

**Ai confini
della docenza.
Per la critica
dell'Università**

**a cura di
Riccardo Bellofiore
e
Giovanna Vertova**

aAccademia
university
press



Il volume presenta una critica dell'Università diversa da quelle correnti. La prima parte, dedicata alla crisi dell'Università (con contributi di Bellofiore, Vertova, Forges Davanzati e Dal Lago) propone tanto una analisi delle contro-riforme da Berlinguer ad oggi quanto una critica della valutazione della ricerca. Tutte questioni inquadrare sullo sfondo dei cambiamenti del capitalismo e sull'attacco al pensiero critico in economia: il discorso ha però valenza generale. Viene ripubblicato un articolo di Lucio Magri sulla riforma della scuola, nella convinzione che l'università e la scuola non siano mondi a parte ma strettamente integrati. La seconda parte del volume si volge alla critica dell'economia politica, ponendosi in dialogo con il movimento di *Rethinking Economics*. Bellofiore rivendica l'attualità della migliore tradizione del pensiero economico italiano che intrecciava indissolubilmente analisi e storia delle teorie in conflitto, già a partire dalla didattica di base. Vengono pubblicati due contributi di Graziani e Napoleoni rappresentativi di questo approccio. Il volume si chiude con la presentazione di una ricerca condotta per la FLC da Garibaldo e Rebecchi nell'Ateneo di Bergamo. Forse per la prima volta il lavoro nell'università non viene identificato con la sola docenza ma coinvolge tutte le lavoratrici e i lavoratori che si scontrano quotidianamente con i processi di riorganizzazione.

**Ai confini
della docenza.
Per la critica
dell'Università**

**Ai confini
della docenza.
Per la critica
dell'Università**

aA

© 2018
Accademia University Press
via Carlo Alberto 55
I-10123 Torino

Pubblicazione resa disponibile
nei termini della licenza Creative Commons
Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 4.0



Possono applicarsi condizioni ulteriori contattando
info@aAccademia.it

prima edizione maggio 2018
isbn 978-88-31978-04-0
edizione digitale www.aAccademia.it/docenza

book design boffetta.com

Accademia University Press è un marchio registrato di proprietà
di LEXIS Compagnia Editoriale in Torino srl

Introduzione	Riccardo Bellofiore Giovanna Vertova	VII
Ringraziamenti		XV
Parte prima. La crisi dell'università		
La nuova università.		
Supermarket delle competenze	Riccardo Bellofiore	3
Ai confini della docenza	Riccardo Bellofiore	12
L'università del sapere pesato e venduto un tanto al chilo	Riccardo Bellofiore, Giovanna Vertova	26
Una analisi della Riforma Moratti (legge 133/2008)	Giovanna Vertova	30
Per una critica della valutazione	Riccardo Bellofiore Giovanna Vertova	41
La ristrutturazione del capitalismo italiano, la nuova Università di classe e il ruolo della valutazione		
	Guglielmo Forges Davanzati	44
Le condizioni di lavoro in università	Guglielmo Forges Davanzati	61
L'ideologia dell'occupabilità nella ristrutturazione neoliberista dei sistemi formativi		
	Michele Dal Lago	72
La crisi e gli insegnanti	Michele Dal Lago	85
Appendice.		
La madre di tutte le riforme	Lucio Magri	93
Parte seconda. <i>Rethinking economics</i> e la critica dell'economia politica		
Undici tesi sull'economia politica e su <i>Rethinking Economics</i>: la storia del pensiero economico, la tradizione italiana e le giovani generazioni		
	Riccardo Bellofiore	115
La dimensione storica nella teoria economica: la rilevanza delle idee economiche del passato		
	Augusto Graziani	129
Progetto per un seminario alla facoltà di Scienze Politiche di Torino		
	Claudio Napoleoni	138

**Parte terza. Le contraddizioni del lavoro in università.
Una ricerca all'ateneo di Bergamo**

L'Università riparta da sé	Francesco Garibaldi Emilio Rebecchi	147
I gruppi di discussione		155
Le interviste	a cura di Francesco Garibaldi	187
Gli autori del volume		195

Introduzione

Riccardo Bellofiore, Giovanna Vertova

aA

Non è facile parlare di Università, per una serie di motivi.

Prima di tutto perché, nonostante il comune sentire, da quando è stata introdotta la prima riforma di cui parliamo, la riforma Berlinguer del 2000 (anche se certo si dovrebbe e potrebbe andare indietro, sino alle molte ambiguità della legge Ruberti del 1990) l'Università è diventata la cavia per una sequenza di innovazioni organizzative permanenti, e devastanti, che stanno distruggendo un ciclo superiore di insegnamento che spesso poteva essere di esempio per gli altri paesi. Da allora, ogni Governo ha legiferato sull'Università. Ogni Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha continuato, con scadenza quasi mensile, a emanare decreti che (contro-)rivoluzionano la vita accademica. L'Università è così sottoposta ad un permanente riassetto organizzativo, e ad uno stravolgimento della sua filosofia e della sua funzione, che è di grave danno per la struttura degli studi e dell'insegnamento: qualsiasi teoria dell'organizzazione degna di questo nome sa che, introdotta una innovazione, occorre lasciar passare del tempo, metterla pienamente in pratica, prima di introdurre nuove modifiche: non si ha, altrimenti, la possibilità di valutarne gli effetti. Una Università in cambiamento perenne impedisce

VII

di prendere atto dell'esito delle riforme introdotte e diventa un ammasso di macerie, coperto dalla retorica 'nuovista'.

Secondariamente, i meccanismi di funzionamento dell'Università sono opachi e pressoché incomprensibili per gli 'esterni', e spesso anche gli 'interni' non sanno molto di ciò che direttamente non li riguarda. La stampa e l'informazione hanno più volte mostrato di non sapere di cosa stavano scrivendo quando si occupavano di Università; ma anche la più parte dei partiti, dei sindacati e degli stessi lavoratori del comparto hanno una conoscenza vaga e approssimativa della loro realtà. Non stupisce che le ricadute che ogni singolo nuovo decreto ministeriale ha sugli studenti, sui docenti, sul personale tecnico-amministrativo rimanga ignota al largo pubblico, e soggetta a commenti ed editoriali di rara superficialità, sempre più improntati ad un populismo becero.

Ultimo punto, in questo elenco senz'altro incompleto: nel nostro paese è in corso da anni, anzi da decenni, un processo dai toni denigratori contro i lavoratori del pubblico impiego; all'interno di questa categoria, i docenti universitari vengono considerati una categoria privilegiata, ricorrendo a statistiche internazionali che sono dei falsi e che rovesciano la realtà. Questo clima di ostilità crea le condizioni affinché qualsiasi critica all'Università, qualsiasi voce fuori dal coro, soprattutto se formulata da chi non sia inquadrato in organizzazioni politiche o sindacali, venga tacciata come un mero tentativo di salvare il proprio 'particolare' a scapito della collettività.

Questo volume prova a presentare una critica dell'Università un po' diversa da quelle correnti, e forse originale in alcuni dei suoi snodi principali. Riproponiamo, in larga parte, scritti già pubblicati altrove, ma dispersi su vari quotidiani e/o riviste, che ci pare siano agili e di facile lettura, e che però facciano sistema e costituiscano un filo di ragionamento unitario, adeguato ad affrontare di petto le questioni che abbiamo appena richiamato.

La prima parte, dedicata a *La crisi dell'Università*, si apre con alcuni contributi di Riccardo Bellofiore e Giovanna Vertova e propone, in sequenza, una analisi delle riforme Berlinguer, Gelmini e Moratti, e dei suoi primi risultati: la conoscenza svilita alle competenze e alla triade autodistruttiva sapere-saper essere-saper fare; il sapere 'pesato e

venduto un tanto al chilo'; l'accelerazione del ritmo degli studi e l'impovertimento della loro sedimentazione; la morte dell'università come luogo primo del pensiero critico. A ciò si accompagna la questione della valutazione della ricerca, che è invece ben presente nella discussione, e a cui si dedica con efficacia l'attenzione e l'azione di ROARS, che ci pare svolga un ruolo meritorio e insostituibile. Al tempo stesso, crediamo però che quella questione vada inquadrata nella realtà più ampia dell'università di oggi: la rinascita ancora più feroce e fuori da ogni controllo del 'baronato' degli ordinari, l'arbitrarietà del governo dell'università (la famigerata *governance*) spesso accompagnata all'arbitrio della conduzione rettorale, il sostanziale tacitare il dissenso, l'aggiramento di quelle che erano norme e consuetudini di una vera e propria civiltà universitaria stravolta ora a 'comunità' che deve essere 'solidale' e in 'competizione' con le altre sedi. È la dura realtà dell' 'autonomia', non nelle parole ma nei fatti.

aA

I due capitoli che seguono, di Guglielmo Forges Davanzati, intersecano queste riforme con lo stato non brillante del capitalismo italiano, sottolineando i forti legami tra le specificità del sistema produttivo italiano e il modello di Università che tanto ferocemente viene perseguito e imposto. Anche in questi due contributi non manca la critica alla valutazione della ricerca, soprattutto nelle discipline economiche che l'autore come noi conosce meglio (ma il problema è trasversale, visto anche l' 'imperialismo' dell'economica), per mostrare come anche il sistema di valutazione che è stato introdotto sia organico ai desiderata della classe dominante. Il discorso di Forges Davanzati tocca anche la questione – cruciale, ma inevasa – del lavoro in Università, sfatando molti miti. Quando si osserva l'Università come 'luogo di lavoro' al pari di una fabbrica o di un ufficio, e la si analizza senza i paraocchi della sua condizione ritenuta speciale, emergono i problemi tipici degli altri luoghi di lavoro: la crescente precarietà scambiata per flessibilità, i rapporti di potere su base gerarchica (ma non solo) sempre più violenti, i sotto-finanziamenti e i bassi salari ormai generalizzati, ma in cui ognuno vede l'altro come un avversario.

I successivi due capitoli di Michele dal Lago allargano l'orizzonte oltre i confini dell'Italia, e fanno vedere bene come le nuove politiche sull'istruzione, fortemente volute

dalle grandi istituzioni mondiali – Banca Mondiale e Fondo Monetario Internazionale in testa – esemplifichino la ideologia neoliberista che pretende (in modo miope, perché ciò è controproduttivo anche dal punto di vista capitalistico) che l'istruzione si riduca il più possibile a variabile dipendente del mondo delle imprese. La ristrutturazione dei sistemi formativi è stata la risposta all'impellente domanda da parte delle aziende di fornire loro lavoratori più 'flessibili', più 'competenti', più mansueti, sino al mito che il singolo lavoratore vada visto come l'imprenditore di se stesso (qualcosa che non può che scatenare una guerra individuale di tutti contro tutti, in cui la competizione si riduce a concorrenza distruttiva). Alla fine, diciamo noi, cittadini e lavoratori più ignoranti e meno critici, dunque più subalterni. Questa prima parte si chiude con la ripubblicazione di un articolo fondamentale di Lucio Magri, uno dei suoi più belli, che mostra come la riforma della scuola, ma ciò vale per tutto il sistema di istruzione, non possa che essere 'la madre di tutte le riforme', affrontando l'annoso problema della scuola o istruzione di massa.

X

La seconda parte del volume si volge alla critica dell'economia politica, ponendosi in dialogo con il benvenuto movimento di *Rethinking Economics*¹ ('Ripensare la scienza economica'). Siamo convinti che quanto diciamo nel caso 'estremo' dell'economia valga in larga misura anche in altre discipline, senz'altro nelle scienze umane e sociali (ma forse, appunto, non solo). Non ci si vuole limitare a sostenere le legittime obiezioni e critiche del movimento, la via facile della docenza di sinistra pronta ad applaudire. Si vuole anche ragionare su quelle che a noi paiono alcune debolezze e forse ingenuità.

aA

Un punto è l'invocazione di un maggiore 'pluralismo' nell'insegnamento universitario della scienza economica: nessuno negherà l'opportunità del pluralismo, che è il requisito minimo al pari della buona educazione; ma il pluralismo non risolve nessuno dei problemi dell'università, né costituisce una risposta efficace alle difficoltà attuali. Nelle sue 'Undici tesi' Riccardo Bellofiore ricorda che la specificità della migliore tradizione del pensiero economico italia-

1. <http://www.rethinkeconomics.org/>

no degli anni Cinquanta-Sessanta-Settanta del Novecento, allora decisamente più avanzata rispetto ad altri paesi, non si è mai concretata nell'invocazione di un maggior 'pluralismo'. In modi diversi, i Maestri di allora davano piuttosto l'esempio di una pratica della 'pluralità' nella ricerca, nella didattica, nella selezione. Si riconosceva l'opposizione simultanea di diversi 'stili di ragionamento scientifico' che si incarnavano in teorie economiche in conflitto, che dovevano tutte avere pari dignità nella didattica anche di base, e che tutte dovevano essere maneggiate anche dall'economista in erba per avere una idea dello stato delle cose in una scienza sociale come l'economia. I due scritti successivi danno due esempi di questo discorso al più alto livello. Augusto Graziani sottolinea l'importanza dello studio della storia del pensiero economico nei curricula di Economia (e qui ci riferiamo non solo ai curricula strettamente economici, ma anche ai curricula dove l'economia non può non essere presente, come i curricula degli aziendalisti, degli scienziati sociali, degli scienziati politici). Ma Graziani, a leggere con attenzione, dice in realtà molto di più, e di molto più radicale. Dice che lo stesso discorso teorico e analitico può procedere in modo positivo solo se ha coscienza delle proprie origini storiche e le prolunga. Lo studio della storia del pensiero economico (Bellofiore preferisce la dizione schumpeteriana 'Storia dell'analisi economica') e la costruzione della teoria economica non sono, a ben vedere, due cose distanti: sono, in fondo, la medesima cosa. Questa è la 'pluralità' di cui parla Bellofiore.

aA

Lo scritto di Claudio Napoleoni che pubblichiamo risale addirittura al 1973-74, e che è conservato presso il Fondo Napoleoni, non ha perso nulla della sua attualità. Si tratta di un progetto che 'disegna' la struttura di un possibile Seminario di Economia Politica, e che tiene pienamente conto della necessità di integrare unitariamente storia della teoria, approfondimento analitico sulle questioni aperte, interpretazione della realtà. Secondo Napoleoni bisogna sottrarsi all'uso di una manualistica che pretenda di insegnare presunte 'Istituzioni' di economia. Sin dai corsi di base, si dovrebbe dare spazio allo studio delle fonti primarie del pensiero economico, rivelare la problematicità interna delle varie tradizioni, mostrarne l'utilità per l'analisi di situazioni concrete (tutti punti omogenei al discorso di Graziani, basta

vedere la struttura inconsueta dei suoi manuali dalla metà degli anni Settanta). Interessante la durata del seminario che Napoleoni propone: non uno, ma due anni. Non c'è solo bisogno di studiare diversamente, c'è bisogno di studiare lentamente, in un contesto nel quale lo studente abbia la possibilità di sedimentare le conoscenze acquisite. Tutto il contrario dell'odierna Università. Il movimento studentesco – senza il quale la lotta per una diversa università non va da nessuna parte – dovrebbe, giustamente, rivendicare di 'studiare con lentezza', all'interno di percorsi di studi che concedano tempo per acquisire ed elaborare il sapere. Il diritto allo studio deve diventare diritto a studiare.

Un altro dei punti su cui dialogare con *Rethinking Economics* sta nell'urgenza, a parer nostro, di evitare di focalizzarsi esclusivamente sulla parte didattica, separata dalle altre. Gli studenti chiedono un diverso insegnamento dell'economia: a nostro parere, non si può scollegare questa più che giustificata richiesta dalla questione del reclutamento della docenza. Se il reclutamento e/o l'avanzamento di carriera dei docenti è strutturato in modo da favorire solo gli economisti che aderiscono ai filoni dominanti, inevitabilmente la stessa didattica ne risentirà. Diciamocelo: l'economista tradizionale non è interessato ad insegnare teorie economiche alternative e in competizione tra di loro semplicemente perché non le conosce; e nessuno gli ha imposto questa conoscenza come requisito per l'accesso alla carriera di docente. Le rivendicazioni per una didattica diversa non possono, insomma, essere scollegate dal problema del reclutamento, ed entrambe non possono essere scollegate dal problema della valutazione della ricerca in economia. Anche per questo, a noi pare, la prima parte del volume non è separata dalla seconda parte. In questo legame stretto che poniamo tra le tre questioni sta, crediamo, una delle originalità dell'approccio che proponiamo per un discorso critico sull'università.

Il volume si chiude con la presentazione di una ricerca condotta nell'Ateneo di Bergamo. Nel solco della tradizione delle inchieste sui luoghi di lavoro, la ricerca è partita da un quesito unico e semplice, rivolto a tutti i lavoratori ed a tutte le lavoratrici: se ed in che modo tutti i lavoratori (non solo la docenza, ma anche i tecnici ed gli amministrativi, assunti regolarmente o precari; ed anche, idealmente, i dipenden-

ti dalle cooperative come uscieri o per le pulizie) riescano a svolgere le loro mansioni per raggiungere i compiti che all'Università sono affidati dalla legge. La discussione si è svolta in gruppi collettivi che vedevano la presenza delle varie figure, e in parte per interviste. La ricerca è stata sostenuta finanziariamente dalla FLC provinciale e nazionale; ed è stata condotta da Francesco Garibaldi ed Emilio Rebecchi, non nuovi a inchieste del genere. Alcuni docenti dell'Ateneo hanno provato, in un incontro con il Rettore e il Direttore Generale di allora, a sollecitare una collaborazione attiva dell'Ateneo stesso, chiedendo al Consiglio di Amministrazione di farsi anch'esso promotore dell'iniziativa. La risposta è stata seccamente negativa, ed istruttiva. Attraverso una serie di obiezioni, dalle minime alle massime, ci è risultato chiaro che i vertici dell'Ateneo bergamasco non gradiscono che l'organizzazione del lavoro in Università sia oggetto di studio (e, putacaso, di critica) in una ricerca che coinvolge trasversalmente chi in Università lavora, al fine di evidenziare carenze e fare proposte per migliorare la situazione.

aA

Una ricerca che aveva tutte le caratteristiche di una ricerca pilota. La ricerca è stata una assoluta novità nel panorama italiano. Al momento in cui scriviamo non siamo a conoscenza di ricerche analoghe, anche se la FLC aveva intenzione di programmarne altre. Siamo convinti che a dar fastidio alle gerarchie accademiche era anche quest'altra circostanza – un altro, ci pare, dei punti originali della visione che proponiamo. Con questa ricerca, forse, per la prima volta l'Università viene considerata anche in quanto luogo di lavoro in senso stretto, non soltanto un luogo di alta formazione. Una realtà dove lavoratrici e lavoratori in carne ed ossa si scontrano quotidianamente con tutti i processi di riorganizzazione di cui si è parlato precedentemente. È un peccato che non ci siano maggiori inchieste di questo tipo perché, se si guardasse all'Università come luogo di lavoro 'come tutti gli altri', si scoprirebbe come essa sia stata investita dalla gran parte dei processi che hanno interessato il mondo del lavoro in generale: decentramento (quanti servizi dell'Università sono subappaltati a cooperative?); flessibilizzazione (quanti dipendenti dell'Università, sia della componente docenza che di quella tecnica e amministrativa, sono assunti con contratti precari?); misurazione ossessiva dei risultati al fine di integrazioni salariali o, in questo caso,

di finanziamenti ministeriali (quanti dati vengono raccolti per misurare il non misurabile? Competenze degli studenti, valutazione della ricerca, ecc.); burocratizzazione (quanti documenti vanno redatti al fine di svolgere anche solo una singola mansione?).

I risultati della ricerca sottolineano come i 'peggiori' nemici delle lavoratrici e dei lavoratori – che, si noti, dalla ricerca risultano sentirsi ancora orgogliosi di far parte di una istituzione pubblica – siano le due caratteristiche principali, introdotte fin dalle prime riforme: l'aziendalizzazione (cioè la gestione della organizzazione del lavoro in università come se fosse una azienda) e la dipendenza troppo forte da una domanda di lavoro, oltretutto povera, idiosincratca, incapace di guardare lontano. Sempre più in difficoltà l'idea, che in fondo rimanda alla nostra Costituzione, che l'Università debba formare cittadini istruiti, non solo lavoratori. Forse, se si fossero ascoltate ieri e si ascoltassero oggi anche le opinioni di chi lavora in Università, le riforme avrebbero avuto altri contenuti.

Chiudiamo questo volume nell'anniversario del Sessantotto. Non si tratta di mitizzare la ricorrenza (anche se certo è inaccettabile la sbrigativa liquidazione, anche da sinistra, di quel fondamentale episodio storico che è diventata sempre più di moda). Il Sessantotto fu molte cose insieme: ma certo fu anche, e crucialmente, un movimento che assumeva l'Università come luogo cruciale della trasformazione sociale. Dall'università, come dalla scuola, il conflitto si estese a macchia d'olio ovunque. Non fu solo in grado di connettersi alle lotte del mondo del lavoro. Pur perdendo progressivamente il fuoco sul mondo dell'istruzione (e fu un male), divenne parte di una 'lunga marcia' nella società, di una universale rimessa in discussione del proprio ruolo. Insieme agli altri momenti di questo conflitto trasversale, fu capace di promuovere una vera e propria rivoluzione in una realtà che nei primi anni Sessanta si presentava 'chiusa', totalitaria, senza prospettive, come a noi sembra quella in cui viviamo. Un discorso sull'università come sulla scuola potrà nuovamente aver presa sullo stato delle cose, e promuoverne una trasformazione, soltanto quando le diverse realtà che vivono e lavorano nel mondo dell'educazione sapranno guardare a se stesse, ma anche alle loro relazioni reciproche, con la stessa radicalità e lo stesso coraggio di allora.

Ringraziamenti

I curatori del volume vogliono ringraziare, oltre agli altri autori che hanno condiviso con noi il tentativo di fornire una analisi critica dell'università di oggi, Benedetta Napoleoni e Jacopo Napoleoni per la pubblicazione dell'inedito di Claudio Napoleoni (vogliamo qui ricordare Annalisa Sala, ultima compagna di Napoleoni e madre di Jacopo, scomparsa recentemente). Ringraziamo anche Angela Graziani, per la possibilità di presentare la traduzione del saggio di Augusto Graziani. Un grazie particolare va a Valerio Valerio per averci aiutato nella digitalizzazione di vari contributi, tra cui lo scritto di Lucio Magri, che era disponibile pubblicamente sul sito della *rivista del manifesto*. Ringraziamo anche la FLC di Bergamo e la FLC nazionale, che hanno finanziato la ricerca sul lavoro all'università di Bergamo. Un ringraziamento, inoltre, a Giorgio Cesarale, Juan Carlos de Martin, Giuseppe de Nicolao, e Francesco Sylos Labini per la lettura ed i consigli. Con i gruppi di Rethinking Economics (in particolare, Bergamo, Bologna e Milano Cattolica) è in corso un dialogo ed un confronto. Le tesi espone nella seconda parte sono state presentate in un incontro con Rethinking Economics Torino di Riccardo Bellofiore con Joseph Halevi, il cui contributo alla diffusione della 'tradizione italiana' nella cultura economica internazionale è stato fondamentale. L'aiuto "tecnico" dell'amico Valerio Valerio è stato fondamentale.

**Parte prima.
La crisi
dell'Università**

aA

aA

1. Al termine di un estenuante percorso di preparazione tanto la ristrutturazione dell'architettura universitaria su più livelli quanto la conseguente ridefinizione dei contenuti, dei tempi e dei modi della didattica sono approdati ad un bivio. Gli Atenei sono pronti a dare sbocco concreto ai nuovi corsi di laurea e ad avviare il primo ciclo di lauree triennali dal prossimo anno accademico. Vige però una incertezza radicale su quale sarà l'atteggiamento del nuovo Governo: se quello di far abortire, o almeno rallentare, la riforma; oppure quello di introdurre modifiche sì rilevanti, ma che vadano nel senso di una radicalizzazione delle linee guida della riforma in un senso più accentuatamente liberista ed efficientista.

D'altra parte, dopo un lungo e assordante silenzio, vi è stata negli ultimi mesi una ripresa di iniziativa e di lotta da parte degli studenti, nel sostanziale mutismo della classe docente. La contestazione non si è limitata a combattere l'aumento delle tasse e l'accresciuta selezione impliciti nella

3

* Ripreso da *la rivista del manifesto*, n. 19, luglio, 2001, pp. 55-57. Il titolo è stato modificato.

riforma. Essa ne ha anche messo in discussione l'intento sempre più evidente di privatizzare e aziendalizzare l'università. E soprattutto ha attaccato l'idea di formazione che viene avanti e che, mentre si dice attenta alle esigenze delle imprese e degli studenti quale forza-lavoro potenziale, all'opposto e contraddittoriamente non fa che accompagnare e riflettere la povertà e il degrado del nostro tessuto produttivo.

Credo che perciò non sia inutile tornare a riflettere sul come questa riforma è stata costruita, su quali siano le ragioni da cui essa ha preso le mosse; su come queste ragioni siano andate perse in un dettato legislativo ambiguo e foriero di stravolgimenti; su come al fondo degli esiti più discutibili stia una deriva culturale che è il fondamento sia della sconfitta della sinistra sia dell'incapacità di reagirvi.

2. I problemi dell'università italiana attuale vengono spesso fatti risalire all'esplosione delle iscrizioni di massa degli anni '60 cui non ha risposto una vera riarticolazione degli studi e della didattica e una autentica democratizzazione degli accessi. Mentre a metà degli anni '60 si iscriveva all'università il 21,7% dei diciannovenni, e se ne laureava circa il 70%, attualmente (a.a. 1999-2001) entra il 47,2% ma si laurea soltanto il 40,7% degli iscritti, collocandoci come fanalino di coda tra i paesi dell'Ocde. A questo alto tasso di "fallimenti" non si accompagna una qualità elevata nel livello di studio post-laurea e nella ricerca avanzata. Inoltre l'Italia detiene una posizione di testa tra i paesi dove si ottiene il titolo di studio in ritardo e per il numero di studenti "fuoricorso": contemporaneamente cresce la disoccupazione intellettuale, che investe in particolare i potenziali lavoratori ad alta qualificazione e specializzazione. Si allunga il tempo di ricerca dopo la laurea per trovare un lavoro e, quando quest'ultimo viene trovato, spesso non corrisponde alla formazione ottenuta.

Di qui gli obiettivi proclamati e i criteri ispiratori della riforma, introdotta da un decreto generale sull'autonomia didattica (il D.M. n. 509 del 1999), cui hanno fatto seguito due cosiddetti "decreti d'area" per le lauree triennali e per quelle specialistiche:

- abbreviare il percorso di studi, facendo in modo che dopo tre anni lo studente sia in grado di acquisire non

soltanto una preparazione di base ma anche e soprattutto una conoscenza e competenze professionali immediatamente “spendibili”, permettendo di abbassare l’età di ingresso dei nostri laureati per avvicinarla alle medie europee;

- riservare il proseguimento degli studi soltanto a chi abbia bisogno di una specializzazione (giungendo con il biennio “specialistico” a una durata quinquennale) o di una elevata qualificazione (giungendo in questo caso, con il dottorato di ricerca, a una durata complessiva di otto anni);
- avvicinare i percorsi formativi agli sbocchi sul mercato del lavoro, per attenuare lo scarto tra mansioni e titolo di studio, evitando di sfornare laureati troppo qualificati rispetto alle esigenze del mondo produttivo;
- rispondere alle esigenze di aggiornamento e di formazione permanente con “master” annuali, attivati eventualmente in collaborazione con le imprese; i Master potranno essere scelti subito dopo la laurea triennale o dopo quella specialistica, anche da chi semplicemente vorrà aggiornarsi molti anni dopo aver conseguito una delle due lauree;
- rendere più flessibile la struttura degli studi, facilitando i passaggi da un corso di laurea ad un altro, o da una università a un’altra, per evitare che scelte sbagliate si rivelino irreversibili;
- introdurre su base decentrata una verifica della adeguatezza della preparazione fornita dall’istruzione superiore rispetto al corso di laurea cui ci si intende iscrivere, verifica che darà luogo all’eventuale definizione di “debiti” formativi che lo studente universitario dovrà recuperare;
- adeguare il carico di studio dello studente alle sue capacità di assimilazione introducendo un sistema di “crediti” che ha la funzione di valutare lo “sforzo” dello studente; ogni credito vale 25 ore, e in ogni anno lo studente dovrà guadagnarsi 60 crediti, di cui almeno il 66% deve essere lasciato allo studio personale; si vuole così imporre, per un verso, un coordinamento tra gli insegnamenti e spin-

gere per l'alleggerimento del peso didattico, e per l'altro impedire l'accumularsi di ritardi rispetto alla durata formale degli studi;

- rendere effettiva l'autonomia didattica delle singole sedi universitarie, consentendo loro di decidere con propri regolamenti titolazione, struttura e contenuti dell'insegnamento entro alcuni "vincoli" generalissimi;
- mettere in concorrenza effettiva i diversi Atenei, creando anche per questa via una pressione sui docenti che ne aumenti la "produttività" (originariamente la riforma doveva accompagnarsi ad un nuovo stato giuridico della docenza che avrebbe dovuto incrementare l'orario di lavoro e ridefinire diritti e doveri, ma il provvedimento si è perso per strada).

6 3. La nuova università che si intende introdurre in Italia, come negli altri paesi europei, è fatta a immagine e somiglianza del modello "americano": però da noi l'imitazione avviene con un entusiasmo da neofiti che non ha paragoni altrove, soprattutto per l'adesione acritica ai nuovi paradigmi da parte dell'intellettualità della sinistra di governo. Tutti peraltro ammettono la difficoltà di applicare una riforma del genere a costo zero. Le risorse economiche a disposizione degli Atenei sono in riduzione per un calo degli iscritti che si accentuerà per le dinamiche demografiche, e per il fatto che ormai il Ministero assegna i finanziamenti agli Atenei come unico fondo indiviso che la singola sede destina poi a piacimento. In questo quadro è ovvio che la nuova università non potrà non prevedere tasse più alte, accentuandone la natura di classe; e che vi sarà una spinta potente a ottenere finanziamenti dalle imprese, esacerbando la dipendenza dal mercato e l'adeguamento passivo alle esigenze di breve termine del tessuto produttivo.

Meno evidente, ma altrettanto inevitabile, è che alcune "parole chiave" della riforma si rivelano alla prova dei fatti vuote o, peggio, *danno luogo a esiti opposti alle intenzioni*. Il sistema dei crediti, lungi dal determinare una ridiscussione in profondità dei temi e delle forme dell'insegnamento, si traduce in un mero alleggerimento disciplinare dei programmi attuali, e in un appiattimento che va di pari passo con la perdita di ogni distanza critica rispetto all'og-

getto di studio. Talora, con la scusa della “modularizzazione”, ciò finisce con il far aumentare il numero di materie e conseguentemente degli esami, frammentando il percorso formativo e rendendolo più pesante e non più leggero. Il tutto viene facilitato dalla circostanza che l’introduzione delle classi invece di corrispondere a una “esplosione” delle Facoltà – che in un primo progetto dovevano scomparire, e invece alla fine sono rimaste al loro posto, moltiplicando gli organismi universitari e la conseguente babele burocratica – ha dato luogo ad una loro “implosione” perché le aree e i dipartimenti impiegano sistematicamente l’autonomia didattica per ridurre al minimo ministeriale i crediti da assegnare agli “altri” e massimizzare il numero dei “propri”. La flessibilità dei nuovi corsi di laurea si sta traducendo in *curricula* più rigidi, con minore scelta reale per gli studenti, minore capacità innovativa, impossibilità di proseguire nei percorsi sperimentali che invece il vecchio ordinamento consentiva.

aA

Anche la concorrenza tra Atenei avrà effetti perversi e inattesi, favorendo non quelle sedi che davvero forniscono qualità più elevata, ma quelle che sapranno vendere con più efficacia propagandistica una propria supposta aderenza ai bisogni delle imprese, se non addirittura propri punti di forza che nulla hanno a che vedere con l’istruzione universitaria. Tanto più che i “controlli di qualità” sulla docenza che si stanno diffondendo “misurando” la soddisfazione dei “clienti”, cioè degli studenti, con questionari distribuiti a fine corso, a tutto sono adeguati meno che a verificare davvero la qualità dell’insegnamento. Quest’ultima sarebbe saggiata con molta più efficacia andando invece a vedere quanto delle materie e delle competenze apprese sedimenti negli anni successivi. In un caso come nell’altro – nella competizione delle sedi universitarie per strapparsi i “clienti”, e nella subordinazione della qualità e quantità degli insegnamenti al gradimento di questi ultimi – si misura, oltre che lo strano miscuglio di liberismo e democraticismo della riforma, la “miopia” dell’intera costruzione: che mentre pretende di essere funzionale alle esigenze del mondo produttivo, è in grado di “vedere” queste ultime soltanto per come esse sono percepite dalle imprese a corto raggio.

Certamente, in questo modo si forniscono ai lavoratori di domani quei saperi minimi che il nuovo “produttore” deve

possedere per inserirsi attivamente nella nuova economia della conoscenza, per essere cioè terminale di arrivo e di partenza di informazioni di un processo che gli sfugge (e gli deve sfuggire). Altrettanto certamente si costruisce così il nuovo consumatore della nuova economia. È però con tutta evidenza insensato, in un mondo della produzione e del lavoro squassato dall'innovazione tecnica e organizzativa, immaginarsi che sia possibile programmare con un anticipo di anni le figure “professionali” o “specialistiche” per l'economia e il mercato del lavoro di domani. La riforma sulla carta attribuisce al triennio iniziale la funzione di fornire sia una formazione di base che competenze professionali: ma è sintomo della bassa qualità della classe dirigente del centro-sinistra che ha governato nella passata legislatura il non aver percepito che questa ambiguità inevitabilmente non poteva che risolversi se non in una spinta verso la costruzione di saperi idiosincratici, invece che nel senso della costruzione di quel sapere generalistico e critico che solo è in grado di garantire ai soggetti la mobilità orizzontale e verticale, cioè la capacità di rimodulare le proprie nozioni e le proprie capacità nel corso del tempo.

8

aA

Insomma: una riforma che, per voler essere troppo strettamente funzionale alle richieste immediate del mondo delle imprese, finisce con l'imbalsamarlo nelle sue debolezze e contraddizioni; e che invece di imporre alle imprese di “alzare” il livello qualitativo della propria domanda di lavoro per adeguarla ad una offerta più ricca ed eccedente, chiede alle università di adeguarsi all'esistente. Che questo sia il frutto avvelenato di scelte sulla spesa pubblica che non hanno incrementato in misura adeguata gli stanziamenti per la ricerca e lo sviluppo, di una politica economica che non si pone più l'obiettivo di “orientare” le dinamiche produttive e distributive, di una classe politica che non sa o non vuole dire nulla sulla tecnologia e sulla cultura, dovrebbe essere qualcosa di drammaticamente ovvio ed è invece qualcosa di cui sembra essersi persa del tutto coscienza.

4. Qui si tocca con mano il limite culturale che ha dato vita ad un simile mostro, e che sta in realtà dietro l'intera riforma dell'istruzione, non soltanto dietro la riforma dell'Università. Altra volta ho osservato come la riforma dell'università sia all'insegna di una visione “aziendalistica”

che brandisce come una verità rivelata la tesi secondo cui l'università altro non sarebbe che un'impresa come un'altra, il cui cliente immediato e prodotto finale è lo studente come "risorsa umana", e il cui cliente ultimo è il territorio ridotto a poco più del padronato locale. Una filosofia di questo tipo permea l'intera rivoluzione nella scuola di cui Luigi Berlinguer è stato l'iniziatore. Un impianto complessivo dove al ciclo pre-universitario si attribuisce il compito di dare poco più di una prima "alfabetizzazione", generalista sì ma generica, deprivata per di più degli elementi storico-umanistici e critici che erano presenti nei vecchi licei classico e scientifico. Dove al primo triennio universitario si affida una "tecnicizzazione" della massa della nuova forza-lavoro. E dove al successivo biennio si vorrebbe delegare l'eventuale "specializzazione" di pochi. D'altronde, la sintonia tra riforma della scuola e riforma dell'università la si percepisce nitidamente se si guarda ad alcuni aspetti solo apparentemente superficiali del lavoro di docenza. In entrambi i casi a chi insegna si chiede di ridurre il suo investimento nella didattica e nella ricerca strettamente disciplinare. In entrambi i casi cresce a dismisura la partecipazione obbligatoria a mansioni amministrative e a riunioni che assomigliano sempre di più alla tessitura della tela di Penelope. In entrambi i casi si afferma un didatticismo all'ultima moda dove presunte esigenze di metodo vengono assunte come prioritarie in modo del tutto sganciato dai contenuti. In entrambi i casi la qualità dell'insegnamento la si vuole verificare secondo criteri puramente formali.

Ho già osservato come la cancellazione di una approfondita formazione di base generalista e critica, non limitata alla trasmissione di un "sapere-saper essere-saper fare" funzionale alla logica di un profitto "mordi e fuggi" come da noi, sia anche dal punto di vista capitalistico foriera dell'accumularsi di limiti e contraddizioni. In questo "cortotermismo" si disperderanno saperi che non hanno immediata traduzione in competenze professionali, ma potrebbero averla in un futuro più o meno lontano. Peggio ancora, si determinerà una restrizione dell'orizzonte culturale della società che potrebbe rivelarsi irreversibile.

Altrettanto sicuro è che lungo questa strada va perso un carattere tipico del modello europeo di scuola, prezioso perché ispirato ad una visione che vede l'economia come

parte della società e non viceversa. L'idea, cioè, che tanto la scuola quanto l'università devono avere come proprio compito primario non quello di rispondere alle esigenze del mercato del lavoro e del sistema economico, ma quello – per dirla con Condorcet e prima ancora Diderot – di liberare gli esseri umani dalla peggiore servitù: l'ignoranza. Aprire ad una conoscenza della – che non può mai essere separata da un giudizio sulla – totalità sociale. Educare, insomma, ad una coscienza sociale che non si omologa alla realtà così com'è: perché parte imprescindibile del percorso educativo è interrogarsi non soltanto sul “come” ma, più fondamentalmente, sul “perché” delle cose e dei meccanismi. In questa logica non è detto che lo scarto tra qualità dell'educazione di una persona e il suo immediato “sfruttamento” sul mercato vada giudicato negativamente.

La risposta dei sostenitori della riforma a queste obiezioni si riduce all'accusa di “gentilianesimo”. È evidente che le cose stanno ben diversamente. Nel modello di Gentile esisteva una spaccatura tra, da un lato, formazione culturale ricca di conoscenze e criticità destinata ad una *élite* e, dall'altro, la formazione professionale elargita ai più. I critici della riforma si esprimono per una scuola e un'università che difonda a livello di massa saperi umanistici e scientifici di alto profilo. I fautori della riforma, più o meno coscientemente, finiscono con il distruggere quello che residuava del vecchio liceo gentiliano sostituendogli una pallida ombra, che poi generalizzano all'intera scuola secondaria. L'università viene chiamata a sanare i buchi della formazione generale precedentemente impartita, e soprattutto a fornire gli elementi delle nuove professionalità oggi richieste aderendo al territorio così com'è e mai stimolandolo altre possibilità. Si determinerà perciò una nuova divisione in caste in continuità, questa sì, con un Gentile reso caricaturale, dove soltanto le classi più agiate vorranno, e non sempre sapranno, trasmettere gli elementi di un sapere più consapevole: ma fuori dal sistema pubblico.

Una diversa università richiederebbe non meno ma più coraggio “riformatore” rispetto alla situazione presente. Un deciso abbassamento del rapporto docenti/studenti. Una capacità di assistenza del percorso formativo dello studente, che non si limiti alla lezione cattedratica ma sia incentrata su una riorganizzazione della didattica in piccoli gruppi. Una

rivalutazione della natura “gratuita”, “libera” e “creativa” dell’istruzione, che al tempo stesso ne sottolinei la serietà e l’impegnatività. La possibilità per lo studente di costruirsi piani di studio non vincolati. Soprattutto, una definizione delle scelte, dei metodi e dei contenuti da trasmettere che non sia separata da un discorso sull’asse formativo da privilegiare oggi, e che educi *al senso della possibilità* prima ancora che *al senso della realtà*. Una università non più “facile” per gli studenti, e che alla docenza chiederebbe più e non meno presenza e responsabilità di quanto avvenga attualmente – ma per svolgere il proprio mestiere, non per divenire snodo di un apparato burocratico.

Non c’è da essere ottimisti. Voltaire, nella voce «Lettres, gents de lettres ou lettrés» del *Dictionnaire philosophique* scrive che «L’uomo di lettere è privo di aiuti, assomiglia ai pesci volanti: se si innalza un poco, gli uccelli lo divorano; se si immerge, i pesci lo mangiano». Il ceto intellettuale che ha partorito questa riforma – della quale Casa delle Libertà e Confindustria saranno pronte a sfruttare le breccie inferite in una scuola ed in una università di cui non c’era da vergognarsi – certo non è privo di aiuti, e si fa un punto di orgoglio di galleggiare sull’onda della contemporaneità. Cambiare rotta è necessario, ma non sarà semplice: e non ci si potrà accontentare di combattere gli effetti ma bisognerà risalire alla cause, all’idea sciagurata di cultura e istruzione che proprio il centro-sinistra ha imposto.

“Ho visto cose che voi umani
non potreste immaginare...”

Introduzione

Quasi cinque anni fa, su *La rivista del manifesto*, ormai entrato in carica il governo Berlusconi, scrissi un articolo sulla riforma dell'Università che era stata voluta del governo precedente, sotto l'impulso di Zecchino e Berlinguer. Di quell'articolo, comparso nel numero di luglio del 2001 e intitolato redazionalmente *Supermarket delle conoscenze* non ho da vergognarmi. Mi pare abbia retto alquanto bene il passare degli anni, e sia stato preveggennte nell'indicare gli ulteriori disastri che, in modo del tutto prevedibile, l'iniziativa modernizzatrice e riformatrice avrebbe prodotto. Per molti versi, non avrei molto da aggiungervi. Ciò che ha retto abbastanza male, anzi è sprofondata in un cratere da cui è difficile capire come uscirne, è proprio l'università italiana, con la scuola tutta.

In questi cinque anni, peraltro, l'università non ha avuto pace. In contrasto con qualsiasi buona teoria dell'innovazione, le riforme nella e della riforma si sono sprecate, sicché il percorso didattico degli studenti ormai cambia di anno in

* Ripreso da *Inchiesta*, ottobre-dicembre, 2005, pp. 5-10.

anno. In ciò si è distinta con particolare zelo Letizia Moratti. Da ultimo, al centro di contrasti particolarmente vivaci, e di una vera e propria rivolta nelle università e fuori, è stata la sua riforma dello stato giuridico della docenza. Si sono coalizzati in una dura battaglia per impedirne l'approvazione, avvenuta in modo istituzionalmente discutibile se non banditesco, non solo l'intero corpo docente, ma tutto il precariato universitario e il mondo studentesco.

Per mio conto, però, devo dire che l'intervento legislativo della Moratti mi pare in perfetta, e inevitabile, continuità con quello che era il percorso segnato da quella che chiamerò in breve riforma Berlinguer. Se si vuole cercare di comprendere le cause della devastazione presente, non si può non tener conto di questa continuità: perché, come dire, la riforma dello stato giuridico da poco approvata è – a suo modo, beninteso – una risposta razionale (anche se sbagliata e inaccettabile) a come il corpo accademico ha (del tutto prevedibilmente) applicato la riforma Berlinguer. Ma se si vuole andare alla radice della questione, occorre inquadrare la incessante riforma dell'università di questi anni nei suoi rapporti di coerenza, ma anche di dissonanza, con i caratteri nuovi del capitalismo che si è venuto affermando – in specie, tenendo conto del modo povero con cui essi si realizzano nel nostro paese. Onestà intellettuale vuole che si vada oltre, e si riconosca come la catastrofe in atto ha come protagonista complice la docenza anche, se non soprattutto, di sinistra; e come un nuovo governo di diverso colore su questa questione prometta di dare il peggio di sé. Le note che seguono, in modo impressionistico per ragioni di tempo e di spazio, provano a fornire qualche argomento a favore di queste tesi.

La riforma Berlinguer: ovvero, di un disastro annunciato

I problemi cui rispondeva la riforma Berlinguer erano problemi reali, universalmente riconosciuti. Gli studenti italiani si laureavano tardi, spesso finivano fuoricorso, trovavano impiego in occupazioni non corrispondenti agli studi effettuati (quando non andavano ad allargare le fila della disoccupazione intellettuale). La riforma del "3+2", sulla spinta di una dichiarazione di intenti dei paesi della Comunità Europea stilata a Bologna a fine anni '90, intendeva porre rimedio a questo stato di cose. Il primo triennio avrebbe do-

vuto fornire tanto le conoscenze di base quanto una prima professionalizzazione, sicché si potesse entrare nel mercato del lavoro già a 21-22 anni. Il successivo biennio sarebbe stato destinato a quella quota (nelle intenzioni non necessariamente maggioritaria) dei laureati della triennale che sentisse il bisogno di una specializzazione più spinta.

Non era difficile vedere all'opera, nella retorica messa in atto da parte del centrosinistra, alcuni (sciagurati) tic della sinistra progressista, e persino una lontana eco dell'impostazione "classista" della vecchia sinistra extra-parlamentare anni '60-'70. La riforma dell'università veniva affiancata infatti a una riforma della scuola secondaria che intendeva risolvere il problema della discriminazione di classe in un modo, per così dire, semplice e radicale: appiattendolo, cioè, la formazione di una cultura generale e critica per tutti, nell'obiettivo dichiarato di "non perdere per strada nessuno", e di conseguenza distruggendo (invece che riqualificando) il buon liceo classico e scientifico che avevamo ereditato. Risolto per questa via, a monte, il problema della natura di classe dell'università, si pensava di risolvere quello a valle in modo altrettanto (illusoriamente) elementare, sulla scorta della vecchia e onorata parola d'ordine che chiede di istituire uno stretto rapporto scuola-lavoro. Perciò, allo scopo di superare lo scarto tra mansioni e titoli di studio, magari con lo spiacevole risultato di fornire lavoratori con qualificazione troppo elevata rispetto alle esigenze del tessuto economico "locale", ci si proponeva di "programmare l'offerta formativa" in modo da ridurre la distanza tra formazione universitaria e sbocco nel mercato del lavoro, chiedendo il contributo ideale e materiale delle forze economiche e politiche del territorio.

Per quel che riguardava ciò che avviene tra "a monte" e "a valle", cioè la vita in università, anche la cultura sinistre, vecchia e nuova, lasciava ancora il suo segno, con l'aggiunta di un tocco di sindacalese. Per esempio, quello dello studente veniva definito un "lavoro", e si stabiliva addirittura di misurare il suo impegno in ore. Alla faccia del superamento del taylorismo e del fordismo: ma beninteso, il tutto tradotto nel linguaggio finanziario ormai universale, in termini di crediti e debiti. Lo "sforzo" degli studenti veniva non solo misurato ma anche tutelato da un eventuale, eccessivo, "sfruttamento": sino alla traduzione del numero

di ore di una qualsiasi materia nel numero corrispondente di pagine da studiare.

Ovviamente, come in ogni buona “nuova sinistra” da “terza via”, questa natura “sociale” dell’impegno riformatore deve di questi tempi accompagnarsi a un sostanziale ed efficiente cuore “liberale”, e talora persino “liberista”, che non si limiti all’impiego di un linguaggio finanziario-bancario o aziendale ormai diffuso a destra e purtroppo anche a manca. Su questa linea, la “produttività” delle singole sedi la si sarebbe dovuta stimolare per il tramite di una accentuata autonomia didattica, oltre che finanziaria. Ed è a questa “autonomia” che dobbiamo, all’interno di qualche limite (lamentato dai liberisti estremi), il dilagare di un’offerta didattica sempre più vasta e vuota, come anche l’invenzione di nuove titolazioni per corsi di laurea e insegnamenti che sembrano partorite sovente da pubblicitari di poca fantasia. Naturalmente, la produttività sarebbe stata garantita pure dalla sanzione neutrale del “mercato”, attraverso la sana “messa in concorrenza” di una sede con l’altra.

aA

I limiti di questo impianto erano abbastanza evidenti da subito, prima della sua messa in opera. Non ci voleva infatti molto a capire che la formazione di base “generalista” e di taglio critico, interessata non solo al “come” delle cose, ma anche al loro “perché” – sarebbe rapidamente scomparsa dal triennio, per non riemergere ahimè da nessuna parte. Qualcuno dei critici delle riforme dell’università dal 2000 ad oggi sostiene che esse avrebbero prodotto la “liceizzazione” del triennio. Magari fosse così! In realtà, nelle condizioni date – tra cui, evidentemente, gioca un ruolo di rilievo lo strangolamento finanziario delle varie sedi universitarie – il delicato equilibrio che, almeno sulla carta, la riforma Berlinguer stabiliva tra la formazione di base e la prima professionalizzazione non poteva che immediatamente rompersi. A detrimento, va da sé, della prima: ridotta a sempre più striminzita banalizzazione di una formazione manualistica minimale e abborracciata, con l’espunzione di qualsiasi pratica possibilità di chiedersi le ragioni e i principi di ciò che si studia.

Nel frattempo, il mito di una funzionalizzazione diretta della formazione universitaria al tessuto economico locale, accoppiata alle difficoltà finanziarie degli Atenei, ha prodotto un appiattimento sul territorio così com’è, al fine esplicito

di ottenerne gli agognati finanziamenti. Con le conseguenze su una ricerca veramente indipendente dalle dinamiche economiche e sociali delle varie realtà che ciascuno si può immaginare da sé: più per autocensura che per censura.

È poi, in verità, abbastanza incredibile e, a me sembra, delittuoso – che una riforma originariamente disegnata da ex rettori e da docenti prestigiosi e navigati possa non aver previsto come il corpo accademico (con in testa, ovviamente, gli ordinari) avrebbe risposto all'autonomia del disegno dell'offerta didattica che veniva disegnata in quel modo. Nella conseguente guerra di tutti contro tutti, alla caccia senza freni di studenti e finanziamenti, si è assistito alla moltiplicazione più improbabile dei corsi di laurea, e talora anche delle Facoltà, sino alla proliferazione delle sedi locali a pochi chilometri dalla sede madre per presidiare il territorio. Quasi come nella favola evangelica dei pani e dei pesci: e però, visto che i miracoli non sono cosa di tutti i giorni, i problemi inevitabili che ne sono conseguiti si è provata a risolverli la ministra Moratti con la riforma dello stato giuridico su cui tornerò.

Ancora più singolare, inoltre, che nessuno si sia fermato un attimo per sforzarsi di capire quello che anche un bambino capisce al volo: quanto assurdo sia sperare che l'università possa fornire laureati con competenze e saperi “pronti all'uso” con anni di anticipo. Una missione impossibile: almeno se ci si trova davvero in un mondo dell'economia, ma quindi anche del lavoro, soggetto a un continuo e irreversibile cambiamento morfologico, come quello odierno. È del tutto chiaro, anche se va contro i luoghi comuni oggi dominanti, che sarebbe proprio un triennio costruito su una larga “base comune” per Facoltà e che comprime nell'ultimo semestre la prima professionalizzazione (che si fa davvero “sul lavoro”) – un triennio, insomma, che dilatasse al massimo i tempi della formazione generale e critica – ciò che meglio preparerebbe i nuovi laureati a quella mobilità orizzontale che gli verrà richiesta come necessaria dai nuovi processi produttivi. Perché sono convinto anche io che di questa “flessibilità” e “qualità” del lavoro hanno bisogno le imprese di oggi e, per quelle italiane, sarà sempre più una questione di mera sopravvivenza, salvo adattarsi al declino senza combattere. Peccato però che una università di quest'altro genere finirebbe anche con il “produrre” una

forza-lavoro che magari potrebbe pretendere una mobilità non solo orizzontale ma anche ascendente; e potrebbe addirittura, prima o poi, rischiare di mal sopportare una flessibilità che si realizza sempre più come pura e semplice precarietà della condizione lavorativa.

Ulteriore esito del processo di riforma e anche questo, tutto meno che inatteso – lo stress che la nuova università scarica sullo studente. Lo studente si trova di fronte programmi “alleggeriti” sino alla trasparenza assoluta, è vero. Al tempo stesso, però, i moduli e i corsi che scandiscono la sua carriera universitaria crescono a dismisura: con essi, si moltiplicano gli esami, e il tempo dell’apprendimento si comprime. Della “digestione” di quanto si studia, non se ne parla nemmeno. Spesso, anche se non sempre, la libertà di costruirsi percorsi individuali è completamente assente. Insomma, nel rapporto formativo, così come nel rapporto con il territorio, il risultato della riforma è – in contrasto, certo, con le intenzioni, ma in coerenza con una riforma mal pensata e mal disegnata – proprio l’irrigidimento e l’impoverimento.

aA

Rimane allo studente un po’ ingenuo la soddisfazione di sapersi “cliente” della nuova università, e dunque anche il suo “sovrano”, almeno se si beve la mitologia secondo cui la soddisfazione del consumatore è il fine ultimo del mercato: ma badate, nella nuova università questa è l’unica teoria economica che il malcapitato incontrerà. E se vuole, lo studente può sempre rallegrarsi di essere considerato il “prodotto” da sfornare *just-in-time* per il tessuto produttivo locale.

17

La riforma Moratti: ovvero, della conseguente precarizzazione della docenza

Tutto questo era abbastanza prevedibile: tanto, appunto, che lo avevo previsto nel mio contributo per *la rivista del manifesto*, qui incluso come primo capitolo del volume. Dove sta dunque la novità degli interventi della Moratti, e in particolare della sua riforma dello stato giuridico della docenza, su cui solo mi concentrerò qui? Vale la pena, per rispondere a questa domanda, di prenderla un po’ alla lontana. Più in particolare, credo sia utile avanzare qualche, molto schematica e parziale, considerazione sui caratteri del nuovo capitalismo: soprattutto, su come muti in esso la

condizione del lavoro. Perché credo che solo dentro questo quadro si capisca cosa sta veramente succedendo nelle università.

È dall'inizio degli anni '80, dalla cosiddetta svolta neoliberista, che il capitalismo vive nella tensione tra due spinte contraddittorie: né l'una né l'altra naturali, prodotte entrambe dai caratteri nuovi della politica economica come risposta al conflitto di classe. Per un verso, è all'opera da allora una potente tendenza stagnazionistica. Vi hanno contribuito e vi contribuiscono, tra molti fattori, soprattutto la lunga stagione degli alti tassi d'interesse e il primato della finanza, la concorrenza ferocemente aggressiva tra i competitori "globali", l'attacco al *Welfare State* e alla spesa sociale, la caduta della quota dei salari (spesso persino la compressione dei salari reali) e la distribuzione del reddito sempre più disegualitaria. Per l'altro verso, a quella tendenza al ristagno risponde una controtendenza espansiva, il cui centro è prevalentemente nel capitalismo anglosassone: in particolare negli Stati Uniti. Ciò si esprime in forme paradossali di "keynesismo privatizzato": quelle, per intenderci, che hanno retto, prima, il boom della *new economy* (con il nesso tra politica monetaria, euforia irrazionale sui mercati finanziari, e spesa privata), e poi la risposta alla crisi economica globale a seguito dello sgonfiamento della bolla speculativa a partire dalla metà del 2000, una risposta emersa con forza dopo il settembre 2001 (con il ritorno del keynesismo militare, l'inondazione dei mercati con abbondante liquidità a basso tasso di interesse, il finanziamento indiretto delle imprese tramite il sempre più marcato indebitamento delle famiglie).

Processi instabili, di cui l'Europa è al traino (e l'Italia fatica a essere al traino del traino): la loro sostenibilità dipende, tra l'altro, da condizioni politiche e geopolitiche, e da una ridefinizione dell'asse globale del capitalismo con l'inclusione di Cina e India. Quello che qui conta rilevare è che l'andamento oscillante e non prevedibile della domanda effettiva fa dell'incertezza un carattere centrale del nuovo capitalismo, qualcosa che ridefinisce in profondità le condizioni stesse della produzione. Questa incertezza, che colpisce stati ed economie con la forza di una serie ripetuta di catastrofi "naturali", si riversa tanto sul prodotto quanto sul lavoro.

Per quel che riguarda il prodotto come merce, esso deve presentarsi come “differenziato”, mantenendo però il più possibile le condizioni affinché la sua produzione goda di economie di scala. La differenziazione dell’offerta finale si accompagna così, spesso, a una standardizzazione dei componenti del prodotto. Per quel che riguarda il lavoro, il processo si presenta nei modi di un Giano bifronte. Da un lato, nei limiti detti, il capitale esprime un’autentica (e non solo ideologica) “domanda” di maggiore qualità e partecipazione del lavoro, e talora persino di una sua autonomia (limitata). Dall’altro lato, tutto ciò viene però praticato nella forma necessaria di una universale precarizzazione. Si badi: quale che sia la condizione contrattuale (per esempio a tempo indeterminato o determinato), il salario (“alto” o “basso”), la qualificazione (più o meno elevata), lo stato del mercato del lavoro (più o meno vicino al così detto “pieno impiego”), le politiche della domanda effettiva (espansive o meno), e così via.

aA

Questa dinamica si è via via tradotta negli ultimi venticinque anni in una vera e propria rivoluzione della struttura proprietaria e di controllo delle imprese, come anche dei caratteri stessi del lavoro dentro il processo di valorizzazione immediato. Per dirla in una formula, la si potrebbe mettere così: progressivamente, sembra che il mercato “fagociti” l’organizzazione, entrando dentro di essa e divenendone condizione di efficienza. Esemplificando in modo senz’altro troppo sintetico, si è passati dall’obiettivo di fare delle singole unità produttive dentro la medesima *holding* centri di profitto indipendenti e in concorrenza simulata, alla scelta del *buy* invece del *make*; dal decentramento e dalla “esternalizzazione” alla “terzizzazione”, dall’*outsourcing* all’*in-house outsourcing*. Il “cliente” da esterno diviene interno, da ideale si fa reale: e ciò si verifica ormai persino quando la sequenza produttiva, la sua localizzazione, i lavoratori rimangono quelli che erano.

Gli effetti sulla prestazione lavorativa sono ben noti: da procedura definita rigidamente *ex ante*, secondo un piano, si tramuta in compito da realizzare con “flessibilità” e “autonomia”, da valutare *ex post*. Ma dunque anche un lavoro subordinato e sussunto “sistemicamente” al fine esterno della valorizzazione, in modo sempre più impersonale e astratto. Il lavoro vivo diviene tendenzialmente qualcosa che si può,

e si deve, estrarre, ma quindi anche pagare, *just-in-time*. Secondo questa linea di lettura, la precarizzazione del lavoro, con la connessa nuova organizzazione “elastica” del lavoro, è (assieme alla pressione sul lavoro di tipo macroeconomico di cui si è già detto) la condizione che si deve dare per poter “controllare” quell’autonomia che inevitabilmente il capitale si trova spesso costretto a concedere, o addirittura deve pretendere, dal lavoro, per soddisfare il bisogno di maggiore qualità che le condizioni di mercato impongono. Da questo punto di vista pare legittimo concluderne che il modello sociale europeo cerca di “mimare”, con qualche adattamento, il modello anglosassone, in particolare quello statunitense; solo con qualche garanzia sociale e redistributiva in più, secondo l’impostazione che ho altrove definito “social-liberista”.

Diventa così evidente il parallelismo con le vicende della riforma universitaria che voglio sottolineare: e non solo perché il “3+2” è anch’esso una imitazione europea del modello anglosassone. Abbiamo visto infatti che ciò che la riforma Berlinguer ha prodotto, in un orizzonte di vincoli finanziari stringenti per le diverse sedi universitarie, è stato esattamente un’esplosione patologica dell’offerta didattica. Come nel caso del nuovo capitalismo, viene qui spacciato per più ampia scelta offerta allo studente quello che in realtà è solo il risultato della concorrenza tra i “produttori” interni all’università. Concorrenza delle diverse sedi universitarie, ma anche delle diverse fazioni interne alla medesima sede: Facoltà contro Facoltà, area disciplinare contro area disciplinare, docente contro docente.

Gioca anche la sua parte la speranza un po’ vana dei “produttori” esterni all’università (le imprese) di ottenere una forza-lavoro che sia, a un tempo, più qualificata, più docile, più disposta a vedere la propria retribuzione e la propria condizione di vita quale variabile dipendente dall’andamento del “mercato” (magari comprendendo anche la “necessità” di tutto ciò). Speranza un po’ vana perché uno studente le cui competenze e i cui saperi si pretende di costruire *just-in-time* sarà presumibilmente obsoleto nel momento stesso in cui avrà terminato il suo corso di studi, o poco dopo. Soprattutto, quello studente non potrà avere quella versatilità delle sue conoscenze che è la condizione prima per poter essere davvero anche “produttivo”: è, que-

sto, qualcosa a cui nessuno lo avrà preparato, e a ciò non può sopperire quel metodologismo vuoto che blatera di un “apprendere ad apprendere” senza un luogo e un tempo dove imparare davvero nozioni, contenuti, interpretazioni alternative. Anche da questo punto di vista, quello della situazione del laureato nel nuovo mercato del lavoro, ci si ripresenta insomma davanti con chiarezza esattamente quanto succede più in generale nel lavoro del nuovo capitalismo. Il lavoratore *just-in-time* rischia di degenerare ben presto in un lavoratore “usa e getta”: lo stesso è dello studente come lavoratore “in potenza”.

A questo punto la risposta dei riformatori è pronta: l’istituzione di una formazione permanente. Peccato che quest’ultima venga pensata all’interno della medesima logica che sto contestando: cercando di tamponare a valle un disastro prodotto a monte. È questa, in fondo, nient’altro che l’ossessione tipica del nuovo capitalismo per il rendimento a breve o brevissimo termine, una “miopia” che inevitabilmente trova il suo riflesso in un orizzonte altrettanto “corto” della formazione universitaria.

Arrivati sin qui, ci cominciano ad apparire meno strane una serie di tendenze che iniziano a prendere forma nella realtà italiana. Così come nella secondaria superiore si sviluppano ormai meccanismi spontanei di difesa, quali l’iscrizione in massa ai licei, così per l’università spesso e volentieri la supposta riduzione della laurea da 4 a 3 anni si trasforma nel prolungamento della laurea da 4 a 5, visto che molti – alla caccia di un sapere più compiuto che la laurea triennale non fornisce, e di una qualificazione che il mercato non riconosce alla laurea triennale – si iscrivono al biennio successivo. Meccanismo individuale di difesa destinato a esser frustrato, nella secondaria come nell’università. Perché il liceo è stato svuotato, e perché all’università il “+2” si innesta su una laurea triennale intrinsecamente debole. Per di più, la laurea una volta specialistica e ora magistrale, per sua finalità intrinseca e dichiarata, non può integrare una formazione culturale più ampia, generale e critica, che è stata evacuata prima dalla secondaria superiore e poi dalla triennale. È del tutto palese che questi processi reintroducono una violenta discriminazione di classe: perché dal naufragio si salverà solo chi, per condizione familiare, sarà

in grado di scegliere le sedi migliori, se non addirittura di andare a studiare all'estero.

La riforma della scuola e dell'università del centro-destra torce in modo ancora più inaccettabile il nostro sistema di formazione, reintroducendo esplicitamente l'idea di una doppia traiettoria, impermeabili l'una all'altra, di serie A e di serie B. Non interverrò qui su questo aspetto, ma, come anticipato, sulla riforma dello stato giuridico, e su come, tramite quest'ultima, Letizia Moratti si è provata a risolvere le contraddizioni rivelate della riforma Berlinguer. L'offerta didattica, si è detto, è "esplosa" oltre ogni misura. Possiamo aggiungere ora che ciò è avvenuto per indurre il cliente (qui lo studente) ad acquistare un percorso formativo, sulla base sostanzialmente di un imbroglio. Come fare, infatti, a fornire, con pochi soldi (queste riforme sono a costo zero), così tanta varietà di corsi e indirizzi? Semplice: spacciando allo studente per "personalizzato" ciò che è un prodotto seriale, svuotato il più possibile di individualità per potersi adattare a qualsiasi sequenza didattica. Così, per esempio, lo stesso insegnamento si trova inserito in differenti indirizzi, destinati a formare profili professionali (ma dunque anche culturali) diversi. Non è possibile assumere altra docenza (se no i costi lieviterebbero), né è possibile chiedere allo stesso docente di "personalizzare" l'insegnamento nei vari indirizzi (lo si impegnerebbe per un totale di crediti superiore, e non sarebbe disponibile per altri insegnamenti: si dovrebbe assumere altra docenza, di nuovo con aumento dei costi). E però anche questa soluzione non basta a soddisfare la fame di docenza della nuova offerta didattica.

Ecco l'inevitabile ricaduta costituita dalla riforma dello stato giuridico, che chiude il cerchio: dalla "aziendalizzazione" dell'università, di fatto messa in moto (al di là delle belle parole) da Zecchino e Berlinguer, alla "precarizzazione" della docenza, condotta a termine dalla Moratti. L'aspetto più macroscopico dell'ultima riforma Moratti è infatti costituito: dall'aumento delle ore di docenza per ordinari e associati, senza aumento di stipendio; dall'aumento ancora più drammatico di ore di docenza per la figura dei ricercatori, cui di nuovo non corrisponde alcun aumento retributivo, e però in cambio si ottiene (temporaneamente!) il titolo onorifico di professore "aggregato"; dall'estensione massima possibile dei criteri per assumere la docenza a contratto per

un triennio (iterabile); dalla possibilità di computare tale docenza a contratto nei requisiti minimi; dalla conseguente assenza di vincoli all'inserimento sistematico di docenti a contratto invece che docenti strutturati.

Non è chi non veda come in questo modo viene fornita all'offerta formativa, dilatata oltre misura negli ultimi anni, quella forza-lavoro docente a basso costo e senza garanzie senza cui l'intero edificio crollerebbe in pochissimo tempo. Soluzione della cui positività lascio giudicare al lettore.

Invece di una conclusione

Insomma, siamo di fronte a un caso esemplare e quasi paradigmatico di realtà cosiddetta "post-fordista". Si deve dire che l'università, con le sue *routine* e le sue abitudini a tutt'oggi ancora largamente di tipo feudale, di signoria e servitù, costituisce terreno fertile per una trasformazione di questo tipo. Ciò che più intristisce è che a questa deriva generale non si sia sottratta (anzi!) l'accademia di sinistra: tranne poche meritorie eccezioni, non mi pare davvero abbia resistito alla sirena della modernizzazione, più impegnata nella difesa dei propri spazi.

I limiti dell'intellettualità di sinistra li si vede bene se ci si volge all'altra questione affrontata dalla Moratti, quella della definizione delle procedure concorsuali e dei nuovi diritti-doveri dei futuri ordinari e associati. All'apparenza, la versione approvata del disegno di legge pare aver rimosso la natura "temporanea" della posizione di docente di I fascia o di II fascia, che era chiaramente stabilita nelle versioni precedenti. Ma è appunto solo un'apparenza. I partecipanti ai concorsi non saranno solo soggetti a una sorta di *slalom* tra idoneità nazionale e valutazione comparativa in sede locale. Si troveranno di fronte anche, se vincitori ed "eletti", una delibera di chiamata che definisce, così recita il dettato normativo, "le fondamentali condizioni del rapporto". Se le parole hanno un senso, ciò non significa soltanto che sarà possibile uno sventagliamento retributivo della nuova docenza (qualcosa che è rinforzato dalla possibilità degli Atenei di concedere retribuzioni aggiuntive per impegni ulteriori di didattica, ricerca e gestione; e che di nuovo è coerente con il nuovo capitalismo). Significa anche, e soprattutto, che domani sarà possibile interpretare que-

sta legge in modo che l'assunzione del docente sia stabilita come a tempo determinato e non a tempo indeterminato.

Tutti sanno che su questa china si va a passi veloci verso un ulteriore drammatico aggravamento della situazione attuale, caratterizzata da comportamenti di omertà (ai gradi alti della docenza) e di opportunismo (ai gradi bassi della medesima) ormai patologici. Non ha senso definire questa come, in potenza, un'università di regime, perché il consenso, o almeno il silenzio, sarà garantito a priori dall'autoregolazione dei comportamenti "spontanei": come nel nuovo capitalismo, non c'è bisogno di uno sfruttatore in carne e ossa, il lavoratore "post-fordista" si sfrutta da sé, in piena "autonomia". Letizia Moratti è però potuta intervenire con tale pesantezza su tale questione perché la situazione dei concorsi era divenuta intollerabile: in conseguenza di nuovo della riforma Berlinguer e dei comportamenti di tutto il mondo accademico, di ogni colore. Diciamoci la verità: i concorsi "locali" dal 1999 sono rapidissimamente degenerati, creando una situazione che definire scandalosa è un eufemismo. Sono serviti per la promozione interna dei più disciplinati, e non sempre dei più meritevoli, tra gli allievi già strutturati: in procedure di valutazione comparativa i cui vincitori erano pressoché sempre stabiliti in anticipo.

Questo, mi si dirà, è sempre avvenuto. E si aggiungerà che le assunzioni, la piramide rovesciata, con le assunzioni di ordinari che eccedono quelle degli associati, e queste ultime che eccedono quelle dei ricercatori – sono dovute ai vincoli finanziari, che rendono meno costosa la mobilità ascendente degli interni rispetto all'entrata di *outsider*. Tutto vero. Salvo che è del tutto chiaro che non ci vorrebbe molto a rendere meno scandalosi i concorsi locali, se solo lo si volesse. Il nodo vero dei concorsi, infatti, non è il sistema di regole stabilito sulla carta: concorsi nazionali sono notoriamente altrettanto manovrabili, oltre a essere inevitabilmente più chiusi alle eterodossie. Il nodo vero è il controllo sociale interno alla professione, in particolare da parte della generazione che dovrebbe essere più matura e che seleziona, accoppiato alla non subalternità delle generazioni più giovani che si sottopongono alla selezione.

La mia esperienza, per quel poco che vale, è che né la prima né la seconda condizione sono ormai diffuse granché. È abbastanza normale che ci si candidi a commissario di

concorso dichiarando, più o meno esplicitamente, di essere disposti a far passare chiunque, purché il proprio pupillo sia considerato o acquisisca punti a futura memoria o viceversa che si eviti di candidarsi per non disturbare ordinari “potenti”. Come è abbastanza normale che candidati a procedure concorsuali si ritirino per non intralciare candidati deboli, a rischio di essere malvisti e di pregiudicarsi future prove. Soprattutto, vige una regola: tacere in pubblico. Omertà, e rispetto.

La crisi profonda in cui versa l’università è dovuta alla nefasta serie di riforme che la rendono, idealmente, un esempio quasi paradigmatico di un capitalismo povero di “qualità” e “autonomia”, proprio quando massimamente proclama queste esigenze. È però anche la crisi morale di un ceto intellettuale che sembra aver perso nozione di quale sia il suo primo dovere: dire la verità; e non capitolare dinanzi alla realtà così come ci si presenta, ma prefigurarne un’altra possibile. È, appunto, il “senso della possibilità” di cui scrive Musil. Significa immaginarsi una università diversa, che non “scambi” l’impoverimento del percorso formativo per una rottura in avanti rispetto al modello gentiliano. Significa capire che una riforma vera è inseparabile da un discorso sull’asse formativo che privilegi l’apprendimento di saperi umanistici e scientifici di alto livello per tutti: e che ciò richiede, insieme, un innalzamento della qualità e un aumento della quantità della docenza di ruolo. Inimmaginabili l’uno e l’altro senza una politica di massicci investimenti nell’istruzione, e senza una diversa struttura dell’insegnamento. Un discorso del genere è però a sua volta impensabile senza una diversa qualità dell’intellettualità di sinistra. Non c’è da contarci, a breve.

Studiare con lentezza. L'università, la precarietà e il ritorno delle rivolte studentesche (AA. VV., Edizioni Alegre, Roma 2006, pp. 142, euro 10,00) è un libro prezioso per comprendere l'università-azienda, i suoi effetti sul soggetto sociale studentesco, le forme di lotta, le eventuali alternative. Lo studente è oggi «precario in formazione dentro una catena di montaggio che nega qualsiasi richiesta di criticità» (p. 21). È dai processi di alienazione e di massificazione a cui è soggetto lo studente-massa dell'università riformata che si deve ripartire. L'alienazione svuota gli aspetti della condizione studentesca che ostacolano l'approdo all'unica destinazione consentita: divenire un precario in formazione. Svaniscono studio approfondito, criticità del sapere, auto-organizzazione di tempi e modi dello studio. La massificazione serve per subordinare l'università, luogo di "fabbricazione" di quella merce particolare che è la forza-lavoro, alle esigenze della produzione capitalistica. Entrambi i processi si traducono nell'espropriazione del tempo di vita dello studente, grazie alla nuova organizzazione della didattica che impone ritmi

* Ripreso da *Liberazione*, 14 febbraio 2007.

di studio pensati come ritmi di lavoro: moltiplicazione di corsi, verifiche, esami; scansioni in trimestri e semestri; una media di 30/40 ore di lezione a settimana e di 15 esami all'anno. Strumento principale della taylorizzazione dello studio/lavoro universitario è il "credito formativo universitario", che converte il tempo di lavoro da tempo di formazione critica in tempo di lavoro alienato. La segmentazione disciplinare è la tecnica produttiva a disposizione di questo neo-taylorismo, che permette di sciogliere, ricostruire o sostituire moduli di studio, nella nuova catena di montaggio della produzione flessibile.

L'origine del "3+2" sta nel tentativo di armonizzare l'istruzione superiore in Europa. I Rettori si trasformano in manager, Senati Accademici e Consigli di Facoltà in Consigli di Amministrazione. Ogni risultato è valutato in termini di "produttività" settoriale, secondo un linguaggio adatto alla produzione di un tempo o alla finanza dei nostri giorni. In contrasto con la retorica sulla "società della conoscenza", si produce un impoverimento e irrigidimento della conoscenza trasmessa, se non addirittura neo-analfabetismo. Si afferma l'obsolescenza della teoria marxiana del valore, esattamente quando ciò che si dice non misurabile – lo studio e la conoscenza – viene misurato, pesato e venduto un tanto al chilo nella "nuova" università. Non stupisce che, pur in un tessuto produttivo che non eccelle, si faccia difficoltà ad assorbire laureati triennali di povera qualità. I dati nel libro chiariscono bene la tendenziale proletarianizzazione e precarizzazione dei nuovi laureati, che si limitano a spiazare sul mercato del lavoro i diplomati. La gamma di posizioni lavorative dei laureati triennali è ampia, come lo è il ventaglio salariale, e all'estremo più basso si guadagna come un metalmeccanico.

Visto che non ci si può aspettare da questa università né mobilità sociale né alti livelli di qualificazione, i governi, neo-liberisti o social-liberisti, risolvono la difficoltà nel modo più semplice: abbassando speranze e cultura dei laureati. L'istruzione universitaria non può anticipare figure professionali o specialistiche di domani. Si dovrebbe semmai puntare su una formazione "generalista" e "critica", a cui avrebbe diritto il cittadino in quanto tale, quali che siano le esigenze della produzione. Nulla a che vedere con la professionalizzazione prematura o la specializzazione esa-

sperata che dovrebbero fornire quella pletera di corsi di laurea esplosi nelle varie sedi, per compiacere le imprese-acquirenti, ingannare gli studenti-utenti, accontentare gli appetiti dei docenti. Il paradosso è che proprio una formazione culturale più ampia eviterebbe alle imprese la caduta della produttività tipica di un universo di lavoratori usa e getta, che sono stati prima studenti-clienti, perché darebbe loro maggiore versatilità e polivalenza. Certo, quel tipo di formazione creerebbe i presupposti di una maggiore autonomia dei lavoratori laureati, nella misura in cui non li riduce a costo di produzione o a capitale umano. Con il rischio però che i lavoratori, da meri portatori di forza-lavoro, si convertano in soggetti di un conflitto, se non un antagonismo, che torna a interrogarsi sul “cosa” e sul “come” produrre.

L'università-azienda restringe spazi e tempi dell'approfondimento. I percorsi di studio sono organizzati per fornire conoscenze e competenze “in tempo reale”: valide, forse, oggi; ma già obsolete domani. La formazione di base si riduce all'immagazzinamento di una formazione manualistica minimale. La compressione del tempo a disposizione per l'acquisizione e l'elaborazione dei saperi cancella la possibilità che vi sia un momento in cui ci si chiede le ragioni di ciò che si studia: non solo il come, ma anche il perché. “Studiare con lentezza” vuol dire «rovesciare il meccanismo cronologico taylorista di un sapere che va accreditato in ogni suo aspetto (lezione frontale, studio a casa, approfondimento, perfino creatività)» (p. 85). Su cosa far leva per trasformare l'università? Si deve costruire un “sapere negativo” che si oppone a quello esistente, con al centro i bisogni dello studente-massa: un diritto allo studio, che sia diritto a studiare. Questo non può che nascere da forme di auto-organizzazione studentesche: dalla capacità di mobilitare tutti i soggetti coinvolti, di esprimere i propri bisogni, di agire concretamente per soddisfarli; mettendo in piedi collettivi in ogni Facoltà, creando vertenze quotidiane sui bisogni reali e mobilitazioni di massa su problemi concreti. Una condizione necessaria ma non sufficiente per far ripartire il movimento. La “soggettività politica organizzata” non può sostituirsi ai soggetti sociali, ma deve mettersi a disposizione del movimento, favorendo l'emergere di nuove conflittualità, di forme originali di democrazia partecipativa, di un

rinnovato incontro tra generazioni politiche. L'intervista a Daniel Bensaïd, posta a conclusione del libro, fa conoscere come si sono mossi gli studenti francesi negli ultimi anni, e come queste problematiche si sono manifestate nella viva realtà di un conflitto vincente.

Nel suo "Progetto di una università per il governo di Russia" Diderot la voleva aperta indistintamente a tutti. Indistintamente, perché sarebbe stato "crucele" condannare all'ignoranza le "condizioni subalterne della società". Una scelta non "senza conseguenze", sosteneva: perché genio, talento e virtù li si trova più tra il "popolo" che tra gli aristocratici, nel rapporto con cui diecimila abitazioni popolari stanno a un palazzo signorile. Ingenuità di illuminista, si dirà. Certo è che le ricorrenti riforme che affliggono l'università sono parte di una tendenza che fa di nuovo della conoscenza un privilegio di classe. Una discriminazione non meno canagliesca perché dissimulata, dentro un processo che mira alla costruzione di quell'ossimoro che è un lavoratore "competente" ma sempre più povero di "conoscenza". Tranne felici eccezioni – come *Studiare con lentezza*, o il fascicolo di *Inchiesta* (n. 150, 2005) – la sinistra, tutta, pare avere di ciò ben pallida coscienza, e mette regolarmente l'università al fondo della sua agenda. Crede di salvarsi l'anima chiedendo, senza ottenerli, più soldi. Di un progetto culturale, che dia nerbo ad un progetto riformatore, neanche l'ombra. Al più, l'elogio beota della meritocrazia, o del ringiovanimento della docenza. Lo studente è immancabilmente considerato un terminale passivo, o al più soggetto da difendere "sindacalmente". Eppure la riforma dell'università, come quella della scuola, sarebbe, per riprendere un bell'articolo di Lucio Magri (*rivista del manifesto*, n. 5, 2000), pubblicato in appendice alla prima parte di questo volume, la "madre di tutte le riforme". Senza riprendere questa sfida, lo stesso movimento degli studenti finirebbe, alla fine, con il ripiegare. La miopia della sinistra, non ci vuol molto a capirlo, è un errore che verrà pagato caro.

Prima di tutto una breve cronistoria. Il 25 giugno 2008, su proposta del Ministro Tremonti, il Consiglio dei Ministri approva all'unanimità, in 9 minuti, il Decreto Legge 112 "Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria". Immediatamente gli Atenei di tutta Italia esprimono forti critiche in merito alle disposizioni riguardanti l'università. Il 3 luglio 2008 la CRUI diffonde un documento critico. Il 6 agosto 2008 il Parlamento converte il decreto con la Legge 133/2008, ponendo la fiducia ed impedendo, quindi, la discussione parlamentare di un provvedimento che non è mai stato discusso con le parti sociali coinvolte. Il 21 agosto 2008 la Legge 133/2008 viene pubblicata sulla Gazzetta Ufficiale.

aA

Gli articoli che riguardano l'università sono:

- art. 16: Facoltà di trasformazione in fondazioni delle università

- art. 64: Disposizioni in materia di organizzazione scolastica
- art. 66: Turn-over
- art. 69: Differimento di dodici mesi degli automatismi stipendiali

Riduzione del Fondo di Finanziamento Ordinario

Il primo provvedimento critico è la riduzione del FFO. Il comma 16 dell'art. 66 così recita: «il fondo per il finanziamento ordinario delle università è ridotto di 63,5 milioni di euro per l'anno 2009, di 190 milioni di euro per l'anno 2010, di 316 milioni di euro per l'anno 2011, di 417 milioni di euro per l'anno 2012, e di 455 milioni di euro a decorrere dall'anno 2013». Quindi tale articolo prevede la riduzione di 1.441 milioni di euro per i prossimi cinque anni (tabella 1).

Tabella 1. *Riduzione dello FFO prevista dalla L. 133/2008*

Anni	Riduzione dello FFO prevista (milioni di euro)
2009	-63,5
2010	-190
2011	-316
2012	-416
2013	-455
Totale 2009-2013	-1.441, 5

31

aA

Il taglio del FFO previsto si inserisce in un sistema già pesantemente sotto-finanziato, come dimostrano tutti i confronti internazionali (tabelle 2 e 3).

Da notare che i paesi a capitalismo più neo-liberista (US e UK), da cui si vorrebbe copiare il sistema universitario, presentano una spesa pubblica per l'istruzione universitaria più alta di quella italiana (sia come percentuale del PIL che come percentuale della spesa pubblica). Nonostante i dati ministeriali siano leggermente diversi da quelli Eurostat e Ocse, la tendenza è penosamente evidente (grafico 1).

Tabella 2. *Quota percentuale del PIL per l'istruzione universitaria*

Paesi	2001	2005
Danimarca	2,71	2,38
Norvegia	1,84	2,27
Finlandia	1,99	2,01
Svezia	2,00	1,92
Cipro	1,14	1,58
Austria	1,35	1,48
Svizzera	1,25	1,48
Irlanda	1,07	1,46
Grecia	1,06	1,44
Paesi Bassi	1,27	1,37
Stati Uniti	1,48	1,33
Belgio	1,34	1,29
Slovenia	1,43	1,27
Regno Unito	0,80	1,21
Francia	0,99	1,19
Polonia	1,04	1,19
Media EU27	1,05	1,15
Germania	1,10	1,14
Italia	0,80	0,76

Fonte: Eurostat (indicatore: ed fp02_3)

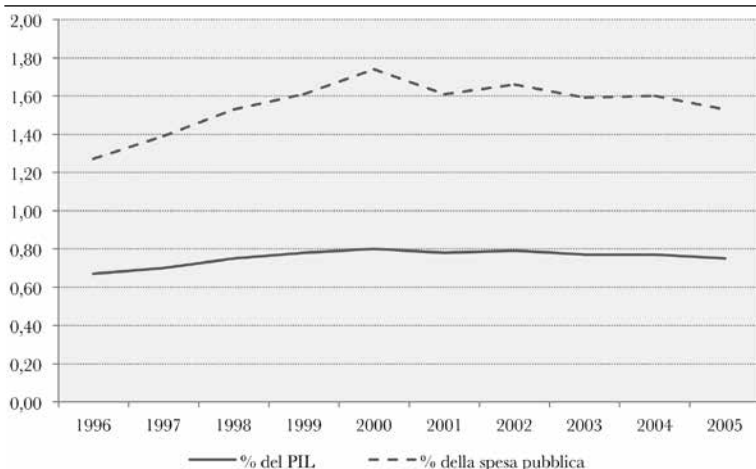
aA

Tabella 3. *Quota percentuale della spesa pubblica per l'istruzione universitaria*

Paesi	2004*	2005**
Nuova Zelanda	4,9	4,8
Danimarca	4,6	4,5
Canada	n.d.	4,2
Messico	4,0	4,1
Slovacchia	4,3	4,1
Finlandia	4,1	4,0
Svezia	3,7	3,5
Stati Uniti	3,5	3,5
Islanda	3,1	3,4
Irlanda	3,3	3,3
Svizzera	3,6	3,3
Austria	2,8	3,0
Paesi Bassi	2,9	3,0
Media Ocse	3,1	3,0
Regno Unito	2,3	2,7
Italia	1,6	1,6

Fonte: *OCED, Education at a Glance 2008 (Tabella B4.1); **OECD, Education at a glance 2007 (Tabella B4.1)

Grafico 1. *Finanziamento del sistema universitario*



Fonte: MIUR (2007), L'Università in cifre (Tavola 1.1.2)

aA

33

Il blocco del turn-over

Il secondo provvedimento critico riguarda il blocco del turn-over. L'art. 66 prevede: (i) per il triennio 2009-2011, un limite del turn-over del 20% (cioè, dovranno andare in pensione 5 dipendenti per poterne assumere 1 nuovo); (ii) per il 2009, nello stesso tetto dovranno rientrare anche le stabilizzazioni; (iii) per il 2012 il limite del turn-over è fissato al 50% (cioè, dovranno andare in pensione 2 dipendenti per poterne assumere 1 nuovo).

Va sottolineato che il blocco del turn-over riguarda tutto il personale, assunto con contratto a tempo indeterminato, di un Ateneo. Quindi riguarda non solo i docenti ma anche tutto il personale tecnico-amministrativo (amministrativi, bibliotecari, tecnici di laboratori, personale di segreteria, servizi ai disabili, ecc.). Il risultato del provvedimento è che gli Atenei rischiano di dover ridurre non solo l'offerta formativa, ma anche i servizi fondamentali per il loro funzionamento.

Per quanto riguarda i docenti, il blocco del turn-over si inserisce in un sistema dove il numero dei docenti universitari dovrebbe aumentare, non diminuire (tabella 4).

Tabella 4. *Rapporto docenti/studenti in università*

Paesi	2006*	2005**
Svezia	9,0	8,9
Norvegia	10,5	n.d.
Islanda	10,7	11,0
Giappone	10,8	11,0
Spagna	10,8	10,6
Germania	12,4	12,2
Slovacchia	12,4	11,7
Portogallo	12,7	13,2
Austria	13,0	15,3
Federazione Russa	13,1	13,5
Messico	14,5	14,9
Stati Uniti	15,1	15,7
Media Ocse	15,3	15,8
Regno Unito	16,4	18,2
Italia	20,4	21,4

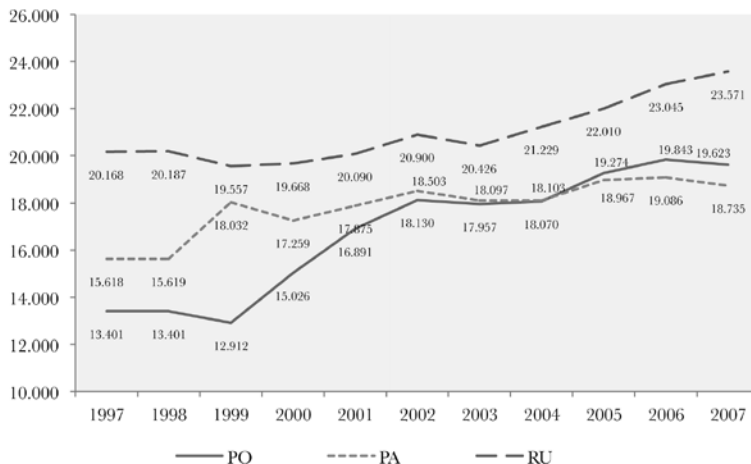
Fonte: *OCED, Education at a Glance 2008 (Tabella D2.2); **OECD, Education at a glance 2007 (Tabella D2.2)

Di fronte a questo blocco del turn-over la CRUI reagì indignata. Nel Documento della CRUI approvato all'unanimità dall'Assemblea straordinaria del 3 luglio 2008 si legge: «Il perno della manovra, per quel che riguarda l'Università, è infatti costituito dalla riduzione progressiva, su un arco quinquennale, del Fondo di finanziamento ordinario, collegata alla parallela limitazione delle assunzioni di personale a tempo indeterminato. [...] con una conseguente penalizzazione delle possibilità di accesso, che andrebbero invece incentivate, dei giovani ricercatori». Viene spontaneo domandarsi se i Rettori si siano preoccupati di bandire posti per nuovi ricercatori nei loro Atenei. Guardando i dati non sembra proprio così (grafico 2, tabella 5).

I dati mostrano che nel periodo 1999-2006, cioè gli anni dei concorsi "locali", si è preferito bandire posti per ordinari. Nel 2007 il blocco dei bandi per posti da ordinari o associati obbliga a bandire solo posti per ricercatori. Appena si toglie il blocco (I sessione 2008) riparte la corsa per associati ed ordinari ed i ricercatori vengono dimenticati.

I pochi posti banditi per i ricercatori si traducono inevitabilmente in tanti ricercatori precari e, soprattutto, nell'aumento della età dell'immissione in ruolo (grafico 3).

Grafico 2. *Docenti di ruolo*



Fonte: MIUR (on-line, dati riferiti al 31 dicembre di ogni anni)

Tabella 5. *Bandi di concorso per docenti di ruolo*

	1999-2006 Tasso di crescita	2007 Posti banditi	2008 (I sessione) Posti banditi
Ordinari	5,2	Blocco	724
Associati	2,7	Blocco	1.143
Ricercatori	1,7	3.057	252

Fonte: elaborazioni dell'autrice su dati MIUR (on-line)

aA

35

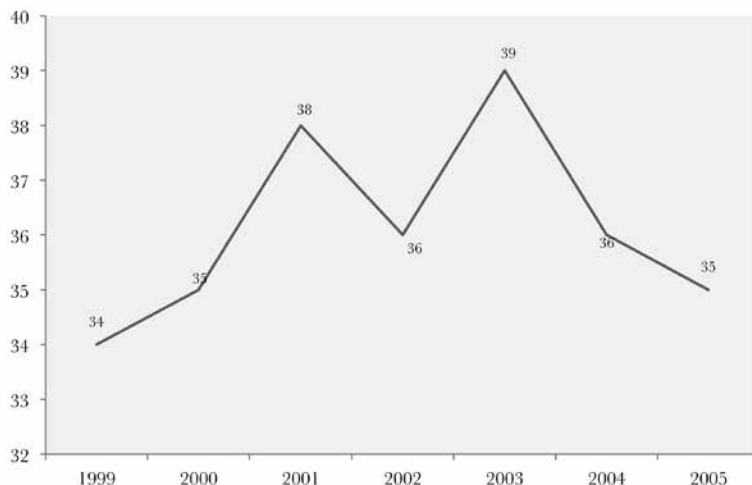
Viene logicamente da domandarsi quanto sia sensato un sistema universitario nel quale i ricercatori entrano in ruolo dopo i 34 anni.

Il blocco delle scuole di specializzazione

Il comma 4-ter dell'art. 64 riporta: «Le procedure per l'accesso alle Scuole di specializzazione per l'insegnamento secondario attivate presso le università sono sospese per l'anno accademico 2008-2009 e fino al completamento degli adempimenti di cui alle lettere a) ed e) del comma 4».

È chiaro che questo provvedimento è dettato esclusivamente dal desiderio di "far cassa", a prescindere dalla necessità di formazione degli insegnanti.

Gráfico 3. *Età mediana dei ricercatori nell'anno di immissione in ruolo*



Fonte: MIUR (2007, 2005), *L'università in cifre* (grafici 1.4.4) (on-line)

Il differimento degli automatismi stipendiali

Il comma 1 dell'art. 69 recita: «Con effetto dal 1° gennaio 2009, per le categorie di personale di cui all'art. 3 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165, la maturazione dell'aumento biennale o della classe di stipendio, nei limiti del 2,5 per cento, previsti dai rispettivi ordinamenti è differita, una tantum, per un periodo di dodici mesi, alla scadenza della quale è attribuito il corrispondente valore economico maturato».

I professori e ricercatori universitari, non essendo contrattualizzati, hanno delle leggi che stabiliscono i loro diritti e doveri. Tra questi è incluso l'aumento di stipendio, che avviene in modo automatico con uno scatto biennale. Solo per il 2009 lo scatto diventerà triennale, andando ad incidere maggiormente sulle condizioni retributive dei ricercatori neo-assunti, che hanno stipendi molto bassi (tabella 6).

Tabella 6. *Retribuzione mensile netta dei docenti universitari (euro)*

	2008 T.P. (classe 0)	2008 T.P. (classe 14)	2008 T.D. (classe 0)	2008 T.D. (classe 14)
PO	2.601	5.149	1.852	3.020
PA	2.079	3.907	1.508	2.284
RU	1.258	2.915	1.310*	1.871

Fonte: http://xoomer.alice.it/alberto_pagliarini

Note: T.P. = tempo pieno; T.D. = tempo definito

* La retribuzione si riferisce alla classe 0 dopo i 3 anni di conferma, in quanto i ricercatori non possono avere il tempo definito prima della conferma.

La retribuzione mensile netta può variare leggermente per via dell'incidenza delle tasse locali e regionali.

Poiché il passaggio da una classe di stipendio all'altra avviene ogni 2 anni, la classe 14 significa 28 anni di anzianità.

La possibilità di trasformare le Università in fondazioni

La possibilità di trasformare le Università in fondazioni è contenuta nei seguenti provvedimenti:

- comma 1 dell'art. 16: «[...] le Università pubbliche possono deliberare la propria trasformazione in fondazioni di diritto privato. La delibera di trasformazione è adottata dal Senato accademico a maggioranza assoluta ed è approvata con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministero dell'economia e delle finanze»;
- comma 2 dell'art. 16: «Le fondazioni universitarie subentrano in tutti i rapporti attivi e passivi e nella titolarità del patrimonio dell'Università. Al fondo di dotazione delle fondazioni universitarie è trasferita, con decreto dell'Agenzia del demanio, la proprietà dei beni immobili già in uso alle Università trasformate»;
- comma 4 dell'art. 16: «Le fondazioni universitarie sono enti non commerciali e perseguono i propri scopi secondo le modalità consentite dalla natura giuridica e operano nel rispetto dei principi di economicità della gestione»;
- comma 6 dell'art. 16: «Lo statuto può prevedere l'ingresso nella fondazione universitaria di nuovi soggetti, pubblici o privati».

La trasformazione in fondazioni pone tantissimi problemi, che riguardano la tutela della libertà di ricerca e di didattica (al di là di un richiamo pleonastico all'art. 33 della Costituzione); lo storno di parte del patrimonio dello Stato ad un ente di diritto privato per mezzo di un decreto; perplessità sulla possibilità che personale remunerato dalla Stato lavori presso un ente di diritto privato; le preoccupazioni circa il diritto allo studio garantito a tutti; la possibilità di vigilare che le tasse universitarie non aumentino incontrollatamente; l'incapacità di capire come mai, tra i vari Ministeri vigilianti, sia presente il MEF.

L'idea di base di questo provvedimento è che le nuove università-fondazioni possano attrarre capitali privati per il loro funzionamento. Peccato che questa idea non è sostenuta dall'evidenza che mostra lo scarso interesse dei privati verso l'università (tabella 7).

Tabella 7. *Entrate delle università statali per provenienza (quota %)*

	2005	2004
Entrate contributive (= tasse studentesche)	11,7	12,3
Trasferimenti correnti e per investimenti da:		
- Stato	66,8	69,3
- Enti pubblici (Regioni, Province, ecc.)	3,4	3,3
- UE e altri organismi pubblici internazionali	0,9	0,9
- Soggetti privati	1,1	0,9
Contratti/Convenzioni/Accordi programma con:		
- MIUR	0,5	0,7
- altri Ministri ed Enti Pubblici	3,0	3,6
- UE e altri organismi pubblici internazionali	0,6	0,7
- Soggetti privati	0,8	0,7
Altre entrate	11,3	7,6
<i>Totale</i>	100,0	100,0

Fonte: MIUR (2007, 2006), *L'Università in cifre* (Tavole 1.1.4) (on-line)

Visto che il contributo dei privati al finanziamento delle università statali è veramente irrisorio, viene spontaneo domandarsi chi, un domani, finanzia le fondazioni.

Contrariamente alla retorica del “privato che investe nelle università”, quello che avviene nella realtà è esattamente il contrario: sono i soldi pubblici e le tasse studentesche a finanziare le università private e irrisorio è il finanziamento privato (tabella 8).

Tabella 8. *Entrate delle università non statali per provenienza (quota %)*

	2004	2003
Tasse e contributi studenteschi	27,5	28,5
Contributi e contratti di ricerca da PA	1,9	1,7
Contributi e contratti di ricerca da altri enti e privati	1,8	1,7
Contributi di funzionamento da PA	51,9	50,1
Contributi di funzionamento da altri enti e privati	2,1	1,7
Altre entrate	14,9	16,3
TOTALE	100,0	100,0

Fonte: MIUR (2007, 2006), *L'Università in cifre* (Tavole 1.1.5) (on-line)

aA È ragionevole ipotizzare che, un domani, la riduzione dei finanziamenti pubblici si traduca in un aumento delle tasse universitarie. Tuttavia le università statali hanno un tetto nella fissazione delle tasse universitarie, che non possono superare il 20% del Fondo di finanziamento ordinario che lo Stato trasferisce ogni anno a ciascun Ateneo. Al contrario le università non statali non hanno alcun tetto da rispettare, come mostra la differenza nelle tasse universitarie tra università statali e non statali (tabella 9).

39

Tabella 9. *Spesa media per iscritto (euro all'anno)*

	Università statali	Università non statali
2001	596	2.377
2002	623	2.541
2003	683	2.645
2004	702	2.811
2005	726	3.075

Fonte: MIUR (2007), *L'Università in cifre* (Tavole 1.1.8) (on-line)

Conclusioni

Esattamente in linea con quanto sta avvenendo per il welfare, si assiste ad uno smantellamento dell'istruzione universitaria pubblica.

L'evidenza empirica qui riportata sfata due miti: (i) il sistema universitario anglo-sassone (USA e UK per intenderci) è finanziato con soldi pubblici in percentuali maggiori di quello italiano; (ii) le università non statali italiane sono finanziate con soldi pubblici (per circa il 50%) e con le tasse studentesche (per circa il 25%).

Viene da domandarsi perché meno finanziamenti pubblici dovrebbero migliorare il sistema universitario statale.

aA

Vorremmo proseguire la discussione aperta da Burgio e Marella sulla valutazione (Università, la valutazione sbaglia, *il manifesto*, 21 marzo 2012). Crediamo ci si debba innanzi tutto chiedere da dove venga questa centralità della valutazione. Si è partiti da due problemi reali: il reclutamento e gli avanzamenti di carriera: questione incancrenita dall'indecenza baronale e dalla gestione localistica dei concorsi, da cui la docenza di sinistra non si è smarcata davvero; la presenza di docenti dalla scarsa produzione scientifica. Nel frattempo l'università era sottoposta a riforme continue che, in nome della internazionalizzazione (e a dispetto di una tradizione italiana originale e di qualità che costituiva, si direbbe oggi, un *asset* competitivo), facevano prevalere una logica finanziaria e taylorista. Si pretende di parametrare quantitativamente uno "sforzo" formativo (misurato in ore/crediti/debiti) sempre più parcellizzato. Più il processo è andato avanti, più la parola d'ordine è diventata quella di relegare la docenza che non rispetta gli standard in Ate nei di serie B. Il discorso viene declinato nel linguaggio

41

* Ripreso da *il manifesto*, 22 marzo, 2012.

economicistico di incentivi/disincentivi e della concorrenza tra Atenei. L'esito, del tutto pianificato, è un circolo vizioso di divaricazione di qualità tra Atenei, e la spaccatura tra università dedicate solo alla didattica e altre di "eccellenza".

È qui che si colloca l'attuale Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2004-2010: si notino le maiuscole, non si sa se per subalternità all'inglese o per proclamare un'ipocrita, falso rispetto verso i termini maiuscolati. Sono da poco usciti, per le varie aree in cui è stata "spaccata" la ricerca, i Criteri a cui si atterranno i Gruppi di Esperti della Valutazione (GEV) della VQR. Ovunque si vuole ridurre al minimo la discrezionalità dei valutatori. Nelle discipline economico-statistiche si privilegiano criteri bibliometrici, con cui si pretende di misurare la qualità e l'impatto della ricerca con tecniche matematico-statistiche. Al primo posto ci sono gli ordinamenti delle riviste secondo graduatorie per classi stabiliti da sottogruppi del GEV. Un ruolo parziale ha la *peer review* (il giudizio dei pari mediante revisori anonimi) effettuata in sede della stessa VQR. Si promette una considerazione di volumi e capitoli secondo rilevanza, originalità, internazionalizzazione, diffusione, prestigio accademico dell'editore.

Nelle discipline umanistiche e giuridiche, su cui sono intervenuti Burgio e Marella, i libri hanno un ruolo più centrale, e vengono valutati in base alla casa editrice. Burgio e Marella insistono sulle conseguenze a danno della piccola e media editoria. Hanno molte ragioni. Pensiamo sia però sbagliato tacere che qui c'è una distorsione grave. L'editoria accademica italiana è sovvenzionata: chi pubblica deve pagare l'obolo di destinare i propri fondi di ricerca alla pubblicazione del proprio libro. Vale per i piccoli editori, ma non di rado anche per i medi e grandi. Il mercato è drogato: chi ha più fondi (dunque, chi ha più potere dentro le varie sedi universitarie) è avvantaggiato. Pensare di risolvere questo problema stilando una graduatoria delle case editrici è illusorio, esattamente per le ragioni addotte da Burgio e Marella: la scarsa trasparenza, la spuria gerarchia tra ricercatori e case editrici, l'impovertimento del panorama culturale, la colonizzazione del privato. La medicina aggrava la malattia, non la cura.

Le discipline economiche sono paradigmatiche per quel che riguarda il ruolo delle riviste nella VQR. La valutazione indiretta tramite indici bibliometrici richiede grande cau-

tela, perché lo strumento è fallato all'origine, e dovrebbe svolgere un ruolo secondario. Gli ordinamenti qualitativi delle riviste sono costruiti sulla base dell'idea che vadano valorizzate quelle che garantiscono una "valutazione diretta" (l'effettiva lettura) per il tramite della *peer review*. Ciò presuppone quanto si fa innocentemente finta di non sapere: che nelle scienze sociali e umanistiche (ma nelle scienze "dure" è davvero poi tanto diverso?) non esista una scissione radicale tra "stili di ragionamento scientifico", o se preferite "paradigmi", in conflitto tra di loro e in qualche misura incommensurabili. La valutazione, pretendendo che quel conflitto e quella incommensurabilità non esistano, privilegerà i vari *mainstream*. Inoltre, la *peer review* penalizza per costituzione ogni pensiero originale e innovativo all'interno delle diverse scuole. Non vi è sostituito alla responsabilità di un giudizio personale (non anonimo) e motivato (dunque disteso). Tutto il contrario della VQR, dove i giudizi sono anonimi, vincolati a un numero limitato di parole.

Il nodo di fondo è semplice. Va garantita la pluralità, non il pluralismo. Il pluralismo è l'atteggiamento mendicante delle eterodossie che supplicano di non essere cancellate. La pluralità impone il riconoscimento di visioni, paradigmi, stili in radicale lotta per l'egemonia. Un mondo dove non si può dare per principio "consenso unanime": dove anzi il dissenso è un valore e le minoranze una risorsa. La conseguenza è doppia. Nel reclutamento, un criterio dirimente dovrebbe essere la conoscenza da parte del candidato vincente dei paradigmi in conflitto (oggi lo è la conoscenza del solo pensiero dominante). Nella valutazione, non è possibile costruire alcun meccanismo che non discenda da un progetto culturale. Qui si scontrano ideologie e interessi diversi – noi diremmo di classe. L'obiettivo dell'università non deve essere lo studente come "prodotto" appetibile per il mondo del lavoro (in cambiamento continuo), o un sapere funzionale a esigenze *just in time* (subito obsolete) delle imprese. Si deve piuttosto elaborare (e offrire agli studenti) una conoscenza "critica" sull'intero arco del sapere, che li avvantaggerebbe anche sullo stesso mercato del lavoro. Se le cose stanno così, andava ieri organizzato un sabotaggio della VQR così come si è profilato, e ne va oggi contestato alla radice l'impianto. Urge riprendere una critica dei saperi.

La ristrutturazione del capitalismo italiano, la nuova Università di classe e il ruolo della valutazione*

Guglielmo Forges Davanzati

1. In queste note, mi propongo un duplice obiettivo: individuare le cause del sotto-finanziamento delle Università italiane e dar conto di cosa è oggi la visione dominante nella teoria economica. Con riferimento a questo secondo aspetto, mi propongo, in particolare, di fornire una ragionevole risposta alla domanda su quali sono le caratteristiche dell'attuale paradigma *mainstream* e perché risulta egemone. La domanda è posta con la sua massima generalità, ovvero prescindendo da singoli contesti nazionali. Il che è legittimato dal fatto che la teoria economica dominante è *culturalmente neutra* (o pretende di esserlo), ovvero la si ritiene valida in ogni circostanza di tempo e di luogo e, per conseguenza, le prescrizioni di politica economica che da essa derivano sono invarianti nel tempo e nello spazio.

Con ogni evidenza, chiedersi cosa è la visione dominante (il c.d. *mainstream*) presuppone riconoscere che ogni visione è dominante in un dato momento storico. E poiché l'Econo-

aA

* Testo parzialmente ripreso (e rivisto) da “Ideologia neoliberale e ristrutturazione del capitalismo italiano: alle origini della nuova Università di classe”, *Hermes – Journal of Communication*, n.7, pp.163-188, 2016 [la versione originaria è stata scritta con Gabriella Pauli].

ma non è scienza esatta, è del tutto ragionevole chiedersi se vi siano condizionamenti propriamente ideologici nella selezione delle teorie economiche che vengono divulgate ai “non addetti ai lavori”. La linea interpretativa che viene qui proposta si fonda sulla convinzione che la produzione di teorie economiche è parte integrante di un processo regressivo/restaurativo che, a sua volta, si inquadra nella nuova dinamica della lotta di classe (discutibilmente definita “al contrario” – dal capitale contro il lavoro) teorizzata negli ultimi scritti di Luciano Gallino (2012)¹. Con ciò si intende dire che ben poco si capirebbe del processo di demolizione dell’Università pubblica di massa (in Italia, nella fattispecie) e di omologazione al pensiero dominante *isolando* queste questioni dalla questione più generale della ristrutturazione capitalistica.

In tal senso, si ritiene necessario provare a comprendere le trasformazioni del sistema universitario in Italia partendo da un’analisi dei processi di ristrutturazione del capitalismo italiano nella crisi e, al tempo stesso, delle cornici *ideologiche* all’interno del quale tale ristrutturazione viene a determinarsi.

La teoria economica dominante fornisce la legittimazione “scientifica” di queste scelte che, poste in forma divulgativa e reiteratamente proposte a un’opinione pubblica disattenta o poco informata, diventano luoghi comuni, uniche scelte possibili e ammissibili. In più, attraverso i dispositivi apparentemente oggettivi di valutazione della ricerca, che generano conformismo e omologazione al “pensiero unico”, impedendo di fatto un dibattito plurale, la teoria economica dominante assume piena egemonia.

Lungo questa linea interpretativa, si mostrerà come la riconfigurazione dell’Università – come *Università di classe* – sia pienamente funzionale ai nuovi assetti del capitalismo, e in special modo del capitalismo italiano, e come, a questo associato, la teoria economica sia anch’essa legittimazione *di classe* degli interessi delle classi dominanti.

1. Luciano Gallino (2012), *La lotta di classe dopo la lotta di classe*. Laterza. La lotta di classe è tale indipendentemente se la faccia (e la vinca) il lavoro contro il capitale o viceversa. La fase storica attuale è indubbiamente caratterizzata dalla vittoria del capitale e da ciò che, più propriamente, si potrebbe definire attacco globale al lavoro.

2. La linea interpretativa che viene qui proposta per dar conto della mutazione del sistema universitario italiano fa riferimento ai processi di ristrutturazione del capitalismo italiano e, in particolare, all'accentuazione negli anni successivi alla c.d. prima crisi (2007-2008) delle caratteristiche più critiche della nostra struttura produttiva.

Transizione post-fordista è il nome dato ai processi di trasformazione globali caratterizzati dall'accelerazione dei movimenti internazionali di capitale, dalla crescente finanziarizzazione, dall'intensificarsi delle c.d. catene globali del valore.

La letteratura economica e sociologica di tradizione marxista ha interpretato *radicalmente* la trasformazione post-fordista come meccanismo storico sociale per consentire l'estrazione del plusvalore su scala globale.

Nel contesto di queste trasformazioni, il modello produttivo italiano ha mostrato in pieno la sua fragilità, ovvero ha visto accentuare le sue maggiori debolezze, a partire, in primo luogo, da una struttura produttiva prevalentemente composta da imprese di piccole dimensioni e, a questa connessa, una specializzazione produttiva in settori "maturi", a bassa intensità tecnologica (agroalimentare, turismo, beni di lusso, con un comparto manifatturiero sempre più residuale). Si tratta di una configurazione che il capitalismo italiano ha assunto almeno dal dopoguerra, con accelerazione negli anni del decentramento produttivo seguito al ciclo di lotte operaie e poi progressivamente sfociato in un processo di deindustrializzazione di dimensioni molto più rilevati rispetto a quello registrato nella gran parte dei Paesi OCSE.

Il tasso di crescita della produttività del lavoro, dal 2001 al 2010, è stato, per l'Italia, sistematicamente inferiore a quello registrato in tutti gli altri Paesi europei e negli Stati Uniti. Data l'ampiezza del periodo considerato, il fenomeno può considerarsi strutturale.

L'attuazione di misure di consolidamento fiscale, combinata con le c.d. riforme strutturali (liberalizzazione dei mercati dei beni e dei servizi e flessibilità del lavoro) ha significativamente contribuito non solo ad accrescere il tasso di disoccupazione, ma anche a ridurre il tasso di crescita della produttività del lavoro. Cosa che, schematicamente, è accaduta per le seguenti ragioni:

- a) La riduzione della spesa pubblica, comprimendo la domanda interna, ha ridotto i margini di profitto delle imprese che operano sui mercati interni (ovvero della gran parte delle imprese italiane). La riduzione dei margini di profitto ha ridotto le fonti di autofinanziamento disincentivando gli investimenti, con effetti di segno negativo sul tasso di crescita della produttività del lavoro. Dinamica perversa, questa, peggiorata dall'effetto che la contrazione della spesa pubblica esercita sulle aspettative imprenditoriali. In linea generale, se, per contro, aumenta la domanda aggregata, le imprese sono incentivate a produrre di più, dunque ad accrescere le loro dimensioni. L'aumento delle dimensioni d'impresa genera aumenti di produttività per l'operare di economie di scala ed è di norma associato a più alti salari. In più, la dinamica della domanda aggregata ha anche effetti sulla produttività tramite variazioni della struttura demografica. Ciò a ragione del fatto che riduzioni di domanda di beni di consumo e di investimento si associano a riduzioni della domanda di lavoro (soprattutto a danno di individui giovani) e, per conseguenza, accentuano i flussi migratori (prevalentemente di giovani con elevati livelli di scolarizzazione), determinando una condizione di progressivo invecchiamento della popolazione. Una popolazione con età media elevata tende a essere associata a una forza-lavoro meno produttiva rispetto a una condizione nella quale è più bassa l'età media degli occupati. La caduta della domanda aggregata è anche all'origine della restrizione del credito: ciò a ragione del fatto che, riducendosi i mercati di sbocco, si riducono i profitti e, per conseguenza, si riduce la solvibilità delle imprese, rendendo sempre meno conveniente per le banche finanziarle.
- b) Le misure di flessibilità del lavoro incidono negativamente sul tasso di crescita della produttività del lavoro dal momento che pongono le imprese nella condizione di competere via moderazione salariale e, per conseguenza, disincentivano le innovazioni. In più, in quanto la flessibilità contrattuale accresce l'incertezza, queste misure agiscono con segno negativo anche sulla domanda, dal momento che tendono ad associarsi a

riduzioni della propensione al consumo (e all'aumento dei risparmi precauzionali, per far fronte all'eventualità del non rinnovo del contratto). Queste misure si sono innestate, come si diceva, su un tessuto produttivo già fragile. Chiariamo meglio. A far data dagli anni Settanta, e dal ciclo di lotte operaie di quegli anni, le imprese collocate nel c.d. triangolo industriale, al fine di contenere il conflitto in fabbrica, hanno avviato un processo sistematico di decentramento produttivo. Le dimensioni medie aziendali si sono progressivamente ridotte e, anche per la convinzione teorica del "piccolo è bello", si è sempre rinunciato a mettere in campo politiche industriali finalizzate a contrastare il nanismo imprenditoriale. Che, a ben vedere, va contrastato perché le imprese di piccole dimensioni, di norma, hanno costi di produzione più alti rispetto a quelli registrati in unità produttive di maggiori dimensioni, sono poco innovative, poco esposte nei mercati internazionali e lì poco competitive, hanno più difficile accesso ai mercati finanziari e dunque sono più dipendenti dal settore bancario, pagano salari più bassi, spesso lavorano in condizioni di irregolarità o nell'economia informale.

3. Sulla base dello scenario fin qui sinteticamente descritto, si giunge alla prima conclusione per la quale le imprese italiane scarsamente innovative e di piccole dimensioni non hanno bisogno di ricerca di base e non hanno bisogno di forza-lavoro altamente qualificata.

La trasformazione del sistema universitario pubblico si rende dunque funzionale a depotenziare la qualità della forza-lavoro. Si tratta peraltro di una trasformazione partita da lontano, dagli inizi degli anni '90: la legge Ruberti (Legge 341/1990), istitutiva dell'autonomia finanziaria e contabile degli Atenei, ha di fatto aperto alla contribuzione dei privati e alle sponsorizzazioni (e giustificato in tal modo la diminuzione dei finanziamenti); successivamente, attraverso il riordino degli orientamenti didattici, si è progressivamente trasformato l'obiettivo di conoscenza delle università in quello di strumento a servizio delle esigenze del mercato del lavoro; la riforma Berlinguer e Zecchino (2000) e quella Moratti (2005) si muoveranno poi ulteriormente nella direzione di un maggior raccordo con il mondo produttivo;

la legge Gelmini (L. 240/2010) articola l'intervento nella riorganizzazione del sistema universitario, la delega amministrativa in materia di qualità ed efficienza del sistema universitario, le norme in materia di personale accademico e la disciplina del reclutamento secondo un paradigma aziendalistico (propria del c.d. *New public management*).

Sulla base delle trasformazioni del modello di sviluppo italiano e delle trasformazioni del sistema universitario, ciò che in sostanza sembra delinearsi nello scenario italiano è che l'Italia è destinata a diventare sempre più un Paese di attrazione turistica (tipicamente nel Mezzogiorno), con pochi poli industriali localizzati nel Nord del Paese e un'ampia platea di piccole imprese collocate in settori a bassa intensità tecnologica.

Il sotto-finanziamento delle Università ha raggiunto livelli tali da far prefigurare a SVIMEZ la chiusura totale delle sedi meridionali (non di singoli corsi di studio) nei prossimi venti anni e un drastico ridimensionamento dell'intero sistema universitario pubblico nazionale. Uno scenario simile è contemplato nel rapporto della Fondazione RES 2015. L'imposizione di limiti alle assunzioni, combinato con l'abolizione del ruolo del ricercatore a tempo indeterminato e la sua sostituzione con il ruolo di ricercatore a tempo determinato, comporta un consistente aumento dell'età media del corpo docente e picchi di pensionamento.

Avevamo effettivamente troppi laureati, non già nel confronto internazionale (ne avevamo e ne abbiamo notevolmente meno), ma *troppi* rispetto alle esigenze di un tessuto produttivo che, anche per la caduta della domanda interna conseguente allo scoppio della crisi e dell'avvio delle politiche di austerità, accentuava le sue criticità: piccole dimensioni aziendali e scarsa propensione all'innovazione.

Lo stato di crisi estrema dell'Università italiana probabilmente dipende dall'estrema difficoltà tecnica e politica di realizzare un disegno ancora occulto nel 2009, del tutto palese oggi: differenziare le sedi in *research* e *teaching*. Nelle prime si fa ricerca, nelle seconde solo didattica, un po' più dei Licei. Le difficoltà tecniche riguardano essenzialmente il fatto che questo modello può realizzarsi solo facendo uscire l'Università "dal perimetro della pubblica amministrazione", il che comporta almeno due passaggi: il primo è quello di consentire la piena mobilità dei docenti fra Atenei, dando

agli Atenei stessi la facoltà di reclutare senza concorso. Diversamente, poiché – come è stato fatto notare – l’attuale configurazione del sistema universitario nazionale è un modello a “eccellenze diffuse”, non si capirebbe in che modo gli Atenei “eccellenti” possano essere tali (ovvero, mantenere la propria condizione di “eccellenza” e accrescere la loro produttività) senza poter occupare i migliori docenti italiani ed esteri. Ma, a normativa vigente, i trasferimenti di sede sono di fatto bloccati, dal momento che non solo l’avanzamento ma anche l’acquisizione di un docente esterno costa notevolmente più dell’avanzamento di carriera di un docente interno. Il secondo passaggio sarebbe quello di permettere la differenziazione del trattamento retributivo fra sedi universitarie diverse. In assenza di questo dispositivo, non si capirebbe per quale ragione un docente possa mai accettare di trasferirsi, assumendo peraltro un carico di lavoro che dovrebbe risultare più gravoso rispetto alla sede di provenienza. Se, infatti, la sede di provenienza è esclusivamente *teaching*, nella sede di arrivo ci si trova a erogare didattica non solo nelle lauree triennali, ma anche nelle lauree magistrali e nei Dottorati, con in più l’impegno della ricerca².

La realizzazione di questi passaggi richiede modifiche normative radicali, di difficile praticabilità, e anche difficilmente spendibili politicamente e per fini elettorali (occorrerebbe provvedere alla chiusura *ope legis* di sedi universitarie). Queste difficoltà creano una condizione per la quale, data la normativa vigente, ciò che può essere fatto è solo portare a lenta agonia le sedi che si intende chiudere – e che verranno chiuse con la nobile motivazione che sono poco produttive. Nel frattempo, si introducono “granelli di sabbia” nel sistema con interventi normativi apparentemente di poca rilevanza, ma che ben delineano il percorso. Fra i tanti, la possibilità data alle commissioni di concorso di valutare i candidati sulla base del “prestigio” della sede nella quale si sono laureati (si osservi, incidentalmente, che l’Università pubblica italiana non è strutturata in sedi più o meno prestigiose).

Si tratta inoltre di modifiche che sono ostacolate spesso dai sindacati e dalla Magistratura. Sporadicamente anche

2. Si rimanda a <http://www.roars.it/online/il-pericoloso-percorso-a-ostacoli-che-porta-alle-universita-di-eccellenza/>,

da qualche docente. Più recentemente da un numero crescente di docenti, quelli che non hanno partecipato all'esercizio di Valutazione della qualità della ricerca (VQR), legittimamente insoddisfatti di avere lo stipendio bloccato da cinque anni, non avere fondi per la ricerca, impiegare gran parte del loro tempo per far fronte a oneri burocratici la cui *ratio* sfugge ai più e che dovrebbero essere gestiti da un personale amministrativo anch'esso quantitativamente ridotto a meno dell'essenziale.

Se dunque le politiche formative mirano a dequalificare la forza-lavoro per accentuare la moderazione salariale già in atto, occorre chiedersi se ciò sia una strategia efficace ai fini della fuoriuscita dalla recessione. La risposta è no, per due fondamentali ragioni.

La moderazione salariale riduce i consumi e ha effetti di segno negativo sui profitti delle imprese che operano sul mercato interno. In più, la riduzione dei salari e dei consumi disincentiva gli investimenti generando, contestualmente, una caduta della domanda aggregata e del tasso di crescita della produttività del lavoro. Per quanto attiene al commercio estero, nel caso italiano, come mostrato peraltro dall'evidenza empirica, la moderazione salariale non contribuisce a migliorare il saldo delle partite correnti. Ciò fondamentalmente a ragione del fatto che, data la specializzazione produttiva dell'economia italiana (agroalimentare e *Made in Italy*, con un comparto dei macchinari sempre più esiguo) e le piccole dimensioni medie aziendali, i fattori che contano ai fini della crescita delle esportazioni non attengono alla competitività di prezzo: le imprese italiane esportano puntando sulla *qualità* dei prodotti e, nel caso dei beni di lusso, semmai su prezzi elevati, dal momento che, per l'operare del c.d. *effetto Veblen*, un bene di lusso viene acquistato in quantità maggiori se il suo prezzo è elevato.

4. L'Economia è una disciplina che orienta le decisioni politiche e che, per questo tramite, influisce in modo significativo sulle nostre condizioni di vita e di lavoro. Chiedersi di cosa si occupano gli economisti, e come viene raccontata l'Economia, non è dunque una domanda oziosa.

Un utile punto di partenza per fornire risposta a questa domanda è dato dalla considerazione in base alla quale gli scienziati (e gli economisti fra questi) più che cercare la Ve-

rità, ambiscono a persuadere i loro colleghi, i responsabili politici e l'opinione pubblica della verità delle conclusioni delle loro ricerche, al fine di ottenere reputazione. E possono ottenerla per due canali non necessariamente alternativi: diventando “consiglieri del Principe” e/o cercando di ottenere il massimo numero di citazioni dei propri articoli. Con ogni evidenza, ciò avviene all'interno di specifici dispositivi di finanziamento e valutazione della ricerca scientifica, giacché, da un lato, il “Principe” ha sue idee politiche che necessitano di essere legittimate dalla ricerca stessa e, dall'altro, i dispositivi di finanziamento e valutazione non sono affatto neutrali rispetto ai contenuti delle pubblicazioni scientifiche. Si determina, particolarmente (ma non solo) nel caso italiano, un processo di progressivo consolidamento del pensiero unico, di matrice neo-liberista, sulla cui base viene orientata la comunicazione, sulla base di processi materiali e culturali che si autoalimentano. Passano, così, come verità inoppugnabili, che diventano veri luoghi comuni, tesi assolutamente discutibili o in molti casi palesemente false. Fra questi: “in tempo di crisi occorre fare sacrifici” (messaggio che contiene implicitamente la falsa equiparazione del debito pubblico con il debito privato); “in Italia la spesa pubblica è eccessiva” (essendo, invece, su fonti ufficiali, in linea con la media europea); “abbiamo troppi dipendenti pubblici” (avendone, per contro, su fonti ufficiali, meno della media europea) “abbiamo troppi laureati” (avendone, invece, molto meno della media europea). Si tratta di messaggi che, soprattutto se trasmessi da economisti considerati autorevoli, a maggior ragione se sono professori universitari che lavorano in sedi considerate prestigiose, vengono recepiti come veri – giacché derivanti da tecnici depositari di un sapere scientifico non accessibile ai non addetti ai lavori – e vengono utilizzati per legittimare interventi di politica economica che non possono che essere considerati gli unici possibili. In molti casi, questi messaggi anticipano misure di politica economica, avendo la funzione di creare consenso nell'opinione pubblica sulla assoluta necessità di una “riforma”. Un caso paradigmatico, a riguardo, è rappresentato dalla campagna mediatica che ha preceduto, per molti anni, l'approvazione della c.d. Legge Gelmini e che si è costruita intorno al messaggio secondo il quale i professori universitari italiani sono nullafacenti, baroni, nepotisti:

tesi parzialmente falsa e comunque tutta da dimostrare. Occorreva dunque, per così dire, *disciplinarli*, sottraendo loro risorse e sottoponendoli a valutazione. Una valutazione che, come si è poi constatato, è intrinsecamente ideologica, almeno nel campo delle scienze sociali, e rafforza la visione dominante. La tecnica argomentativa utilizzata in questi casi consiste nella generalizzazione di singoli episodi. Nel caso dell'Università, si fa riferimento a un concorso "truccato" in una data sede e, a partire da questo, si stabilisce che tutti i concorsi in Università sono truccati. Casi analoghi riguardano i c.d. fannulloni nella pubblica amministrazione: la generalizzazione di singoli episodi prepara l'attacco al pubblico impiego.

Il meccanismo ha natura cumulativa, secondo una sequenza così ordinabile. La valutazione della ricerca in Economia premia di fatto economisti che pubblicano su riviste *mainstream*; ottengono, in tal modo, reputazione e finanziamenti; le loro sedi possono reclutare giovani ricercatori, ovviamente allineati al pensiero dominante, più di quanto possano fare sedi universitarie nelle quali lavorano economisti non allineati. Il *mainstream* diventa sempre più tale e, attraverso la reputazione e le reti relazionali che con questa si costruiscono, alcuni fra loro diventano i più ascoltati opinionisti e consiglieri del "Principe". Nel caso italiano, è stato calcolato che i quotidiani più diffusi (La Stampa, La Repubblica, Il Sole 24-ore, Il Corriere della Sera) ospitano quasi esclusivamente articoli di economia scritti da docenti che lavorano in Università private (Bocconi e Luiss), o in Università pubbliche, con la condizione che l'orientamento teorico di chi scrive sia chiaramente liberista, e che sono spesso coautori di articoli scientifici. Si accentua, in tal modo, il monopolio dell'informazione economica. Tommaso Padoa Schioppa, ebbe a dire, a riguardo: "Vi raccomando le pagine economiche. Più ancora che sulla politica, è sull'economia che potete fare la differenza: in genere le pagine economiche dei giornali italiani sono spazi pubblicitari per le banche e le grandi aziende, spesso ben pagati. Voi dovete raccontare quello che gli altri non possono o non vogliono raccontare, e vi garantisco che è una prateria sterminata".

Non è irrilevante considerare l'aspetto generazionale. Gli economisti oggi più influenti in Italia si collocano in una fascia d'età compresa fra i cinquanta e i sessant'anni, salvo

alcune eccezioni. Si tratta di una generazione che si è formata nella metà degli anni Ottanta, proprio quando l'Accademia italiana ha cominciato a importare teorie economiche elaborate negli Stati Uniti, a seguito della c.d. rivoluzione monetarista e al conseguente ingresso nelle Università italiane di teorie economiche di ispirazione liberista.

Il periodo storico attuale non è un periodo particolarmente fecondo di nuove idee: è quello che Alessandro Roncaglia, nel suo testo *La ricchezza delle idee*, ha definito *l'età della disgregazione*. La ricerca in Economia, non solo in Italia, è sempre più frammentata e specialistica, e soprattutto sempre più "autistica": gli economisti tendono a dialogare esclusivamente fra loro, spesso coprendo di sofisticati tecnicismi o montagne di matematica pure banalità, tautologie o, nella migliore delle ipotesi, teorie che non "spiegano" nulla, né hanno l'ambizione di farlo.

Continua, e si accentua, l'egemonia del *mainstream* neoclassico-liberista – termine diffusamente usato, sebbene ambiguo – che tende sempre più a marginalizzare la tradizione di studi marxisti, neo-ricardiani e keynesiani che sono stati prodotti dai maggiori economisti italiani nella seconda metà del Novecento: una tradizione di ricerca che ha portato all'affermazione di teorie elaborate in Università italiane nel resto del mondo (da un po' di anni l'Italia è importatore netto di teorie economiche). Il rigetto di qualunque connotazione politica nel discorso economico viene perseguito fondamentalmente attraverso il combinato di diverse strategie sul piano teorico: in primo luogo, il c.d. *imperialismo dell'economia*; è un dato di fatto che un numero consistente e crescente di economisti si occupa di temi che non attengono propriamente a ciò che si sarebbe indotti a considerare temi economici: ne costituiscono esempi l'economia della famiglia, l'economia della religione, l'economia della bellezza, l'economia dello sport, la teoria economica del tempo libero.

A titolo puramente esemplificativo, ricerche economiche senza apparente contenuto economico (a meno di non considerare l'Economia una pura "scienza delle scelte", dunque legittimata a esprimersi su ogni possibile scelta effettuata da agenti perfettamente razionali). Fra i tanti esempi disponibili, che si muovono lungo la linea beckeriana della teoria dell'allocazione del tempo, merita di essere ricordata la *Eco-*

nomics of Religion, della quale Laurence R. Iannaccone è fra i principali esponenti. Nel capitolo “Framework for the scientific study of religion” nel volume *Rational choice and religion* (a cura di Lawrence A. Young, Routledge, 1997), l'autore chiarisce che:

The combined actions of religious consumers and religious producers form a *religious market*, which, like any other market, tends towards a steady-state equilibrium. As in other markets, the consumer's freedom to choose constrains the producers of religion. Consumers' preferences thus shape the contents of religious commodities [...] People choose what religion, if any, they will accept and how extensively they will participate in it.

Si tratta, evidentemente, di studi che applicano il criterio della razionalità strumentale a *qualunque scelta possibile*, a volte giungendo a risultati talmente improbabili da meritare il c.d. *IGNobel* in Economia o da essere destinati alle “Humor Sessions” della American Economic Association. E già il fatto che esistano Humor Sessions nell'ambito dei convegni della più grande associazione scientifica di settore la dice lunga sullo stato della disciplina. È interessante, in tal senso, la denuncia dello scarso collegamento fra elaborazione teorica e fatti economici di Ronald Coase³.

In secondo luogo, si producono ricerche puramente empiriche che certificano correlazioni senza causazioni, o correlazioni spurie: si verifica, cioè, che il fenomeno X è statisticamente correlato al fenomeno Y, ma che X non “causa” Y, dal momento che il fenomeno che si intende spiegare dipende da altre variabili e, dunque, la correlazione fra X e Y è del tutto casuale. È come rilevare che al crescere del numero di cicogne cresce il numero di neonati. In più, in questi esercizi spesso le variabili considerate non attengono alla sfera tradizionale dell'indagine economica. Un esempio estremo, che ha fatto molto discutere nella comunità scientifica internazionale, riguarda un articolo che affronta il fondamentale problema se la lunghezza del pene influenzi la crescita economica⁴. L'autore rileva che la correlazione esiste: Paesi nei quali la lunghezza del pene è maggiore ten-

3. <https://www.coase.org/coaseremarks2002.htm>

4. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/32706/1/MPPRA_paper_32706.pdf

dono ad avere più alti tassi di crescita, e prova a motivarla con l'effetto che il testosterone avrebbe sulla propensione al rischio e, quindi, sulla dinamica degli investimenti. L'autore chiarisce che questo effetto potrebbe anche verificarsi per l'elevata autostima che deriva dall'averne un pene lungo e che un "eccesso" di lunghezza del pene potrebbe generare eccessiva assunzione di rischio.

Si tratta di una variante di un certo interesse dell'Economica e del suo imperialismo, dal momento che riflette un'ulteriore tendenza tipica di questo approccio e che si potrebbe definire di misurazione senza teoria. Due caratteristiche accomunano i due approcci: *i*) l'espulsione di qualunque elemento politico dal discorso economico; *ii*) la sostanziale irrilevanza dell'oggetto di studio, se si considera rilevante un'analisi che prenda ad esame variabili propriamente economiche.

Il *mainstream*, la visione egemone, è oggi questo: una galassia di teorie che non sempre e non necessariamente portano a prescrizioni di politica economica di segno liberista, e che spesso si traducono in esercizi autoreferenziali o bizzarri o concepiti nel quadro di una visione cumulativa della conoscenza, associata alla convinzione che l'Economia sia una scienza, nell'accezione della Fisica Teorica e di laboratorio.

Il fatto che il *mainstream* tenda a diventare sempre più tale è favorito, nel caso italiano, dalle nuove modalità di reclutamento e di avanzamento di carriera nelle Università derivante dalla c.d. Legge Gelmini. L'accesso alla carriera universitaria è, oggi, in Italia, non solo estremamente difficile (per non dire quasi impossibile) ma anche sempre più legata a lunghi periodi di precariato. Ciò per questa ragione: la riforma Gelmini ha sostituito al ruolo del ricercatore a tempo indeterminato (ruolo che si è già esaurito, nel senso che non esistono più i concorsi per questa tipologia di ricercatori) quello del ricercatore a tempo determinato. Al tempo stesso, si sono ridotti in modo massiccio i finanziamenti alle Università e si è legata la possibilità di reclutamento alla disponibilità di "punti organico". In queste circostanze, si disincentiva l'assunzione di giovani ricercatori dal momento che questa costerebbe più dell'avanzamento di carriera dei ricercatori a tempo indeterminato. In un contesto di continua riduzione di fondi, si può comprendere che, anche in

presenza di giovani molto preparati, si tenda a preferire, risparmiando, l'uso di risorse umane già disponibili.

Chi viene reclutato e come avvengono gli avanzamenti di carriera (da ricercatore a professore)? Qui entrano prepotentemente in gioco i criteri di valutazione prodotti dall'Agenzia Nazionale di Valutazione della Ricerca (ANVUR). L'ANVUR – il cui costo di funzionamento è stimato a circa 10 milioni di euro l'anno – stabilisce un elenco di riviste sulle quali i ricercatori sono chiamati a pubblicare, definendole di classe A sulla base di tecniche e metodologie alquanto discutibili. Fra queste, si può considerare il fatto che ANVUR considera “eccellente” un ricercatore che pubblichi su riviste con elevata “reputazione”, *del tutto indipendentemente dalla rilevanza dei contenuti della ricerca*. La “reputazione” di una rivista è certificata dal suo “fattore di impatto” (*impact factor*), e la sua certificazione è effettuata sulla base di criteri individuati dall'istituto Thomas Reuters, azienda privata anglo-canadese. In altri termini, in Italia si valuta il contenitore (la rivista), non il contenuto, e il contenitore è buono se lo considera tale una delle più grandi imprese private su scala mondiale che opera nel settore dell'editoria. Va peraltro ricordato che l'*impact factor* è stato pensato come strumento per selezionare l'acquisto di riviste da parte delle biblioteche universitarie, e, anche sul piano strettamente tecnico, da più parti se ne sconsiglia l'uso ai fini della valutazione della ricerca scientifica: è recente la denuncia dell'Accademia dei Lincei contro l'uso di indicatori bibliometrici per la valutazione della ricerca, soprattutto nelle scienze umane e sociali (per approfondimenti rinvio a www.roars.it). E va anche ricordato che negli Stati Uniti – le cui Università sono comunemente ritenute estremamente sensibili alla “cultura della valutazione” – l'*impact factor* non è quasi mai considerato un indicatore attendibile per valutare la qualità della produzione scientifica⁵. A ciò va aggiunto che la valutazione è retroattiva, ovvero certifica la qualità delle pubblicazioni relative a un arco temporale precedente alle scelte dell'ANVUR e non democratica, nel senso che i criteri non sono stati concordati con le associazioni scientifiche.

aA

57

5. V. S. Bowles, “La valutazione della ricerca negli Stati Uniti: risultati di un questionario”, *Rivista Italiana degli Economisti*, 2, 2007, pp.255-257. Si veda anche: <http://www.roars.it/online/amerika-amerika-ranking-e-valutazione-negli-stati-uniti/>

Questi rilievi non necessariamente portano a rifiutare la valutazione. Portano semmai a pretendere che il proprio lavoro sia valutato sulla base di criteri definiti *prima* che l'esercizio di valutazione si compia, avendo quindi chiare le "regole del gioco" e avendo la possibilità di negoziarle con procedure democratiche che investano organismi elettivi (in Italia, il Consiglio Universitario Nazionale). Diversamente, ed è quanto sta accadendo, ci si troverebbe nella condizione di giocare una partita il cui esito dipende dalle regole che l'arbitro stabilisce una volta terminata.

In Italia, i (pochi) reclutamenti nelle Università italiane e i (pochi) avanzamenti di carriera dei docenti universitari avvengono prevalentemente sulla base della qualità della ricerca scientifica dei candidati, come certificata dalla lista delle riviste elaborata da ANVUR sulla base del loro *impact factor*. Il che genera un meccanismo potenzialmente vizioso. La gran parte delle riviste considerate eccellenti tende a pubblicare articoli il cui contenuto è in linea con la visione dominante. *Ciò induce attitudini conformiste, soprattutto da parte delle giovani generazioni, impedendo di fatto la produzione di ricerche realmente innovative.* E poiché l'attività didattica non è mai disgiunta dall'attività di ricerca, i contenuti dell'insegnamento tendono a diventare sempre più conformi alla visione dominante, rendendo gli studenti sempre meno informati su teorie alternative a quelle dominanti⁶.

È necessario poi ricordare che, soprattutto nell'ambito delle scienze sociali, ogni esercizio di valutazione è, per sua natura, normativo, ovvero indica ciò che i ricercatori *dovrebbero* fare⁷. L'accelerazione dei processi di valutazio-

6. Per un approfondimento, si rinvia a Bellofiore e Vertova in questo volume.

7. Come scriveva Luigi Pasinetti la valutazione della ricerca in Economia ha "the power to shape how economic research is going to develop in the future" (L.L.Pasinetti, *Nota di dissenso in margine ai lavori CIVR per l'area 13*, 2007). Il CIVR – comitato di valutazione della ricerca, antesignano dell'ANVUR, che nel 2004 ha coordinato il primo esercizio di valutazione nazionale della ricerca, ospitò un intenso dibattito fra economisti sulla materia. In particolare, la posizione di Pasinetti, risultata minoritaria, fu radicalmente osteggiata da Guido Tabellini, che ebbe a osservare che "Vi è tuttavia un altro rischio, a cui il professor Pasinetti non dedica neanche una parola, ma a mio giudizio assai più grave nella situazione attuale della ricerca in Italia. È il rischio che, per proteggere sette di ricercatori in via di estinzione, si evitino i confronti e di conseguenza si rinunci a discriminare tra la ricerca eccellente e che davvero sposta la frontiera della conoscenza, e la ricerca scadente" (Guido Tabellini, *Osservazioni sulla nota di dissenso del prof. Pasinetti*, 2007). Altri interventi di quel periodo sono pubblicati sulla *Rivista Italiana degli Economisti*, 2, 2007.

ne, almeno per quanto riguarda le discipline economiche, asseconda questa dinamica; la valutazione della ricerca in Italia è strutturata in modo da favorire l'omologazione e il conformismo: l'omologazione alle teorie economiche dominanti è *già avvenuto* soprattutto nel mondo anglosassone e negli Stati Uniti in particolare. Si tratta, come è noto, di Paesi nei quali le Università sono prevalentemente private e nelle quali, si producono teorie economiche pienamente funzionali agli interessi delle classi dominanti. Si tratta anche di Università molto elitarie, con tasse di iscrizione estremamente alte, i cui laureati costituiscono le future "classi dirigenti". Lì, dunque, la realizzazione di un'Università di classe è in larga misura un processo già compiuto. Diversamente dal caso italiano, dove soprattutto a seguito dei movimenti di contestazione e del ciclo di lotte operaie degli anni Settanta l'Università è diventata di massa. Per chiarire i termini della questione e dar conto della valenza propriamente politica dei meccanismi di valutazione della ricerca in Italia è sufficiente ricordare la dichiarazione rilasciata dal Ministro Gelmini, per la quale la riforma che porta il suo nome decreta "la fine del '68". È l'esplicitazione di un disegno ormai palese: rendere anche le Università italiane Università di classe, così da formare una classe dirigente allineata agli interessi della nostra imprenditoria. Per farlo, occorre preliminarmente decretare la fine del pensiero critico, soprattutto nelle discipline economiche, e successivamente passare a una riorganizzazione dell'assetto formativo che porti alcuni poli di ricerca nella vetta più alta delle Università "di eccellenza": le sole che, a regime, potranno definirsi Università. E che saranno localizzate in aree del Nord del Paese, come si può indurre da quanto sta oggi accadendo alle Università meridionali. È sufficiente un dato per fotografarla: il 25,7% del totale della "quota premiale" (la quota del finanziamento ordinario quantificata sulla base della produttività degli Atenei), nel 2013, è andato agli atenei meridionali contro il 36,8% delle Università settentrionali. Come registrato dalla SVIMEZ (Rapporto Svimez 2014), dal 2011, al sistema universitario meridionale sono stati sottratti 160 milioni di euro. Ciò fondamentalmente a ragione del numero eccessivo di studenti fuori corso e di laureati disoccupati. Si tratta di un dispositivo che non considera che non dovrebbe essere compito dell'Università

modificare il contesto socio-economico nel quale opera. C'è di più. La non uniformità territoriale dei tagli alla ricerca è anche attestata dai provvedimenti di redistribuzione dei punti organico attribuite alle sedi universitarie. Come è stato ripetutamente messo in evidenza, si tratta non solo di un provvedimento che oggettivamente penalizza le sedi meridionali ma che costituisce un'ulteriore conferma dello iato esistente fra obiettivi dichiarati e risultati ottenuti. Si tratta, infatti, di un provvedimento palesemente iniquo e non meritocratico.

È iniquo dal momento che l'operazione di redistribuzione dei punti organico è stata effettuata sulla base di un indicatore che fa esclusivo riferimento a variabili relative alla condizione finanziaria dei singoli atenei e che, dunque, non tiene conto delle variabili di contesto: tasso di disoccupazione, reddito pro-capite. In particolare, risultano premiate le sedi che ottengono maggiori contribuzioni studentesche e penalizzate le sedi (in particolare meridionali) nelle quali è maggiore l'incidenza di esoneri, parziali o totali, del pagamento delle tasse.

È un provvedimento non meritocratico, dal momento che l'indicatore utilizzato per la ripartizione dei punti organico prescinde dalla quantità e dalla qualità della produzione scientifica. E lo è anche perché attiva un meccanismo perverso: per non chiudere corsi di studio, gli atenei sono obbligati ad accelerare il *turnover*. Per accelerare il *turnover* devono aumentare le tasse. Aumentando le tasse è ragionevole aspettarsi un calo di immatricolazioni e un incremento relativo degli studenti provenienti da famiglie con redditi elevati. Ma, soprattutto, l'aumento delle tasse contribuisce ad accentuare l'immobilità sociale, rendendo l'università sempre più elitaria, in palese contraddizione con gli obiettivi "meritocratici" che hanno ispirato la riforma. Il boicottaggio della VQR (2016) non è stato, per molti studiosi, i "non allineati", solo una forma di legittima protesta, ma è anche una reazione pienamente razionale al fatto che, *con questi criteri di valutazione*, l'esito è predeterminato e, dunque, sottoporsi a valutazione è inutile. Con una metafora: è come se una ragazza con i capelli biondi partecipasse a un concorso di bellezza nel quale si è già deciso che possono vincere solo ragazze con i capelli neri.

aA

1. Lo sciopero dei professori universitari dell'autunno 2017 – con la sospensione degli esami di profitto nel periodo compreso fra il 28 agosto e il 31 dicembre – ha suscitato numerose polemiche perché interpretato come una rivendicazione corporativa di lavoratori privilegiati, con stipendi elevati. È opportuno ricordare che la decisione di scioperare deriva da anni di vertenze con il Ministero per avere riconosciuti gli scatti stipendiali fermi dal 2011: trattative che non hanno portato ad alcun esito. Ed è opportuno anche ricordare che, a partire dal 2015, alle altre categorie del comparto pubblico è stato accordato il riconoscimento a fini giuridici degli anni di blocco: ci si riferisce ai docenti delle scuole, ai medici, al personale degli enti di ricerca. È necessario poi precisare che un professore universitario con venti anni di anzianità guadagna circa 2.000 euro netti mensili e che un suo collega di altri Paesi europei guadagna almeno cinque volte tanto. A ciò va aggiunto – e non è cosa di poco conto – che i fondi per la ricerca, in molte sedi, sono stati pressoché azzerati, a seguito dei tagli al sistema forma-

61

* Ripreso da Micomega on-line, 28 luglio, 2017.

tivo, praticati con la massima intensità nelle sedi universitarie meridionali, che prosegue ininterrottamente da quasi dieci anni. Il Fondo di finanziamento ordinario – ovvero il finanziamento statale che costituisce la principale fonte di entrata delle Università – si è ridotto di circa 10 miliardi di euro dal 2010 al 2016.

L'acquisto di libri, l'abbonamento a riviste, la partecipazione a Convegni nazionali e internazionali – cioè tutto ciò che concorre a produrre una buona qualità della ricerca scientifica in ogni ambito disciplinare – va quindi a gravare sullo stipendio, con la conseguenza, pressoché ovvia, che si acquistano meno libri, si leggono meno articoli scientifici, si partecipa a un numero minore di convegni e, dunque, si fa peggiore ricerca.

Perché questo è un problema anche e soprattutto per gli studenti e le loro famiglie? È verosimile immaginare che nella percezione diffusa un professore universitario ha il solo compito di fare didattica e di seguire Tesi di laurea. È chiaramente una percezione che non corrisponde al vero. I docenti universitari sono impegnati almeno su quattro fronti: didattica, ricerca, impegni istituzionali, c.d. terza missione. Gli impegni istituzionali riguardano l'assunzione di incarichi (molto spesso a titolo gratuito) per attività che attengono alla gestione dell'Istituzione: fra questi, presidenza di corsi di laurea, direzione di Dipartimento, coordinamento di Dottorati di ricerca. La c.d. terza missione attiene ai rapporti con il territorio: a titolo esemplificativo, lezioni nelle scuole superiori, anche in questo caso a titolo gratuito.

Si tratta di attività che sono soggette a valutazioni periodiche da parte del Ministero, attraverso l'Agenzia Nazionale per la Valutazione della Ricerca (ANVUR).

Il punto essenziale che legittima lo sciopero riguarda la necessaria e comunque auspicabile saldatura fra ricerca e didattica. Nelle condizioni date, e soprattutto nelle sedi meridionali, fare ricerca di buona qualità (che significa appunto avere accesso a ricerche prodotte in altre sedi, soprattutto internazionali) è sostanzialmente impossibile, data l'assenza di fondi e appunto il blocco degli stipendi. Per quanto possa sembrare inverosimile per chi non lavora in Università, l'acquisto di un libro o l'abbonamento a una rivista scientifica è un lusso. Ciò ha ripercussioni immediate ed evidenti sulla qualità della didattica, giacché ricerca scientifica di bassa

qualità produce didattica di bassa qualità. A ciò si aggiunge l'estrema difficoltà – per stringenti vincoli di bilancio, niente affatto necessari – di reclutare giovani ricercatori, in una condizione, peraltro, nella quale è possibile reclutare solo con contratti a tempo determinato, ovvero in condizioni di precarietà. Il progressivo innalzamento dell'età media del corpo docente è un'ovvia conseguenza che incide anche sulla qualità della ricerca e della didattica.

Lo sciopero è stato proclamato dal Movimento per la dignità della docenza universitaria, movimento che nasce sulla base della constatazione inoppugnabile del disprezzo o dell'indifferenza dei Governi che si sono succeduti negli ultimi anni nei confronti della cultura e della conoscenza scientifica. È appunto innanzitutto una questione di dignità. È poi una sacrosanta rivendicazione salariale. Ed è soprattutto un segnale di respiro più ampio, che viene lanciato nel dibattito pubblico e che riguarda il fatto che un Paese che sistematicamente disinveste nella formazione dei suoi giovani è inevitabilmente destinato a un inarrestabile declino (peraltro già in atto): non solo economico, ma anche sociale e civile.

Gli studenti e le loro famiglie dovrebbero essere consapevoli che, nelle condizioni date, si studia e si studierà sempre peggio, che la laurea darà sempre minori opportunità di accesso al mercato del lavoro, che – in un Paese che è stato giustamente definito “non per giovani” – il futuro delle giovani generazioni, almeno per quella parte che è motivata allo studio, è l'emigrazione. E che anche emigrando non si è affatto certi di trovare un lavoro coerente con la qualifica acquisita (non sono affatto infrequenti casi di giovani laureati assunti come camerieri in altri Paesi europei) anche perché, nella competizione globale, le Università italiane – viste dall'estero – perdono costantemente reputazione. Si tratta di fenomeni che già stiamo sperimentando, da anni, con intensità crescente.

Non si riduca dunque lo sciopero dei professori a una mera rivendicazione corporativa. È ormai evidente che le politiche formative in Italia sono calibrate sulla base della domanda di lavoro espressa dalle imprese italiane. Ed è evidente che, in questa logica, le Università meridionali vengono penalizzate dal momento che le imprese meridionali – di piccole dimensioni, poco innovative – non hanno

bisogno né di forza-lavoro qualificata né di ricerca di base e applicata. Non si spiegherebbe diversamente la scelta di ridurre la spesa pubblica, in regime di austerità, con la massima intensità proprio nel settore della formazione e nell'area del Paese che maggiormente soffre la recessione in corso. E non si spiegherebbero le numerose dichiarazioni di autorevoli responsabili delle politiche per la formazione che vanno nella direzione di distinguere sedi *research e teaching*, dove nelle seconde si fa esclusivamente didattica.

Ad avviso di chi scrive, lo sciopero dell'autunno 2017 ha valore innanzitutto simbolico ed è una forma minimale di conflitto. Ma può servire. A condizione che l'Università torni al centro del dibattito pubblico e a condizione che il Governo chiarisca finalmente, al di là dei tecnicismi dell'ANVUR, qual è la sua linea politica nel settore della formazione: se intende progressivamente smantellarlo, privatizzarlo, spostarlo quasi interamente al Nord, come sembra di capire, o se è disponibile a far marcia indietro rispetto alle devastanti politiche dell'ultimo decennio.

2. L'indignazione è la prima reazione che un qualunque docente universitario onesto ha avuto di fronte alla triste vicenda concorsuale che ha travolto il settore di Diritto Tributario (settembre 2017). Una riflessione più pacata dovrebbe portare a ripensare le modalità di reclutamento in Università, a partire da quelle introdotte dalla c.d. riforma Gelmini per eventualmente andare oltre. Procediamo con ordine.

Nella vicenda fiorentina, si è consumato un rito ben noto a tutti coloro che lavorano in Università. Si sono fatte pressioni perché un ricercatore non partecipasse all'abilitazione scientifica nazionale, con l'impegno a garantirgli l'abilitazione in una tornata successiva. Ricordiamo che l'acquisizione di un'abilitazione è soltanto la preconditione per avanzamenti di carriera (da ricercatore a professore di II fascia, da professore di II fascia a professore di I fascia) e che l'effettivo reclutamento avviene attraverso un concorso locale, bandito, cioè, da una singola sede, al quale possono partecipare coloro in possesso di ASN per il settore oggetto del bando e per la fascia oggetto del bando. L'introduzione delle ASN ha quindi generato un doppio canale attraverso il quale procedere nella carriera universitaria (l'ingresso

segue, di norma, canali diversi dei quali qui non ci occupiamo): abilitazione e concorso locale. Si tratta di un doppio canale prima inesistente, pensato per rendere più meritocratico il sistema. Qual è l'esito? Chi, fra i professori universitari, ha sempre pensato che i concorsi siano manipolabili e vadano manipolati, si è trovato nella condizione di doverlo agire su due livelli: ASN e concorso locale, appunto. Si è moralizzata l'Università e la si è resa più meritocratica? No. Evidente fallimento della riforma, almeno per la parte che compete i reclutamenti.

Ma neppure la "parte sana" del corpo docente – quella, cioè, non abituata a gestire concorsi e quindi non incline (o non capace) di manipolarli – ha reclutato sulla base del "merito", qualunque cosa questa categoria voglia significare in ambito scientifico. Da sempre i concorsi universitari sono finti concorsi. E sono tali perché il reclutamento in Università non può avvenire come avviene, poniamo, nel catasto. Ogni professore ha una sua linea di ricerca che, nella normalità dei casi, intende portare avanti con giovani collaboratori. È razionale impedirlo? È razionale imporre che il docente che ha la possibilità di far assumere giovani che seguono la sua linea di ricerca debba essere costretto – tramite concorso – a reclutare ricercatori che si occupano di altro, perché hanno più titoli e/o di migliore qualità? Dove la qualità dei titoli (in particolare delle pubblicazioni) è certificata dall'ANVUR, secondo le procedure estremamente discutibili. Se il reclutamento è (come dovrebbe essere) finalizzato a potenziare gruppi di ricerca – giacché solo in questo modo la qualità della ricerca stessa può migliorare – la sola ragionevole risposta è NO. Non a caso, quelli che in gergo vengono definiti concorsi "aperti" si contano sulle dita di una mano e sono casi del tutto accidentali. Se la questione si pone in questi termini, l'immediato corollario è l'abolizione dei concorsi in Università. L'ipotesi alternativa, che necessiterebbe di un approfondimento tecnico-giuridico, è la c.d. cooptazione responsabile: il professore recluta con assoluta discrezione, salvo poi eventualmente vedersi decurtati i fondi per la ricerca nel caso in cui il ricercatore assunto risulti poco produttivo.

Lo sciopero degli esami potrebbe essere un'occasione (o almeno un primo passo) per far entrare la questione universitaria nel dibattito pubblico – cosa che, almeno par-

zialmente, già sta avvenendo e non solo per i “concorsi truccati”, a partire dalle norme che regolano i reclutamenti e gli avanzamenti di carriera.

3. Il sistema universitario non sta agonizzando principalmente per la corruzione (peraltro imperdonabile tra i professori universitari quanto tra i politici, i magistrati, i militari, i medici ecc.), ma per lo strangolamento perpetrato dalla politica a danno dei professori-ricercatori. All’università ormai l’ossigeno finanziario è quasi finito e quello che resta è distribuito a casaccio.

Forse non tutti sanno che nell’università italiana il ricercatore che voglia stare al passo con le pubblicazioni relative ai suoi interessi scientifici deve comprare i libri (qualche volta anche le riviste) di tasca propria, perché le procedure per l’acquisto dei libri, quando i soldi per comprarli ci sono – e di solito non ci sono – hanno tempi incompatibili con le esigenze della ricerca.

Forse non tutti sanno che nell’università italiana il ricercatore che si procuri un libro tramite prestito inter-bibliotecario (ossia facendolo arrivare da una biblioteca di un’altra università) trova più semplice, anche se meno economico, farselo fotocopiare da una copisteria che fotocopiarlo da sé in università, dove, a parte il tempo che perderebbe, difficilmente troverebbe una fotocopiatrice funzionante, munita di carta, non occupata da colleghi o amministrativi e non chiusa a chiave in qualche ufficio il cui titolare quel giorno è assente o presente altrove.

Forse non tutti sanno che nell’università italiana il ricercatore che abbia bisogno magari solo di un computer e di una stampante può non riuscire a farseli comprare dall’università (più difficile a che accada a un amministrativo) e doverseli comprare di tasca propria (insieme a cestino per i rifiuti, armadio per libri e tesi ecc.).

Forse non tutti sanno che nell’università italiana il ricercatore che debba tenere una relazione a un convegno fuori sede può vedersi costretto a scegliere se rinunciare all’invito adducendo la mancanza di fondi o magari, se si vergogna di essere sincero, problemi di salute o famiglia più o meno gravi oppure se svolgere la missione (viaggio, alloggio, vitto, eventuale iscrizione al convegno, eventuale cena sociale) a proprie non rimborsabili spese.

Forse non tutti sanno che nell'università italiana il ricercatore che voglia pubblicare un libro con un buon editore è tenuto, salvo che non si prevedano vendite esorbitanti, a pagarsi la pubblicazione con fondi che l'università potrebbe non mettere a disposizione. Cosicché il ricercatore potrebbe anche, se non svolge un altro lavoro o non è ricco di suo, dovere rinunciare a pubblicare.

Naturalmente non sono finiti gli esempi: è solo probabilmente finita la pazienza di chi legge.

Questo per dire che nell'università italiana un ricercatore fa il proprio lavoro non grazie al supporto dell'università, bensì nonostante il mancato supporto dell'università. Ossia lo fa per passione e per senso del dovere, per piacere e perché i suoi studenti e magari anche qualcun altro potrebbero forse trarne un minimo beneficio.

A fronte di questo, si pretende di valutare ossessivamente un lavoro che il ricercatore non è messo in condizione di svolgere. Poi qualcuno si meraviglia se il professore-ricercatore a un certo punto si ricorda di esistere e, visto anche che negli anni della crisi economica lo si è trattato molto peggio di tutti gli altri pubblici dipendenti, decide di fare in piena legittimità – e forse con eccessivo garbo – ciò che non ha mai fatto: lo sciopero dell'appello.

Cosa motiva l'esistenza di un apparato burocratico così evidentemente impazzito? Si possono suggerire due linee di lettura.

- 1) La burocrazia – cosa alquanto ovvia – è un'appendice del potere accademico e contribuisce a rendere conseguibili i risultati perseguiti da chi ha realmente potere in Università. In tal senso, l'apparato burocratico è per sua natura *selettivo/discriminatorio*, mostrando il suo volto intransigente a chi potere non ne ha, mostrando il suo volto "umano" o quantomeno ragionevole a chi potere lo ha. Dunque, l'ipertrofia normativa non riguarda l'intero corpo docente. Norme che formalmente valgono per tutti sono facilmente aggirate (anche in modo lecito) laddove occorre risolvere un problema che riguarda chi di fatto decide¹.

1. Si può richiamare, a riguardo, il ben noto contributo di Max Weber, stando al quale, e in estrema sintesi, lo sviluppo degli apparati burocratici è una imprescindibile necessità

- 2) La delegittimazione del ruolo del docente universitario, e della sua funzione sociale, ovvero la percezione diffusa (in larga misura influenzata dalla lunga campagna mediatica finalizzata a dipingere l'Università italiana come luogo di corruzione, baronie, nepotismo e null'altro) per la quale il professore è un nullafacente, ha contribuito a un radicale ribaltamento del rapporto fra personale docente e personale tecnico-amministrativo. Quest'ultimo sa che il suo interlocutore, se non altro perché non "timbra il cartellino" pretende qualcosa (dal rimborso di una missione a un convegno, all'acquisto di un libro) che semplicemente *non merita*. Da cui anche l'inversione dell'onere della prova. Mentre nella "vecchia" Università, a titolo esemplificativo, non era richiesto al docente di dimostrare di aver partecipato a un convegno, nella "nuova" Università il rimborso per la partecipazione a un convegno è subordinato alla dimostrazione del fatto: dimostrazione che in molte sedi avviene tramite presentazione all'Ufficio deputato di attestato di partecipazione, spesso corredato da marca da bollo di 2euro (a carico del docente), talvolta con firma autografa dell'organizzatore del convegno (o del Presidente dell'associazione scientifica che lo ha organizzato). Un attestato allegato a una mail non dimostra nulla: potrebbe essere stato scritto dal docente, anche se su carta intestata dell'associazione scientifica, alla quale – si suppone, fino a prova contraria – il docente ha avuto accesso in modo illecito.

Vi è di più. Se, come argomentato *supra*, le spese per l'istruzione universitaria sono concepite come una pura voce di costo, appare ragionevole assumere che l'apparato burocratico, e la funzione inevitabilmente "disciplinante" che assume (sebbene in maniera selettiva a beneficio dei nuovi gruppi di potere post-riforma), svolga anche la funzione di provare a ridurre i costi di funzionamento dell'Istituzione. Attraverso meccanismi di disincentivo, che fanno sì che i professori, nella sostanziale impossibilità di fare ricerca (e

della riproduzione capitalistica, dal momento che questa necessita della contabilizzazione della gestione dei risultati di impresa e della "razionalizzazione" e standardizzazione delle procedure.

dunque di utilizzare fondi pubblici per farla), rinunciano a fare ricerca e per conseguenza a chiedere fondi per farla.

In termini generali, mentre il sistema universitario italiano, per quanto attiene all'*ideazione* dei modelli gestionali e alle procedure di valutazione, si sta costruendo sulla base della peggiore tradizione statunitense, per quanto riguarda l'*applicazione* di questi modelli si sta, per contro, costruendo sulla base della peggiore tradizione giuridica italiana.

4. Nella prima parte del suo articolo pubblicato sul “Nuovo Quotidiano di Puglia” il 7 settembre 2017, il collega Nando Boero, professore di Biologia all’Università del Salento, fornisce una descrizione accurata delle condizioni drammatiche nelle quali versa l’Università italiana, soffermandosi, in particolare, sul sotto-finanziamento e sull’ipertrofia normativa². Nella seconda parte del medesimo articolo, Boero si sofferma sulle ragioni dello sciopero dei professori universitari, sollevando non poche perplessità relative al fatto che questo sciopero non riguarda la messa in discussione delle devastanti politiche formative messe in atto negli ultimi anni, ma solo la rivendicazione dello sbocco degli scatti stipendiali da parte dei docenti. Boero ritiene che gli scatti non debbano essere legati all’anzianità di servizio, ma al “merito”. E “l’impressione che stiamo in sciopero per meri motivi stipendiali” lo porta a concludere che trattasi della conferma dello “scarso valore morale dei professori universitari”.

Qui occorrono alcune precisazioni, soprattutto per evitare di far passare all’opinione pubblica l’idea che l’attività dei docenti non è valutata: il che porterebbe, pressoché inevitabilmente, a far credere che si tratta di una categoria di nullafacenti. Tesi alla quale lo stesso Boero, peraltro, si oppone. Entriamo nel merito della questione, a partire dal fatto che ai docenti universitari è chiesto di fare didattica, ricerca e la cosiddetta terza missione (ovvero i rapporti con il territorio).

1) A seguito della riforma Gelmini, con l’istituzione dell’Agenzia Nazionale per la Valutazione della Ricerca (ANVUR), il Ministero – non i professori – ha deciso che

2. L’articolo di Boero è reperibile su www.iuncturae.eu

oggetto di valutazione è la sola attività di ricerca, con tutte le distorsioni richiamate prima.

- 2) Non sappiamo se il collega Boero intenda sostenere le ragioni dell'ANVUR quando si appella alla necessità di differenziare gli stipendi sulla base di criteri di merito, almeno per quanto attiene alla ricerca. E non sappiamo se, in caso diverso, abbia in mente criteri di valutazione diversi.
- 3) Boero lamenta che i docenti universitari non sono valutati sulla base del giudizio formulato dagli studenti, o, meglio, che le schede di valutazione che gli studenti oggi compilano non contengono la domanda – a suo avviso fondamentale – “il prof. viene regolarmente a lezione o si fa sostituire?”. È palese, ed è certamente opinione di chi scrive, che gli studenti vadano coinvolti nei processi decisionali in Università. È altrettanto palese che se un docente si fa sistematicamente sostituire a lezione, occorre appellarsi ai regolamenti vigenti e mettere in atto le dovute sanzioni. Tuttavia, se il prof. Boero immagina che, a seguito di risposta negativa, il docente così valutato debba avere una decurtazione in busta paga, noi crediamo che sia fuori pista. Per due ragioni. Come lo stesso Boero fa a più riprese rilevare, ritenendo ciò (giustamente) un'aberrazione, i parametri di valutazione dell'attività dei docenti sono esclusivamente quantitativi, la mera presenza in aula non dice nulla sulla qualità della lezione. In più, se a qualche lettore di questo articolo è capitato di compilare schede di valutazione (p.e. per i servizi offerti dalle Ferrovie dello Stato), può interrogarsi se le risposte date siano state sufficientemente ponderate da fornire all'Istituzione un credibile criterio di valutazione del servizio. La nostra esperienza, in Università, ci suggerisce che ciò accade molto raramente e che la valutazione degli studenti risente anche di variabili che non attengono all'effettivo merito del prof. e/o al carico di lavoro che effettivamente ha sostenuto.
- 4) Sulla cosiddetta terza missione, si attende dall'ANVUR qualche spunto. Per quanto si sa, su fonte ufficiale (www.anvur.org) l'Agenzia ritiene di poterla quantificare in alcuni settori (p.e. attraverso il numero di brevetti in am-

bito ingegneristico) con notevoli difficoltà in altri ambiti disciplinari. È dunque, al momento, un buco nero: si sa che siamo tenuti a farla, non si sa esattamente in quali forme.

Il punto più critico della tesi di Boero è la sua contestazione del fatto che lo sciopero sia finalizzato al recupero degli scatti, un “mero motivo stipendiale” a suo dire. Ricordiamo che gli scatti di anzianità sono stati bloccati per tutte le categorie del pubblico impiego a partire dal 2011 e restituite (non implicando risorse aggiuntive) a tutti nel 2015: non ai docenti universitari. Ricordiamo al collega Boero e a chi ci legge che chi lavora in Università è un lavoratore come gli altri e che, probabilmente, è proprio il non percepirsi come lavoratori – ma come intoccabili depositari della Conoscenza – che ha contribuito a farsi trattare in questo modo e a comunicare all’opinione pubblica la sensazione di un ceto privilegiato di nullafacenti, con stipendi elevatissimi. Ricordiamo ancora che lo stipendio di un ricercatore universitario con venti anni di anzianità si aggira intorno ai 2.000 euro netti mensili.

aA

E infine: se anche si riconosce (e non abbiamo difficoltà a farlo) che lo sciopero per il recupero degli scatti è una forma minimale di conflitto a fronte delle devastanti politiche degli ultimi anni, e che, essendo pensato per minimizzare i danni agli studenti – che perderanno un solo appello nella sessione autunnale – è di fatto uno sciopero a metà, quali altre forme di protesta il collega Boero immagina ed eventualmente propone?

Ciò che sembra sfuggire in questo dibattito è il fatto che la trasformazione dell’Università italiana è un prodotto della trasformazione dell’economia italiana. Il tutto combinato, in un’architettura che non può che presentare elementi di palese irrazionalità perché contaminata da due culture sostanzialmente inconciliabili, da un mix esplosivo di valutazione “all’americana” e burocrazia “all’italiana”: il peggio, in sostanza delle due tradizioni e delle due culture.

L'ideologia dell'occupabilità nella ristrutturazione neoliberista dei sistemi formativi*

Michele Dal Lago

La vera schiavitù che minaccia i giovani è l'esclusione dal tessuto produttivo che nasce da un loro difetto grave di orientamento e di conoscenza.

Pietro Ichino,
tweeter, 17.12.2017

72

Come testimonia in modo esemplare il tweet di Pietro Ichino riportato in esergo, sono spesso gli elementi più volgari del neoliberismo a penetrare più facilmente nel senso comune. Non tanto perché riflettono lo spirito dei tempi, ma piuttosto per la loro immediata comprensibilità, per il loro carattere intuitivo, per la facilità con cui intercettano e confermano l'ideologia spontanea delle persone. Questo spiega perché concetti e categorie di scarso rilievo scientifico e analitico siano divenuti centrali nella retorica politica e nel dibattito culturale degli ultimi decenni, tanto da orientare politiche economiche e sociali su larga scala. È il caso del termine *occupabilità*, su cui si concentra il presente contributo.

«Conoscenza, abilità, tecnologia e impresa sono le parole chiave per la competitività e la creazione di lavoro, non la regolamentazione rigida e l'interventismo anacronistico ... *Occupabilità*... è questo che conta». Con queste parole, nel 1998, l'allora primo ministro inglese Tony Blair presentava il suo programma di rinnovamento. L'affermazione di

aA

* Testo ripreso, con modifiche e aggiornamenti, dalla tesi di Dottorato, *Supply-side education: occupabilità, formazione e mercato del lavoro nel dibattito contemporaneo*, Università degli Studi di Bergamo, a.a. 2011/12.

Blair rifletteva un mutamento culturale più vasto: alla fine degli anni Novanta un concetto vago e scientificamente inconsistente, che fino ad allora aveva occupato un posizione sostanzialmente marginale nel dibattito sociologico ed economico, era divenuto il perno delle politiche sociali, del lavoro e dell'istruzione.

Questa centralità è maturata di pari passo con la diffusione delle politiche di intervento nel mercato del lavoro dal lato dell'offerta, ossia quelle politiche secondo le quali l'origine degli squilibri del mercato del lavoro, così come una loro eventuale soluzione, è da ricercare nelle peculiarità dell'offerta di lavoro, caratterizzata da costi eccessivi e da scarsa o cattiva formazione. L'intervento dello Stato deve dunque concentrarsi su di un unico obiettivo: rendere le persone occupabili, vale a dire "maggiormente appetibili per l'impresa", riducendo da un lato i vincoli e le rigidità dettati dal diritto del lavoro e dalle forme di protezione sociale, e offrendo, dall'altro, percorsi di formazione adeguati alle richieste del mercato. Secondo questa prospettiva, tanto la lotta alla disoccupazione quanto il successo nella competizione globale dipendono dalla qualità della forza-lavoro, dalla sua preparazione e dalla sua flessibilità.

Da questa diagnosi discende il ruolo fondamentale della formazione, a cui è assegnato il compito di formare ed indirizzare i soggetti in base ai fabbisogni professionali – che si suppongono costantemente crescenti in quantità e qualità – espressi dalle imprese a livello locale, nazionale e internazionale. La formazione deve essere intesa dallo studente e dalla famiglia come processo di apprendimento strumentale all'acquisizione delle competenze necessarie per aver successo nel mercato del lavoro. In alcuni casi si arriva ad auspicare un riordino dei meccanismi di finanziamento e di valutazione di scuole e università in base a questi criteri. Ad esempio Mike Harris – *Premier* del governo regionale dell'Ontario nella seconda metà degli anni Novanta – propose di distribuire i fondi per le singole università in base ai risultati da esse ottenuti nel collocamento al lavoro dei propri studenti.

Lo sviluppo del capitale umano diviene dunque l'unico orizzonte di senso delle istituzioni educative, mentre il valore umanistico e democratico della formazione ottiene sempre meno riconoscimento. Nel lungo periodo tutto ciò

dovrebbe condurre alla progressiva funzionalizzazione dei percorsi scolastici e formativi alle esigenze (percepiti) del mercato del lavoro. Secondo l'OCSE la funzione democratica e sociale della scuola e della formazione non deve essere più ricercata nei metodi e nei contenuti dei programmi scolastici, bensì nella riduzione delle diseguaglianze sociali come effetto dell'introduzione di questo nuovo modello.

In sintesi: se si investe nello sviluppo del capitale umano, la libera interazione competitiva dei singoli individui è in grado di perseguire l'interesse collettivo meglio di ogni altra forma di intervento regolatore del mercato del lavoro. Tale visione si fonda sull'idea, non certo nuova, che la coordinazione sociale prodotta dall'azione reciproca e spontanea delle forze individuali rappresenti il sistema migliore per incrementare la crescita, la coesione e l'inclusione sociale.

I sostenitori di queste politiche pensano che tali forze individuali siano ostacolate dai sistemi di protezione sociale, i quali costituirebbero un disincentivo alla ricerca del lavoro da parte di giovani e disoccupati. Per questa ragione, la prospettiva neoliberalista propone politiche di intervento nel mercato del lavoro che – al contrario di quelle del *welfare* novecentesco, considerate colpevoli di generare dipendenza dallo Stato – spronino i lavoratori alla ricerca del lavoro e al miglioramento della propria preparazione in base alle richieste del mercato. Da un lato è necessario introdurre meccanismi di penalizzazione per chi resta disoccupato (riduzione o sospensione dei sussidi). Dall'altro si vincolano eventuali sussidi o ammortizzatori alla partecipazione a percorsi di formazione. *Work is the best welfare* è lo slogan ricorrente, e la responsabilizzazione dei singoli è considerata la strategia più importante per combattere la disoccupazione. La politica sociale diviene qui uno strumento per migliorare le capacità degli individui di inserirsi nel mercato del lavoro piuttosto che per proteggerli dalle sue fluttuazioni.

Nella retorica del welfare attivo, le opportunità sono misurate in termini di occupabilità, e le strategie per incrementare quest'ultima sono principalmente due:

a) *flessibilizzazione dei costi del lavoro*: si tratta del cosiddetto approccio insider/outsider, che identifica la causa della disoccupazione nell'insufficiente differenza di reddito tra chi lavora e chi no. Se la mancanza di motivazione

e buona volontà a livello individuale è considerata la causa primaria della disoccupazione, la soluzione risiede nel rendere quest'ultima meno attraente, ovvero economicamente insostenibile. Inoltre, sempre secondo tale approccio, riducendo i costi per i datori di lavoro, si incoraggia la creazione di nuove posizioni lavorative.

- b) *formazione e orientamento*: l'obiettivo è quello di addestrare chi è in cerca di lavoro in modo che accresca il proprio valore di mercato. Dato l'alto grado di flessibilità del mondo della produzione e le frequenti fluttuazioni del mercato è necessario investire nella formazione permanente e nei sistemi di orientamento.

Nonostante abbia conquistato una posizione dominante nelle politiche del lavoro e dell'istruzione solo negli ultimi decenni, il concetto di occupabilità ha una storia più antica. L'origine viene convenzionalmente fatta risalire alla pubblicazione, nel 1909, del volume *Unemployment: A Problem of Industry* di William Beveridge, uno dei principali architetti del welfare inglese. Il termine, difatti, iniziò a circolare attorno ai primi anni del secolo scorso nel dibattito anglosassone e statunitense sul tema della disoccupazione e del mercato del lavoro. Inizialmente era utilizzato in senso dicotomico: *employable* definiva le persone in possesso delle capacità e della volontà di lavorare; *unemployable*, invece, quelle che per svariate ragioni (salute, età, formazione) non potevano essere inserite al lavoro. In un'epoca caratterizzata dall'emergere del fenomeno della disoccupazione di massa, tale distinzione – piuttosto riduttiva – rispondeva ad esigenze pratiche immediate, ma non era considerata uno strumento utile né per la ricerca sociale né per la pianificazione degli interventi istituzionali nel mercato del lavoro. Ad ogni modo, il concetto di occupabilità nacque con una accezione meramente descrittiva e classificatoria: 'occupabile' significava essenzialmente adatto e disponibile al lavoro. Lungo gli ultimi quarant'anni ha assunto invece una funzione essenzialmente prescrittiva, coercitiva e paternalistica. Tutte le analisi e le proposte politiche che indicano l'occupabilità come cardine della ristrutturazione economica e sociale presuppongono il dovere morale delle persone di organizzare la propria

vita, e soprattutto la propria formazione, in modo da massimizzare le opportunità di successo nel mercato del lavoro.

La socializzazione morale costituisce infatti un aspetto non secondario della retorica dell'occupabilità. Le logiche del mercato rappresentano il vero riferimento etico cui deve riferirsi la formazione. Affidandosi ad esse i soggetti verrebbero orientati in modo da operare al servizio delle domande emergenti dalla società, garantendosi così una maggiore occupabilità e un alto grado di riconoscimento sociale e soddisfazione economica. La loro "appetibilità" rappresenterebbe, secondo tale prospettiva, la loro vera protezione nel mercato del lavoro. Lo Stato è chiamato ad intervenire per stimolare l'adattamento individuale ai requisiti e alle aspettative del mercato del lavoro.

Streeck, direttore del *Max Planck Institute for the Study of Societies* di Colonia, ha definito questo approccio *supply-side egalitarianism*, in quanto non propone di offrire eguali opportunità di auto-realizzazione, bensì di migliorare la capacità del singolo di competere nel mercato del lavoro. Per questo, Streeck sostiene che queste politiche promuovono la rimerificazione degli individui, segnando una netta inversione di tendenza rispetto all'essenza stessa del welfare novecentesco: «Un'etichetta ottimistica potrebbe essere "egalitarismo dal lato dell'offerta", secondo cui le forze politiche dovrebbero impegnarsi per migliorare e eguagliare la *commercibilità* (marketability) degli individui e la loro *abilità di competere*, anziché proteggerli dal mercato. La nuova parola chiave della politica, "occupabilità", definisce la responsabilità della azione pubblica non in termini di *demercificazione* degli individui, ma al contrario in termini di creazione di eguali opportunità per la loro mercificazione»¹.

Per comprendere la portata del cambiamento culturale rappresentato dalle politiche che considerano l'occupabilità il fine ultimo dei percorsi di formazione è sufficiente scorrere velocemente le pagine web delle principali università internazionali. Il sito dell'università di Leeds, ad esempio, si apre con la seguente presentazione:

1. W. Streeck, *Competitive solidarity: rethinking the European Social Model*, relazione presentata al convegno annuale della Society for the Advancement of Socio-Economics, Madison, US, 8-11 Giugno 1999.

Scegli Leeds e, quando ci lascerai, sarai un individuo ben sviluppato e altamente qualificato, capace di inserirsi facilmente nel mondo del lavoro. Spiccherai per la tua abilità nel parlare con sicurezza dei tuoi attributi e delle tue competenze, e del modo in cui queste si sono formate non solo attraverso la tua esperienza accademica, ma attraverso tutto ciò che hai fatto nell'intero arco della tua vita.

Da un punto di vista pedagogico e culturale, colpisce innanzitutto l'assenza di parole quali apprendimento, conoscenza, ricerca e istruzione. Al contrario, l'esortazione ad iscriversi all'università di Leeds enfatizza esclusivamente la possibilità di acquisire abilità, *skills*, attributi richiesti dal mercato del lavoro. L'università è consigliata come via di accesso privilegiata alle posizioni lavorative migliori: «All'Università di Leeds riceverai molto di più che una conoscenza specialistica legata al tuo oggetto di studio. Le opportunità disponibili ti permettono di sviluppare una gamma di competenze che faranno di te una figura ricercata dai datori di lavoro – e potrebbe essere una esperienza che cambia la vita». Se si procede nella navigazione del sito, si può notare come la qualità della formazione universitaria sia descritta con il linguaggio tipico del mondo dell'impresa. Lo stesso sapere disciplinare è presentato come specializzazione professionale.

Non si tratta di una peculiarità dell'università di Leeds. Oggi tutte le università europee e internazionali, così come le scuole medie superiori, promuovono i propri percorsi di formazione mettendone in evidenza i risultati in termini di *employability skills*.

Alla base di questa retorica vi è un presupposto teorico ampiamente smentito, oltre che dalla ricerca sociologica ed economica, dalla storia stessa del capitalismo, vale a dire l'idea che sia possibile conoscere le fantomatiche “richieste del mercato del lavoro” con sufficiente anticipo da poter predisporre percorsi formativi conseguenti e risolvere – o quantomeno ridurre ai minimi termini – l'*educational mismatch*, cioè il mancato allineamento tra domanda e offerta di lavoro. Tale allineamento, in realtà, può darsi solamente in un paese caratterizzato da un bassissimo tasso di innovazione e dalla capacità di controllare e organizzare in modo autoritario i sistemi scolastici, il mondo della produzione e le scelte formative e professionali dei suoi cittadini. In altre

parole, l'unica nazione in cui la retorica neoliberista dell'occupabilità potrebbe trovare una effettiva realizzazione è la Corea del Nord.

La verità è che le prediche paternaliste sull'occupabilità e l'*educational mismatch*, fin troppo facili da confutare, servono a mascherare le reali finalità dei processi di ristrutturazione: riduzione della spesa sociale e deregolamentazione del mercato del lavoro da un lato; riorganizzazione, aziendalizzazione e privatizzazione e subordinazione dei sistemi formativi (e in particolare del mondo dell'università e della ricerca) al mondo delle imprese dall'altro. Vale a dire ciò che le organizzazioni internazionali – OCSE, WTO e Banca Mondiale – hanno imposto agli Stati nazionali lungo gli ultimi quattro decenni.

Le organizzazioni internazionali che, a partire dagli anni Settanta, si sono fatte promotrici della svolta neoliberista hanno inserito fin da subito tra le loro priorità la ridefinizione e la riorganizzazione dei sistemi scolastici, delineando un nuovo orizzonte culturale entro cui collocare il ruolo e la funzione della formazione nell'economia e nella società. Il legame con i principi economici del neoliberismo è dichiarato esplicitamente nei documenti ufficiali: «L'agenda di riforma degli anni Novanta, che quasi certamente si prolungherà nel nuovo secolo, è orientata al mercato piuttosto che alla proprietà pubblica o alla pianificazione e regolamentazione statale. Alla base dell'orientamento al mercato dell'istruzione superiore c'è l'ascesa, a livello globale, del capitalismo di mercato e dei principi dell'economia neoliberista»².

Alla base della *market orientation* c'è la convinzione che l'istruzione – nel caso specifico quella superiore – presenti caratteristiche tali da poter essere assimilata ad una bene privato anziché pubblico. Se si accetta questo presupposto, è chiaro che il carico della spesa per istruzione – inteso qui come investimento individuale – debba essere trasferito dal contribuente ai singoli beneficiari. «Shifts some of the higher education cost burden from taxpayers to parents

2. D. B. Johnstone, *The Financing and Management of Higher Education: A Status Report on Worldwide Reforms*, *The World Bank*, 1998, p. 2, disponibile all'indirizzo: <http://www.worldbank.org/html/extdr/educ/postbasc.htm>.

and students» è l'imperativo più ripetuto nel rapporto della Banca Mondiale citato poc'anzi.

Il percorso formativo di un individuo diviene così un investimento privato finalizzato a incrementare il valore di mercato – ipotetico e spesso illusorio – del proprio bagaglio di conoscenze e competenze. L'istruzione è concepita come un segmento del sistema economico complessivo. Il suo compito è quello di fornire al mondo delle imprese il capitale umano necessario, calibrandolo il più possibile in base alle quantità e alle qualità richieste dal mercato del lavoro. Le istituzioni educative, secondo questa visione, devono operare come servizi alle imprese.

Che la ristrutturazione del mondo dell'istruzione fosse un obiettivo primario delle politiche neoliberiste è dimostrato, tra le altre cose, dalla precocità con cui gli organismi economici internazionali – in particolare OCSE, WTO e Banca Mondiale – hanno iniziato ad operare in questa direzione. Già all'inizio del 1979 il CERI (*Centre for Educational Reform and Innovation* – OCSE) sosteneva l'urgenza di intervenire sui sistemi di istruzione a tutti i livelli, da quello primario a quello terziario, ponendo forte enfasi sulla centralità delle cosiddette *employability skills*³, ossia una gamma di competenze trasferibili che avrebbero dovuto preparare i futuri lavoratori al mercato del lavoro, contrassegnato da un altissimo grado di flessibilità. In una prospettiva di sempre maggiore mobilità dei capitali, l'obiettivo dell'OCSE per i decenni successivi era la creazione di un bacino globale di forza lavoro duttile, con un livello base di competenze simili e misurabili, che incrementasse le possibilità di delocalizzazione e investimento a livello globale.

Anche l'Organizzazione Mondiale del Commercio ha insistentemente promosso politiche di privatizzazione e ristrutturazione *market-oriented* nel settore dell'istruzione, specialmente negli ultimi vent'anni. A partire dalla firma del Gats⁴, infatti, il WTO ha esteso le regole del libero scambio

3. CERI, *Handbook of Curriculum Development*, OECD, Paris, 1975; OECD/CERI, *School-based curriculum development in Britain*, Routledge, London, 1979.

4. Il GATS (General Agreement on Trade in Services) è uno degli accordi commerciali più importanti del WTO. Entrato in vigore nel gennaio del 1995, contiene norme multilaterali riguardanti il commercio internazionale nell'ambito dei servizi. Firmato dai singoli stati nazionali, definisce i vincoli entro cui imprese e individui possono operare in questo settore.

in vigore nel mercato dei beni anche a quello dei servizi, all'interno del quale l'istruzione rappresenta una quota importante e offre molte opportunità di espansione. In una *background note* al segretariato nazionale del 1998, vengono indicate come virtuose le politiche che, a livello globale, accrescono sempre di più la concorrenza e incoraggiano la partecipazione delle *corporations* al settore dell'istruzione.

Sebbene OCSE e WTO abbiano attivamente contribuito a definire i contorni di questa terza stagione, l'organizzazione internazionale che ha maggiormente operato ai fini di una riorganizzazione complessiva dei sistemi dell'istruzione, al punto da diventare l'investitore globale più importante in ambito educativo, è senza dubbio la Banca Mondiale. Per comprendere l'operato della Banca Mondiale nell'ambito dell'istruzione è fondamentale tenere presente che essa è innanzitutto una banca. La sua capacità di condizionamento dipende dal meccanismo dei prestiti, che vengono concessi solo se lo stato che ne beneficia si impegna a ristrutturare i sistemi formativi secondo i vincoli posti dalla banca.

A partire dalla metà degli anni Ottanta, l'intervento della Banca Mondiale nelle politiche scolastiche internazionali ha registrato un forte incremento, tanto da indurre alcuni commentatori a coniare il termine «educational fundamentalism», per sottolineare la nuova centralità attribuita dalla organizzazione alla pianificazione dell'istruzione. Nel 1986 fu pubblicato un importante documento politico, intitolato *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*⁵, nel quale la Banca Mondiale da un lato ribadiva l'importanza di considerare l'istruzione come il principale investimento produttivo; dall'altro metteva in luce la sempre più accentuata inadeguatezza dei governi nazionali nell'amministrare tale investimento. Gli estensori del documento muovevano da tre assunti di base:

- i governi non incentivano i capifamiglia a contribuire direttamente alle spese per l'istruzione;
- gli accordi finanziari attuali conducono ad una cattiva allocazione delle spesa pubblica per l'istruzione;

5. G. Psacharopoulos (a cura di), *Financing Education in Developing Countries: An Exploration of Policy Options*, The World Bank, Washington, D.C., 1986.

- all'interno delle scuole le risorse non sono utilizzate in modo efficiente, e tale problema è aggravato dall'assenza di concorrenza tra le scuole.

Con questi presupposti la Banca Mondiale indicò una serie di prerequisiti necessari per accedere ai finanziamenti per l'istruzione da parte dei singoli Stati nazionali: 1) riduzione della spesa pubblica per l'istruzione, in particolare per i livelli superiori; 2) sviluppo di un meccanismo di crediti formativi e riorganizzazione del sistema scolastico secondo criteri di mercato; 3) decentramento nella gestione dell'istruzione pubblica e promozione delle scuole private. Questi tre punti risulteranno molto familiari a chiunque abbia seguito, anche solo superficialmente, l'evoluzione della legislazione in materia di scuola e università nei principali paesi europei negli ultimi due decenni. Di fatto le pressioni esercitate dagli organismi internazionali hanno incontrato ben poca resistenza da parte dell'Unione Europea.

Nel 1993, un anno dopo il trattato di Maastricht che attribuiva all'Unione Europea competenze in materia d'istruzione, il Libro Bianco della UE⁶ segnava un passo decisivo nell'apertura dei sistemi educativi al mondo del lavoro, introducendo incentivi fiscali e legali al fine di moltiplicare i partenariati tra scuole ed imprese. A metà degli anni Novanta l'organizzazione degli industriali europei ERT (*European Round Table of Industrialist*) denunciava con forza – all'interno un rapporto frequentemente richiamato nei libri bianchi dell'UE – la propria insoddisfazione riguardo l'organizzazione e il funzionamento dei sistemi scolastici europei, nonché l'urgenza di una ristrutturazione generale di questi ultimi:

Nella gran parte d'Europa le scuole sono integrate in sistemi pubblici centralizzati, gestiti da una burocrazia che rallenta la loro evoluzione o le rende impermeabili alle domande di cambiamento provenienti dall'esterno. [...] *La responsabilità della formazione deve, in definitiva, essere assunta dall'industria.* Sembra che nel mondo della scuola non si percepisca chiaramente quale sia il profilo dei collaboratori di cui l'industria ha bisogno. *L'istruzione deve essere considera-*

6. UE, *Libro Bianco. Crescita, competitività, occupazione – Le sfide e le vie da percorrere per entrare nel XXI secolo*, COM(93) 700, dicembre 1993.

ta come un servizio reso al mondo economico. I governi nazionali dovrebbero vedere l'istruzione come un processo esteso dalla culla fino alla tomba. Istruzione significa apprendere, non ricevere un insegnamento. [...] Non abbiamo tempo da perdere. [...] Ci appelliamo ai governi perché diano all'educazione un'alta priorità, perché invitino l'industria al tavolo di discussione sulle materie educative, e perché rivoluzionino i metodi d'insegnamento con la tecnologia»⁷.

Tali indicazioni furono fortemente recepite dalla UE. Se si leggono i documenti sulle politiche dell'istruzione elaborati dal 1992 in avanti, si possono facilmente individuare gli elementi di continuità con i modelli, le riforme e gli obiettivi indicati dagli organismi internazionali e dal mondo delle imprese: decentramento, *partnership* pubblico-privato, subordinazione del mondo della formazione alle esigenze immediate dell'industria, maggiore mobilità e adattabilità dei lavoratori, competenze trasferibili, *lifelong learning*, investimento sui programmi alternanza scuola-lavoro e generalizzazione dell'apprendistato come modello formativo.

Alla base degli accordi europei sulla pianificazione dell'istruzione troviamo una visione essenzialmente economica dell'educazione: come negli altri settori dell'attività economica, l'obiettivo è la creazione di un sistema universitario europeo di larga scala, capace di incrementare la competitività e, allo stesso tempo, abbattere i costi. La standardizzazione dei sistemi di valutazione, realizzata mediante l'introduzione dell'ECTS (*European Credits Transfer System*), è stato uno dei primi interventi per la creazione di un mercato unico europeo dell'istruzione superiore.

Anche i documenti più recenti confermano l'impostazione neoliberista delle politiche europee in materia di istruzione. Si prenda, ad esempio, la strategia *Europa 2020 – per una crescita intelligente, sostenibile e solidale*, presentata dalla Commissione europea nel marzo 2010 e approvata dai capi di Stato e di governo dei paesi della UE nel giugno 2010. La strategia prevede obiettivi da realizzare entro il decennio successivo in ambiti come l'occupazione, l'istruzione, l'ener-

7. ERT, *Une éducation européenne, Vers une société qui apprend. Un rapport de la Table Ronde des Industriels Européens*, Bruxelles, Février 1995; ERT, *Investir dans la connaissance. L'intégration de la technologie dans l'éducation européenne*, Bruxelles, Février 1997.

gia e l'innovazione, per consentire all'Europa di superare l'impatto della crisi finanziaria e rilanciare l'economia.

I riferimenti alla formazione contenuti nel documento ribadiscono la centralità del mercato del lavoro, da un lato, e della concorrenza globale in ambito scolastico, dall'altro, come parametri chiave per orientare le politiche dell'istruzione superiore e professionale. Il problema principale non è il livello generale di istruzione, bensì i suoi contenuti e le sue modalità, che non producono il genere di competenze richieste dal mondo delle imprese. Il 50% dei giovani europei, secondo la commissione, «raggiunge un livello di qualificazione medio, che però spesso non corrisponde alle esigenze del mercato del lavoro». Per questo è necessario «modernizzare i mercati occupazionali e consentire alle persone di migliorare le proprie competenze in tutto l'arco della vita al fine di aumentare la partecipazione al mercato del lavoro e di conciliare meglio l'offerta e la domanda di manodopera, anche tramite la mobilità dei lavoratori». Gli strumenti indicati sono i seguenti:

- aA
- accelerare il programma di modernizzazione dell'istruzione superiore (programmi di studio, gestione e finanziamenti), anche valutando le prestazioni delle università e i risultati nel settore dell'istruzione in un contesto globale;
 - promuovere il riconoscimento dell'apprendimento non formale e informale;
 - creare un quadro per l'occupazione giovanile che definisca politiche volte a ridurre i tassi di disoccupazione giovanile: questo quadro dovrebbe favorire, insieme agli Stati membri e alle parti sociali, l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro mediante apprendistati, tirocini o altre esperienze lavorative, comprendendo anche un programma ("il tuo primo posto di lavoro EURES") volto ad aumentare le possibilità di lavoro per i giovani agevolando la mobilità in tutta la UE;
 - migliorare l'apertura e la pertinenza dei sistemi d'istruzione creando quadri nazionali delle qualifiche e conciliare meglio i risultati nel settore dell'istruzione con le esigenze del mercato del lavoro;

- favorire l'ingresso dei giovani nel mercato del lavoro mediante un'azione integrata che comprenda, tra l'altro, orientamento, consulenza e apprendistati.

Competenza e innovazione sono le due categorie a partire dalle quali i poteri pubblici devono ristrutturare il mondo della formazione complessivamente inteso. Ma modalità, direzione, contenuti, tempi e luoghi dove tali competenze e innovazioni devono prodursi sono definite innanzitutto dal mondo delle imprese.

La *Strategia Europea per l'Occupazione* (SEO) mostra in modo chiaro come l'Unione Europea abbia fatto propria la visione neoliberista, assumendone esplicitamente i medesimi postulati: la creazione di posti di lavoro è responsabilità del mercato, dunque è necessario abbandonare l'approccio keynesiano *demand-side* e ridurre il sistema dei sussidi, al fine di scongiurare il rischio della dipendenza dallo stato sociale; la disoccupazione deve essere affrontata mediante la revisione/riduzione dello stato sociale e la promozione di politiche attive del lavoro e la ristrutturazione dei sistemi dell'istruzione.

I governi nazionali hanno fatto il resto. La filosofia di fondo che ispira le recenti riforme della scuola e del mercato del lavoro in Italia è quella descritta finora. Non a caso, nel settembre del 2014, il documento *La Buona Scuola* del governo Renzi riportava nella prima pagina la seguente dichiarazione programmatica: «Ci serve una buona scuola perché l'istruzione è l'unica soluzione strutturale alla disoccupazione, l'unica risposta alla nuova domanda di competenze espresse dai mutamenti economici e sociali». Due mesi dopo Alberto Orioli, editorialista de *Il Sole 24 Ore*, accoglieva entusiasta il *Jobs Act* con un articolo intitolato: “Se il diritto al lavoro si chiama occupabilità”.

aA

Nei primi mesi del 2009 l'allora Ministro per la Pubblica Amministrazione del governo italiano rassicurò i dipendenti statali, e dunque gli insegnanti, sul fatto che la crisi economica non avrebbe rappresentato una minaccia reale per il loro tenore di vita. «Il pubblico impiego» – affermava il ministro Brunetta in un'intervista rilasciata al Sole 24 Ore il 10 maggio 2009 – «rappresenta un settore protetto e dunque non esposto direttamente agli effetti della recessione». A fronte di una perdita in termini di salario reale e stabilità occupazionale da parte dei lavoratori del settore privato, i lavoratori pubblici avrebbero sostanzialmente mantenuto la loro posizione sociale, se non addirittura accresciuto il loro potere d'acquisto. Nei tre anni successivi una serie di interventi normativi e amministrativi (blocco dei contratti, licenziamenti dei precari, ecc.) hanno in parte smentito tale previsione. Oltre alla perdita subita in termini di salario reale e diritti, gli insegnanti della scuola pubblica sono stati oggetto di vivace dibattito politico e mediatico, che ne ha messo in discussione la funzione sociale e la figura pro-

85

1. Ripreso da *Nuova Secondaria*, marzo 2013, anno XXX, numero 7, pp. 44-46.

fessionale attraverso ripetute accuse di scarsa produttività e di manipolazione ideologica degli alunni. Tale dibattito presenta molte somiglianze con quello in corso oltreoceano da alcuni decenni. Negli Stati Uniti, infatti, la critica più forte alla categoria degli insegnanti utilizza come argomento empirico i test sul rendimento degli alunni (da cui si ricaverebbe la produttività dei singoli insegnanti, considerata la variabile principale nel determinare l'insuccesso scolastico e la dispersione, in particolare nei quartieri poveri delle grandi città statunitensi), a cui si aggiungono le accuse di propaganda politica occulta da parte degli insegnanti delle scuole pubbliche. È interessante cogliere il legame tra questo genere di discorso politico e la posizione conquistata dagli insegnanti nel mercato del lavoro.

La crisi strutturale che attraversa il capitalismo contemporaneo non ha fatto altro che accelerare, sul piano politico e culturale, i processi di ristrutturazione e privatizzazione della scuola in corso da tre decenni negli Stati Uniti e in Europa. *Defund, Deregulate, De-unionize* è l'imperativo che ha accomunato le politiche dell'istruzione proposte dagli stati occidentali e dagli organismi internazionali (Ocse, Wto e Banca Mondiale in primis) negli ultimi trent'anni. Il fatto che la critica alla categoria degli insegnanti assuma spesso tale forma dipende, in primo luogo, da alcune caratteristiche peculiari di tale professione, che impediscono di mettere in atto le strategie più comuni per l'abbattimento del costo del lavoro: l'innovazione tecnologica e la delocalizzazione degli impianti. Nonostante un secolo di forte sviluppo del settore delle tecnologie dell'istruzione – con un incremento in tempi recenti a seguito alla diffusione delle tecnologie informatiche – l'impossibilità di eliminare la relazione educativa tra insegnante e classe, con i suoi insuperabili limiti numerici, ha fatto sì che il mondo della scuola restasse, in termini occupazionali, relativamente immune alle innovazioni tecnologiche. Allo stesso modo, la categoria degli insegnanti è fortemente resistente alle riorganizzazioni spaziali, non essendo “de-localizzabile” (non si possono mandare i figli a studiare nel sud-est asiatico) o sostituibile da un esercito di manodopera straniera di riserva (per limiti

linguistici e di titolo di studio). Come scrive Beverly Silver¹, «gli insegnanti sono situati strategicamente nella divisione sociale del lavoro» e le attuali spinte alla riforma del sistema educativo possono essere interpretate come «tentativo di trovare altri modi per sottoporre gli insegnanti alle pressioni competitive» al fine di indebolirne il potere contrattuale.

In secondo luogo, gli insegnanti rappresentano un obiettivo polemico a causa del loro peso economico relativo all'interno del settore pubblico e della loro forte sindacalizzazione. Le strategie di abbattimento del costo del lavoro appena descritte – sostenute da un serie di innovazioni normative – hanno avuto l'effetto di ridurre drasticamente il tasso di sindacalizzazione nel settore privato dei paesi industrializzati. Così, mentre i lavoratori industriali perdevano progressivamente la loro capacità contrattuale e politica, il settore pubblico ha continuato ad aumentare la percentuale di iscritti al sindacato tra le sue file. Negli Stati Uniti il sorpasso è avvenuto nel 1974, quando il settore pubblico ha raggiunto un tasso di sindacalizzazione del 24,5% mentre quello privato è sceso al 23,4%, esprimendo una tendenza destinata a intensificarsi nei decenni successivi. Nel 2012, sempre negli Stati Uniti, i lavoratori sindacalizzati nel settore privato sono il 7,4 % della forza lavoro, mentre nel settore pubblico hanno raggiunto il 36,2%². E gli insegnanti rappresentano quasi metà dei dipendenti pubblici statunitensi. Tuttavia vi è una terza questione, più generale, che riguarda il rapporto scuola-società e la funzione sociale degli insegnanti: si tratta dell'idea secondo la quale la mobilità sociale degli individui dipende in ultima istanza dalla qualità della formazione ricevuta. A quest'ultima è attribuito lo svantaggio sociale di chi nasce e cresce nei ghetti e nelle aree povere del primo mondo.

Le divisioni sociali ed economiche all'interno della popolazione, e il loro riflesso spaziale nella geografia delle aree urbane, sono qui considerate un effetto necessario e inevitabile dello sviluppo sociale ed economico. L'intervento riformatore, di conseguenza, non deve concentrarsi sui ghetti e sui processi che li hanno prodotti, bensì sulle

1. Silver B., *Le forze del lavoro*, Mondadori, Milano, 2008, p. 150.
2. I dati sono ricavati dal sito <www.unionstats.com>.

opportunità offerte al singolo individuo – al bambino, nel nostro caso – il quale, se meritevole e dotato di buona volontà, avrà così un’occasione di riscatto sociale. Se ciò non avviene, è responsabilità del sistema scolastico statale che non è in grado di predisporre un’offerta formativa adeguata e competitiva. All’interno di questa visione, scuola e insegnanti sono considerati una delle cause primarie della disuguaglianza sociale. Se i risultati delle scuole pubbliche nelle periferie sono scarsi, la colpa è dei cosiddetti *bad teachers*, “cattivi insegnanti” protetti da un potentissimo sindacato che ne impedisce il licenziamento. A causa loro i bambini delle *poor neighborhoods* non riescono ad accedere all’istruzione superiore. È questa la tesi del documentario *Waiting for Superman*, diretto da David Guggenheim (documentarista vicino alla sinistra americana, nonché regista del famoso *An Unconvinient Truth* con Al Gore) e finanziato, tra gli altri, da Bill Gates e da altri magnati. Il film, che ha riscosso un grande successo trasversale tra conservatori e democratici ed ha goduto di una copertura pubblicitaria senza precedenti nella storia dei documentari³, propone essenzialmente due soluzioni: 1) il licenziamento del 10% degli insegnanti (quelli che risultano avere una produttività bassa rilevata a partire dai risultati ottenuti dai loro allievi); 2) la diffusione delle *Charter Schools*, ossia scuole finanziate dallo stato ma gestite da privati, che assumono quasi esclusivamente insegnanti non sindacalizzati. Nonostante le forti critiche ricevute e le molte inesattezze riscontrate da economisti e sociologi a partire dai dati statistici palesemente in contrasto con quelli del dipartimento di stato americano e di altre autorevoli fonti⁴, *Waiting for Superman* ha saputo intercettare e alimentare un movimento d’opinione contro gli insegnanti della scuola pubblica e i loro sindacati, che si è espresso violentemente in occasione dei recenti conflitti

3. Oltre a ricevere molta attenzione dalla stampa è stato presentato per ben due volte al popolarissimo *The Oprah Winfrey Show* ed è stato per due settimane al centro della programmazione della NBC (con tanto di intervista al presidente Obama).

4. Lo studio nazionale condotto dall’economista Margaret Raymond dell’Università di Stanford sui risultati nello studio della matematica degli studenti di più di 5000 *charter schools* statunitensi (CREDO Study, <<http://credo.stanford.edu>>) ha mostrato che il 17 % di queste ottiene un livello di conoscenze superiore alle scuole pubbliche, il 37 % ha un risultato medio peggior e il restante 46 % non presenta differenze significative.

che hanno interessato insegnanti e lavoratori pubblici del Wisconsin.

È sufficiente una breve rassegna della letteratura scientifica per mettere in discussione la base empirica e i presupposti teorici della tesi secondo la quale gli insegnanti rappresenterebbero il fattore più importante nel determinare i risultati degli studenti. Eric Hanushek, economista dell'istruzione dell'Università di Stanford, ha dimostrato che l'influenza di tale fattore non arriva al 10%, collocando gli insegnanti al primo posto tra i fattori determinanti *all'interno* della scuola. Ma a fare veramente la differenza sono fattori *esterni*. Un'ampia ricerca condotta dall'economista Dan Goldhaber dell'Università di Washington rivela che il 60% dei risultati dipende da fattori extra-scolastici, come, ad esempio, il reddito della famiglia d'origine. Diane Ravitch, pedagogista e consulente del governo Bush, a suo tempo appassionata sostenitrice del programma *No Child Left Behind*, ha definito inaccettabile e sbagliata la tesi sostenuta dal documentario: «Nonostante la profonda influenza degli insegnanti sugli studenti» ha scritto in un lungo articolo pubblicato sul New York Times⁵ «è assurdo pensare che possano da soli riparare al danno causato dalla povertà e dalle problematiche che ne derivano».

Nei tre anni di crisi economica appena trascorsi il dibattito sulla scuola italiana ha assunto, sul piano culturale e politico, caratteristiche simili a quello statunitense, dalla critica al ruolo dei sindacati alle accuse di partigianeria nei confronti dei libri di testo. Anche il modello delle *Charter Schools* sta ricevendo in Italia un'attenzione crescente, come dimostrano i molti interventi a tale proposito dell'ex-presidente della commissione cultura on. Valentina Aprea. A ciò si aggiungono alcuni pedagogisti libertari o radicali che, seppur con argomentazioni differenti⁶, si uniscono al coro di voci che attribuiscono agli insegnanti la responsabilità del malfunzionamento della scuola pubblica italiana. Un clima del genere, unitamente alle pressioni derivanti dalla situazione economica generale, potrebbe indebolire la categoria degli insegnanti tanto sul piano politico-sindacale, quanto

5. D. Ravitch, "The myth of charter schools", New York Times, 11 novembre 2010.

6. Si veda, ad esempio, Fofi G., "La disfatta del ceto pedagogico", *Gli asini*, n. 2, settembre-ottobre 2010, Gli asini Ed., Roma.

su quello del riconoscimento sociale, creando i presupposti per una ridefinizione normativa del reclutamento e della carriera degli insegnanti finalizzata all'introduzione di un sistema di chiamata diretta.

Esiste tuttavia un'altra possibilità: impostare il dibattito sulla scuola in modo diverso, separando nettamente la discussione – urgente e imprescindibile – sulla qualità dell'insegnamento da quella sulla riforma della condizione contrattuale degli insegnanti, contrastando la convinzione diffusa secondo la quale solo intervenendo sulla seconda – ossia eliminando i diritti e le garanzie occupazionali degli insegnanti – si possa migliorare la prima.

Appendice

aA

La madre di tutte le riforme*

Lucio Magri

L'uomo moderno dovrebbe essere una sintesi di quelli che vengono ipostatizzati come caratteri nazionali: l'ingegnere americano, il filosofo tedesco, il politico francese, ricreando per così dire l'uomo italiano del Rinascimento, il tipo moderno di Leonardo da Vinci, divenuto uomo massa o uomo collettivo pur mantenendo la sua forte personalità e originalità individuale. Una cosa da nulla, come vedi.

(Antonio Gramsci,
da una lettera alla moglie)

aA

Fin dai primi numeri della rivista abbiamo avviato un'analisi e una riflessione sulla "questione scuola". Dopo la grande giornata di lotta degli insegnanti, e l'approvazione della legge sulla parità scolastica, la discussione si è allargata sulle colonne del *manifesto* quotidiano, con contributi di operatori diretti e di esperti¹.

Cercherò di intervenire anch'io pur non essendo uno specialista, per azzardare un ragionamento generale e avanzare qualche proposta, che altri potrebbero correggere, approfondire, rendere molto più concreti.

Tenterò di sostenere: che la trasformazione della scuola oggi è "la madre di tutte le riforme"; che l'attuale scuola di massa – ovunque e in ogni sua forma – vive una crisi profonda, delude molte delle speranze e contraddice molte delle finalità su cui era nata; che la linea lungo la quale tale crisi viene affrontata – privatizzazione strisciante – anziché risolverla l'aggrava. E di mettere in evidenza alcuni

93

* Ripreso da *la rivista del manifesto*, n. 5, aprile, 2000.

1. Sul *la rivista del manifesto*: Alba Sasso, Benedetto Vertecchi, Scipione Semeraro. Su *il manifesto*: Rossana Rossanda, Piero Bernocchi, Anna Pizzo, Enrico Pugliese e altri.

nodi problematici che potrebbero avvicinarci all'idea di una scuola alternativa e delle sue funzioni sociali.

Sulla centralità del problema della scuola – sarebbe meglio ormai dire del sistema formativo allargato – tutti sembrano, in questo momento, essere d'accordo. Non siamo nell'epoca della società dell'informazione? Non è il “capitale umano” la riserva più importante, più reperibile e solo parzialmente utilizzata per reggere la competitività economica e aprire al mondo sorti progressive e magnifiche? Non sono evidenti i segnali di un imbarbarimento anziché di un incivilimento, cui l'espansione della ricchezza materiale si accompagna?

A mettere in guardia sul carattere retorico di questo generale consenso, e a mettere in luce le intenzioni molto diverse che vi sottostanno, dovrebbero spingere subito banali constatazioni: il fatto che la spesa pubblica per l'istruzione – in Italia e altrove – ha ristagnato o si è addirittura ridotta negli ultimi due decenni rispetto al prodotto interno lordo; e il fatto che ormai da molto tempo crescono in ogni paese consapevolezza e denuncia dei “fallimenti” del proprio sistema educativo senza peraltro che ne seguano grandi movimenti nella società né tentativi importanti dei governi, per porvi riparo.

Questa contraddizione non si spiega soltanto con le difficoltà di bilancio o con il rallentamento dello sviluppo economico: perché essa permane anche quando e laddove il bilancio pubblico è risanato, la spinta al consumo privato è impetuosa fino all'indebitamento, e la crisi della scuola direttamente interviene come freno allo sviluppo produttivo. Il fatto è che fin dal primo gradino – l'individuazione del problema e la definizione delle finalità cui commisurarlo – le prospettive politiche e culturali divergono profondamente. Modernizzazione o trasformazione? Riduzionismo e funzionalismo dell'istruzione, o formazione critica e integrale? Siamo o no arrivati storicamente ad un punto in cui diventa necessario e insieme possibile *assumere come finalità sociale primaria*, oltre alla produzione dei beni e dei servizi, *la formazione di un nuovo “tipo umano”* generalmente colto e consapevole, e il lavoro non solo come fatica e strumento ma come bisogno e ricchezza? Io ritengo di sì, guardando alle rotture epocali che sono in corso. Ne cito alcune.

- a) *Scuola e lavoro*. Tutti convengono che ci troviamo di fronte ad una nuova fase tecnologica che non solo sostituisce la precedente ma costituisce un salto di qualità: soprattutto perché sempre più incorpora nelle macchine, e assorbe, capacità specificatamente intellettuali del lavoro umano. Ciò comporta, sul versante del lavoro, due movimenti. Da un lato cresce, per una minoranza, l'importanza di un lavoro di progettazione, di direzione e di gestione dei processi produttivi per il quale è richiesta competenza professionale molto alta e una piena identificazione con i valori dell'efficienza e della competizione; dall'altra parte si estende ulteriormente a nuovi settori e a nuovi livelli l'area del lavoro parcellizzato, esecutivo, precario, deprivato di un "mestiere" acquisito e arricchito attraverso una pratica (post-tayloristico per un verso, iper-tayloristico per l'altro). Entrambi comunque incalzati da una incessante e rapida innovazione, dalla necessità di aggiornamento nelle competenze e nei ruoli. Perciò una formazione di base in grado di *insegnare ad imparare*, prima e più che fornire una specializzazione professionale, diventa oggi più importante, tutela e definisce in partenza tutta una vita, garantisce una capacità generale di aggiornamento nel proprio ruolo, e tanto più è indispensabile per fornire a ciascuno qualche possibilità di superare barriere sempre più definite dalle risorse intellettuali.

All'inverso, una scuola di base povera, precocemente professionalizzante e selettiva, costituisce un limite pesante alla mobilità sociale, rende le "pari opportunità" una mistificazione, lascia sul terreno semilavorati umani obsoleti ed emarginati e frena lo stesso sviluppo economico.

- b) *Il crollo della "tradizione"*. È un aspetto essenziale e trascurato della rottura epocale che attraversiamo. La formazione delle conoscenze, della personalità, di un'etica individuale e collettiva, è stata garantita per molti secoli da una *tradizione*, cioè da un patrimonio lentamente accumulato, diversamente distribuito e vissuto dalle classi, ma che costituiva comunque un riferimento autorevole e comune, trasmesso da istituzioni forti e radicate. A lungo la scuola – che pure per sua natura metteva in crisi

questo sistema inserendovi, almeno per le classi dirigenti, il principio della scienza, della storicità del sapere e dei valori – si è comunque appoggiata alla tradizione e vi si è riferita.

Nel corso dell'ultimo secolo, e sempre più rapidamente, tale ruolo della tradizione è crollato, nel bene e nel male, cioè come patrimonio e come superstizione: le stesse forze conservatrici non sono più in grado di impugnarne la bandiera se non retoricamente. Crollato come principio, crollato nei suoi contenuti. Rotture straordinarie di modi di pensare e di agire memorabili: ad esempio la gerarchia sociale riconosciuta come ordine naturale, la morale sessuale dominata dalla finalità della procreazione e dalle “leggi di natura”, la divisione dei ruoli tra uomo e donna nel patriarcato. E sono entrate in crisi le istituzioni che la assicuravano: la famiglia larga e stabile, le parentele, le piccole comunità, la Chiesa come maestra di vita quotidiana. Infine anche istituzioni alternative che la rielaboravano in nuovi ambiti e in forme diverse (i partiti di massa come soggetti pedagogici, i sindacati e le nazioni come ambiti di identità collettive).

Questa constatazione è stata messa in rilievo, da Anthony Giddens, nei suoi primi e migliori libri, con il concetto di “società riflessiva”: ogni uomo può e deve costruirsi ormai una propria visione del mondo. Ma in quel concetto viene censurato un elemento aggiuntivo, essenziale. La libertà di ciascun individuo, molto più radicale del passato, si modella e si orienta in un *confronto impari* con poteri formativi di fatto ancora più vincolanti e invasivi: il mercato, i media, la struttura imperiale del potere culturale in cui si selezionano e si integrano i nuovi intellettuali, i consumi indotti e gli stili di vita omologati. Tutti poteri forti i quali, più che formare personalità o spirito critico, destrutturano la coscienza, relativizzano la morale, passivizzano l'individuo, soprattutto per tutto ciò che non è direttamente funzionale alla produzione e al consumo delle merci o misurabile con il parametro del reddito.

Senza una scuola capace di rompere tale circolo vizioso, di offrire una base di partenza che sostituisca la tradizione ma attrezzi l'individuo a difendersi dall'effimero, che gli fornisca un patrimonio di conoscenze, di valori e di spirito critico su cui ordinare e selezionare i messaggi

confusi e manipolati dalla “società dell’informazione”, la “società riflessiva” diventa al tempo stesso disgregata e gregaria, intellettualmente povera, eticamente casuale. E non a caso vi si producono impotenti e degenerate separazioni etniche, fondamentalismi religiosi, intolleranze razziali e domande di repressione.

- c) *La crisi della democrazia politica.* È evidente a tutti che, proprio nel momento del loro apparente trionfo, le istituzioni della democrazia rappresentativa stanno vivendo una crisi radicale. Non solo per il declino degli stati nazionali e il trasferimento del potere reale in sedi lontane e incontrollabili dalla sovranità popolare. Ma per una contraddizione più radicale. Le scelte della politica, una politica che voglia incidere realmente sul corso delle cose, sono sempre più complesse, presuppongono la chiarezza di un progetto generale e di lungo periodo, e contemporaneamente avrebbero bisogno di un consenso duraturo, di una partecipazione continua, di una capacità diffusa di gestione. Ma per ciò occorrerebbe un cittadino ad alta competenza politica, capace di capire, di scegliere, di controllare. Senza tale presupposto il suffragio universale si riduce a mera apparenza, ad un mercato in cui prevalgono interessi particolari e umori oscillanti, nel quale le *élites* intervengono con la manipolazione ma dal quale esse stesse sono vincolate e corrose, e anche le decisioni migliori diventano impotenti perché non trovano forze e intelligenze capaci di realizzarle. Senza una scuola che *formi il cittadino*, dotandolo di conoscenze adeguate e di uno spirito pubblico (non parlo ovviamente delle banalità dell’educazione civica), la politica torna ad essere amministrazione, i governanti diventano una corporazione, il popolo bambino, ingenuo ed ostile.
- d) *La nuova frontiera dell’ingegneria biologica.* Dalla scienza che indagava e trasformava la materia inerte stiamo passando a quella che può trasformare la materia vivente. Interdire quel confine non è possibile. Non solo perché troppo forte è la spinta a varcarlo. Ma perché varcarlo è necessario per combattere vecchie e nuove sofferenze, per garantire anche solo la sopravvivenza di un mondo sempre più popolato e di una specie che pretende di non rassegnarsi alla selezione naturale, facendo sopravvivere

anche i più deboli. La manipolazione genetica – biologica e psichica – inserita in una società di mercato apre però due prospettive inquietanti: da un lato il potere che ne deriva alle grandi società multinazionali che dispongono delle colossali risorse necessarie alla ricerca e del diritto di brevettarne i risultati secondo logiche di profitto; dall'altro lato il potere dell'individuo consumatore, con la scarsità di conoscenze e di criteri etici adeguati ad esercitarlo con razionalità. A quali finalità comuni, con quale valutazione dell'attivo e del passivo generale e di lungo periodo, a quale concezione dell'uomo e del suo destino, vanno sottoposte le decisioni che sono connesse a questa nuova frontiera, a quale etica vanno commisurate le stesse regole giuridiche che interdiscono certi territori o certi comportamenti?

La formazione della personalità, un'etica vissuta e condivisa – su temi che il senso comune non è più in grado di valutare, quando il progresso non coincide più con l'incivilimento, e i limiti entro i quali la libertà individuale non danneggia quella altrui sono più incerti – assumono un valore del tutto nuovo. Potrei proseguire in queste considerazioni. Ma già queste bastano a farci capire come e perché la trasformazione del sistema formativo, su scala e con caratteri impensati, sia oggi *la madre di tutte le riforme*: incrocia tutti i temi fondamentali del futuro, è la leva necessaria per orientare l'insieme della società e anche lo strumento indispensabile per costituire un soggetto, un blocco storico riformatore che invece la spontaneità sociale continuamente disgrega, condanna all'integrazione subalterna o alla marginalità e alle ribellioni disperse.

Servono, forse, in qualche misura, anche a farci capire quali risorse ed occasioni nuove comincino ad esistere per tentare tale trasformazione: ad esempio la lunga durata del tempo di vita che già oggi la scuola occupa e non riesce a bene impiegare; gli strumenti che le offrono tecnologie che permettono di alleggerire l'intelligenza da funzioni meccaniche e ripetitive, di addestrare alla ricerca, di dare concretezza a conoscenze non puramente astratte, ma a condizione che vengano usate come ausilio e non come sostituzione di un insegnamento che "insegna ad imparare", e fornisca all'individuo una griglia

concettuale che organizzi le informazioni e produca significati.

La formazione consapevole di un “nuovo tipo umano” diventa insomma una finalità sociale prioritaria. Non basta certo la scuola a fornirla, ma ne è condizione fondamentale.

Ad affrontare questa sfida arriviamo con una scuola non solo inadatta, ma *apertamente in crisi*.

La scuola di massa è stata e rimane una delle grandi conquiste dell'ultimo secolo. Soprattutto negli ultimi decenni la grande maggioranza dei giovani è entrata nella scuola secondaria, vi resta fino all'adolescenza inoltrata, una buona parte prosegue più avanti. In Europa – più tardi e stentatamente in Italia – questa nuova scuola ha assunto un carattere avanzato e coerente: scuola pubblica, obbligatoria e gratuita, unificata nei programmi di base, con garanzie della libertà di insegnamento. Il suo obiettivo era di abbattere le barriere sociali, di offrire pari opportunità e un avanzamento culturale generale. La *democratizzazione*, una vera rivoluzione in una istituzione fondamentale: entravano all'improvviso nella scuola secondaria e superiore, in modo pieno, masse che non avevano alle spalle un retroterra familiare e sociale che le avessero preparate o le sostenessero in questa prova, e vi entrava “l'altra metà del cielo”, le donne, rimaste per secoli confinate in un ruolo altro e separato.

Una tale novità materiale implicava però una trasformazione radicale, di programmi, di metodi, di modi di funzionamento. Tale trasformazione non c'è stata, o è rimasta superficiale. Quanto al funzionamento, è stata certo riconosciuta la spinta soggettiva e oggettiva contro la “selezione”: ma non concentrando le risorse per suscitare in tutti un coinvolgimento creativo in un processo culturale per il quale non avevano dall'esterno stimoli sufficienti, né mettendo in relazione diretta conoscenze impartite ed esperienze concrete; bensì dando alla selezione maglie più larghe, permettendo di proseguire anche a chi restava indietro e liberalizzando gli accessi all'Università. Quanto ai contenuti, si è ridotto l'insegnamento del latino e della cultura classica, ma senza sostituirlo con un insegnamento realmente rinnovato della lingua, della storia e della filosofia, né integrarlo con nuovi e decisivi settori della cultura moderna (l'economia,

la sociologia, la geopolitica); si è esteso l'insegnamento della scienza, riducendo il ruolo centrale che vi avevano avuto la geometria analitica e la fisica classica, ma solo aggiornandolo, senza introdurre conoscenze epistemologiche e di storia della scienza che rendessero i nuovi caratteri della scienza moderna comprensibili e accessibili². In sostanza non una scuola "alta" per tutti, solo una scuola più facile, produttiva più che di veri interessi culturali e di autonome capacità di ragionamento, di un "semilavorato intellettuale". Non voglio dire con questo che non ci sia stato un generale elevamento, ma solo che quell'elevamento non ha corrisposto adeguatamente alle possibilità ed alle finalità.

Per una fase, a quel vuoto di riforma ha supplito, dall'interno e dal basso, lo sforzo innovatore di una generazione di insegnanti stimolata dal grande sommovimento culturale degli anni '60 e '70, e soprattutto esso è stato compensato largamente da una generale tendenza verso una maggiore eguaglianza e una maggiore partecipazione politica e sociale che concorrevano dall'esterno alla democratizzazione.

Negli ultimi decenni però queste sinergie sono venute meno. Il processo sociale è tornato ad essere differenziante, nel lavoro e nel reddito, la struttura del territorio ha consolidato queste differenze ghettizzandole, e sono enormemente cresciuti il peso e l'efficacia dei mezzi di comunicazione di massa nella forma prevalente della commercializzazione, dell'intrattenimento, del messaggio confuso che abituava i bambini, prima e durante la scuola, gli adulti dopo, a forme più facili e passive di consumo culturale. Nel mercato del lavoro sono diminuiti i ruoli più faticosi, si richiedeva qualche conoscenza in più a tutti, ma restava circoscritta l'area entro la quale un alto livello culturale potesse esprimersi: alla promessa della scuola di massa non corrispondevano sbocchi professionali adeguati.

Cosa è accaduto quindi della e nella scuola di massa?

La prima vittima è stata *l'idea della scuola democratica*. Si è venuto determinando all'interno stesso della scuola pubblica e unificata un ritorno nei fatti della *discriminazione sociale*: istituti collocati in zone e quartieri diversi, frequentati da

2. Cfr. il libro, discutibile nelle conclusioni ma molto bello nell'analisi e nella critica, di Lucio Russo, *Segmenti e bastoncini*, Feltrinelli, 1998 e il libro recente di Antonio La Penna, *La scuola*, Laterza, 2000.

diversi strati sociali, pur con la stessa denominazione o con gli stessi programmi o per gli stessi diplomi hanno insegnanti diversi, producono risultati educativi diversi, offrono sbocchi diversi.

È ciò che Chauvel – sulla base di dati illuminanti della pur avanzata situazione francese – ha definito “*demografizzazione*” e non “*democratizzazione*” della scuola.

Ma in qualche misura vittima è stata anche la scuola migliore. La sua capacità formativa di pensiero critico, di una cultura complessivamente organizzata, di una capacità individuale a programmare la propria biografia, della scelta di una propria vocazione. Anche per una parte delle classi dirigenti la scuola secondaria è diventata un’area di parcheggio, che si estende spesso all’università in un’adolescenza anormalmente prolungata. I dati e le ricerche sul nuovo analfabetismo (nuovo perché coinvolge anche chi è stato a scuola molti anni, e perché misura non solo incapacità alfabetica in senso stretto, ma anche incapacità di interpretazione di un testo); i dati della lettura di libri e giornali (stagnanti anche nelle classi superiori); i dati rilevati con i test di cultura generale anche rivolti a studenti universitari, sono conosciuti e scoraggianti. L’esperienza di ciascuno, quando rifletta sul livello delle relazioni e delle conversazioni, ce ne fornisce quotidiana conferma.

La risposta a questa crisi – nei fatti e nelle intenzioni – è, come su ogni altro terreno, quello della privatizzazione, dell’imitazione del “modello americano”. Quando parlo di privatizzazione non mi riferisco solo o tanto al finanziamento (o alla crescita del numero, ancora modesta) delle scuole private, che pure ne è il primo segno rivelatore e ha attirato giustamente l’attenzione, per il conflitto che apre con norme prescrittive della nostra Costituzione. Mi riferisco più in generale ad un processo di *privatizzazione della stessa scuola pubblica*. Avviene qui ciò che già da tempo è avvenuto nel settore della televisione e avanza in quello della sanità. Un sistema integrato pubblico-privato nel quale il primo, pur essendo prevalente, assume gradualmente la logica e la finalità del secondo.

Privato, in questo caso, significa tre cose fondamentali: non più solo la differenziazione ma la concorrenza tra le scuole per avere i migliori insegnanti, allievi più dotati e più numerosi, con connessi anche vantaggi di carriera e di pre-

stigio; conseguentemente, l'integrazione diretta tra scuola e società nella forma di un rapporto subalterno tra la scuola e l'impresa e di un ruolo funzionale della scuola rispetto al mercato del lavoro così come è immediatamente dato; infine, quanto al destinatario dell'istruzione, la sostituzione di un soggetto sociale cui assicurare un diritto universale, con un soggetto individuale come *cliente* di servizi alternativi tra cui scegliere³.

Quali sono i meccanismi più o meno consapevolmente messi in opera in Italia e altrove per sostenere tale processo?

Un ciclo di educazione primaria più e non meno precoce e differenziato nella scelta professionale. L'autonomia delle scuole centrata più sull'autonomia finanziaria (in particolare ai livelli alti), gestito dal *preside-manager* più che dal collettivo docente, stimolata più a moltiplicare materie di insegnamento per renderle aderenti alle richieste dell'impresa o a "impressionare" il cliente, che non a concentrarsi su un asse formativo essenziale. La selezione di una *élite* di insegnanti, con concorsi e incentivi salariali, sulla base di queste stesse finalità. La più netta separazione, nell'Università, tra cicli brevi di laurea, puramente professionalizzanti, e cicli lunghi per formare ricercatori e dirigenti, e la più accentuata prevalenza dei dipartimenti sulle facoltà, per dare all'insegnamento un carattere più specialistico. La flessibilità dei curricula individuali (i cosiddetti "crediti formativi") che garantisce l'autoselezione sacrificando la serietà e il significato di una formazione complessiva. L'introduzione accelerata e approssimativa delle "nuove tecnologie" con un semplice addestramento ad usarle e come surrogato anziché come supporto della ricerca; o della lingua straniera nella forma di un *esperanto* immediatamente usabile, cui corrisponde un impoverimento della lingua propria (un "inglese maccheronico" che convive con un dialetto nazionale).

Ora, è paradossale, e sufficientemente significativo, un semplice fatto. Proprio nel paese che prima ha imboccato questa strada ed è andato più avanti (ormai in forme quasi grottesche: la massiccia presenza della pubblicità nelle scuole con relativi incentivi agli insegnanti, o la quotazione

3. In Italia i discorsi e le proposte al riguardo del centro-sinistra non sono certo eguali ed equivalenti a quelli del centro-destra, e della Confindustria, ma vanno nella stessa direzione, subiscono la stessa egemonia ideologica.

in borsa di “società per la gestione delle scuole”), da molto tempo e nel modo più implacabile, è in atto una riflessione autocritica su cui convergono, da punti di vista opposti, gli intellettuali, gli specialisti e gli operatori del settore (conservatori, liberal, radical; pedagogisti, sociologi, economisti)⁴. Quasi tutti, con riflessioni teoriche e ricerche empiriche, denunciano i risultati complessivi e di lungo periodo del modello: l'emarginazione cui la scuola dei poveri condanna, con il suo effetto cumulativo e ghetizzante, il disordine e la violenza nella scuola e dei giovani fuori dalla scuola e il tasso di repressione che deve fronteggiarla⁵; il decadimento del livello culturale medio del paese (di riflesso astensionismo politico e banalizzazione dei prodotti di consumo dell'industria culturale); la separazione entro barriere rigide tra culture diverse, minoritarie e incomunicanti; ma anche “l'idiotismo specialistico” che ormai frena anche le professioni intellettuali (e, di riflesso, l'impoverimento politico-culturale dei governanti).

aA

Tutto ciò, nel caso degli Stati Uniti, è in qualche modo compensato, o contenuto, da altri meccanismi: le gigantesche somme destinate a “ricerca e sviluppo”, che in parte si trasferiscono sulle università migliori, e la lunga tradizione delle scuole private come fondazioni dotate di un patrimonio proprio alimentato dalle donazioni, che al finanziamento privato danno un carattere almeno a certi livelli non angustamente funzionale; la possibilità di importare da tutto il mondo intellettuali di grande valore, o di reclutare in altri paesi, come studenti per le proprie scuole di eccellenza, cervelli già formati meglio di quanto la loro scuola secondaria fornisca. Tutti fatti empiricamente dimostrati. Ma in Europa tali compensazioni non operano: la privatizzazione che procede è povera, produce assai meno eccellenza, non importa cervelli ma ne è deprivata.

È dunque una risposta perdente, come e più che in altri settori. Perdente sul terreno della formazione generale e polivalente del cittadino e dell'uomo, ma anche su quello della produzione di una classe dirigente e di valori condivi-

103

4. Da Bloom a Brunner e a Lasch; da Luttwak a Thurow a Buttigieg, solo per citarne alcuni tra i tanti.

5. Douglas S. Massey, *American Apartheid*, Harvard University Press, 1994.

si. La crisi della scuola di massa, per questa strada, permane e si radicalizza.

Se questo ragionamento ha una logica, e si riscontra nei fatti, se ne possono trarre alcune ipotesi da discutere per definire un'idea alternativa di scuola, all'altezza dei tempi.

a) *Formazione permanente.* È un obiettivo di cui si parla molto e sul quale tanti convergono, ma forse senza valutarne il valore, la portata e la difficoltà. Si tratta di abbattere la separazione tra due tempi: quello in cui si va a scuola per imparare, e quello in cui si usa ciò che si è imparato per lavorare e per vivere. E di *intrecciare scuola, lavoro, esperienza fin dall'adolescenza e per tutta la vita.*

Già questo semplice fatto, materiale, costituirebbe una rivoluzione che cambia sia la scuola che la vita. Ma soprattutto lo diventa se il concetto di formazione permanente viene assunto in senso pieno e forte. Il che per ora non emerge né nelle intenzioni né nell'esperienza avviata. L'età giovanile resta fermamente quella in cui si va a scuola, o a un certo punto, per necessità, vi si aggiunge un "lavoretto", o comunque un lavoro precario, che con essa non ha relazione né scambio. Per gli adulti la scuola viene poi proposta solo come recupero o come aggiornamento professionale⁶.

In questa accezione riduttiva una formazione permanente, se anche ci fosse, e ancora non c'è, lascerebbe inalterato il fatto che la maggioranza degli adulti – come sempre è stato – passano una gran parte della vita senza disporre di sedi e strumenti sociali collettivi specificamente organizzati a questo fine, che permettano di sviluppare le loro conoscenze non professionali e di acquisire una visione più complessiva e creativa della loro stessa professione e del contesto in cui si esercita. Pur avendo, per farlo, un crescente tempo libero e un continuo flusso di informazioni da organizzare e decifrare. Cosicché le loro vere conoscenze e le loro identità culturali restano quelle già acquisite, non aggiornate né usate

6. Cfr. Dubar Gadea, *La promotion sociale en France*, Presses Univers. Septentrion, 1999; Dayan, Géhin, Verdier, *La formation continue dans l'industrie*, Formation emploi n° 16, 1986.

si smarriscono nella memoria; ed essi perdono contatto con una realtà in evoluzione rapida, devono affrontare problemi complessi con le armi del puro senso comune. Il che spiega un fenomeno triste, di cui si fa quotidiana esperienza: l'invecchiamento fisico, a differenza del passato, corrisponde in generale ad un impoverimento mentale e del sistema di relazioni, ad un declino di autorità e di ruolo sociale. È evidente per gli anziani, ma già lo si coglie nel rapporto genitori-figli. L'educazione permanente è affidata alla televisione, e prende forma di hobby.

Se al contrario si assume l'idea di educazione permanente come supporto istituzionale di una generale crescita culturale e professionale, allora emergono colossali problemi: grandi risorse materiali e umane da investire, riduzione finalizzata del tempo di lavoro e di quello di cura cui sono inchiodate le donne, metodi e contenuti nuovi dell'insegnamento. Quando infatti il rapporto tra studente e insegnante si stabilisce tra adulti, la comunicazione, per stimolare interesse ed essere accettata, deve assumere molto di più il carattere di una discussione e di una ricerca, ne deve risultare più evidente l'utilità in rapporto all'esperienza e insieme fornire le conoscenze necessarie ad elaborare l'esperienza in forma intellettuale. Ciò esige una enorme invenzione culturale e organizzativa. Ma solo così la formazione permanente diventa un elemento di una nuova idea della scuola e della sua funzione, rivolta alla effettiva promozione sociale e a fare di tutti realmente degli "intellettuali".

- aA
- b) *L'autonomia della scuola.* Era e resta una rivendicazione essenziale, non solo contro il vecchio burocratismo e centralismo, ma contro la trasmissione di un sapere codificato e contro il nuovo conformismo implicito nell'industria culturale di massa; e per offrire uno spazio alla elaborazione di "significati" che non sia imposta dall'alto. Questo è infatti il punto sul quale, all'inizio, la "riforma" di Berlinguer prometteva una novità interessante e si è incontrata con la sperimentazione molecolare già avviata, forzando le regole, in molte scuole. Ma cosa si intende per autonomia? Qui le prospettive si sono presto divaricate.

Autonomia anzitutto didattica, gestita dal collettivo insegnante e discussa da studenti e genitori, o autonomia prevalentemente organizzativa e finanziaria gestita da un preside-manager con l'ottica dell'azienda? Come si distribuiscono le risorse umane e materiali: si concentrano prevalentemente nelle situazioni a rischio, per compensare handicap di partenza e ambiente circostante più difficile, o, con l'automatismo del mercato, là dove è più facile raggiungere buoni risultati?

Come si valutano tali risultati, in base al livello di "prodotto" mediamente ottenuto, o anche in rapporto all'*input* che la scuola è riuscita ad immettere rispetto alla condizione di partenza? Come si giudica e si premia la qualità del lavoro di un insegnante, solo in base a ciò che sa o anche e soprattutto su ciò che sa insegnare, la sua assiduità e il suo impegno sul campo? E chi lo giudica, ancora un potere gerarchico attraverso prove concorsuali modernizzate e dequalificate fino all'uso dei quiz, o anzitutto il suo collettivo di lavoro e i suoi studenti, prima con lo stimolo della stima e della disapprovazione, e poi con il riconoscimento accertato del merito? Come si riqualificano di continuo gli insegnanti, e si garantisce loro una effettiva carriera: con frettolosi corsi di aggiornamento per acquisire nuove nozioni, oppure con periodici distacchi presso l'Università, in un lavoro superiore di ricerca e sviluppo intellettuale?

Infine, e forse soprattutto, quale obiettivo si assegna all'autonomia, quello di ricercare sul territorio finanziamenti privati adeguandovi l'insegnamento e di conquistare nuovi allievi moltiplicando materie e corsi accattivanti e facili, oppure quello di elaborare sul nucleo essenziale e duro dell'insegnamento un progetto culturale e metodi migliori?

Insomma, *cooperazione competitiva* entro un quadro di finalità socialmente programmate, o concorrenza in un particolare mercato secondo parametri che il mercato in generale impone?

Anche qui emerge un elemento fondamentale di scuola alternativa: una discriminante non solo tra scuola pubblica e scuola privata, ma altrettanto tra scuola pubblica e scuola statale.

- c) *Lasse formativo*. È il tema più impegnativo e più importante. La vecchia scuola ha sempre avuto un preciso asse formativo che organizzava le conoscenze in un'interpretazione del mondo e trasmetteva valori. Su di esso si formavano le classi dirigenti, ad esso si riferivano anche coloro che lo contestavano, e si trasferiva "in pillole" nel senso comune delle classi subalterne. Questo asse formativo aveva una base comune in tutto l'Occidente (l'insegnamento del latino e l'umanesimo, il metodo scientifico classico centrato su matematica – geometria – fisica), su cui si innestavano culture nazionali emerse da grandi rotture ed innovazioni politiche e culturali (l'idealismo e lo storicismo tedesco e italiano, il razionalismo cartesiano e l'illuminismo francese, l'empirismo anglosassone e così via)⁷.

Una scuola pubblica alternativa può e deve avere oggi un suo nuovo asse formativo comune e caratterizzante, e quale? Questo è l'interrogativo più difficile, quello meno presente nell'attuale dibattito, e anzi spesso rifiutato in radice. Non a caso.

La destra non può affrontarlo e non ha bisogno di affrontarlo. Non può perché i suoi valori fondanti (Dio, patria, famiglia) non reggono il confronto, e non li pratica lei stessa. Non ne ha bisogno, perché la scuola privatizzata, e l'esercizio del ruolo, producono di per sé il "tipo umano" che le occorre per le funzioni dirigenti (efficienza, competizione, reddito), e la televisione basta a formare il "tipo umano" del consumatore e del cittadino gregario.

La sinistra porta invece in sé il senso di colpa e il sentimento di disincanto per aver proposto in passato un'ideologia organica che ha prodotto dogmatismo e totalitarismo. La sua maggioranza moderata accetta quindi l'ideologia della "fine delle ideologie", coprendola con una retorica – l'umanitarismo, i buoni sentimenti, le buone intenzioni – che non richiede un pensiero rigoroso e non sopporta una pratica coerente. Anche la sua

7. Il caso della scuola americana è particolare: perché vi ha inciso una componente specifica, il comunitarismo (da Mann a Dewey) che ancora produce esperienze pedagogiche alternative (come la scuola di Oakland) e una riflessione teorica critica anche ad alti livelli di autorevolezza (cfr: Jerome Brunner, *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, 1998).

minoranza radicale – che pure aborre il mercato, ma nutre una grande fiducia nella spontaneità sociale e nelle esperienze molecolari diffuse – diffida di un asse educativo unitario per la scuola pubblica, trasferisce il problema alle singole scuole, in rapporto con la realtà locale, e in sostanza lo risolve fundamentalmente in una scelta di metodo pedagogico (il dialogo, il confronto, la creatività dal basso).

In quest'ultima visione c'è indubbiamente un'importante verità, una soluzione parziale: l'idea del rapporto diretto scuola-società e l'importanza dell'autoeducazione collettiva. Ma, a mio avviso, anche una pericolosa illusione: perché il "locale" è a sua volta dominato da poteri e interessi ancora più pressanti perché più vicini, che pongono richieste più immediatistiche e corporative e inventano identità rozze e improvvisate; ed è comunque inserito in un sistema globalizzato e in una cultura omologante e pervasiva che lo sovrasta e lo travolge ancor più facilmente.

È la stessa trappola in cui cade anche tanta parte del mondo cattolico che pensa di resistere alla scristianizzazione, al materialismo consumistico, all'individualismo edonistico, al vuoto di significati e di valori, combattendo sulla trincea della scuola confessionale e aprendo invece la strada alla scuola del mercato.

Io credo invece che un asse formativo in senso forte, che indirizzi la scuola pubblica senza improvvisi, sia importante, e che Gramsci ci possa fornire un contributo a ricercarlo. Gramsci non inclina certo alla scuola facile, leggera, continuazione del gioco e sede solo del dialogo creativo. Anche su questo terreno non è un liberale né uno spontaneista: il primo compito della scuola, dice, è di far capire la – e abituare alla – fatica (perfino muscolare) del lavoro intellettuale. Egli critica certo, radicalmente, la scuola tradizionale, nel metodo e nel contenuto; per il suo carattere autoritario e astratto, e per il suo carattere di classe, ma senza negarne la verità: cioè l'obiettivo di formare intellettuali organici. La scuola cui pensa non è nuova solo perché vi possono accedere tutti, e non è un terreno neutro: è il campo di una battaglia per l'egemonia, forma una visione del mondo e un metodo di pensiero. Perciò Gramsci tenta di definire un

nuovo asse formativo, come aspetto e sanzione di una più generale lotta culturale con la quale il proletariato si trasforma in classe dirigente, la lotta di classe si eleva ad un livello etico-politico. Il collegamento con l'idea di partito come intellettuale collettivo e di "rivoluzione intellettuale e morale" è esplicito.

Ma l'asse formativo che propone non è affatto – come sarebbe stato nelle esperienze del "socialismo reale" – l'insegnamento del marxismo-leninismo. La sua ricerca si indirizza invece su di una scuola critica centrata sull'insegnamento della storia e della scienza, ma l'una e l'altra ridefinite, anzi rovesciate. Vale a dire su uno storicismo non idealistico ma materialistico, dunque analizzabile con metodo scientifico e con le nuove scienze umane, e una scienza antipositivista perché letta e orientata da un progetto e da un meccanismo sociale. Alla base di tale rovesciamento – ciò che sovverte il vecchio dogmatismo e impedisce anche al marxismo di congelarsi in una ideologia – è l'idea, anche per la scuola, del nesso dialettico tra teoria e prassi (dunque anche scuola-lavoro, scuola-società). Ciò che spinge, e continuamente ridefinisce la conoscenza del passato è il presente, sono i problemi che vi insorgono e da essa chiedono illuminazione (come per Marx: è l'uomo che spiega la scimmia, non la scimmia l'uomo); ciò che salva la scienza dalla riduzione positivista e oggettivizzante è il rapporto critico e creativo con la tecnica e con la pratica sociale che l'indirizza (la "scuola politecnica"). Così ogni generazione si inserisce in un continuum storico, e vi interviene per modificarlo, e così la vita individuale assume un significato non contingente e non casuale.

Ora, non c'è dubbio che in questa proposta fosse presente un'impronta organicistica, il rischio della risoluzione dell'individuo nella sua classe e nel suo progetto collettivo, ad un passo dalla "religione laica" e quindi di una scuola di parte. E di fatto anche i comunisti italiani varcarono quella soglia e più tardi, per ritrarsene, rinunciarono a quella ambizione.

Esiste oggi la possibilità di riprendere quel filo di discorso superandone i limiti ed evitandone le conseguenze negative?

Lo scritto di Marcello Cini apparso sulla nostra *Rivista*⁸ mi pare molto utile per affrontare tale interrogativo con grande apertura critica e in termini nuovi. In due punti. Il primo, che richiederebbe allo stesso Cini qualche chiarimento, riguarda la “difesa delle diversità”, individuali e sociali oltreché naturali, come valore che Marx avrebbe oscurato. Io penso che questo “oscuramento” andrebbe imputato a una certa tradizione marxista – economicista e statalistica – e solo in piccola parte e per un aspetto molto particolare a Marx stesso (il quale non era certo sostenitore di un egualitarismo primitivo, e definiva il comunismo anzitutto come regno della libertà, anche individuale, premessa di una piena fioritura delle differenze nei bisogni e nelle vocazioni, che però presuppone un mutamento del sistema economico-sociale). Ma resta il fatto che garantire le diversità è oggi più importante che mai: non solo per opporsi ad un mercato che materialmente e culturalmente le riduce e le ordina ai propri fini, ma anche e soprattutto per riconoscere, assumere, e far agire tali diversità per formare un soggetto della trasformazione che il proletariato – da sempre stretto, nel suo ruolo sociale immediato, tra subalternità e negazione assoluta, e oggi più frammentato – non è in grado *da solo* di esprimere.

Di più: tali diversità che potrebbero concorrere al blocco storico della trasformazione – e questo è l'elemento che anche in Marx non era chiaro – non sono pienamente riconducibili al conflitto di classe ma esprimono anche contraddizioni materiali più antiche (residui delle “forme che precedono”) e al tempo stesso anticipano contraddizioni della futura società post-industriale (nuovi bisogni e nuovi soggetti). A me pare evidente il riflesso enorme che tale riconoscimento può avere sulla scuola e il suo asse culturale. Penso, tanto per fare solo qualche esempio, a quanto di nuovo e di sconvolgente può venire nella ridefinizione continua di tutto il patrimonio culturale, se lo si riconsidera dal punto di vista emergente della differenza femminile e della fine del patriarcato, da

8. Marcello Cini, “L'elogio della diversità”, *la rivista del manifesto*, n. 3, febbraio, 2000.

quello della questione ambientale⁹, da quello delle civiltà emarginate dal pensiero e dalla storia occidentale e che oggi concorrono in una società multietnica.

Ma, per comprendere questo discorso di Cini ed evitare pericolosi equivoci, occorrerebbe chiarire meglio il senso che si può dare alle diversità, quando si passa da un ordine naturale – prevalentemente casuale e deterministico – ad un ordine umano. Nel primo caso a regolarle e a deciderne presiede la logica della selezione del più forte e del più adatto, una logica che, al massimo, si può chiedere all'uomo di non violentare distruggendone l'equilibrio. Ma nel secondo caso le diversità, più che essere garantite, devono entrare in comunicazione, reagire reciprocamente, produrre un avanzamento nel patrimonio comune e riprodursi in forma nuova, a un livello superiore. Perciò in un processo educativo deve esistere contemporaneamente un pluralismo e un tessuto comune, la competizione tra diversi e la sintesi provvisoria, autonomie e asse culturale unitario¹⁰.

aA

Ancora più importante, e più limpido, è un secondo stimolo che il discorso di Cini offre. Laddove, partendo dall'interno della più moderna ricerca scientifica, egli afferma che sta crollando il muro tra scienza naturale e scienze umane, tra mente e corpo, tra verità scientifica e giudizio etico. Qui il rapporto con la questione della scuola è ancora più diretto e fecondo. Si delinea storicamente la possibilità di introdurre più pienamente il metodo scientifico nella ricerca storica (integrandola con l'economia, la sociologia, le dottrine politiche, le letterature comparate), e di far emergere il valore della storia, lo spazio dell'etica, il peso dell'intenzione nella ricerca scientifica e nella sua applicazione tecnologica. Allora quella che in Gramsci era solo un'ipotesi piena di rischi, per definire un asse formativo comune ma non dogmatico, rigoroso ma non astratto, con un vai e vieni tra presente e passato, tra una disciplina e un'altra, tra conoscenze ed esperienze, può essere meglio definita e più concreta. Anche se è evidente quale rivoluzione

111

9. Cfr. un recente saggio di James O'Connor su storiografia ed ecologia.

10. Non c'è un vero e un buono da riconoscere e da imporre, ma c'è un continuo sforzo di approssimazione a un vero e a un buono da ricercare e costruire.

culturale, dentro ma anche fuori dalla scuola, quali nuove conoscenze, competenze e modificazioni del senso comune, tutto ciò presuppone.

Si coglie allora pienamente il nesso reciproco tra i principali nodi problematici intorno ai quali potrebbe crescere un'idea alternativa della scuola e del suo ruolo sociale: *educazione permanente, autonomia cooperativa, nuovo asse formativo*. Qui si è solo cercato di proporli approssimativamente, per stimolare una discussione che li verifichi, o li corregga, dia loro più rigore e più concretezza¹¹, ma, mi auguro, senza ridurne la portata e la radicalità dell'approccio.

11. In particolare andrebbe più attentamente ed esplicitamente affrontato il tema del "movimento". Una riforma della scuola, più che ogni altra, non è mai solo, né soprattutto, un problema di ordinamento. Deve avere alle spalle una spinta culturale, e alla sua base un movimento diffuso, quadri che la animino e la gestiscano. L'attuale movimento di protesta degli insegnanti – non corporativo, ispirato da una vera volontà di rinnovamento – ha mostrato una grande potenzialità ma anche un limite: non riesce a trovare un interlocutore essenziale tra gli studenti che latitano, né a coinvolgere la "cultura alta", gli intellettuali di punta, in Italia più integrati e sonnolenti che in altri paesi. Questo si riflette in un deficit di proposta alternativa, in una incapacità di comunicare con l'insieme dell'opinione pubblica. Ma è responsabilità sua, o innanzi tutto dei partiti di sinistra, dei sindacati, dei loro intellettuali che da tempo mostrano distacco, povertà di idee e di ambizioni su una questione tanto decisiva?

Parte seconda.
*Rethinking
economics*
e la
critica
dell'economia
politica

aA

Undici tesi sull'economia politica e su *Rethinking Economics*: la storia del pensiero economico, la tradizione italiana e le giovani generazioni*

Riccardo Bellofiore

aA

Premessa

Le Tesi che pubblico qui hanno avuto una lunga gestazione, superiore a quanto possa far immaginare il processo di scrittura delle medesime. Di fatto, la loro maturazione corrisponde alla mia intera vita in università, prima come studente e quindi come docente. Fa ormai, praticamente, mezzo secolo.

Ho iniziato a studiare la teoria economica nel 1973-74, ma mi ero iscritto ad una facoltà di Giurisprudenza: il mio interesse nella (critica dell') economia politica nacque da ragioni politiche, ma anche dalla fortuna, cioè dal felice incontro con un corso incredibilmente stimolante tenuto da Claudio Napoleoni all'Università di Torino, alla Facoltà di Scienze Politiche, il cui tema era "lo sviluppo e la crisi dell'economia italiana dal 1945 ad oggi". Napoleoni discuteva le diverse interpretazioni fornite dalle varie teorie (classica, neoclassica, keynesiana, neoricardiana, marxiana), e doveva

115

* Questa versione delle mie Tesi nasce dallo stimolo di Daniela Tavasci, e sviluppa in modo qualche volta diverso gli argomenti raccolti in un capitolo del volume che ha curato con Luigi Ventimiglia per la Edward Elgar, *Teaching the History of Economic Thought. Integrating Historical Perspectives into Modern Economics*, di prossima pubblicazione nel 2018.

dunque dare le fondazioni per comprenderla. Un approccio simile era quello del libro adottato di Mariano D'Antonio (*Sviluppo e crisi del capitalismo italiano 1951-1972*, De Donato, 1973) – ho sviluppato da allora una ammirazione infinita per le capacità didattiche di D'Antonio, e consiglio a tutti di procurarsi i suoi materiali, soprattutto degli anni Settanta, e lo stesso manuale di economia politica per i licei firmato con Liliana Bàculo. In realtà, tutti i corsi che ho tenuto hanno cercato di replicare il medesimo metodo, che ho poi incontrato di nuovo in Augusto Graziani: un metodo secondo il quale non vi è separazione tra confrontarsi con le teorie del passato e fare teoria economica oggi.

La questione di come insegnare la teoria economica e la sua relazione con la storia del pensiero economico era implicita nella discussione sulla “seconda crisi della teoria economica”. Mi limiterò a ricordare il significato che ebbe in quegli anni la Richard T. Ely Lecture di Joan Robinson pubblicata nell'*American Economic Journal* (n. 1-2, 1972) proprio con il titolo *The Second Crisis of Economic Theory*; e poi l'articolo di Suzanne de Brunhoff con Michel Beaud e Claude Servolin in *Le Monde* su ‘La crise de la science économique’ (22 maggio del 1973). In quei primi anni di formazione almeno tre libri trattavano della questione di una aperta crisi della teoria economica, *L'autocritica dell'economista* (a cura di Federico Caffé, Laterza, 1975), *La crisi post-keynesiana* (a cura di Mariano D'Antonio, Boringhieri, 1975) e qualche anno dopo *The Crisis in Economic Theory* (a cura di Daniel Bell e Irving Kristol, Basic Books, 1981, e tradotto come *La crisi della teoria economica*, Edizioni di Comunità, 1982). La discussione andò avanti anche, se non principalmente, nelle riviste teorico-politiche. Ricordo in particolare un numero doppio di *Problemi del socialismo* dedicato alla “crisi della teoria economica”. Il dibattito su Marx e/contro Sraffa prese un bel numero delle pagine di *Rinascita*, il settimanale del Partito Comunista Italiano. Le due discussioni, su *Problemi del socialismo* e su *Rinascita*, si svolsero nel 1973-74, proprio gli anni del mio apprendistato. Ed erano, di fatto, un unico dialogo, visto che tanto l'uno quanto l'altro ruotavano attorno alla medesima questione, cioè come insegnare la teoria economica e quale fosse il significato da attribuire ad una “economia politica critica”.

All'epoca il punto non era tanto un appello al “pluralismo”, semmai la pratica della “pluralità” delle teorie eco-

nomiche con pari dignità: una pluralità attraversata dal conflitto tra “stili” di pensiero scientifico diversi, e accanite diatribe all'interno della stessa eterodossia. Dopo la svolta ad U della teoria economica tra la fine degli anni Settanta e i primi Ottanta del secolo scorso, e la conseguente “normalizzazione” nella didattica dell'economia che già marciava spedita all'inizio degli anni Ottanta, il dibattito attorno alla crisi dell'economia fu riaperto da una lettera a *La Repubblica* di importanti economisti italiani dei più diversi e opposti orientamenti: Giacomo Becattini, Onorato Castellino, Orlando D'Alauro, Giorgio Fuà, Siro Lombardini, Sergio Ricossa, Paolo Sylos Labini (Lettera al Direttore, 30 Settembre 1988). I firmatari lamentavano l'eccesso di formalizzazione e la perdita di rilevanza degli studi economici. La lettera fu seguita l'anno successivo da due convegni organizzati, l'uno da Stefano Zamagni, e l'altro da Augusto Graziani, entrambi poi raccolti in un volume unico, curato da Giacomo Becattini (*Economisti allo specchio*, Vallecchi, 1991). Intervenni con una lettera a *il manifesto*, un articolo in *Politica ed Economia*, e una recensione al libro di Becattini su *L'Indice dei libri del mese*, di cui allora ero componente del comitato di redazione.

aA

La mia posizione di allora è quella ancora rappresentata in queste Tesi: non è cambiata molto. Ritengo che la critica all'astrazione e alla formalizzazione, e la richiesta di pluralismo, che sono venute a ripetizione da diversi movimenti di studenti, siano comprensibili ma deboli. Il punto non è di cercare un angolo protetto per l'eterodossia, che peraltro non verrà mai concesso, e che non significa molto. Il punto è, invece, di sviluppare il pensiero economico che preferisco definire “eretico” piuttosto che eterodosso: un pensiero che abbia l'ambizione di diventare teoria generale, di spiazzare l'ortodossia e di ridurla a teoria parziale. È quello che fa Marx con Ricardo, Schumpeter con Walras, Keynes con Marshall: solo che a quel punto Ricardo, Walras, Marshall, sono tutta un'altra cosa dagli originali.

Le mie convinzioni sono maturate anche in conseguenza delle ripetute proteste degli studenti contro i modi dell'insegnamento dell'economia che hanno scandito la mia vita di studente e docente. Proteste internazionali. Ricordo solo quelle iniziate in Francia nel 2000, con il *Mouvement des étudiants pour la réforme de l'enseignement de l'économie*, che è

poi diventato il *Post-autistic economics movement* con la sua domanda di una *real-world economics*. Ne discutemmo a fondo con Joseph Halevi sulla rivista *del manifesto* nel 2001, in cui eravamo d'accordo su tutto eccetto che su Marx (e devo dire che non sono neppure convinto che anche lì ci fossero divergenze sostanziali, eccetto che nelle rispettive retoriche).

L'occasione immediata di scrivere le Tesi fu nel 2001 con un intervento in occasione di un convegno annuale dell'AISPE (Associazione Italiana per la Storia del Pensiero Economico): un convegno in cui quella associazione si ruppe in due. Alcuni nella associazione originale spingevano per focalizzare la ricerca sui temi più tipici dello storico del pensiero economico nel senso più stretto, e forse angusto, senza vedervi una essenziale e integrale connessione con il far teoria in economia. Venne creata una nuova società, la STOREP (*Associazione Italiana per la Storia dell'Economia Politica*), la cui grande maggioranza degli aderenti è costituita da economisti politici che praticano la storia del pensiero economico. Pensai, in quella occasione, che invece di limitarsi a sanzionare la frattura nei corridoi del convegno, attendendo di vedere chi vinceva le votazioni, fosse il caso di alzare il livello della discussione sul terreno dei principi, e preparai un breve intervento orale. Ebbi il tempo di farlo con comodo, perché ero andato a Lecce un giorno prima invitato da Guglielmo Forges Davanzati a fare un seminario.

Ripresentai quelle Tesi, con qualche piccola integrazione, nel 2006, in un dibattito con la più giovane generazione sul futuro della storia del pensiero economico. Il titolo della sessione era appunto *La storia del pensiero economico italiano e le giovani generazioni*. L'ho fatto girare di nuovo, con ulteriori cambiamenti, in dialogo con il movimento di *Rethinking Economics* nell'ultimo paio di anni, e ha preso vita propria nella pagina Facebook che tengo con Giovanna Vertova: *Economisti di classe*.

Oltre a qualche altra piccola modifica, in questa sede appendo una bibliografia, molto limitata e parziale sugli economisti che secondo me appartengono a quella che chiamo, in mancanza di un termine migliore, "tradizione italiana". Mi sono posto il vincolo di indicare soltanto volumi, e non più di quattro per autore, facendo riferimento per comodità del lettore alle edizioni italiane. La scelta è chiaramente personale.

Le undici tesi

Tesi 1. L'economia capitalistica è di nuovo in una crisi profonda e sistemica. Ad essa è seguita da più parti la domanda di un maggior “pluralismo” nell’insegnamento della teoria economica. Fra i protagonisti di questa richiesta sono stati gli studenti che chiedono di “ripensare la scienza economica” (*Rethinking economics*). Penso che un utile punto di partenza sia quello di discutere quale possa essere il ruolo della storia del pensiero economico nei curricula delle facoltà (oggi dipartimenti) dove viene insegnata la teoria economica. Penso al tempo stesso che questa discussione vada intrecciata con quella che propongo di chiamare la peculiare “tradizione italiana” nell’economia politica. Una tradizione che, nel Novecento, è nata negli anni Cinquanta, è stata fiorente negli anni Sessanta e Settanta, e si è in larga parte esaurita per gli attacchi di più giovani e meno colti economisti negli anni Ottanta, ma anche perché gli eredi dei grandi hanno in larga misura disertato il terreno. È mia convinzione che *Rethinking economics* potrebbe profittare in modo decisivo di questo “bagno” nella tradizione italiana, di cui restano ancora alcune vestigia in Italia, ma che senza nuova linfa è ormai moribonda causa la normalizzazione accelerata dell’università italiana.

aA

Tesi 2. Il punto di partenza è questo: esiste una specificità – una caratteristica distintiva e positiva – della storia del pensiero economico per come è stata praticata in Italia rispetto agli altri paesi. Probabilmente il primo esempio, a voler seguire il suggerimento di Augusto Graziani, va rinvenuto nel *Dizionario di economia politica* curato da Claudio Napoleoni e pubblicato nel 1956 dalle Edizioni di Comunità. Tale specificità, come ho ricordato, ci è stata trasmessa in eredità soprattutto dagli anni Sessanta/Settanta, ed oggi è in pericolo. La peculiarità a cui faccio riferimento può essere definita nei termini seguenti: non vi era allora separazione tra la costruzione positiva del “sapere” economico o l’intervento sul terreno della politica economica, da un lato, e il praticare la storia del pensiero economico, dall’altro. Un amalgama tra questi diversi momenti era ritenuto essenziale nei due sensi: ne profittava la “ricerca” che produceva quel sapere, e se ne arricchiva la didattica che andava a

braccetto con la ricerca e con il contributo innovativo alla conoscenza.

Tesi 3. I nomi dei migliori rappresentanti della tradizione italiana sono ben noti: Augusto Graziani, Claudio Napoleoni, Paolo Sylos Labini, Marcello de Cecco, Luigi Lodovico Pasinetti, Pierangelo Garegnani, Federico Caffè, Giacomo Becattini, Siro Lombardini. Lo “stato dell’arte” della teoria economica era pensato secondo una modalità precisa. La teoria economica è attraversata dall’esistenza, simultanea, di “stili di pensiero scientifico” – o paradigmi, per fare riferimento ad una terminologia più consueta (ma forse più povera) nella filosofia della scienza – plurali, alternativi e in radicale conflitto tra di loro: un contrasto che investiva tanto le fondamenta concettuali quanto gli esiti analitici. La gran parte degli autori in questione riteneva che ognuno degli approcci in conflitto incontrasse al proprio interno difficoltà interne che andavano superate. Ci si divideva sul giudizio se queste difficoltà potessero essere superate all’interno del sapere ereditato, magari restando rigidamente all’interno di una soltanto di quelle tradizioni, senza una fertilizzazione incrociata tra di esse. Una valutazione storico-analitica di questo genere reputo che sia ancora oggi preliminare ad ogni avanzamento su quei nodi principali che costituiscono i terreni controversi che separano i diversi approcci: valore/distribuzione; moneta/inflazione; riproduzione/crisi.

Tesi 4. La compenetrazione di ricerca nella storia del pensiero economica e proposta di nuove prospettive nell’analisi economica in senso stretto ha, per così dire, salvato negli anni Sessanta/Settanta la gran parte degli economisti italiani da due derive gemelle, anche se possono apparire distanti e persino opposte, e che si sono invece costituite come poli antitetico-polari: una subalternità priva di spunti originali ai filoni dominanti della teoria economica (la tendenza che ha prevalso sempre più nei decenni successivi) e un settarismo autoreferenziale nei filoni eterodossi. D’altro canto, quella felice compenetrazione è stata portatrice di un’altra particolarità originale della tradizione italiana, cui si è già accennato: la stretta interdipendenza tra le controversie sulle questioni teoriche e gli interventi sul terreno della politica economica. Questa seconda caratteristica ha, a sua

volta, evitato di cadere in un'altra coppia di mali gemelli: una eccessiva semplificazione, da un lato; e una teorizzazione separata dalla realtà, dall'altro.

Tesi 5. Partendo di qui, è evidente che la “storia del pensiero economico” prende tutto un altro aspetto. Innanzi tutto per le prospettive da cui ci si separa: (i) la storia del pensiero economico non può essere vista nell'ottica lineare e continuista di una progressiva espunzione degli errori per costruire una unica Verità (neoclassica in tutto, anche se magari non nel nome); (ii) la storia del pensiero economico non può neppure essere ridotta a mera sequenza cronologica di teorie in fondo irrelate, e nella sostanza irrilevanti per la pratica teorica e applicata dell'economista contemporaneo; (iii) la storia del pensiero economico va ben al di là di una indagine che possa fungere da preludio e giustificazione all'adozione nel presente di una sommatoria eclettica di posizioni derivate da concettualizzazione che sono in realtà mutuamente incompatibili, ciò che sta dietro argomentazioni che si vogliono pluraliste, o che fanno appello all'interdisciplinarietà. La tradizione italiana si è costituita, al contrario, sull'idea che, per dirla con Benedetto Croce, ogni storia è storia contemporanea e che, di conseguenza, la storia del pensiero economico non soltanto è utile, ma è anzi unica e insostituibile nella costruzione del “sapere” in economia, ma dunque anche nella formazione dell'economista. L'intrinseca complessità dello statuto teorico di ciò che si spaccia come “scienza” economica impone una problematizzazione delle categorie di base, che non può neppure essere iniziata se non si tiene conto della storia della disciplina.

Tesi 6. La visione della storia del pensiero economico qui suggerita è stata a volte definita, nel senso più autentico dato a questa espressione da Joseph Alois Schumpeter, come “storia dell'analisi”. Questo fu in effetti il metodo impiegato con coerenza e continuità dall'economista austriaco. Ma lo stesso “stile” lo ritroviamo nelle *Teorie del plusvalore* di Karl Marx, in *Capitale e interesse* di Eugen von Böhm-Bawerk, nelle incursioni nella storia del pensiero di John Maynard Keynes nella *Teoria generale*, o negli appunti per le lezioni sulla teoria del valore e distribuzione che Sraffa tenne a

Cambridge alla fine degli anni Venti del Novecento. Era una visione del genere che giustificava la tesi degli autori della tradizione italiana secondo cui la storia del pensiero economico andava considerata indispensabile non solo per la ricerca ma anche per la didattica di qualsiasi disciplina economica. Di più, era parte costitutiva e vitale dell'insegnamento di base da fornire nei primi anni di studio (macroeconomia, teoria dei prezzi e della distribuzione, politica economica). Andava tenuta presente nell'insegnamento e nella ricerca in materie come la teoria dello sviluppo economico, l'economia monetaria, l'economia internazionale, l'economia industriale e così via. Ma anche nel formulare le ipotesi teoriche che debbono reggere studi di natura più "applicata", come lo sviluppo economico italiano, l'unificazione europea, la cosiddetta globalizzazione, e così via.

Tesi 7. È bene tener conto di una critica che potrebbe essere rivolta a questo approccio che si vuole, ad un tempo, "storico" alla teoria economica, e "teorico-analitico" alla storia del pensiero economico. Che una lettura "a ritroso" della teoria economica sia in fondo arbitraria, che riduca gli autori del passato a illustratori di casi analitici precostituiti. Tale rischio in realtà può essere evitato, in quanto la storia dell'analisi non può e non deve andare separata da una ricostruzione ricca e fedele del contesto, e del metodo, delle diverse teorie e dei diversi autori. Da un lato, si deve evitare di privilegiare il linguaggio e la definizione dei problemi contemporanei, in contrasto con la pluralità e la non linearità dello svolgimento del pensiero economico che viceversa si intende affermare. Sarebbe ricadere in una sorta di negativo del difetto di quella parte della teoria contemporanea che propone un imperialismo dell'"economica", dove quest'ultima avanza la pretesa di colonizzare le altre scienze sociali. "Economica", è bene ricordarlo agli smemorati, è la traduzione propria di *Economics*, ed incorpora nel nome stesso l'imprinting della definizione di Lionel Robbins (e in questo senso il termine fu impiegato varie volte nel corso del volume, del tutto a ragione, dai traduttori italiani del suo libro famoso del 1932): mentre si è affermato, anche tra gli stessi eterodossi, il malcostume di usare il termine come sinonimo di una più tradizionale "scienza economica", magari da aggettivare diversamente. Dall'altro lato, la

storia dell'analisi deve necessariamente accompagnarsi ad altri approcci complementari interni alla storia del pensiero economico, come la storia della cultura e delle idee, la lettura delle fonti primarie, la critica dei testi, la ricostruzione delle associazioni professionali, degli archivi, e così via.

Tesi 8. La storia del pensiero economico negli anni Ottanta e Novanta, scontate alcune rilevanti eccezioni, è entrata in una fase di crisi e regressione, e si sta oggi superando la soglia di non ritorno. Tale crisi viene dall'interno e dall'esterno. Dall'interno, perché tra gli storici del pensiero economico in senso stretto, rischia di rompersi, se già non si è rotto, l'equilibrio precedente. L'aspetto in senso lato "documentaristico" ha prevalso, divenendo predominante e forse addirittura prevaricante. Dall'esterno, perché il modo con cui la sequenza di controriforme dell'Università (di cui si è svolta una critica a più voci nella prima parte di questo volume) è stata condotta ha finito con il far prevalere un "aziendalismo" a prima vista accattivante e vincente. Ciò, evidentemente, è stato ancor più moltiplicato nelle facoltà (ora dipartimenti) di economia. Si ritiene che la formazione universitaria debba proporsi in primo luogo l'acquisizione di competenze operative prontamente spendibili, e del tutto indifferenti ad una trasmissione di saperi fondamentali e di basi concettuali. È, con tutta evidenza, una trappola. Ciò che va messo in questione non è il rigoroso procedere per astrazioni, ma il tipo di astrazioni (spesso nascoste sotto un realismo troppo facile) che impedisce la comprensione del mondo in cui viviamo, ovvero un'economia monetaria di produzione, un capitalismo che evolve secondo una instabilità strutturale. Di fronte a ciò la rivendicazione del "pluralismo" non è abbastanza. Da un certo punto di vista, il pluralismo non può che essere sostenuto: si tratta in fondo di nient'altro che di una condivisibile esigenza etica, della possibilità per gli studenti di aver accesso alla pluralità delle voci, in economia come in ogni altra disciplina. Che una esigenza del genere sia oggi violata in modo così plateale sicuramente disvela la profonda immoralità dell'università contemporanea. Pure, nulla mi toglie dalla testa che il modo di procedere degli "eretici" fosse tutto diverso. Il principio della domanda effettiva di Keynes era da lui portato avanti come una teoria più generale – appunto! – di quella

di Marshall e dei suoi allievi, non sufficientemente emancipati dal maestro. Schumpeter proponeva la sua teoria dello sviluppo economico come più generale e rilevante di quanto non fosse la logica del flusso circolare, che rimandava anche a Walras: e quel flusso circolare era visto come un “momento” della dinamica evolutiva di un processo fuori dall’equilibrio. La forma di valore e l’astrazione del lavoro in Marx ribaltavano il senso della teoria del valore-lavoro di Ricardo, che diveniva una teoria macro-monetaria della produzione dello sfruttamento nel capitalismo. Tutti questi autori non chiedevano di essere ascoltati: proponevano una “rivoluzione” nella teoria economica, che – prendendo ancora una volta a prestito da Schumpeter – sradicava una analisi soltanto reale e metteva al suo posto una “analisi monetaria”. Era una eresia per instaurare una nuova ortodossia: erano eretici proprio perché si autodefinivano in modo positivo (quali fondatori di un nuovo approccio) e non negativo (come dissidenti).

Tesi 9. Secondo questo modo di vedere le cose, il primo dovere di un insegnamento della teoria economica, svolto con una attenzione particolare ai diversi stili di ragionamento scientifico che si sono dati nel passato, è di educare gli studenti ad un pensiero critico fondato sulla pluralità di visioni e schemi teorici in conflitto. L’antagonismo delle idee allude a più profondi antagonismi. È questa esattamente una ragione per cui la storia del pensiero economico può far paura, perché viene cancellata dappertutto. Per questa è stata espulsa dai corsi di economia aziendale. Come la moneta cattiva scaccia la buona, così, per una sorta di concorrenza perversa, la storia del pensiero economico diviene sempre meno presente nel triennio della stessa classe di scienze economiche. Se va bene, ma è molto improbabile, sarà insegnata in qualche biennio specialistico della medesima, e sarà episodicamente presente dentro qualche corso di laurea letterario-umanistico. La sua sorte dipenderà pressoché esclusivamente dal peso relativo, in senso accademico-baronale, del “docente di riferimento”.

Tesi 10. Si è prodotta, insomma, una drammatica perdita di prestigio della storia del pensiero economico, ed anche una inarrestabile emarginazione dai curricula universitari, a cui

non è però estranea una sua perdita di identità, che è poi il rischio di una perdita di identità dell'economista politico italiano. La perdita di una identità propria della disciplina economica in Italia, la perdita di prestigio della storia del pensiero economico, la progressiva e continua marginalizzazione sia degli eretici che degli storici del pensiero economico, sono tutti fenomeni che vanno insieme, anche se non si identificano. La storia del pensiero economico non è più nel bagaglio conoscitivo trasmesso alle nuove generazioni: viene eliminata dal novero dei saperi essenziali per orientarsi dentro la situazione dilemmatica delle scienze sociali oggi. A ciò qualcuno potrebbe contrapporre il fatto che la storia del pensiero economico si sarebbe nel frattempo conquistata una nicchia tendenzialmente impermeabile a queste forze, una nicchia che sarebbe per converso più permeabile alle eterodossie. Credo, per mio conto, che rinchiudersi in questa riserva significhi condannarsi ad una sopravvivenza sempre più stentata e asfittica. E, con maggiore o minore coscienza, ciò equivale ad abbandonare la battaglia in favore di una autentica formazione delle giovani generazioni. Se invece la mia analisi fosse corretta, occorrerebbe mettere mano con decisione ad una inversione di rotta. Si deve ridare il peso adeguato e centrale al necessario lavoro sulle categorie, e alla storia dell'analisi, dentro la storia del pensiero economico. Non soltanto, però, dentro la ricerca e la didattica di storia del pensiero economico. La battaglia è ben più ampia, e investe il modo di fare ricerca e di insegnare nelle stesse materie "fondamentali", quelle caratterizzanti la disciplina.

aA

125

Tesi 11. Prendendo a prestito l'espressione di Joan Robinson, stiamo vivendo una "terza crisi della teoria economica", la prima di questo nuovo secolo e millennio. La svolta di cui abbiamo bisogno non può fermarsi alla "ricerca", né può estendersi soltanto alla "didattica". Essa deve prolungarsi, ed ha anzi in ciò una sua condizione, alla "selezione" degli economisti accademici (di cui si è discusso nella prima parte di questo volume). Una conoscenza approfondita e di prima mano degli approcci teorici in competizione, nella loro diversità e opposizione, deve divenire requisito obbligatorio per entrare nella professione dell'economista accademico. La dimensione storica dell'analisi, la pluralità

degli stili di pensiero economico, e lo stato problematico della teoria dominante nei suoi vari filoni, devono entrare a far parte dell'insegnamento, dai primi corsi della laurea triennale, alle lauree magistrali e master in lingua inglese, ai programmi di dottorato. Altrimenti, lo statuto scientifico dell'economia, ridotta ad economica (neoclassica), acquisirà uno statuto non dissimile da quello dell'astrologia.

Post-scriptum alle Tesi

Di seguito a queste mie tesi si pubblicano due testi che esprimono bene il punto di vista della "tradizione italiana" al suo massimo livello. Il primo è la traduzione quasi integrale di un testo di Augusto Graziani (si sono eliminate solo le prime righe, di occasione: il testo, il cui titolo originario è "The relevance of the economic ideas of the past", era originariamente un *Comment* a un testo di Donald Walker per un convegno i cui atti furono pubblicati a cura di Sergio Nisticò e Domenico Tosato, come *Competing Economic Theories. Essays in honour of Giovanni Caravale*, Routledge, 2002; il saggio di Graziani è alle pagine 33-38). Il secondo, più antico, di Claudio Napoleoni, è un progetto del 1974 per un seminario interdisciplinare da tenersi in collaborazione col corso di Franco Momigliano, il cui testo si trova conservato presso il Fondo Claudio Napoleoni, sito all'Istituto Piemontese Antonio Gramsci con sede a Torino.

Alcuni riferimenti bibliografici

Claudio Napoleoni

(a cura di) *Dizionario di economia politica*, Edizioni di Comunità, 1956

Il pensiero economico del Novecento, prima edizione ERI 1961; seconda edizione, Einaudi 1963 (il volume è poi stato incluso in una terza edizione arricchita da alcuni capitoli di Fabio Ranchetti, Einaudi, 1990)

Smith, Ricardo, Marx, Boringhieri, prima edizione 1970, seconda edizione 1973

Valore, Isedi, 1976

Augusto Graziani

Teoria economica: Prezzi e distribuzione, ESI, 1976

Teoria Economica: Macroeconomia. ESI, 1981

Lo sviluppo dell'economia italiana: Dalla ricostruzione all'economia europea. Bollati Boringhieri, 2000

The Monetary Theory of Production, Cambridge University Press, 2003

Paolo Sylos Labini

Oligopolio e progresso tecnico, prima edizione, Giuffrè 1957, terza edizione, Einaudi 1964

Problemi dello sviluppo economico, Laterza, 1970

Sindacati, inflazione e produttività, Laterza, 1972

Le forze dello sviluppo e del declino, 1984

Marcello de Cecco

Saggi di politica monetaria, Giuffrè, 1968

Moneta e impero. Il sistema finanziario internazionale dal 1890 al 1914 (prima edizione per Laterza, 1969; seconda edizione ampliata e modificata per Einaudi, 1979; ne esiste una terza edizione, con varie modifiche ma anche selezioni, a cura di Alfredo Gigliobianco, per Donzelli, 2017)

L'Italia e il sistema finanziario internazionale, 1919–1936, Laterza, 1993

Ma cos'è questa crisi? L'Italia, l'Europa e la seconda globalizzazione (2007-2013), Donzelli, 2013

Luigi Lodovico Pasinetti

Sviluppo economico e distribuzione del reddito, il Mulino, 1977

Lezioni di teoria della produzione, il Mulino, 1975

Dinamica economica strutturale. Un'indagine teorica sulle conseguenze economiche dell'apprendimento umano, Bologna, il Mulino, 2002.

Keynes e i Keynesiani di Cambridge. Una 'rivoluzione in economia' da portare a compimento, Laterza, 2010

Pierangelo Garegnani

Il capitale nelle teorie della distribuzione, Giuffrè, 1960

Il problema della domanda effettiva nello sviluppo economico italiano, Svimez, 1962

Valore e domanda effettiva: Keynes, la ripresa dell'economia classica e la critica ai marginalisti, Einaudi, 1979

Marx e gli economisti classici, Einaudi, 1981

Federico Caffé

(a cura di) *Saggi sulla moderna 'economia del benessere'*, Boringhieri, 1956

Politica economica, 2 volumi, Boringhieri, 1966 and 1970

Economia senza profeti: Contributi di bibliografia economica, Edizioni Studium, 1977

L'economia contemporanea: I protagonisti e altri saggi, Edizioni Studium, 1981

Giacomo Becattini

Il concetto d'industria e la teoria del valore, Boringhieri, 1962
Scienza economica e trasformazioni sociali, La Nuova Italia, 1979
Il distretto industriale. Un nuovo modo di interpretare il cambiamento economico, Rosenberg & Sellier, 2000.

Siro Lombardini

Il monopolio nella teoria economica, Vita e pensiero, 1953
L'analisi della domanda nella teoria economica, Giuffrè, 1956
Il nuovo corso di economia politica, 2 volumi, UTET, 1985–1986

aA

1. L'argomento impiegato da chi si oppone alla storia del pensiero economico come corso di base è che, nel progresso della ricerca, ciò che è valido di una teoria non va mai perso visto che viene automaticamente incorporato in una nuova, e il più delle volte più rigorosa, formulazione teorica. Al contrario, secondo la visione dominante, ciò che non viene assorbito dalle nuove teorie chiaramente non merita più attenzione. In questo modo di vedere le cose, studiare le formulazioni teoriche del passato è di fatto inutile per padroneggiare la scienza economica di oggi.

La principale osservazione critica nei confronti di questo atteggiamento è che tutto ciò semplicemente non è vero. Incorporare e rigettare le vecchie teorie è un processo continuo e senza fine. Gli economisti continuano ad andare avanti e indietro nel passato per recuperare ciò che è sensato venga ripescato. Nel corso di questo processo di continua rivalutazione, vengono fatte nuove scoperte e vecchie teorie, che sono state accantonate, possono essere riviste ed

129

* Ripreso da "The relevance of the economic ideas of the past", in *Competing Economic Theories. Essays in honour of Giovanni Caravale*, a cura di Sergio Nisticò e Domenico Tosato, Routledge, 2002, pp. 33-38. La traduzione è di Riccardo Bellofiore.

infine incluse nella teoria moderna. La revisione e l'inclusione non avvengono una volta per tutte, ma fanno parte del lavoro quotidiano dell'economista. Il corpo teorico del passato, in questa visione, appare come il relitto di una nave, attorniata da naufraghi indaffarati nello sforzo di verificare se vi è qualcosa che possa essere recuperato e riusato.

2. Coloro che negano l'utilità di studiare la storia delle idee economiche sembrano partire dall'assunzione che le teorie più moderne siano un miglioramento sulle teorie più antiche.

Ora, la definizione stessa di progresso teorico è dubbia. In alcuni casi limitati la presenza di un avanzamento è chiara. Se, per esempio, definiamo la velocità come qualcosa di positivo, una autovettura contemporanea è migliore di una autovettura degli anni Venti del Novecento, se non altro perché corre più veloce. Qualcosa del genere può essere detto dei computer. D'altra parte, una definizione così diretta di miglioramento è possibile soltanto una volta che sia stato selezionato e ci sia messi d'accordo su un criterio ben definito: nella misura in cui la velocità sia questo criterio, l'esistenza di un miglioramento nella performance delle autovetture e delle macchine calcolatrici è fuori questione. Non è difficile trovare esempi del genere nella teoria economica: l'introduzione da parte di Alfred Marshall del coefficiente di elasticità fu chiaramente un avanzamento tecnico nella analisi della funzione di domanda; e l'elaborazione delle tecniche di programmazione lineare fu un avanzamento nel calcolo delle posizioni di ottimo nel caso di funzioni lineari.

Il problema è che l'arco di validità che è possibile trovare per criteri così semplici è strettamente limitato persino in quei campi della conoscenza dove gli aspetti tecnici prevalgono sui giudizi di valore. Un criterio individuale e isolato è incapace di generare un giudizio ben definito sul se una nuova teoria sia meglio di una più antica, o se una teoria più antica sia ancora significativa per noi e dunque applicabile a situazioni contemporanee. Persino nuove scoperte in matematica potrebbero non essere immediatamente percepite come miglioramenti conclusivi: potrebbe trattarsi semplicemente della conseguenza di un cambiamento dell'approccio generale all'oggetto indagato.

3. Veniamo adesso al lato positivo del problema, e in particolare: perché pensiamo che studiare le dottrine del passato dia frutti nella ricerca economica attuale? Posto di fronte ad un quesito del genere, sarei propenso a dare una risposta molto secca, e cioè che non esiste una distinzione netta tra pensiero economico contemporaneo e teorizzazioni economiche del passato.

Di norma una teoria, non importa se antica o nuova di zecca, viene accettata quando riflette il nostro modo di affrontare un problema. Una vecchia teoria può essere messa in termini tecnicamente primitivi ed essere inapplicabile, almeno nella sua formulazione originale, ai problemi economici attuali. Eppure possiamo rivolgerci ad essa semplicemente perché ci mostra un problema che non avevamo identificato, o un modo di affrontare una questione che teorie più moderne avevano trascurato. Un possibile esempio è fornito dal modo di procedere di Keynes. Quando formulò la sua teoria della domanda aggregata, Keynes fece rivivere il processo del consumo improduttivo e la teoria mercantilista della bilancia commerciale. Un altro esempio può essere la presentazione di Sraffa. Quando ha elaborato il suo schema di prezzi di equilibrio e distribuzione, Sraffa ha deciso di metter del tutto da parte la teoria marshalliana dei prezzi e di tornare all'approccio ricardiano basato sui costi e sull'input di lavoro.

Quando si giudica la validità di teorie ereditate dal passato una questione vitale è data dall'approccio generale alla teoria economica. Se, nel valutare una teoria, diamo peso soltanto al rigore logico e al cesellamento tecnico, lo studio della storia risulterà difficilmente rilevante. Se al contrario il nostro interesse principale è sul come i problemi da indagare vengano selezionati e studiati, nascerà spontaneamente il bisogno di conoscere se e in che modo problemi simili siano stati identificati e risolti nel passato. In questo caso, la stessa analisi dei problemi del presente spingerà allo studio dei nostri predecessori. Se è questo ciò che ci spinge a indagare le costruzioni teoriche del passato, lo spirito con cui ci avviciniamo alle teorie più antiche sarà diverso, nel senso che non andremo alla ricerca della perfezione analitica ma piuttosto ci chiederemo quale sia la natura dei problemi da identificare ed analizzare. In altre parole, il bisogno di venire a conoscenza delle teorie del passato non emergerà

come mero obbligo di rendere omaggio alle rovine del passato per accertare se sia presente qualcosa di utile. Quella conoscenza delle teorie del passato farà parte della ricerca contemporanea.

4. Un esempio particolarmente illuminante di ciò che ho detto è contenuto in un avvertimento di base che ciascuno di noi dà agli studenti del primo anno quando introduciamo la distinzione tra Microeconomia e Macroeconomia. La versione più diffusa è dire che la Microeconomia è lo studio del comportamento razionale di ciascun agente, mentre la Macroeconomia deriva dalla aggregazioni dei risultati dell'analisi micro in modo da ottenere un quadro del sistema economico nella sua interezza.

Questo schema generale di ragionamento apre a possibili differenti versioni dello stesso discorso. L'individuo singolo può essere assunto come perfettamente razionale, o muoversi all'interno di un mondo di conoscenza imperfetta e razionalità limitata; si può assumere che le sue preferenze siano del tutto personali e indipendenti o invece essere influenzate dal contesto sociale come anche dai vincoli istituzionali. Gli adepti di ciascuna differente versione sosterranno che la loro è una costruzione totalmente diversa della Microeconomia² e che, ben lungi dall'essere seguaci della tradizione neoclassica, devono essere considerati innovatori, riformatori e critici della scuola marginalista. In breve, ciò che i seguaci delle diverse scuola fanno è di lasciar cadere ogni volta una delle assunzioni di base della concorrenza perfetta. Giusto per richiamare alcuni casi evidenti: nel passato era usuale assumere per semplicità un mercato perfettamente trasparente, dove ogni dettaglio fosse noto ad ogni agente. Oggi si assume correntemente che l'informazione sia imperfetta e asimmetrica. In modo analogo, era uso comune assumere che gli agenti scegliessero tra alternative date e certe, mentre è oggi obbligatorio assumere che prevalga l'incertezza e considerare che ogni valore è associato a un grado di probabilità. Nel passato era comune assumere che gli agenti fossero dotati della necessaria conoscenza ed esperienza non appena entrassero sul

2. N.d.T: il testo dice letteralmente Macroeconomia, ma è probabilmente un refuso.

mercato; mentre oggi si assume che gli agenti apprendano gradualmente e si impegnino per acquisire l'esperienza necessaria a prendere decisioni razionali. Si vedeva il mercato tradizionale come popolato da agenti tutti uguali e in grado di godere dei medesimi diritti e delle medesime possibilità; oggi si sottolinea spesso la circostanza che, a seconda dello sfondo istituzionale prevalente, agenti eterogenei possono incontrare vincoli legali, politici, e sociali differenti, ed aver accesso a differenti insiemi di beni (l'insegnamento di Amartya K. Sen è qui cruciale). In passato una indagine svolta soltanto sul piano teorico veniva ritenuta adeguata. Oggi, nessun lavoro viene considerato rispettabile se non contiene un modello matematico accompagnato dall'applicazione delle più avanzate tecniche quantitative.

Pure, a dispetto della "modernizzazione" che ha preso piede in così numerose e diverse direzioni, non si può dire che l'approccio fondamentale si sia modificato molto. Il modello macro, oggi come ieri, viene costruito sulla base di micro-fondazioni e derivato dall'analisi microeconomica per via di aggregazione. Essendo questo il carattere distintivo della teoria neoclassica, una conclusione ragionevole è che tutte le versioni di cui si è detto non siano altro che varianti del punto di vista tradizionalmente marginalista.

La medesima conclusione viene soltanto rinforzata se consideriamo i principi di politica economica implicitamente contenuti negli approcci teorici appena menzionati. Tutti coloro che enfatizzano le conseguenze di conoscenza inadeguata, informazione asimmetrica, insoddisfacente funzionamento delle istituzioni politiche, può raggiungere soltanto una medesima raccomandazione di politica economica: restaurate un mercato trasparente, fate in modo che l'informazione circoli liberamente, migliorate il funzionamento delle istituzioni, e i fallimenti del mercato spariranno. Sembra evidente che tutti coloro che si muovono in tali cosiddetti filoni critici sono di fatto i seguaci contemporanei del sistema walrasiano dell'equilibrio economico generale.

Un approccio totalmente differente alla Macroeconomia può essere individuato soltanto tornando ai padri fondatori della teoria economica. Né Smith, né Ricardo, né Malthus basavano i loro modelli sull'analisi del comportamento individuale. Non vi è dubbio che tutti loro, qui e là, menzionavano il comportamento di agenti tipici: l'osservazione em-

pirica fatta da Malthus secondo cui i salariati sono troppo poveri per creare un mercato di beni di lusso, mentre gli imprenditori sono troppo impegnati e non hanno tempo per godersi la vita, è un esempio chiaro della circostanza che nessuno di loro si era scordato la presenza di agenti individuali che agiscono nel mercato. Comunque, il loro modo di costruire i propri modelli era completamente opposto. Il loro punto di partenza aveva poco a che fare con il comportamento individuale. Partivano piuttosto da una descrizione complessiva della società, secondo cui essa era composta di proprietari fondiari, lavoratori salariati e imprenditori, e il loro quesito fondamentale era: sotto quali condizioni può una società del genere perpetuarsi nel futuro? Una società del genere sarà in grado investire e crescere o raggiungerà uno stato stazionario. Queste sono già domande macroeconomiche e le risposte dipenderanno dal funzionamento dell'intero sistema. Nel sistema ricardiano, per esempio, gli investimenti verranno effettuati, una volta che siano presenti i profitti, e i profitti saranno presenti a condizione che i salari non aumentino troppo cosicché la terra marginale consenta il concretizzarsi di un saldo residuo positivo tra produttività media e salario reale medio. Nel sistema malthusiano [invece] i profitti verranno a verificarsi in conseguenza di una sorta di spesa autonoma per il mantenimento di un certo numero di lavoratori salariati improduttivi.

L'approccio individualistico sarebbe apparso poco dopo con studiosi eminenti come Say e Senior. Il loro stile di analisi era totalmente diverso, a confronto con quello classico, visto che il loro punto di partenza era lo studio del comportamento individuale. La diffusione dell'analisi marginalista dopo il 1870 rinforzò ancor di più una simile tendenza. Eppure, a dispetto del trionfo dell'analisi marginalista alla fine del diciannovesimo secolo, un piccolo numero di correnti sotterranee di pensiero divergente sono sopravvissute, conducendo infine alla rivoluzione keynesiana. Il sistema keynesiano si fonda su domande non lontane da quelle sollevate dagli autori classici. La prima e principale è quali sono le condizioni per raggiungere il pieno impiego. La risposta è che si deve determinare un livello adeguato di spesa autonoma, nella forma di investimenti privati, spese del governo, o esportazioni. I requisiti micro-

economici sono derivati come conseguenza delle condizioni di equilibrio macroeconomico: gli investitori devono essere adeguatamente motivati, altrimenti il governo dovrà venire in soccorso con della spesa aggiuntiva.

In tutti gli approcci appena menzionati, le condizioni per la presenza di un equilibrio macroeconomico sono l'oggetto principe dello studio. Il comportamento individuale viene studiato in un secondo momento e viene dedotto dalle condizioni macroeconomiche come quel comportamento che gli agenti singoli dovrebbero seguire al fine di rendere possibile il perpetuarsi del sistema. Se una determinata società, che possiede una certa struttura, è in grado di continuare ad esistere, ciò significa che il comportamento degli agenti, le condizioni istituzionali, i principi che regolano la distribuzione del reddito, sono tutti coerenti con quella struttura e la rendono quindi sempre più solida.

Il procedimento dell'analisi è dunque invertito. Mentre nella teoria dominante il comportamento individuale viene ricostruito sulla base dell'assunzione che esso sia libero e indipendente, in un autentico approccio macroeconomico il comportamento dei singoli agenti viene dedotto come l'unico che sia coerente con l'intero che è stato prioritariamente definito. In termini tecnici: mentre nella teoria tradizionale la Macroeconomia viene dedotta dall'analisi microeconomica, in un autentico approccio macroeconomico il comportamento individuale viene dedotto dalle condizioni dell'equilibrio macroeconomico. In modo analogo, mentre nell'approccio dominante il ruolo della posizione di equilibrio è quello di rendere le scelte individuali mutuamente coerenti, in un autentico approccio macroeconomico si enfatizza la presenza del conflitto tra gruppi sociali eterogenei.

Un vero modello macro può essere dedotto soltanto dalla definizione iniziale di equilibrio macroeconomico. Se il punto di partenza è l'analisi del comportamento individuale, il risultato inevitabile sarà un modello neoclassico, o una variante ad esso molto vicina.

5. Una conclusione che può essere tratta dalle osservazioni che precedono è che non è affatto sufficiente raccomandare lo studio della Storia del Pensiero Economico. Ciò di cui abbiamo veramente bisogno è di affrontare il corpo teorico del passato attenti a scoprire i problemi come vennero visti

dagli autori nel loro tempo. Lo studio della storia dà frutti soltanto quando apre nuove prospettive alla considerazione dei problemi economici e sociali del nostro tempo. Con un paradosso, direi che ciò che veramente conta non è se la Storia del Pensiero Economico venga insegnata o no, ma *come* tanto la teoria contemporanea e la Storia del Pensiero Economico vengono studiate. Se si elabora adeguatamente la teoria contemporanea, il bisogno di tornare alla storia delle idee emerge spontaneamente. Se la storia viene studiata in modo povero, non sarà di aiuto alla teoria.

Questo ci aiuta a comprendere le ragioni del fatto che oggi la Storia del Pensiero Economico sia trascurata, e anche del fatto che spesso si richieda di eliminarla del tutto dal curriculum di un economista – due tendenze che sollevano lamentele ben fondate. Un atteggiamento simile, come si è già detto, discende dalla convinzione che le teorie del passato siano state soppiantate da formulazioni più moderne ed aggiornate. Ma una simile persuasione è essa stessa conseguenza del modo povero di fare teoria che è divenuto dominante ai nostri giorni.

Potrebbe sembrare, ad uno sguardo superficiale della teoria economica corrente, che l'insegnamento e la ricerca siano divisi in un numero di correnti differenti e largamente incompatibili tra di loro. Ciò potrebbe essere vero, in parte. Ma ad una disanima più profonda della situazione, e specialmente se consideriamo l'insegnamento universitario dell'economia, il quadro ci rivela qualcosa di ben diverso. Nel passato, la teoria economica veniva trasmessa allo studente come una dottrina dai molti paradigmi, che risultava in un ampio corpo di approcci in conflitto, ed ognuno di essi aveva le sue origini storiche e partecipava legittimamente al dibattito scientifico. Oggi, la "economica" è insegnata come una dottrina costituita da un solo paradigma, basata sull'accettazione implicita degli assiomi individualisti e sull'assunzione della massimizzazione e di comportamento razionale. L'insegnamento della teoria economica corre il rischio di divenire dogmatico, incoraggiando negli studenti una attitudine passiva e soffocando ogni spirito critico.

Il corollario inevitabile di un approccio del genere all'insegnamento dell'Economia è trascurare la Storia del pensiero economico, o addirittura l'opposizione aperta alla sua inclusione nel curriculum di base di un economista.

In aggiunta, la Storia del Pensiero Economico viene considerata un soggetto pericoloso, in quanto rivela l'esistenza di approcci eterodossi alternativi ai problemi economici, e dunque tale di sviluppare perniciose attitudini critiche verso la teoria dominante.

La mia conclusione è che se vogliamo ridare alla Storia del pensiero economico l'alta considerazione di cui godeva in passato, dobbiamo per prima cosa rivedere il modo in cui la teoria economica viene oggi sempre più insegnata.

Progetto per un seminario alla facoltà di Scienze Politiche di Torino*

Claudio Napoleoni

Situazione dell'economia politica caratterizzata da posizioni contrapposte e inconciliabili. Schematicamente si possono ridurre a queste.

aA

La prima posizione, che si può chiamare «armonica», ha due radici. La prima è quella di derivazione neoclassica, o «marginalistica», secondo la quale: a) è definibile un problema economico generale, o universale, indipendente da ogni contesto sociale determinato, che consiste nel processo di scelta imposto dalla massimizzazione dei fini rispetto ai mezzi scarsi; b) lo scambio e il capitale costituiscono la struttura adeguata alla realizzazione corretta di quel processo. La seconda radice è costituita da Keynes (e teorie derivate) e dalla cosiddetta teoria del sottosviluppo: essa porta all'affermazione che la sufficienza del processo capitalistico rispetto alla risoluzione del problema economico generale può essere ottenuta solo mediante determinate integrazioni del meccanismo di mercato (creazione di domanda effettiva

* Il testo, inedito sinora, è un progetto del 7 gennaio 1974 per un seminario interdisciplinare da tenersi in collaborazione col corso di Franco Momigliano. L'originale si trova conservato presso il Fondo Claudio Napoleoni, sito all'Istituto Piemontese Antonio Gramsci con sede a Torino.

e creazione di «economie esterne»). Questa posizione «armonica» si estende fino al punto di includere nella propria visione la stessa pianificazione, la quale viene così concepita come la riproduzione o simulazione del meccanismo di mercato, con il mantenimento di tutte le categorie mercantili e capitalistiche, e con un solo mutamento, rispetto al mercato in senso stretto, che è quello del passaggio della proprietà da soggetti privati a soggetti pubblici.

La seconda posizione è quella che parte dalla critica di Sraffa alle teorie della «produttività marginale», che fanno parte integrante della posizione precedente. La critica consiste nel mostrare che l'idea che il profitto sia il prezzo di un servizio produttivo rende impossibile una teoria del capitale. Da tale critica si procede ad una ricostruzione in senso classico, e più precisamente ricardiano, mediante la ripresa del concetto di sovrappiù o prodotto netto, che dà un'immagine fisiocraticamente circolare del processo produttivo. Sullo specifico terreno che questa seconda posizione affronta (teoria del capitale) la critica al marginalismo deve ritenersi acquisita. Ma l'insufficienza di questa seconda posizione si può cogliere in tre modi: a) l'eliminazione dell'uso marginalistico del concetto di capitale (ossia dell'idea che il capitale sia un servizio produttivo che ha un prezzo) comporta l'eliminazione della categoria stessa del capitale (la quale viene mantenuta, infatti, in un senso puramente contabile, e non sociale, come pure avveniva nel marginalismo); b) la questione del concetto generale dell'attività economica, come confronto fra mezzi e fini determinato dalla scarsità, non viene neppure affrontata; più precisamente non viene neppure affrontata la questione se quel concetto possa realmente avanzare la pretesa alla generalità o se invece esso non sia storicamente e socialmente condizionato, e in qual senso; c) la ripresa della categoria dell'opposizione, di contro a quella dell'armonia, è parziale, perché avviene soltanto nell'ambito del processo distributivo, senza che ne ricerchino le radici nel mondo sociale di produzione.

La terza posizione è quella marxista, che comporta la storizzazione assoluta delle categorie dello scambio e del capitale, e perciò una «critica dell'economia politica», la quale si rivolge sia all'idea, propria della prima posizione, che scambio e capitale siano forme generali della vita sociale, sia l'idea, propria della seconda posizione, che l'opposizione e

la contraddizione siano rilevabili essenzialmente sul terreno della distribuzione. I due poli tra i quali si svolge questa terza posizione sono, da un lato, la definizione del modo capitalistico di produzione come modo basato sulla scissione e la contrapposizione tra lavoro individuale e lavoro sociale, e, dall'altro lato, la definizione del comunismo (e perciò del controllo sociale, «pianificato», sulla produzione) come superamento di quella scissione e come riunificazione di lavoro individuale e lavoro sociale. Rispetto, ancora, alle prime due posizioni: l'idea del capitale come scissione tra lavoro individuale e lavoro sociale comporta la critica all'eliminazione, propria della seconda posizione, della categoria del valore; l'idea del comunismo come superamento della scissione comporta la critica all'estensione, propria della prima posizione, alla pianificazione delle categorie mercantili. Ma anche la posizione marxista presenta al suo interno problemi estremamente aperti: a) la critica al concetto di scarsità deve essere ancora tutta esplicitata; in altri termini, lo sviluppo della componente «utopistica» del pensiero marxista, e la conseguente critica rigorosa al riformismo, devono essere sviluppate; b) nell'analisi del capitale, la questione dei rapporti tra valore, valore di scambio e prezzo di produzione dev'essere ancora sistemata. In termini generali, e che comprendono entrambi questi problemi, la questione aperta è quella del rapporto tra analisi «dialettica» e analisi «scientifica», ossia la questione del superamento dei due tronconi nei quali la tradizione marxista si è finora divisa, teoricamente e politicamente.

In questa situazione estremamente complessa del pensiero economico, ogni tentativo di sistemazione è da ritenersi insensato. Conseguentemente non ha significato alcuna operazione didattica che voglia basarsi sull'insegnamento di presunte «istituzioni», nella forma che sarebbe adeguata alle istituzioni stesse, e cioè il riferimento a manuali. Viceversa, ha senso un insegnamento che abbia lo scopo di fornire gli strumenti iniziali per una presa di coscienza critica della situazione che vi è descritta. La forma che sembra più adeguata a tale operazione si articola in due momenti:

- 1) Prima presa di contatto con le fonti del pensiero economico, in modo che, attraverso un primo esame delle origini storiche delle idee fondamentali oggi presenti, sia

possibile un orientamento nella complessità del panorama scientifico dato.

- 2) Esame di qualche situazione storicamente determinata (per esempio l'Italia oggi), che metta, per così dire, alla prova le categorie delle quali è cominciato l'apprendimento nella prima parte.

Per quanto riguarda l'esame delle fonti, si deve precisare che *non* si intende sottoporre allo studio una storia delle dottrine economiche; l'intenzione, si ripete, è quella di indicare i luoghi di nascita delle idee e delle categorie che sono gli elementi componenti del panorama scientifico attuale, nella convinzione che tale indicazione sia condizione essenziale per la loro conoscenza.

Per ciascuno degli autori qui di seguito indicati si sceglieranno alcune pagine particolarmente significative. Qui ci si limita a dare, per ognuno, la ragione della sua inclusione nella lista.

aA

- 1) Smith. La scoperta dell'origine della ricchezza borghese (contro la fisiocrazia e il mercantilismo). D'altra parte, la sua ambiguità, che lo pone all'inizio di quasi tutti gli svolgimenti successivi, anche contraddittori tra di loro: da un lato, i fondamenti del concetto di sfruttamento, ossia del profitto e della rendita come «deduzioni» da un valore complessivo prodotto dal lavoro; dall'altro, la concezione del valore come risultato della somma di salario, profitto e rendita, come prezzi «naturali».
- 2) J.B. Say. Sviluppo della concezione «volgare» di Smith. «Legge degli sbocchi», come punto di partenza per l'analisi del mercato.
- 3) D. Ricardo. Sviluppo dell'altro lato della concezione smithiana; valore-lavoro come base per la determinazione del saggio del profitto. D'altra parte assunzione della legge degli sbocchi ed eliminazione del problema della crisi.
- 4) Sismondi. Il capitalismo come impossibilità. La crisi del capitale concepita come contraddizione insanabile tra natura e storia.

- 5) Malthus. La crisi come contrasto sanabile tra società borghese e società pre-borghese.
- 6) Senior. Prima sistemazione compiuta della «economia volgare». Prima definizione esplicita del profitto come prezzo di un servizio produttivo.
- 7) Marx. a) Il distacco dai classici, visto attraverso la critica a Ricardo. b) Merce, valore e denaro. Alienazione e feticismo. c) Plusvalore; processo lavorativo e processo di valorizzazione; fabbrica e società. d) Crisi come interna al valore.
- 8) Walras. Ripresa e sviluppo di Say e di Senior. Utilità e disutilità come poli del processo economico, concepito come universale. L'equilibrio economico generale come sistemazione teorica del concetto dell'armonia naturalistica.
- 9) L. Robbins. Definizione della scienza economica come teoria delle scelte in senso universale: «economia del benessere» e «pianificazione»: mercato e piano come due strumenti organizzativi e proprietari diversi per risolvere il medesimo problema.
- 10) Keynes. Domanda effettiva e politica economica. La prospettiva della fine dell'economia come elemento critico nei confronti dell'impostazione «borghese» tradizionale. Il «periodo lungo» nei modelli post-keynesiani dell'accumulazione.
- 11) Teoria delle «economie esterne» e del sottosviluppo.
- 12) Sraffa. Critica al marginalismo; ripresa di Ricardo. Il problema del rapporto col marxismo.

La lettura dei testi scelti dovrà essere naturalmente guidata da coloro che conducono i seminari. A questo riguardo, sono da precisare due elementi, che si riferiscono rispettivamente alla realizzazione di uno strumento organizzativo che renda al massimo rigorosa la suddetta guida e alla definizione dei modi in cui la guida stessa dovrà realizzarsi nei confronti degli studenti.

- a) Il gruppo di coloro che si assumono la responsabilità dei seminari dovrà costituirsi in gruppo di lavoro, con

riunioni periodiche, nelle quali siano discusse le questioni di contenuto relative ai seminari.

- b) I sussidi, verbali o scritti, da fornire agli studenti dovranno essere approntati non tanto con lo scopo di fornire interpretazioni quanto allo scopo di fare utilizzare i testi proposti in lettura come elementi di orientamento nei dibattiti scientifici correnti e come punti di inizio per più vaste acquisizioni della letteratura.

La seconda parte del seminario, che riguarda l'esame di situazioni storiche determinate, potrebbe avere contenuti alternativi. Qui si forniscono tre alternative a semplice titolo d'esempio.

- 1) La situazione italiana: esame dell'economia italiana negli ultimi vent'anni e delle interpretazioni che di questo periodo sono state fornite.
- 2) Problemi della pianificazione nei paesi socialisti.
- 3) Questioni dell'economia internazionale e dei rapporti tra paesi capitalistici e paesi sottosviluppati.

aA

143

Il seminario dovrebbe avere la durata di due anni. Al termine di esso, si procederebbe a due fiscalizzazioni.

Poiché alcuni studenti (specie di altre facoltà) potrebbero avere interesse ad una sola fiscalizzazione, si potrebbe pensare la prima parte del seminario come autonoma e tale da consentire la fiscalizzazione al termine di un anno. Non sarebbe invece fiscalizzabile autonomamente la seconda parte.

**Parte terza.
Le contraddizioni
del lavoro in
università.
Una ricerca
all'ateneo di
Bergamo**

aA

aA

In questo testo è riassunto il rapporto finale della ricerca svoltasi all'Università di Bergamo, nel 2014, per iniziativa della FLC nazionale e di Bergamo. La ricerca ha analizzato il grado e la qualità della cooperazione tra le varie figure lavorative dell'Università; tale cooperazione è, infatti, fondamentale per realizzare la funzione pubblica dell'Università. La ricerca è basata sulla soggettività dei partecipanti che raccontano e rappresentano la loro esperienza e come gli uni vedono gli altri, attraverso un confronto di gruppo. Essa ha fatto emergere una gamma di temi che spaziano dall'organizzazione del lavoro e dell'impresa alle relazioni industriali e all'iniziativa sindacale. Il fuoco delle loro analisi è stato comunque la loro esperienza lavorativa quotidiana. Questa esperienza ha reso possibile, in primo luogo, una ricostruzione razionale, e ampiamente condivisa, delle cause della loro condizione lavorativa da parte di persone diverse per attività lavorativa e formazione e ciò è avvenuto in un clima non aggressivo, anzi costruttivo. Sono emerse, inoltre, sia analisi critiche sia, talvolta, spunti propositivi su due macro temi: cooperazione, competizione, organizzazione e il ruolo dell'università oggi e il rapporto con gli studenti.

147

La FLC nazionale e quella di Bergamo ci hanno affidato una ricerca sull'università di Bergamo. La ricerca si è svolta utilizzando la metodologia dei gruppi di discussione¹, integrandone i risultati con alcune interviste semi-strutturate. Hanno partecipato sia docenti e ricercatori sia personale tecnico e amministrativo; non erano rappresentate le figure degli addetti alle pulizie e il portierato. Sia i partecipanti ai gruppi sia gli intervistati dovevano rispondere alla seguente domanda:

L'università ha un compito definito dalla legge; tale compito presuppone che l'università funzioni attraverso la cooperazione di tutte le attività, da quelle didattiche a quelle tecniche e di servizio. Nella vostra esperienza quotidiana il vostro lavoro vi permette effettivamente di realizzare tale compito e venite in ciò aiutati dal lavoro degli altri e come? Si potrebbe fare meglio, come?

La ricerca, quindi, è sulla soggettività e quindi individua come i partecipanti vivono e giudicano la loro situazione. Il carattere nuovo di tale ricerca è l'aver mescolato nei gruppi tutte le figure della ricerca e didattica con quelle tecniche e amministrative. La presenza delle diverse figure professionali ha permesso, infatti, di rendere trasparenti sia i problemi quotidiani tra le diverse figure, sia quelli interni a ciascuna di essa. Così facendo si è potuto capire anche come gli uni vedono gli altri.

I gruppi hanno risposto ampiamente alla domanda sia affrontando alcuni temi classici dell'organizzazione del lavoro sia temi più vicini all'organizzazione dell'impresa. Vi sono stati anche riferimenti riconducibili ai temi delle relazioni industriali e dell'attività sindacale. Inoltre, su tutti questi temi, sono emerse, in modo diretto e indiretto, delle proposte di modifica della situazione.

I partecipanti hanno altresì articolato in modo chiaro e coerente i diversi livelli analitici e pratici della vita lavo-

1. Merini A., Rebecchi E., *Metodologia*, in Merini A., Rebecchi, E. (a cura di), *L'altra faccia della Luna*, CLUEB, Bologna, 1986, pp. 45-53 e Rebecchi E., "Difficulties and Potentialities of Group Work", *AI & Society*, vol. 8.3, pp. 298-303, 1994; Rebecchi E., *Il soggetto di fronte all'innovazione tecnologica*, in Bianchi S., Sacerdoti B. (eds), *FIOM/CGIL: i lavoratori dentro le innovazioni tecnologiche - uomini, macchine, società*, Rosenberg & Sellier, Torino, 1986; Garibaldo F., "Search conference", e, assieme a Rasmussen L.B., "Application of interactive methods", in Rasmussen L.B. (ed.), *Facilitating Change. Using Interactive Methods in Organization, Communities and Networks*, Polyteknisk Forlag, Denmark, 2011.

rativa, con una distinzione tra quanto dipende dalla regolazione locale e quanto è conseguenza della legislazione e regolazione nazionale.

Questo insieme di risposte è stato prodotto sia nell'ipotesi che si tratti di valutare funzionalmente quanto accade, rispetto a quanto definito dalle varie riforme universitarie, sia sottoponendo a valutazione critica lo scopo di tali riforme. Nella prima chiave possono essere prevalentemente lette le osservazioni e proposte concernenti l'informazione, la normazione continua, l'aziendalizzazione e la riorganizzazione interna; nella seconda chiave una serie di osservazioni e proposte che, partendo dall'analisi critica del funzionamento quotidiano dell'Università, e specificatamente l'aziendalizzazione, risalgono alle riforme attuate come causa diretta di tali conseguenze.

L'elenco dei contenuti emersi² rende bene il tipo di focalizzazione della discussione avvenuta; occorre aggiungere che tale fuoco è diverso da gruppo a gruppo ma che i temi sottostanti sono ricorrenti.

Si parla di "cooperazione" in tutti i gruppi; in alcuni la focalizzazione è sugli ostacoli di natura istituzionale e/o organizzativa, e dipendenti da comportamenti collettivi, in altri è in primo piano una prevalente logica individuale. In tutti i gruppi si parla della riorganizzazione, appena varata, in termini molto critici e la si collega al problema della scarsa circolazione dell'informazione. In tutti i gruppi, infine, si attribuisce un ruolo fondamentale all'iniziativa spontanea di cooperazione informale tra i diversi livelli e funzioni dell'Università. Si dice, infatti, che se tutto funziona, dal punto di vista dei servizi, in modo accettabile dipende dal fatto che il comportamento prevalente dei più è orientato al compito piuttosto che all'adesione formale ai criteri organizzativi.

Si parla anche dei problemi e conflitti interni sia al mondo dei tecnici e degli amministrativi sia a quello dei docenti e ricercatori. Analogamente ci si occupa dei problemi e dei conflitti tra le varie categorie; in questa prospettiva un tema ricorrente è quello del rispetto dovuto, e spesso mancante,

2. Il rapporto completo è disponibile sul sito della FLC all'indirizzo: <http://m.flcgil.it/sindacato/documenti/universita/universita-di-bergamo-primi-risultati-ricerca-flc-cgil-su-organizzazione-del-lavoro-febbraio-marzo-2014.flc>

per il lavoro di ciascuna categoria, e un altro tema è quello della mancata contrattualizzazione dei docenti. Su questi ultimi temi e sul significato da attribuire alla parola “conflitto” si sono registrate, se non vere e proprie contrapposizioni, delle differenze, di cui i verbali rendono conto.

Infine un tema ricorrente, anche se con più forza in alcuni gruppi, è la trasformazione del compito dell'Università dovuta non solo alla più recente ma complessivamente a tutte le ultime riforme. Il filo rosso che lega la riflessione dei gruppi è che l'aziendalizzazione, con tutte le conseguenze pratiche che comporta, metta in discussione la natura “universale” dell'istituzione, frammentandone i compiti in una direzione di specializzazione e segmentazione del sapere che è considerata negativamente. Quanto è stato detto dai partecipanti è stato organizzato attorno a due macro temi: cooperazione, competizione, organizzazione e il ruolo dell'università oggi e il rapporto con gli studenti.

La cooperazione va vista in modo articolato; la prima distinzione importante è tra il mondo dei tecnici e degli amministrativi e quello dei docenti e dei ricercatori. Il primo mondo ha come riferimento le regole e le procedure e la qualità del risultato. Essi si considerano altresì, anche con orgoglio, dei dipendenti pubblici con un forte senso dello Stato e con lo scopo di fornire un servizio che sia utile ed efficace. Per loro quindi il problema cruciale è se il sistema delle regole e delle procedure nazionali e locali è adeguato a fornire il servizio in modo utile ed efficace. Essi sono nel mezzo di due diversi orientamenti organizzativi: l'uno, orientato al compito, l'altro, alle procedure e alle regole. Per quanto riguarda le regole, l'opinione degli amministrativi e dei tecnici è molto chiara: le regole fondano l'uguaglianza tra le persone e tra le diverse figure professionali; non appena esse sono eluse o violate si apre la strada all'arbitrio e al non rispetto del lavoro degli altri. Sul rapporto tra procedure e compito la loro propensione è altrettanto chiara: se c'è un conflitto allora deve prevalere il compito.

Il mondo dei docenti e dei ricercatori ha tradizionalmente una cultura di riferimento completamente orientata al compito e, con le dovute eccezioni su cui si tornerà, vive con fastidio ogni ostacolo rispetto al compito. L'aziendalizzazione dell'Università, con quella che loro concordemente de-

finiscono un'iper-normazione e un'iper-regolazione, è vista come un serio ostacolo allo svolgimento della loro attività didattica e di ricerca. Il rapporto con il mondo dei tecnici e degli amministrativi diventa quindi estremamente critico; se il rapporto non è fondato sulla cooperazione orientata al compito, si aprono continui problemi di efficacia ed efficienza del sistema.

L'opinione prevalente nei gruppi è che il modello burocratico e gerarchico esistente, fondato sull'ossessione di proceduralizzare ogni cosa, non favorisca questa cooperazione, ma la ostacoli, istituendo una cooperazione imposta dall'alto. Aggiungasi a questa considerazione il fatto che l'asimmetria di potere tra una parte del corpo docente e i tecnici e gli amministrativi porta a frequenti forzature delle regole, vissute da questi ultimi come mancanza di rispetto verso il loro lavoro e violazione di un principio di eguaglianza che, nella loro cultura, fa parte del senso dello Stato.

La soluzione allora sta nell'individualizzazione dei rapporti professionali – *“la base della cooperazione è individuale”*, si dice –, e, per i più, nell'andare oltre il compito formalmente dovuto, dando così luogo a una cooperazione informale – *“forme di cooperazione attiva”* le definisce un partecipante – che, ove funziona, è più efficace di quella formale. Questo fatto è riconosciuto sia dalla parte dei docenti e dei ricercatori, sia dalla parte dei tecnici e amministrativi. Questa situazione non risolve il problema generando anche conflitti tra i due gruppi professionali, conflitti che, in assenza di una loro esplicitazione come fatto collettivo, si frammentano in tanti rapporti personali e in tante microstorie organizzative.

Nel gruppo dei docenti e dei ricercatori si fanno poi riferimenti precisi a quanto da loro sperimentato nelle Università europee e statunitensi. Per quanto concerne i nuovi carichi burocratici che l'aziendalizzazione ha messo in carico diretto sui docenti e i ricercatori e, più in generale, sul modello organizzativo ci si chiede perché non si sia scelto il modello americano, ma anche di alcune Università europee, di una completa separazione tra la carriera amministrativa e quella di docenza e ricerca, con, a loro giudizio, innegabili vantaggi.

Gli ostacoli alla cooperazione sono anche dovuti a voler fare *“le nozze con i fichi secchi”*, come dice un professore,

nell'ideare cioè un percorso di riforma che, condividendolo oppure no, richiederebbe lo stesso livello di risorse impiegato nei paesi cui ci si è riferiti per realizzarlo.

Gli ostacoli non vengono solo dalle varie riforme nazionali, con il loro seguito di regolamentazione, ma anche dall'organizzazione locale sulla quale, in particolar modo da parte degli amministrativi e dei tecnici, è dato un giudizio fortemente critico sulla cosiddetta "riorganizzazione", cioè un processo iniziato recentemente di adeguamento organizzativo dell'Università di Bergamo.

La cooperazione interna al mondo dei docenti e dei ricercatori è resa difficile dalla competizione per l'accesso a risorse scarse e in diminuzione e per la struttura gerarchica e fortemente condizionata dall'asimmetria di potere tra le diverse figure della docenza e della ricerca. Tra i docenti e i ricercatori si è anche aperta una discussione, con opinioni differenti, sul problema della loro contrattualizzazione. Chi è favorevole vede in ciò la demistificazione del ruolo del docente e del ricercatore da quello di libero professionista a quello di lavoratore, con il vantaggio di uscire da logiche che trasformano problemi collettivi in situazioni individuali. Chi è contrario, o forse più correttamente, dubbioso, teme per la libertà di ricerca e di insegnamento e non vede tutti questi vantaggi nello scegliere tale opzione.

In ogni caso anche tra i docenti e i ricercatori prevale la logica volontaristica e individuale.

C'è un giudizio unanime negativo sui processi di esternalizzazione dei servizi – non rappresentati nella ricerca – la cui unica logica è di: *sostituire figure contrattualmente più forti con figure più deboli, come quelli delle cooperative.*

Tutti avvertono poi, l'esigenza di una più ampia diffusione della formazione per i tecnici e gli amministrativi; essa è vista come necessaria, da questi ultimi, ma anche estremamente utile da parte dei docenti e dei ricercatori, in particolar modo per gestire alcune attività, come la partecipazione ai progetti europei.

Infine è bene fare presente che, a giudizio di tutti, i servizi dell'Università, dalla biblioteca al sistema informativo, all'attrezzatura disponibile per le aule, sono buoni anche riferiti ad altre Università italiane.

Nel caso del secondo macro tema le osservazioni critiche riguardano i risultati delle riforme nazionali. La prima cri-

tica riguarda *la funzionalizzazione diretta dell'insegnamento al mercato del lavoro*, come dice un partecipante. Si fa notare, infatti, che tale mercato è in continua e rapida trasformazione, rendendo, perciò, l'iper-specializzazione rapidamente obsoleta, quando non eccessiva rispetto alle reali richieste, L'opinione unanime è che al contrario, *“una formazione critica è l'unica che consentirebbe loro di affrontare tali cambiamenti in modo autonomo”*. Nelle interviste individuali tale concetto è ulteriormente specificato. Si sostiene, infatti, che lo scopo effettivo oggi sia quello di una *“formazione di esecutori”* o, nelle parole di un altro intervistato, di una *“professionalità esecutiva”*, con qualche eccezione specialmente nelle discipline per le quali le possibilità di prevalente funzionalizzazione ai compiti operativi sono assenti o scarse, ad esempio filosofia e storia. Vi è anche chi aggiunge che tal esito, in particolar modo per la triennale, è coerente con la domanda delle imprese per *“un profilo generico di lavoratore alfabetizzato, anche in inglese e informatica”*, e chi critica l'idea, che proviene talvolta dalle imprese, di piani di studio con altissimi livelli di specializzazione. In quest'ultimo caso si ha, infatti, in prima istanza, un problema di sostenibilità per l'Università di tali investimenti che sono finalizzati a un numero ristretto di utilizzatori finali, interessati, per un arco di tempo limitato, ad assorbire questi laureati. In seconda istanza, si ha il rischio di produrre *over-education*, cioè dei livelli di formazione per i quali non c'è, nella struttura economica e sociale italiana oggi, una domanda adeguata.

C'è un'evidente delusione, nel mondo dei docenti e dei ricercatori, rispetto alle loro attese. Tra gli intervistati i giudizi sugli effetti delle varie riforme si dividono tra quelle che potremmo chiamare *“critiche interne”*, d'incoerenza e non adeguata applicazione delle riforme, e quelle che potremmo chiamare *“critiche esterne”*, cioè critiche sui presupposti e i fini delle riforme a fronte della realtà sociale esistente. Vi è chi dice che *“la Riforma sarebbe stata ottima se fosse stata come sulla carta”* ma che *“la realtà dopo tanti anni è molto deludente”*; ad esempio c'è chi considera che in realtà ci sia *“una falsa differenziazione di offerta formativa”*. Vi è chi punta il dito sull'incoerenza tra una struttura fondata sul triennio seguito dalla specializzazione e la pratica – criticata da tutti – dei molti appelli per ogni esame, pratica che dilata i tempi e immobilizza delle risorse didattiche. Vi è, infine,

chi dà un giudizio complessivamente negativo sui risultati delle varie riforme che in conclusione hanno penalizzato la ricerca, prodotto un intasamento burocratico della funzione docente e costruito un luogo che è “*un erogatore di didattica*”, privo di un reale rapporto con la ricerca.

Nei gruppi si parla di decadenza del ruolo dell'Università. Si introduce il tema dell'orientamento al cliente, cioè allo studente, come assunto base della riforma. Il concetto è criticato mettendo in luce le conseguenze, forse inattese, di tale orientamento per di più quando esso si combina con l'autonomia finanziaria e i criteri di riparto nazionale, cioè la competizione tra le Università misurata in termini di iscritti e di produzione di laureati.

Si dice che “*l'aziendalizzazione prevede la produzione di laureati*” e che quest'aspetto si riverbera su tutto il funzionamento quotidiano: negli aspetti amministrativi questo fa sì che “*le priorità sono subordinate a questo obiettivo*” e quindi le regole amministrative definite “*sono manipolate continuamente, ad esempio estendendo le scadenze, se questo serve a produrre un laureato in più*”.

In realtà “*il cliente è solo nominalmente al centro del sistema*”, come dimostrano vari altri aspetti del funzionamento progettato dalle riforme.

In primo luogo “*non si è mai parlato tanto di valore e di merito*” come nel momento in cui la programmazione didattica è costruita in maniera tale da fare sì che si verifichi quotidianamente che agli studenti “*manca la preparazione, più ancora che di merito, di proprietà di linguaggio e di struttura discorsiva*”.

Tra gli intervistati si valuta cosa vorrebbe dire avere “risorse adeguate”. Secondo loro significherebbe potere investire sugli esami scritti e assistere gli studenti per insegnare loro come si scrive, mentre qui “*si pensa di abolire gli scritti a favore dei quiz e di abolire le tesi a favore di un esame orale*”, accade così, nel giudizio di un intervistato, che alla fine “*non sanno parlare e scrivere*”. Un altro aggiunge che qui “*lo studente è abbandonato a se stesso*”; il confronto, infatti, con l'investimento per studente, includendo quello che lui paga come tasse e quanto ci mette lo Stato per fare funzionare l'Università, è la metà di quanto si spende nei punti di eccellenza in Europa, ed è allora difficile potere fornire quell'assistenza formativa, in termini di servizi, che sarebbe necessaria.

Infine, a conferma di una progressiva trasformazione verso una formazione esecutiva, starebbe secondo alcuni il sistema dei crediti. Esso non ha senso: *“in una scala da 0 a 10, io do 0 perché non è seguita una vera riforma dell'Università”* e, secondo un altro, *“non ho trovato alcuna utilità particolare [nel sistema dei crediti, nota mia] se non che per il datore di lavoro che vuole degli esecutori per i quali siano state verificate alcune competenze elementari”*.

I contenuti di quanto detto nei gruppi sono sostanzialmente confermati e precisati in alcuni punti dalle interviste.

Questa esperienza ha reso possibile una ricostruzione razionale, e ampiamente condivisa, delle cause della loro condizione lavorativa da parte di persone diverse per attività lavorativa e formazione e ciò è avvenuto in un clima non aggressivo, anzi costruttivo.

I gruppi di discussione

Dinamiche e dati formali

I gruppi di discussione coinvolti sono stati quattro con la presenza di trenta partecipanti, di cui ventitré donne e sette uomini. Hanno partecipato sia docenti e ricercatori sia personale tecnico e amministrativo, non erano rappresentate le figure delle pulizie e portierato.

I gruppi si sono svolti a partire da una premessa e una domanda.

Premessa: L'Università ha un compito definito dalla legge; tale compito presuppone che l'Università funzioni attraverso la cooperazione di tutte le attività, da quelle didattiche a quelle tecniche e di servizio.

Domanda: Nella vostra esperienza quotidiana il vostro lavoro vi permette effettivamente di realizzare tale compito e venite in ciò aiutati dal lavoro degli altri e come? Si potrebbe fare meglio, come?

I gruppi di discussione si sono svolti sviluppando il tema proposto. Le uscite dal tema sono state poche e ininfluenti. Il clima emotivo è stato di viva collaborazione. I partecipanti hanno comunicato con chiarezza il loro pensiero sulle

domande proposte. Su alcuni temi si è aperta una viva discussione e i gruppi, in queste occasioni, hanno funzionato come gruppi di lavoro. Le informazioni raccolte sono state molto numerose e di grande interesse.

Premessa

I gruppi hanno risposto ampiamente alla domanda sia affrontando alcuni temi classici dell'organizzazione del lavoro sia temi più vicini all'organizzazione dell'impresa. Vi sono stati anche riferimenti riconducibili ai temi delle relazioni industriali e dell'attività sindacale. Inoltre, su tutti questi temi, sono emerse, in modo diretto e indiretto, delle proposte di modifica della situazione.

I partecipanti hanno altresì articolato in modo chiaro e coerente i diversi livelli analitici e pratici della vita lavorativa, con una distinzione tra quanto dipende dalla regolazione locale e quanto è conseguenza della legislazione e regolazione nazionale.

Questo insieme di risposte è stato prodotto sia nell'ipotesi che si tratti di valutare funzionalmente quanto accade, rispetto a quanto definito dalle varie riforme universitarie, sia sottoponendo a valutazione critica lo scopo di tali riforme. Nella prima chiave possono essere prevalentemente lette le osservazioni e proposte concernenti l'informazione, la normazione continua, l'aziendalizzazione e la riorganizzazione interna; nella seconda chiave una serie di osservazioni e proposte che, partendo dall'analisi critica del funzionamento quotidiano dell'Università, e specificatamente l'aziendalizzazione, risalgono alle riforme attuate come causa diretta di tali conseguenze.

La presenza delle diverse figure professionali ha permesso di rendere trasparenti sia i problemi quotidiani tra le diverse figure, sia quelli interni a ciascuna figura.

I contenuti ricorrenti

L'articolazione dei dialoghi in contenuti è soggettiva, in quanto legata alla soggettività dei ricercatori, e artificiale, poiché scompone un dialogo per temi, ma serve a far emergere la logica complessiva del colloquio e trova un correttivo nella metodologia che richiede di sottoporre il rapporto di sintesi di ogni gruppo ai partecipanti che lo emendano, testualmente e formalmente, fino a poterlo considerare come un loro rapporto finale. L'uso, tra virgolette

e senza correzioni formali, parola per parola, di intere frasi dette dai partecipanti serve a dare maggiore vividezza ai concetti. L'elenco dei contenuti, con quella premessa, rende bene il tipo di focalizzazione della discussione avvenuta; occorre aggiungere che tale fuoco è diverso da gruppo a gruppo ma che i temi sottostanti sono ricorrenti.

Si parla di “cooperazione” in tutti i gruppi; in alcuni la focalizzazione è sugli ostacoli di natura istituzionale e/o organizzativa, e dipendenti da comportamenti collettivi, in altri è in primo piano una prevalente logica individuale. In tutti i gruppi si parla della riorganizzazione, appena varata, in termini molto critici e la si collega al problema della scarsa circolazione dell'informazione. In tutti i gruppi, infine, si attribuisce un ruolo fondamentale all'iniziativa spontanea di cooperazione informale tra i diversi livelli e funzioni dell'Università. Si dice infatti che se tutto funziona, dal punto di vista dei servizi, in modo accettabile dipende dal fatto che il comportamento prevalente dei più è orientato al compito piuttosto che alla adesione formale ai criteri organizzativi.

Si parla anche dei problemi e conflitti interni sia al mondo dei tecnici e degli amministrativi sia a quello dei docenti e ricercatori. Analogamente ci si occupa dei problemi e dei conflitti tra le varie categorie; in questa prospettiva un tema ricorrente è quello del rispetto dovuto, e spesso mancante, per il lavoro di ciascuna categoria, ed un altro tema è quello della mancata contrattualizzazione dei docenti. Su questi ultimi temi e sul significato da attribuire alla parola “conflitto” si sono registrate, se non vere e proprie contrapposizioni, delle differenze, di cui i verbali rendono conto.

Infine un tema ricorrente, anche se con più forza in alcuni gruppi, è la trasformazione del compito dell'Università dovuta non solo alla recente riforma ma complessivamente alle ultime riforme. Il filo rosso che lega la riflessione dei gruppi è che l'aziendalizzazione, con tutte le conseguenze pratiche che comporta, metta in discussione la natura “universale” dell'istituzione, frammentandone i compiti in una direzione di specializzazione e segmentazione del sapere che viene considerata negativamente.

Riassumere con parole nostre, quanto detto su ogni tema, tradirebbe lo scopo della ricerca.

Gruppo di discussione I

Svoltosi a Bergamo il 20 febbraio 2014 presso la sede di via dei Caniana.

Coordinatore: Emilio Rebecchi, Osservatore: Francesco Garibaldo.

Partecipanti 10 di cui 5 donne.

Dinamiche e dati formali

Il gruppo si è svolto a partire dalla seguente domanda letta dal coordinatore:

L'Università ha un compito definito dalla legge; tale compito presuppone che l'Università funzioni attraverso la cooperazione di tutte le attività, da quelle didattiche a quelle tecniche e di servizio:

Nella vostra esperienza quotidiana il vostro lavoro vi permette effettivamente di realizzare tale compito e venite in ciò aiutati dal lavoro degli altri e come? Si potrebbe fare meglio, come?

Hanno partecipato dieci persone che rappresentano diverse figure sia della docenza sia tecniche e amministrative. I partecipanti rispondono esaurientemente alla domanda, vi sono fasi di lavoro in gruppo, quando i partecipanti avviano delle discussioni su temi particolarmente rilevanti; ma per la maggior parte del tempo prevalgono contributi individuali. Il clima è sereno. Non vi sono momenti di aggressività. La finalità costruttiva e di ricerca non viene mai abbandonata.

I contenuti

LA COOPERAZIONE

I partecipanti fanno presente, in diversi momenti del gruppo, dei problemi di metodo utili, a loro giudizio, per rispondere in modo adeguato alla domanda. In primo luogo sulla cooperazione. Secondo i partecipanti il tema della cooperazione “*va articolato secondo i diversi compiti*” da quelli dei docenti a quelli dei tecnici e degli amministrativi; va anche articolato “*distinguendo cosa dipende dal quadro nazionale e che cosa resta libero localmente*”, dato che quanto dipende dal quadro nazionale esula dalle loro possibilità di intervento. Il quadro nazionale è dominato, infatti, dagli esiti delle diverse riforme che “*sono state devastanti*”. Il livello locale gioca comunque un ruolo rilevante nel valutare se, quale e in che

misura vi è cooperazione. Si tratta poi di vedere quanto la cooperazione dipenda dagli individui o dalla struttura organizzativa. Un partecipante dice: *“gli unici livelli di cooperazione sono legati alle persone”*, ed un altro: *“le persone in sé hanno un ruolo essenziale, indipendentemente dalla qualifica”*, ed un altro: *“la cooperazione può esistere se si è disposti a cooperare, se no non avviene. La base della cooperazione è individuale”*. L'insistenza sul carattere individuale della cooperazione viene però riformulata in una diversa prospettiva, da un partecipante, prospettiva che sembra trovare il consenso degli altri: *“è ovvio che le persone fanno la differenza, però dentro alcuni contesti istituzionali”*, e i diversi contesti istituzionali possono o meno *“temperare queste differenze”*, e, aggiunge un altro *“è fondamentale il ruolo di una buona burocrazia”*. Temperare le differenze, infatti, deve servire a rendere la cooperazione meno dipendente dalle disponibilità individuali e più legata al senso del compito istituzionale perché: *“noi, da dipendenti pubblici, non possiamo che essere fieri di offrire un servizio, per quanto possibile, e fin quando lo potremmo fare”*, dice un amministrativo e, aggiunge un docente, *“sono stata fortunata a fare il lavoro che mi piace”* e ciò è avvenuto non solo per miei meriti ma perché l'istituzione di allora mi ha aiutato e *“quando vedo le nuove generazioni, io sento una responsabilità forte, per fare sì che anche loro possano farcela”*; se quindi *“un mio comportamento può fare saltare una sessione, è una responsabilità grave”*.

I partecipanti non hanno dubbi sul fatto che l'istituzione funziona perché vi è cooperazione, anche se bisogna distinguere tra cooperazione formale, cioè quella *“imposta dall'alto”*, per le modalità organizzative locali e per le conseguenze delle decisioni nazionali, e quella quotidiana, basata più su forme spontanee di cooperazione che cercano di superare i vincoli derivanti da rigidità burocratiche, con comportamenti orientati al risultato piuttosto che alla procedura. Tali comportamenti in alcuni casi devono *“andare contro la cooperazione imposta dall'alto attraverso forme di cooperazione non previste”*, come avviene in una serie di casi citati di cooperazione orizzontale, ad esempio tra docenti, amministrativi e studenti. In altri casi la cooperazione avviene *“inventandosi pratiche che non sono quelle previste”*. Queste forme di cooperazione sono valutate dai partecipanti come particolarmente positive perché *“è lo spazio di autonomia locale che si esprime”*,

ed anche perché questo *“aiuta lo sviluppo dell'autonomia delle persone”*, infatti *“hai un minimo di autonomia”*; perché *“ci sembra un modo di lavorare tutti insieme”* e *“se il problema esiste e va risolto, la gente si attiva”*. Inoltre, nei casi di cooperazione orizzontale tra le diverse figure dell'Università, studenti compresi, si sviluppano *“momenti di crescita di consapevolezza, di comprensione dei problemi”*. Insomma un partecipante dice, conclusivamente che *“il 90% dei problemi viene risolto in via di cooperazione spontanea”*.

Qualcuno sviluppa anche una considerazione legata alla specifica natura dell'Università di Bergamo che essendo nata da non molto tempo e molto legata, inizialmente alla realtà locale *“ha un numero elevato di docenti, di amministrativi e di tecnici che hanno studiato qui”*. Questo fatto può produrre sia effetti negativi come *“un'incapacità a guardarsi intorno”*, sia effetti positivi come un senso di appartenenza che porta le persone a ritenere che *“non posso pensare di fare solo gli affari miei”*, attitudine alla base di molte forme di cooperazione spontanea e/o informale.

Se quindi la cooperazione è essenziale, come si sviluppa rispetto alle precisazioni di metodo indicate?

aA

LE “LINEE DI FRATTURA”

Vi è chi parla di diversi compiti e quindi di *“mondi diversi”* e chi di *“linee di frattura”*. La discussione, sviluppandosi, consente un progressivo approfondimento dei concetti. Questi concetti sono essenziali per spiegare le difficoltà, i limiti e le potenzialità della cooperazione.

Chi parla di due mondi diversi si riferisce ai docenti, da un lato, e ai tecnici e amministrativi, dall'altro lato. La differenza sta in una asimmetria di *“potere”* tra i due mondi. Il docente, secondo alcuni, infatti, ha un atteggiamento per il quale *“il collaboratore non è allo stesso livello”*, è una *“persona che deve ricevere un ordine”*, *“un ordine legittimo”*, che riguarda l'organizzazione dei tempi decisi dal docente. Questo atteggiamento non ha nulla a che vedere con il rispetto, è così sia quando il tutto *“avviene con un atteggiamento rispettoso, sia quando non lo è”*. Di qui nasce una domanda legittima: un rapporto asimmetrico, per ragioni sostanziali, *“favorisce un rapporto di cooperazione efficiente?”*. Qualcuno sottolinea anche la dimensione culturale di questa distinzione, la convinzione che *“io sono meglio di te”*, assunto culturale che è alla

base della rigida distinzione tra i mondi e che richiederebbe quindi anche una “trasformazione culturale personale”. Vi è chi non vede nulla di straordinario nella differenza dei ruoli finché si tratta di “*cercare di fare funzionare la macchina didattica*” e ammette che in realtà “*la cooperazione è in fieri e potrebbe migliorare*” e che “*comporre il quadro non è semplice*”. Secondo lui, infatti, la differenza fondamentale tra i due mondi è “*la libertà di movimento*”, simboleggiata dalla marcatura del cartellino per loro e non per i docenti. La difficoltà nella cooperazione nasce, infatti, dall’orientamento “naturale” degli amministrativi e dei tecnici a fare rispettare le regole – oggi sintetizzate ad esempio nel Teaching Quality Program (TQP) –, regole che si pretendono rigide e che soprattutto dovrebbero essere *uguali per tutti*, nel mentre, da parte docente, si hanno comportamenti difformi. Vi è chi insiste sulla richiesta di “*forme di cooperazione attiva*” che urtano contro “*la rigidità delle regole*” e che sono in contraddizione con l’asimmetria di base che non prevede queste forme attive. Vi è chi più semplicemente “*evade le regole*” o apertamente le viola: “*c’è il professore che, in un rapporto mafioso, impone l’eccezione*”. Tutto questo accade senza che vi sia alcuna sanzione. Questa situazione da un lato apre tutti i problemi che “*i comportamenti da free rider*” tendono a sviluppare. Si ha quindi il collega, docente, che dice “*io non mi sento investito da questa responsabilità*” verso i giovani, oppure l’amministrativo che fa sconsolatamente questa osservazione: “*in fin dei conti siamo degli impiegati*”, che lavoriamo qui, ma potremmo lavorare in un qualunque altro ente pubblico, e: “*facciamo un po’ fantozzianamente i nostri lavori*”, anche perché “*bastano pochi molto individualisti e dotati di potere a fare franare tutto*”, aggiunge un altro; e ancora: “*vi sono quelli che seguono lo schema: muoia Sansone e tutti i Filistei*”. Un’ultima considerazione amara è: “*io sono contenta di essere una dipendente pubblica ma presentarsi come fiera delle istituzioni pubbliche non paga*”.

Il tema del dipendente pubblico e del senso dello Stato, cioè della sua funzione di fornire un servizio pubblico di qualità, è molto sentito e ricorrente, sia nell’accezione positiva di chi pensa di riuscire in qualche modo a essere all’altezza del compito, nonostante tutto, e sia nell’accezione negativa di chi vede l’inadeguatezza della situazione. Un partecipante riassume questo punto: “*Io sono contento di*

essere un dipendente pubblico perché, in quanto tale, non dipendo da una persona e devo fedeltà solo all'istituzione. Alle persone devo solo la lealtà."

Chi parla di linee di frattura rende il quadro ancora più complesso. Non ci sono, infatti, solo le differenze e i problemi di relazione tra i docenti, da una parte, e i tecnici e gli amministrativi, dall'altra. Le linee di frattura, oltre a quella tra docenti/tecnici e amministrativi, riguardano le relazioni tra i dipartimenti e quelle interne ai docenti. Tra i dipartimenti i problemi nascono dalla competizione sulle risorse e da problemi legati alla logistica. Sono *"problemi molto enfatizzati"* anche per l'aspetto sempre più aspro della competizione in una situazione di risorse scarse. Il mondo dei docenti è poi *"fortemente stratificato per via gerarchica; e di nuovo si assiste a una significativa competizione"*. Vi è chi sottolinea, a proposito dei docenti, che *"ci sono tante forme di docenza; non solo quelle garantite e quelle non, ma anche tra quelle non, ci sono i professionisti e i precari"*. Vi è chi afferma che, come docente, ha *"sperimentato più problemi interni alla docenza che con le altre figure"*.

162

Ognuna di queste distinzioni porta con sé quote differenti anche di autonomia; i precari, infatti, di fatto *"hanno una forma di dipendenza che non è dall'istituzione, ma dalla persona"*, quella che è in grado di confermarli o meno. La competizione, in ogni sua forma, è uno dei problemi perché *"c'è asimmetria tra comportamenti competitivi e cooperativi, e dove prevale la competizione essere cooperativi è la cosa peggiore, perché diventi un vaso di coccio tra vasi di ferro e vieni trituro"*.

aA

A queste fratture va aggiunto il mondo, non rappresentato in questi gruppi di discussione, dei servizi, uscieri e pulizie; un mondo che è stato sottoposto all'outsourcing; una forma particolare che *"è quella dell'in-house outsourcing"*, attraverso una società di proprietà di fatto, al di là della forma giuridica, dell'Università. L'esternalizzazione non ha riguardato solo quelle figure, ma anche alcune funzioni tecniche. La domanda che viene formulata è se quella modalità organizzativa favorisca la cooperazione. Tutti sottolineano, infatti, che per il funzionamento complessivo dell'organizzazione e la realizzazione del suo compito educativo è necessaria una cooperazione tra tutte le figure anche quelle dei servizi, perché *"ognuno di noi è un lavoratore che opera all'interno di una organizzazione"*. La cooperazione viene osta-

colata da questa frammentazione che fa sì che *“persone che fanno le stesse cose, hanno trattamenti contrattuali diversi”*, ed è per questo, viene detto, che: *“riesco a fare certe cose perché gli uscieri e quelli delle pulizie prendono iniziative fuori dal libro”*. Vi è un generale consenso sul fatto che, al di là di questa situazione, i rapporti con gli uscieri sono di norma molto positivi e caratterizzati da comportamenti proattivi. D'altronde viene ribadito anche dai docenti che, per superare gli ostacoli, *“tutti noi spesso facciamo, o pensiamo di fare, di più di quello che sarebbe di nostra competenza”*, perché *“il compito nostro esiste e spesso prevale un senso di appartenenza, se no, non lo faresti”*.

Il tema di andare oltre o contro le regole definite è molto presente nella discussione, a partire dall'affermazione che *“la regola è scema per definizione”*, volendo con ciò dire che senza un sistema di regole che siano *“certe e uguali per tutti”*, ma in grado di veicolare, favorire e chiedere la cooperazione si ha una situazione di frustrazione, che non riguarda solo gli amministrativi nelle loro relazioni coi docenti, ma anche i docenti, nella collaborazione con tutte le altre figure, poiché dalla situazione descritta è chiaro che *“la collaborazione spesso esiste ma è basata sul livello individuale e volontaristico”*. Si insiste sul fatto che si ha contemporaneamente un *“sistema che cerca di imporre una regola rigida di cooperazione”* e consente continuamente, a seconda del grado di potere individuale e del personale sistema di valori di chi ha una funzione apicale, di eccepire oppure no. Si ha quindi una situazione, secondo alcuni, di *“asimmetria, conflitto e sua gestione”*. Il conflitto nasce dall'asimmetria e da un quadro di regole con le caratteristiche appena descritte. La situazione per alcuni è poi resa ancora più grave dal fatto che la gestione e composizione dei conflitti tende a ridursi a causa delle nuove architetture gestionali derivanti dall'ultima riforma; tema affrontato in modo specifico.

Ecco perché *la cooperazione potrebbe migliorare*, ma per farlo, occorrerebbe un'organizzazione che consentisse di *“comporre il quadro delle esigenze di tutti”*, il che non è facile ma, come dimostrano le forme di cooperazione spontanea, avviene quando prevale l'orientamento al compito. Molti ostacoli si frappongono a ciò; prima di analizzarli, un chiarimento importante ha riguardato il rapporto tra cooperazione e conflitto. Vi è, infatti, chi trova che *“conflitto è una*

parola un po' forte", bisognerebbe insistere sul dialogo. Viene risposto che *"esistono i conflitti, non perché vogliamo litigare"* e che riconoscerne l'esistenza è il modo per poterli comporre. Il tema viene approfondito e ampliato nella direzione del rapporto tra processi individuali e collettivi. Quello che è avvenuto nel corso delle varie riforme universitarie, è la trasformazione di un possibile *"conflitto collettivo, legato alle difficoltà reali della cooperazione tra le diverse figure, in un conflitto individualizzato"*, perché è controproducente quando non si può più *"distinguere tra conflitti veri e non"*.

GLI OSTACOLI ALLA COOPERAZIONE: TRA NAZIONALE E LOCALE

La distinzione tra quadro nazionale e situazione locale pur restando valida non rende conto dei reciproci condizionamenti tra i due livelli.

Come è già stato detto *"le riforme sono state devastanti"*. Perché? In primo luogo tutti i partecipanti indicano nel processo di burocratizzazione uno degli elementi che si frappone *"alla ricerca del funzionamento della macchina didattica"*. Perché tutte le funzioni sperimentano una *"enorme perdita di tempo"*, rispetto al compito lavorativo primario di ciascuno, per assolvere *"lavori burocratici imposti"* e a un sistema di regole che sono il frutto dell'aziendalizzazione, con *"l'introduzione di criteri tayloristici"*, per tutti. Per i docenti, ad esempio, che devono comprimere i tempi dell'insegnamento – anche di 2/3 come viene illustrato con esempi – per obiettivi sballati, presentati come criteri di efficienza; in questo modo la libertà di insegnamento è proclamata ma messa in discussione di fatto dato che *"l'autonomia è legata alle risorse"*. Secondo la retorica del TQP e della nuova impostazione dell'Università la nuova macchina organizzativa dovrebbe *"realizzare la centralità dello studente"*, ma essa è declinata in forme tayloristiche, come si evince dal fatto che i suoi diritti si traducono in numero di ore d'insegnamento e in carico di lavoro nello studio consentito per gli esami, *"c'è un limite al numero di pagine che si possono dare per sostenere un esame"*. Il processo di svuotamento di tale retorica poi appare evidente da molti fatti concomitanti: *"una funzionalizzazione diretta dell'insegnamento al mercato del lavoro"*, mercato che essendo in continua e rapida *"trasformazione rende l'iper-specializzazione rapidamente obsoleta"*; l'iper-specializzazione viene perseguita *"a spese di una formazione critica, l'unica che consentirebbe loro di affrontare"*

tali cambiamenti, in modo autonomo". Non è per caso che "negli ultimi decenni i primi anni dell'Università rappresentano un proseguimento del liceo", talvolta anche con dei fatti simbolici come la "pubblicazione del calendario del secondo semestre, come si fa al liceo, ma senza senso all'Università".

Ritornando al processo di aziendalizzazione/burocratizzazione, si fa notare che esso riguarda negativamente anche gli amministrativi e i tecnici. Per gli amministrativi, perché rende la cooperazione difficile anche per una riduzione del tempo disponibile ai compiti primari, e per i tecnici per l'irrisolvibile contraddizione tra il fatto che i loro compiti richiedono una autonomia operativa significativa, che in un regime misto di iper-regolazione e di discrezionalità, da parte di chi ha un potere effettivo, diventa se non impossibile estremamente difficile (sono forniti vari esempi): infatti *"il tecnico deve fare i conti con l'eccezionalità che non si riesce a portare a norma"*. Per risolvere il problema dovrebbe *"essere riconosciuta al tecnico, a suo vantaggio, un'asimmetria di informazione"* cui dovrebbe corrispondere, sempre a suo vantaggio, *"un'asimmetria di potere decisionale"*, la possibilità per loro di risolvere un problema tecnico senza il tentativo apicale di metterlo in discussione per compiacere qualcuno. Il problema per i tecnici, infatti, è comprendere *"qual è la nostra missione?"*; questa è *"una domanda difficile cui dare una risposta, quando uno se la deve immaginare"*, perché spesso si trova *"in assenza di una missione definita"*; e *"quando la missione non è chiara, allora è difficile individuare qual è il proprio dovere"*.

La burocratizzazione italiana ha poi un aspetto specifico che non si trova, ad esempio, negli USA, la sovrapposizione, cioè, di competenze amministrative tra la parte docente e quella amministrativa: *"là i docenti non si possono immischiare nei problemi amministrativi"*, e le differenze di status, come l'età o il carico di attività esterne, legittime, *"vengono tenute in conto nel formulare, ad esempio, l'orario delle lezioni, ma, una volta definito, se il professore famosissimo deve tenere una lezione il Sabato mattina, non c'è possibilità di eccezione"*. Questa netta separazione, oltre a evitare i fenomeni descritti di tempo sottratto al compito primario, consente di evitare le sovrapposizioni decisionali che l'attuale sistema produce inevitabilmente, con conseguenti conflitti e/o frustrazioni. Ad esempio, *"la confusione degli ambiti"* per i docenti porta a *"un incremento enorme di responsabilità, tecnico-gestionali e am-*

ministrative, che assorbe tanto del proprio lavoro, con l'effetto di patire una doppia frustrazione; l'una per non avere il tempo ritenuto necessario per l'insegnamento, e l'altra per non essere all'altezza della parte amministrativo-gestionale". Attribuire, infatti, dei compiti e dei poteri tecnico-amministrativi alle funzioni docenti è insensato perché *"chi ha ruoli di comando li ha senza nessuna preparazione specifica in campo tecnico-amministrativo; è arrivato lì per meriti scientifici"*. Inoltre la confusione di ambiti *"notevolissima produce una situazione di ricattabilità reciproca, specialmente quando ci sono i concorsi"*.

LA DEMOCRAZIA

Un partecipante racconta di suoi amici che lavorano nel privato e che lo invidiano perché all'Università lui può eleggere gli organi di governo. Lui dice: *"In realtà i luoghi della democrazia che pur esistono sono svuotati e falsi"*, si tratta di una presa in giro. Su questo vi è consenso perché, dice un altro *"gli spazi democratici sono in forte diminuzione"*: con la riforma si passa da *"organi eletti a organi nominati, com'è il caso del C.d.A."*. Ma le osservazioni critiche riguardano anche il funzionamento quotidiano locale: *"il modello di coordinamento è, da sempre, definito dall'alto"* e la voluta frammentazione individuale che opera *"ovunque, ad esempio nella definizione degli incentivi"*, trasforma ogni possibile *"protesta in un fatto individuale"*. Il modello di cooperazione, cioè la struttura organizzativa, non può essere affrontato in una discussione collettiva; anche questa è una limitazione della democrazia. Così come il non rispetto delle regole, quando si tratta di persone che hanno una posizione per poterselo permettere; se chi ha la responsabilità *"non se l'assume, allora non c'è democrazia"*, poiché si ledono dei diritti, non sanzionando i comportamenti di violazione delle regole. Si fanno dei casi concreti, mettendo in evidenza, in ogni singolo caso, quali diritti siano stati lesi. Il fatto stesso di una riorganizzazione, quella per dipartimenti, che assorbe in un unico canale il conflitto/competizione sulle risorse, esasperandolo, mette in evidenza che la struttura nuova rende più difficile una composizione degli interessi sulle risorse che passi per successive verifiche.

MARCARE IL CARTELLINO

Il dover marcare il cartellino, per tutti meno che per i docenti, oltre al significato concreto di una limitazione alla

libertà di movimento poiché “*noi dobbiamo essere qui*”, ha anche un alto valore simbolico. Per gli uni, infatti, è l'evidenziazione che sono in un luogo di lavoro che “*in fin dei conti siamo degli impiegati*”, questa marcata differenza aiuta il punto di vista di chi pensa che l'amministrativo “*è persona che deve ricevere un ordine*”, deve eseguire. La maggior libertà del docente è per alcuni un inganno, un modo per sottolineare e favorire il processo di individualizzazione e di depotenziamento del fatto che si lavora in un'organizzazione: “*io sono un lavoratore e ho bisogno della cooperazione di tutti, anche degli uscieri e di quelli che fanno le pulizie*”, dice un docente; ecco perché “*la cooperazione non è un fatto individuale*”, ma una qualità dell'organizzazione, viene più volte fatto notare da tutti. Inoltre, con l'aziendalizzazione e la ricerca continua di standard di prestazione, il mondo dei docenti è sempre di più immesso non solo in una organizzazione, ma in un'organizzazione autoritaria che non vuole lasciare spazio a “*interventi dal basso*” di chi “*conosce realmente i processi*” e potrebbe contribuire a renderli più efficaci.

aA

167

Gruppo di discussione II

Svolto a Bergamo il 20 febbraio 2014 presso la sede di S. Agostino.

Coordinatore: Emilio Rebecchi, Osservatore: Francesco Garibaldo.

Partecipanti 6 di cui 5 donne.

Dinamiche e dati formali

Il gruppo si è svolto a partire dalla seguente domanda letta dal coordinatore:

L'Università ha un compito definito dalla legge; tale compito presuppone che l'Università funzioni attraverso la cooperazione di tutte le attività, da quelle didattiche a quelle tecniche e di servizio:

Nella vostra esperienza quotidiana il vostro lavoro vi permette effettivamente di realizzare tale compito e venite in ciò aiutati dal lavoro degli altri e come? Si potrebbe fare meglio, come?

Hanno partecipato sei persone che rappresentano sia diverse figure della docenza sia figure tecniche e amministrative. I partecipanti hanno sviluppato una ricerca costruttiva, collaborando attivamente fra loro. Per diverso tempo, e su

numerosi temi, il gruppo ha lavorato con modalità di gruppo di lavoro.

Positivo il clima emotivo. Praticamente niente momenti aggressivi, e fasi dispersive. Riconosciuta da tutti i partecipanti l'utilità del lavoro in gruppo su temi così rilevanti.

I contenuti

COOPERAZIONE E LOGICA INDIVIDUALE

C'è chi dice che *“le opportunità di cooperazione tra docenti e figure amministrative sono molte ma ci sono due difficoltà”*; la prima è data dai *“carichi di lavoro, ognuno tende a fare da sé per ragioni di tempo”* e, *“in alcuni casi, come la biblioteca, di soldi”*. La seconda difficoltà è nell'aver *“tre sedi distanti l'una dall'altra.”* Quest'ultima non dipende da un problema logistico, che pur esiste, ma *“da uno scollamento tra gli uffici amministrativi centrali, che fanno amministrazione pura, e quelli periferici che hanno il rapporto diretto con i docenti”*. Gli uffici periferici si trovano a fare i conti con *“il peso degli adempimenti burocratici”*, da un lato e le domande che vengono dai docenti e dagli studenti, dall'altro. Tutta questa situazione è resa ancora più complicata *“dal mescolamento di due grossi nuclei di attività”*: la ricerca e la didattica. Questi due nuclei *“andrebbero gestiti separatamente sotto il profilo amministrativo”*, onde evitare *“la pesantezza del tutto”*, *“bisogna strutturare separatamente ricerca e didattica”*. Come esempio di adempimenti burocratici che appesantiscono inutilmente il lavoro si citano quelle situazioni nelle quali delle informazioni già strutturate secondo un dato schema, definito dall'organizzazione, devono essere riorganizzate in un altro formato per rispondere a richieste della cui utilità si potrebbe dubitare. L'*“ammucchiata”* produce effetti particolarmente rilevanti quando si tratta di gestire dei progetti di ricerca, poiché *“gli uffici periferici sono poi chiamati, in caso di successo, a gestire sia gli aspetti amministrativi che contabili”*, in una situazione che richiede delle specifiche competenze, diverse rispetto a quelle richieste per gestire didattica, percorsi di formazione o altri ambiti. Queste competenze *“non sono distribuite in modo sufficiente, perché la formazione richiesta viene fornita solo ad alcuni”*, che qualcuno chiama *“il cerchio ristretto”*, costringendo gli altri *“a dover chiedere a chi sa come fare”* con evidenti problemi di efficienza ed efficacia operativa. Il problema di una diffusione più egualitaria della formazione è molto

sentito; viene citato il caso ultimo del programma europeo Horizon 2020, programma per il quale esistevano possibilità di formazione, anche all'estero, e che non vengono rese disponibili in modo ampio.

Lo scollamento riguarda anche la circolazione delle informazioni: *“Non c'è proprio la cultura di dover diffondere l'informazione come fanno nel privato”*, dove, alcuni partecipanti hanno lavorato e ricordano come la raccolta, il filtraggio e la circolazione delle informazioni fosse una vera e propria funzione. *“L'informazione va al capo che se la tiene”*. Questa mancanza è particolarmente sentita quando si tratta delle normative; e dice un partecipante che *“ci vuole qualcuno che distribuisca l'informazione”*, altrimenti *“poi mancano le informazioni per l'attività quotidiana”* oppure si realizza il paradosso di *“essere oberati di informazioni non filtrate e finalizzate”* con la conseguente *“perdita di tempo per capire cosa è utile e cosa no”*. L'informazione non andrebbe solo distribuita dall'alto verso il basso ma anche raccolta in senso inverso: *“i servizi periferici sono più a contatto con il pubblico e pur sapendo cosa manca o cosa non funziona”* non vengono messi in grado di *“produrre un feed-back”*. Questo dipende dal fatto che *“l'organizzazione è piramidale con solo la direzione verso il basso attiva”*. Nelle potenzialità connesse a favorire dei processi di *feed-back* dal basso un ruolo potrebbe giocarlo l'esperienza lavorativa perché *“per chi ha esperienza, una storia alle spalle, è più semplice sapere adattare, tradurre le trasformazioni”*.

Di questi problemi interni ai rapporti dell'amministrazione i docenti sanno poco, possono solo dire di essere *“consapevoli della natura piramidale”* dell'organizzazione e *“testimoni di incongruenze”*. Dal punto di vista dei docenti il rapporto con l'amministrazione è caratterizzato dal fatto che il personale *“è preparato e disponibile”*, e grazie anche al fatto che *“l'Ateneo è piccolo i problemi di solito trovano una soluzione”*.

Ciò è favorito dal fatto che c'è molto spontaneismo nel gestire i problemi, *“anzi è tutto spontaneismo”*; sono citati molti casi, ad esempio di scambi d'informazioni non previsti tra i vari livelli: *“diamo informazioni che non ci spetterebbero”*. Questi circuiti spontanei dovrebbero essere organizzati *“come veri e propri feed-back dalla base per migliorare l'organizzazione”*, ma purtroppo *“manca la disponibilità ad ascoltare e accogliere questi suggerimenti”*. Anzi, si corre il rischio continuamente

te che *“uno è incriminato perché va oltre le proprie competenze, oppure perché quello che fa viene considerata una prevaricazione del collega”*. In questo clima c'è chi accusa chi si dà da fare di *“creare un precedente”* a danno dei colleghi. Malgrado ciò, si dice, se *“tu sei fatto in un certo modo non riesci a non cercare di far sì che le cose funzionino”*, anche se si è consapevoli che questo modo di fare è un po' *“l'arte di arrangiarsi all'italiana e bisognerebbe andare oltre”*. Bisognerebbe *“integrarsi e sovrapporsi meglio”*; è vero che *“siamo orgogliosi perché abbiamo trovato una soluzione, da soli”*, ma *“è una soluzione individuale che poi lascia spazio agli impuniti”*, al fatto che le regole vengono poi disattese: *“ci manca la cultura del lavoro in gruppo”*.

Secondo i docenti *“i problemi più grossi di cooperazione ci sono tra i docenti”*, e ciò dipende dalla competizione innescata dalla *“burocratizzazione del ruolo dei docenti”* nel passaggio dalla *“precedente forma di autonomia alla logica dell'aziendalizzazione”*.

C'è, quindi, una logica perversa complessiva, legata alla scelta dell'aziendalizzazione e una partecipante con una lunga esperienza nella pubblica amministrazione osserva *“è decaduta a mano a mano, proprio da un punto di vista dei comportamenti dei singoli”*.

L'AZIENDALIZZAZIONE E LA NORMAZIONE CONTINUA

Nel processo di aziendalizzazione si ha una situazione di *“normazione continua”* cui corrispondono *“continue eccezioni”* in una rincorsa senza fine tra normazione ed eccezione, sino alla norma *ad personam*. La ragione sta nel fatto che *“quando si deve affrontare un problema e, per risolverlo, occorrerebbe operare delle restrizioni o sanzionare dei comportamenti, spesso individuali, non si vuole assumersi la responsabilità conseguente”*. Una nuova norma opera impersonalmente, ma così facendo si crea una situazione ipertrofica di regole che talvolta si contraddicono. Ad esempio *“quando si parla di didattica, la volontà del docente prevale sulle regole amministrative”* e il docente è condizionato dalla nuova logica aziendale *“dello studente come cliente, per cui pur di non perderne uno, tutto può essere messo in discussione”*, si ha paura altrimenti di *“finire sui giornali”*.

L'aziendalizzazione viene vista sotto tre profili.

PIRAMIDALIZZAZIONE E CENTRALIZZAZIONE

Il primo è *“una piramidalizzazione e una centralizzazione delle decisioni, con una forte corporativizzazione”*; in questa logica trovano spiegazioni fenomeni apparentemente *“grotteschi”*, come la segretezza sulle iscrizioni, sino al punto di *“tenere nascosti dei dati a chi ha funzioni di coordinamento dei corsi di studio”*; infatti *“le cifre reali le abbiamo apprese dai giornali locali”*, con effetti poi negativi nell'equilibrare il rapporto studenti corsi e aule, per il timore che queste notizie possano generare commenti negativi all'esterno. Si dice che è la stessa logica che ha portato a trasformare degli orientamenti generali nazionali in un codice aziendale dettagliato: *“si vuole strafare”*, con un'impostazione *“corporativa con richiesta di fedeltà aziendale”*.

L'ORIENTAMENTO AL CLIENTE

Il secondo è l'orientamento al cliente, cioè lo studente, che, combinato con l'autonomia finanziaria e i criteri di riparto nazionali, crea una competizione tra le Università che è misurata in termini di numero di iscritti e di laureati. Si dice che *“l'aziendalizzazione prevede la produzione di laureati”* e che quest'aspetto si riverbera su tutto il funzionamento quotidiano: negli aspetti amministrativi questo fa sì che *“le priorità vengono subordinate a questo obiettivo”* e quindi le regole amministrative definite *“vengono manipolate continuamente, ad esempio estendendo le scadenze, se questo serve a produrre un laureato in più”*.

In realtà *“il cliente è solo nominalmente al centro del sistema”*, come dimostrano vari altri aspetti del funzionamento progettato dalle riforme.

In primo luogo *“non si è mai parlato tanto di valore e di merito”* come nel momento in cui la programmazione didattica è costruita in maniera tale da fare sì che si verifichi quotidianamente che agli studenti *“manca la preparazione, più ancora che di merito, di proprietà di linguaggio e di struttura discorsiva”*. D'altronde dicono i docenti che *“noi non possiamo, anche con la buona volontà, cambiare le cose: ci vorrebbero più ore di didattica”*, ciò diventa impossibile, *“anche basandosi sulla mia disponibilità gratuita”* – che però sarebbe da evitare perché darebbe spazio ai meccanismi di svalutazione del nostro lavoro (raddoppio delle ore di didattica a parità di salario, blocco delle retribuzioni e degli scatti)- perché *“la program-*

mazione didattica prevede che un modulo non superi le trenta ore” e vi sono precisi rapporti quantitativi tra lezione e studio a casa. La ragione di questi vincoli sta nell’assunto che sorregge la riforma “l’Università italiana produce pochi laureati e molti fuori corso perché nel nostro sistema educativo si studiava troppo e a lungo”. Ecco quindi la necessità di razionalizzare “a partire dall’idea che esista uno studente medio”, un “assunto tayloristico” che disincentiva ogni tentativo di un’offerta didattica più articolata. Il massimo di tale sforzo di razionalizzazione si è prodotto “nel fatto che vi è un rapporto tra crediti e pagine da studiare, per guadagnare 5 crediti non più di 500-600 pagine” l’assurdo, si dice, è che al legislatore “non è entrato in testa che esiste anche un differente peso delle pagine, ad esempio fare studiare Produzione di merci a mezzo di merci, di Sraffa”. Una delle ragioni che limitano l’offerta didattica è l’esistenza dell’AVA che contingenta per ogni ateneo le ore di docenza. A tal punto questa mentalità della soddisfazione dello studente si è diffusa che “adesso lo studente non si rivolge più agli organismi universitari, se i suoi diritti sono violati, ma ai giornali”. La razionalizzazione prevede quindi come logica “un uso ottimale delle risorse per arrivare al risultato di produrre il laureato”.

172

aA

In secondo luogo “il rapporto con il territorio, che è alla base dell’introduzione di un C.d.A. con dentro i rappresentanti delle forze economiche, si è tradotto nel dare un peso solo ad alcune parti della società, come imprese e banche, che sono una parte minoritaria della società locale”. Un C.d.A. che “esprimerebbe il territorio ed ha molto più potere di tutti gli altri organismi”, tra l’altro “le chiamate dei docenti devono essere approvate dal C.d.A.” In quest’ottica “la parola ‘ricerca’ ha cambiato profondamente di significato”, essa era un tempo orientata “alla comunità dei pari oltre che alla società, e prevaleva un orientamento critico verso la società” e quindi “la didattica era, per così dire, un sottoprodotto della ricerca” con la conseguenza che non “ci si chiedeva se lo studente faceva fatica, e quante ore o pagine doveva studiare”; ora il tutto si è trasformato “in una prestazione per dei consumatori”, per “produrre per un mercato del lavoro che non c’è”.

LA BUROCRATIZZAZIONE DEI DOCENTI

Il terzo profilo è la burocratizzazione dei docenti. C’è stata “una trasformazione delle richieste ai docenti”, sotto molti aspetti.

Uno di questi “è, ad esempio, la programmazione” che in concreto significa “una guerra di tutti contro tutti, per salvare le ore del

proprio programma di insegnamento". Le reazioni sono diverse: "ci sono colleghi che l'hanno vissuta come una promozione, come un fatto positivo", per altri, invece è "un peso che li frena sulla ricerca". La percezione di alcuni di una burocratizzazione è anche alimentata dal fatto che "non conta più avere fatto un lavoro originale ma il numero di pubblicazioni, spesso con scarsa attenzione al loro valore". La burocratizzazione si traduce nel caricare sui docenti dei compiti producendo "guasti e inefficienza, perché si presuppone che abbiamo delle competenze che noi, come ricercatori, non abbiamo", anche perché "mancano gli strumenti e si scarica il problema su chi non dovrebbe occuparsene", mentre "ci dovrebbe essere del personale specializzato". Si fa notare che "dedichiamo troppo tempo a cose poco importanti su cui non abbiamo competenze, come il marketing per vendere pezzi di Università". Che senso ha, ci si domanda "chiedere a un docente o a un ricercatore di occuparsi del marketing del suo lavoro"? Che senso ha "trasformare tutti gli aspetti della cultura in numeri, siano essi gli iscritti o la buona accoglienza del tuo prodotto di ricerca"? I processi burocratici producono effetti discutibili anche di altro genere, infatti "il docente che viene chiamato a diventare Rettore o Direttore di dipartimento viene caricato di una tale mole di lavoro amministrativo e gestionale che al termine dell'incarico è fuori dal lavoro di ricerca, non ha più l'aggiornamento che serve"; ad esempio "in Francia ci sono degli specialisti".

Da questo punto di vista la "non contrattualizzazione dei docenti è oggi controproducente", in questo modo, infatti, si hanno per i più "problemi di percezione dei loro reali carichi di lavoro, che si fa a fatica a misurare". Se invece si passasse alla contrattualizzazione e "la definizione di doveri comuni", allora "sarebbe più facile mettere in evidenza i problemi".

Si fa notare che c'è una distinzione nel corpo docente, una "gerarchia tra gli entusiasti dell'aziendalizzazione, dalla quale si sentono gratificati, e gli altri", si arriva all'assurdo di "colleghi competenti che entrano in crisi nelle riunioni interne perché si sentono inadeguati dal punto di vista delle competenze amministrative". Come mai? Ci si chiede.

La risposta è che "bisogna uscire da considerazioni moralistiche" è un problema di diversa valutazione, di "una trasformazione di ottica", per alcuni; essi considerano, infatti, "velleitaria la critica della società e sono convinti che la razionalizzazione dell'Università rispetto alle trasformazioni della società sia un fatto positivo".

Gruppo di discussione III

Svoltosi a Bergamo il 21 febbraio 2014 presso la sede di via di via dei Caniana. Coordinatore: Emilio Rebecchi, Osservatore: Francesco Garibaldo.
Partecipanti 9 di cui 8 donne.

Dinamiche e dati formali

Il gruppo si è svolto a partire dalla seguente domanda letta dal coordinatore:

L'Università ha un compito definito dalla legge; tale compito presuppone che l'Università funzioni attraverso la cooperazione di tutte le attività, da quelle didattiche a quelle tecniche e di servizio:

Nella vostra esperienza quotidiana il vostro lavoro vi permette effettivamente di realizzare tale compito e venite in ciò aiutati dal lavoro degli altri e come? Si potrebbe fare meglio, come?

Hanno partecipato nove persone che rappresentano sia diverse figure della docenza sia figure tecniche e amministrative, con una netta prevalenza di queste ultime. I partecipanti hanno lavorato con impegno, cercando di fornire contributi costruttivi, al fine di migliorare l'organizzazione del lavoro e di correggere le criticità più rilevanti.

Buono il clima emotivo. Prevalenza di interventi individuali "in serie", con anche momenti di lavoro in gruppo, soprattutto di fronte ai temi più scottanti e condivisi.

Unanime il riconoscimento dell'utilità del lavoro svolto.

I contenuti

Una parte dei partecipanti svolge dei lavori che hanno limitati o assenti rapporti diretti con il resto dell'amministrazione e rapporti consistenti con gli utilizzatori dei loro servizi, come ad esempio la biblioteca; la discussione si svolge quindi condizionata da questa situazione di fatto.

"Chi sta sopra vede una minaccia nel libero flusso delle informazioni"

La frase completa di uno dei partecipanti, scelta come titolo di questo capitolo, è: "è una forma mentis di chi sta sopra che vede una minaccia nel libero flusso delle informazioni". Il tema della circolazione delle informazioni è, infatti, molto sentito da tutti i partecipanti e viene associato al tema della

cooperazione, come una sua condizione, ma anche una sua modalità di esercizio.

Si dice che *“la circolazione delle informazioni non è sempre agevole e ciò dipende da com'è strutturata”*. Il problema spesso è *“sapere dove trovare le informazioni amministrative, ma non per colpa dei colleghi”*, perché in generale *“non c'è condivisione dell'informazione”*, e più *“specificatamente non circolano le regole, regole che siano fisse e certe, con l'indicazione di dove trovarle e a chi rivolgersi”*, per cui *“in assenza di un vademecum consultabile, che sarebbe indispensabile, per avere delle delucidazioni, devi cercare la persona giusta”*, magari ripetutamente e questo fa perdere tempo; talvolta *“le domande sono molto banali, quindi un vademecum sarebbe sufficiente”*. Questa situazione di difficoltà ad accedere alle informazioni riguarda anche chi entra con un contratto come assegnista o ricercatore o assegnista ricercatore: *“come facevo a sapere che per registrare i voti dovevo iscrivermi a un dato sito?”*, i partecipanti si chiedono, attraverso la voce di uno, *“perché mai non si potrebbe preparare un foglio con tutte le informazioni rilevanti da consegnare all'atto della firma del contratto?”* Altri esempi: *“ci sono a volte delle riunioni dei responsabili che decidono cosa fare, e poi non lo comunicano direttamente a chi materialmente deve fare ciò che hanno deciso”*, costringendo così, *“ognuno di noi a dare la caccia alle informazioni”*, oppure quando viene fatta una circolare non ci si preoccupa di ridurla all'essenziale per chi deve poi seguire quelle procedure ma *“riempiendola di riferimenti normativi che io, nel mio ruolo, non ho interesse a conoscere”*.

A un certo punto questa difficoltà è paragonata a una caccia al tesoro. Il paragone viene naturale poiché, oltre alla difficoltà di circolazione è alimentata una cultura di riservatezza nel fornire l'informazione, che è del tutto disfunzionale e controproducente ai fini dell'efficacia sia amministrativa sia comunicativa. Si fanno innumerevoli esempi, come il caso di rifiutare l'idea *“di preparare per lo studente una lista di documenti di cui deve disporre quando si reca in segreteria e fargliela avere preventivamente”*, la risposta è stata *“è meglio che vengano qua”*, con l'inevitabile perdita di tempo per lo studente che deve andare due volte in segreteria e per l'amministrativo che deve spiegare innumerevoli volte la stessa cosa. Oppure un esempio di qualche tempo fa è quello relativo alla possibilità di utilizzare agevolmente le nuove tecnologie digitali e il rifiuto della proposta di digita-

lizzare una procedura, con relativa documentazione, in sostituzione della documentazione cartacea e dell'andirivieni delle pratiche e relative lungaggini operative, dicendo *“così dobbiamo obbligare le persone a venire lì, la caccia al tesoro”*. Un altro esempio è la proposta, respinta, di *“dare agli studenti una notifica di ricevuta delle domande d'iscrizione on-line”*; la ragione del rifiuto è *“poi si montano la testa pensando di essere stati ammessi”*.

La difficoltà nel fare circolare le informazioni è ampliata dall'utilizzo delle esternalizzazioni di una serie di funzioni. Esternalizzazione che avviene sia tramite la società Ateneo Bergamo S.p.A., un ente strumentale dell'Università di Bergamo che fornisce servizi che vanno dall'informatica e la fonia, agli impianti elettrici, alle attrezzature idrico-sanitarie, e alla manutenzione degli immobili, sia tramite cooperative, come nel caso degli uscieri, delle pulizie e di alcuni servizi della biblioteca.

Vi sono casi evidenti nei quali questa situazione provoca dei veri e propri cortocircuiti informativi: *“la gestione dei servizi informatici toglieva gli apparati di rete per la biblioteca sia a S. Agostino sia ai Caniana, ritenendo di passare solo al Wi-Fi”*, ma non ha avvertito i servizi deputati a intervenire sui PC, e, a valle, sulla rete. I servizi venivano *“inutilmente richiesti di ripristinate i collegamenti a valle”* fino al chiarimento dell'equivo, a seguito di un'iniziativa dei servizi interni.

Il disservizio comunicativo in realtà più che un errore di comunicazione casuale rappresenta il risultato inevitabile di un sistema nel quale *“si opera senza coinvolgere gli interessati”*, come sta accadendo *“per la scelta del programma di posta elettronica”*, oppure *“modificando unilateralmente le voci di un data base”*. E un modo di fare che non è giustificato dai partecipanti: *“contesto questa modalità, che alla fine costringe sempre al rattoppo”*.

Più in generale le tecnologie informatiche non vengano usate nel modo proprio, cioè per facilitare lo scambio di informazioni e per introdurre maggiore flessibilità; si cita il caso di chi ha proposto *“di adottare una procedura più snella per le iscrizioni ad un corso avvalendosi di programmi informatici più nuovi”*, proposta rifiutata; si è deciso coinvolgere uno studente precario assunto dalle graduatorie 150 ore che possa aiutare ad inserire i dati cioè *“sarà un povero cristo che farà il lavoro sporco”*. Un partecipante commenta questi fatti:

“la caricatura del dipendente pubblico arretrato, ce la costruiamo da soli” e “in questi casi mi vergogno di far parte di questa categoria, è una frustrazione non avere mai gli strumenti adeguati”.

COOPERAZIONE E RISPETTO

Quello che pesa è il fatto che *“spesso, sia coi docenti e con gli studenti il rapporto è molto conflittuale perché non vieni riconosciuta come persona esperta, e – nel caso dei docenti – in un rapporto paritetico”*; pretendono *“da te cose che sono non conformi agli standard del tuo lavoro”, oppure “scaricano su di te degli accertamenti che sarebbero compito loro”,* come accade nella gestione di Aisberg, l'archivio Istituzionale dell'Università. Vi è in tutto ciò, in primo luogo *“una mancanza di rispetto”* che si manifesta anche *“quando dico no perché c'è una normativa, e spesso viene chiesta una deroga”.* Il problema delle eccezioni porta a *“scontri pesanti con alcuni docenti che di fronte al no, ti scavalcano con un ricorso ai superiori”*; e allora *“tu sai dentro di te che non è giusto, ma non ci puoi fare niente”*, specialmente quando ci sono situazioni dove le regole non sono scritte ma *“sono prassi abitudinarie, da tutti però riconosciute”.* Talvolta poi ci sono situazioni nelle quali *“sono costretta a spiegare delle procedure che non condivido”.* Insomma, si sostiene che l'atteggiamento di alcuni è *“non conti niente e faccio quello che voglio, e questa è una mancanza dell'organizzazione”*; un altro partecipante commenta *“come siamo noi, è l'Italia”*; e un altro aggiunge *“ho l'impressione che con la richiesta di eccezioni che è frequente, anzi è un atteggiamento generalizzato, la collaborazione tra di noi venga messa in discussione”,* se non ci sono *“regole certe, come si fa a collaborare?”.*

Un partecipante commenta, suscitando un consenso generale, che è vero che, come qualcuno ha sostenuto *“il professore universitario ordinario non è la categoria umana più aperta alla comprensione delle regole”*, ma che quest'abitudine è di tutti, *“anche dello studente e anche tra di noi”.*

Per gli assegnisti ricercatori il problema non è quello della cooperazione *“sia con i supervisori, sia con gli studenti, sia con il personale esterno”* che funziona, e altrettanto si può dire del personale amministrativo *“che si dà da fare, anche mettendoci del suo”*, ma sta nella sua condizione di precarietà come assegnista per la quale *“deve spendere metà del suo tempo, nel corso dell'anno, per garantirsi il lavoro l'anno successivo”.*

La cooperazione quindi è spesso basata “*sulla spontaneità delle relazioni*” per “*aggirare gli ostacoli*”.

LA RIORGANIZZAZIONE

La riorganizzazione è recente, la fine dell'anno scorso. Essa è stata decisa dai vertici senza un coinvolgimento del personale: “*le richieste di coinvolgimento, presentate dalla RSU come consultazione, sono state respinte sulla base del fatto che la legge considera questa una prerogativa manageriale*”; vi è stata poi una riunione “*di carattere informativo sulle ragioni del management*”. Ci ha detto che “*per adesso si trattava solo di una fase di definizione dei contenitori*” e che successivamente “*si sarebbe intervenuti sulle procedure lavorative*”. Tra le ragioni c'è “*il recupero delle risorse*”. In realtà, secondo i partecipanti, la riorganizzazione si è tradotta “*solo in una distribuzione di posti, i contenitori o etichette, che poi verranno riempiti*”. I partecipanti dicono: “*è un processo imposto dall'alto*” senza nessuna consultazione mentre “*siamo noi sul campo che abbiamo a che fare con i problemi finali*” e abbiamo anche “*delle idee e abbiamo detto ci ascolti!*”, ma è “*tutto calato dall'alto, senza fare i conti con la condivisione dell'informazione*”. Si può dire che “*ci tratta come se fossimo delle pedine*”, quel che si vuol dire è che, a seconda delle convenienze potrebbe succedere che un servizio o parte di esso venga esternalizzato e “*noi spostati di conseguenza, a prescindere dal fatto che io abbia o meno una competenza in quel lavoro*”. Ecco poi perché non c'è “*il rispetto della nostra professionalità, come dimostrano gli scavalchi. È a monte che non viene riconosciuta, noi siamo solo le mani*”.

L'esternalizzazione sostituisce “*figure contrattualmente più forti, con figure più deboli, come quelle delle cooperative*”. In questo modo vengono indeboliti tutti.

Gruppo di discussione IV

Svoltesi a Bergamo il 21 febbraio 2014 presso la sede di via dei Caniana.

Coordinatore: Emilio Rebecchi, Osservatore: Francesco Garibaldo.

Partecipanti 5 donne.

Dinamiche e dati formali

Il gruppo si è svolto a partire dalla seguente domanda letta dal coordinatore:

L'Università ha un compito definito dalla legge; tale compito presuppone che l'Università funzioni attraverso la cooperazione di tutte le attività, da quelle didattiche a quelle tecniche e di servizio:

Nella vostra esperienza quotidiana il vostro lavoro vi permette effettivamente di realizzare tale compito e venite in ciò aiutati dal lavoro degli altri e come? Si potrebbe fare meglio, come?

Hanno partecipato cinque persone che rappresentano sia figure della docenza sia figure tecniche e amministrative. Il gruppo ha lavorato con impegno ed è stato costruttivo. Pur essendo piccolo il numero dei partecipanti, la discussione si è sviluppata in modo ricco e articolato.

In diverse occasioni il gruppo ha lavorato con modalità di "lavoro in gruppo" e si è costituito come gruppo di lavoro.

Buono il clima emotivo. Noto il livello di collaborazione e ricerca in comune.

aA

I contenuti

COOPERAZIONE E ORGANIZZAZIONE

Realizzare il proprio compito "è possibile ma con tante difficoltà"; esse nascono "dai cambiamenti introdotti dalle riforme nazionali" succedutesi nel tempo; conta anche l'organizzazione locale "perché è diventato difficile svolgere quotidianamente il proprio lavoro soprattutto per la parte burocratica e perché devi gestire anche cose che non sono di tua competenza e inseguire le urgenze".

Per chi fa ricerca "difficile svolgere il mio compito di ricerca, perché vi sono state troppe riforme su come devo fare la ricerca"; tra questi interventi hanno un grande peso: "la burocratizzazione dei compiti e la scarsità di fondi". Si sono ridotti, infatti, sia i fondi per attività fondamentali di sostegno come la biblioteca, cioè "la disponibilità di nuovi libri e di riviste, cose fondamentali per il mio lavoro" e, per quanto riguarda i fondi di ricerca, siamo di fronte a "finti meccanismi premiali"; invece di aggiungere dei fondi, come premio, "siamo all'assurdo che il premio sarebbe una lotteria per ripartirsi i fondi già diminuiti"; e, quindi, è legittimo chiedersi dove stia il premio.

I rapporti tra il personale tecnico-amministrativo e chi insegna e fa ricerca, sono, "dal punto di vista di chi fa ricerca,

difficili, non per ragioni personali, ma perché la struttura non garantisce, non dà la possibilità ai tecnici di formarsi, di adeguarsi; ad esempio nel caso dei bandi europei *“avrei bisogno di un contributo di persone specializzate, che non vengono formate”*. Vi sono poi *“pochi feed-back tra ricerca – docenza e tecnici – amministrativi”* per migliorare la situazione. Dal punto di vista dei tecnici – amministrativi c’è effettivamente *“una carenza di formazione, perché per i dirigenti la formazione è quasi tempo perso, non serve a niente”*. La formazione che viene organizzata è inutilmente discriminatoria: *“che senso ha dirmi che non sono ammessa a un corso di inglese perché non ho raggiunto il livello di soglia, se proprio quella è la ragione per la quale mi serve il corso”*; il senso sta nel fatto che avendo poche risorse, le investono con criteri riservati a una élite: questo fa sì che si abbia l’impressione che *“io non servo a niente”* e che non ci sia *“stima e rispetto”*.

L’uso distorto delle risorse si vede anche per quanto riguarda la situazione salariale: *“abbiamo sostanzialmente una struttura salariale piatta e ci vorrebbe, secondo me, una premialità”*; ma *“gli incentivi dovrebbero essere aggiunti a una struttura salariale dignitosa per tutti”* il che non è *“perché l’amministrazione lavora sempre sull’idea di creare delle nicchie privilegiate”* premiando *“coloro che sono loro più vicini”*. Le valutazioni, che servono per gli incentivi, *“sono fatte su una griglia, ma è tutto finto, in realtà è già tutto preordinato”*. Dice una partecipante *“qui siamo più umani che risorse”*; non *“c’è una crescita professionale, anche perché non siamo considerate risorse ma persone che sono lì, ovviamente ci sono delle eccezioni”*; c’è anche il problema dell’età: *“perché sei vecchio e preferiscono gente giovane”*, e *“se potessero, appalterebbero tutto”*.

Per altro *“i rapporti coi docenti, per il mio servizio, sono buoni ma ci sono situazioni nelle quali alcuni di loro hanno delle pretese insostenibili”*, essi *“non si rendono conto dei carichi di lavoro che abbiamo”* e questo porta a *“momenti di scontro”*. Per quanto riguarda la causa *“sono convinta che è il sistema di lavoro che non va”*, e *“cambiare si può, ma bisognerebbe riorganizzare davvero il lavoro e non le persone e gli uffici”* e allora si potrebbe *“andare incontro alle loro esigenze”*.

I rapporti interni al mondo della ricerca e docenza sono *“resi sempre più difficili dalla crescente ed eccessiva specializzazione, ci si occupa di un mattoncino di un’intera parete”*, e quindi la possibilità di *“cooperazione scientifica si riduce”*. Nello svol-

gimento poi del proprio lavoro, come ricercatrice/docente pesa *“l'enorme burocratizzazione: il registro obbliga a contabilizzare minuti e ore di tutte le attività didattiche svolte, e il numero aumenta ogni anno”*; vi è un crescente e progressivo *“spostamento di funzioni dal corpo tecnico ai docenti perché gli amministrativi sono pochi, per il vincolo sugli organici”*.

I rapporti interni al mondo dei tecnici e degli amministrativi sono fortemente condizionati dalla struttura organizzativa: *“quest'università è cresciuta da 5.000 a 15.000 studenti, in pochi anni, e il personale è stato triplicato”* ma mentre avveniva questo radicale cambiamento *“le strutture sono rimaste quelle, non è seguita una modifica dell'organizzazione del lavoro”*, si continua a gestire quest'università come se *“fosse il piccolo negozietto”* senza cioè *“fare il salto organizzativo, ma anche quello tecnologico richiesto”* dalle nuove dimensioni. La legge di riforma, a sua volta, *“è carente per quanto riguarda il personale tecnico-amministrativo, nessuno infatti si pone il problema delle ricadute delle modifiche introdotte”*. In quest'università, oltre ad avere *“strutture come venti anni fa”*, abbiamo un altro problema *“che è la mancanza di informazioni”*, condizione non nuova ma in peggioramento. In pratica *“le istruzioni sono comunicate ai responsabili che nella realtà spesso non le diffondono, o lo fanno in modo incompleto e casuale”*; allora accade che *“quelli con maggiore professionalità vadano ciascuno per i fatti propri”*. Alla fine *“la collaborazione c'è, ma è basata sulla buona volontà”*. Questo, assieme ad altri aspetti dell'organizzazione, fa sì che *“la collaborazione con altri colleghi non è sempre facile e sarebbe indispensabile”*, vi sono *“anche delle dinamiche personali”*, che contano; in ogni caso il risultato del tutto è che *“è tanta fatica”*; a tal punto che una partecipante a part time dice *“non vorrei assolutamente tornare a tempo pieno, anche per questo”*. Sui rapporti tra i docenti e i servizi qualcuno sostiene, e vi è consenso su questo, che dipende anche dal modo di pensare delle persone che interagiscono con i docenti. Mentre ad esempio, nei servizi per la ricerca, le persone *“sono gentili e cortesi, ma se per svolgere una pratica o fornire un servizio servono delle informazioni che spetta al docente fornire, non c'è alcuna offerta di farlo al suo posto, spesso, viceversa nei servizi alla didattica ci sono quelle che si sostituiscono ai docenti e impiegano un sacco di tempo per fare al posto del docente ciò che è necessario”*. Un'altra partecipante aggiunge *“secondo me, a livello generale, c'è abbastanza disgregazione e rispetto alla colla-*

borazione viviamo in comparti staccati” (i docenti, i tecnici e gli amministrativi e poi gli altri servizi), e “questo non dipende dalle dinamiche personali”. Il modo di vedere le cose di alcuni è “io viaggio per mio conto e nemmeno mi interessa sapere cosa succede altrove”, ovviamente “questo modo di vedere le cose non favorisce la cooperazione”. D’altronde “di sicuro questi cambiamenti legislativi non colgono le difficoltà del lavoro amministrativo” e introducono “livelli di burocrazia senza precedenti”, il che comporta il fatto “di replicare delle procedure con un aumento dei costi”; e “questo i docenti non lo capiscono”. Si dice da parte di una partecipante che “la collaborazione con gli altri uffici c’è, ma fino ad un certo punto” perché “quando sei pressata, perdi il filo delle cose e non riesci a dare quello che dovresti” per aiutare gli altri; dal punto di vista amministrativo “siamo andati peggiorando”. Insomma, per una partecipante, alla fine “ognuno è imprenditore di se stesso”.

LA RIORGANIZZAZIONE

“Abbiamo in atto la riorganizzazione” e bisogna dire che *“la riorganizzazione è vuota: qualche spostamento e qualche accorpamento d’ufficio”, con la conseguenza che “sperimentiamo un trasferimento di competenze a persone che non sanno nulla di quel lavoro”, e ancora “la riorganizzazione è uno spostamento di seggiole, senza cambiare minimamente le procedure”, cosa che “avrebbe potuto snellire il lavoro e favorire la cooperazione”; così facendo “hanno lasciato tutto alla buona volontà”, ma mentre per alcuni è possibile, “per altri bisogna rivolgersi sempre ai dirigenti”.*

Si capisce quindi perché *“mancano gli standard e invece se tu mi avessi dato una griglia su come procedere, tutto sarebbe stato più facile e più veloce”*; quello che è accaduto è che *“è mancata la ristrutturazione del lavoro di ufficio e delle competenze”* malgrado sia chiaro che *“negli ultimi anni eravamo organizzati male con troppi uffici che facevano capo a una sola persona”*. Ad esempio ci sono i presidi che sostituiscono le vecchie segreterie di facoltà e l’amministrazione centrale con una divisione del lavoro del tutto controproducente; i contratti si fanno sia nei presidi sia nell’amministrazione centrale. Un altro esempio: *“doveva partire una nuova sezione dottorandi, e siamo al punto che ho dovuto fare cinque telefonate per sapere chi se ne occupa”*, dicono che sia per le inevitabili fasi di aggiustamento e stabilizzazione della riorganizzazione ma i partecipanti

sono convinti che dipenda dal tipo di riorganizzazione, come hanno già sottolineato. Ci sono poi strutture che pur essendo al centro di critiche diffuse *“sono intoccabili”*.

La burocratizzazione è rimasta *“fortissima malgrado la riorganizzazione”*, viene fatto l'esempio della procedura per pagare una fattura che *“è una cosa allucinante”*; in questi casi la ragione è legata alle conseguenze non previste della legge anticorruzione *“essendo tutti spaventati dalle responsabilità allora i controlli non bastano mai”*.

Viene fatto un esempio di frammentazione normativa: *“se tre presidi e l'amministrazione centrale fanno ognuna un contratto con la stessa realtà esterna, ognuno per una ragione diversa, è molto probabile che quei contratti siano uno diverso dall'altro, sia per la forma della determina sia per le modalità di pagamento”*; questo accade anche per i contratti ai ricercatori, *“ogni dipartimento ha modalità diverse”*. Sarebbe *“opportuno fare degli accorpamenti”*. Si fanno molti esempi di inutili moltiplicazioni di luoghi dove portare a compimento una procedura, che dovrebbe avere una sua unitarietà dal punto di vista organizzativo. Si creano così *“mondi volutamente separati e quindi come fai a collaborare quando le cose stanno così”*, basti notare il fatto che i *“docenti non sanno nulla dell'organizzazione, delle competenze, e così via, e quindi non sanno a chi rivolgersi”*.

Questa situazione dipende anche dal fatto che non vi sono procedure di accoglienza di chi entra per la prima volta, *“in Inghilterra il primo giorno il direttore mi ha presentato tutte le persone con le quali avrei avuto contatti, spiegandomi a chi rivolgermi per ogni mia necessità”*. Per altro i docenti *“non si considerano lavoratori ma liberi professionisti”*, il che per altro *“in alcune facoltà è anche vero”*.

Perché non gira l'informazione?

A questa richiesta di chiarimento si apre un fitto scambio di valutazioni. Per una partecipante certi comportamenti vengono da lontano: *“la nostra dirigenza non ha interesse a creare un sistema d'informazioni comune; dicevano anche nel passato che loro non sono per la standardizzazione ma per lasciare spazio alla creatività, alla fantasia.”* I partecipanti non vedono che cosa abbia a che fare la creatività *“con il fare una pratica definita dalla legge”*. I tentativi di creare alcuni standard comuni, nonostante ciò, ci sono e incontrano una sorda resistenza,

“adesso c’è finalmente lo schema di determina”, dice una partecipante, ma “il mio dirigente l’ha già cambiata, senza comunicarlo, ed io devo seguire quella cambiata se non voglio poi fare incorrere in problemi il mio superiore diretto”; c’è dietro a questi comportamenti la “volontà di mantenere una distinzione”, in questa Università “il dirigente, qualsiasi dirigente, non si sente dirigente del tutto, ma solo della sua parte”. Questo comportamento teso a “creare parrocchie”, non è nuovo, nel passato si parlava “di due parrocchie, quella di chi lavora in centrale e di chi lavora decentrato” e si alimentavano le parrocchie “denigrando il lavoro degli altri”. Un’altra partecipante aggiunge che questo “si riproduce, in altre forme, dentro la stessa amministrazione centrale”. Sono cose palesemente assurde perché “se non ci fosse l’amministrazione decentrata per la didattica e la ricerca, loro come farebbero?”. Vi è chi riconduce la prassi di “mettere gli uni contro gli altri” alla scelta dell’aziendalizzazione e chi ritiene che vi sia anche “la volontà di avere il controllo delle persone”, citando i casi di chi ha chiesto la possibilità di entrare prima dell’orario, perché magari vengono da fuori presto per portare i figli a scuola, e il rifiuto ricevuto dal capo “perché se io entro alle otto anche tu devi entrare alle otto”. È poi citata, come una delle conseguenze negative della scarsa circolazione delle informazioni, l’assenza di un regolare sistema di feedback, ad esempio su come funzionano alcuni programmi informatici e si cita il caso di Aisberg. Su questo si scopre che esistono comportamenti diversi: c’è chi fa il feedback e chi no; in ogni caso non è una procedura diffusa e codificata.

aA

Se aveste il potere per un giorno cosa bisognerebbe fare subito?

Sollecitati a dare una risposta con delle priorità vi è una serie immediata di risposte, date senza incertezze. Io farei subito *“più finanziamenti, più formazione per tutti”*; io: *“organizzerei subito un sondaggio coinvolgendo tutti per rispondere alle domande cosa fai? come lo fai?, come dovrebbe essere fatto? E poi individueri le criticità e farei finalmente sapere all’amministrazione quali sono davvero i lavori svolti, chi li svolge e come li svolge”*. Quest’ultima idea trova consenso ed io: *“il sondaggio lo farei anche sui docenti perché così avrebbero chiare le loro mansioni”*. Questa proposta nasce dal fatto da tutte condiviso che c’è una significativa presenza di comportamenti non conformi nel mondo della didattica e della ricerca e che nessuno

se ne prende cura per reprimerli; si apre una discussione su chi dovrebbe occuparsene e riemerge il problema della mancata contrattualizzazione dei docenti. La discussione si svolge sul problema del marcare il cartellino e come misurare la produttività del lavoro intellettuale; la discussione non trova una conclusione, anche per mancanza di tempo, essendo nata alla fine del tempo previsto per il gruppo. Un'altra proposta è, io: *“manderei a casa tutta la dirigenza e la rinnoverei usando i giovani. Ci sono giovani, nell'amministrazione, oggi tutti laureati, che hanno voglia di fare e si potrebbero utilizzare, a partire dalle caratteristiche di ciascuno”*.

aA

Premessa e dati formali

Nella metodologia adottata per questa ricerca, le interviste sono utilizzate come verifica dei gruppi di discussione, per quanto concerne la rilevanza dei temi, e come approfondimento specifico di alcuni di essi. Le interviste sono state realizzate con la tecnica della semi-strutturazione lasciando largo margine alla costruzione narrativa del singolo intervistato.

Esse hanno avuto una durata tra i quaranta e i novanta minuti e si sono svolte a partire dalle due parti della domanda rivolta ai gruppi, cioè:

Premesso che: L'Università ha un compito definito dalla legge; tale compito presuppone che l'Università funzioni attraverso la cooperazione di tutte le attività, da quelle didattiche a quelle tecniche e di servizio.

La domanda è: Nella vostra esperienza quotidiana il vostro lavoro vi permette effettivamente di realizzare tale compito e venite in ciò aiutati dal lavoro degli altri e come? Si potrebbe fare meglio, come?

Sono state realizzate sei interviste tutte rivolte a docenti, ricercatori con diverse posizioni lavorative. Per quanto riguarda i docenti si tratta sia di ordinari, sia associati; per quanto riguarda i ricercatori si tratta di persone con diversi status giuridico-contrattuali. Dal punto di vista del genere si tratta di quattro uomini e due donne.

Le risposte: la premessa e la prima parte della domanda

Quasi tutti gli intervistati si sono soffermati sulla premessa richiamando il dettato costituzionale, oltre che la legge, con affermazioni come questa: *“Formare i futuri cittadini nelle professioni che hanno deciso di intraprendere”*, oppure precisando che *“che l’Università deve fornire una formazione non solo tecnica”*, per evitare *“il rischio di unilateralità e della mancanza di una sana flessibilità”*. Si aggiunge che la funzione di ricerca è fondamentale e che essa va preservata nelle Università, e in centri pubblici, a tutela della ricerca di base che altrimenti correrebbe il rischio di essere depotenziata. A tal proposito si dice che essa è, in realtà, *“molto penalizzata”* e spesso si riesce a farla, anche in facoltà scientifiche, *“ritagliandosi gli spazi”* e vi è chi aggiunge che, mentre il carico burocratico sulla didattica è minimale, non è così per la ricerca, in special modo per la gestione fondi. Si tratta di fare valutazioni diverse da disciplina a disciplina, ma la pressione a pubblicare e i criteri di valutazione delle pubblicazioni *“spostano il fuoco della ricerca verso quella applicata”*. Il criterio del numero delle citazioni, infatti, non può funzionare, ad esempio, per la parte di ricerca teorica nelle scienze sociali dove vige un’estrema specializzazione e dove quindi il numero di colleghi potenzialmente interessati ai risultati di una ricerca è intrinsecamente basso. In altri casi si ha l’estrema funzionalizzazione dei dottorandi e/o giovani ricercatori a compiti solo operativi legati al rapporto con le aziende e/o il territorio con la conseguenza di rendere di fatto modesto, quando non assente, il contenuto di ricerca di tali attività. Per tutti la ricerca dovrebbe essere parte fondamentale del compito dell’Università e vi dovrebbe essere un legame forte tra ricerca e insegnamento perché *“questo è il dato qualificante dell’Università”*; in realtà, sostiene un intervistato, *“la ricerca è penalizzata”* e l’Università diventa *“erogazione di didattica”* e *“cambia il ruolo dei docenti”* con la crescita dei compiti burocratico-amministrativi.

Vi è poi chi sostiene che il compito dell'Università di fatto, al di là di quanto affermano le leggi, è definito da *“quello che la gente ha in mente e i docenti si formano una convinzione individualmente”*, anche tenendo conto delle loro esperienze in altri atenei italiani e stranieri.

Alla domanda dell'intervistatore su cosa accada di fatto, vi sono varie, e ampiamente argomentate, risposte. Un criterio utilizzato da alcuni degli intervistati è di valutare il compito effettivo realizzato oggi nelle Università italiane secondo la coppia *“formazione esecutiva”* contro *“formazione basata sull'autonomia professionale e culturale”*. I casi di alcune Università straniere sono presi come termine di paragone. Più di un intervistato considera che lo scopo effettivo oggi sia quello di una *“formazione di esecutori”* o, nelle parole di un altro intervistato, di una *“professionalità esecutiva”*, con qualche eccezione specialmente nelle discipline per le quali le possibilità di prevalente funzionalizzazione ai compiti operativi sono assenti o scarse, ad esempio filosofia e storia. Vi è anche chi aggiunge che tal esito, in particolar modo per la triennale, è coerente con la domanda delle imprese per *“un profilo generico di lavoratore alfabetizzato, anche in inglese e informatica”*, e chi critica l'idea, che proviene talvolta dalle imprese, di piani di studio con altissimi livelli di specializzazione. In quest'ultimo caso si ha, infatti, in prima istanza, un problema di sostenibilità per l'Università di tali investimenti che sono finalizzati a un numero ristretto di utilizzatori finali, interessati, per un arco di tempo limitato, ad assorbire questi laureati. In seconda istanza, si ha il rischio di produrre *over-education*, cioè dei livelli di formazione per i quali non ci sono, nella struttura economica e sociale italiana oggi una domanda adeguata.

Confrontandosi poi con l'esperienza fatta in università straniere con analogo orientamento a una formazione esecutiva, vi è chi sostiene che per farlo bene ci vogliono mezzi adeguati, altrimenti si *“fanno le nozze con i fichi secchi”*. “Farlo bene” significa, ad esempio, che uno studente mediocre deve essere in grado di preparare una relazione di quindici pagine in modo adeguato, e avere *“risorse adeguate”* significa potere investire sugli esami scritti e assistere gli studenti per insegnare loro come si scrive, mentre qui *“si pensa di abolire gli scritti a favore dei quiz e di abolire le tesi a favore di un esame orale”*, accade così, nel giudizio di un intervistato,

che alla fine “*non sanno parlare e scrivere*”. Un altro aggiunge che qui “*lo studente è abbandonato a se stesso*”; il confronto, infatti, con l’investimento per studente, includendo quello che lui paga come tasse e quanto ci mette lo Stato per fare funzionare l’Università, è la metà di quanto si spende nei punti di eccellenza¹ in Europa, ed è allora difficile potere fornire quell’assistenza formativa, in termini di servizi, che sarebbe necessaria.

Infine, a conferma di una progressiva trasformazione verso una formazione esecutiva, starebbe secondo alcuni il sistema dei crediti. Esso non ha senso: “*in una scala da 0 a 10, io do 0 perché non è seguita una vera riforma dell’Università*” e, secondo un altro, “*non ho trovato alcuna utilità particolare [nel sistema dei crediti, nota mia] se non che per il datore di lavoro che vuole degli esecutori per i quali siano state verificate alcune competenze elementari*”.

I giudizi sugli effetti delle varie riforme si dividono tra quelle che potremmo chiamare “critiche interne”, d’incoerenza e non adeguata applicazione delle riforme, e quelle che potremmo chiamare “critiche esterne”, cioè critiche sui presupposti e i fini delle riforme a fronte della realtà sociale esistente. Vi è chi dice che “*la Riforma sarebbe stata ottima se fosse stata come sulla carta*” ma che “*la realtà dopo tanti anni è molto deludente*”; ad esempio c’è chi considera che in realtà ci sia “*una falsa differenziazione di offerta formativa*”. Vi è chi punta il dito sull’incoerenza tra una struttura fondata sul triennio seguito dalla specializzazione e la pratica – criticata da tutti – dei molti appelli per ogni esame. Vi è, infine, chi dà un giudizio complessivamente negativo sui risultati delle varie riforme che in conclusione hanno penalizzato la ricerca, prodotto un intasamento burocratico della funzione docente e costruito un luogo che è “*un erogatore di didattica*”, privo di un reale rapporto con la ricerca; a queste considerazioni critiche un altro intervistato aggiunge che la sbandierata svolta meritocratica è “*fuffa ideologica di destra*”.

Queste osservazioni di natura generale sull’Università italiana vanno poi calate nella specifica realtà dell’Università di Bergamo. Viene, infatti, ricordato da alcuni che all’origine dell’Università di Bergamo, università “giovane”, sta,

1. Il termine di paragone è con l’Olanda.

almeno per alcune facoltà, una domanda che nasce dal territorio e specificatamente dallo sviluppo del terzo settore, nell'ambito di una prevalente cultura cattolica, e, per altre facoltà, in una domanda delle imprese. Vi è, in estrema sintesi, una forte impronta "operativa"; anche se vi sono eccezioni, come ad esempio, secondo alcuni intervistati, la facoltà di Giurisprudenza. Questa torsione verso la dimensione operativa e di formazione superiore per quei settori di attività, spiega anche quanto emerso nei gruppi di discussione sul differente recepimento dei nuovi compiti burocratici-operativi attribuiti ai docenti. Vi sono, infatti, situazioni nelle quali vi è apprezzamento per tale dimensione, che è percepita come "*sfera di un potere*" di regolamentazione e disciplinamento a monte di tali attività, e situazioni nelle quali essa è vissuta come "*allucinante*", o come esempio non positivo di un processo di "*ipernormazione e ipercontrollo*", che porta a una burocratizzazione disfunzionale. Tale ipernormazione deriva dal fatto che: "*non ci fidiamo della discrezionalità*", come invece è usuale in altre Università europee; si aggiunge che è la stessa idea che per evitare favoritismi è meglio affidarsi a un programma di un computer, ma "*a Harvard per selezionare uno lo guardano in faccia*".

aA

191

Vi è anche chi sottolinea una specificità del territorio Bergamasco che aveva al contempo una grande ricchezza diffusa, basata sull'industria, e un basso tasso di scolarità con altissimi livelli di abbandono scolastico, anche grazie all'abbondante disponibilità di lavoro. L'Università ha aiutato a correggere questa forte propensione ad anteporre la scelta lavorativa precoce alla formazione. Vi è stato un grande allargamento del livello di formazione.

Secondo gli intervistati, quindi, vi è sia un legame dell'Università con il mondo delle attività sociali, culturali e assistenziali, sia con quelle industriali. Questo forte legame rappresenta un elemento di ancoraggio dell'Università al territorio, ma anche un rischio nella direzione, già prima indicata, di un'esagerata torsione operativa, almeno per alcune facoltà. Si raccontano, infatti, esperienze di borse di dottorato legate all'esperienza aziendale che hanno, in alcuni casi, avuto un effetto negativo sul livello finale di formazione dei dottorandi.

Infine occorre sottolineare che la valutazione sui servizi dell'Università, dal punto di vista dei docenti e dei ricer-

catori a vario titolo, è positiva per tutti, ed anche molto positiva, per alcuni, a partire dal confronto con l'esperienza fatta in altre Università italiane; i servizi bibliotecari sono unanimemente giudicati eccellenti.

La seconda parte della domanda

Per rispondere a questa parte della domanda quasi tutti hanno sviluppato due ragionamenti paralleli; l'uno sulla cooperazione con gli altri, e l'altro sulla condizione lavorativa loro e dei loro colleghi.

Le risposte sulla parte alla cooperazione sono del tutto coerenti con quanto emerso dai gruppi di discussione. Tutti dicono che la cooperazione con il personale tecnico amministrativo e gli uscieri è buona: *“fanno bene quel che devono fare”*, oppure *“c'è grande disponibilità, anche oltre i vincoli istituzionali”*, e ancora la cooperazione *“è molto efficace”* e *“danno una mano enorme”*, aiuto che è diventato essenziale con il grande lavoro amministrativo conseguente all'aziendalizzazione dell'Università. Vi è in alcuni la sottolineatura, come emerso nei gruppi, del carattere *“volontario”* o più precisamente *“personale”* di tale cooperazione – il buon funzionamento, si dice, si basa sempre sul rapporto personale – poiché essa deve sormontare gli ostacoli dell'ipernormazione e ipercontrollo che sono legati alla burocratizzazione derivante dall'aziendalizzazione; si sottolinea che tali difetti sono frutto di una scelta nazionale e non specifici di questa Università, ma ci sono poi anche dei comportamenti locali che amplificano tali difetti nazionali e sono portati esempi di tali esagerazioni.

Il giudizio sull'aziendalizzazione ha varie sfumature. Vi è chi lo considera utile, anche se dominata da *“un eccesso di burocrazia”*, perché consente di avere il controllo della struttura e chi semplicemente valuta la situazione di fatto senza fare distinzioni tra un piano teorico e uno pratico. Sul piano pratico è unanime il giudizio sull'eccesso di normazione e regolazione.

Diverso è il giudizio sui rapporti interni al mondo della didattica e della ricerca. Si osserva, infatti, che nella cooperazione con i colleghi si *“sgomita”* per acceder alle risorse in termini di ore, persone, ecc. Si ritiene che ciò che è sbagliato in questa competizione all'accesso alle risorse, in parte inevitabile con risorse calanti, stia nel carattere non regolato di

tale competizione: “*manca, a ogni livello, un’autorità superiore che dirima i problemi*”. Altri pongono l’accento sul prevalere della dimensione informale e il fatto che i rapporti di lavoro sono fondati “*sulla cooptazione e i rapporti di potere*” determinando un clima non positivo; tesi ribadita da altri che sottolineano come che “*chi ha una posizione di potere organizza un sistema informale che corrompe il funzionamento del sistema*”. Tutti sottolineano che la cooperazione tra colleghi nel lavoro di ricerca è frutto quasi esclusivo dell’iniziativa personale. Vi è, a questo proposito, chi racconta di esperienze europee, e di alcuni dipartimenti anche a Bergamo, nelle quali si fanno regolarmente riunioni di dipartimento facendo il punto su tutta l’attività e favorendo in questo modo una cooperazione strutturata, considerata molto utile e produttiva.

La condizione lavorativa è vissuta, in special modo da chi è professore a contratto o ricercatore con contratti spezzati e distribuiti tra diverse Università. Per chi ha una posizione stabile, l’aspetto più criticato della situazione attuale a livello nazionale è il problema dell’idoneità la cui attuale impostazione provoca aspri commenti, condivisi in realtà da tutti anche da chi non ha la stessa stabilità. Si va da chi la considera “*una barzioletta da rifiutare in partenza, una sorta di insulto all’intelligenza*” a chi la considera “*cinque volte assurda*”. Le ragioni della critica riguardano sia le modalità di valutazione considerate del tutto slegate da una reale valutazione dell’attività dei candidati, sia per l’evidente disparità tra il numero degli abilitati e quello dei posti disponibili; si citano casi nei quali la sproporzione è nell’ordine da 3 a 5 volte. Inoltre l’età di accesso al corpo docente è sempre più elevata, attorno ai cinquant’anni dato che si entra ormai solo come associato, non essendoci più la figura del ricercatore a tempo indeterminato.

Vi è poi una critica più radicale che riguarda una valutazione della traiettoria dell’Università italiana nel lungo periodo. Si fa notare, infatti, che quando si crea una situazione con un numero così elevato di persone che lavorano da molti anni facendo, “di fatto”, funzionare l’Università allora la regolarizzazione di questi lavoratori e di queste lavoratrici diventa un’esigenza funzionale. Fare finta che queste persone non facciano parte del quadro non è serio.

Bisognerebbe, superando ogni retorica, secondo questa tesi, che anche i docenti e i ricercatori sono dei lavorato-

ri con i problemi tipici di chi lavora: dal carico di lavoro, al rapporto tra retribuzione e prestazione, all'ambiente di lavoro, ecc. Quest'osservazione, pur riguardando in via di principio tutti, è particolarmente rilevante per i professori a contratto e per chi ha incarichi di lavoro provvisori e spezzettati con causali che vanno dall'assistenza a progetti di ricerca al supporto alla docenza. Questi lavoratori vengono, infatti, sottoposti di fatto a un'alternativa chiara: accettare condizioni di lavoro e retribuzione del tutto inadeguate come il prezzo da pagare per *“immaginare un giorno di avere un posto come docente”*.

Sono descritte con esempi e cifre, le condizioni di una serie di figure lavorative oggi presenti in Università. Queste figure, lavorando a contratto, si trovano in realtà a potere valutare il rapporto tra retribuzione e carico di lavoro in modo diretto perché la retribuzione ha la forma di una x per tot ore di lavoro. Nel caso dei docenti a contratto le ore di lavoro previste sono quelle “frontali” di docenza; in realtà a quelle ore vanno aggiunte molte più ore per il ricevimento obbligatorio degli studenti, per gli appelli di esame e per seguire dei tesisti. La retribuzione effettiva, calcolando tutte le ore, scende da circa 100 euro/ora a circa 6 euro/ora. Una situazione siffatta è reggibile solo da chi può contare su altre risorse di reddito, di natura familiare, determinando così una chiara curvatura classista nella selezione di ingresso. Una situazione siffatta è palesemente anche non funzionale perché l'incentivo al lavoro è negativo, più lavoro meno pesa il valore del mio lavoro, e l'unico incentivo diventa la speranza futura di stabilità che favorisce rapporti tra colleghi di competizione e subordinazione gerarchica piuttosto che cooperativi.

Per chi sottolinea la dimensione tradizionale di ogni rapporto lavorativo, anche nel lavoro di docenza e di ricerca, acquista senso il tema, emerso, con pareri diversi, nei gruppi di discussione, della contrattualizzazione del rapporto di lavoro dei docenti. Tra gli intervistati vi è chi si esprime a favore della contrattualizzazione, facendo salva l'autonomia didattica e di ricerca del docente.

aA

Riccardo Bellofiore è docente di economia politica all'Università di Bergamo dal 1977, dove insegna Economia Monetaria, La dimensione storica in economia: le teorie, Macroeconomics, International Monetary Economics. Ha pubblicato su varie riviste accademiche e teorico-politiche, tra cui *Quaderni Piacentini*, *Primo Maggio*, *Unità Proletaria*, *Nuvole*, *Altreragioni*, *la rivista del manifesto*; ed ha collaborato a *Liberazione* e *il manifesto*. Ha pubblicato una biografia intellettuale di Claudio Napoleoni, e due volumi sulla crisi capitalistica per Asterios. In inglese ha curato numerosi volumi su Marx, Luxemburg, Kalecki, Minsky, come anche, con Giovanna Vertova, *The Great Recession and the Contradictions of Contemporary Capitalism* (Elgar, 2014), Fa parte dell'International Symposium on Marxian Theory, come anche del comitato scientifico dell'edizione completa delle Opere Complete di Marx ed Engels (MEOC). Insieme a Giovanna Vertova gestisce la pagina Facebook "Economisti di classe", dove pubblicano informazioni sui loro lavori, sia accademici che politici.

195

Michele Dal Lago è stato dottorando e assegnista di ricerca presso l'Università di Bergamo. Al momento si occupa della

didattica integrativa del corso di Sociologia dei processi economici e del lavoro (Dipartimento di Giurisprudenza – Università di Bergamo). Ha collaborato in più occasioni con la FIOM di Bergamo e fa parte del gruppo di lavoro della Biblioteca Di Vittorio (Centro di documentazione sindacale – CGIL Bergamo). Chitarrista e cantante bluegrass, si interessa da anni di storia sociale della musica statunitense.

Guglielmo Forges Davanzati è professore associato di Economia Politica all'Università del Salento, dove insegna Economia Politica e Labour Economics. Dottore di ricerca in Scienze Economiche all'Università di Napoli "Federico II", si è specializzato alla Faculty of Economics and Politics di Cambridge (UK). I suoi interessi di ricerca riguardano prevalentemente l'economia del lavoro, l'istituzionalismo, la teoria monetaria della produzione. Nel 2002 ha ricevuto il premio ESHET per l'articolo "High wages, wages fund and social conflict in a classical schema of equilibrium unemployment". Nel 2012 ha ricevuto il premio EAEPE-KAPP conferito dalla European Association for Evolutionary Political Economy per l'articolo "Income distribution and crisis in a Marxian schema of the monetary circuit". Svolge attività divulgativa sui blog Micromega, Sbilanciamoci, Roars, Keynesblog. Ha collaborato alla stesura della Legge Regionale pugliese di contrasto all'economia sommersa, che ha ricevuto, nel 2008, l'European Regional Champions Awards.

Francesco Garibaldo è un sociologo industriale che si occupa da decenni dei processi di ristrutturazione industriale e di trasformazione del lavoro. Ha diretto l'Istituto nazionale di ricerca della CGIL (IRES) e in seguito, fino al 2008, l'Istituto Per il Lavoro (IPL) industriale e innovazione organizzativa. Autore di molte pubblicazioni, tra le quali, due capitoli sui metodi interattivi nella ricerca sociale per il manuale collettaneo per gli studenti *Application of interactive methods* per Polyteknisk Forlag, Danimarca. È inoltre uno dei quattro curatori della collana "Labour, Education & Society" per la casa editrice Peter Lang. Assieme a Rebecchi ha sviluppato e praticato, negli ultimi trent'anni, una metodologia di ricerca sulla soggettività dei lavoratori che è stata utilizzata nella ricerca qui pubblicata.

Emilio Rebecchi è medico, specialista in malattie nervose e mentali, iscritto all'albo degli psicoterapeuti italiani. Nel passato (fino all'anno 2000) ha diretto i servizi psichiatrici della città di Bologna. Dal 1967 ad oggi si è interessato e si interessa di problemi di medicina del lavoro, e, in particolare, del rapporto fra lavoro e salute mentale. Autore di molte pubblicazioni, tra cui "Processo al manicomio" per Angeli Editore e "L'altra faccia della luna" per CLUEB. Nelle ultime pubblicazioni si è occupato inoltre del suicidio negli ambienti di lavoro, e di problemi connessi all'organizzazione dei servizi sanitari pubblici. E' iscritto all'Ordine dei Medici di Bologna e all'Albo degli Psicoterapeuti di Bologna. Assieme a Garibaldo ha sviluppato e praticato, negli ultimi trent'anni, una metodologia di ricerca sulla soggettività dei lavoratori che è stata utilizzata nella ricerca qui pubblicata.

Giovanna Vertova è ricercatrice di economia politica presso il Dipartimento di Scienze Aziendali, Economiche e Metodi Quantitativi (già Facoltà di Economia) presso l'Università di Bergamo. Ha pubblicato su varie riviste accademiche e teorico-politiche, ed ha collaborato a *Liberazione e il manifesto*. Recentemente, insieme a Riccardo Bellofiore, ha curato il volume *The Great Recession and the Contradictions of Contemporary Capitalism* (Elgar, 2014). Con Riccardo Bellofiore gestisce la pagina Facebook "Economisti di classe", dove pubblicano informazioni sui loro lavori, sia accademici che politici.

Riccardo Bellofiore e **Giovanna Vertova** insegnano Economia Politica all'Università di Bergamo. **Michele Dal Lago** ha conseguito il dottorato in Scienze dell'educazione presso lo stesso Ateneo. **Guglielmo Forges Davanzati** insegna Economia Politica all'Università del Salento. **Francesco Garibaldi** è sociologo industriale, mentre **Emilio Rebecchi** è medico, specialista in malattie nervose e mentali: insieme hanno sviluppato e praticato, negli ultimi trent'anni, una metodologia di ricerca sulla soggettività dei lavoratori che è stata utilizzata nella ricerca qui pubblicata.

aAaAaAaAaAaAa/

A series of horizontal stripes in various colors: a dark grey stripe, a red stripe, an orange stripe, and a light green stripe, all set against a grey background.