinario o associato, ovvero di ricercatore a tempo

determinato, e si potrebbe continuare. Appare insomma impossibile svolgere qualsiasi ragionamento che, oltre la ricostruzione di un quadro generale degli ordinamenti e degli assetti, quale pure si è qui tentato, consenta di trattare del sistema universitario nel suo complesso. Un tale sistema, infatti, ormai esiste solo nella forma di apparato organizzativo, di struttura amministrativo-burocratica, e non più come istituzione in grado di presiedere ad un coerente percorso di formazione superiore, di governare ed indirizzare una collettività di individui associati nell'attività di studio e scambio di esperienze intellettuali, nell'acquisizione di sapere e consapevolezza, nell'esercizio della conoscenza critica di sé, del mondo, del presente. Il che rende anche difficile, al limite oggi dell'inimmaginabile, sviluppare un discorso politico e civile sulle prospettive e su una potenzialmente diversa idea di università.

§5. Scenari del presente/2: mutamento dell'università, trasformazione del docente

La frammentazione e atomizzazione dell'esperienza accademica genera una diffusa ignoranza tra lo stesso personale docente dei meccanismi di funzionamento del sistema nel suo complesso. E non senza paradossi, per un ambiente in cui la conoscenza e la consapevolezza dovrebbero essere presupposti che guidano l'azione di chi vi opera, e per un gruppo professionale e sociale che in fondo potrebbe ancora percepirsi come una élite che nella cognizione del contesto trova una precondizione necessaria del proprio ruolo. Insieme ad un sempre più rassegnato e difensivo disinteresse, questa incapacità alla piena coscienza di sé e della propria condizione, tanto nel processo lavorativo quanto in quello della riproduzione della conoscenza, risulta dalla convergenza di fattori differenti: intanto, la composizione anagrafica del corpo universitario, giacché molti suoi membri si sono formati e sono entrati nell'istituzione quando ben diversamente connotata era la sua fisionomia e la sua struttura, e la funzione docente posta al centro del sistema; in secondo luogo, la crescente complessità delle funzioni tecniche e amministrative, con la conseguente segmentazione di ruoli e funzioni, che richiedono un impegno e una specializzazione crescenti, e che di sovente fanno perdere di vista il quadro generale; infine, la diffusa percezione di una perdita netta di status economico e di considerazione sociale dell'universitario, consumatasi all'ombra di una dinamica stipendiale progressivamente penalizzante e del clima anti-intellettuale del nostro tempo, che rappresenta la corporazione accademica come una congrega autistica, avulsa dai problemi del reale, presa solo a spartirsi risorse e posti, privilegiata nel disporre di ampi spazi di non-lavoro e stipendi garantiti. La sommatoria di dati reali e di sensazioni produce un crescente senso di frustrazione e disillusione, che in molti alimenta un'aspirazione a "passare inosservati", una oppressiva percezione di isolamento sociale, una grigia tendenza ad assolvere al proprio lavoro in forma individualistica e impiegatizia, senza quel capitale investimento aggiuntivo in passione ed entusiasmo, non

Ma l'Università esiste ancora?

quantificabile con criteri oggettivi, ma essenziale nella prassi didattica e nella speculazione scientifica. Se queste notazioni fotografano anche solo in parte lo “spirito collettivo”, è difficile immaginare che dall'interno dell'università possa attualmente venire una significativa riflessione tanto sulle condizioni di lavoro quanto sulla natura dell'istituzione universitaria.

Queste considerazioni appaiono particolarmente fondate per l'area umanistica, che, con poche eccezioni, solo nei corridoi universitari può trovare il senso di sé e la propria legittimazione, non avendo rapporti strutturali e sistematici col mondo produttivo e delle professioni. Talché tra gli effetti del mutato assetto organizzativo dell'università si può registrare una parallela trasformazione antropologica dell'accademico. Nel senso che sempre più l'universitario non è esclusivamente uno studioso ed un docente, ma è insistentemente chiamato – talora coattivamente, talaltra sulla base di un implicito ricatto fondato sullo scambio tra assunzione di oneri e prospettive di carriera – a svolgere funzioni manageriali e amministrative: le une volte a cercare i necessari finanziamenti alla ricerca, che sempre meno provengono dal pubblico, dallo Stato; le altre rese indispensabili e imprescindibili dalla sempre più pervasiva deriva burocratica suscitata dalla centralizzazione del sistema, dalla moltiplicazione di agenzie e uffici di controllo e certificazione dell'attività accademica, dall'incessante susseguirsi di provvedimenti di “riordino” e riduzione dei costi della pubblica amministrazione (che ne provocano semmai il confuso disordine e spreco di risorse a causa dell'accatastarsi degli uni sugli altri, senza una *ratio* complessiva e senza l'adeguata conoscenza delle necessità specifiche del settore). Va cioè delineandosi un nuovo profilo accademico, quello del docente-manager, del docente-amministratore, nella quasi totalità dei casi un professore ordinario, selezionato sulla base della sua passata attività scientifica ed editoriale, ma sempre più caricato ed incaricato di funzioni di governo amministrativo dell'istituzione, che in esse trova alimento per l'illusione e l'ebbrezza della gestione del potere (e di rado qualche reale surrogato di esercizio di esso), trasformandosi via via più rapidamente da docente in funzionario. E non tarderà molto, si può ipotizzare, che queste capacità funzionali si tramutino in “competenze” a pieno titolo richieste nei curricula: del resto, già compaiono bandi di concorso in cui la destrezza e la disposizione ad attrarre finanziamenti sono valutate tra gli elementi richiesti per la copertura dei posti; e già vi sono giovani candidati ai posti di ricercatore a tempo determinato che nei propri *curriculum vitae* quantificano le risorse attratte in ricerche su committenza e contratti sottoscritti nel loro peregrinare tra istituzioni accademiche italiane e straniere. Le strutture, del resto, hanno un crescente bisogno di disporre di personale del genere, le cui capacità scientifiche e didattiche finiscono in secondo piano rispetto alle attitudini a dirigere un progetto, a prendere decisioni importanti, a procacciare fondi. E sempre di più vi sono atenei che “offrono” inquadramenti stabili a ricercatori con queste caratteristiche grazie agli incentivanti indirizzi ministeriali, basti pensare alla sistemazione garantita – fuori dagli usuali canali di reclutamento per concorso pubblico nazionale – ai titolari di progetti European Research Council-ERC che portano in dote cospicui finanziamenti.

Si tratta di una inclinazione del tutto nuova del lavoro accademico, destinata ad assumere ulteriore rilievo, se non mutano gli attuali orientamenti (e non v'è ragione di sospettarlo), e probabilmente avviata a definire prima o poi una tipologia specifica, se non di ruolo, almeno di profilo della futura docenza universitaria. Da non sottovalutare come questo comporti una trasformazione culturale destinata ad incidere sulla visione dell'università e sulla pratica quotidiana di governo dell'istituzione universitaria. Perché l'impronta manageriale ed amministrativa non può non imporre uno sguardo teso alla valutazione del funzionamento dell'università e dei suoi obiettivi in termini di costi/benefici, alla determinazione di parametri aziendalistici di giudizio dell'attività di singoli docenti e di dipartimenti, al passivo e subordinato adeguamento alle disposizioni che si susseguono, a rimodellare l'attività accademica secondo scopi che non coincidono con l'accumulo di conoscenza, la trasmissione del "sapere", la promozione della ricerca scientifica, la formazione delle giovani generazioni, ma – come qualsiasi apparato che si rispetti – con la propria autoriproduzione. Che si esplica in termini di capacità di attrazione di studenti (innescando una perversa e misera competizione tra atenei, piuttosto che incoraggiandone la capacità di "fare sistema"), di inesausta ricerca di *partner* pubblici e privati per forme di cofinanziamento della ricerca e di assunzione temporanea di personale, di individuazione di canali alternativi di reclutamento (oltre ai citati titolari di ERC, si pensi ai canali d'accesso privilegiati riservati a borsisti Montalcini e Marie Curie, ovvero all'opzione del "rientro dei cervelli"), di scalata delle graduatorie nazionali ed internazionali del ranking di qualità delle università; tutti obiettivi che concretamente si traducono in energia, tempo e lavoro che gli universitari sottraggono alle funzioni didattiche e di ricerca, le sole che ancora potrebbero attribuire e mantenere un senso costitutivamente fondante al mestiere.

A questo nuovo profilo antropologico di accademico si affiancano le più tradizionali funzioni del ricercatore e del docente. Che, tuttavia, paiono a loro volta progressivamente specializzarsi: il carico d'ore annualmente destinato alla didattica frontale da un docente (120, in molti atenei superato per la scarsità di personale a garantire il funzionamento dei corsi di laurea), cui vanno sommate quelle per la preparazione dei corsi e il tutoraggio degli studenti, finisce col ridurre, e quasi azzerare, il tempo necessario a leggere, aggiornarsi, studiare, articolare progetti e percorsi di ricerca individuali e di gruppo indispensabili a garantire originali, creativi, non ripetitivi contenuti d'insegnamento, secondo il modello humboldtiano di università fondato sull'intreccio tra didattica e ricerca, o, come si sarebbe detto negli anni Settanta, di "didattica come ricerca". Il rischio che si profila – in parte è già realtà – è quello di una separazione di queste due dimensioni, tale da condurre ad una proposta didattica in ambito universitario sempre più assimilata alla ripetizione del già acquisito e consolidato, piuttosto che alla sperimentazione e alla scoperta del nuovo. In un'aula universitaria la dimensione creativa del "nuovo" può trarre impulso dalla didattica seminariale, dall'accompagnare gli studenti in 'cucina', là dove si inventano ricette e si sperimentano sapori, piuttosto che facendoli sedere al tavolo e servendo loro il piatto già com-

Ma l'Università esiste ancora?

posto, curando il benessere immediato del cliente invece di spingere ed accompagnare il giovane alla fatica dell'apprendistato, al magistero dell'esperienza, all'imparare facendo, all'apprendimento del metodo sporcandosi e scottandosi sui fornelli. Se una differenza tra la scuola e l'università deve rimanere è questa: là si definisce una formazione di base, si acquisiscono conoscenze fondamentali, si struttura un procedimento di studio, si accumula individualmente quanto già accumulato nel tempo dal pensiero scientifico; qui si mette in discussione il già noto, si sperimentano vie nuove alla conoscenza, si affrontano nuove domande e nuove sfide di comprensione che il presente pone, si superano le rigidità dei confini disciplinari, si elaborano nuovi concetti e nuovi metodi.

La "licealizzazione" dell'insegnamento universitario, uno spettro spesso evocato tra accademici¹⁹, è il frutto di questo colpo di spada che per via amministrativa ha troncato i fili che legavano didattica e ricerca. Nell'attuale università il "sapere" e la "conoscenza" sono smontati in competenze, tecniche di apprendimento, acquisizione di capacità. Se ne può avere un'esemplificazione cristallina qualora si leggano i *Dublin descriptors*, i Descrittori di Dublino, licenziati nel dicembre 2004 da un gruppo informale di esperti di formazione superiore partecipanti alla *Joint Quality Initiative*, quindi presentati e adottati alla conferenza di Bergen del maggio 2005 nel quadro del citato "Processo di Bologna", della costruzione di uno Spazio europeo dell'istruzione superiore. Con tale adozione si prescrive che gli ordinamenti didattici siano formulati in termini di apprendimento dello studente, e non più di insegnamento del docente. L'obiettivo dichiarato è quello di porre lo studente al centro del processo formativo, rovesciando le modalità di organizzazione della didattica dei corsi di studio ed enfatizzando l'importanza dei metodi di verifica dell'apprendimento degli studenti. A tale scopo, i cinque Descrittori di Dublino devono dunque servire ad individuare le conoscenze e abilità da acquisire: *knowledge and understanding* (conoscenze e capacità di comprensione); *applying knowledge and understanding* (utilizzazione delle conoscenze e capacità di comprensione); *making judgements* (capacità di trarre conclusioni); *communication skills* (abilità comunicative); *learning skills* (capacità di apprendere). Chiunque vada a leggersi i programmi degli insegnamenti nei siti dei corsi di laurea potrà rendersi conto che tale pedantesco pedagogismo nella pratica si traduce nello svuotamento del contenuto e del merito di ciò che si insegna (il *cosa*), posto in secondo piano rispetto alle fantomatiche "tecniche" di apprendimento (il *come*), dunque nell'azzeramento delle specificità disciplinari e nell'elusione della peculiare singolarità di ogni originale via d'accesso concettuale e metodologica alla conoscenza di sé e del reale. Né vada sottovalutato l'incentivo indiretto alla deresponsabilizzazione dello studente che ne deriva, poiché nella prassi l'accento va spostandosi da ciò che spetta allo studente di fare in relazione al proprio ruolo discente, dal compito di studiare, al dovere del docente di facilitare e accompagnare in ogni modo possibile lo stu-

¹⁹ M. De Nicolò, *Formazione. Una questione nazionale*, Laterza, Roma-Bari 2020.

dente nell'apprendimento, di conseguenza nella responsabilità del professore se tale percorso non si compie in modo soddisfacente. Oggi è ad esempio ritenuto del tutto normale, dovuto (nel senso che questo è ciò che lo studente chiede e si aspetta), che un docente fornisca al laureando una bibliografia esaustiva della tesi, piuttosto che, dopo indispensabili indicazioni d'avvio e colloqui periodici, sia il laureando stesso a cercare ulteriori riferimenti, a inventarsi intrecci tra studi e ricerche, a individuare tragitti di approfondimento e innesto di metodi ed interpretazioni. Il sapere disciplinare si rappresenta così come qualcosa di chiuso, di già dato, che il docente consegna chiavi in mano allo studente (versione particolare di consumatore, che va "soddisfatto o rimborsato"), e non come un processo dinamico di perenne costruzione e rinnovamento, di elaborazione e rielaborazione, in cui docente e discente, nella consapevolezza delle diverse posizioni e dei differenti ruoli, collaborano e partecipano, l'uno imparando un metodo ed acquisendo un'esperienza, l'altro misurandosi con un punto di vista e uno sguardo che possono anche suggerire nuove domande e nuovi approcci, tali da spazzar via la polvere che tende nel tempo ad accumularsi sopra la cassetta degli attrezzi disciplinari.

In tal modo, peraltro, non solo si impoverisce la didattica universitaria, in un processo a catena, dove il lamentato inaridimento complessivo della formazione scolastica si accompagna ad un depauperamento contenutistico dell'insegnamento accademico (e sarebbe interessante un'analisi intrecciata tra quanto accaduto nella scuola a partire dai Novanta e quanto occorso all'università nell'ultimo ventennio almeno). Ma si erode molecolarmente e lentamente la ricerca stessa: un docente la cui valutazione – oggi un totem amministrativo-moralistico ideologico e astratto – è fondamentale per la sua carriera quanto per la struttura in cui opera, e il cui tempo per studiare e scrivere è sempre più ridotto da oneri amministrativi e didattici, tenderà ad ovviare con ricerche circoscritte e settoriali, meno impegnative e più rapidamente traducibili in scritti che ne mantengano elevati gli standard produttivi (che garantiscono finanziamenti individuali e strutturali), cioè la quantità di saggi e volumi pubblicati in un determinato arco temporale secondo i requisiti fissati normativamente dall'Anvur ed enti consimili, ispirati ad una sorta di "razzismo editoriale", che pretende di stabilire a priori quale forma di saggio sia scientificamente accettabile e ammissibile, e quale no, in quali sedi pubblicare e quali evitare. Laddove i descrittori Anvur riflettono il medesimo formalismo dei descrittori di Dublino, svuotando il contenuto e il merito della ricerca scientifica a favore del suo presentarsi in abito da cerimonia, cioè in vesti tali da rispettare criteri rigorosamente formali ed astratti (quanto ci sarebbe da dire al riguardo sulla pratica del finanziamento a progetto, secondo schemi che d'un canto favoriscono ipotesi di indagine autoevidenti ed autodimostrate – dunque scientificamente sterili – e dall'altro alimentano l'idea che la ricerca debba dichiarare la propria utilità e ricaduta, "servire" a qualcosa, essere finalizzata ad obiettivi stabiliti a priori). Con il risultato che l'omologazione conformistica e la scarsa originalità creativa rischiano di divenire il tratto distintivo della ricerca promossa dalle nostre università.

E se possiamo ritenere che, nonostante queste linee di tendenza, vi sia la ca-

Ma l'Università esiste ancora?

pacità di mantenere livelli qualitativi alti in alcuni settori e contesti della ricerca, ciò è dovuto in parte alla resistenza di alcune strutture, anche per le pregresse condizioni favorevoli alla ricerca in alcuni atenei con spiccate vocazioni in specifici settori e solide strutture di contesto (laboratori, biblioteche), in parte alla resistenza individuale di colleghi che rinunciano a priori a essere parte attiva nella *governance* (anche eventualmente pagando un costo in termini di carriera), magari perché inseriti in corsi di laurea magistrali fortemente specializzati (quindi con un numero contenuto di studenti, spesso molto motivati e con una preparazione superiore al livello medio dei coetanei) o perché titolari di insegnamenti specialistici, e non generalisti, in un corso di laurea triennale.

§6. *Scenari del futuro?*

I tre profili qui abbozzati – il funzionario, l'insegnante, il ricercatore – secondo gli ordinamenti dovrebbero incarnarsi nella stessa persona. L'attuale sistema universitario, nella concretezza quotidiana, va invece segmentando e separando le funzioni, con danno alle strutture, alle carriere, alla ricerca scientifica, ai percorsi di formazione. E la situazione sanitaria provocata dal Covid-19 e la stagione della didattica a distanza, ora prolungata nella formula della didattica mista, in presenza e in streaming, con il diradamento di ogni spazio di socialità e il frazionamento delle esperienze di dialogo e confronto, hanno enfatizzato e accelerato i processi di trasformazione qui delineati per sommi capi, in parte almeno rendendoli irreversibili. La burocratizzazione e l'affermazione del profilo funzionale del personale accademico si è manifestata nella moltiplicazione di riunioni su piattaforma per immaginare soluzioni atte a prevenire ogni possibile situazione emergenziale, e nell'accentuazione delle funzioni amministrative di direttori di dipartimento, delegati dei direttori, presidenti o coordinatori dei corsi di laurea, e via dicendo, che hanno visto dilatarsi a dismisura il carico degli oneri di organizzazione del sistema. L'individualismo autarchico del docente si è estrinsecato appieno davanti allo schermo del computer verso cui rivolgeva la propria lezione, incerto della presenza e dell'ascolto di coloro che si celavano dietro iniziali del nome e cognome dello studente su sfondo nero. La rapida – e per certi versi sconcertante – riconversione generalizzata dall'aula al cavo dell'insegnamento si è accompagnata alla perdita del senso di unicità della lezione in presenza; la singolarità della prestazione intellettuale e teatrale del docente, tale per cui nessuna lezione è mai uguale ad un'altra, e il dialogo sempre differente tra la platea e il celebrante, ha lasciato il posto alla sensazione di essere approdati anche all'università “nell'epoca della riproducibilità tecnica” del sapere, talché si è fatto largo il timore che il professore potrebbe in breve tempo essere sostituito dalla registrazione di se stesso riprodotta all'infinito, o almeno per molti anni accademici a venire. È d'altro canto difficile immaginare che gli ingenti investimenti di ammodernamento digitale delle aule prodotti tra il 2020 ed il 2021 non sollecitino rettori e consigli d'amministrazione, senati accademici e direttori di dipartimento, a progettare pratiche stabili di didattica on

line per fasce specifiche di studenti impossibilitati alla frequenza, che certo hanno contribuito durante la pandemia a mantenere ed anzi ampliare le quote di iscritti.

Nei semestri del lockdown e della forte limitazione degli accessi si è amplificato il senso di isolamento: non solo gli studenti sono stati colpevolmente e irresponsabilmente rinchiusi nelle loro camerette, più o meno confortevoli, ma anche i docenti nelle loro case, magari a disputarsi la stabilità della connessione con i conviventi, oppure occupando proprio la cameretta del figlio studente, rivelata nelle riunioni dallo sfondo di poster di calciatori o cantanti, ovvero di pelouche, tracce di un recente passato infantile o di un presente adolescenziale. A questo senso di isolamento, manifestazione esistenziale del processo di individualizzazione e frammentazione delle mansioni accademiche, si è associata la percezione dell'aumento del carico di lavoro: nella lezione a schermo non si è interloquuto con lo sguardo silenziosamente interrogativo (o talora assopito) dello studente, che impone di tornare e ritornare su determinati passaggi, di spiegarsi meglio e più incisivamente. No, si è teso a rendere più dense le lezioni, ricorrendo a più materiali preparatori e di accompagnamento, srotolando un filo logico fitto di richiami e rimandi. E la giornata non ha avuto un avvio ed un termine, semplicemente ha continuato a scorrere. La dimensione spazio/temporale ha spesso finito con il saltare, deprivata di soluzioni di continuità, punteggiata solo dalla lezione da preparare e svolgere, dalle mail di colleghi e studenti cui rispondere, dalla riunione cui accedere tramite Teams o Meet, dallo studente da ricevere su Skype, dal prossimo webinar da seguire via Zoom, e così via.

E qualcuno, tanto tra i docenti quanto – e più del previsto – tra gli studenti, ha iniziato a chiedersi se vi sia davvero ancora bisogno dell'università come luogo fisico di socialità, spazio di una comunità della conoscenza, habitat del processo di formazione e di conquista della consapevolezza critica di se stessi, della realtà, del presente. In fondo, se si tratta di acquisire competenze da immettere sul mercato del lavoro, non si può forse trasmetterle attraverso i computer, farsi raggiungere da esse direttamente a casa invece che rincorrerle per aule e biblioteche, sale studio e dipartimenti? Forse che l'aumento degli iscritti all'università in questo 2020/21 non è anche un segno di questa prospettiva, apparentemente democratica e concretamente selettiva? E forse che per i rettori non sarà più facile affrontare il cronico problema delle aule ricorrendo alla didattica *blended* o mista, in presenza e simultaneamente in streaming?

A rischio di venire rubricati tra gli apocalittici pur senza ritenersi tale, vien da interrogarsi se il Covid-19 e la DAD non abbiano un fornito un vettore di sublimazione ai processi già in corso di aziendalizzazione, burocratizzazione, centralizzazione, sostituzione delle competenze al sapere, impiegatizzazione del lavoro accademico, omologazione e standardizzazione della ricerca. Vien insomma da chiedersi: ma l'Università esiste ancora?