

# *Report*



Giulio Palermo

# Baroni e Portaborse

I rapporti di potere nell'università



Editori Internazionali Riuniti

I edizione: dicembre 2012

© Editori Riuniti S.r.l.

ISBN: 978-88-359-9214-1

Copertina: Lorenzo Letizia

Realizzazione editoriale: Luisa Badolato

# Indice

INTRODUZIONE	13
--------------	----

## *I. STORIA DELLA COOPTAZIONE UNIVERSITARIA*

1. LA NASCITA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO	27
L'università nel processo di unificazione nazionale	28
Le forme di rappresentanza del potere accademico	31
Il principio elettivo nel dibattito accademico	34
2. DAL FASCISMO ALLA REPUBBLICA	39
L'università fascista	40
La defascistizzazione dell'università	45
L'università repubblicana	47
I rapporti tra potere baronale e mondo politico	52
3. IL SESSANTOTTO	55
Riforma, resistenze conservatrici e istanze rivoluzionarie	56
Potere baronale e contropotere studentesco	58

L'impatto del movimento studentesco sui rapporti baronali	60
4. IL SETTANTASETTE	67
Il problema della docenza	68
Democratizzazione formale e riaffermazione dei rapporti baronali	71
5. L'AUTONOMIA UNIVERSITARIA	77
I nuovi rapporti tra ministero e università	78
L'autonomia nel processo di reclutamento	84
Alternanza e continuità tra centro-sinistra e centro-destra	91
6. DAL REGNO AL MERCATO	101
 <i>II. I MECCANISMI DELLA COOPTAZIONE</i>	
7. IL PROCESSO DI COOPTAZIONE	107
Il rapporto cooptatore-cooptando	107
Il concorso di reclutamento	110
La cooptazione vista dagli universitari	118
8. ASPETTI QUANTITATIVI DEL RECLUTAMENTO PER COOPTAZIONE	123
Il fenomeno dell'auto-reclutamento	123
Le chiavi del successo accademico secondo gli universitari	126
L'importanza dei titoli scientifici nei concorsi	128
L'elezione delle commissioni di concorso	134

9. I RAPPORTI DI POTERE INDOTTI DAL PROCESSO DI COOPTAZIONE	137
Rapporti di potere verticali e orizzontali	138
La valenza distruttiva del potere	140
Le manifestazioni empiriche del potere	142

### *III. CONCEZIONI DEL POTERE*

10. L'ONTOLOGIA DEL POTERE	147
Concezioni del potere e metodi d'analisi	147
Potere di agire e potere su qualcuno	152
La riproduzione dei rapporti di potere	154
Potere interpersonale e coercizione sociale	157
Strutture e meccanismi coercitivi nei sistemi di potere	163
11. ASPETTI PROBLEMATICI DEI RAPPORTI DI POTERE	167
I rapporti biunivoci di potere	167
Problemi teorici derivanti dalla dinamicità delle preferenze	169
Esercizio del potere, abuso di potere e dovere	172
La misurazione del potere	175
12. IL DIBATTITO SUL POTERE NELLE SCIENZE SOCIALI	179
Le tre dimensioni del potere in sociologia e nelle scienze politiche	179
L'approccio economico al potere	182
La replica marxista	187

#### *IV. I RAPPORTI DI POTERE NELL'UNIVERSITÀ*

13. L'APPLICAZIONE DELLA CONCEZIONE INDIVIDUALISTA ALL'UNIVERSITÀ	197
La concezione uni-dimensionale del potere nell'università	198
La seconda faccia del potere accademico	200
L'università come mercato non concorrenziale	202
14. VERSO UNA CONCEZIONE RADICALE DEL POTERE ACCADEMICO	207
L'individualismo metodologico e i soggetti esclusi dalla cooptazione	208
Preferenze soggettive e bisogni oggettivi nel processo di cooptazione	212
L'illusione dei rapporti di potere da mancanza di concorrenza	215
La base sociale dei rapporti interpersonali	217
15. L'ACCUMULAZIONE DEL CAPITALE ACCADEMICO	219
Tipi di capitale e rapporti di potere	220
Il capitale accademico e le sue trasformazioni	225
La rilevanza empirica dei tipi di capitale e i rapporti di classe	233
16. GLI EFFETTI SOCIALI DEL POTERE ACCADEMICO	241
Cooptazione, potere e pensiero critico	242
Selezione sociale, disciplinamento scientifico e riproduzione culturale	244
La dimensione classista della cooptazione	247



Cooptazione e meritocrazia	249
La cooptazione nell' <i>habitus</i> degli universitari	252
CONCLUSIONI	255
La cooptazione come modo di governo dell'università	256
La cooptazione senza concorso	257
Gli universitari e la cooptazione	261
Teoria borghese del potere e pluralismo democratico	262
L'università come sistema di potere	265
RINGRAZIAMENTI	271
BIBLIOGRAFIA	273



*Per un'università critica*



# Introduzione

In questo libro affronto i rapporti di potere all'interno dell'università e il modo in cui tali rapporti condizionano la produzione scientifica e, più in generale, l'assolvimento delle funzioni economiche e sociali dell'università. Il tema del potere è centrale negli studi sociologici, economici e di scienze politiche. Curiosamente però, nonostante gli sforzi di elaborazione teorica e di verifica empirica compiuti dagli scienziati sociali nei più disparati campi in cui si pongono questioni di potere, non esiste ancora una vera linea di ricerca sui rapporti di potere nell'università, nella sede cioè da cui questi scienziati osservano il mondo e sviluppano le loro concezioni<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Un'importante eccezione – di notevole spessore scientifico – è costituita dallo studio del sistema accademico francese condotto da Pierre Bourdieu (1984). Lo schema concettuale del sociologo francese è applicato all'università italiana da un gruppo di studiosi coordinato da Roberto Moscati (1997). I rapporti di potere nel sistema universitario italiano e la questione della cooptazione sono approfonditi in chiave storico-analitica da Burton Clark (1974) e da Pier Paolo Giglioli (1979). Assai più sviluppate sono invece le descrizioni, di taglio giornalistico, degli abusi di potere e degli scandali che talvolta emergono nel reclutamento universitario: si vedano, ad esempio, Felice Froio (1974, 1996), Antonio Santoni Rugiu (1991), Davide Carlucci e Antonio Castaldo (2009).

Secondo un'interpretazione diffusa, promossa soprattutto dagli accademici stessi, l'università è il luogo dell'autonomia scientifica e della libertà didattica e di ricerca e la gran parte degli universitari non si sente affatto vittima, né tanto meno artefice, di rapporti di potere.

Secondo un'interpretazione opposta, l'organizzazione dell'università, i suoi canali d'accesso alla docenza e il suo modo ordinario di funzionamento sono invece basati su rigidi rapporti di potere sia formali che informali. Non so chi sia stato il primo a ricorrere all'immagine dell'università come baronia feudale, ma si è trattato certamente di una fortunata rappresentazione icastica oggi divenuta d'uso comune, tanto che il vocabolario della lingua italiana *Treccani* alla voce «barone», fra le altre, riporta questa definizione:

*I baroni della cattedra o dell'università, docenti universitari che sfruttano abilmente il loro prestigio e le loro relazioni per esercitare un vero e proprio potere politico sia all'interno del mondo universitario sia fuori di esso<sup>2</sup>.*

Secondo questa concezione, l'organizzazione dell'università italiana ricalca una sorta di sistema feudale, governato da potenti baroni che dettano legge nei loro rispettivi feudi e che si confrontano, e talvolta si scontrano, in tutte le decisioni che riguardano l'università: dalla didattica alla ricerca scientifica, dalla spartizione di risorse pubbliche alla gestione dei rapporti con le imprese private, dalle decisioni di ordinaria amministrazione al reclutamento dei docenti universitari stessi.

2. *Vocabolario della Lingua Italiana*, vol. 1, p. 408, Roma, Istituto Treccani.

Il problema non è dunque semplicemente di capire in che misura l'università sia effettivamente regolata da rapporti di potere, ma di spiegare anche come la stessa realtà universitaria possa dare luogo a rappresentazioni diametralmente opposte da parte dei soggetti che ne fanno parte e di quelli che invece la osservano dall'esterno.

Ovviamente, questo non significa che gli universitari la pensino tutti allo stesso modo, né che fuori dell'università prevalga una visione puramente baronale dei rapporti accademici. Tuttavia, il fatto stesso che gli universitari siano così restii a dipingere il loro sistema come regolato da rapporti di potere costituisce in sé un fenomeno da spiegare, e la spiegazione non può che risiedere nei meccanismi di selezione e nell'evoluzione culturale dell'*homo academicus*. Si tratta dunque innanzi tutto di capire chi è il docente universitario, qual è la strada che ha seguito per accedere alla sua posizione e quali sono le ragioni del suo successo accademico.

Per questo il nostro studio dei rapporti di potere nell'università deve partire dall'analisi dei meccanismi di reclutamento e di carriera, i quali, per ragioni storiche, sono incentrati su pratiche cooptative, attuate dietro l'apparenza formale del concorso pubblico. La cooptazione genera rapporti interpersonali tutti particolari, apparentemente liberi e spontanei, ma soggetti, al tempo stesso, a regole e norme sociali che condizionano pesantemente i comportamenti individuali. Anche se le procedure concorsuali durano pochi giorni, il controllo del reclutamento e della carriera induce gli universitari e gli aspiranti tali ad intraprendere particolari rapporti e ad assumere particolari

atteggiamenti, che finiscono per coinvolgere l'intero spettro dei rapporti accademici.

La prima parte del libro si apre dunque con un'analisi storica del ruolo della cooptazione, volta a mostrare il carattere essenziale, e niente affatto accidentale, di questa pratica di reclutamento. Da qui discende l'esigenza di spiegare scientificamente questo fenomeno e le conseguenze che esso produce<sup>3</sup>.

In senso tecnico, la cooptazione è la pratica attraverso la quale l'accesso ad un certo gruppo è controllato direttamente dai membri del gruppo stesso<sup>4</sup>. Secondo questa definizione, rigorosa ma restrittiva, la cooptazione universitaria si sviluppa pienamente solo con la caduta del fascismo, dopo la seconda guerra mondiale, quando il corpo docente assume saldamente nelle proprie mani il controllo dei meccanismi di reclutamento e di carriera. Negli anni del regno, l'accesso alla cattedra è invece mediato dal potere esecutivo, che gode di ampi poteri nelle procedure di reclutamento. Ma il problema comune delle classi dominanti, dall'Unità d'Italia ai giorni nostri, è quello di governare opportunamente il reclutamento del corpo docente, al fine di garantire un'adeguata formazione della classe dirigente e l'ordinata riproduzione culturale e ideologica,

3. Questa parte di carattere storico riprende, con alcune modifiche, un articolo che ho pubblicato su *Quaderni storici* (2010A). Nel libro *L'università dei baroni: Centocinquanta anni di storia tra cooptazione, contestazione e mercificazione* (2011), sviluppo in una prospettiva storico-politica più ampia, l'evoluzione delle forme della cooptazione e i suoi rapporti con le trasformazioni delle funzioni sociali ed economiche dell'università e con le lotte del movimento studentesco. I miei principali interventi politici sull'università sono apparsi su *Critica marxista* (2005), *il manifesto* (2007), *A – Rivista anarchica* (2008), *Senza censura* (2008) e *La contraddizione* (2008, 2009, 2010B). Tutti i miei lavori sono scaricabili dal sito: [www.eco.unibs.it/~palermo](http://www.eco.unibs.it/~palermo).

4. Karl Loewenstein (1990).



impedendo il rischio di intrusioni esterne. Da questo punto di vista, l'assunzione diretta del controllo del reclutamento universitario da parte dei cattedratici non segna veramente una frattura nel sistema di riproduzione del corpo docente, ma rappresenta piuttosto una nuova fase nell'evoluzione del sistema di cooptazione, inteso in senso ampio come sistema di governo del reclutamento.

Con questa chiave di lettura, la storia del sistema universitario italiano – dal suo ruolo nel processo di unificazione nazionale (capitolo 1), attraverso i processi di fascistizzazione e defascistizzazione (capitolo 2), la contestazione studentesca degli anni Sessanta e Settanta (capitoli 3 e 4), fino al processo di attuazione dell'autonomia universitaria (capitolo 5) – mostra come le forme della cooptazione si siano adeguate all'evolvere degli obiettivi economici e sociali dell'università e dei mutevoli rapporti di forza tra gli attori in campo. Allo stesso tempo però la cooptazione emerge anche come elemento di continuità e di stabilità nei rapporti accademici e come fattore di condizionamento dell'intera vita accademica (capitolo 6).

La descrizione del fenomeno cooptativo prosegue, nella seconda parte, approfondendo i meccanismi attuali di reclutamento e di carriera e i modi concreti attraverso cui il concorso pubblico viene svuotato di ogni valenza reale per divenire un atto dall'esito scontato, a termine del processo cooptativo (capitolo 7).

Dal punto di vista quantitativo, la rilevanza della cooptazione universitaria può essere colta considerando alcuni fenomeni empirici che essa produce, a cominciare dalla tendenza a privilegiare i candidati locali nei concorsi, dalla scarsa rilevanza delle pubblicazioni

scientifiche nel determinare l'esito dei concorsi e dagli esiti assai particolari delle elezioni dei commissari di concorso (capitolo 8).

Nelle relazioni interpersonali, il processo di cooptazione produce articolati rapporti di potere, sia formale che informale. La manifestazione più evidente di questi rapporti è data dall'assunzione da parte del cooptando di una serie di incarichi e di doveri di spettanza del cooptatore. Allo stesso tempo, tuttavia, la sottomissione del primo al secondo assicura diversi vantaggi anche al cooptando, conferendo al rapporto di potere cooptatore-cooptando un carattere peculiare di reciproca volontarietà (capitolo 9)<sup>5</sup>.

La terza parte è dedicata alle diverse concezioni del potere esistenti nelle scienze sociali. La nozione stessa di potere – fin qui utilizzata in senso generico, come capacità di condizionare i comportamenti e di governare le strutture all'interno delle quali i decisori prendono le loro decisioni – deve essere specificata in modo scientificamente rigoroso.

A questo fine, costruisco innanzi tutto un'ontologia dei rapporti di potere, in grado di precisare i diversi significati che esprimono i termini legati al potere nelle diverse concezioni teoriche (capitolo 10), evidenziando alcuni aspetti problematici delle diverse nozioni di potere e della loro quantificazione empirica (capitolo 11). Dopodiché, mi soffermo sui dibattiti sviluppatisi in seno alla sociologia, alle scienze politiche e alla teoria

5. Ho discusso i problemi di metodo, l'ontologia del potere e il dibattito sul potere nelle scienze sociali, con particolare attenzione per la teoria economica, in una serie di articoli pubblicati sul *Journal of economic issues* (1999, 2000), il *Cambridge journal of economics* (2004 in collaborazione con Daniel Ankarloo, 2007) e *Capital and class* (2007).

economica, i quali sono tutti dominati da una concezione metodologica individualistica, che consente di cogliere solo alcuni aspetti dei rapporti di potere. Questa concezione, che vede il potere come un rapporto essenzialmente interpersonale, empiricamente rilevabile, è poi messa in contrasto con la concezione marxista, secondo cui il potere è invece una relazione sociale, dotata di propri meccanismi impersonali di riproduzione, non necessariamente rilevabili attraverso l'indagine empirica (capitolo 12)<sup>6</sup>.

In realtà, non esiste una vera e propria teoria del potere di ispirazione marxista. L'analisi di Marx dei rapporti capitale-lavoro si fonda su categorie diverse – l'alienazione e lo sfruttamento, innanzi tutto – che hanno a che fare solo indirettamente con la nozione di potere. A partire dal contributo marxiano e dalla replica marxista alle teorie del potere di matrice individualista è però possibile individuare alcuni aspetti essenziali di una concezione del potere coerente con il marxismo. Il problema non riguarda semplicemente i rapporti interpersonali, ma soprattutto i meccanismi impersonali di condizionamento dei comportamenti individuali che operano indipendentemente dalle relazioni dirette di potere che possono eventualmente stabilirsi tra due o più soggetti. In quest'ottica, gli stessi rapporti di potere che occasionalmente emergono a livello interpersonale, sui quali si concentrano gli approcci legati all'individualismo metodologico, non sono affatto

6. Nel corso del libro, uso il termine 'marxiano' per riferirmi al contributo teorico fornito direttamente da Marx ed Engels nei loro scritti; con il termine 'marxista' mi riferisco invece alla tradizione di pensiero che prende ispirazione dalla loro opera e che include anche autori che si distaccano dalla metodologia marxiana.

l'oggetto esclusivo dell'indagine, ma sono solo una conseguenza della struttura generale di rapporti sociali, la cui essenza coercitiva è di natura sociale e non necessariamente interpersonale.

Questa disamina della letteratura sul potere è infine utilizzata, nella quarta parte, per interpretare i rapporti universitari secondo le diverse concezioni teoriche esistenti. Si tratta per lo più di un puro esercizio teorico, poiché, come dicevamo, gli stessi teorici del potere tendono a lasciare fuori l'università dalle applicazioni delle loro concezioni. Quest'esercizio consente comunque di cogliere la portata e i limiti dei diversi approcci teorici. Più precisamente, l'applicazione delle teorie di stampo individualista al contesto universitario permette senz'altro di cogliere alcuni aspetti importanti delle relazioni interpersonali tra soggetti di livello gerarchico diverso (capitolo 13). Ma è solo abbandonando l'individualismo metodologico e muovendo verso una concezione "radicale" del potere che il contenuto coercitivo dei rapporti universitari può essere compreso appieno (capitolo 14). Negli ultimi due capitoli, sviluppo dunque il punto di vista marxista – che costituisce, a mio avviso, l'espressione più avanzata e coerente della concezione radicale – soffermandomi prima sui meccanismi di accumulazione del capitale accademico che regolano i rapporti di potere all'interno del sistema universitario (capitolo 15) e poi sui loro effetti fuori dell'università: sul modo di ottemperare alle funzioni culturali, sociali ed economiche che l'università svolge nel capitalismo (capitolo 16).

La tesi del libro è che i rapporti di potere nell'università non si esauriscono semplicemente nelle relazioni interpersonali, formali o informali, di tipo gerarchico,

ma che invece il sistema universitario, nel suo insieme, costituisce un vero e proprio sistema di potere. La sua valenza coercitiva si esprime innanzi tutto nell'asimmetria nei canali d'accesso alla cattedra, nei vincoli e negli incentivi imposti durante il processo cooptativo e nei meccanismi impersonali di riproduzione di questi rapporti intrinseci alla cooptazione. L'effetto complessivo di questo modo di regolazione dei rapporti interni all'università è la riproduzione ideologica e culturale dei rapporti di classe e un forte condizionamento delle linee di sviluppo del pensiero scientifico.

Prima di entrare nel vivo dell'analisi, devo fare un paio di precisazioni di carattere metodologico.

Innanzitutto, voglio sottolineare il carattere puramente positivo, e non normativo, dell'indagine. Il tema del potere evoca facilmente giudizi morali: ad esempio, nelle concezioni libertarie, tende ad essere caricato di una valenza morale negativa, come limitativo della libertà e sinonimo di sottomissione; al contrario, nelle concezioni totalitarie, il potere è spesso apprezzato come strumento necessario all'ordine, il quale costituisce, in queste concezioni, un valore sociale in sé. La presente ricerca è estranea a queste concezioni morali del potere. Dal punto di vista scientifico, il potere non va né combattuto, né esaltato, ma compreso come aspetto essenziale e inevitabile dei rapporti sociali. Questo non implica affatto l'accettazione acritica dei rapporti di potere esistenti, ma, al contrario, pone il problema stesso del loro governo cosciente a livello politico.

In campo universitario, poi, si moltiplicano gli studi che vorrebbero prescrivere nuove modalità di funzio-

namento dell'università, ma che non provano nemmeno a spiegare i limiti del modello esistente, frutto di processi storici e di interessi economici che si sono sedimentati nel tempo e che rispondono a precisi disegni strategici da parte dei soggetti al comando del sistema universitario. Così, anche in molte analisi che si vorrebbero critiche, si degenera spesso in proposte astratte di riforma, a volte ispirate a modelli universitari completamente diversi da quello oggi in vigore in Italia, senza alcuna lettura critica delle specificità di quei modelli e della loro applicabilità al contesto italiano. Il mio obiettivo non è dunque di proporre l'ennesima soluzione normativa e sviluppare la mia concezione dell'università ideale, bensì di combattere la mistificazione che caratterizza il dibattito politico che accompagna il processo di riforma. In modo del tutto paradossale, questo dibattito ha visto l'ultimo ministro politico, prima del governo tecnico di Monti, Mariastella Gelmini, presentarsi addirittura come avanguardia della lotta al potere baronale, mentre, sul fronte opposto, da alcuni anni, si assiste ad un nuovo fenomeno, che porta pezzi importanti del movimento studentesco – l'unica forza storicamente in grado di contrastare questo sistema di potere – ad accettare l'impostazione dettata dai soggetti con maggiori interessi economici e di potere nel governo dell'università. Contro questa deriva, propongo un'analisi critica del sistema accademico italiano, del suo percorso storico, dei suoi meccanismi di funzionamento e delle sue funzioni economiche e sociali come momento necessario, ancorché non sufficiente, per riavviare il dibattito sulle possibilità concrete di riforma dell'università e di sovvertimento degli attuali rapporti di potere.

La seconda precisazione riguarda i termini del rapporto esistente tra uso e abuso del potere nelle università. Spesso, infatti, la questione universitaria è associata al problema degli abusi, degli scandali ai concorsi e ad alcune pratiche nepotistiche commesse da parte di sfrontati baroni universitari: scienziati di primo ordine rigettati ai concorsi da commissioni con titoli scientifici irrilevanti, familiari con la strada spianata dal papà rettore, preside o professore, fondi pubblici gestiti nel solo interesse privato. Su questi temi si è ormai sviluppata una vasta letteratura e, ad intervalli irregolari, interviene anche la magistratura. Questa rappresentazione dell'università suggerisce che la questione universitaria sia essenzialmente un problema di legalità e, in effetti, nella storia dell'università italiana, i casi di malaffare sono una costante sin dalla nascita del sistema universitario nazionale.

Il problema, tuttavia, è che in un sistema di potere ben strutturato, non c'è alcun bisogno di ricorrere a condotte illecite per ottenere determinati comportamenti e realizzare particolari obiettivi; il normale esercizio del potere, all'interno delle regole, è già sufficiente allo scopo. Perciò, prima ancora di interrogarci sulla natura delle distorsioni che portano a rompere le regole, dobbiamo innanzi tutto capire i meccanismi che consentono di condizionare la vita universitaria, senza apparenti violazioni di sorta. Da questo punto di vista, il dato da cui partire non è la trasgressione delle regole scritte, ma il rispetto delle regole non scritte.

Una volta spiegati i meccanismi normali di funzionamento e riproduzione dell'università diventa peraltro possibile anche capire meglio la natura degli illeciti, delle distorsioni e degli abusi. Questi sono infatti la

conseguenza di una concezione di università largamente condivisa dagli universitari, basata su rapporti di potere sostanziali, anche se non necessariamente formali, caratterizzati da zone d'ombra, contratti impliciti e scambi di favori, che caratterizzano la vita quotidiana degli universitari e che prendono la forma di scontri aperti nei tribunali solo quando il sistema entra in crisi. In questo quadro, le distorsioni stesse smettono di apparire come frutto di abusi di singoli individui e possono invece essere spiegate come effetti generali del sistema di potere universitario e dei meccanismi attraverso cui esso persegue i propri obiettivi interni ed esterni.

In questo libro non mi occupo dunque degli atti illeciti, più o meno gravi e diffusi, che ricevono attenzione da parte di giornalisti e magistrati. Ma di tutti gli altri: quelli che riguardano il normale funzionamento dell'università e che non sono mai veramente affrontati in sede scientifica, né tanto meno politica. Il problema dell'università non sta nelle sue distorsioni, ma nei suoi meccanismi ordinari di funzionamento e di riproduzione. Il fenomeno da spiegare non riguarda l'abuso di potere, ma l'uso del potere.



I

Storia della cooptazione universitaria



# Capitolo 1

## La nascita del sistema universitario

Nel periodo pre-unitario, le università italiane, per quanto più numerose che in ogni altro paese europeo, erano relativamente arretrate e avevano perso completamente il prestigio del periodo medievale<sup>1</sup>. Questo stato di cose non le poneva all'altezza dei compiti che, nel processo di unificazione nazionale, erano stati affidati al sistema di istruzione<sup>2</sup>. In questo processo, esse dovevano infatti giocare un importante ruolo di legittimazione del nuovo ordine politico, oltre che di formazione della nuova élite di professionisti e di personale politico e amministrativo.

In questo contesto nasce la legge Casati, promulgata,

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

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

senza alcuna discussione parlamentare, nel 1859, nel Regno di Sardegna, ed estesa poi alle altre regioni italiane, in seguito alle conquiste sabaude<sup>3</sup>.

### *L'università nel processo di unificazione nazionale*

La legge Casati riguarda l'intero ordinamento scolastico e sancisce il diritto-dovere dello Stato di farsi carico dell'istruzione, attraverso l'obbligatorietà e la gratuità scolastica per maschi e femmine (anche se solo per i primi due anni), rompendo così il monopolio secolare della Chiesa in questa materia. In campo universitario, la legge si ispira a principi di centralismo e monopolio di Stato e istituisce un rigido controllo ministeriale della didattica, dell'amministrazione, della disciplina e di tanti aspetti, anche di dettaglio, della vita universitaria. La legge Casati si oppone inoltre in modo netto, almeno sul piano formale, ad ogni tipo di università privata e si propone un'ambiziosa opera di razionalizzazione dell'intero sistema, da attuarsi innanzi tutto con la soppressione degli atenei minori. Dal punto di vista amministrativo, la riforma trasforma le università in ordinari istituti statali, finanziati e amministrati dallo Stato, e istituisce il concorso come meccanismo principe del reclutamento<sup>4</sup>.

L'introduzione del concorso pubblico è un aspetto importante del tentativo del potere esecutivo di assumere

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

4. Mauro Moretti e Ilaria Porciani (1997) offrono una ricostruzione puntuale del reclutamento accademico nei primi decenni di storia unitaria. In Moretti e Porciani (2007), gli autori approfondiscono anche le diverse reazioni locali al processo di omogeneizzazione del sistema universitario nazionale.

la direzione del sistema universitario. Secondo i nuovi meccanismi di reclutamento, le commissioni di concorso sono nominate direttamente dal Ministro e possono includere anche personalità esterne al mondo accademico. Ampi poteri sono inoltre conferiti al Cspi (il Consiglio superiore della pubblica istruzione – precursore, in materia universitaria, dell'attuale Consiglio universitario nazionale), anch'esso di nomina ministeriale<sup>5</sup>. Anche l'istituto della chiamata diretta, senza concorso, tipico del sistema tedesco, che riappare in varie forme nella storia delle riforme universitarie, è in questa fase uno strumento discrezionale essenzialmente nelle mani dell'esecutivo. Il controllo del potere politico sul personale universitario è infine perfezionato con l'introduzione della nomina regia per i rettori e l'approvazione del governo alla nomina dei docenti. Questo stato di cose genera presto forti tensioni tra potere politico e gruppi accademici. In effetti, nonostante i poteri formali acquisiti, sin dall'inizio, il governo centrale deve fare i conti con la parziale incapacità di controllare effettivamente la periferia e con le resistenze del mondo accademico. Anche perché, come nota Andrea Zannini, in questa prima fase di sviluppo dello Stato unitario, il corpo docente conserva ampi poteri di intermediazione rispetto alla politica, con una significativa presenza in parlamento, e svolge un importante ruolo di collegamento con le classi dirigenti locali, in particolare con la classe dei possidenti agrari e dell'industria<sup>6</sup>. Progressivamente, anche a livello nor-

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

6. Zannini (1999, 2007).

mativo, gli esponenti del mondo accademico riconquistano ampi margini sia nel controllo delle nomine delle commissioni di concorso, strumento essenziale per gestire il processo di cooptazione, sia nelle procedure per la chiamata diretta, nell'ambito delle quali il peso delle facoltà e delle università aumenta a scapito del potere decisionale del Ministero.

Le principali tappe di questo processo sono costituite dal regio decreto n. 842, del 14 settembre 1862 (regolamento Matteucci), che conferisce alle facoltà funzioni consultive nella valutazione dei titoli dei candidati; dai regi decreti n. 629, del 26 gennaio 1882, n. 1364, del 27 maggio 1883 (decreti Baccelli), n. 2621, dell'11 agosto 1884 (decreto Coppino), e n. 4487, dell'8 maggio 1887, che, con diverse modalità, assegnano alle facoltà e agli atenei il compito di proporre al ministro i commissari di concorso; e dalla legge di riordino del reclutamento n. 253, del 12 giugno 1904, che formalizza il principio elettivo nella determinazione della rosa dei professori da proporre al ministro, sancendo allo stesso tempo la discrezionalità di quest'ultimo nella scelta effettiva dei commissari. Parallelamente, il potere accademico recupera terreno rispetto al governo anche attraverso la mediazione del Cspi, ottenendo di essere incluso in quest'organo, anche in questo caso su base elettiva (legge n. 51, del 17 febbraio 1881). Nel dibattito politico, sin dalla nascita del sistema universitario nazionale, il governo ha presentato il concorso come la massima garanzia di imparzialità e di difesa dei principi meritocratici, da contrapporsi agli interessi privati dei potentati accademici. Dal canto loro, questi ultimi hanno, tuttavia, difeso il proprio diritto di gestire autonomamente il processo di reclutamento e di carriera dei professori, richiamandosi ad alti principi,

quali l'autonomia della ricerca scientifica dall'ingerenza politica e l'insindacabilità dei giudizi scientifici degli universitari<sup>7</sup>. Ma, il dato storico è che il conflitto tra potere accademico e potere politico non nasce affatto come scontro tra fautori e oppositori della cooptazione, ma come scontro per il controllo della cooptazione.

### *Le forme di rappresentanza del potere accademico*

La ricerca di equilibri sostenibili tra potere politico e potere accademico va di pari passo con la ricerca di adeguate forme di rappresentanza del mondo accademico nel processo di cooptazione. Tra le varie forme di rappresentanza possibili, sin dai primi ritocchi all'impianto centralistico disegnato da Casati, si afferma il principio elettivo.

Nei primi decenni post-unitari, il principio elettivo trova applicazione in diversi campi della vita universitaria, dalla nomina dei rettori e dei presidi, alla composizione del Cspi, fino anche alla composizione delle commissioni di concorso. I criteri di definizione dell'elettorato attivo e passivo sono evidentemente diversi in questi campi, in parte per l'oggetto stesso delle cariche da assegnare, in parte anche per i variabili rapporti di forza all'interno della comunità accademica. Per quanto riguarda il reclutamento, l'introduzione del principio elettivo nella formazione delle commis-

7. Il dibattito sulla svolta statalista è analizzato da Alberto Caracciolo (1958). L'autore nota, in particolare, che dietro molte posizioni critiche del centralismo statale, fondate apparentemente sulla libertà della scienza, si nascondevano in realtà interessi assai particolari, come la sopravvivenza degli atenei più piccoli e screditati, che la riforma Casati avrebbe abolito.

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

Dal punto di vista del potere politico, l'affermazione del principio elettivo come principale metodo di rappresentanza del corpo docente fa parte di un'attenta strategia di gestione dei rapporti col mondo accademico. Di fronte alla richiesta del corpo docente di una maggiore partecipazione alle procedure di reclutamento, la scelta del potere politico consiste nel cedere parte del controllo delle commissioni, assecondando le dinamiche interne alla comunità accademica e i mutevoli rapporti di forza tra potentati locali e scuole nazionali, attraverso frequenti modifiche delle forme applicative del principio elettivo stesso. In questo modo, il potere politico riesce a mantenere un ruolo attivo nelle procedure di reclutamento e a gestire, assieme ai gruppi di potere accademici, il processo di cooptazione. Prova ne è che, sebbene il mondo accademico aumenti progressivamente la propria rappre-



sentanza nelle commissioni di concorso, in tutte le forme attuative del principio elettivo di questo periodo, l'elezione non determina mai automaticamente la formazione della commissione, ma serve piuttosto a delimitare la rosa dei potenziali commissari all'interno della quale il ministro opera poi la propria scelta.

Come notano Mauro Moretti e Ilaria Porciani, l'introduzione del principio elettivo nei decenni successivi alla legge Casati è, in gran parte, una reazione alle prospettive autonomistiche delle singole facoltà<sup>8</sup>. Con il riconoscimento del principio dell'autonomia delle facoltà, il potere politico, temendo di perdere eccessivamente peso nel processo di cooptazione, preferisce affidare alla comunità scientifica nazionale, piuttosto che alle singole facoltà, il compito di partecipare al controllo del reclutamento. Si tratta di un processo tutt'altro che lineare, caratterizzato da vari capovolgimenti, che Francesco d'Ovidio critica affermando: «Prima la facoltà era niente, poi divenne tutto, ora è tornata niente o quasi niente»<sup>9</sup>.

Solo nel 1921 fa la sua apparizione in materia concorsuale un criterio di rappresentanza diverso da quello elettivo: il sorteggio. Ministro della pubblica istruzione è Benedetto Croce, il quale introduce un sistema misto, basato su elezione e sorteggio, secondo il quale tre docenti sono scelti sulla base dell'elezione e due sono sorteggiati tra gli altri docenti più votati<sup>10</sup>. In senso teorico, il criterio del sorteggio ostacola la

8. Moretti e Porciani (1997).

9. D'Ovidio (1887, p. 41).

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

formazione di accordi *ex ante* tra docenti e intralcia dunque il gioco di squadra all'interno delle varie scuole di pensiero nella formazione delle commissioni. Nella forma attuativa introdotta da Croce, tuttavia, il sorteggio intende scompaginare solo marginalmente i giochi di squadra espressi attraverso il voto, visto che solo due commissari su cinque sono estratti a sorte, dopo aver peraltro superato il filtro dell'elezione da parte dei loro colleghi.

In realtà, già alcuni anni prima, era stata avanzata una proposta più radicale contro la capacità di condizionamento delle elezioni da parte delle cordate accademiche più potenti, consistente nel sorteggiare integralmente la commissione fra tutti i docenti della materia oggetto di concorso<sup>11</sup>. La proposta fu tuttavia bocciata, per un solo voto, dalla Commissione Reale e, da allora, il sorteggio è stato considerato principalmente come criterio complementare al principio elettivo, piuttosto che come alternativa ad esso. Nel caso specifico del decreto Croce, il criterio del sorteggio, anche se introdotto in forma decisamente blanda, viene comunque abolito l'anno successivo da un primo decreto introdotto da Giovanni Gentile, che affida al Ministro il compito di scegliere i due membri della commissione che il decreto Croce selezionava per sorteggio<sup>12</sup>. Con la riforma del 1923, poi, Gentile riporta nelle mani del Ministro gran parte dei poteri di nomina dei commissari.

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

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

*Il principio elettivo nel dibattito accademico*

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

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

necessità di scegliere quelli idonei. I docenti, in altri termini, non avrebbero semplicemente capacità speciali nel giudizio dei candidati, ma anche nel giudicare la capacità di valutazione dei loro colleghi (e di se stessi), cosa che, oltre ad essere un po' pretenziosa, produce un evidente vizio logico nell'impianto elettivo stesso: se infatti, nella valutazione dei candidati, due docenti disinteressati prediligono metri di giudizio diversi è perché ciascuno ritiene che il proprio criterio sia il migliore; ma allora perché votare per un collega e non per se stessi? E come possono emergere allora maggioranze che consentano la formazione delle commissioni? Si tratta evidentemente di domande retoriche che servono a mostrare l'esistenza di obiettivi diversi, non dichiarati, da parte della comunità accademica. Ma al di là delle mistificazioni, se il sistema funziona producendo di fatto solide maggioranze, è perché nemmeno la comunità accademica vuole veramente che il concorso sia vinto dal candidato più meritevole. Piuttosto, attraverso il gioco di squadra e la logica dell'appartenenza, il corpo docente intende partecipare, accanto al potere politico, al processo di cooptazione. E, proprio per questo, il ruolo giocato dal corpo docente non deve intaccare il presupposto stesso della legge Casati, secondo cui il reclutamento universitario deve essere opportunamente governato, attraverso il controllo delle commissioni di concorso.

Con questa chiave di lettura, il principio elettivo si rivela perfettamente razionale, a patto che si riconosca che il suo fine non è la corretta valutazione dei candidati, bensì il suo opposto: la formazione di maggioranze precostituite nelle commissioni, al fine di condizionare l'esito dei concorsi. Se un docente non vota per se stesso,

ma per un collega, non è dunque perché veramente egli attribuisca al designato di turno capacità di giudizio superiori alle proprie, ma perché intende difendere la cordata cui appartengono entrambi.

Nel dibattito politico, la proposta di sorteggiare i commissari nasce proprio come soluzione al problema delle maggioranze precostituite – problema che, nonostante i molteplici aggiustamenti nelle modalità di formazione delle commissioni, riemerge continuamente nelle denunce di ingiustizie e abusi in sede concorsuale o pre-concorsuale. In un primo momento, nelle prime tornate concorsuali in applicazione della legge Casati, quando il controllo delle commissioni è ancora saldamente nelle mani dell'esecutivo, le critiche si concentrano sugli abusi commessi dai commissari di concorso in ossequio alle indicazioni del potere esecutivo. Basti ricordare le velenose lettere aperte di Benedetto Croce al Ministro della Pubblica Istruzione sul *Caso Gentile e la disonestà nella vita universitaria italiana*, in cui l'autore denuncia le ingiustizie subite in un concorso a cattedra dall'allora giovane candidato Giovanni Gentile<sup>13</sup>; o anche l'anonimo opuscolo contro *Le piaghe dell'istruzione pubblica napoletana*, con cui si apre l'analisi di Luigi Russo della ricchezza culturale napoletana negli ultimi decenni dell'Ottocento, frustrata dalla povertà intellettuale dei principali attori istituzionali della ricerca e della didattica, e dalla perversità dei meccanismi di riproduzione del ceto accademico<sup>14</sup>.

13. Croce (1909).

14. Russo (1959).

Tuttavia, da quando il corpo docente ha ottenuto di essere rappresentato nelle commissioni di concorso, tramite il principio elettivo, le accuse di malversazioni e favoritismi in sede concorsuale non sono certo diminuite. Semplicemente, esse si sono indirizzate, in modo spesso opportunistico, contro *particolari* meccanismi elettivi, senza alcuna critica seria del meccanismo elettivo stesso, nell'accettazione condivisa della cooptazione come metodo di reclutamento. In questo contesto, si inserisce l'articolo di Luigi Einaudi apparso sul *Corriere della Sera* il 26 ottobre 1923:

[I professori universitari] da trent'anni sono affaccendati a criticare ed a sparlare di tutti i sistemi di reclutamento fino ad oggi seguiti, ad accusarli di parzialità, di favoritismi, di camorra accademica, di satrapie, da costringere, finalmente, per disperazione, il ministro Gentile ad esclamare: farò tutto io<sup>15</sup>.

15. Einaudi (1965, p. 423).

## Capitolo 2

### Dal fascismo alla Repubblica

Gentile fa veramente tutto da solo, guadagnandosi il giudizio entusiasta di Mussolini, che definisce la riforma dell'istruzione «come la più fascista tra tutte quelle approvate dal [suo] governo»<sup>1</sup>. Anche in questo caso, la riforma è promulgata per decreti, senza un regolare dibattito parlamentare. L'opera riformatrice investe l'intero sistema educativo – dalla scuola dell'obbligo all'università – e riporta ampi poteri allo Stato centrale, non solo in tema di reclutamento, ma anche su questioni di disciplina, vincoli gerarchici e controllo della condotta morale e politica dei docenti<sup>2</sup>.

1. Circolare del 6 dicembre 1926.

2. La riforma Gentile è costituita dai regi decreti legislativi n. 1679, del 31 dicembre 1922, e n. 1753, del 16 luglio 1923 (riforma dell'amministrazione scolastica), n. 1054, del 6 maggio 1923 (riforma della scuola media), n. 2102, del 30 settembre 1923 (riforma universitaria) e n. 2185, del 1 ottobre 1923 (riforma della scuola elementare). A questi decreti legislativi seguono poi altri decreti e regolamenti attuativi e integrativi. A livello teorico, la riforma si ispira direttamente alla concezione filosofica e pedagogica idealista del neo-ministro, oltre che alla sua lunga esperienza didattica e amministrativa maturata nel sistema scolastico e universitario. I lavori più significativi di Gentile dal punto di vista della riforma della scuola e dell'università sono raccolti nei volumi 40 e 41 della sua opera completa. I volumi 1, 2, 3, 4 e 7 contengono i principali studi filosofici e pedagogici cui si ispira la ri-

*L'università fascista*

A livello sociale, la riforma riconosce un ruolo centrale alla scuola e all'università nella formazione di un popolo coeso. A questo fine, tuttavia, esse non devono diventare di massa, bensì offrire percorsi differenziati secondo la posizione sociale, attraverso un sistema "a canne d'organo", con diversi corsi di studio, di diversa durata, senza possibilità di passaggio dall'uno all'altro, ciascuno rivolto ad un particolare ceto o classe sociale.

Sul piano strettamente accademico, il processo di riforma limita decisamente l'autonomia scientifica e didattica degli universitari, riservandola principalmente alle questioni di metodo e affidando invece allo stato il compito di fissare i contenuti e gli obiettivi dell'insegnamento. Nei rapporti interpersonali, la riforma prevede fermi rapporti gerarchici e autoritari tra docente e studente. Secondo la concezione filosofico-pedagogica di Gentile, quest'asimmetria costituisce infatti la condizione necessaria alla piena realizzazione dell'allievo, secondo il modello spirituale e culturale del maestro. In questo processo di revisione degli obiettivi sociali della scuola e dell'università, si inserisce anche il cambio di denominazione del Ministero della pubblica istruzione in Ministero dell'educazione nazionale, a sottolineare le ambizioni di uno Stato che vuole educare i cittadini al rispetto di particolari principi, invece che for-

forma. Una discussione articolata del pensiero del filosofo siciliano e della sua opera riformatrice è sviluppata da Jürgen Charnitzky (1996) e da Piergiovanni Genovesi (1996).



nire loro l'istruzione necessaria a maturare un pensiero critico autonomo<sup>3</sup>.

Nei rapporti gerarchici, è il ministro stesso a garantirne la stretta osservanza e a decidere in ultima istanza in caso di ricorsi<sup>4</sup>. Il ministro può inoltre dispensare dal servizio, «anche al di fuori dei casi preveduti dalle leggi vigenti», tutti i dipendenti dello Stato che non diano piena garanzia di un fedele adempimento dei loro doveri o che si pongano in contrasto con le direttive politiche del governo<sup>5</sup>.

In materia di reclutamento universitario, il controllo del potere centrale assume forme anche inquisitorie, tra le quali la possibilità per l'Amministrazione di accertare la condotta dei candidati «con tutti i mezzi che ritenga opportuni», compreso l'obbligo di presentare il certificato del casellario giudiziario e quello di buona condotta<sup>6</sup>.

Complessivamente, il centralismo autoritario di Gentile segna una rottura netta nel processo di revisione dei meccanismi di cooptazione e, per certi versi, determina un ritorno all'impianto iniziale della vecchia legge Casati, suscitando le critiche di Einaudi che, nel suo intervento sulle colonne del *Corriere della Sera*, difende il lento processo di ricerca di un rapporto equilibrato tra politica e accademia, avviato negli anni

3. Regio decreto n. 1661, del 12 settembre 1929.

4. Regi decreti n. 2395, dell'11 novembre 1923, e n. 2960, del 30 dicembre 1923.

5. Legge n. 230, del 24 dicembre 1925. La legge trova peraltro ampia applicazione. Secondo i dati riportati da Elisa Signori (2007), durante il ministero Gentile, avvengono 700 trasferimenti e 887 licenziamenti di professori medi per "scarso rendimento", su un totale di circa 9000 insegnanti.

6. Regio decreto n. 674, del 6 aprile 1924, emanato in applicazione del regio decreto legislativo n. 2102, del 30 settembre 1923.

successivi all'approvazione della legge Casati, e definisce «il sistema italiano di cooptazione» come «l'unica garanzia sostanziale di vera indipendenza»<sup>7</sup>. La riforma prevede l'abbandono completo del principio elettivo e la concentrazione dei poteri nelle mani del Ministro. I rettori, fino ad allora eletti dai professori, sono nominati nuovamente dal re, su proposta del ministro. I presidi di facoltà e i direttori di istituti universitari sono nominati dal ministro su proposta del rettore. Il Cspi torna interamente di nomina ministeriale. Nei concorsi per l'accesso al ruolo, le facoltà conservano comunque un ruolo importante: sono esse infatti che avviano la procedura, segnalando al Ministro la vacanza del posto e una terna di liberi docenti atti a coprirlo; al Ministro spetta invece il compito di nominare la commissione incaricata di giudicare i tre docenti, su indicazione del Cspi<sup>8</sup>.

Nella seconda metà degli anni trenta, i ministeri di Cesare Maria De Vecchi e di Giuseppe Bottai rafforzano l'impianto gerarchico e autoritario e svuotano l'autonomia di ogni reale contenuto<sup>9</sup>. Le commissioni di concorso tornano interamente di nomina ministeriale e, a completare il controllo totalitario del regime, il ministro è investito della facoltà di annullare, con decisione insindacabile, gli atti delle commissioni e di procedere autonomamente alle nomine per chiara fama.

La vocazione illiberale del regime si manifesta esplicitamente con la politica delle discriminazioni. Le prime

7. Einaudi (1965, p. 423).

8. Regio decreto legislativo n. 2102, del 30 settembre 1923.

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

a farne le spese sono le donne, indirizzate verso il liceo femminile, senza reali sbocchi professionali, penalizzate nell'attività di docenza ed escluse dalle cariche amministrative più alte, come quella di preside<sup>10</sup>. Poi è la volta dell'intero corpo docente, con l'introduzione del giuramento di fedeltà al fascismo nel 1931<sup>11</sup>. E infine la vergogna delle leggi razziali del 1938<sup>12</sup>, con l'espulsione dei docenti ebrei e del personale amministrativo dalle università e dalle scuole di ogni ordine e grado e il divieto per gli studenti ebrei di iscriversi e frequentare i corsi scolastici e universitari<sup>13</sup>. In tutti questi casi, non si può dire che il corpo docente dia prova di un'alta

10. Regio decreto legislativo n. 1054, del 6 maggio 1923, art. 65.

11. Regio decreto legislativo n. 1227, del 28 agosto 1931.

12. Per "leggi razziali" si intende in realtà un insieme di decreti, tesi a colpire soprattutto le persone di religione ebraica: regio decreto legge n. 1390, del 5 settembre 1938 (Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola fascista); regio decreto legge n. 1381, del 7 settembre 1938 (Provvedimenti nei confronti degli ebrei stranieri); regio decreto legge n. 1630, del 23 settembre 1938 (Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica); regio decreto legge n. 1779, del 15 novembre 1938 (Integrazione e coordinamento in testo unico delle norme già emanate per la difesa della razza nella Scuola Italiana); regio decreto legge n. 1728, del 17 novembre 1938 (Provvedimenti per la razza italiana); regio decreto legge n. 1054, del 29 giugno 1939 (Disciplina per l'esercizio delle professioni da parte dei cittadini di razza ebraica). L'emanazione delle leggi razziali è preceduta dal "Manifesto degli scienziati razzisti", pubblicato in forma anonima sul Giornale d'Italia il 15 luglio 1938, con il titolo "Il fascismo e i problemi della razza", e ripubblicato il 5 agosto 1938 sul numero uno de La difesa della razza.

13. Secondo i dati riportati da Michele Sarfatti (1996), 279 presidi e professori delle scuole medie e un numero imprecisato di maestri delle elementari sono prima sospesi e poi dispensati dal servizio. Gli studenti universitari colpiti dalla leggi razziali, secondo le stime riportate da Renzo De Felice (1961), sono circa 200. Roberto Finzi (1997) ritiene tuttavia che tale dato sia sottostimato, non tenendo conto di quanti, pur potendo formalmente proseguire gli studi, decisero "spontaneamente" di interromperli, visto l'inasprimento politico nei loro confronti, accompagnato, nel caso degli studenti ebrei stranieri, dalla schedatura da parte degli atenei, avviata nel mese di febbraio dai rettori, su richiesta del ministero (diversi mesi prima del censimento nazionale delle persone di razza ebraica dell'agosto 1938). Secondo la stima approssimativa ma prudente di Finzi, gli studenti colpiti in modo diretto o indiretto dal processo di "arianizzazione" dell'università sarebbero 690.

coscienza politica e morale. Su oltre 1.200 cattedratici, solo in dodici rifiutano il giuramento, venendo così esclusi dall'insegnamento<sup>14</sup>. I provvedimenti di sospensione e dispensa dal servizio per ragioni razziali colpiscono invece 96 professori di ruolo (l'8 per cento dell'intera categoria), e 196 liberi docenti, senza alcun gesto significativo di solidarietà da parte dei colleghi, che anzi si affrettano cinicamente a spartirsi i posti così liberati per piazzare i propri allievi ed espandere la propria sfera di influenza nelle facoltà. Dalle patrie galere, Ernesto Rossi commenta così la situazione:

È un bel numero di cattedre che rimangono contemporaneamente vacanti: una manna per tutti i candidati che si affolleranno ora ai concorsi<sup>15</sup>.

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

14. Va precisato che Papa Pio XI indica ai cattolici di accettare il giuramento, offrendo loro la scappatoia morale di una riserva interiore di coscienza. Sul fronte dell'opposizione politica, Palmiro Togliatti invita gli iscritti al Partito comunista clandestino a giurare per mantenere un'azione antifascista nelle istituzioni. A livello individuale, alcuni docenti si trasferiscono infine presso università private o estere e altri inoltrano domanda di pensionamento per eludere il giuramento. Una ricostruzione ben documentata delle storie individuali dei docenti che non giurano, delle reazioni del mondo accademico e politico nazionale e internazionale e del ruolo dei giuramenti nel corso della storia, con un'attenzione particolare per i regimi totalitari, è fornita da Helmut Goetz (2000).

15. Rossi (1997, p. 444).

*La defascistizzazione dell'università*

Nonostante l'immediata abrogazione delle norme discriminatorie, l'abolizione del giuramento al fascismo e la ridenominazione del Ministero dell'Educazione nazionale in Ministero di Pubblica istruzione<sup>16</sup>, i governi che guidano il Paese verso la Repubblica non agevolano affatto il reintegro dei docenti esclusi per ragioni politiche o razziali, né procedono ad un serio programma di epurazione nei confronti di quanti abbiano approfittato o partecipato attivamente alle discriminazioni fasciste. Nella ricostruzione delle loro storie, Roberto Finzi documenta come attorno ai professori discriminati per motivi razziali si crei nelle varie università – salvo rare ma significative eccezioni – una cortina di indifferenza o addirittura di avversione per dover rimettere in discussione posizioni accademiche e nuovi equilibri ormai consolidati<sup>17</sup>. Le vittime stesse delle discriminazioni rinunciano in molti casi ad avviare la procedura di reintegro, umiliati dalla clausola di un loro reinserimento in soprannumero e su propria domanda, quasi si trattasse di un'elemosina, invece che della restituzione di un diritto, e indignati nei confronti dei "colleghi" saliti in cattedra proprio grazie alle leggi antiebraiche, ancora al loro posto dopo la Liberazione, rei, secondo le parole di Gustavo Colonnetti, «di prostituzione della scienza»<sup>18</sup>. Anche le procedure di revisione dei concorsi espletati a partire dal 1932, prevista da un apposito decreto, al fine

16. Ordinanza del governo militare alleato n. 8876, del 19 novembre 1943, resa definitiva dal governo italiano con il decreto legislativo luogotenenziale n. 238, del 5 aprile 1945; regio decreto n. 142, del 29 maggio 1944.

17. Finzi (1997).

18. Colonnetti (1973, p. 54).

di sanare le discriminazioni nei confronti dei candidati esclusi «per mancanza di iscrizione al partito fascista o per motivi politici e razziali oppure se influenze politiche non fossero intervenute a determinare la scelta dei commissari o a falsare lo svolgimento delle operazioni» si rivela del tutto inefficace, viste le difficoltà per i candidati di dimostrare che vi «sarebbero state serie probabilità di un diverso esito»<sup>19</sup>.

Sul fronte delle epurazioni poi, l'azione governativa risulta particolarmente blanda. Dai dati riportati nel *Rapporto sull'epurazione*, dopo vent'anni di fascismo, in tutta la pubblica amministrazione, sono esaminati complessivamente 143.781 dipendenti pubblici, di cui solo 13.737 sono processati e, di questi ultimi, solo 1.476 sono rimossi dall'incarico.

La linea di parziale continuità con l'impianto fascista si estende anche ad aspetti generali del sistema universitario che si intrecciano con il lento processo di democratizzazione dell'università, producendo tensioni e contraddizioni interne. Innanzi tutto, gli interventi sui contenuti didattici si limitano all'abolizione o alla modifica puntuale di alcuni insegnamenti introdotti nel ventennio, senza alcuna revisione organica dell'impianto disegnato da Gentile e sviluppato, in particolare, da Bottai<sup>20</sup>.

Parallelamente, si avvia un processo di rideterminazione dei poteri del ministero e delle strutture decentrate, basato sul principio di rappresentanza del corpo

19. Decreto legislativo luogotenenziale n. 238, del 5 aprile 1945. Fois (2001, 2007) si sofferma sul processo legislativo che porta a questo provvedimento e sull'introduzione di specifiche norme che, di fatto, ne impediscono un'efficace applicazione.

20. Regio decreto n. 58, del 27 gennaio 1944.

docente. In quest'ottica, si reintroduce il principio elettivo nel conferimento delle cariche di Rettore, Preside e membro del Cspi, consegnando al corpo docente il governo delle principali strutture accademiche<sup>21</sup>. Anche nel campo del reclutamento, l'abrogazione dei poteri di controllo praticamente illimitati di cui il Ministro disponeva durante il fascismo va in direzione di una maggiore democrazia interna al sistema universitario<sup>22</sup>. La normativa concorsuale lascia tuttavia intatto l'impianto del Testo unico del 1933, ispirato ad una logica espressamente cooptativa. Il risultato è un forte ridimensionamento del ruolo del ministero. Ma l'arbitrio nel reclutamento – divenuto praticamente assoluto durante il ministero di Bottai – resta, passando ora nelle mani delle università e delle facoltà. La riduzione dei poteri ministeriali sul corpo docente si traduce così nell'accentuazione del potere dei cattedratici sui loro allievi, aumentando i rapporti gerarchici di fatto, anche se non di diritto, che legano gli assistenti ai titolari della cattedra.

### *L'università repubblicana*

Nemmeno la nascita della Repubblica, su basi apertamente antifasciste, produce stravolgimenti sostanziali in campo scolastico e universitario. Gli articoli 33 e 34 della Costituzione sanciscono il valore dell'autonomia, della libertà dell'insegnamento e del diritto allo studio. Si tratta però di principi programmatici, che attribuiscono

21. Decreti legislativi luogotenenziali n. 222 e n. 264, del 7 settembre 1944, e n. 238, del 5 aprile 1945.

22. Decreto legislativo luogotenenziale n. 238, del 5 aprile 1945.

all'autonomia universitaria un ruolo solo funzionale – come strumento di perseguimento degli obiettivi statali, più che come obiettivo di natura scientifica e culturale – cui peraltro non seguono provvedimenti legislativi che li rendano veramente effettivi<sup>23</sup>.

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

Si deve attendere il 1954 affinché il legislatore metta mano ad una vera e propria riforma del reclutamento, estendendo il principio elettivo anche a questa sfera dei rapporti universitari. Le commissioni, secondo la nuova normativa, si formano tramite un sistema elettivo puro, su base nazionale, che sostanzialmente ricalda un modello già sperimentato all'inizio del secolo, secondo il quale il corpo elettorale, raggruppato per facoltà, vota per i docenti della materia di concorso o affine, e il ministro – in assenza di ostacoli particolari – nomina i cinque docenti più votati<sup>24</sup>.

23. Cf. Francesco Bonini (2007) e Floriana Colao (2007).

24. Legge n. 439, del 13 luglio 1954.



Dal punto di vista della cooptazione, il trasferimento dei poteri è netto. Dopo aver accettato, con rare e isolate opposizioni, il centralismo fascista, il corpo docente assume ora direttamente il controllo dei meccanismi di reclutamento e di carriera. Questo ridefinisce i rapporti col Ministero e, più in generale, col potere politico. L'università cessa di essere un semplice strumento di perseguimento degli obiettivi politici dell'esecutivo e diventa essa stessa un importante elemento di condizionamento della vita politica del paese. Pure a livello personale, la capacità di successo nella cooptazione universitaria apre nuove possibilità anche nella sfera propriamente politica, dove i canali di accesso sono rigidamente controllati da meccanismi cooptativi.

Il primo tentativo organico di riforma del personale universitario nell'Italia repubblicana è del 1958 e si sviluppa attraverso tre leggi, riguardanti i Professori, gli assistenti e l'accesso alla libera docenza<sup>25</sup>. Ai professori è garantita la libertà di insegnamento e di ricerca scientifica e l'immobilità dall'ufficio. La legge precisa inoltre gli impegni dei docenti universitari, prevedendo l'obbligo di «impartire le lezioni settimanali in non meno di tre giorni distinti» e ripristinando il principio introdotto agli inizi del secolo «di risiedere stabilmente nella sede dell'Università o Istituto cui appartengono» (artt. 6 e 7). Si tratta in realtà di tenta-

25. Leggi n. 311 e n. 349, del 18 marzo 1958, riguardanti i Professori e gli Assistenti rispettivamente; legge n. 1175, del 30 dicembre 1958, sugli esami di abilitazione alla libera docenza. Una prima riforma della libera docenza nell'Italia repubblicana era stata approvata nel 1953 (legge n. 188, del 26 marzo 1953). Un altro atto legislativo di questo periodo, ma che riguarda principalmente gli studenti, concerne l'apertura di alcune facoltà universitarie ai diplomati degli istituti tecnici (legge n. 685, del 21 luglio 1961).

tivi puramente formali di limitare il potere acquisito dai docenti e aumentare il loro impegno in università. La legge non prevede infatti alcuna sanzione in caso di inosservanza degli obblighi e, proprio per questo, resta largamente disattesa. La legge dispensa infine i docenti da ogni giuramento.

La legge sugli assistenti universitari prevede quattro figure distinte di assistente, caratterizzate da meccanismi distinti di reclutamento: gli «ordinari», nominati dal ministro in seguito a concorso pubblico; gli «incaricati», nominati dal ministro in temporanea sostituzione degli assistenti ordinari; gli «straordinari», nominati dal Consiglio d'Amministrazione dell'università; e i «volontari», nominati dal rettore. Il ruolo degli assistenti non è permanente, bensì è concepito come parte del percorso di accesso all'insegnamento vero e proprio. Gli assistenti che non conseguono l'abilitazione alla libera docenza cessano infatti dall'ufficio dopo dieci anni di servizio.

Complessivamente, anche in questo caso, la trasformazione dei rapporti di potere interni all'università è più formale che sostanziale. Pur rimuovendo alcune zone d'ombra nei rapporti tra cattedratico e assistente, da cui il primo trae il proprio potere sul secondo, la riforma mantiene infatti un rapporto di rigida subordinazione tra loro. Dal punto di vista della cooptazione, la legge poi non stravolge affatto i rapporti di potere esistenti negli atenei e nelle facoltà, ma mette semplicemente ordine nei diversi canali di accesso all'assistente, riconoscendo un ruolo esplicito tanto al ministero quanto agli atenei e alle facoltà.

L'abilitazione alla libera docenza richiede il possesso della laurea da almeno cinque anni. La commissione

giudicatrice è costituita dal Ministro, su parere della Sezione 1 del Cspi (la sezione relativa alle questioni universitarie), ed è composta di cinque membri, di cui quattro professori e un libero docente. Per la concessione dell'abilitazione è richiesta l'unanimità o, in caso di semplice maggioranza, è richiesto il parere favorevole della Sezione 1 del Cspi. L'abilitazione vale cinque anni e può essere prorogata solo nei casi di forza maggiore.

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

Nel complesso, il sistema scolastico e universitario repubblicano mantiene l'impostazione di fondo del periodo fascista, il suo centralismo, il suo carattere selettivo e classista, la sua omogeneità e rigidità nella definizione dei contenuti degli insegnamenti e la sua riproduzione per cooptazione, passata dalle mani del ministro a quelle dei cosiddetti baroni universitari. Ancora una volta, il governo del reclutamento è accettato acriticamente, per non turbare il nuovo equilibrio di potere, sorto sulle ceneri del fascismo e della guerra.

*I rapporti tra potere baronale e mondo politico*

La linea di parziale continuità con l'università fascista non è frutto di una semplice disattenzione da parte del legislatore e delle forze politiche. Al contrario, è il risultato di un'attenta mediazione con i poteri accademici. In effetti, negli anni '50, in nome dell'autonomia della docenza e della libertà della ricerca scientifica, i cattedratici consolidano importanti privilegi corporativi e si delinea chiaramente la tendenza per molti di loro a considerare l'impegno accademico come marginale rispetto alle attività extra-universitarie. Sempre più l'interesse per la carriera universitaria si lega al prestigio sociale e alle sue ricadute economiche e politiche, invece che all'attività concreta di insegnamento e di ricerca scientifica.

Il fatto è che il potere accademico, complessivamente obbediente e disciplinato durante il regime fascista, svolge un ruolo importante anche nella vita politica repubblicana. La manifestazione più evidente dei nuovi rapporti tra potere politico e potere accademico si ha nella significativa ripresa della presenza di docenti universitari nelle aule parlamentari, dopo la parentesi del ventennio, in cui occupano il 5,0 per cento dei seggi della Camera<sup>26</sup>. Nella prima legislatura, i docenti universitari ottengono

26. Non essendo ancora disponibili gli archivi storici di Camera e Senato, in merito alla composizione sociale del parlamento, i dati relativi al parlamento della Repubblica sono ripresi dall'indagine di Antonino Anastasi (2004), basata sullo spoglio sistematico degli annuari del parlamento italiano, editi da "La navicella", riportanti i profili personali e politici dei parlamentari. Uno studio più dettagliato della composizione del parlamento per professione, ma che si ferma agli anni '50 è sviluppato da Fulvio Cammarano e Maria Serena Piretti (1996). I dati relativi al parlamento del Regno sono elaborati da Giovanni Sartori (1963), con il metodo dell'intervista con questionario rivolta ai parlamentari. Seguendo l'autore, per una corretta comparazione storica dei dati, nell'analisi delle legislature del Regno, si tralasciano i dati relativi al Senato, essendo tale ramo del parlamento di nomina regia.

il 9,6 per cento dei seggi della Camera dei Deputati e il 12,8 per cento di quelli del Senato della Repubblica, con una significativa crescita rispetto all'ultima legislatura del Regno, anticipata già nella composizione dell'Assemblea costituente. Nelle legislature successive, le percentuali di docenti universitari in parlamento si riducono progressivamente, mantenendo comunque una significativa presenza in entrambe le aule parlamentari fino all'inizio degli anni Sessanta. Il minimo storico viene toccato nelle elezioni politiche del 1968, quando ottengono il 5,5 e il 5,8 per cento dei seggi di Camera e Senato rispettivamente, per poi stabilizzarsi attorno al 10 per cento alla Camera e tra il 10 e 15 per cento al Senato, a partire dagli anni Ottanta.

Ma il dato politicamente significativo è che, sin dalle prime legislature, gli accademici acquisiscono un peso significativo nei lavori parlamentari e un'influenza importante all'interno dei partiti. Si forma così una potente lobby trasversale, che attraversa gli schieramenti politici, e che riesce a bloccare qualsiasi riforma strutturale che possa intaccare i privilegi acquisiti o che possa intralciare gli interessi della corporazione.

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

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

## Capitolo 3

### Il Sessantotto

Negli anni '60 si avvia un processo organico di riforma del sistema di istruzione, che passa innanzi tutto per la riforma della scuola. Nel 1962, il ministro Luigi Gui unifica e rende obbligatoria la scuola media<sup>1</sup>.

Viene così cancellata la scuola d'avviamento al lavoro che, dopo le cinque classi elementari, divideva la popolazione scolastica in due categorie: i pochi privilegiati che, frequentando la scuola media, avrebbero dovuto proseguire gli studi, e la massa, che doveva essere avviata al lavoro manuale.

Nello stesso anno, il ministro istituisce inoltre la Commissione parlamentare di indagine sullo stato e lo sviluppo della pubblica istruzione in Italia – nota come *Commissione Ermini* – per preparare la riforma anche dell'università<sup>2</sup>.

1. Legge n. 1859, del 31 dicembre 1962.

2. Legge n. 1073, del 24 luglio 1962.

*Riforma, resistenze conservatrici e istanze rivoluzionarie*

La Commissione presieduta da Giuseppe Ermini, ex Ministro della Pubblica istruzione, si compone di sedici parlamentari e sedici esperti, in rappresentanza delle diverse forze politiche e del mondo accademico. L'ambizioso obiettivo è di riformare in modo organico il sistema di istruzione, dalla scuola all'università, aggiornando i suoi obiettivi e il suo modo di funzionamento alle nuove dinamiche sociali ed economiche.

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



quanto riguarda la condizione studentesca, la Commissione suggerisce la liberalizzazione dei piani di studio. Infine, la proposta interviene sull'organizzazione complessiva del sistema universitario, favorendo lo sviluppo di atenei nelle regioni che ne sono sprovviste e decongestionando le università più grandi.

La proposta della Commissione, presentata al Ministro il 24 luglio 1963, suscita critiche su più fronti. Il Consiglio nazionale dell'economia e del lavoro (Cnel) e il Cspi esprimono forti riserve sulla *ratio* complessiva del progetto e sul riordinamento dei poteri che esso prevede, a cominciare dall'istituzione del Cun, destinato ad assumere molte delle loro competenze. La proposta preoccupa anche le lobby baronali, contrarie alla specificazione degli obblighi dei docenti e all'irrigidimento del regime di incompatibilità con le attività extra-universitarie. Sul fronte politico, il Partito comunista si oppone fermamente alla concezione gerarchica e classista del progetto di riforma che, attraverso il diploma, intende indirizzare le nuove masse di studenti verso un titolo di studio dequalificato. Contro la proposta della Commissione si schierano poi anche parti della maggioranza, di area liberale e socialista, considerandola centralistica e irrispettosa dell'autonomia universitaria.

Di fronte a queste critiche incrociate, il Ministro Gui tenta una difficile ricomposizione. Il risultato è una proposta di legge con elementi contraddittori, che recepisce in modo assai selettivo le indicazioni della Commissione, ribaltandone anche, in alcuni casi, la logica ispiratrice, scontentando sia le forze politiche di opposizione, sia quelle di maggioranza: il disegno di legge n. 2314 (comunemente chiamato *Ventitré-*

*Quattordici*), intitolato *Modifiche all'ordinamento universitario*, presentato al parlamento il 4 maggio 1965<sup>3</sup>. Ma la questione universitaria ormai è uscita dalle aule parlamentari ed è diventata un tema di confronto e di scontro politico e sociale che i partiti politici e le forze sindacali non sono in grado di governare. La *Ventitré-Quattordici* segna infatti un cambiamento senza precedenti nella storia dei rapporti universitari e, più in generale, nella storia delle lotte sociali, con la prepotente entrata in scena di un nuovo soggetto politico di massa: il movimento studentesco.

### *Potere baronale e contropotere studentesco*

La contestazione studentesca prende spunto solo formalmente dalla proposta di legge Gui – «siamo in un mare di Gui» è lo slogan degli studenti – e assume rapidamente una portata critica, sovversiva e antisistemica che travalica il disegno riformatore del ministro. Gli studenti contestano i programmi dei corsi, il nozionismo delle lezioni, i metodi di insegnamento e gli esami-interrogatori, che scandiscono il processo di selezione che accompagna la vita dello studente. Ma, più in generale, il movimento studentesco insorge contro l'autoritarismo accademico, mascherato dalla finta democrazia della rappresentanza studentesca, e critica le funzioni di indottrinamento e controllo sociale dell'università, il suo classismo e la mistificazione della meritocrazia in un

3. Un'analisi attenta dei lavori della Commissione Ermini, che ne evidenzia gli aspetti innovativi e i contrasti con il disegno di legge di Gui, è condotta da Giuseppe Ricuperati (1995).

contesto di rapporti di classe. Per questo il movimento individua un suo nemico naturale nel sistema baronale, espressione diretta dei rapporti di potere all'interno dell'università e della dominazione di classe nella produzione scientifica, culturale ed ideologica del sistema capitalista. La critica parte dal ruolo dell'università nella società borghese, ma si indirizza subito alla società borghese stessa. Come afferma Mario Capanna, nel marzo 1969:

Il movimento nasce non tanto come movimento di contestazione universitaria, per un miglioramento della scuola, bensì come un movimento che dalla scuola prende consapevolezza dei problemi sociali, di sfruttamento e di alienazione che ci sono [...] Una radicale trasformazione dell'università è impossibile senza un analogo e contemporaneo radicale mutamento del sistema sociale: ecco il binomio «contestazione globale», e subito dopo rivoluzione. Cioè rovesciamento dei rapporti di potere, cioè abbattimento del capitalismo<sup>4</sup>.

Considerato il carattere antagonista e sovversivo del movimento, non esistono le condizioni per una mediazione col governo attraverso eventuali emendamenti e correzioni al disegno di legge Gui. Dal punto di vista degli studenti, la *Ventitré-Quattordici* deve essere respinta in blocco, senza mezzi termini.

Parlamento e governo, in questo contesto, non possono ignorare la protesta, tenuto conto che contro il progetto di riforma lavorano anche alcune fazioni baronali, pre-

4. Domenica del Corriere, 11 marzo 1969.

occupate della redistribuzione del potere accademico voluta dal decreto, nonché i partiti politici di opposizione che sperano di poter indirizzare la protesta in senso anti-governativo, ma non anti-istituzionale. Sta di fatto che dopo tre anni di dibattito parlamentare e di lotte studentesche la proposta di legge Gui è abbandonata.

*L'impatto del movimento studentesco sui rapporti baronali*

Sull'onda della contestazione il parlamento approva nel 1969 la legge Codignola, che liberalizza gli accessi a tutti i corsi di laurea, indipendentemente dal tipo di diploma di maturità conseguito<sup>5</sup>. Si tratta in realtà di un processo già in corso da alcuni anni, che si carica ora di una forte valenza politica contro l'università di classe e a sostegno del diritto allo studio, che ribalta completamente l'impostazione classista ed elitaria dell'università di eredità gentiliana e apre la strada all'università di massa. La legge liberalizza inoltre i percorsi di studio individuali, consentendo agli studenti di predisporre piani di studio "personalizzati", diversi da quelli previsti dagli ordinamenti didattici in vigore nelle facoltà (anche se la loro approvazione è comunque sottoposta al Consiglio di Facoltà), valorizzando così le istanze studentesche di crescita culturale e di apertura verso la società.

La democratizzazione dell'università non riguarda solo gli studenti: produce i suoi effetti anche sul reclutamento del corpo docente. Nell'università di quegli anni, a fianco dei professori ordinari convive una selva di figure

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

professionali con incarichi di docenza, non sempre ben definiti, che di fatto mandano avanti le facoltà, pur senza appartenere al corpo docente di ruolo. Si tratta di un insieme eterogeneo di persone, formato da lavoratori che insegnano e fanno ricerca, ma anche da semplici portaborse, legati ai professori di ruolo dalla speranza di ottenere un giorno la titolarità di una cattedra. Da un lato, i “docenti precari” sono sotto ricatto da parte dei loro referenti e devono dunque rispondere a loro prima di tutto. Dall’altro, però, sono proprio loro ad avere maggiori rapporti con gli studenti, visto che in alcune facoltà i professori di ruolo si vedono solo il giorno della selezione, quando, in pochi minuti, decidono le sorti degli studenti. Questo carattere ambivalente dei docenti di fatto, ma non di ruolo, permette loro di giocare su due fronti, presentandosi come categoria oppressa all’interno dell’università baronale, ma anche come quasi-membri della corporazione, in attesa di regolarizzazione.

Un primo provvedimento importante a favore di questa categoria un po’ privilegiata e un po’ sfruttata è preso prima dell’esplosione della contestazione. Nel 1966 viene emanata una legge che istituisce la figura del “professore aggregato”, attraverso la quale viene regolarizzata la posizione di varie categorie di docenti subalterni, spesso con una certa anzianità di servizio e con speciali «meriti politici» o di «fedeltà accademica»<sup>6</sup>. Si tratta in realtà di

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

un provvedimento che non intende affatto intaccare i principi gerarchici dei rapporti universitari, ma che risponde soprattutto all'esigenza di colmare la forte carenza di docenti rispetto alla crescita della popolazione studentesca. Nella stessa logica si iscrive la legge n. 62, del 24 febbraio 1967, che istituisce mille nuove cattedre e settemila nuovi posti di assistente universitario, estendendo tra l'altro l'ammissione agli incarichi d'insegnamento ai «cultori della materia» in possesso della laurea da almeno tre anni o, se sprovvisti di laurea, ai cultori di riconosciuta competenza nella materia oggetto dell'incarico.

Successivamente, la questione dei docenti precari si carica di valenze anche politiche. Con la legge n. 924, del 30 novembre 1970 (la cosiddetta *Legge blocco*), viene abolita la libera docenza, come misura intesa a limitare il fenomeno del «preariato baronale», e vengono sospesi i concorsi a cattedra, in attesa di una rivisitazione dei criteri di reclutamento. La riforma del reclutamento arriva dopo tre anni<sup>7</sup>. La legge n. 766, del 30 novembre 1973, costituisce una svolta unica nella storia dei concorsi universitari. Per la prima e unica volta nella storia dell'università italiana, viene introdotto il criterio del sorteggio puro nella formazione delle commissioni di concorso: la commissione giudicatrice è formata da cinque commissari sorteggiati tra tutti i professori di ruolo o fuori ruolo delle materie messe a concorso. La legge stabilisce anche che ciascuna commissione può giudicare al massimo la copertura di dieci posti di ruolo, limitandone così il potere. Ciascun

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

commissario può inoltre far parte di una sola commissione, limitando così anche il potere di ciascun docente. La riforma prevede inoltre l'istituzione di 7.500 nuovi posti di professore universitario di ruolo da bandire nell'arco di tre anni e introduce una sorta di promozione generalizzata per chi è già dentro l'università: i professori aggregati (divenuti tali grazie alla legge n. 585, del 25 luglio 1966) e i "ternati" in precedenti concorsi (cioè coloro che hanno ottenuto una delle tre idoneità assegnate in un concorso) e non ancora assunti in servizio, con una semplice domanda sono immessi nel ruolo dei professori universitari straordinari.

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

crediti personali e per non compromettere i rapporti di fiducia con le squadre accademiche più potenti.

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

L'insieme di questi provvedimenti adottati sotto la spinta del Sessantotto modifica profondamente gli assetti precedenti, trasformando l'università *d'élite* in una università di massa, aperta a tutti; ma non riesce a cancellare il potere baronale. Così, nel giro di pochi anni, anche le misure anti-cooptazione più innovative introdotte con la riforma del 1973 sono svuotate di efficacia, rimesse in discussione e infine abrogate. Dopo la prima tornata per 2.500 posti, i concorsi sono nuovamente bloccati, impedendo sul nascere il tentativo di rompere i meccanismi baronali attraverso l'amplia-



mento del corpo docente di ruolo. La riforma del 1979 eliminerà poi l'anomalia storica del sorteggio puro delle commissioni di concorso, riportando il processo di formazione delle commissioni sotto il controllo della corporazione dei docenti universitari.

Ma nonostante l'insuccesso della proposta di legge Gui, i temi sollevati dalla *Commissione Ermini* verranno realizzati nei decenni successivi: l'istituzione di titoli di studio su più livelli, la questione dei dipartimenti e degli organismi ministeriali di coordinamento, la separazione tra tempo pieno e tempo parziale e la connessa questione degli incarichi extra-universitari, l'introduzione di diverse fasce di docenza e il problema del "precariato" universitario, la regolamentazione dei piani di studio, la razionalizzazione del sistema universitario in funzione delle esigenze del territorio, il problema della frequenza universitaria diventano infatti un'esigenza condivisa delle forze governative, nonostante l'alternanza tra centro-destra e centro-sinistra.



## Capitolo 4

### Il Settantasette

A differenza di altri paesi, il clima politico italiano negli anni successivi al Sessantotto resta teso e caratterizzato da un forte livello di scontro. Durante tutti gli anni Settanta, la violenza politica, di destra e di sinistra, e la violenza di stato, fatta di stragi, depistaggi e repressione, restano alte: decine di migliaia sono le denunce e gli arresti, migliaia le condanne e centinaia i morti e i feriti<sup>1</sup>.

Come nel Sessantotto, la rivolta nasce nelle università. Il 3 dicembre 1976, il Ministro della Pubblica Istruzione, Franco Maria Malfatti, emana una Circolare che modifica alcuni compromessi raggiunti in seguito alla contestazione del Sessantotto, in merito alla liberalizzazione dei piani di studio, le tasse universitarie e la distribuzione dei poteri di governo dell'università, riproponendo un impianto educativo basato su due livelli distinti di laurea. La reazione del movimento studentesco è immediata. Scattano le occupazioni, cui

1. Cf. Nanni Balestrini e Primo Moroni (1997), Michele Brambilla (1994).

seguono attacchi fascisti e sgomberi della polizia, finché, dopo uno scontro armato tra polizia e manifestanti nel pieno centro della capitale, il 2 febbraio, la Commissione Pubblica Istruzione della Camera sospende a tempo indeterminato la Circolare Malfatti.

### *Il problema della docenza*

Sul fronte dei rapporti interni all'università, una delle questioni centrali degli anni Settanta riguarda la docenza. Da una parte, come abbiamo visto, il tentativo di allargare il corpo docente e democratizzare la vita universitaria, secondo i principi della riforma del 1973, si rivela in gran parte inefficace. In particolare, il blocco dei concorsi che segue la riforma aggrava il problema del sottodimensionamento del corpo docente. Dall'altra, l'apertura degli accessi alle facoltà produce un forte aumento delle iscrizioni, accentuando lo squilibrio tra professori e studenti e aumentando le pressioni sul personale docente.

Questo squilibrio aggrava soprattutto le condizioni di lavoro dell'insieme di soggetti che ricoprono le posizioni più basse nella gerarchia accademica, costituito da diverse figure professionali – che la riforma del 1973 ha sviluppato ulteriormente – che si affiancano agli assistenti ordinari nelle attività di supporto alla didattica e che svolgono spesso ruoli di competenza dei professori di ruolo. Sono i nuovi precari con assegni di formazione scientifica e didattica, borse di studio e di ricerca, contratti di docenza e altre forme di collaborazione con i titolari di cattedra. Formalmente, sono titolari di rapporti di lavoro con ampi gradi di autonomia assicurati dalla

borsa o dal contratto e dall'attribuzione di specifici compiti di supporto alla didattica. Di fatto, sono però esposti al ricatto dei professori di ruolo, che controllano i concorsi per l'attribuzione e il rinnovo di questi contratti. I primi provvedimenti presi in seguito alla mobilitazione studentesca riguardano proprio l'insieme di soggetti con compiti scientifici e di supporto alla didattica. Innanzi tutto la legge n. 34, del 12 febbraio 1977, affronta il problema dello squilibrio nella ripartizione dei posti di assistente di ruolo, con la possibilità di modificare la loro attribuzione agli insegnamenti secondo le esigenze delle facoltà. Il decreto legge n. 817, del 23 dicembre 1978, si occupa poi del personale precario, prorogando, senza soluzione di continuità, gli assegni di formazione scientifica e didattica, gli assegni di studio e i contratti per laureati. Apparentemente, questo provvedimento intende tutelare il soggetto debole della gerarchia accademica. In realtà, si tratta di un intervento necessario a dare continuità alle attività scientifiche e didattiche, nell'attesa di una rivisitazione generale della struttura complessiva del corpo docente. Anche in questo caso, non mancano le polemiche attorno al fatto che la proroga dei contratti a vantaggio dei soggetti già in corso di cooptazione penalizza i nuovi aspiranti a quest'insieme di posizioni a tempo determinato. Parallelamente, sul piano amministrativo, si introducono norme per il decentramento dei poteri a favore dei rettori e, nel 1979, il parlamento approva finalmente la riforma del reclutamento e l'istituzione del Cun<sup>2</sup>.

2. Le norme sul decentramento amministrativo sono introdotte con la legge n. 808, del 25 ottobre 1977. La legge di riforma del reclutamento e di istituzione del Cun è la n. 31, del 7 febbraio 1979.

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

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

Il concorso si chiude con un numero di vincitori non superiore ai posti messi a concorso, senza alcun ordine di precedenza tra loro. I vincitori hanno poi trenta giorni per presentare domanda di chiamata alle facoltà che hanno richiesto il concorso. I vincitori dei concorsi che non sono chiamati dalle facoltà sono immessi in ruolo, direttamente dal Ministro, nelle facoltà che non hanno provveduto alle chiamate. In questo modo, pur lasciando significativi margini discrezionali alle facoltà

nella scelta dei docenti da reclutare, viene comunque garantito a tutti i vincitori del concorso di essere effettivamente immessi in ruolo in un ateneo.

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

### *Democratizzazione formale e riaffermazione dei rapporti baronali*

Dopo la riforma del reclutamento, nel 1980, il governo provvede, tra accese polemiche, al riordinamento della docenza, mediante la legge delega n. 28, del 21 febbraio 1980, che conduce al decreto del Presidente della Repubblica n. 382, dell'11 luglio 1980. Il decreto affronta apertamente il problema dei rapporti baronali nell'università. Innanzi tutto, esso limita decisamente le figure professionali precarie, in corso di cooptazione, su cui i cattedratici esercitano il loro potere e scaricano i loro doveri. L'obiettivo è quello di risolvere il problema dell'assistenza alla didattica attraverso l'istituzione di un'unica figura professionale di ruolo. A questo fine, la legge istituisce il ruolo dei ricercatori, cancellando quello degli assistenti e di tante altre figure accademiche al servizio di fatto dei docenti ufficiali. Inoltre, la nuova normativa limita il potere dei cattedratici, attraverso una democratizzazione delle strutture accademiche e una specificazione più precisa dei doveri didattici e isti-

tuzionali dei docenti e delle incompatibilità con l'esercizio di attività esterne.

Il personale di ruolo è diviso in tre fasce, professori ordinari, professori associati e ricercatori. Tra professori ordinari e associati valgono distinzioni gerarchiche ed economiche, ma non negli obblighi scientifici e didattici. I ricercatori svolgono attività di ricerca scientifica e compiti didattici integrativi dei corsi ufficiali (esercitazioni, assistenza agli studenti, sperimentazione di nuove modalità di insegnamento e attività tutoriali), ma sono esclusi, almeno in questa fase, dagli incarichi di docenza<sup>3</sup>. Le commissioni di concorso a ricercatore sono composte di tre membri, di cui un professore ordinario designato dalla facoltà e due professori (un ordinario e un associato) estratti a sorte tra due terne di docenti designati dal Cun.

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

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

3. L'esclusione dei ricercatori dalla responsabilità didattica dei corsi ufficiali è successivamente abolita dalla riforma Ruberti del 1990.



l'esercizio del commercio e dell'industria), ma è incompatibile con l'assunzione di cariche accademiche direttive, come quella di rettore, preside o direttore di dipartimento.

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

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

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

In via sperimentale e facoltativa, sono inoltre istituiti i Dipartimenti, con autonomia finanziaria e amministra-

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

Rispetto agli Istituti, la struttura interna dei Dipartimenti segue procedure più democratiche, a cominciare dall'elezione del Direttore da parte di tutto il personale docente e ricercatore afferente al Dipartimento stesso. In questo modo, si tenta di limitare il potere dei baroni – costruito attorno agli Istituti e dipendente soprattutto dai rapporti, a monte, con il Rettore e con le altre gerarchie accademiche – facendo dipendere il potere della direzione del Dipartimento dalla capacità di ripartire adeguatamente a valle le risorse tra i membri del Dipartimento, come condizione per la rielezione. Sul piano dei titoli di studio, il decreto introduce infine il dottorato di ricerca, quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica. Complessivamente, le nuove norme sul reclutamento e il riordino della docenza accentuano le contraddizioni dell'università. Perché, se da una parte vengono introdotti significativi elementi di democratizzazione della vita universitaria, dall'altra si assiste alla riaffermazione formale del principio cooptativo, che è proprio una delle cause centrali dei rapporti di potere nell'università. Infatti, le nuove norme sui concorsi a ricercatore e a professore restituiscono alle squadre accademiche il controllo *ex ante* del reclutamento e della

carriera e ripropongono la filiazione scientifica, o di altro tipo, come condizione di accesso e di successo nell'università.

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

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



## Capitolo 5

### L'autonomia universitaria

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

mia delle università dal ministero e dal potere politico. Ma è soprattutto un tipo diverso di autonomia a dominare il dibattito politico e la reazione degli studenti: l'autonomia dell'università dal potere economico, che la riforma riduce drasticamente.

*I nuovi rapporti tra ministero e università*

Il disegno autonomistico si articola in tre importanti leggi sull'autonomia universitaria e il diritto allo studio. La legge n. 168, del 9 maggio 1989, istituisce il Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica (*Murst*), scorporandolo dal Ministero della Pubblica Istruzione, e trasferisce ampi poteri alle università. Il Ministero perde i compiti di gestione della politica universitaria e diventa un semplice strumento di coordinamento e controllo di quanto avviene nei singoli atenei, cui viene delegato gran parte del potere decisionale. Le università acquisiscono inoltre l'autonomia finanziaria e contabile, che consente loro di raccogliere fondi tramite contributi volontari, proventi di attività, rendite, contratti e convenzioni; allo stato competono invece le spese relative al personale, agli investimenti e i contributi alla ricerca scientifica. Infine, l'autonomia universitaria è estesa anche sul piano normativo, con l'attribuzione agli atenei del compito di dotarsi di un proprio Statuto e di appositi Regolamenti, rispetto ai quali il Ministero opera solo un controllo di legittimità. Il secondo tassello della riforma è costituito dalla legge n. 341, del 19 novembre 1990, detta legge Ruberti, che riguarda l'autonomia didattica e la riforma degli ordinamenti didattici. L'offerta formativa è suddivisa in

quattro livelli (secondo uno schema molto simile a quello proposto dalla *Commissione Ermini* quasi trenta anni prima): il corso di diploma, di durata biennale o triennale, orientato al conseguimento del livello formativo richiesto da specifiche aree professionali; il corso di laurea, di durata non inferiore a quattro anni e non superiore a sei, volto a fornire conoscenze culturali, scientifiche e professionali di livello superiore; il diploma di specializzazione, successivo alla laurea, di durata almeno biennale, finalizzato alla formazione di specialisti in settori professionali determinati; e il dottorato di ricerca, regolato da specifiche disposizioni di legge. L'ordinamento degli studi di questi corsi è demandato alle singole università, attraverso l'istituzione dei *Regolamenti didattici di ateneo*.

L'autonomia concessa agli atenei si accompagna anche ad una ridefinizione delle funzioni didattiche dei professori e dei ricercatori. Innanzi tutto, i ricercatori entrano a far parte integrante del corpo docente. La legge Ruberti abolisce infatti la clausola che li escludeva dalla responsabilità didattica dei corsi ufficiali ed estende gli affidamenti e le supplenze ai ricercatori confermati<sup>1</sup>. In questo modo, in campo didattico, i ricercatori confermati acquisiscono gli stessi diritti formali e gli stessi compiti istituzionali dei professori (anche se, nella concessione degli affidamenti e delle supplenze, i professori sono comunque prioritari sui ricercatori), pur non avendo alcun obbligo minimo di docenza frontale, né un numero mi-

1. La legge n. 4, del 14 gennaio 1999, elimina poi anche il vincolo della conferma, estendendo l'accesso agli incarichi di docenza anche ai ricercatori che non hanno ancora superato il giudizio di conferma che si tiene dopo un triennio dall'immissione in ruolo.

nimo di ore da dedicare all'assolvimento dei compiti didattici integrativi (i quali restano soggetti solo ad un limite massimo di ore annue)<sup>2</sup>.

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

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



rivanti dall'assunzione della titolarità di uno o più corsi. Come effetto collaterale di questo slittamento "verso l'alto" delle mansioni dei ricercatori e di un loro esplicito impegno nella didattica ufficiale, tendono a crescere, parallelamente, gli impegni delle figure precarie sul fronte dell'assistenza alla didattica.

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

Storicamente, la titolarità della cattedra (così come l'immovibilità dal posto) nasce come garanzia giuridica a tutela dell'autonomia scientifica e della libertà di insegnamento. Non si tratta di un privilegio fine a se stesso, riservato ad un'élite professionale, bensì di un principio proprio dello stato liberale, volto a salvaguardare il diritto d'espressione, anche quando minoritario o controcorrente.

Sta di fatto, tuttavia, che la titolarità della cattedra, in un sistema basato sulla cooptazione, era diventata la base stessa del potere del cattedratico. Sul piano formale, dunque, la sua soppressione indebolisce il potere dei baroni nei confronti dei loro allievi. Nella sostanza, tuttavia, l'accorpamento delle cattedre in

settori scientifico-disciplinari omogenei per classi di concorso favorisce al tempo stesso la formazione di alleanze all'interno del settore scientifico-disciplinare, come condizione per gestire la cooptazione. Si tratta dunque essenzialmente di una redistribuzione di potere interna alla logica cooptativa, che non incrina una consuetudine consolidata secondo cui per entrare nell'università si deve prima entrare nelle grazie di un universitario sufficientemente potente all'interno del proprio settore scientifico-disciplinare.

Il passaggio ai settori scientifico-disciplinari non abolisce dunque la cooptazione, ma trasforma il suo modo di operare. Il potere assoluto del cattedratico all'interno del proprio feudo – «come un signore feudale, ogni cattedratico è *roi dans son domaine*», nelle parole di Pier Paolo Giglioli – lascia il posto ad una nuova struttura di potere, basata sulle squadre accademiche, invece che sul singolo barone<sup>3</sup>. Questo sconvolge la mappa stessa del potere baronale, facendolo dipendere dalla capacità delle diverse cordate di riprodursi ed espandersi attraverso il gioco di squadra.

Infine, il terzo ingrediente della riforma riguarda il diritto allo studio, che, con la legge n. 390, del 2 dicembre 1991, diviene di competenza delle università e la cui gestione si attua in collaborazione con le Regioni. La legge deregolamenta la disciplina riguardante i contributi studenteschi e, così facendo, pone le basi per un aumento generalizzato degli oneri a carico degli studenti, da realizzarsi in modo eterogeneo nei diversi atenei, secondo le disponibilità finanziarie dell'ateneo stesso e della Re-

3. Giglioli (1979, p. 61).

gione di appartenenza e sulla base della particolare politica di diritto allo studio adottata a livello locale. Accanto alle borse, riservate ai capaci e meritevoli, privi di mezzi, vengono istituiti i prestiti d'onore e le attività part time retribuite, che costituiscono strumenti, rivolti agli studenti meno abbienti, pur se non completamente privi di mezzi, per accedere al diritto allo studio, scaricando sugli studenti stessi parte dei costi di finanziamento dell'università e aumentando di fatto il contributo complessivo a loro carico.

Attraverso queste tre leggi, il Ministro Antonio Ruberti ridisegna completamente i rapporti tra ministero e università. In modo apparentemente paradossale è proprio il Ministro ad attribuire ampi poteri agli atenei, a detrimento del potere ministeriale. In realtà, il processo verso l'autonomia si inserisce in una politica ambiziosa volta a ridefinire gli obiettivi economici e sociali dell'università e i suoi rapporti con il mondo delle imprese.

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

*L'autonomia nel processo di reclutamento*

Nella concezione dell'autonomia universitaria di Ruberti, l'abolizione della titolarità della cattedra e la conseguente introduzione di un certo grado di concorrenza tra le squadre accademiche intendono favorire uno sviluppo dei rapporti interni all'università coerente con le dinamiche economiche esterne che si realizzano nel mondo delle imprese. Sin dalla sua introduzione, tuttavia, la "cooptazione per squadre" si dimostra più imprecisa di quella "per cattedre". Nel nuovo contesto basato sui settori scientifico-disciplinari, aumentano infatti i problemi di coordinamento nella formazione delle commissioni di concorso e i possibili conflitti, all'interno della commissione, nell'individuazione di criteri "equi" di ripartizione dei posti tra le diverse squadre. Questi problemi tendono inoltre ad aggravarsi con il restringersi dei posti disponibili, dovuto all'inasprirsi dei vincoli finanziari che accompagna il processo di autonomia. Ma soprattutto, in un contesto di maggiore incertezza circa l'esito del processo di cooptazione e il rispetto delle file d'attesa, si accentua il problema dei ricorsi amministrativi da parte dei candidati esclusi. Senza alcun intervento esplicito di blocco dei concorsi, il sistema di reclutamento entra in crisi. Interi concorsi vengono annullati dai tribunali amministrativi, col rischio di conseguenze a cascata sui concorsi successivi cui i vincitori del concorso annullato abbiano partecipato come candidati (per ulteriori avanzamenti di carriera) o come commissari. In questo contesto, nel luglio 1998, il parlamento approva la legge Berlinguer, che ridisegna completa-

mente il sistema di reclutamento<sup>4</sup>. La legge cancella gran parte della normativa precedente e trasferisce alle università la competenza dell'espletamento dei concorsi e della nomina in ruolo dei vincitori. Questo cambiamento modifica radicalmente i rapporti tra squadre accademiche e riduce il peso dei grandi atenei che, con il vecchio concorso nazionale, potevano utilizzare gli atenei minori come satelliti presso cui "piazzare" i propri allievi. Nel sistema di concorsi locali, questo fenomeno non sparisce di certo, ma aumenta significativamente il potere di cooptazione "autonoma" anche da parte degli atenei periferici. Accanto a questi effetti redistributivi, la riforma introduce nuovi meccanismi di "blindatura" dei concorsi, una serie di norme che ostacolano i ricorsi amministrativi (o ne riducono l'impatto) e importanti misure a garanzia della discrezionalità dell'ateneo nelle scelte di assunzione del personale di ruolo. Innanzi tutto, il passaggio dal concorso nazionale, per l'insieme dei posti vacanti, ai concorsi locali, per ogni singolo posto, riduce il numero di candidati in ciascun concorso (poiché la partecipazione ai concorsi costa tempo e risorse ai candidati), consentendo una migliore protezione dei candidati locali che non reggerebbero la concorrenza dei candidati più forti a livello nazionale. Esso limita inoltre l'impatto di eventuali ricorsi, ai singoli atenei coinvolti, senza compromettere il reclutamento dell'intero sistema nazionale.

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

Pur trattandosi di concorsi locali ad un solo posto, la legge introduce un limite massimo al numero di concorsi cui uno stesso candidato può partecipare in un dato intervallo di tempo, limite che il regolamento attuativo fissa a cinque concorsi per anno<sup>5</sup>. Se dunque in un anno, si rendono vacanti diciamo venti posti in un certo settore scientifico-disciplinare, il candidato deve rinunciare in partenza a concorrere a quindici di questi posti, perché può presentare in tutto cinque candidature (dovendo poi sostenere cinque concorsi distinti).

Una scelta legislativa che, sul piano dell'efficienza e della trasparenza, produce un doppio effetto negativo poiché, da un lato, moltiplica le procedure concorsuali e, dall'altro, restringendo il numero dei candidati, riduce la possibilità di selezionare i migliori aspiranti universitari (un obiettivo che invece si potrebbe raggiungere ampliando al massimo la rosa dei candidati). Viceversa, una scelta funzionale al processo di cooptazione perché limita alla base il numero di concorrenti e, di conseguenza, il numero di candidati "scomodi", tra cui si annidano i cacciatori di ricorsi amministrativi<sup>6</sup>. L'attenzione verso quanto accade nei tribunali amministrativi porta

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

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

anche ad abolire la norma presente nella riforma del reclutamento del 1979 – che prevedeva che i giudizi sui candidati fossero espressi in forma di votazione numerica – rendendo decisamente più arduo il compito dei ricorrenti, che devono ora impugnare una serie di giudizi solo qualitativi, espressi in forma di «valutazione comparativa», scontrandosi quindi con la polivalenza delle parole<sup>7</sup>.

Il decentramento dei concorsi a livello locale si accompagna ad un nuovo fenomeno, controverso sul piano della legittimità, consistente nella richiesta da parte di alcuni atenei di un versamento economico come condizione per partecipare alle procedure concorsuali. In molti casi, non si tratta di un contributo meramente simbolico, potendo anche raggiungere la somma di 200 euro. È chiaro che la richiesta di simili versamenti da parte di alcuni atenei costituisce un forte disincentivo alla partecipazione al concorso, indirizzando gli aspiranti universitari verso gli atenei che richiedono contributi minori o che non ne richiedono affatto. Sul piano della legittimità, questa norma solleva dubbi addirittura di livello costituzionale, essendo il concorso il metodo costituzionalmente previsto per reperire la migliore risorsa umana cui affidare pubblici poteri (art. 97). Ne consegue che gli oneri relativi al suo reperimento devono essere a carico dello Stato o della particolare amministrazione che usufruirà di tali risorse umane,

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

ma non possono in alcun caso addebitarsi ai partecipanti al concorso<sup>8</sup>. Dal punto di vista della cooptazione è invece sin troppo evidente che una simile barriera all'entrata rappresenta un efficace protezione per il candidato predestinato, per il quale il pagamento del «contributo alle spese amministrative» costituisce un investimento assolutamente vantaggioso.

A tutela del potere di cooptazione degli atenei, la legge introduce il principio che un commissario è nominato direttamente dalla facoltà che richiede il concorso. Si tratta, in genere, di un professore ordinario, anche se, in linea teorica, può trattarsi anche di un professore associato. Gli altri commissari – quattro professori ordinari nei concorsi a ordinario, due professori associati e due ordinari in quelli a professore associato e un professore (associato se il membro interno è un ordinario, ordinario se il membro interno è un associato) e un ricercatore nei concorsi a ricercatore – sono invece eletti tra i docenti degli altri atenei, aventi lo stesso grado accademico e appartenenti allo stesso settore scientifico-disciplinare. Per facilitare il coordinamento tra squadre, al momento della votazione, ai docenti votanti viene comunicato il no-

8. L'articolo 23 della Costituzione afferma: "Nessuna prestazione personale o patrimoniale può essere imposta se non in base alla legge". La legge n. 131, del 26 aprile 1983, fissa nella somma di 7.500 lire la tassa di ammissione ai concorsi, nei casi in cui essa sia ammissibile (casi che non comprendono i concorsi universitari). Successivamente, la legge n. 340, del 24 novembre 2000, aggiorna tale contributo stabilendo che esso debba comunque rimanere inferiore a 20.000 lire. Apparentemente contro questa norma e contro il dettato costituzionale stesso, a titolo d'esempio, la delibera del Comitato tecnico organizzatore del 10 novembre 2005 dell'Università telematica Guglielmo Marconi fissa un contributo spese a carico dei candidati dei concorsi a docente nella somma di 200 euro.



minativo del membro interno, che di norma assume anche la presidenza della commissione.

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

Vengono infine separati i meccanismi di reclutamento nella posizione di ricercatore dagli "scorrimenti" ai livelli di professore associato e ordinario. In quest'ultimo caso, i concorsi non si chiudono con un vincitore, ma con l'indicazione di (non più di) due idonei, tra i quali l'università che emana il bando può scegliere quale nominare in ruolo, potendo anche decidere di non nominarne alcuno, qualora il profilo dei candidati idonei non collimi con «le specifiche

esigenze scientifiche e didattiche» della facoltà<sup>9</sup>. In quest'ultimo caso, l'università può decidere di chiamare un candidato risultato idoneo in un concorso svolto presso un'altra università. I candidati idonei non chiamati dalla facoltà che ha emesso il bando conservano l'idoneità per tre anni, dopodiché l'esito favorevole del concorso perde ogni effetto. Il concorso, dunque, come nel sistema della libera docenza, non dà più diritto al posto e si afferma invece il principio secondo cui il vincitore del concorso (il professore idoneo) consegue solamente il diritto, peraltro solo temporaneo, di cercarsi un ateneo disposto a chiamarlo.

Come le norme precedenti, anche la separazione dell'idoneità dal diritto all'immissione in ruolo non ha alcuna giustificazione se non nella logica cooptativa, applicata qui ai meccanismi di carriera. Infatti, con la riforma che abolisce la titolarità della cattedra, i professori sono inquadrati nei settori scientifico-disciplinari, all'interno dei quali possono insegnare tutte le materie che vi afferiscono. Eppure, la facoltà che emana un bando per coprire un posto vacante all'interno di un settore scientifico può poi stabilire che i candidati idonei (all'insegnamento di tutte le materie del settore) non siano adatti ad insegnare le specifiche materie che la facoltà vorrebbe affidare loro. Vale anche la pena di notare che questa eventualità, a dir poco paradossale, non è nemmeno oggetto di delibera da parte dei docenti con maggiori competenze in materia – cioè quelli del medesimo settore scientifico-disciplinare dei nuovi docenti idonei – bensì è presa in via gerarchica dall'insieme dei professori di pari

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

grado o di grado superiore, indipendentemente dal loro settore scientifico di competenza.

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

### *Alternanza e continuità tra centro-sinistra e centro-destra*

Il passaggio dal centro-sinistra al centro-destra con il ritorno al governo di Silvio Berlusconi non modifica il percorso verso l' autonomia avviato da Ruberti e sviluppato da Berlinguer e Zecchino. Il nuovo Ministro Letizia Moratti accelera anzi il processo di professionalizzazione dell' università e di subordinazione della didattica e della ricerca alle esigenze del mondo imprenditoriale<sup>10</sup>.

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

Nel campo della didattica, la riforma Moratti sottolinea l'importanza dei «docenti a contratto», in particolare negli «insegnamenti che necessitino di un'apertura verso il mondo culturale, professionale o imprenditoriale». In merito al personale di ruolo, la riforma provvede al riordino dei compiti di professori e ricercatori, con la possibilità per le università di porre il trattamento economico dei docenti da immettere in ruolo a carico totale o parziale di altri soggetti pubblici o privati. La legge attribuisce poi il titolo di professore aggregato ai ricercatori che svolgono incarichi didattici, limitatamente al periodo di svolgimento degli stessi, completando così, anche sul piano formale, il processo di inclusione dei ricercatori nel corpo docente<sup>11</sup>.

Infine, la riforma modifica nuovamente il meccanismo di reclutamento dei professori con effetti redistributivi significativi tra le squadre accademiche locali e nazionali<sup>12</sup>. Come la normativa Berlinguer, la nuova disciplina del reclutamento prevede una procedura in due fasi: prima il concorso per ottenere l'idoneità scientifica, poi la chiamata da parte delle università. La legge introduce tuttavia due importanti novità intese a limitare la discrezionalità degli atenei: il concorso unico nazionale, in luogo dei concorsi locali riguardanti ogni singolo posto vacante, e la delega ai Regolamenti di ateneo della disciplina riguardante il reclutamento degli idonei (precedentemente attuato tramite semplici delibere del Consiglio di Facoltà).

La formazione delle commissioni per l'idoneità scientifica nazionale segue uno schema misto basato sull'ele-

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

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

zione e il sorteggio: per ogni settore scientifico-disciplinare e per ciascuna fascia (ordinari e associati), viene eletta, ogni due anni, una lista di quindici commissari nazionali; da queste liste vengono poi sorteggiati i cinque docenti che entrano in commissione (cinque professori ordinari per i concorsi idoneativi a professore ordinario, tre professori ordinari e due professori associati per i concorsi idoneativi a professore associato).

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

Questa procedura di reclutamento, presentata come passo avanti in direzione della meritocrazia e delle pari opportunità, intende elevare la soglia minima per ottenere l'idoneità scientifica, che nei vecchi concorsi idoneativi locali dipendeva dalle caratteristiche dei candidati che di volta in volta i singoli atenei intendevano promuovere. Così facendo, la riforma limita il potere dei singoli atenei. Allo stesso tempo, però, questa redistribuzione del potere resta interna alla logica della cooptazione. Perché viene attribuito alle facoltà un peso determinante nelle scelte effettive di reclutamento, con

seri rischi di esclusione per i candidati risultati idonei a livello nazionale, ma meno inseriti negli schemi locali di cooptazione (rischio aggravato dal fatto che l'idoneità scientifica scade dopo quattro anni).

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

La riforma lascia invece invariata, fino al 30 settembre 2013, la normativa circa il reclutamento dei ricercatori, limitandosi a precisare che il dottorato di ricerca e le attività svolte in qualità di assegnisti, contrattisti e borsisti post-dottorato devono considerarsi titoli preferenziali nei concorsi.

In tema di reclutamento, la riforma Moratti resta però solo sulla carta. A smantellarne l'impianto e ad azzerarne le scelte, dopo la breve parentesi governativa del centro-sinistra (che non ha tempo di mettere mano alla materia),

provvede, in barba a ogni coerenza politica e culturale, il terzo governo Berlusconi: il nuovo ministro Mariastella Gelmini modifica infatti nuovamente le procedure di reclutamento, senza che un solo concorso a professore sia stato celebrato secondo i meccanismi idoneativi nazionali introdotti cinque anni prima dalla collega di partito Moratti<sup>13</sup>.

La riforma Gelmini fa parte di un severo processo di smantellamento del settore pubblico, attraverso tagli alla spesa e riduzione del *turn over* del personale, avviato nel 2008 come risposta politica all'aggravarsi della crisi economica e finanziaria. La drastica riduzione delle dotazioni organiche in tutti i settori dell'intervento pubblico si accompagna all'irrigidimento del trattamento economico, delle pensioni e dei diritti dei lavoratori e alla restrizione dei canali d'accesso a rapporti lavorativi a tempo indeterminato. In campo universitario, la riforma compie un passo decisivo nel processo verso l'autonomia avviato dal centro-sinistra, attribuendo alle università la facoltà di trasformarsi in fondazioni – cioè non più istituzioni pubbliche, ma soggetti privati, dotati di autonomia gestionale, organizzativa e contabile in deroga alle norme dell'ordinamento contabile dello Stato e degli enti pubblici, a cui vengono ceduti gratuitamente tutti i beni patrimoniali pubblici appartenenti all'università, che ora viene privatizzata – con semplice delibera del Senato accademico<sup>14</sup>.

Sul fronte studentesco, la legge Gelmini cancella il «diritto allo studio», sostituendolo con il «fondo per il merito». L'accesso a «premi di studio», «buoni studio» (di

13. Legge n. 1 del 9 gennaio 2009.

14. Legge n. 133, del 6 agosto 2008.

cui una quota dipendente dai risultati accademici conseguiti deve essere restituita al termine degli studi) e prestiti d'onore è slegato da ogni parametro riguardante le condizioni economiche dello studente ed è invece riservato ai vincitori delle così dette "prove nazionali standard" (a pagamento)<sup>15</sup>. Anche sul piano formale, lo studio cessa dunque di essere un diritto – che è compito dello Stato rendere sostanziale, attraverso l'eliminazione delle barriere di natura economica – e diventa invece un premio riservato ai "più meritevoli", con un prevedibile effetto redistributivo di carattere regressivo, che toglie ai poveri per dare ai ricchi.

La riforma accentua inoltre i rapporti gerarchici negli atenei, aumentando il potere del rettore e del consiglio d'amministrazione (i cui membri sono scelti dal rettore per le loro competenze gestionali, con una quota riservata a personalità esterne ai ruoli dell'ateneo, in rappresentanza del mondo imprenditoriale, cui spetta anche la presidenza qualora questa non sia assunta dal rettore), a scapito degli organi di natura scientifica, come il senato accademico. Nel campo della didattica e della ricerca, in particolare, il senato accademico assume compiti solo propositivi e consultivi, mentre le funzioni di indirizzo strategico, le chiamate dei professori e le decisioni in merito all'attivazione e la soppressione di corsi e sedi diventano competenza del consiglio d'amministrazione. Al consiglio d'amministrazione è affidato anche il compito di infliggere sanzioni ai professori e ai ricercatori sottoposti ad azione disciplinare, al termine di una procedura tutta interna all'ateneo. Viene dunque abrogato

15. Legge n. 240, del 30 dicembre 2010.



il principio di terzietà a garanzia dell'accusato, che voleva che le sanzioni di una certa gravità – dalla sospensione temporanea dall'ufficio e dallo stipendio alla destituzione con perdita del diritto a pensione o ad assegni – dovessero passare per la delibera di un organo ministeriale esterno all'ateneo.

Il ruolo dei ricercatori è posto ad esaurimento e sostituito da contratti a tempo determinato, a ridotta autonomia e meglio governabili dalle gerarchie accademiche. I contratti sono stipulati direttamente dagli atenei, secondo le norme fissate nei rispettivi regolamenti. Come premio per i soggetti più propensi ad accettare la logica cooptativa, la riforma prevede un canale privilegiato di immisione nel ruolo dei professori associati per i ricercatori a tempo determinato che ricevono una valutazione positiva da parte dell'ateneo e che abbiano conseguito l'abilitazione nazionale (che sostituisce l'idoneità scientifica). La procedura d'accesso al ruolo dei professori ordinari e associati mantiene lo schema in due fasi – abilitazione, chiamata – ma con una novità significativa: l'eliminazione dei pur tenui legami tra il conseguimento dell'abilitazione nazionale e l'effettiva assunzione in servizio<sup>16</sup>. Cancellando anni di ricerca di un punto d'equilibrio tra il numero di idoneità attribuibili per concorso e il numero di posti effettivamente disponibili negli atenei, la legge Gelmini stabilisce infatti che il conseguimento del-

16. Legge n. 240, del 30 dicembre 2010 (Legge Gelmini); decreto del Presidente della Repubblica n. 222, del 14 settembre 2011 (Regolamento concernente il conferimento dell'abilitazione scientifica nazionale per l'accesso al ruolo dei professori universitari); decreto ministeriale n. 76, del 7 giugno 2012 (Regolamento recante criteri e parametri per la valutazione dei candidati ai fini dell'attribuzione dell'abilitazione scientifica nazionale per l'accesso alla prima e alla seconda fascia dei professori universitari, nonché le modalità di accertamento della qualificazione dei Commissari).

l'abilitazione ai ruoli di professore ordinario e associato non dà luogo ad alcun diritto di immissione in ruolo. Il concorso abilitativo nazionale serve solo a restringere l'accesso alla chiamata, la quale è gestita autonomamente dagli atenei, secondo le loro politiche di reclutamento e i vincoli finanziari che hanno di fronte. Se precedentemente, nei concorsi idoneativi locali, la facoltà che bandiva il concorso doveva garantire la copertura finanziaria di almeno un posto e, a fine procedura, chiamava in genere almeno uno dei due idonei (con una serie di penalità in caso contrario), nel nuovo sistema di concorsi, non ci sono vincoli al numero di abilitazioni da conferire, ma non ci sono nemmeno norme che impongano agli atenei di assumere una certa quota dei candidati abilitati.

Con grande enfasi contro il potere baronale e in difesa della meritocrazia, la riforma introduce inoltre il sorteggio dei commissari nei concorsi abilitativi nazionali. Si tratta tuttavia di un'innovazione che non incide sulle scelte concrete di chiamata degli atenei, che rimangono disciplinate dai regolamenti degli atenei stessi sulla base di una crescente autonomia dal Ministero. Ai fini pratici, l'abilitazione nazionale rischia così di diventare un titolo inflazionato, che non offre reali opportunità di immissione in ruolo a chi non gode già di buoni rapporti locali o a chi è legato ad atenei in difficoltà finanziarie.

L'innalzamento della soglia scientifica minima di accesso alle posizioni di professore attraverso l'abilitazione nazionale si inserisce in un processo di vasta portata incentrato sulla valutazione del personale e delle strutture accademiche, secondo principi di prestigio scientifico. A questo scopo, viene istituita l'Agenzia nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca

(*Anvur*), cui sono attribuiti ampi poteri nella definizione dei parametri valutativi da adottare nelle diverse aree scientifiche<sup>17</sup>.

Nelle procedure per il conseguimento dell'abilitazione, i parametri definiti dall'*Anvur* si applicano tanto ai candidati quanto agli aspiranti commissari. Solo i professori ordinari che rispettano i principi di affidabilità scientifica definiti dall'*Anvur* possono infatti essere inclusi nelle liste per l'estrazione dei commissari di concorso. A loro volta, i commissari estratti devono poi valutare i candidati attenendosi strettamente a quegli stessi parametri fissati dall'*Anvur*. La riduzione dei margini di discrezionalità dei commissari finisce dunque per rafforzare le scuole di pensiero dominanti – le uniche in grado di incidere sulla definizione dei criteri di prestigio scientifico, attraverso l'*Anvur* – ma non intacca affatto la logica cooptativa, contrariamente alle dichiarazioni del ministro Gelmini e del suo successore Francesco Profumo. L'obiettivo è piuttosto di imporre una gerarchia di prestigio scientifico che rafforzi lo status quo e marginalizzi l'eterodossia, aumentando, al tempo stesso, l'autonomia degli atenei nella gestione effettiva delle assunzioni in ruolo. Dopo anni di blocco di fatto del reclutamento, tramite riforme mai entrate in vigore, la ripresa dei concorsi non intende dunque affatto decongestionare le file d'attesa nell'accesso alla docenza. Al contrario, le nuove modalità di reclutamento rafforzano il potere locale dei

17. Decreto del Presidente della Repubblica n. 76, del 1° febbraio 2010 (Regolamento concernente la struttura ed il funzionamento dell'Agenda nazionale di valutazione del sistema universitario e della ricerca).

baroni, come strumento per consentire agli atenei assunzioni mirate, in un contesto di tagli finanziari generalizzati.

Infine, l'esclusione dei professori associati e dei ricercatori dalle commissioni di concorso, poiché in condizioni di "ricattabilità" – altra misura presentata come attacco al potere dei baroni – solleva qualche problema di coerenza visto che, in questo modo, si assegna tutto il potere ai professori ordinari, a coloro cioè che, secondo questa concezione, fungerebbero proprio da "ricattatori".

Complessivamente, pur nell'alternanza tra centro-sinistra, centro-destra e governi tecnici, il nuovo modello di università condiviso dalle forze politiche ed economiche è esplicito e coerente: l'istruzione e la ricerca scientifica non devono più rispondere alla domanda sociale del paese, ma diventare oggetto di una valutazione puramente economica. A questo scopo, attraverso incentivi economici e posizioni di potere, l'università viene progressivamente assoggettata alle esigenze del mondo imprenditoriale e alla logica aziendalistica. Parallelamente, nell'organizzazione interna degli atenei, crescono i rapporti di potere di diritto e di fatto, a garanzia di un'ordinata riproduzione del corpo docente e di una vita accademica ispirata a principi di obbedienza e disciplina.

## Capitolo 6

### Dal Regno al mercato

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

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

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

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

Di questo paradosso sono ormai ben coscienti anche i giudici dei tribunali amministrativi. In una recente sentenza riguardante lo svolgimento di un concorso a

ricercatore, il Tribunale amministrativo del Veneto chiude così la decisione di accoglimento delle istanze dei ricorrenti:

Ove si seguitasse a legittimare tale circostanza, risulterebbe di fatto operante nel nostro ordinamento un sistema di accesso alla carriera universitaria non già fondato sull'obbligo del pubblico concorso, ai sensi dell'art. 97, terzo comma, della Costituzione, ma sulla mera cooptazione del candidato da parte della c.d. comunità scientifica<sup>1</sup>.

1. Sentenza n. 132, del 22 gennaio 2009, del T.A.R. Veneto, Venezia, sez. I.





## II

### I meccanismi della cooptazione



## Capitolo 7

### Il processo di cooptazione

Per capire gli effetti del reclutamento per cooptazione sulla vita universitaria, analizziamo innanzi tutto lo schema cooptativo tipico attualmente in vigore e i rapporti interpersonali che produce. Il processo inizia ben prima della decisione di avviare una procedura concorsuale, la quale costituisce semmai il coronamento dell'intero processo. Da questo discende il carattere quasi deterministico dei concorsi e la sua accettazione pacifica da parte degli universitari.

#### *Il rapporto cooptatore-cooptando*

Affinché il processo di cooptazione abbia inizio è necessario – come abbiamo già accennato nei capitoli precedenti – un rapporto privilegiato con un docente di ruolo sufficientemente potente, un cosiddetto “barone”. La natura di questo rapporto può essere di vario tipo: in alcuni casi, si tratta di un rapporto di stima reciproca che si sviluppa durante i corsi o durante la tesi; in altri casi, intervengono invece fattori del tutto estra-

nei alla ricerca scientifica, di natura sentimentale, economica, politica o di parentela. Ciascuno di questi fattori implica *chance* di successo, velocità e tappe intermedie diverse lungo il percorso che idealmente dovrebbe condurre alla cattedra.

Ormai, anche se con un certo ritardo rispetto ad altri paesi, anche in Italia i primi passi di qualche rilievo lungo la via accademica si compiono durante il dottorato di ricerca. Formalmente, il dottorato è accessibile ai più meritevoli. La vera battaglia, tuttavia, non riguarda tanto l'ammissione al corso, quanto soprattutto l'ottenimento della borsa. Così, anche quando si aprono i margini per accedere al dottorato senza spinte baronali, il gioco si fa decisamente più duro (e più sporco) quando arriva il momento di ripartire le borse di studio che consentono, almeno in linea teorica, di dedicarsi a tempo pieno alla ricerca scientifica.

Con o senza borsa, il dottorando rimane per tutta la durata del suo percorso di studio sotto la minaccia di esclusione da parte del collegio dei docenti, secondo modalità applicative diverse nelle diverse scuole di dottorato. Sia per ragioni squisitamente economiche, sia per ragioni di affinità scientifica, è in questa fase che si sviluppa maggiormente il legame con un docente di ruolo, che, se non è già accaduto, tenderà a diventare il referente accademico dell'aspirante universitario.

Quando tutto fila liscio, durante il dottorato si aprono anche le porte dei primi incarichi informali di assistenza alle attività didattiche e/o di ricerca, sulla base di una collaborazione tra dottorando e referente che, sin dai primi passi, tende a travalicare i confini prettamente scientifici. Nei dottorandi con le maggiori am-

bizioni accademiche, il privilegio di potersi dedicare a tempo pieno alla ricerca passa dunque presto in secondo piano. Solo formalmente, infatti, questi anni di studio servono al dottorando per crearsi un proprio percorso scientifico autonomo. Ai fini del successo accademico, essi servono piuttosto a conquistarsi la fiducia del referente, senza la quale il dottorato è solo un titolo di studio, non un passo avanti verso l'ambita meta.

Terminato il dottorato (ma a volte anche prima), il normale sviluppo del processo di cooptazione prevede una fase in cui il cooptando riceve assegni e contratti di ricerca, a tempo determinato, conferiti su progetti specifici. Si apre così la cosiddetta fase di "precariato baronale", durante la quale il soggetto si lega in modo sempre più stretto al proprio referente, da cui dipende la sua sopravvivenza economica e le cui esigenze condizionano i contenuti stessi del suo percorso scientifico.

La specificità dei progetti di ricerca sulla base dei quali vengono conferiti i contratti implica infatti due sole possibilità. Nella maggior parte dei casi, il tema della ricerca oggetto del contratto è definito dal referente sulla base dei *suoi* interessi; in questo caso, dal punto di vista del cooptando, l'accesso al contratto costituisce essenzialmente un prezzo da pagare sul piano scientifico, pur di rimanere in corsa verso le posizioni di ruolo. In altri casi, invece, il tema della ricerca è proprio quello del cooptando e il referente si limita a tradurre nel bando di concorso il profilo del proprio allievo. In astratto, non si può naturalmente escludere una coincidenza dei due casi, ossia una sostanziale identità di vedute e di interessi scientifici tra maestro

e allievo, che presuppone già un buon grado di avanzamento nel processo di omologazione scientifica che accompagna il processo di cooptazione.

Queste differenze riguardano comunque solo il grado di autonomia scientifica dell'aspirante universitario, non il meccanismo di attribuzione dei contratti a progetto. Questi ultimi sono sempre disegnati *ad personam* per l'allievo predestinato, con margini d'errore statisticamente insignificanti, al punto che assai spesso vi è una corrispondenza perfetta tra numero di posti disponibili e numero di candidature. La delicatezza di questa fase del processo di cooptazione – in cui si deve stabilire la piena affinità e affidabilità nel rapporto tra cooptando e cooptatore – impone infatti la massima precisione nell'attribuzione e nel rinnovo dei contratti. Si stabilisce così una sorta di contratto implicito (ed illecito), di indubbio vantaggio per entrambe le parti, anche se chiaramente asimmetrico dal punto di vista del potere contrattuale. Il cooptatore offre concorsi sicuri. Come contropartita, accanto ai propri obblighi contrattuali, il cooptando si assume l'onere di alcuni dei doveri istituzionali e professionali del cooptatore e si rende disponibile per le più svariate attività, anche non strettamente scientifiche.

Tra le mansioni accademiche, i cooptandi si accollano parte delle lezioni, dei ricevimenti e degli esami di competenza dei loro referenti e contribuiscono ai lavori scientifici a firma di questi ultimi. Su un piano non propriamente scientifico, invece, secondo la descrizione di Giglioli, gli "assistenti" diventano spesso

Meri "domestici" del loro boss accademico: per esempio, andare a prendere il "maestro" alla stazione se

egli vive in un'altra città e viene all'università solo per fare lezione, correggere le sue bozze, agire come suo segretario personale [...] non sono affatto episodi infrequenti nel modello tradizionale della vita accademica italiana<sup>1</sup>.

Per questo, nel gergo universitario, il termine "allievo" spesso è un puro eufemismo per indicare il portaborse, che costituisce il secondo termine – indissolubilmente legato al primo: quello di barone – nel rapporto di cooptazione.

Dal punto di vista del cooptatore, il precariato baronale gioca dunque una duplice funzione: serve come test di fedeltà del cooptando e come base materiale del proprio potere, per consentirgli di scaricare su altri i propri doveri. Dal punto di vista del cooptando, si tratta invece di un modo efficace di mantenere un piede nell'università e di sperare di metterci anche l'altro.

### *Il concorso di reclutamento*

Superata la fase precaria, per i più fortunati si aprono le porte delle posizioni di ruolo. A differenza dei concorsi per l'attribuzione di borse e contratti, in cui il profilo del candidato desiderato, praticamente, è scritto diretta-

1. Giglioli (1979, p. 48). Anche se per certi versi datato, questo libro fornisce una descrizione dei rapporti cooptatore-cooptando di sicura attualità. Da un punto di vista sociologico, l'autore descrive infatti con dovizia di particolari il modello baronale incentrato sulla titolarità della cattedra. Con l'introduzione dei settori scientifico disciplinari e l'abolizione della figura stessa dell'assistente, i meccanismi di cooptazione e i rapporti di potere che ne discendono hanno subito una profonda trasformazione. Allo stesso tempo, molti aspetti dei rapporti interpersonali descritti dall'autore sono ben presenti anche nel nuovo modello universitario.

mente nel bando, i concorsi a Ricercatore o Professore richiedono una preparazione particolare. Consideriamoli dunque in qualche dettaglio<sup>2</sup>.

Per quanto possa apparire inverosimile, spesso i concorsi a docente di ruolo non si bandiscono per rinforzare il corpo docente nelle aree dove c'è maggiore bisogno: si fanno invece quando i più illustri docenti vogliono reclutare uno dei loro allievi. Se il prescelto appartiene ad un'area scientifica sottodimensionata, si dirà che il rafforzamento di quest'area è la vera ragione della creazione del nuovo posto. Se invece costui appartiene a quei settori scientifici sovra-rappresentati, allora si troverà senz'altro un'altra buona ragione per creare immediatamente un nuovo posto. Ma quali che siano le ragioni ufficiali della messa a bando di un posto, una cosa è certa: quando il concorso viene bandito si è già stabilito chi debba vincerlo e a questo punto la preoccupazione comune è che il concorso abbia effettivamente l'esito desiderato.

Secondo il modello vigente, il processo di reclutamento può essere così descritto. Tutto comincia nella testa di un professore universitario, il quale valuta se ci sono le condizioni per espandere il proprio *team* o per promuovere un suo allievo. In caso affermativo, egli mette in moto la macchina concorsuale. Chiama a sé gli altri membri della squadra, fa la conta e verifica

2. Al momento di andare in stampa è ancora in corso di espletamento il primo concorso abilitativo alle posizioni di professore di prima e seconda fascia, secondo lo schema Gelmini-Profumo. La descrizione che segue resta tuttavia significativa, visto che, come notato nella prima parte di questo libro, il vero concorso di reclutamento resta a livello locale dove, anzi, la crescente autonomia degli atenei rafforza il rapporto cooptatore-cooptando. Nel caso del reclutamento dei ricercatori, poi, l'esaurimento delle posizioni a tempo indeterminato a vantaggio di quelle temporanee riduce i problemi derivanti da imperfezioni nel processo cooptativo.



la fattibilità dell'operazione. Fin qui tutto avviene a porte chiuse. La prima uscita allo scoperto si ha quando i diversi membri del *team* intervengono nelle sedi ufficiali sostenendo l'urgenza di rafforzare il corpo docente in una particolare area scientifica e i benefici che questo rafforzamento produrrà per gli studenti e per l'università tutta. Le altre squadre accademiche, dove ce ne sono, verificano che l'espansione o il rafforzamento della squadra in questione avvenga all'interno di un equilibrato piano di sviluppo complessivo delle diverse realtà e votano la messa a bando del posto. Questi interventi avvengono a tutti i livelli decisionali, prima a livello dipartimentale, poi di facoltà e infine di ateneo. Finalmente, il bando viene pubblicato sulla gazzetta ufficiale e, solo a questo punto, i comuni mortali (gli altri potenziali candidati) ne sono informati.

Sulla gazzetta ufficiale non appare ovviamente il nome del futuro vincitore del concorso, ma anche il candidato più ingenuo sa già che ce n'è uno. Secondo la versione mistificata degli universitari, sempre così attenti alla correttezza formale, anche nelle loro discussioni interne, prima di avviare una procedura concorsuale si deve verificare che ci sia un candidato "papabile" (il quale poi, guarda caso, diventa sistematicamente papa). Con i meccanismi di reclutamento esistenti, se mai competizione tra i candidati può esserci, essa è tutta extra-concorsuale. Ammesso che il valore scientifico di un individuo contribuisca almeno in parte a determinare la sua carriera, questo gioca unicamente *ex ante* e a porte chiuse: 1) nella esclusiva scelta del maestro, che deve decidere quale dei suoi allievi deve essere prioritariamente promosso, e 2) nel processo di costruzione delle alleanze che portano a bandire il concorso per il fortunato prescelto. Ma, di si-

curo, quando si arriva alla fase dello svolgimento del concorso, non c'è più alcun posto per la competizione tra i candidati. Il candidato papabile a questo punto deve diventare papa, come atto di rispetto dell'autorità del professore che ha avviato la procedura. Poco importa il suo valore scientifico. Intralciare la "papizzazione" a questo stadio significa semplicemente offendere il capo-scuela.

L'ingranaggio è così ben rodato da lasciare veramente pochi spazi al caso. Come vedremo in maggiore dettaglio più avanti, alcuni studi statistici dimostrano l'esistenza di evidenti accordi *ex ante* nella formazione delle commissioni di concorso. Questo processo di "blindatura" dei concorsi, come è chiamato in gergo, spiega anche la scarsa rilevanza (se non, in molti casi, la totale irrilevanza) delle pubblicazioni scientifiche dei candidati nel determinare l'esito dei concorsi, al punto che, secondo altri studi empirici, i candidati perdenti hanno spesso pubblicazioni di maggior prestigio non solo dei vincitori, ma anche dei commissari che li giudicano.

L'apparizione frequente, ma non sistematica, di questi paradossi tende peraltro a sottostimare la rilevanza concreta del fenomeno della cooptazione. Cooptazione e meritocrazia non sono infatti necessariamente incompatibili, ma semplicemente indipendenti. La cooptazione passa per la predeterminazione del vincitore del concorso, ma è compatibile con i più diversi criteri di scelta del soggetto da cooptare. Alcuni docenti tendono, ad esempio, a privilegiare i giovani più bravi che lavorano per la causa della propria scuola di pensiero. Altri usano la cooptazione per "sistemare" il proprio figliolo o per aiutare un amico che ha bisogno solo di un piccolo incoraggiamento per liberare le proprie potenzialità scienti-

fiche. Altri ancora la usano semplicemente per aumentare la corte di debitori obbedienti cui rivolgersi in caso di bisogno. Ma il dato comune è che, anche nei casi in cui il soggetto cooptato sia veramente il più meritevole sul piano scientifico, la sua selezione è resa possibile dall'esistenza di meccanismi di selezione *ex ante*. Questo significa che anche i vincitori di concorso con i titoli scientifici più prestigiosi, quelli insomma la cui vittoria non appare certo scandalosa, di fatto, non devono il loro risultato alle loro capacità scientifiche attestate durante il concorso, ma alla loro capacità di farsi cooptare prima del concorso.

Il principale fattore di potenziale turbativa in questo processo è l'eventualità di uno scontro tra squadre accademiche, cioè la possibilità che una squadra di universitari tenti di imporre il proprio candidato in un concorso ideato e creato da una squadra rivale. Atti di questo genere sono veramente deplorabili secondo la morale universitaria e per questo non costituiscono la norma. Tra gentiluomini, il non rispetto delle regole (soprattutto se informali) scatena inevitabilmente maldumori e rappresaglie. Perciò è preferibile per tutti evitare i contenziosi, senza arrivare allo scontro aperto. Secondo il codice tacito di comportamento universitario, non si intralciano le procedure concorsuali *altrui*. Tutti conoscono gli ostacoli e le lungaggini burocratiche che accompagnano la creazione di un posto, ed è proprio sconveniente che una squadra esterna se ne appropri indebitamente. Se veramente un commissario di concorso vuole sostenere un candidato diverso da quello designato, non c'è ragione di sovvertire un concorso già in atto. Più corretto è adoperarsi nelle apposite sedi affinché anche quest'altro

candidato ottenga in tempi rapidi la messa a bando di un *suo* concorso.

Se poi dietro il tentativo di violare le regole della buona condotta accademica non c'è neanche una vera squadra, ma un semplice individuo, privo di ogni autodisciplina, il quale, pur sapendo di essere d'intralcio per i lavori della commissione, si presenta comunque al concorso, chiedendo magari trasparenza nella valutazione dei titoli scientifici suoi e del vincitore prestabilito, allora la condanna diventa necessariamente unanime. Secondo la logica universitaria, infatti, la stessa partecipazione ai concorsi non è una libera scelta del candidato, ma un atto di obbedienza al proprio docente di riferimento, che indica ai suoi allievi i concorsi cui partecipare. In alcuni casi semplicemente per tenere compagnia al vincitore designato, il quale altrimenti finirebbe per sentirsi troppo solo durante le prove, dando credibilità alle solite malelingue che vedono complotti e blindature da tutte le parti. Altre volte, i professori più potenti invitano i propri allievi a farsi uno o due concorsi d'allenamento, per la paura (spesso fondata) che il giorno del *loro* concorso facciano brutta figura, mettendo indirettamente in difficoltà la commissione incaricata di garantire il buon esito della procedura. Un candidato che decida di partecipare a un concorso senza tener conto di questa prassi è considerato un fastidioso intruso. Se poi in qualche caso eccezionale c'è il ricorso al Tar (il Tribunale amministrativo regionale), o ad altra autorità giudiziaria, che scompagina la logica della cooptazione, la corporazione riserva al nuovo venuto solo rivalse e discriminazioni, non certo scuse e riparazioni.

Se si escludono gli scontri tra squadre accademiche, gli elementi aleatori sono assai ristretti nei concorsi. I meccanismi concorsuali, dalle fasi che precedono la richiesta stessa di messa a bando di un posto fino all'atto di nomina del vincitore, riducono al minimo l'incertezza e il *bon ton* universitario completa l'opera. Questo non significa tuttavia che il concorso sia un processo veramente deterministico. Al contrario, un certo grado di incertezza è intrinseco al meccanismo concorsuale, a causa della possibilità, sempre presente, che cani sciolti isolati o squadre accademiche particolarmente aggressive tentino di stravolgere i piani della squadra cooptante. Si tratta di una possibilità teorica che solo raramente si concretizza nei fatti. Ma l'esistenza stessa di una simile eventualità *ex ante* giustifica la necessità di solide blindature, per evitare sorprese *ex post*.

Quando poi le imperfezioni dei meccanismi di blindatura danno luogo a imprevisti in sede concorsuale, il gioco competitivo rimane comunque interno alla logica della cooptazione. Infatti, i margini che talvolta si aprono durante i concorsi diventano immediatamente terreno di scontro e di ricerca di compromessi tra le squadre effettivamente in campo, il che esclude, in ogni caso, i soggetti privi di referente dai giochi di alleanze che si possono aprire durante lo svolgimento del concorso.

In un sistema siffatto, l'incentivo non è certo a pensare da soli, giacché questo significa anche ritrovarsi soli, senza protezione. E gli aspiranti universitari invece sono tanti, sono addirittura in esubero, come garanzia che si facciano concorrenza nel servire al meglio il proprio maestro. Nella sede per eccellenza della ricerca, la ricerca che paga maggiormente è

quella del barone più potente. Questa è la chiave del successo nell'università.

*La cooptazione vista dagli universitari*

Alcuni universitari forse troveranno questa mia descrizione esagerata o forzata. E daranno la colpa alla *cattiva* cooptazione. Infatti, nessun universitario nega l'esistenza della cooptazione come sistema di reclutamento e di carriera. Piuttosto, gli universitari difendono la cooptazione a patto che sia sana e leale. E, allora, consideriamo la concezione della cooptazione degli universitari, lasciando da parte tutte quelle "distorsioni" che, come anche gli accademici riconoscono, di tanto in tanto danno luogo a qualche piccola ingiustizia (di solito commessa da altri).

Secondo l'opinione dominante tra gli universitari, la cooptazione è una conseguenza naturale della ricerca scientifica. Essa discende direttamente dell'asimmetria scientifica che esiste tra Maestro e allievo. Il giovane studioso ha bisogno di una solida guida scientifica ed è perciò naturale che si cerchi un Maestro che lo indirizzi nel suo processo di crescita intellettuale. E se il Maestro gli offre protezione è solo perché sa bene che non si vive di sole idee. Per dare una *chance* alle potenzialità dell'allievo, è lui, il Maestro, che deve aiutarlo a trovare una borsa di studio, un assegno di ricerca, o qualcosa di più. Se il Maestro protegge i suoi ragazzi è perché ha investito in loro, li ha aiutati a crescere sul piano scientifico e in qualche modo ne sente la responsabilità. Secondo questi alti principi etici e scientifici, il Maestro ha quasi un

debito morale nei confronti dell'allievo che lo ha seguito ed è quindi suo dovere – o almeno suo diritto – trovargli un posto all'università.

Parimenti, la cooptazione è accettata in modo altrettanto pacifico anche da parte del soggetto in corso di cooptazione. Gli universitari vedono infatti la cooptazione come una regola del gioco necessaria. Quali che siano le regole di assunzione, argomentano i cooptandi, esse sono comunque uguali per tutti. Non serve dunque a niente criticarle. Dal punto di vista dei giocatori, l'importante è giocare bene le proprie carte all'interno delle regole, non criticare le regole. E se le regole di ingaggio universitario prevedono uno scambio intertemporale in condizioni di incertezza tra aspirante universitario e universitario affermato, secondo il quale, dal punto di vista del primo, oggi si dà e domani (forse) si riceve, tanto vale dare il massimo oggi, nella speranza che questo avvicini il più possibile il faticoso domani. Come spiegare, altrimenti, la logica dell'aspirante universitario che tiene un corso a titolo gratuito o che svolge, anche senza riconoscimenti ufficiali, le lezioni per conto di un docente di ruolo o che si incarica di tutti gli aspetti dell'insegnamento che più infastidiscono i baroni, come la correzione dei compiti o il ricevimento studenti, esponendosi talvolta in prima persona a comportamenti di dubbia liceità?

Al di fuori della logica dello scambio di favori, comportamenti di questo tipo non possono che apparire puramente irrazionali. Nella logica del *do ut des* accademico, invece, servizi di questo tipo sono pienamente sensati: essi servono ad accendere linee di credito tra cooptando e cooptatore, senza le quali il

processo di cooptazione non inizia nemmeno. Si tratta certo di crediti assai particolari: primo, perché inesigibili di fronte alla legge, secondo, perché privi di ogni garanzia da parte del debitore nei confronti del creditore. Ma proprio questa asimmetria tra le parti è la dimostrazione della buona volontà del cooptando e del suo rispetto per il cooptatore. Cooptando e cooptatore sanno entrambi che il pagamento dei debiti non è un atto dovuto, ma solo un gesto di benevolenza che spetta al cooptatore compiere, secondo il suo insindacabile giudizio. Per questo il creditore-cooptando ha interesse a continuare a dare il meglio di sé, anche dopo aver accumulato sufficienti crediti, se vuole restare in fila in attesa del giorno del ringraziamento. Il quadro ovviamente non è così omogeneo. Come evidenzia Roberto Moscati, ad esempio, esistono differenze significative nel modo in cui si sviluppa il rapporto maestro-allievo nei diversi settori disciplinari e nelle diverse facoltà. Dai risultati di una vasta indagine statistica di cui daremo conto in maggior dettaglio più avanti, l'autore vede emergere

Una forte identificazione del ruolo del docente-maestro nelle Facoltà scientifiche (comprendenti, in posizione di primo piano, Medicina): in questi settori il problema tuttavia non è avvertito con accenti drammatici, bensì viene percepito sotto forma di regola del gioco cui inevitabilmente attenersi. Per contro, nelle Facoltà umanistiche e di scienze sociali, dove la figura del "maestro" è meno centrale, si segnala con maggiore evidenza la rilevanza del docente (o dei docenti) di prestigio quale veicolo per la progressione di carriera. Sembra quasi che nei primi settori disciplinari



il fenomeno della dipendenza verticale dal “barone” capo-scuola sia data per scontata e dunque non crei problema, mentre sia vissuta come elemento non riconosciuto ed acquisito (dunque come fonte di ansia e incertezza) nelle aree dove il ruolo è meno ufficializzato, ancorché percepito come indispensabile<sup>3</sup>.

Ma al di là delle distinzioni circa la percezione, pacifica o problematica, delle regole della cooptazione, l’aspirante accademico sa che per entrare a far parte dell’università, ne deve innanzi tutto accettare la logica. E, una volta accettata questa logica, la condanna morale deve investire coloro che agiscono secondo logiche diverse: il cooptatore che ripaga i suoi allievi in modo solo asimmetrico, senza rispettare le liste d’attesa, o, ancora peggio, i guastafeste che tentano lo scippo al concorso, invece di aspettare la “promozione”, come fanno tutti.

Pierre Bourdieu, al riguardo, si sofferma sui meccanismi di riproduzione delle gerarchie accademiche, formali o informali, i quali prevedono, anche da parte del maestro, attenzione e sforzi nella gestione delle file d’attesa – nell’ordine di successione, nei ritmi d’avanzamento, nelle condizioni per i “sorpassi”, eccetera come condizione per la riproduzione della sua stessa autorità sull’insieme dei suoi allievi<sup>4</sup>. Il rispetto delle regole della cooptazione costituisce insomma una condizione necessaria per entrambi i lati del rapporto cooptativo, senza la quale verrebbe meno l’immagine

3. Moscati (1997, pp. 58-60).

4. Bourdieu (1984).

stessa dell'autorità accademica, intesa come mix di prestigio scientifico, onore morale e guida professionale. Questa rappresentazione mistificata dell'università, come contesto di pari opportunità, in cui la creazione del *proprio* concorso è la giusta ricompensa che il maestro offre al suo allievo, matura almeno in parte in buona fede nella testa dell'universitario. Questo avviene attraverso meccanismi sociali e psicologici. I primi operano sulla selezione stessa degli universitari e impediscono ai critici più radicali del sistema di cooptazione di entrarvi e mettere così in dubbio le convinzioni secolari degli universitari secondo cui questo è l'unico sistema possibile. I secondi operano invece direttamente a livello individuale, sulla rappresentazione che l'universitario ha di se stesso e del sistema in cui lavora. Ammettere che il successo accademico sia determinato dal potere del maestro-protettore significa riconoscere che anche i professori affermati e rispettati devono il loro successo ai loro protettori di un tempo, non a se stessi. Ma se la protezione stessa del maestro è vista come un premio che sta all'allievo conquistare, allora non c'è alcuna violazione del principio delle pari opportunità. Secondo la concezione maggiormente diffusa tra gli universitari, la scelta stessa del professore-protettore fa infatti parte di una fine strategia del giovane universitario. Le ingiustizie nei concorsi cessano dunque di essere veramente ingiuste poiché, secondo questa logica, il candidato che ha saputo trovarsi una commissione che lo fa vincere non è un furfante, ma un abile stratega, un membro della squadra, insomma: un buon universitario.

## Capitolo 8

### Aspetti quantitativi del reclutamento per cooptazione

Anche se non esistono lavori statistici sistematici sulla dimensione del fenomeno della cooptazione e sullo svolgimento dei concorsi, negli ultimi tempi, alcuni docenti universitari, insoddisfatti del sistema di reclutamento in essere, hanno avviato una serie di studi empirici. Si tratta, tuttavia, di lavori puntuali, che non affrontano il problema a livello sistemico, ma si concentrano sui concorsi nelle aree scientifiche e nelle fasce di docenza degli autori. Cominciamo da una delle manifestazioni empiriche più evidenti della cooptazione: l'auto-reclutamento.

#### *Il fenomeno dell'auto-reclutamento*

In un sistema di reclutamento basato sul pubblico concorso, con candidati pronti a spostarsi sul territorio nazionale, o addirittura disposti ad andare all'estero, pur di esercitare la professione tanto ambita, ci si aspetterebbe di osservare un'alta mobilità geografica da parte del personale universitario. L'osservazione empirica

offre invece un quadro diverso. Secondo i risultati di una vasta indagine campionaria coordinata da Moscati, il reclutamento universitario privilegia in modo assai marcato i candidati "interni al territorio" in tutte le fasce di docenza<sup>1</sup>.

Al momento dell'indagine, il 72 per cento dei docenti universitari insegnava nella stessa città in cui aveva conseguito la laurea. Questo fenomeno, che Moscati designa di «auto-reclutamento», risulta maggiore tra i ricercatori e diminuisce all'aumentare del grado accademico: per i ricercatori la percentuale di auto-reclutamento riguarda infatti l'82 per cento del totale, mentre per i professori associati e per gli ordinari essa è pari al 72 per cento e al 60 per cento dei rispettivi totali. Alla scarsa mobilità dei docenti rispetto alla sede di laurea, si deve aggiungere un'ulteriore percentuale di docenti che operano in città diverse, ma comunque nella stessa regione della sede di laurea (il 7 per cento degli intervistati), con una percentuale di docenti laureati in regioni diverse da quella lavorativa pari appena al 21 per cento.

Da un'analisi più dettagliata emerge inoltre che il fenomeno dell'auto-reclutamento aumenta all'aumentare delle dimensioni dell'ateneo. Esso riguarda infatti principalmente i grandi atenei, dove tocca il 75 per cento dei docenti, per diminuire al 66 per cento negli atenei medi e al 21 per cento in quelli piccoli. Questi dati mostrano l'accentuarsi di una tendenza messa già in evidenza da una ricerca avviata da Giglioli nel 1972 e pubblicata nel 1979. L'autore interpreta la differente capacità di condurre il processo di cooptazione da parte degli atenei di

1. Moscati (1997).

grandi e piccole dimensioni come l'effetto di una sorta di colonizzazione dei piccoli atenei da parte dei più grandi. Più precisamente, secondo Giglioli, le università più piccole possono essere descritte come satelliti degli atenei più grandi, i quali utilizzano le loro "colonie" per sistemare i propri allievi, con tutti i problemi che questo fenomeno comporta, primo fra tutti il pendolarismo, e poi la scarsa identificazione con l'ateneo di appartenenza, l'insufficiente cooperazione con i colleghi e la carente disponibilità nei confronti degli studenti.

Tornando all'indagine statistica di Moscati, e disaggregando i dati per fascia di docenza, l'auto-reclutamento nei grandi atenei riguarda l'88 per cento dei ricercatori, l'81 per cento degli associati e il 67 per cento degli ordinari, mentre nei piccoli atenei tali percentuali scendono rispettivamente al 42 per cento, al 26 per cento e al 14 per cento. Secondo Moscati, questo mostra che il mutamento normativo messo in atto con la riforma del 1980 – che ha abolito la titolarità della cattedra e il ruolo degli assistenti, legati al cattedratico da una relazione di gerarchia anche formale – non ha modificato veramente i percorsi di cooptazione. Nei grandi atenei, in particolare, la percentuale di auto-reclutamento tra i ricercatori supera spesso il 90 per cento, un dato perfettamente in linea con quanto avveniva per gli "assistenti", quando vigeva ancora un sistema di dipendenza formale dal cooptatore<sup>2</sup>. Contrariamente all'ipotesi secondo cui la cooptazione sia da mettere in relazione con la specificità delle disci-

2. Questi dati sono in linea con i risultati ottenuti in un'altra indagine statistica, avente per oggetto l'Università di Bologna, in cui l'auto-reclutamento riguarda il 90 per cento dei ricercatori, l'84 per cento degli associati e il 74 per cento degli ordinari (Barbagli e Capecci 1990).

pline accademiche, il raggruppamento disciplinare non è un fattore decisivo per spiegare i diversi tassi di auto-reclutamento. I tassi più alti si registrano infatti in settori alquanto diversi, come quello scientifico (76 per cento), quello medico (76 per cento) e quello politecnico (72 per cento). In tutti i settori si ripete inoltre il fenomeno già considerato a livello aggregato di una graduale perdita di importanza dell'auto-reclutamento al crescere della posizione accademica.

Da un confronto tra le ricerche di Moscati e di Giglioli, si nota un aumento del fenomeno dell'auto-reclutamento nelle università di medie e grandi dimensioni. Nel 1972 i docenti di ruolo (comprendenti professori ordinari e associati) che insegnavano nelle stesse università in cui si erano laureati erano il 55 per cento per gli atenei di medie dimensioni e il 52 per cento per quelli di grandi dimensioni<sup>3</sup>. Nel 1987 l'auto-reclutamento era salito al 66 per cento negli atenei medi e al 75 per cento in quelli grandi.

### *Le chiavi del successo accademico secondo gli universitari*

Accanto alle manifestazioni oggettive della cooptazione universitaria, l'indagine sociologica di Moscati si sofferma sulla percezione soggettiva di questo fenomeno da parte degli accademici. Vediamo dunque quali sono le ragioni delle scelte degli universitari e le loro opinioni circa i fattori che determinano il successo accademico.

Il 68,6 per cento degli intervistati dichiara che la propria

3. All'epoca non esisteva ancora la figura del ricercatore, introdotta, come abbiamo visto, nel 1980, senza peraltro produrre effetti significativi sul fenomeno dell'autoreclutamento, già molto sviluppato anche nel vecchio ruolo degli assistenti.

scelta di intraprendere la carriera accademica è stata influenzata dal relatore della tesi (tale influenza è forte per il 31,0 per cento degli intervistati, media per il 23,1 per cento e bassa per il 14,5 per cento). La propria riuscita è tuttavia attribuita a fattori diversi, soprattutto al merito. Secondo il 44,9 per cento dei ricercatori, la principale causa della propria entrata in ruolo è legata infatti al valore dei titoli e alla riuscita negli esami. L'importanza di questo fattore di merito scende al 39,3 per cento nelle dichiarazioni dei professori associati e al 44,8 per cento tra gli ordinari.

L'influenza di docenti autorevoli costituisce solo il secondo fattore rilevante ai fini della carriera accademica secondo le dichiarazioni degli universitari. Tra i ricercatori, questo fattore è determinante per il 29,1 per cento degli intervistati (il 25,8 per cento segnala l'influenza di un docente interno e il 3,3 per cento di un docente esterno). Tra i professori associati, la percentuale sale al 44,9 per cento (di cui il 37,9 per cento si riferisce all'influenza di docenti esterni e il 7,0 per cento a quella di docenti esterni). Infine, tra gli ordinari, l'influenza di un docente autorevole è segnalata dal 42,6 per cento degli intervistati (il 35,8 per cento fa riferimento a docenti interni e il 6,8 per cento a docenti esterni).

Il terzo fattore di successo accademico è l'anzianità di servizio, che è considerata rilevante dal 22,6 per cento dei ricercatori, dall'11,1 per cento dei professori associati e dal 6,0 per cento degli ordinari<sup>4</sup>.

4. Le altre opzioni previste dal questionario sono la visibilità scientifica (1,6 per cento per i ricercatori, 3,0 per cento per i professori associati e 5,8 per cento per i professori ordinari) e altro (1,8 per cento per i ricercatori, 1,4 per cento per gli associati e 0,8 per cento per gli ordinari).

Quando tuttavia dalla propria esperienza, gli intervistati sono chiamati ad esprimersi sui fattori generali che influiscono sull'entrata in ruolo il quadro cambia. L'appoggio di docenti autorevoli diventa il fattore più rilevante in ognuna delle tre fasce universitarie: il 66,7 per cento tra i ricercatori, il 60,0 per cento tra i professori associati e il 32,9 per cento tra gli ordinari (complessivamente, il 55,1 per cento degli universitari ritiene che questo sia il primo fattore di successo accademico). Solo il 22,2 per cento ritiene invece che il fattore più importante sia l'intelligenza e il restante 21,8 per cento degli intervistati vede la chiave del successo accademico nel duro lavoro.

#### *L'importanza dei titoli scientifici nei concorsi*

Nel 2002, Roberto Perotti, professore alla Bocconi, ha avviato un'indagine statistica sui concorsi a Professore ordinario nell'area di economia – area in cui opera lo stesso Perotti<sup>5</sup>. Da questa indagine emerge la scarsa significatività delle pubblicazioni scientifiche nel determinare l'esito dei concorsi.

L'indagine utilizza la banca dati Econlit e le graduatorie del "prestigio" delle riviste italiane e straniere elaborate rispettivamente da Daniele Checchi e Pantelis Kalaitzidakis, Theofanis Mamuneas e Thanasis Stengios<sup>6</sup>. Queste graduatorie si basano su indicatori statistici, come l'*impact factor* e alcune sue varianti, che misurano le citazioni di ciascuna rivista all'interno di un insieme prefissato di riviste della stessa materia o di discipline affini.

5. Perotti (2002, 2003, 2004, 2006).

6. Checchi (1999), Kalaitzidakis, Mamuneas e Stengios (2001, 2003).



A partire da queste graduatorie, Perotti elabora per ogni concorso degli «indicatori relativi» ed «assoluti». I primi si riferiscono al confronto tra le pubblicazioni dei candidati idonei e la mediana delle pubblicazioni di tutti i candidati; i secondi si riferiscono invece al numero di pubblicazioni nelle prime 70 riviste mondiali degli idonei, dei candidati e dei commissari. Sulla base di questi indicatori, l'autore evidenzia poi i principali «problemi» nell'esito dei vari concorsi. Consideriamone alcuni in riferimento all'ultimo «bollettino dei concorsi»<sup>7</sup>.

Nella tornata concorsuale in esame, si sono espletati 16 concorsi in materie economiche. Dei 32 candidati risultati idonei (due per ogni concorso), 14 sono candidati "interni", ossia professori che erano già in servizio presso l'università che ha bandito il concorso. Nella fase successiva al concorso, in cui avviene la chiamata degli idonei da parte delle università, 28 idonei sono chiamati dalla stessa università che ha bandito il concorso o da un'università rappresentata in commissione, a conferma del rituale schema di spartizione delle due idoneità tra la squadra interna che avvia la procedura e una squadra esterna che ne assicura il buon fine.

L'esame delle pubblicazioni mostra che la maggioranza degli idonei (18 su 32) non ha pubblicazioni *Econlit* nelle 70 riviste più prestigiose: di questi 18 vincitori di concorso, 3 hanno pubblicato su riviste classificate nell'intervallo 71-160 e 15 su riviste che occupano posti successivi al centosessantesimo. Tra i 14 idonei interni, infine, 9 non hanno pubblicazioni nelle prime 160 riviste.

Considerando le commissioni esaminatrici, la metà (8 su

7. Perotti (2006).

16) sono interamente formate da commissari con zero pubblicazioni nelle prime 70 riviste. Una commissione, in particolare, è formata da professori senza nessuna pubblicazione nelle prime 160 riviste.

Accanto a queste elaborazioni quantitative, Perotti si sofferma su alcuni aspetti qualitativi che emergono dalla lettura dei verbali di concorso. Un espediente spesso utilizzato dalle commissioni al fine di sminuire l'importanza delle pubblicazioni di alcuni candidati – pur riconoscendo il prestigio delle riviste che ospitano i loro lavori – consiste nel negare la congruità del tema di alcune pubblicazioni rispetto al settore scientifico-disciplinare oggetto di concorso. Si tratta di un espediente assai efficace poiché il giudizio dei commissari sul contenuto scientifico delle pubblicazioni è, per legge, insindacabile. A questo riguardo, tuttavia, nel bollettino del 2004, l'autore si sofferma su un caso singolare: quello di una candidata con due pubblicazioni nelle prime 10 riviste e altre due nelle riviste classificate nell'intervallo 26-70, che la commissione stessa giudica esplicitamente congrue rispetto al settore scientifico-disciplinare del concorso. Ciò nondimeno, con giudizio unanime, la commissione conferisce l'idoneità a due candidati senza alcuna pubblicazione nelle prime 70 riviste. D'altra parte, anche i cinque commissari non hanno alcuna pubblicazione sulle 70 riviste più prestigiose.

Come lo stesso Perotti riconosce, esistono ovvie obiezioni a questo tipo di indagini statistiche e, più in generale, ad una valutazione quantitativa delle attività professionali di un accademico<sup>8</sup>. Innanzi tutto, si pone il

8. Perotti (2003, pp. 5-8).

problema di determinare indici significativi del prestigio delle riviste scientifiche. Da questo punto di vista, il problema degli indicatori statistici usati da Perotti e sviluppati nella letteratura internazionale è che, in realtà, sono costruiti per scopi completamente diversi dalle questioni di prestigio scientifico e non sono dunque adatti a questo tipo di interpretazione<sup>9</sup>.

In secondo luogo, la scelta delle riviste da includere in questi esercizi statistici risente necessariamente di un certo grado di arbitrarietà. Nello specifico, l'insieme di riviste prese in considerazione in letteratura è composto, per la grande maggioranza, da riviste appartenenti a scuole accademiche ortodosse, con un peso minimo riservato alle riviste eterodosse e a particolari discipline scientifiche. Stando così le cose, è chiaro che anche le riviste eterodosse incluse nel campione risultano essere poco citate (e quindi, secondo quest'approccio, poco prestigiose), semplicemente perché sono escluse dal campione stesso le principali riviste che potrebbero citarle. Questo problema si presenta con particolare serietà nelle scienze sociali, dove l'egemonia della scuola neoclassica, di ideologia neoliberista, copre gran parte del campione delle riviste oggetto di questi esercizi statistici. Tramite una scelta apparentemente di pura metodologia statistica, sono così escluse dalle vette delle classifiche di prestigio scientifico anche le riviste che, nella storia della disciplina, hanno segnato lo sviluppo del pensiero critico, generando una sorta di autoreferen-

9. Una critica ben documentata dell'inadeguatezza di questi indici statistici, degli interessi economici che si celano dietro di essi e dei danni che il loro utilizzo può recare al sistema scientifico è sviluppata dal professore di matematica Alessandro Figà Talamanca (2000).

zialità anche politica a beneficio della teoria dominante. Terzo, per queste stesse ragioni di metodologia statistica, si crea una distorsione a favore delle pubblicazioni in lingua inglese, essendo questi indici calcolati da istituzioni statunitensi, come servizio rivolto alle biblioteche delle università del paese, le quali privilegiano ovviamente le riviste in lingua nazionale.

Infine, le riviste scientifiche più recenti sono di fatto escluse per problemi di significatività dei dati statistici. A questo proposito, vale la pena di sottolineare una curiosa contraddizione. Anche se i due articoli di Kalaitzidakis, Mamuneas e Stengios, su cui si basano le elaborazioni di Perotti, sono tra i lavori più utilizzati a livello internazionale per la valutazione delle riviste scientifiche, essi stessi non rispettano i criteri di prestigio internazionale elaborati dagli autori<sup>10</sup>: l'uno poiché pubblicato solo in forma di *working paper*, l'altro poiché apparso su una rivista nata solo nel 2003, la quale dunque, anche se considerata di prestigio dagli addetti ai lavori, risulta esclusa dalla classifica elaborata da Kalaitzidakis, Mamuneas e Stengios<sup>11</sup>.

10. Kalaitzidakis, Mamuneas e Stengios (2001, 2003).

11. All'interno di questa linea di indagine basata sulla misurazione quantitativa della significatività delle pubblicazioni scientifiche, e con gli stessi limiti metodologici menzionati, ho valutato le pubblicazioni dei membri del dipartimento di scienze economiche dell'università di Brescia – dipartimento di cui faccio parte e che non definirei certo di impostazione critica o eterodossa – per verificare la correlazione con la posizione accademica ricoperta. L'articolo, pubblicato sulla collana di discussion paper del dipartimento (Palermo 2006), è stato immediatamente ritirato, dapprima con la motivazione di violare la legge sulla privacy, poi di avere un contenuto diffamatorio. L'avvocatura dello stato, interpellata dalla stessa università di Brescia, ha invece escluso entrambe le ipotesi di reato e l'articolo è stato quindi reinserito tra le pubblicazioni del dipartimento. Dopo pochi giorni è stato nuovamente ritirato – questa volta senza alcuna motivazione giuridica – poiché giudicato inopportuno. L'articolo è comunque scaricabile dal mio sito: [www.eco.unibs.it/~palermo](http://www.eco.unibs.it/~palermo).

Questi problemi, evidentemente, non implicano che le indagini quantitative siano prive di utilità. Essi suggeriscono piuttosto che la questione della valutazione delle pubblicazioni scientifiche non può ridursi ad un semplice problema di misurazione. D'altra parte, in un contesto di regole variabili e poco trasparenti, Perotti ha gioco facile contro i suoi critici quando sostiene che la valutazione quantitativa delle attività professionali degli accademici, per quanto problematica, rappresenta comunque:

Un criterio migliore per valutare l'allocazione dei talenti che la data di nascita o l'università di provenienza o il numero di amici altolocati<sup>12</sup>.

Ma il problema non è solo di misurazione statistica. La questione più generale riguarda la possibilità stessa di analizzare il potere discrezionale dei commissari come pura variabile empirica. Perotti è infatti perfettamente consapevole che:

Non tutti i "giochi di potere" sono [...] documentabili quantitativamente. È frequente per esempio il caso di concorsi che sono "colonizzati" da certe università o gruppi di potere, o che vengono usati come parte di uno scambio intertemporale di favori<sup>13</sup>.

Senza poi tenere conto del fenomeno decisamente diffuso dei ritiri da parte di alcuni candidati prima dell'espletamento della valutazione comparativa, su invito dei propri referenti.

12. Perotti (2002, p. 2).

13. Perotti (2002, p. 3).

*L'elezione delle commissioni di concorso*

Un lavoro significativo sulle elezioni a commissario di concorso è stato compiuto da Quirino Paris, Professore di Economia agraria presso l'Università di Davis, in California, espulso «fieramente» (come lui stesso tiene a sottolineare nella propria pagina web) dalla Società Italiana di Economia Agraria (Sidea) in seguito alle sue proteste contro lo strapotere di alcuni docenti del settore. Paris analizza con strumenti matematico-statistici il processo di formazione delle commissioni di concorso a Professore ordinario nel settore scientifico-disciplinare di Economia agraria, nel periodo 1999-2003 (si tratta in tutto di 27 commissioni), soffermandosi in particolare sulle votazioni che portano alla nomina dei quattro commissari di ciascun concorso (il quinto commissario è nominato dalla Facoltà che bandisce il concorso)<sup>14</sup>. L'analisi si basa su tre tipi di strumenti: gli istogrammi delle frequenze dei voti ricevuti da parte dei commissari eletti; l'indice di concentrazione di Gini della distribuzione empirica dei voti nelle elezioni delle commissioni; e il calcolo della probabilità che un'elezione non pilotata dia risultati compatibili con quelli effettivamente osservati. Consideriamo i risultati ottenuti da Paris.

L'analisi degli istogrammi fornisce una prima descrizione del fenomeno di per sé interessante. Nelle varie procedure di votazione svolte in questo periodo sul territorio nazionale, solo i quattro commissari che

14. Paris (2005).

hanno finito per essere eletti in ciascuna commissione, hanno ricevuto un numero significativo di voti (con scarti peraltro minimi tra loro), con un distacco anch'esso significativo rispetto al primo dei Professori non eletti.

Il secondo strumento di statistica descrittiva utilizzato, l'indice di concentrazione di Gini, fornisce una misura sintetica della concentrazione dei voti ricevuti nelle elezioni: nel caso ipotetico in cui tutti i voti si concentrassero su un unico professore (massima concentrazione), l'indice di Gini risulterebbe pari a 0; il caso di minima concentrazione si ha invece quando tutti i professori votati ricevono un identico numero di voti. Dopo aver normalizzato l'indice di Gini in modo che esso vari tra 0 e 1, Paris presenta i risultati ottenuti per ciascuna delle 27 elezioni esaminate. Tutti i valori ottenuti sono molto vicini a 1, con il valore più alto che risulta pari a 0,99955 e quello più basso pari a 0,98772, a riprova del fatto che i commissari eletti ricevono tutti all'incirca lo stesso numero di voti.

Il terzo strumento si basa invece sul calcolo delle probabilità e permette di sottoporre a test statistico l'ipotesi di assenza di una regia che coordina le votazioni. Infatti, se veramente ciascun votante esprimesse la propria preferenza senza rispondere a precise indicazioni di voto, la probabilità di ottenere distribuzioni empiriche quasi uniformi (come quelle descritte con i primi due strumenti statistici) risulterebbe decisamente bassa: considerando tutte le 27 votazioni, in media, si tratta di una probabilità dell'ordine di 1 su 1000 (se non ci fosse alcuna forma di coordinamento tra gli elettori, ci si dovrebbe aspettare che risultati del tipo di quelli osservati empiricamente dovrebbero ri-

petersi solo una volta su 1000). Questi risultati, conclude l'autore, dimostrano che i processi di votazione sono pilotati.

I risultati ottenuti da Paris sono ancora più significativi se si riflette sulle modalità concrete di coordinare le elezioni delle commissioni. Infatti, il problema di coordinamento tra docenti di uno stesso settore, pur essendo concettualmente banale, può non esserlo affatto nella sua applicazione concreta, a causa dei vincoli normativi esistenti. Ad esempio, per richiamare i due vincoli più fastidiosi dal punto di vista di un eventuale coordinatore, i docenti non sono eleggibili presso la propria sede, né possono essere eletti per più di una volta nell'anno solare. Questo dato, interpretato alla luce dei risultati ottenuti da Paris, lascia supporre non solo che i docenti seguano in modo assai disciplinato le indicazioni di voto del coordinatore, ma anche che queste indicazioni siano veramente *ad personam*. Questo non tanto perché il coordinatore preferisce questo o quel docente in questa o quella commissione, ma semplicemente perché l'indicazione puntuale dei docenti da votare è il modo più sicuro di impedire che, per il gioco del caso, saltuariamente, anche qualche docente estraneo alla squadra dominante possa entrare in una commissione di concorso.



## Capitolo 9

### I rapporti di potere indotti dal processo di cooptazione

Il sistema di reclutamento che abbiamo considerato genera una fitta rete di rapporti verticali e orizzontali all'interno dell'università. Ma prima di discutere l'eventuale contenuto di questi rapporti in termini di potere, dobbiamo innanzi tutto definire rigorosamente cos'è un rapporto di potere.

In realtà, esistono diverse nozioni di potere, ognuna delle quali coglie aspetti diversi dei rapporti sociali e interpersonali. Di questo tuttavia ci occuperemo in seguito. Per il momento, adottiamo la nozione di potere più diffusa nelle scienze sociali, come rapporto essenzialmente interpersonale: *un soggetto ha potere su un altro soggetto quando può condizionarne i comportamenti*. Si tratta di una definizione assai generale, di ispirazione individualistica, che non chiarisce veramente l'origine del rapporto di potere e il modo in cui tale rapporto si attua. È però sufficiente a caratterizzare alcune relazioni interpersonali che si instaurano nel processo di cooptazione come relazioni di potere.

*Rapporti di potere verticali e orizzontali*

Ciascun caposcuola stabilisce il piano di sviluppo del proprio *team*, con un occhio rivolto all'interno, per tenere costantemente sotto controllo i propri allievi, e con l'altro rivolto all'esterno, per controllare le mosse delle altre squadre accademiche, la cui espansione eccessiva può sempre essere pericolosa.

All'interno, il maestro esercita il potere già accumulato esigendo prestazioni di vario tipo dai suoi allievi. Si tratta di un rapporto di potere consensuale poiché l'allievo non ha alcun obbligo formale nei confronti del proprio referente, anche se gli obiettivi di carriera rendono assai vantaggioso assecondare le richieste di quest'ultimo. Ma, per rigenerare nel tempo questo rapporto di potere informale, il maestro deve anche dar prova di poter ripagare opportunamente i propri allievi, elargendo favori e mantenendo le promesse fatte, ovviamente secondo le proprie priorità e le proprie convenienze.

L'incertezza degli allievi in merito ai criteri di ricompensa adottati dal maestro è un fattore che generalizza la dipendenza dei primi dal secondo. In condizioni di incertezza, infatti, gli allievi sanno che devono sempre dare il massimo se vogliono davvero rientrare nella rosa dei prescelti, quando il maestro finalmente si deciderà a premiare i migliori. Così, il maestro conserva il pieno controllo su tutto l'insieme dei suoi allievi anche in circostanze in cui, oggettivamente, egli non può ricompensarli tutti. A dover obbedire al maestro non sono dunque solo quelli che *ex post* sono effettivamente ricompensati, ma tutti quelli che *ex ante* ambiscono ad una promozione o, semplicemente, al rinnovo della borsa o del contratto.

Con le dovute differenze numeriche e, soprattutto, per la gravità del ricatto, si tratta un po' dello stesso fenomeno del voto di scambio in alcune regioni italiane in cui, con la creazione di un certo numero di posti di lavoro in periodo pre-elettorale, alcuni politici riescono a far seguire le proprie indicazioni di voto ad un esercito di disperati (e alle loro famiglie), attaccati tutti allo stesso miraggio di un lavoro stabile, pur essendo noto a tutti che, alla fine, solo una piccola minoranza sarà veramente ricompensata.

L'intensità della subordinazione degli allievi al maestro aumenta con l'aumentare della concorrenza tra allievi. Non potendo contare su alcun rapporto contrattuale certo, gli allievi hanno interesse ad adottare qualsiasi comportamento che ritengano possa essere apprezzato dal loro referente. Così, a seconda delle loro capacità e delle preferenze del referente, gli allievi possono tentare di distinguersi sul piano strettamente scientifico o assumere gli atteggiamenti più servili, anche quando non richiesti espressamente. L'importante è emergere sui *compagni di squadra*, che, dal punto di vista della competizione per la ricompensa, di fatto, non sono altro che dei rivali. Si tratta di un gioco assai delicato perché, pur essendo in competizione tra loro, gli allievi sanno che il maestro vuole una squadra coesa e affiatata, cosa che genera non poche ipocrisie nei rapporti personali tra allievi di uno stesso maestro.

Quando poi effettivamente arrivano le ricompense, gli allievi premiati difficilmente si emancipano dalla dipendenza dal proprio referente. Al contrario, i favori ricevuti dall'allievo diventano immediatamente nuovi debiti morali nei confronti del maestro, i quali legano sempre più l'allievo al suo maestro e rinforzano ulteriormente il

legame informale tra le due figure accademiche. In linea puramente teorica, una volta ricevuto il favore, l'allievo potrebbe "tradire" il proprio maestro. Se non lo fa, o se lo fa solo raramente, è per due ragioni: primo, la carriera è lunga; secondo, nei rapporti di potere di tipo fiduciario, la reputazione è una qualità importante, e a nessuno piace avere in squadra giocatori inaffidabili.

Consideriamo ora i rapporti del caposcuola con i suoi pari grado. La posta in gioco qui è la misura delle rispettive aree di influenza. La formazione di alleanze attraverso scambi di favori è il principale meccanismo attraverso cui gli universitari costruiscono la propria rete di relazioni interpersonali. Farsi eleggere in una commissione di concorso (o far eleggere un membro della propria squadra) e assicurare il buon andamento della procedura è il miglior modo per garantirsi comportamenti simmetrici quando sarà il proprio allievo a dover passare (o quando ci si giocherà in prima persona un avanzamento di carriera). L'ampiezza della rete di crediti che ciascun universitario sa crearsi dà una misura del suo potere. Questo vale tanto per il processo di cooptazione, quanto per la vita universitaria di tutti i giorni, in cui le decisioni più importanti passano sempre, formalmente, per organi collegiali ed è dunque importante poter contare su una rete stabile di sostenitori.

### *La valenza distruttiva del potere*

Favori e promesse costituiscono solo un lato del rapporto di potere tra squadre accademiche. Accanto a strategie di tipo cooperativo, talvolta possono rendersi convenienti strategie conflittuali. In questo

caso, favori e promesse lasciano il campo a dispetti e minacce, come strumento di regolazione dei rapporti tra squadre. Questo secondo lato dei rapporti di potere evidenzia la capacità anche distruttiva dell'esercizio del potere. Il potere di una squadra può infatti essere esercitato al solo fine di ostacolare i piani di altre squadre. L'attuazione di strategie di questo tipo non si manifesta necessariamente in eventi empirici particolari. L'esercizio distruttivo del potere dà luogo più spesso a "non-eventi", come ad esempio la decisione, imposta da una squadra, di *non* avviare un concorso voluto da una squadra rivale. In questa sua capacità distruttiva, l'esercizio del potere assorbe energie e risorse (al pari dell'esercizio "costruttivo"), senza però alcuna contropartita diretta e immediata per il soggetto che esercita il potere e senza la possibilità di comprendere pienamente i giochi di potere sottostanti da parte degli osservatori esterni al sistema.

Altre volte la capacità distruttiva del potere prende la forma di punizione o vendetta nei confronti di singoli individui, interni o esterni alla squadra, i quali, secondo il giudizio del caposcuola, hanno infranto le regole, danneggiato la propria squadra o addirittura la corporazione tutta. Anche in questo caso, l'esercizio distruttivo del potere può produrre sia eventi, sia non-eventi, a seconda che la punizione adottata consista nel danneggiare esplicitamente il "peccatore" o semplicemente nell'ostacolare quest'ultimo nel perseguimento dei propri piani di azione. In tutti e due i casi, comunque, l'esercizio distruttivo del potere incoraggia comportamenti difensivi sull'altro fronte, i quali anch'essi assorbono tempo ed energie.

Nella sua valenza distruttiva, l'esercizio del potere è dunque essenzialmente un gioco a somma negativa. Esso assorbe risorse senza alcuna contropartita sicura per nessuno (al di là del beneficio che alcuni soggetti possono trarre dal vedere i propri rivali in difficoltà). Questo è ben visibile quando i poteri dei soggetti che si scontrano sono ben bilanciati, come nel caso dei rapporti tra squadre accademiche vere e proprie. In questi casi i diretti interessati sanno bene che gli sforzi incrociati volti a vanificare i piani altrui possono finire semplicemente per annullarsi a vicenda. L'apertura delle ostilità tra squadre accademiche non è dunque, in generale, la migliore soluzione, a meno di un'asimmetria iniziale importante nel rapporto di potere esistente tra loro. Dal punto di vista economico, è assai più efficiente rifarsi al codice etico di non-ingerenza negli "affari privati" delle altre squadre e ricorrere al conflitto solo in casi eccezionali. Tutto questo richiede un sapiente lavoro diplomatico di prevenzione. Di questo lavoro tuttavia non rimane praticamente alcuna traccia ufficiale, poiché esso si svolge per lo più a porte chiuse, senza dar luogo, il più delle volte, ad alcun evento empirico osservabile.

### *Le manifestazioni empiriche del potere*

Sia nei rapporti di potere verticali (maestro-allievo), sia in quelli orizzontali (maestro-maestro), lo scontro aperto è una rara eccezione, non certo la regola. Il rapporto di potere si manifesta nell'obbedienza e nel rispetto delle regole (anche se illecite), non nel conflitto e nell'imposizione dei propri interessi su quelli degli

altri. Anzi l'osservazione di scontri aperti è un fenomeno eccezionale, che segnala la crisi degli equilibri raggiunti e l'apertura di una fase di ristrutturazione dei rapporti di potere esistenti.

Questo rende difficile lo studio empirico dei rapporti di potere poiché l'osservazione di un sistema di relazioni apparentemente non conflittuali può essere indice tanto di relazioni armoniose e spontanee quanto di rapporti di potere molto forti e ben radicati. Non si tratta evidentemente di una specificità dei rapporti di potere nell'università, ma di una caratteristica generale dei rapporti di potere. Nel caso dei rapporti interni all'università, questo problema si manifesta in modo chiaro.

Ad alcuni può sembrare evidente che il rapporto maestro-allievo è un rapporto di potere, tanto che queste due figure, come dicevamo, sono spesso descritte come quelle del "barone universitario" e del "portaborse". Ad altri però (e tra loro molti universitari) questo rapporto appare come carico di valenze morali, rispetto scientifico e cooperazione professionale tra scienziati affermati e allievi in corso di formazione. E allora per poter affrontare la questione in termini scientificamente rigorosi, dobbiamo innanzi tutto discutere criticamente la letteratura sul potere e spiegare in che modo la cooptazione produce e riproduce un'articolata struttura di rapporti di potere nell'università.

A questo punto, dobbiamo però lasciare l'università e aprire una parentesi sulle diverse concezioni del potere esistenti nelle scienze sociali. Questo chiarimento teorico ci servirà a capire perché il sistema universitario, al di là delle specifiche relazioni interpersonali che lo caratterizzano, è un "sistema di potere" e, parallela-

mente, quali sono i meccanismi attraverso cui gli universitari arrivano a concepire il loro sistema come privo di rapporti di potere, salvo qualche rara eccezione.



### III

## Concezioni del potere



## Capitolo 10

### L'ontologia del potere

A prima vista non sembra difficile stabilire in che senso e in che misura i rapporti all'interno dell'università siano rapporti di potere. Si tratta semplicemente di scegliere una particolare definizione del concetto di potere e di affiancarvi una metodologia che permetta di verificare se i rapporti universitari rispettino le condizioni della definizione adottata. Il problema che si pone, tuttavia, è che nelle scienze sociali convivono metodologie d'analisi assai diverse, che riflettono concezioni del mondo altrettanto diverse. La scelta stessa di utilizzare un particolare metodo piuttosto che un altro, e le diverse definizioni di potere che ne discendono, chiama dunque in causa questioni filosofiche più generali che devono essere valutate attentamente. Soffermiamoci dunque sui problemi di metodo più importanti.

#### *Concezioni del potere e metodi d'analisi*

La scelta di un metodo d'analisi non è mai priva di ripercussioni sui risultati dell'analisi. Ogni metodologia

necessariamente presuppone un'ontologia: un particolare metodo d'indagine della realtà può essere applicato solo se si ipotizza che la realtà abbia una particolare struttura. Nell'indagine scientifica esiste quindi un ineliminabile elemento a priori che condiziona i risultati stessi dell'indagine scientifica. Quest'elemento a priori, soprattutto nelle scienze sociali, incorpora giudizi di valore, visioni ideologiche e aspetti culturali. Questo naturalmente non implica affatto che il confronto tra teorie basate su metodologie diverse sia impossibile. Al contrario, il confronto è perfettamente possibile a condizione che si esplicitino la concezione del mondo sottostante, gli obiettivi dell'analisi e i giudizi di valore introdotti<sup>1</sup>.

A livello molto generale è possibile distinguere tra due metodologie che si confrontano nelle scienze sociali: quella individualista e quella olistica. Secondo l'individualismo metodologico, l'individuo è il punto di partenza nella spiegazione di tutti i fenomeni sociali. La libera scelta dell'individuo è considerata la causa ultima di ogni fenomeno sociale. I concetti aggregati hanno significato solo se possono essere ricondotti alle scelte dei singoli individui. La società stessa non è un'entità organica, ma un semplice insieme di individui. Secondo questa concezione, l'individuo è completamente indipendente dal contesto in cui vive. La relazione causale tra individuo e società è rigorosamente unidirezionale: il primo causa la seconda, ma non è minimamente influenzato da essa.

L'olismo metodologico ribalta questi nessi causali.

1. Cf. Schumpeter (1954), Dobb (1973), Myrdal (1981), Hutchison (1964).

L'individuo è un prodotto della società in cui vive: le sue preferenze, i suoi valori, i suoi criteri di scelta sono tutti causati dal contesto sociale. Lo stesso comportamento individuale deve dunque spiegarsi come un effetto delle relazioni sociali in cui l'individuo è immerso. Secondo una concezione stretta dell'olismo metodologico, come nell'individualismo metodologico, la relazione individuo-società è unidirezionale, con la differenza che in questa concezione è la società ad essere il punto di partenza di ogni spiegazione, mentre l'individuo perde ogni reale autonomia.

Mentre la posizione individualista è ampiamente diffusa nelle scienze sociali, anche nella sua forma più radicale, la posizione strettamente olistica non è particolarmente sviluppata. Più di frequente il riconoscimento di un nesso causale dalla società all'individuo si accompagna al riconoscimento di nessi causali di segno opposto, secondo i quali la società stessa evolve in risposta alle scelte individuali. Il rapporto individuo-società, in questa concezione è di tipo dialettico e il nesso di causazione è di tipo cumulativo, nel senso che le relazioni sociali esistenti condizionano le scelte individuali, ma allo stesso tempo, le scelte individuali contribuiscono a riprodurre e a far evolvere le relazioni sociali esistenti.

Se si analizza il fenomeno del potere attraverso una metodologia individualistica, esso appare come un insieme di relazioni interpersonali. Questo perché, come abbiamo detto, in questa concezione, la società è essa stessa un insieme di relazioni interpersonali e al di fuori di tali relazioni non c'è niente da investigare. Se il potere è invece analizzato all'interno di una concezione olistica e dialettica, il problema stesso dei rap-

porti interpersonali diventa secondario. Lo studio del potere deve invece concentrarsi sulle relazioni sociali che influenzano e condizionano il comportamento individuale e sui meccanismi che riproducono queste relazioni sociali.

Tradizionalmente, il tema del potere è studiato soprattutto in sociologia e nelle scienze politiche. L'approccio individualista in queste discipline trae ispirazione dal lavoro di Max Weber, il quale definisce il potere come «la possibilità di trovare obbedienza, presso certe persone, ad un comando che abbia un determinato contenuto»<sup>2</sup>. Questa definizione – come la definizione più ampia che abbiamo adottato finora – presuppone che i rapporti di potere siano per loro natura di tipo interpersonale. Nelle analisi empiriche, essa è stata applicata principalmente allo studio di come un soggetto riesce ad imporre il proprio volere nelle decisioni collettive, nonostante l'opposizione aperta di altri soggetti. In quest'ottica, si è sviluppata un'ampia letteratura mirante a determinare empiricamente la concentrazione del potere nelle diverse sedi decisionali. La ricerca empirica, tuttavia, ha sollevato questioni metodologiche delicate sulle quali la comunità scientifica si è divisa. Ad oggi, il dibattito sociologico e di scienze politiche è aperto e, al suo interno, coesistono concezioni assai diverse del potere.

Più di recente, il tema del potere ha conquistato l'attenzione anche dell'ortodossia economica. In modo assai più impressionante che nelle altre scienze sociali, la teoria economica moderna è dominata da un'unica

2. Weber (1961, vol. 1, p. 52).

scuola di pensiero, quella neoclassica, basata sulla matematica e sull'individualismo metodologico.

Gli economisti neoclassici si considerano gli scienziati sociali più rigorosi sul piano del metodo. Secondo loro, solo un'analisi formale sofisticata può gettare luce sui fenomeni sociali. Le questioni filosofiche, le diverse concezioni del mondo implicite nei modelli matematico-economici, i rapporti tra ideologia, metodologia e teoria economica non riguardano veramente l'economista. Un buon economista deve conoscere bene la matematica ed essere rigoroso sul piano logico-deduttivo. Il resto sono inutili chiacchiere.

Accanto al formalismo matematico la teoria dominante adotta in modo compatto l'individualismo metodologico, tentando di interpretare anche i fenomeni sociali più complessi come mero frutto delle scelte individuali. Secondo un'opinione diffusa, infatti, la teoria economica che non rispetta l'individualismo metodologico è semplicemente teoria economica di serie B. Questo ha portato larghe fette dell'eterodossia economica a scendere a compromessi con la teoria neoclassica, accettandone i principi metodologici (e perdendo gran parte dei propri tratti di originalità). Il tema del potere, tradizionalmente sviluppato dalle scuole marxista e istituzionalista, ha conquistato le pagine delle più importanti riviste economiche solo dopo la riconversione di queste scuole di pensiero ai canoni metodologici della scuola neoclassica. Queste due scuole di pensiero eterodosse hanno così dovuto rinnegare i loro tratti metodologici fondamentali: il rapporto dialettico tra società e individuo, essenziale nella concezione del materialismo dialettico di Karl Marx e Friedrich Engels, e il principio di causazione cumulativa, su cui si basano i lavori di John

Kenneth Galbraith e Kenneth Boulding, giusto per citare due autori istituzionalisti che hanno dedicato particolare attenzione al problema del potere. La teoria radicale e il neo-istituzionalismo sono il risultato di questo curioso esperimento teorico di trasformazione del marxismo e del vecchio istituzionalismo americano in branche dell'economia neoclassica. Sta di fatto che è proprio lungo la strada battuta da questi approcci – espressione del massimo rigore scientifico, secondo i canoni oggi dominanti – che si sviluppa il dibattito moderno sul tema del potere nelle scienze sociali.

Al fine di mettere ordine in questo complesso quadro e di discutere criticamente questa letteratura dobbiamo ora costruire un'*ontologia del potere* all'interno della quale collocare le diverse definizioni adottate da queste scuole di pensiero. È dunque arrivato il momento di allargare la nostra concezione del potere, inteso finora come mero rapporto interpersonale, e analizzare la sua base sociale e le condizioni sotto le quali esso assume rilevanza scientifica.

### *Potere di agire e potere su qualcuno*

Accanto alla concezione del potere come rapporto interpersonale – come capacità di un soggetto di influenzare il comportamento di un altro soggetto (“potere su qualcuno”) – è possibile definire una nozione di potere, intesa come capacità di un soggetto di intervenire sul mondo esterno (“potere di agire”). In entrambi i casi, i soggetti cui fanno riferimento queste definizioni di potere non devono essere necessariamente individui (come invece assumono i seguaci più fedeli del-



l'individualismo metodologico), ma possono essere anche soggetti collettivi, come partiti politici, sindacati, imprese, banche, associazioni, movimenti o squadre accademiche. L'unica condizione che si deve porre è che tali soggetti siano in grado di prendere decisioni. Il *potere di agire* è definito dall'insieme di azioni che il decisore può compiere. Non c'è ragione di assumere che ogni soggetto conosca perfettamente il proprio insieme di azioni possibili e quelli degli altri soggetti con cui interagisce. La presenza di informazione imperfetta o di razionalità limitata può condurre ad una conoscenza solo parziale e difettosa, la quale può condizionare la scelta del decisore. Ma, indipendentemente da questo, l'insieme delle azioni che un soggetto può o non può compiere esiste e non dipende da ciò che il soggetto effettivamente sa. Naturalmente, l'analisi del potere d'agire non è sufficiente a stabilire ciò che l'agente effettivamente farà o, per dirla diversamente, l'analisi dell'*esistenza* di relazioni di potere d'agire non può spiegare come gli agenti *eserciteranno* questo potere: le scelte dipendono infatti non solo dai vincoli esistenti (o, meglio, dalla percezione e dall'interpretazione soggettiva di tali vincoli), ma anche dagli obiettivi che i decisori si prefiggono.

Questa nozione di potere di agire può essere vista come il fondamento stesso della nozione di potere su qualcuno. Riconsideriamo quest'ultima più attentamente. Un rapporto di *potere su qualcuno* si ha quando la scelta di un soggetto dipende dalla particolare decisione presa da un altro soggetto all'interno del proprio insieme di decisioni possibili. Affinché questo accada deve verificarsi almeno una delle due seguenti condizioni: 1) un soggetto può condizionare il potere di

agire di un altro soggetto; 2) un soggetto può influenzare i criteri di scelta di un altro soggetto. Nei termini della teoria delle decisioni, l'esistenza di un rapporto di potere del soggetto A sul soggetto B presuppone la facoltà di A di influenzare il sistema di vincoli e/o la funzione-obiettivo di B (l'insieme degli obiettivi perseguiti da B e i loro pesi relativi). Potere su qualcuno e potere di agire sono dunque strettamente legati. Più precisamente, il potere di A su B emerge come conseguenza di una particolare configurazione del potere di agire di A, secondo la quale alcune delle sue opzioni di scelta modificano i vincoli e/o la funzione-obiettivo di B.

La forma più forte di potere su qualcuno si ha quando A può ottenere da B un preciso comportamento. Se questo avviene attraverso il condizionamento dei vincoli di B, si ha un *rapporto autoritario*, o *gerarchico*. Nel rapporto di autorità A può restringere l'insieme delle scelte possibili di B ad una sola opzione: B in questo caso deve solo obbedire ad A, quali che siano le sue preferenze, e non ha perciò alcun potere decisionale reale. La capacità di A di ottenere un particolare comportamento da parte di B attraverso il condizionamento intenzionale della funzione-obiettivo costituisce invece una forma di *manipolazione* totale dei valori di B da parte di A.

### *La riproduzione dei rapporti di potere*

Affinché i rapporti di potere siano oggetto di indagine scientifica è necessario che essi siano duraturi, non semplicemente occasionali. Questo accade se si veri-

fica uno dei due casi seguenti: 1) il rapporto di potere continua ad esistere anche dopo che il potere è stato esercitato; 2) il rapporto di potere cessa di esistere quando il potere è esercitato, ma esistono meccanismi che rigenerano continuamente il rapporto di potere iniziale. Nel primo caso è la relazione di potere stessa ad essere duratura; nel secondo caso sono invece i meccanismi di riproduzione del rapporto di potere a dare stabilità al rapporto stesso.

Se consideriamo i rapporti di potere su qualcuno, un rapporto di potere del primo tipo è il rapporto genitore-figlio (almeno fino alla maggiore età del figlio). L'autorità del genitore non si consuma nell'esercizio del potere. Il genitore rimane genitore e il figlio rimane figlio anche dopo che il primo ha spedito il secondo a letto senza cena per avergli disobbedito. Il rapporto padrone-servo rientra nella stessa tipologia. L'ordine che il padrone dà al suo servo non intacca minimamente la capacità di dargli ancora altri ordini, né modifica la posizione di padrone e servo nella relazione tra i due soggetti<sup>3</sup>.

Le relazioni di mercato sono invece apparentemente esempi di relazioni prive di un contenuto duraturo di potere (o almeno così sono spesso presentate). Quando il soggetto A ottiene un particolare comportamento dal soggetto B, attraverso l'acquisto da quest'ultimo di un bene o servizio, il suo potere termina. Il potere di agire conferito dal denaro (e l'eventuale

3. A questo riguardo va notato che nei sistemi in cui il potere assume una dimensione pure simbolica, il suo esercizio diventa una condizione importante per riaffermare continuamente l'esistenza del rapporto di potere stesso. In parole semplici: un capo che non dà ordini perde autorità e finisce per non essere più ascoltato.

potere su qualcuno che esso può generare) si perde nel compimento della transazione, col passaggio del denaro nelle mani del venditore e con l'ottenimento del bene o la fruizione del servizio da parte del compratore. L'esercizio del potere d'acquisto, in altri termini, implica un trasferimento di questo potere d'agire e la sua perdita da parte del soggetto iniziale. In mancanza di meccanismi che riconducano il potere d'acquisto nelle mani del soggetto iniziale, la relazione di potere non è affatto duratura.

Tuttavia, prima di affermare che le relazioni di mercato non hanno un contenuto duraturo di potere, si devono esaminare i meccanismi che regolano la distribuzione del potere d'acquisto dei diversi soggetti che interagiscono nel mercato. Se, per qualche ragione, l'asimmetrica distribuzione del potere d'acquisto tra i soggetti sociali si riproduce sistematicamente a causa di particolari meccanismi economici, anche le relazioni di mercato assumono un carattere coercitivo. La differenza rispetto ad un sistema basato su rapporti interpersonali di potere espliciti e duraturi è che il comportamento del singolo individuo in questo caso non risponde ad una relazione diretta di subordinazione ad un altro individuo ma è condizionato da meccanismi impersonali che riproducono asimmetricamente i vincoli, all'interno dei quali avvengono le scelte individuali. Questa possibilità, come ora vediamo, non è affatto una semplice eventualità teorica, ma costituisce, secondo Marx, un aspetto essenziale della natura coercitiva dei rapporti economici nel capitalismo.

*Potere interpersonale e coercizione sociale*

A scopo esemplificativo, consideriamo i diversi rapporti di potere che caratterizzano il sistema feudale e quello capitalista. Nel feudalesimo, le posizioni di potere sono durature e non hanno bisogno di particolari meccanismi economici per riprodursi. I rapporti di potere sono stabiliti, a livello politico e giuridico, dalla posizione dell'individuo nella gerarchia sociale. In un simile contesto, il potere non si estingue affatto nel suo esercizio, ma rimane intatto. In alcune società feudali, fra i poteri che il barone può esercitare c'è lo *ius primae noctis*, il diritto di stuprare una sua vassalla. Una volta commessa la violenza, il barone non ha esaurito il suo potere in questo campo: può continuare ad esercitarlo altre volte, e stuprare ancora le donne del suo feudo ogni volta che ne abbia voglia.

Accanto a questi poteri veri e propri sulla persona e sul suo corpo, il signore feudale gode poi di un potere di natura propriamente economica, consistente nel diritto di appropriarsi del frutto del lavoro dei suoi servi della gleba. L'organizzazione economica del feudalesimo può infatti schematizzarsi come segue. La società è divisa in tre classi sociali principali: la nobiltà, il clero e i servi della gleba. I nobili detengono il potere politico. Il clero quello spirituale, cui si accompagna il diritto economico di esigere dai servi della gleba le cosiddette decime: una forma di tassa in natura pari a circa un decimo del prodotto. I servi della gleba non dispongono invece di alcun potere e sono obbligati a fornire le *corvée*: devono cioè dedicare parte del loro tempo di lavoro ai nobili, ai

quali va tutto il prodotto delle terre padronali (*fondi dominici*), prima di potersi dedicare al lavoro delle *terre servili*, dalle quali traggono i mezzi per il loro sostentamento. Ogni anno questo schema si ripete immutato, senza che l'esercizio di questi poteri da parte di nobili e clericali intacchi minimamente il loro potere sui servi della gleba.

Nel sistema capitalista, tutto questo non avviene. Sul piano politico, vige l'uguaglianza nei diritti e non vi è alcuna asimmetria giuridica tra gli individui. All'uguaglianza politica, nel capitalismo, si affianca tuttavia la disuguaglianza economica. Da qui nasce, secondo Marx, la contraddizione tra un'apparenza di libertà e uguaglianza e un'essenza di dominazione e sfruttamento. Il capitalismo, scrive Marx, trova le condizioni per il suo sviluppo quando il lavoratore diventa libero in un duplice senso:

Che disponga della propria forza lavorativa come propria merce, nella sua qualità di libera persona, e che, d'altra parte, non abbia da vendere altre merci, che sia privo ed esente, libero di tutte le cose necessarie per la realizzazione della sua forza-lavoro<sup>4</sup>.

La nascita del mercato del lavoro è un processo particolarmente violento, che trasforma radicalmente i rapporti di potere esistenti. Al suo studio Marx dedica l'intera settima parte del primo volume del *Capitale*, in cui mostra l'emergere di una nuova struttura del potere di agire nella società: da una parte, la for-

4. Marx (1867, cap. 4).

mazione della cosiddetta “accumulazione originaria” del capitale, attraverso la quale nasce la nuova classe borghese; dall’altra, la separazione dei lavoratori dai mezzi di produzione necessari alla loro attività, da cui nasce la classe proletaria.

Sin dalle origini dell’economia politica, scrive Marx, gli «economisti volgari» si sono sforzati di spiegare questo «peccato originale» raccontandolo come aneddoto del passato:

C’era una volta, in una età da lungo tempo trascorsa, da una parte una élite diligente, intelligente e soprattutto risparmiatrice, e dall’altra c’erano degli sciagurati oziosi che sperperavano tutto il proprio e anche più<sup>5</sup>.

O ancora sono ricorsi all’espedito narrativo di Robinson Crusoe – il personaggio del romanzo di Daniel Defoe, che si ritrova su un’isola deserta e immediatamente si organizza secondo i più moderni principi economici – per mostrare il carattere spontaneo e naturale dell’emergenza dei rapporti capitalistici e per far apparire questi ultimi come espressione dei più alti canoni di razionalità economica. Ma questi, replica Marx, sono solo goffi tentativi di legittimare i rapporti borghesi, che non fanno i conti con la storia: il capitalismo non nasce affatto dalle “robinsonate” degli economisti, ma dalle ceneri del feudalesimo, attraverso un processo che resta scritto «negli annali dell’umanità a tratti di sangue e fuoco»<sup>6</sup>. (Triste-

5. Marx (1867, cap. 24).

6. Marx (1867, cap. 24).

mente, si deve registrare che, a distanza di un secolo e mezzo dalla critica marxiana, la robinsonata costituisce oggi il metodo privilegiato nella maggior parte dei manuali di economia)<sup>7</sup>.

Storicamente, affinché potesse crearsi un mercato del lavoro, fu necessaria l'espropriazione dei lavoratori, i quali, mentre si liberavano dei vincoli imposti dalle istituzioni feudali, si trovavano al tempo stesso privi di qualsiasi mezzo per sopravvivere e furono quindi *co-stretti* a vendere la propria forza lavoro al miglior offerente. Con la trasformazione della forza lavoro in merce da scambiarsi sul mercato, la vita stessa dei lavoratori diventa dunque soggetta alle dinamiche proprie del mercato, le quali operano indipendentemente dalla volontà e dai desideri dei singoli soggetti economici.

È dunque in questo rapporto tra sfera giuridico-politica e sfera economica che si deve ricercare la natura dei nuovi rapporti di potere di tipo capitalistico, secondo il punto di vista marxista. Perché, in definitiva,

7. Anche sul fronte più avanzato della ricerca teorica, il metodo ipotetico-speculativo che Marx rimprovera agli economisti volgari è ampiamente sviluppato dai maggiori economisti fedeli alla metodologia neoclassica: Oliver Williamson (1975, 1985), Armen Alchian e Harold Demsetz (1972), Stephen Cheung (1983) e Joseph Stiglitz (1975) spiegano ad esempio l'origine dei rapporti gerarchici come frutto della libera scelta di ipotetici individui, dotati di diverse capacità dirigenziali, talenti naturali o doni intellettivi, che spontaneamente decidono di intraprendere fra loro una relazione di lavoro subordinato. Diversa è invece la posizione degli storici, i cui studi tuttavia non incidono particolarmente sulle certezze degli economisti. All'interno del marxismo, l'origine dei rapporti gerarchici nel capitalismo è sviluppata in particolare da Edward Thompson (1978), Eric Hobsbawm (1964), Stephen Marglin (1974, 1975, 1991) e John Rule (1986). Da una prospettiva non marxista, Karl Polanyi (1974) offre una descrizione dettagliata dell'ostilità della società civile all'affermarsi dei rapporti di mercato come modo di regolazione della società. Ponendo l'accento sulle necessità organizzative imposte dallo sviluppo tecnologico, David Landes (1969), Maxine Berg (1984, 1991) e Sidney Pollard (1965) evidenziano anch'essi il carattere tutt'altro che spontaneo di questi processi.



non c'è una gran differenza di sostanza se, alla fine dell'anno, il contadino consegna al feudatario venti sacchi di grano, tenendone sette per sé (dopo aver pagato tre sacchi di grano al clero in forma di decima), in virtù di un ordinamento feudale che glielo impone, o se li consegna tutti e trenta ad un capitalista – avendo liberamente scelto, all'inizio dell'anno, di firmare con lui un contratto di vendita della propria forza lavoro – per poi ricomprarne sette sul mercato con il salario ricevuto, al netto delle imposte (che, ora come allora, servono tra le altre cose a tenere in vita il clero).

In ambedue i casi, il contadino e la sua famiglia non consumano parte dei sacchi di grano che hanno prodotto, ed entrambi i sistemi funzionano ordinatamente solo perché le regole istituzionali garantiscono e impongono il trasferimento dei sacchi di grano da un soggetto all'altro, come condizione di riproducibilità del sistema. Ma, nel primo caso, il trasferimento di risorse da chi le produce a chi le consuma *appare* come il frutto di un rapporto di potere e dominazione, mentre, nel secondo, tutto *appare* armonioso e frutto di libere scelte economiche. Ciò nonostante, dietro questa diversa *apparenza* si nasconde, secondo Marx, una stessa *essenza*, fatta di appropriazione (perfettamente legale) del prodotto del lavoro altrui. Nella transizione dal feudalesimo al capitalismo, in altri termini, i vecchi rapporti di potere che assoggettano il lavoratore e che lo obbligano ad un plus-lavoro a beneficio della classe dominante non si cancellano affatto, ma cambiano semplicemente il loro modo di operare e di apparire. Lo sfruttamento, che nella società feudale è evidente e manifesto, diventa invisibile nella società capitalista, dove il trasferimento del prodotto tra le classi non

cessa affatto, ma è solo offuscato dal velo dello scambio "volontario".

Se ci limitiamo allo studio dei rapporti interpersonali, si vede allora che il capitalista, nell'esercitare il potere derivante dal capitale, perde effettivamente il potere d'acquisto di cui dispone: come in ogni transazione, il potere d'acquisto, una volta speso per comprare la forza lavoro del lavoratore (e tutto ciò che serve alla produzione), esce dalle tasche del capitalista. Il fatto tuttavia è che vi rientrerà (probabilmente con un certo profitto) al termine del processo produttivo, con la vendita della merce. In questo stesso processo, il potere d'acquisto temporaneamente nelle mani del lavoratore viene consumato a fini di sussistenza, mettendo di nuovo il lavoratore in condizioni di dover vendere la sua forza lavoro.

Secondo Marx, quindi, la coercizione di cui è vittima il lavoratore nel capitalismo non si manifesta necessariamente in una relazione interpersonale diretta di potere, ma passa invece per meccanismi economici impersonali che riproducono l'asimmetria nella distribuzione del potere di agire e che conducono gli individui giuridicamente liberi a compiere quelle stesse azioni (un eccesso di lavoro dei cui frutti si appropria qualcun altro) che nel sistema feudale erano ottenute invece tramite un rapporto diretto di potere da parte del feudatario.

Questo tipo di ragionamento è ovviamente estraneo alla concezione individualista, la quale rifiuta l'esistenza di meccanismi impersonali che non possano essere ricondotti alla semplice scelta individuale. I seguaci dell'individualismo metodologico concludono dunque che vi è una differenza sostanziale nei rapporti

di lavoro in condizioni feudali e in condizioni capitalistiche: nel primo caso, il servo della gleba subisce un vero e proprio rapporto di potere dal feudatario; nel secondo caso, il lavoratore è invece libero da ogni rapporto di potere, non essendo obbligato ad intrattenere rapporti con alcun soggetto particolare ed essendo giuridicamente libero di fare ciò che vuole della propria forza lavoro.

Da un punto di vista marxista, la differenza tra i due sistemi è invece più di forma che di sostanza e la coercizione subita dal lavoratore si esprime nelle condizioni di sfruttamento che, sebbene in forme diverse, caratterizzano entrambi i sistemi. Per questo, la ricerca sul potere ispirata ad una concezione olistica, piuttosto che fermarsi al rapporto di potere diretto tra particolari soggetti, approfondisce invece le strutture sociali e i meccanismi impersonali che governano le scelte individuali.

### *Strutture e meccanismi coercitivi nei sistemi di potere*

Per sviluppare in modo scientificamente rigoroso lo studio dei rapporti di potere e i meccanismi sociali di coercizione, accanto alle nozioni di potere come rapporto interpersonale, dobbiamo introdurre i concetti impersonali di "struttura coercitiva", "meccanismo coercitivo" e "sistema di potere". Ma definiamo, innanzi tutto, la nozione di "sistema decisionale" che ci serve per precisare questi tre concetti.

Un *sistema decisionale* è definito dall'insieme dei poteri d'agire dei diversi soggetti e dalle interdipendenze che li legano. All'interno di un sistema decisionale, le relazioni tra i poteri d'agire individuali possono assu-

mere diverse forme. In alcuni casi, questi poteri possono essere semplicemente incommensurabili, nel senso che il soggetto A può compiere l'azione  $x$ , ma non l'azione  $y$ , mentre il soggetto B può scegliere  $y$ , ma non  $x$ . In altri casi, il potere d'agire di A è invece un sottoinsieme del potere d'agire di B, il che significa che A ha dei vincoli che invece B non ha.

Se ci troviamo nel secondo caso e se questa asimmetria nei vincoli risulta stabile nel tempo, allora il sistema decisionale è essenzialmente una *struttura coercitiva*. Con questo termine, si vuole sottolineare l'asimmetria nella distribuzione dei vincoli che la struttura del sistema decisionale impone ai diversi soggetti. Vista in positivo, tuttavia, è chiaro che questa stessa struttura può essere anche concepita come la base materiale che consente ad alcuni soggetti particolari comportamenti e che distribuisce in modo asimmetrico il potere d'agire. Si tratta evidentemente di due facce della stessa medaglia, in cui si pone l'accento sull'asimmetria nella distribuzione dei vincoli o sull'asimmetria nel potere d'agire, evidenziando in un caso le opzioni di scelta precluse e, nell'altro, quelle consentite.

Quando una struttura coercitiva rimane relativamente stabile nel tempo, si pone il problema di scoprire i meccanismi che regolano la sua riproduzione ed evoluzione. Chiameremo questi meccanismi, *meccanismi coercitivi*, dato il loro ruolo nella riproduzione del sistema decisionale come struttura coercitiva. Come nel caso della struttura coercitiva, anche i meccanismi coercitivi hanno una natura ambivalente, nel senso che nel riprodurre vincoli e obblighi per alcuni, riproducono libertà d'azione e opzioni di scelta per altri.

Con queste definizioni, possiamo finalmente precisare

il significato di un sistema di potere. Quando caratterizziamo un particolare sistema decisionale come *sistema di potere* non intendiamo semplicemente che i poteri d'agire dei diversi soggetti (e le eventuali relazioni di potere su qualcuno che essi possono determinare) siano ben definiti. Intendiamo anche che esistono una struttura coercitiva e dei meccanismi coercitivi che la riproducono che fanno dell'asimmetria nel potere d'agire un dato essenziale, necessario, del sistema decisionale (indipendentemente dalla presenza di rapporti di potere diretti a livello interpersonale).

Sulla base di questa ontologia del potere, è possibile spiegare come sistemi di potere equivalenti possano operare attraverso meccanismi diversi. Il potere d'agire di A e i suoi criteri di scelta possono infatti essere influenzati da fattori completamente diversi: in un caso, possono essere controllati (almeno in parte) da B; in un altro caso, possono invece essere governati da meccanismi coercitivi impersonali, senza che ci sia alcun soggetto particolare che abbia un potere diretto su A. Tuttavia, se il risultato conduce allo stesso insieme di vincoli e di criteri decisionali, che portano A ad adottare la stessa decisione e lo stesso comportamento, allora la differenza tra i due casi è solo formale, ma non sostanziale. Per questo, lo studio dei rapporti di potere non può fermarsi ai rapporti interpersonali – come se veramente l'assenza di questi rapporti di potere definisse il regno delle libertà – ma deve invece addentrarsi nelle strutture e nei meccanismi sociali che regolano questi rapporti.



## Capitolo 11

### Aspetti problematici dei rapporti di potere

L'ontologia del potere che abbiamo sviluppato consente di precisare la natura coercitiva dei rapporti sociali, superando la concezione restrittiva del potere come rapporto puramente interpersonale. Partendo da questa concezione sociale del potere, possiamo ora tornare ad occuparci della sfera dei rapporti interpersonali. Affrontiamo dunque alcuni aspetti problematici dei rapporti di potere, evidenziando il legame che esiste tra i rapporti interpersonali e i rapporti sociali entro cui questi si sviluppano.

#### *I rapporti biunivoci di potere*

Talvolta i rapporti di potere assumono carattere biunivoco. Nel caso del rapporto genitore-figlio, ad esempio, oltre al ben noto rapporto di autorità del primo sul secondo, chiunque abbia figli capisce facilmente il grado di condizionamento che questi impongono sulle scelte e sui comportamenti dei genitori. In gran parte, questo condizionamento avviene tramite l'interdipendenza

delle funzioni-obiettivo. Dal punto di vista formale, il genitore che vuole la felicità del figlio (secondo la concezione di felicità di quest'ultimo) assume tra gli argomenti della propria funzione-obiettivo la funzione-obiettivo del figlio. Questo genera una relazione di potere molto forte del figlio sul genitore, nel senso che gli obiettivi del primo diventano automaticamente obiettivi del secondo. Questa relazione di potere, come tutte le relazioni di potere che passano per il condizionamento delle funzioni-obiettivo, è per sua natura consensuale.

Tra le forme di potere consensuale, la relazione genitore-figlio è particolarmente forte poiché il condizionamento della funzione-obiettivo del genitore avviene senza che il soggetto dotato di potere (il figlio) debba fare alcuno sforzo per imporre il proprio volere, come invece avviene nelle forme di potere consensuale basate sulla manipolazione intenzionale delle preferenze e dei valori. Peraltro, si deve notare che, nella realtà, al di là delle dichiarazioni formali, l'inclusione degli obiettivi del figlio nella funzione-obiettivo del genitore (ma, più in generale, l'inclusione degli obiettivi di un qualunque soggetto nella funzione-obiettivo di un altro soggetto) è assai problematica e può ingenerare problemi di coerenza interna nella formulazione del piano ottimale del genitore qualora le preferenze del figlio siano incompatibili con quelle proprie del genitore (si pensi, ad esempio, al figlio fumatore e al genitore che vuole la felicità del figlio ma detesta il fumo). La relazione trasgressore-barone – che si verifica quando un soggetto viola le regole di comportamento di una squadra accademica – rientra nella stessa fattispecie, anche se con segno invertito. Come abbiamo



visto, quando un caposcuola decide di punire un soggetto che ai suoi occhi si è reso responsabile di comportamenti sconvenienti, il principale beneficio che intende trarne è costituito dal danno che riesce ad arrecare alla controparte (altri potenziali benefici sono legati all'effetto reputazione, che suggerisce di sanzionare duramente le trasgressioni per evitare il proliferare di comportamenti devianti). Formalmente, come nel rapporto genitore-figlio, anche in questo caso la funzione-obiettivo di un soggetto (il trasgressore) entra nella funzione-obiettivo di un altro soggetto (il castigatore); ma questa volta ciò avviene con segno negativo, nel senso che il male del primo concorre a determinare il bene del secondo. Questo denota comunque la presenza di un rapporto di potere del trasgressore sul barone (accanto ovviamente al rapporto di potere di senso inverso). Si tratta ovviamente di un rapporto di potere di cui il trasgressore farebbe volentieri a meno. La sua esistenza tuttavia non dipende dal trasgressore, ma dal barone, il cui desiderio di rivalsa lo rende di fatto dipendente dai comportamenti del trasgressore. Questo rapporto di potere, spesso sottovalutato, spiega anche l'irritazione del barone per il dispendio di energie che il trasgressore gli impone con i suoi comportamenti devianti.

*Problemi teorici derivanti dalla dinamicità delle preferenze*

Il problema del condizionamento delle funzioni-obiettivo è assai più complesso di quanto la teoria standard delle decisioni, di impostazione metodologica individualistica, non possa riconoscere. Secondo l'individua-

lismo metodologico, infatti, le preferenze sono date. Il modo più semplice per affrontare il problema decisionale e l'analisi di eventuali relazioni interpersonali di potere consiste allora nell'assumere un contesto statico in cui la funzione-obiettivo e il sistema dei vincoli determinano univocamente la migliore scelta possibile. Le vie più battute in letteratura per introdurre questioni dinamiche, senza però stravolgere quest'impianto teorico, consistono nell'assumere che le funzioni-obiettivo e/o il sistema di vincoli possano cambiare nel tempo a causa di shock esogeni. Un tentativo concettualmente più sofisticato è quello sviluppato dagli economisti appartenenti alla scuola austriaca, i quali pur ammettendo che le preferenze individuali siano un dato innato dell'individuo, concedono che possano esistere problemi di conoscenza da parte dell'individuo stesso nei confronti dei propri gusti e dei propri valori, il che apre la strada all'indagine dei processi di scoperta delle preferenze individuali di cui Friedrich August von Hayek – premio Nobel per l'economia nel 1974 – e i suoi seguaci (Israel Meir Kirzner in testa) sono i campioni. Quello che però nessuna teoria ispirata all'individualismo metodologico può concedere è la possibilità che le funzioni-obiettivo evolvano in modo endogeno, come effetto delle scelte passate e del condizionamento dell'ambiente esterno. Questo significherebbe infatti incrinare la sovranità dell'individuo, il quale, secondo questa impostazione metodologica (e ontologica) è il punto di partenza di tutti i fenomeni sociali. Al contrario, in una visione dialettica dei rapporti tra scelta individuale ed evoluzione istituzionale non è difficile mettere in dubbio la validità dell'ipotesi che

le preferenze siano date. Secondo questa concezione, le preferenze si costruiscono nel tempo come prodotto di condizionamenti esterni e scelte passate. I valori che guidano le scelte individuali nel periodo corrente non esistevano (nemmeno in modo tacito, come vorrebbe Hayek) in passato, bensì sono il prodotto delle scelte compiute nei periodi precedenti e delle risposte dell'ambiente a queste scelte.

Non si nasce con una preferenza per il buon vino o per il calcio. Il vino si impara ad apprezzarlo bevendolo; l'amore per lo sport si impara praticandolo (o guardandolo allo stadio o in televisione); la stessa passione per la ricerca scientifica e per alcuni temi specifici di ricerca, che è al cuore dello sviluppo dell'*homo academicus*, è un processo altamente cumulativo. Questo introduce un elemento di interazione soggetto-ambiente che è incompatibile con l'impostazione metodologica rigorosamente individualista. Anche ammesso che un individuo possa avere, sin dalla nascita, delle preferenze innate per le bevande alcoliche o per l'attività fisica, i gusti alimentari così come la passione per gli sport esistenti sono fenomeni intrinsecamente sociali e storicamente determinati, che l'individuo trova come pre-esistenti al momento di compiere le proprie scelte: un italiano, con ogni probabilità non gioca a cricket, ma a calcio; e il contrario avviene per un pakistano. E quando, a fine partita, si siederanno a tavola, il primo festeggerà la vittoria o annegherà i dispiaceri della sconfitta in una bottiglia di vino degna dell'evento, mentre il secondo concluderà il pasto sorseggiando il tipico tè *qehwa*, nel rispetto della tradizione e dei dettami religiosi del suo paese, che vietano ogni tipo di bevanda alcolica.

L'ipotesi che esista un rapporto dialettico tra contesto sociale e individuo rende assai più complessa la spiegazione delle scelte individuali e dei fenomeni sociali rispetto alla metodologia dei sostenitori più ortodossi dell'individualismo. Piuttosto che provare a spiegare tutti i fenomeni sociali a partire dall'individuo, il problema diventa quello di scoprire i meccanismi sociali che condizionano l'individuo e analizzare i modi attraverso cui le scelte individuali contribuiscono a riprodurre tali meccanismi sociali.

*Esercizio del potere, abuso di potere e dovere*

I rapporti interpersonali di potere presuppongono un certa discrezionalità nelle scelte del decisore. Questa discrezionalità, tuttavia, non è mai illimitata, bensì è storicamente determinata e circoscritta dal contesto normativo e istituzionale. Dal punto di vista teorico, quando il decisore non gode di alcun margine di discrezionalità decisionale, i suoi comportamenti hanno più a che fare con il *dovere* che non con il *potere*. Quando invece il decisore oltrepassa i limiti di discrezionalità socialmente attribuitigli, le sue scelte non denotano semplicemente l'*esercizio*, bensì l'*abuso*, del potere. Vediamo da vicino quali sono i rapporti tra esercizio del potere, dovere e abuso di potere, con qualche esempio.

L'individuo A ordina all'individuo B di pulire il tavolo. Questa situazione di per sé non implica un rapporto di potere di A su B. Se infatti A è obbligato a far pulire il tavolo a B, (se cioè A non gode della benché minima discrezionalità), allora non esiste un vero rapporto di

potere. L'eventuale potere di A si riduce, caso mai, alla scelta della sanzione da infliggere a B secondo la gravità dell'inosservanza delle disposizioni da lui impartite. Affinché A abbia invece effettivamente potere su B, si deve presumere che abbia la possibilità di compiere scelte discrezionali: cioè che non abbia la facoltà di impartire soltanto questo comando, ma che possa anche fare altrimenti.

Vediamo ora in quali casi l'esercizio del potere degenera in abuso. L'arbitro di una partita di calcio che deliberatamente non fischia il rigore quando in area c'è un fallo volontariamente commesso da un difensore non sta esercitando il suo potere, ma sta abusando di esso: egli ha il *dovere* di fischiare il rigore quando c'è fallo e di non fischiarlo in caso contrario. La sua discrezionalità riguarda la valutazione dell'episodio potenzialmente falloso, non la decisione se fischiare o no il fallo. Ovviamente l'arbitro può sbagliare la valutazione e prendere una decisione erronea. Ma si tratta appunto di errori, di abusi involontari, che non conferiscono all'arbitro il potere di fare come gli pare, né lo privano del suo dovere di agire in modo strettamente conseguente alle sue insindacabili valutazioni. L'insindacabilità delle sue valutazioni, infatti, non riguarda solo quanti vorrebbero contestarlo, ma anche se stesso. Essa non serve affatto a conferirgli un potere assoluto sui giocatori, ma solo a preservare la sua serenità di giudizio da influenze esterne, come condizione necessaria per arrivare ad una decisione corretta.

Allo stesso modo il commissario di concorso ha il *dovere* di nominare vincitore il candidato che ha più titoli e svolge meglio gli esami. Al commissario infatti sono affidati contemporaneamente due ruoli: quello di esa-

minatore e quello di decisore. Nel ruolo di esaminatore gode di ampi poteri discrezionali, per cui legittimamente può giudicare di qualità superiore i titoli dei candidati A e B rispetto a quelli del candidato C, nonostante gli articoli di A e B siano stati pubblicati sulle collane di *working paper* dei rispettivi dipartimenti, mentre quelli di C siano stati pubblicati su prestigiose riviste internazionali. Da questa legittima valutazione ne discende, come scelta obbligata, la graduatoria che assegna l'idoneità ai candidati A e B e la bocciatura al candidato C. Quindi un uso formalmente corretto del potere discrezionale. Diventa invece scorretto e si configura come un vero e proprio abuso di potere il comportamento del commissario che usa i suoi poteri discrezionali per determinare la graduatoria finale. E solo successivamente, sulla base di una scelta già compiuta – che vuole dare l'idoneità a A e B, e la bocciatura a C – formula le valutazioni e i giudizi sui candidati in modo da realizzare tale risultato, stabilendo dunque che i *working paper* sono la più alta espressione della scienza e che le riviste internazionali su cui pubblica C sono di second'ordine.

Il problema di questi potenziali abusi di potere è che le misure volte a preservare la serenità di giudizio dei decisori che svolgono funzioni arbitrali conferiscono un grado di discrezionalità ai decisori stessi, che può facilmente tradursi in abuso. In linea teorica, la discrezionalità dei decisori dovrebbe restare limitata alla fase valutativa, da cui dovrebbe discendere, senza alcun intervento discrezionale, la decisione da prendere. Nella pratica, tuttavia, risulta assai difficile, o impossibile, determinare in che misura la decisione presa sia dovuta alla discrezionalità nella valutazione o ad

un'eventuale discrezionalità operata in sede decisoriale (inventando valutazioni ad hoc per giustificare a posteriori la decisione presa). Il paradosso è allora che, teoricamente, tanto l'arbitro quanto il commissario di concorso non hanno alcun potere, ma solo doveri, essendo la loro discrezionalità confinata agli aspetti valutativi. Eppure, di fatto, questa discrezionalità – che vorrebbe impedire i tentativi di condizionamento esterno – è la fonte stessa dei loro potenziali abusi. E, per chiudere questo parallelo con lo sport, una constatazione: la mancanza di un folto pubblico e di riflettori sempre accesi sulle decisioni adottate e da adottare conferisce incomparabili privilegi discrezionali al commissario di concorso rispetto all'arbitro sportivo.

### *La misurazione del potere*

La letteratura specialistica sul tema del potere ha evidenziato serie difficoltà nella misurazione del potere. I problemi tuttavia sono di natura pratica più che teorica. Dal punto di vista concettuale, non è difficile definire delle misure precise dei rapporti di potere, così come li abbiamo definiti.

Il potere di agire di una comunità, o di un singolo individuo, in una determinata situazione, può essere misurato *ex ante* valutando i mezzi a sua disposizione, prima che siano utilizzati. L'utilizzo di tali mezzi è solo la realizzazione di una potenzialità preesistente: il potere d'acquisto è determinato dalla ricchezza, non dagli acquisti effettuati; il potere militare dipende dal potenziale di fuoco, non dalle tonnellate di bombe effettivamente sganciate sul nemico.

Quando il potere è *esercitato*, la sua misura è necessariamente *ex post*. L'analisi *ex post* delle azioni intraprese fornisce una misura approssimativa e imperfetta dei rapporti di potere esistenti *ex ante*: gli acquisti sono positivamente correlati con la ricchezza, le bombe col potenziale di fuoco, ma non c'è alcun rapporto di causalità tra essi. Per questa semplice ragione, l'analisi empirica delle azioni effettivamente intraprese non è sufficiente a risolvere il problema dell'esistenza di relazioni di potere.

Passiamo ora ai rapporti di potere su qualcuno. Operativamente, una misura *ex ante* dell'esistenza di relazioni di potere su qualcuno deve essere definita secondo almeno due dimensioni, una estensiva, l'altra intensiva. La prima è data dal numero di soggetti il cui comportamento dipende dall'azione del soggetto A. La seconda è data dal grado di condizionamento che ciascun soggetto subisce da parte del soggetto A. Queste due dimensioni sono concettualmente indipendenti. Infatti, da una parte, è possibile che il soggetto A abbia potere su molti soggetti (grande potere estensivo), ma che il suo potere su ciascuno di essi sia esiguo (scarso potere intensivo); dall'altra, è possibile che il soggetto A abbia potere su un solo soggetto (potere estensivo minimo), ma che il suo potere su di esso sia praticamente assoluto (potere intensivo massimo), come nel caso dei rapporti autoritari o gerarchici.

Misure *ex post* del potere su qualcuno possono essere fornite solo quando i vincoli imposti dal soggetto A al soggetto B sono operativi, ossia conducono effettivamente B a compiere una scelta diversa da quella che avrebbe compiuto in loro assenza. Se, viceversa, A modifica i vincoli di B, ma questi non modifica la propria



scelta (se ad esempio A preclude a B una possibilità cui B non era comunque interessato), la relazione di potere tra i due soggetti non può essere rilevata tramite l'osservazione empirica del comportamento di B. Per quanto riguarda poi la possibilità che A eserciti il proprio potere su B tramite un condizionamento delle preferenze di quest'ultimo, è chiaro che risulta estremamente difficile stabilire concretamente cosa avrebbe scelto B se avesse avuto una funzione-obiettivo diversa, non soggetta ad alcun condizionamento da parte di A. Per tutte queste ragioni, come nel caso del potere di agire, l'analisi empirica può rivelare, nella migliore delle ipotesi, solo un sottoinsieme delle relazioni di potere su qualcuno esistenti nella realtà.

L'impossibilità di ridurre la misurazione del potere su qualcuno ad una grandezza scalare implica che non è corretto parlare genericamente del potere di un soggetto. Per definire il potere di un soggetto si devono sempre specificare ambedue le dimensioni, estensiva ed intensiva, del suo potere. Per chiarire i termini del problema, consideriamo – in modo molto semplificato – i cambiamenti nella struttura del potere che accompagnano il passaggio dal feudalesimo al capitalismo. Nella società feudale, l'estensione del potere del feudatario coincide con l'estensione del suo feudo. Dal punto di vista intensivo, il potere del feudatario è assoluto all'interno del feudo e nullo fuori di esso. Nel passaggio al capitalismo, con la crescente divisione sociale del lavoro, crescono le interdipendenze tra soggetti. Ciascun soggetto dipende da un gran numero di altri soggetti, il che aumenta la dimensione estensiva dei rapporti di potere nella società, ben oltre i rapporti di dipendenza che legano il servo al signore feudale.

Il lavoratore della società capitalista non dipende da un singolo padrone che ha potere assoluto su di lui. Egli dipende dall'intera classe dei padroni, anche se all'interno di essa nessuno ha veramente un potere totale come il vecchio signore feudale. Simmetricamente la direzione di una grande multinazionale, con le sue scelte di investimento, licenziamento, delocalizzazione della produzione, eccetera, ha il potere di condizionare (peraltro in modo tutt'altro che marginale) la vita di milioni di persone. Perciò, non è possibile affermare che il passaggio dalla società feudale a quella capitalista riduca i rapporti di potere interpersonali. Esso li modifica soltanto, ampliandone la dimensione estensiva, a causa della crescente divisione sociale del lavoro, e contraendone in generale quella intensiva, per il venir meno, almeno in linea di principio, di rapporti di vero servaggio. Ma, accanto a questi cambiamenti, lo stravolgimento più profondo si ha nei meccanismi impersonali che regolano la distribuzione dei poteri d'agire nella società e che riproducono un'asimmetria di fondo nei vincoli economici individuali, i quali costituiscono la base materiale dei rapporti di classe nel capitalismo. Per questo in una concezione organica della società, lo studio del potere non si esaurisce nell'analisi dei rapporti diretti di potere esistenti, ma comprende anche l'analisi dei meccanismi che riproducono la struttura sociale esistente.

## Capitolo 12

### Il dibattito sul potere nelle scienze sociali

Il dibattito teorico sul potere si sviluppa in modo relativamente indipendente all'interno della sociologia, delle scienze politiche e della teoria economica. Sotto il profilo metodologico, il comune denominatore di queste ricerche è l'impostazione individualista allo studio dei fenomeni sociali. Diversa è invece la posizione del marxismo, il quale, non solo adotta una prospettiva olistica, ma in gran parte rifiuta la divisione stessa delle scienze sociali in ambiti disciplinari separati.

*Le tre dimensioni del potere in sociologia e nelle scienze politiche*

A partire dagli anni '50, si è sviluppato un importante dibattito negli Stati Uniti in merito alla distribuzione del potere nella società americana. In particolare, si sono scontrate due concezioni opposte. Secondo le tesi "elitarie" di Floyd Hunter, Wright Mills e Elmer Schattschneider, nell'allocazione delle risorse collettive, il potere è concentrato nelle mani di una ristretta élite di

soggetti<sup>1</sup>. Questa tesi ha suscitato dure reazioni da parte di Robert Dahl e Nelson Polsby, i quali, attraverso una serie di lavori empirici, sostengono invece la tesi del “pluralismo democratico”, secondo cui il potere nella società americana è ampiamente diffuso<sup>2</sup>.

Dal punto di vista metodologico, il problema è che il metodo d’analisi seguito dai sostenitori del pluralismo democratico porta ad una concezione assai restrittiva dei rapporti di potere, che possiamo definire uni-dimensionale. In particolare, l’analisi del potere è ristretta ai soli casi in cui esiste un conflitto dichiarato nelle preferenze soggettive dei decisori, il che porta a trascurare tutte quelle forme di potere che non si manifestano in decisioni concrete, ma che comunque condizionano la vita della collettività.

Tuttavia, sostengono Peter Bachrach e Morton Baratz, esiste una «seconda faccia del potere», che comprende tutte le forme di esercizio del potere che non passano per le decisioni vere e proprie<sup>3</sup>. Secondo gli autori, si ha esercizio di potere anche quando un soggetto controlla l’agenda stessa delle decisioni da prendere. In questo modo egli può infatti escludere dal dibattito e dal processo decisionale tutte le questioni più scomode e pericolose. La “non-decisione” è quindi un modo efficace di difesa dello *status quo* e, al pari della decisione, è una forma di esercizio del potere. Con questa concezione più ampia del potere, la tesi del pluralismo democratico ne esce fortemente indebolita<sup>4</sup>. In Italia, per

1. Hunter (1953), Mills (1956), Schattschneider (1960).

2. Dahl (1961), Polsby (1963).

3. Bachrach and Baratz (1962, 1963, 1970).

4. Dopo le critiche di Bachrach e Baratz, la tesi del pluralismo è stata difesa da Raymond Wolfinger (1971) e Polsby (1980).

esempio, fino alla seconda metà degli anni Sessanta del secolo scorso, la Democrazia cristiana, allora partito di maggioranza relativa, ha impedito alla Camera e al Senato di discutere una legge sul divorzio: questa mancata decisione del parlamento ha consentito ai clericali di imporre per decenni ai cittadini italiani l'indissolubilità del matrimonio, anche quando da tempo le coppie erano separate legalmente o di fatto.

Ma le due facce del potere costituiscono una concezione ancora troppo restrittiva secondo Steven Lukes<sup>5</sup>. Nella sua «visione radicale», o «tridimensionale» del potere, l'autore critica Bachrach e Baratz per non essersi distaccati sufficientemente dall'individualismo metodologico. Nella loro concezione, infatti, il problema delle non-decisioni è discusso come se l'agenda politica fosse necessariamente controllata dall'azione intenzionale di particolari soggetti. Tuttavia, nota Lukes, essa può essere condizionata anche dall'azione collettiva e dalla struttura organizzativa del sistema decisionale, ossia dalle procedure e dai meccanismi di decisione collettiva esistenti. Inoltre, la nozione di potere non deve essere ristretta ai conflitti osservabili. Una delle forme più efficaci di potere su un individuo sta invece nella capacità di formare o influenzare le sue preferenze soggettive.

Con questi presupposti, si vede che anche l'assenza di rivendicazioni non implica affatto un vero consenso, poiché un individuo può essere stato semplicemente privato degli strumenti per difendere i propri interessi (in assenza di liberi sindacati e della possibilità di esercitare il diritto di sciopero, i lavoratori non sono in

5. Lukes (1974).

grado di tutelare i loro diritti e salvaguardare il loro trattamento economico). Inoltre, data la possibilità di un condizionamento delle preferenze soggettive, è anche possibile che un individuo non sia pienamente consapevole dei suoi interessi oggettivi (il bombardamento ossessivo della pubblicità dello *smartphone* di ultima generazione impone al giovane di acquistarne uno, anche quando non ha i mezzi economici sufficienti, né le conoscenze tecniche per utilizzarne appieno le funzioni). Infine, esistono delle forme di condizionamento dei vincoli e degli obiettivi individuali che dipendono dal sistema decisionale nel suo complesso e che non possono essere ricondotti all'azione di un singolo soggetto (la cultura dominante per secoli ha imposto il dogma della castità femminile e la donna stessa molto spesso ha subito questa coercizione, credendo fosse suo dovere arrivare vergine al matrimonio, pena la condanna della famiglia e della società).

### *L'approccio economico al potere*

Il dibattito economico sul potere si sviluppa negli anni Settanta nel contesto della teoria dell'impresa con i contributi contrastanti di Stephen Marglin da una parte e Armen Alchian e Harold Demsetz dall'altra<sup>6</sup>. Marglin, sviluppando una concezione marxista, argomenta che le relazioni di potere giocano un ruolo determinante all'interno dell'impresa capitalistica. Alchian e Demsetz sostengono invece che non esistono veri rapporti di po-

6. Marglin (1974, 1975), Alchian and Demsetz (1972).

tere nel capitalismo e che anche i rapporti di comando e obbedienza all'interno dell'impresa sono in realtà frutto di libere scelte individuali completamente estranee alla questione del potere.

I due economisti neoclassici sostengono in particolare che il datore di lavoro non ha alcun potere sul lavoratore. Il padrone può licenziare il lavoratore esattamente come un consumatore può licenziare il suo droghiere. Nell'interazione di mercato, sostengono, ciascun soggetto è libero di interrompere la relazione quando vuole e se il lavoratore obbedisce al padrone è solo perché sceglie liberamente di farlo.

Dal punto di vista teorico, la teoria di Alchian e Demsetz si basa sull'ipotesi implicita che in concorrenza perfetta non esistono rapporti di potere. In un mercato perfettamente concorrenziale, il lavoratore (o il capitalista) che decide di interrompere il rapporto con la controparte non ha nulla da perdere perché può facilmente trovare un altro soggetto con cui effettuare una transazione equivalente. Il capitalista non può dunque esercitare alcun reale potere sul lavoratore pena l'uscita di quest'ultimo dalla relazione di lavoro. Nel doppio dibattito sulla natura dell'impresa e sui rapporti di potere che la caratterizzano, il contributo di Alchian e Demsetz può allora essere interpretato come un tentativo di ricondurre l'impresa ad una specie di mercato implicito all'interno del quale l'operare della concorrenza (che si assume implicitamente perfetta), impedisce ogni sorta di rapporto di potere.

Questa posizione ultra-liberista ha suscitato le critiche degli esponenti più equilibrati del neoistituzionalismo. Oliver Williamson, leader della scuola dei «costi di transazione», nonché premio Nobel nel 2009, e Stanford

Grossman, Oliver Hart e John Moore, capiscuola dell'approccio dei «diritti di proprietà», dimostrano infatti, secondo una metodologia rigorosamente neoclassica, che le relazioni interne all'impresa si distinguono dalle comuni relazioni di mercato proprio per il loro contenuto di potere<sup>7</sup>.

I rapporti contrattuali, secondo i neoistituzionalisti, non possono essere messi tutti sullo stesso piano. In un contesto decisionale complesso, caratterizzato da asimmetrie informative tra i soggetti (ed eventualmente da limitate capacità di calcolo dei decisori), il contratto di lavoro non può stabilire minuziosamente i compiti del lavoratore. In presenza di zone di indeterminatezza nel contratto, è il capitalista che, in virtù della proprietà dei beni materiali dell'impresa, stabilisce quello che deve fare il lavoratore. Durante il periodo di validità del contratto, dunque, si stabilisce un rapporto di potere tra le parti: l'una comanda, l'altra obbedisce. Ovviamente si tratta di un potere la cui base è puramente consensuale, poiché entrambe le parti accettano spontaneamente le condizioni del contratto, ma si tratta pur sempre di un'asimmetria non riscontrabile nelle relazioni contrattuali istantanee e prive di zone di indeterminatezza, come quella tra droghiere e consumatore.

Concettualmente, la teoria neoistituzionalista accetta quindi il principio che potere e concorrenza perfetta sono incompatibili, ma sottolinea, al tempo stesso, l'impossibilità di realizzare veramente mercati perfettamente concorrenziali in un contesto decisionale complesso, in cui gli individui non hanno piena infor-

7. Williamson (1975, 1985, 1995, 1996A, 1996B), Grossman and Hart (1983, 1986), Hart (1988, 1989, 1995, 1996), Hart and Moore (1990), Moore (1992).



mazione o capacità di calcolo illimitate, tali da consentire loro di determinare sempre la migliore alternativa possibile.

Questo si vede chiaramente nel mercato del lavoro, ma anche in altri contesti, come nei rapporti tra imprese, nelle decisioni di acquisizione o di fusione. Insomma, il potere non ha spazio nei mercati di concorrenza perfetta, ma questi ultimi, secondo questo approccio, hanno uno spazio limitato nel sistema capitalista, il quale è invece caratterizzato da imperfezioni di vario tipo, che producono rapporti di potere.

Ma a spingersi più in là di tutti sono Samuel Bowles e Herbert Gintis, i due leader della cosiddetta economia politica radicale, i quali tuttavia non sviluppano affatto la visione radicale di Lukes, bensì quella uni-dimensionale di Dahl<sup>8</sup>. Bowles e Gintis sono ormai riconosciuti come i punti di riferimento incontestati nello studio economico del potere da parte degli esponenti della sinistra accademica, non solo per i loro contributi scientifici, ma anche per il loro impegno politico nelle lotte studentesche del Sessantotto e per il loro apporto alla fondazione stessa dell'Unione per l'economia politica radicale (*Urpe, Union for radical political economics*). Sul piano metodologico, dopo aver fornito importanti contributi alla teoria marxista, Bowles e Gintis hanno accettato la concezione neo-classica, (conseguendo peraltro al suo interno un ottimo riconoscimento, comprovato dal prestigio delle riviste scientifiche che ospitano i loro principali lavori, le quali conservano invece un atteggiamento di esclusione nei confronti della concezione e della metodologia marxista).

8. Bowles and Gintis (1988, 1993A, 1993B, 1993C, 1994).

Il contributo teorico di Bowles e Gintis sta nella dimostrazione che i rapporti di potere nel capitalismo non sono confinati all'interno dell'impresa, ma esistono anche nel mercato. Ogni volta che la domanda non uguaglia l'offerta si stabilisce un "lato lungo" e un "lato corto" nell'interazione di mercato. Se l'offerta eccede la domanda, il lato lungo è quello dell'offerta; in caso contrario, è quello della domanda. L'importanza di un lato lungo ed uno corto è che i soggetti che si situano sul lato lungo non possono tutti trovare una controparte nel lato corto con cui effettuare la transazione. Questo conferisce potere ai soggetti sul lato corto nei confronti di quei soggetti sul lato lungo così fortunati da aver trovato una controparte nello scambio.

Se ad esempio c'è disoccupazione, gli individui così fortunati da aver trovato un lavoro, dovranno agire secondo il volere del datore di lavoro pena il rischio di perdere il privilegio di lavorare. È in virtù di questo privilegio che il lavoratore ha rispetto al disoccupato, che il datore di lavoro può credibilmente minacciare di interrompere la relazione di lavoro. Secondo questa concezione, dunque, se un soggetto obbedisce al volere di un altro soggetto è perché quest'ultimo può credibilmente utilizzare bastone e carota nei confronti del primo per ottenere da questi i comportamenti da lui desiderati<sup>9</sup>.

Le applicazioni della teoria di Bowles e Gintis sono numerose e riguardano non solo i rapporti tra datore di lavoro e lavoratore, ma anche quelli tra proprietà e con-

9. Prima di Bowles e Gintis, l'analisi di bastone e carota come forme di esercizio del potere è sviluppata da autori della tradizione istituzionalista americana, come Galbraith (1983) e Boulding (1973, 1989).

trollo delle imprese, quelli tra creditori e debitori e quelli tra paesi nel quadro delle relazioni internazionali. La sola applicazione che manca è al sistema universitario italiano (che peraltro Bowles e Gintis conoscono bene, essendo entrambi docenti all'Università di Siena, l'uno nella forma di Professore ordinario, l'altro di *External lecturer*).

### *La replica marxista*

In un'ottica marxista, il problema centrale nello studio del potere è di spiegare la distribuzione del potere di agire nella società e i meccanismi che ne governano l'evoluzione<sup>10</sup>. La questione dell'esercizio del potere di un soggetto su di un altro soggetto, su cui si soffermano i teorici fedeli all'approccio individualista, non può che essere successiva alla risoluzione di questo problema. La teoria marxista si iscrive quindi a pieno titolo nella concezione olistica e sviluppa in particolare la visione tridimensionale del potere definita da Lukes.

Non è partendo dall'individuo isolato, con la sua eredità economica e le sue preferenze innate, che si può spiegare la coercizione sociale propria del sistema capitalista. Se un individuo decide "liberamente" di vendere la propria forza lavoro e un altro decide invece di comprarla è solo perché, date le rispettive dotazioni economiche, ambedue traggono vantaggio da questa relazione interpersonale. Il punto tuttavia è che le dotazioni individuali sono esse stesse il risultato dell'in-

10. Marx (1867, 1885, 1894).

terazione economica capitalistica. Prenderle per date, come fa la teoria neoclassica, significa relegare la vera essenza del problema – la dinamica attraverso cui le dotazioni dei diversi individui evolvono nel tempo – all'esterno del campo di indagine scientifica. Le dotazioni individuali non sono dunque il punto di partenza della spiegazione, ma il punto d'arrivo.

A livello economico, il principale vincolo che porta il lavoratore a vendere la propria forza lavoro e il capitalista ad acquistarla è il *vincolo di bilancio*, che delimita il campo delle scelte economiche di ogni individuo. Il vincolo di bilancio esprime una particolare forma economica del *potere di agire*, che è il *potere d'acquisto*. Una delle caratteristiche più evidenti del capitalismo è che il potere d'acquisto non è distribuito uniformemente tra la popolazione, ma è invece ripartito in modo asimmetrico tra le classi sociali. Gli economisti speculano spesso sulla possibilità di ottenere un'equa distribuzione del potere d'acquisto o, in altri casi, immaginano che il capitalismo sia nato proprio da questa condizione, prima che talenti e fortune personali producessero posizioni asimmetriche. Ma, a parte la fantasticheria della prima ipotesi e la falsità storica della seconda, la distribuzione asimmetrica del potere d'acquisto nella società non è una semplice eventualità teorica, bensì la caratteristica essenziale del capitalismo, senza la quale non ci sarebbe nessun mercato del lavoro, né produzione di merci.

Il problema è allora di spiegare questa asimmetria e la divisione in classi che ne risulta. Perché il sistema capitalista può funzionare e riprodursi solo se, da un lato, riesce a produrre profitti per i capitalisti e, dall'altro, riesce a riprodurre il suo esercito di venditori di forza

lavoro, condizioni che prevedono la costante riproduzione di uno stato di agio e opulenza per la classe capitalista e di bisogno e privazione per la classe lavoratrice. Questa è la coercizione sociale essenziale del capitalismo secondo Marx.

La mancanza di concorrenza, nel senso neoclassico, non c'entra niente. È indubbio che la concorrenza su un lato del mercato convenga ai soggetti sull'altro lato, come evidenziano Bowles e Gintis. Ma questo non significa affatto che l'assenza di concorrenza sia la causa dei rapporti di potere, come suggeriscono i due economisti "radicali". Al contrario, è proprio la sua *presenza* a riprodurre l'asimmetria economica che è alla base dei rapporti di classe: per un lavoratore, non c'è niente di più duro di un mercato del lavoro perfettamente concorrenziale, dove il salario è schiacciato al livello della stretta sussistenza.

Più in generale, secondo Marx, lo sfruttamento di una classe su di un'altra non è causato dal particolare prezzo non concorrenziale della forza lavoro, ma dall'esistenza stessa del mercato del lavoro, dal fatto cioè che, nel capitalismo, la forza lavoro sia una merce e, come tale, abbia un prezzo. Come per ogni merce, le variazioni di prezzo modificano il potere di agire di acquirenti e venditori. Ma la vera costrizione del lavoratore sta nel *dover* vendere la forza lavoro ad un determinato prezzo, poco importa se imposto da soggetti dotati di potere di monopolio o se regolato invece interamente dal meccanismo impersonale della concorrenza. Per questo, Marx critica duramente i teorici, solo apparentemente radicali, che cercano in un particolare prezzo della forza lavoro le cause dei rapporti di dominazione e sfruttamento e che, sul piano politico, riven-

dicano il diritto del lavoratore ad un prezzo “equo” della forza lavoro: questo, replica Marx, equivale a «richiedere la libertà sulla base di in un sistema schiavistico»<sup>11</sup>. Anzi, prosegue, il vero problema è proprio che, sotto la spinta della concorrenza, la forza lavoro si scambia effettivamente al suo valore di mercato “corretto”, quello determinato dal costo della sua riproduzione, che coincide con la sussistenza del lavoratore. Indipendentemente dal volere dei singoli individui, la concorrenza impone al capitalista la ricerca del massimo profitto, come condizione per restare sul mercato, e al lavoratore l'accettazione del minimo salario, come condizione per trovare un impiego. Non si tratta ovviamente di rigidi vincoli che annullano la libertà di scelta individuale: il capitalista può mediare la sua ricerca del profitto con obiettivi di altro tipo e il lavoratore può decidere di non vendere la propria forza lavoro a condizioni che ritiene troppo dure o troppo poco remunerative. Ma la concorrenza tra capitalisti tenderà ad escludere dal mercato il capitalista deviante e quella tra lavoratori lascerà disoccupato il lavoratore “troppo esigente”. Da queste dinamiche sociali, senza nulla togliere alla libertà di scelta dell'individuo, discende, da una parte, la tendenza verso l'uniformità del saggio di profitto e, dall'altra, la tendenza del salario verso il minimo di sussistenza.

In questo senso, il sistema capitalista è un *sistema di potere*, la cui *struttura coercitiva* è data dall'asimmetrica distribuzione della proprietà privata – che delimita il campo di azione della classe lavoratrice, conferendo

11. Marx (1865, cap. 7).

potere economico alla classe capitalista – e il cui principale *meccanismo coercitivo* è proprio la concorrenza. In aperto contrasto con la teoria borghese, che presenta la concorrenza come fatto naturale e la esalta sul piano normativo come la maggiore virtù del capitalismo, Marx analizza lo sviluppo della concorrenza come un processo storico intrinsecamente legato all'estendersi della proprietà privata e all'intensificarsi dei rapporti di mercato. Scrive Engels:

Abbiamo visto come, finché sussista la proprietà privata, tutto finisca col confluire nella libera concorrenza [...]. Poiché la proprietà privata isola ciascuno nella propria bruta singolarità e poiché ciascuno ha tuttavia il medesimo interesse del suo vicino, un proprietario fondiario si oppone all'altro, un capitalista all'altro, un lavoratore all'altro. In questo processo in cui eguali interessi divengono reciprocamente ostili proprio a causa della loro identità giunge a perfezione l'immoralità della presente condizione dell'umanità. Questa perfezione è la concorrenza<sup>12</sup>.

Durante il processo di espansione della proprietà privata e delle relazioni di mercato, la svolta qualitativa da cui nasce il capitalismo si realizza quando anche la forza lavoro diventa oggetto del processo di mercificazione, venendo essa stessa assoggettata alla logica della concorrenza. La concorrenza assume così un ruolo autonomo, che sfugge al controllo cosciente degli individui e si ritorce contro di loro, ponendoli gli uni contro

12. Engels (1844).

gli altri, indipendentemente dai loro sentimenti, dalla loro morale e dalle loro aspirazioni. Il suo campo d'azione travalica, a questo punto, il mondo delle merci, inteso in senso stretto come insieme di beni materiali, e coinvolge invece anche questa nuova merce: la forza lavoro umana.

Nel capitalismo, la concorrenza scalza qualsivoglia tentativo razionale di organizzare i rapporti umani secondo particolari principi morali, diventando essa stessa il meccanismo regolatore della società, la nuova razionalità cui devono adeguarsi, volenti o nolenti, tutti i membri della collettività. Da questo punto di vista, per quanto alcuni teorici del potere fedeli alla metodologia neoclassica affermino di ispirarsi a Marx, la loro definizione della concorrenza come contesto naturale, privo di rapporti di potere, è il ribaltamento totale della concezione del loro "maestro", il quale la descrive invece come la «legge coercitiva esterna» del modo di produzione capitalistico.

In una prospettiva marxista, la natura coercitiva del capitalismo, prima ancora che nelle relazioni interpersonali di potere che si generano al suo interno, va dunque ricercata nei meccanismi impersonali che guidano la produzione del valore e, nel farlo, riproducono incessantemente vincoli economici asimmetrici tra gli agenti. Il problema non è (solo) che nell'impresa capitalistica il lavoratore obbedisce al capitalista, ma (soprattutto) che nel capitalismo un'intera classe di persone debba vendersi sul mercato ad un prezzo che non consente loro di superare la dipendenza dal lavoro salariato.

Nella letteratura marxista, molto è stato scritto per spiegare i rapporti di potere all'interno dell'impresa come



manifestazione del rapporto di classe tra capitalisti e lavoratori. Basti ricordare i contributi di Harry Braverman, Richard Edwards e Stephen Marglin e le loro analisi dell'origine dell'autorità del capitalista sul posto di lavoro<sup>13</sup>. Quest'autorità deriva apparentemente da uno scambio volontario: il capitalista compra la forza lavoro del lavoratore e acquisisce un potere diretto di dirigere i suoi comportamenti per il periodo previsto dal contratto. Il potere di agire del capitalista, espresso nel suo potere d'acquisto, si trasforma così in un potere su qualcuno, espresso nella forma autoritaria. Finché si rimane ad un livello interpersonale di analisi, la causa di un simile rapporto di potere sembra essere semplicemente il reciproco vantaggio dei contraenti. A livello sociale, tuttavia, questo scambio è dettato dalla necessità, per uno dei contraenti, e non può quindi considerarsi veramente frutto di libere scelte. Secondo questi autori, insomma, l'obbedienza del lavoratore e la sua direzione da parte del capitalista non si possono spiegare veramente restando all'interno dell'impresa, dove il contratto di lavoro è già stato firmato, ma uscendone e osservando le condizioni sociali ed economiche che portano i due contraenti ad intraprendere questo rapporto asimmetrico.

Tra gli autori marxisti, a differenza dei teorici fedeli all'individualismo metodologico, la relazione capitale-lavoro non è dunque una delle tante relazioni caratterizzate da rapporti di potere. Ma è invece una relazione speciale, che sta al cuore dei rapporti di classe del modo di produzione capitalistico. I rapporti di potere capitalistici nascono infatti nella sfera pro-

13. Braverman (1974), Edwards (1979), Marglin (1974, 1975).

duttiva, in cui capitalisti e lavoratori si confrontano come classi con interessi contrapposti nella creazione del valore e nell'appropriazione del plusvalore. Ma proprio per la centralità dei rapporti di classe, il rapporto di potere capitalista-lavoratore esiste anche quando non si manifesta in una specifica relazione interpersonale. Anzi, la forma più severa di coercizione si realizza spesso proprio al di fuori dei rapporti interpersonali: il soggetto che subisce la coercizione economica maggiore non è il lavoratore che obbedisce alle disposizioni del capitalista, ma il disoccupato che non trova alcun capitalista cui obbedire.

In questo sta la differenza maggiore tra il marxismo e le nuove teorie radicali: il primo tenta di stabilire un collegamento tra relazioni sociali e rapporti interpersonali, tra coercizione sociale e potere interpersonale; le seconde, rifiutando la dimensione sociale del potere, si soffermano unicamente sui rapporti interpersonali, come se all'esterno di questi rapporti gli individui non subissero alcuna coercizione sociale. Pur rispettando le evidenti differenze all'interno delle teorie del potere di ispirazione individualista, la critica marxista mostra così il loro aspetto comune, il loro carattere essenzialmente borghese, tanto negli sviluppi più conservatori, quanto in quelli più progressisti: l'accettazione acritica dei rapporti borghesi di produzione come dato astratto, naturale, privo di implicazioni in termini di rapporti di potere.

Concludiamo qui questa necessaria parentesi sui rapporti di potere secondo le varie scuole di pensiero e torniamo ora all'università, ai suoi rapporti interpersonali e ai suoi meccanismi di reclutamento e di funzionamento.

IV

I Rapporti di potere nell'università



## Capitolo 13

### L'applicazione della concezione individualista all'università

Non esiste, come dicevamo, una vasta letteratura sulle relazioni di potere all'università. Ma cerchiamo lo stesso di capire le implicazioni delle diverse concezioni del potere nel caso dei rapporti universitari. Iniziamo considerando la portata e i limiti delle due dimensioni del potere sviluppate nel dibattito sociologico e di scienze politiche, mostrando sia gli aspetti delle relazioni accademiche di potere che assumono rilevanza all'interno di queste concezioni, sia quelli che invece restano necessariamente oscuri per via della scelta metodologica individualista. Dopodiché, ci soffermiamo sulle implicazioni del punto di vista economico, che, come abbiamo visto, si è affermato, anche nella ricerca sul potere, come espressione del massimo rigore scientifico, prendendo in qualche modo il testimone dello sviluppo teorico in questo delicato tema.

*La concezione uni-dimensionale del potere nell'università*

Seguendo l'impostazione dominante – che ricerca i rapporti di potere nelle sedi in cui si prendono le decisioni formali e che si concentra sui casi empiricamente rilevabili di aperto conflitto – l'università appare come la sede del consenso e del pluralismo: i ricorsi al tribunale amministrativo sono rari, gli scontri frontali nelle sedi decisionali solo occasionali e le lamentele orali sempre a bassa voce.

Il limite più grande della visione unidimensionale, tuttavia, è che essa non consente neanche di spiegare come nasce la messa a bando di un posto vacante. Lo studio di un eventuale rapporto di potere, secondo questa concezione, può al meglio partire dallo svolgimento delle prove di concorso. Nell'impostazione di Dahl e Polsby, infatti, l'esistenza dei rapporti di potere si manifesta necessariamente nelle concrete sedi decisionali. In sede concorsuale, i rapporti di potere dovrebbero dunque essere ricercati nei verbali di concorso in eventuali giudizi discordanti da parte dei commissari, che sarebbe fatica inutile cercare perché, il più delle volte, non ci sono. Mentre dall'esame dei ricorsi al Tar da parte dei candidati verrebbero alla luce solo vizi di legittimità nell'esercizio del potere da parte dei commissari, mai concrete manipolazioni.

Il fatto è che nell'università baronale, solo una piccola parte dei dissensi esistenti ha modo di manifestarsi apertamente. Più spesso i conflitti non esplodono per mancanza di mezzi da parte dei soggetti deboli o anche per scelta volontaria. E quando poi i conflitti si manifestano veramente, essi si risolvono per lo più *ex ante*, attraverso riunioni a porte chiuse tra referenti, non at-

traverso scontri frontali a porte aperte tra i diretti interessati. Nella fase propriamente concorsuale, infatti, l'esito del concorso è in gran parte già deciso, indipendentemente dall'insorgere di eventuali contrasti aperti tra commissari o tra la commissione e i candidati.

A questo riguardo, la violazione dei principi meritocratici in sede concorsuale, messa in evidenza da Perotti, costituisce una sorta di dimostrazione indiretta dell'esistenza di rapporti di potere, anche là dove tali rapporti non si manifestano come scontri frontali. Le ragioni che suggeriscono ai candidati più meritevoli – ammesso che i criteri di valutazione adottati da Perotti siano validi – di non impugnare gli atti di un concorso vinto da un collega meno bravo possono essere molte e probabilmente dipendono dal fatto che le possibilità di far valere i propri diritti sono poche: infatti, il potere discrezionale dei commissari nel valutare titoli e prove d'esame sono assoluti e sarebbe inutile riuscire a provare in tribunale che i propri titoli scientifici sono oggettivamente superiori a quelli dei candidati vincitori del concorso perché il giudice amministrativo può intervenire solo su eventuali violazioni o irregolarità nella procedura. Ma questo non cancella il torto che i candidati più bravi hanno probabilmente subito. Il fatto poi che in altri casi l'esito del concorso sia compatibile con i principi meritocratici individuati da Perotti non esclude affatto l'esistenza di rapporti di potere in sede concorsuale, poiché, come abbiamo visto, anche i concorsi vinti veramente dai più bravi sono in genere predeterminati. Ma per comprendere la reale entità dei rapporti di potere e vedere come siano in grado di condizionare la vita accademica è limitativo fermare lo sguardo solo al

concorso. Bisogna invece allargare il campo dell'indagine a tutto il processo che precede il concorso e presiede le varie fasi del reclutamento e della carriera, nello svolgersi dell'attività quotidiana all'interno dell'università.

*La seconda faccia del potere accademico*

Rispetto alla visione unidimensionale del potere – che ne individua i rapporti nelle sedi concorsuali e che porta alla conclusione che l'esercizio del potere è solo sporadico e eccezionale – un'indagine secondo la visione bi-dimensionale mostra una diffusione ben maggiore dei rapporti di potere. L'analisi del processo preconcorsuale dimostra infatti chiaramente che i concorsi sono solo un momento formale che conclude un processo avviato in altre sedi.

In questa concezione più ampia, secondo cui il potere dipende anche dal controllo dell'agenda delle decisioni da prendere, la richiesta stessa (o la non richiesta) di avviare un concorso è essa stessa un atto di potere. Decisioni e non-decisioni sono entrambe potenziali forme di potere e, anzi, molto spesso è proprio attraverso il rinvio delle decisioni o la loro esclusione dall'agenda che si attuano forme striscianti, ma decisamente efficaci, di potere. Da questo punto di vista, a subire un rapporto di potere non è solo il candidato meritevole che non vince il concorso destinato in partenza ad un altro candidato, ma anche l'aspirante universitario che non riesce ad ottenere la messa a bando di un suo concorso. E, in qualche modo, è vittima del rapporto di potere anche il vinci-



tore stesso del concorso che, per ottenere il “proprio bando”, ha dovuto sottostare ai rigidi principi del processo di cooptazione.

La ricerca empirica perde in questa concezione il ruolo centrale che aveva nella visione unidimensionale. I rapporti di potere derivanti da non-decisioni non si manifestano infatti in modo diretto a livello empirico. Analizzare i concorsi per ricercarne le manifestazioni dei rapporti di potere è complicato, ma possibile. Studiare i concorsi che non sono nemmeno stati banditi è una contraddizione in termini.

La ricerca di eventuali rapporti di potere deve dunque indirizzarsi verso le sedi formali e informali in cui effettivamente si definisce l’agenda decisionale, cercando di individuare i soggetti con la maggiore capacità di influenzare, o addirittura controllare, le istanze che possono essere sottoposte a discussione e decisione. Si capisce così che le forme di potere derivanti dal controllo dell’agenda possono manifestarsi a livello empirico tanto in eventi, quanto in non-eventi. Gli eventuali scontri osservabili in sede concorsuale, in quest’ottica più ampia, svolgono solo un ruolo residuale rispetto alla vera fonte dei rapporti di potere che sta appunto nella decisione / non-decisione del capo-scuela di bandire un concorso per un proprio allievo. Ma anche questa concezione è limitativa. Fenomeni come l’autodisciplina del candidato che non si presenta al concorso per paura di disturbare, e il *bon ton* universitario nei rapporti tra squadre sfuggono completamente a questa concezione dei rapporti di potere, ancora basata su rapporti strettamente interpersonali. Per spiegare veramente questi comportamenti si devono invece analizzare i meccanismi generali di funzio-

namento del sistema, si deve cioè abbracciare una visione radicale del potere. Se l'allievo subisce il potere del maestro anche quando le questioni del reclutamento e della carriera sembrano lontane è in virtù dei meccanismi che stanno dietro alle procedure concorsuali, alla spartizione di fondi, alle decisioni di ordinaria amministrazione e ad ogni atto del normale funzionamento dell'università. Il direttore di dipartimento, o un altro docente universitario, che indica ai membri del dipartimento quali individui votare nei diversi organi rappresentativi commette chiaramente un abuso. Ma spesso quest'abuso è accettato pacificamente dai membri del dipartimento e non è perciò neanche visto come tale, poiché tutti sanno che il direttore e gli altri professori ordinari sono anche i soggetti che possono avviare, ritardare o impedire la messa a bando di un concorso o la chiamata di un idoneo.

Limitarsi alle manifestazioni concrete degli scontri realmente avvenuti, come vorrebbero i sostenitori dell'individualismo metodologico, significa perdere di vista una buona parte del fenomeno dei rapporti di potere all'interno del sistema universitario e soprattutto significa rinunciare a cercare una spiegazione generale dei singoli casi di esercizio e di abuso del potere che occasionalmente emergono a livello empirico.

### *L'università come mercato non concorrenziale*

Consideriamo ora il punto di vista della teoria economica dominante, di ispirazione neoclassica. Come abbiamo visto, questa teoria è incentrata sul modello di concorrenza perfetta come riferimento universale di

un contesto astratto privo di rapporti di potere, governato solo dalla mano invisibile del mercato. Iniziamo dunque dalla concezione ultra-liberista di Alchian e Demsetz, la quale, più di ogni altra, assume la concorrenza perfetta come forma "naturale" dei mercati.

Secondo questi autori, probabilmente, non esistono rapporti di potere nell'università semplicemente perché, più in generale, non esistono rapporti di potere quando due soggetti decidono spontaneamente di interagire. L'aspirante universitario interagisce col suo maestro solo per scelta autonoma e entrambe le parti possono interrompere la relazione se ritengono che essa non sia più vantaggiosa. Pertanto la relazione interpersonale è reciprocamente libera. Se l'allievo non è soddisfatto del proprio maestro può licenziarlo in ogni momento, esattamente come Alchian e Demsetz licenziano i loro droghieri ogni volta che considerano insoddisfacente il trattamento ricevuto. E, a difesa di Alchian e Demsetz, va detto che questo, in effetti, ogni tanto avviene, anche se di solito l'allievo che si stanca di lavorare per il proprio maestro deve mettere da parte le proprie ambizioni accademiche, mentre quando Alchian e Demsetz licenziano il loro droghiere è solo per rivolgersi ad un altro.

La teoria neoistituzionalista di Williamson, Grossman, Hart e Moore suggerisce un quadro più articolato. Nel loro contesto teorico fatto di asimmetrie informative, incertezza e comportamenti opportunistici, il rapporto tra maestro e allievo si avvicina assai di più a quello tra capitalista e lavoratore che non a quello tra consumatore e droghiere. Anche se non intercorre alcuna relazione contrattuale esplicita tra loro, il rapporto tra maestro e allievo è pieno di zone di indeterminatezza, esattamente

come il contratto di lavoro. Anzi, proprio il fatto che non esista un contratto formale, da poter eventualmente impugnare in tribunale, rende il rapporto tra questi due soggetti intrinsecamente indeterminato.

Una volta accettata la logica del contratto implicito col suo maestro, l'obbedienza dell'allievo non ha praticamente limiti. Non potendo far valere esplicite clausole contrattuali, l'allievo deve mostrare una grande disponibilità nei confronti del maestro anche in campi che spesso hanno poco a che fare con la scienza.

Consideriamo ora la teoria di Bowles e Gintis. Secondo questi autori, se l'allievo obbedisce al maestro è perché il maestro ha a disposizione strumenti credibili di minaccia e promessa nei suoi confronti che gli permettono di assoggettarlo al suo volere. In altri termini, siccome il maestro dà un premio al suo protetto, questi, per paura di perdere i privilegi acquisiti, e nella speranza di acquisirne di nuovi, fa quello che il suo protettore gli dice.

Non è facile per un allievo cambiare maestro, ma è semplice per il maestro rimpiazzare l'allievo alla prima manchevolezza. Questo conferisce potere al maestro e tiene in costante scacco l'allievo, costringendolo ad una serie illimitata di dimostrazioni incondizionate di fedeltà. A livello interpersonale, infatti, è l'allievo che ha bisogno del maestro, non il contrario. Per ogni maestro esiste un'ampia schiera di allievi in concorrenza fra loro. A tutti sono state fatte le stesse promesse: borse di studio, assegni di ricerca, contratti, posti veri e propri. A tutti anche la stessa minaccia: interruzione della protezione e revoca dei privilegi.

Insomma, anche se non esiste un vero mercato in cui negoziare le condizioni dello scambio di favori e ser-

vizi, maestri e allievi interagiscono di fatto in una sorta di mercato implicito, in cui i primi stanno sul lato corto e i secondi su quello lungo e, da questo eccesso di offerta dei servizi degli allievi, applicando la teoria di Bowles e Gintis al contesto universitario, deriva l'obbedienza al maestro.



## Capitolo 14

### Verso una concezione radicale del potere accademico

L'applicazione delle teorie neoistituzionalista e radicale al contesto universitario aiuta a mettere a fuoco la natura del rapporto interpersonale di potere che si stabilisce tra maestro e allievo, permettendo di superare la posizione volontarista alla Alchian e Demsetz secondo cui all'interno di interazioni spontanee non ci sono, per definizione, rapporti di potere. Ma la metodologia individualista, su cui si basa l'intero insieme di teorie di ispirazione neoclassica, si ferma alle apparenze. Essa spiega l'obbedienza dell'allievo al maestro a partire dall'ipotesi che nell'università ci siano maestri e allievi. Ma non spiega perché esistono queste due categorie di soggetti, né i meccanismi attraverso cui esse si riproducono. Né tanto meno spiega perché, in un particolare contesto storico, maestro e allievo assumono di fatto il ruolo di cooptatore e cooptando.

Per procedere verso una concezione radicale dei rapporti di potere in seno all'università, dobbiamo dunque allontanarci dalla concezione individualista, dalle ipotesi soggettiviste che l'accompagnano e dal mo-

dello astratto di concorrenza perfetta che ne rappresenta la massima espressione teorica. Analizziamo quindi come cambiano le cose, anche a livello interpersonale, quando si abbandonano le scelte metodologiche e teoriche dell'economia neoclassica e si calano le relazioni interpersonali nel contesto sociale in cui effettivamente avvengono.

*L'individualismo metodologico e i soggetti esclusi dalla cooptazione*

La concezione individualista, come abbiamo visto, evidenzia il rapporto di potere che il cooptando soffre nei confronti del cooptatore. Non appena si allarghi la prospettiva in senso sociale, emerge tuttavia un secondo aspetto essenziale del rapporto che lega cooptando e cooptatore: il fatto che tale rapporto sia riservato e che quindi impedisca tutta una serie di altri rapporti interpersonali. Come la proprietà privata conferisce potere di agire ad un soggetto, privandone gli altri, così la cooptazione apre le porte dell'università al cooptando, respingendo gli altri aspiranti universitari.

Rimanendo ad una concezione individualista, l'analisi del potere non può che soffermarsi sul rapporto diretto cooptatore-cooptando, cioè sull'unico rapporto interpersonale che si instaura nel corso del processo di cooptazione. I soggetti esclusi dal processo di cooptazione formalmente non appaiono neanche in questa concezione del potere. In una concezione sociale, tuttavia, è proprio l'assenza di questi rapporti a fare del cooptando un soggetto privilegiato tra i soggetti



che vorrebbero intraprendere la carriera universitaria. Da un punto di vista interpersonale, il rapporto cooptativo assoggetta il cooptando al cooptatore, obbligando il primo a rendersi utile al secondo. Questo è l'unico aspetto visibile dei rapporti interpersonali di potere. Ma, da un punto di vista sociale, sono i soggetti esclusi dal processo di cooptazione – quelli che non possono nemmeno comparire in questo schema – a pagare il prezzo più alto di questo sistema di reclutamento.

A livello sociale, il processo di cooptazione non instaura solo un rapporto diretto tra cooptatore e cooptando, ma anche un rapporto indiretto dell'insieme dei soggetti cooptatori sull'insieme di aspiranti universitari. Proviamo dunque a stabilire se, da un punto di vista sociale, tali rapporti abbiano un contenuto di potere e, in caso affermativo, quale sia il senso di questo rapporto (chi ha potere su chi).

Volendo applicare il metodo marxiano di analisi dei rapporti capitale-lavoro al contesto universitario, emergono alcuni tratti comuni, ma anche alcune differenze essenziali tra la posizione del lavoratore e quella del cooptando (la presunta vittima del rapporto di potere accademico). Dal punto di vista dei rapporti interpersonali, il rapporto cooptatore-cooptando ha, almeno a prima vista, un contenuto di potere simile a quello del rapporto capitalista-lavoratore. In università, il cooptando obbedisce al cooptatore e svolge mansioni a beneficio di quest'ultimo. In fabbrica, il lavoratore obbedisce al capitalista e crea il valore di cui questi si appropria.

Già nel considerare i rapporti interpersonali che *non* si instaurano, si nota però una differenza tra i due pro-

blemi. La figura del disoccupato – il soggetto cioè che non riesce ad intraprendere una relazione di lavoro (e di potere) con il capitalista – non è affatto contrapposta a quella del lavoratore, ma coincide con essa. Si tratta semplicemente di momenti diversi nella vita di uno stesso soggetto (allo stesso modo, anche i tentativi di contrapporre politicamente lavoratori e pensionati o giovani e anziani – tanto cari ai teorici borghesi del potere – sono privi di ogni fondamento reale nell'ontologia dei rapporti di potere propri del capitalismo). Dal punto di vista dei rapporti di classe, la contrapposizione lavoratori-disoccupati non esiste.

La figura del cooptando invece non coincide affatto fisicamente con quella del soggetto escluso dalla cooptazione. Non c'è alcun andirivieni da una posizione all'altra, come accade invece per il lavoratore che perde il lavoro e ne deve cercare un altro. Il cooptando che esce dal rapporto di cooptazione, esce definitivamente dall'università, mentre il suo collega che arriva fino in fondo si libera, almeno materialmente, della dipendenza dal cooptatore, assumendo lui stesso posizioni di comando nell'università. Il sistema di cooptazione, in altri termini, non riproduce le condizioni che obbligano il cooptando a farsi cooptare, bensì produce condizioni che avvicinano progressivamente il cooptando alla cattedra. La stessa eventualità di essere estromessi dal processo cooptativo prima del raggiungimento del traguardo è solo una conseguenza delle funzioni selettive della cooptazione – che deve tenere sempre aperta la porta d'*uscita* dall'università – ma non modifica affatto i meccanismi d'*entrata* che, come vedremo nel prossimo capitolo, rimangono essenzialmente chiusi sul piano dell'estrazione sociale.

Da questo punto di vista, il rapporto tra cooptandi e soggetti esclusi dalla cooptazione assomiglia ben poco a quello tra lavoratori e disoccupati. Nel primo caso si tratta di persone diverse, spesso di estrazione sociale diversa, con interessi materiali contrapposti. Nel secondo caso, si tratta invece delle stesse persone o quanto meno di persone appartenenti alla stessa classe sociale, con interessi coincidenti. Se, dunque, nei rapporti di classe, lavoratori e disoccupati appartengono allo stesso fronte, al quale si contrappone il fronte capitalista, nei rapporti universitari, sono cooptatori e cooptandi a situarsi su un fronte comune, che si contrappone a quello dei soggetti esclusi dalla cooptazione (ovviamente con pesi e ruoli assai diversi tra coloro che percepiscono solo le briciole del sistema baronale e coloro che invece partecipano al suo stesso governo).

E infine, basta considerare i diversi approdi dell'uno e dell'altro per vedere come non siano paragonabili la posizione del disoccupato e quella dell'aspirante universitario in corso di cooptazione: quest'ultimo, una volta cooptato, raggiunge posizioni apicali nella gerarchia universitaria e diventa a sua volta un potenziale cooptatore; il disoccupato, una volta assunto, resta un dipendente, sottoposto alle valutazioni e alle decisioni del padrone.

Allargando la prospettiva d'analisi in senso sociale, il cooptando – l'apparente vittima del rapporto di potere baronale – assume così un carattere ambivalente. Se da un lato, subisce una relazione diretta di potere da parte del suo cooptatore, sull'altro risvolto della medaglia, egli gode della protezione sociale e personale che la cooptazione offre nei confronti di potenziali intrusioni esterne. Nei confronti dei cooptatori, i

cooptandi si situano dunque sul versante dominato. Nei confronti dei soggetti esclusi dalla cooptazione, si situano invece su quello dominante, a fianco dei cooptatori. Nel primo caso, il rapporto di potere è diretto e rilevabile secondo la metodologia individualistica; nel secondo caso, esso è invece mediato dalla struttura coercitiva e assume la forma di un rapporto sociale, senza manifestazioni dirette a livello interpersonale, non rilevabile dunque attraverso l'individualismo metodologico.

*Preferenze soggettive e bisogni oggettivi nel processo di cooptazione*

Un secondo aspetto problematico che emerge non appena ci si allontani dall'individualismo metodologico riguarda le ipotesi teoriche soggettiviste che, nelle scienze sociali, si sposano quasi indissolubilmente con questa scelta metodologica. Le teorie sostantive di ispirazione individualista assumono infatti che siano le preferenze soggettive – non i bisogni oggettivi – a guidare le scelte dell'individuo.

Quando ad esempio i neoistituzionalisti sottolineano la differenza tra una relazione di mercato droghiere-consumatore e la relazione di lavoro, al centro dell'attenzione resta il desiderio soggettivo delle parti di aumentare la propria soddisfazione (in termini più rigorosi, la propria utilità) attraverso lo scambio. Apparentemente, questo allontanamento dal liberismo più spinto, come quello di Alchian e Demsetz, sembrerebbe quasi andare in direzione marxista, assegnando al rapporto di lavoro una posizione speciale nell'am-

bito dei rapporti di mercato. In realtà, tuttavia, nelle teorie di Williamson, Grossman, Hart e Moore non c'è alcun fattore oggettivo che distingue il rapporto di lavoro dalle altre relazioni di mercato: il rapporto di potere resta legato solo alle asimmetrie soggettive nell'accesso all'informazione o nelle capacità di elaborare l'informazione disponibile. Pertanto il rapporto di potere che il lavoratore subisce è posto sullo stesso piano di quello che subisce una banca o un'impresa quando si trova ad operare in condizioni informative asimmetriche.

Non appena ci allontaniamo dall'assunto soggettivista e sviluppiamo l'analisi in termini di bisogni oggettivi, come fa il marxismo, si capisce immediatamente che, dal punto di vista del lavoratore, la peculiarità del rapporto di lavoro sta nell'essere un rapporto forzato, un obbligo, una condizione di sopravvivenza. È il bisogno che costringe il lavoratore a vendere la propria forza lavoro, indipendentemente dall'eventuale presenza di asimmetrie soggettive nell'informazione o dalla complessità del contesto decisionale. Per questo, il marxismo non ha bisogno di introdurre imperfezioni al contesto di concorrenza perfetta per spiegare l'assoggettamento del lavoratore al capitalista, ma si concentra invece sulla coercizione imposta dalle condizioni di bisogno che soffre il lavoratore e che gli sono imposte dalla privazione dell'accesso ai mezzi di produzione.

Questo non significa che, secondo il marxismo, imperfezioni informative o computazionali non giochino alcun ruolo nei rapporti interpersonali. Al contrario, esse modificano i termini dei rapporti di potere esistenti e sono pertanto rilevanti in ogni studio dei rap-

porti di potere concreti in un contesto storico determinato. Ma le “imperfezioni” non si instaurano nel regno astratto delle libertà individuali, bensì in un contesto sociale dotato di particolari strutture coercitive e di particolari meccanismi che le riproducono. Si vede allora che i tentativi di quanti, anche a livello politico, vorrebbero dipingere i rapporti di cooptazione come rapporti di sfruttamento del cooptando, equiparando il mercato baronale al mercato del lavoro, non colgono un aspetto centrale del rapporto cooptativo. Non è il *bisogno* che porta il cooptando ad accettare un rapporto di potere e subordinazione, ma il *desiderio* di accedere a nuovi privilegi. La libertà d’uscita, di cui di fatto è privo il lavoratore, è sempre disponibile al cooptando. Il problema è di classe, prima che di preferenze soggettive. La scelta della professione si esprime all’interno delle alternative realmente disponibili e dei vincoli economici esistenti. Il cooptando che decide di abbandonare la relazione di cooptazione diventa (nel peggiore dei casi) un lavoratore come gli altri. Se invece decide di restare all’interno dell’università baronale è perché, oggettivamente, attraverso la cooptazione, vede crescere il proprio potere di agire, la propria integrazione nella corporazione accademica e la fetta di benefici che tale integrazione conferisce. Da un punto di vista oggettivo, dunque, la posizione del cooptando più che a quella del lavoratore sfruttato assomiglia a quella del capitalista, che grazie al capitale iniziale accumula altro capitale, aumentando così il raggio del proprio potere decisionale.

*L'illusione dei rapporti di potere da mancanza di concorrenza*

Seguendo l'impostazione neoclassica, come abbiamo visto, il rapporto di potere tra maestro e allievo appare frutto della scarsa concorrenza. Il problema, tuttavia, è che assumere il grado di concorrenza di un mercato come causa dei rapporti di potere senza spiegare la natura stessa dello scambio di mercato non ha molto senso.

Nel contesto universitario, la nascita di un mercato nero degli scambi di favori e servizi è frutto del meccanismo cooptativo. Senza un simile meccanismo maestri e allievi rimarrebbero soggetti legati da un rapporto meramente scientifico, il cui eventuale contenuto in termini di potere si limiterebbe a questioni di stima e prestigio. Prima ancora di studiare i rapporti di potere che hanno a che fare con la mancanza di concorrenza, si deve dunque spiegare la struttura di potere che si crea quando nasce il mercato baronale, quando cioè maestri e allievi diventano anche cooptatori e cooptandi. Si vede allora che il grado di concorrenza modifica, ma non crea, i rapporti di potere nell'università.

Bowles e Gintis, i più progressisti tra i teorici borghesi del potere, hanno bisogno di ipotizzare che il salario si fissi ad un livello superiore a quello che uguaglia domanda e offerta di lavoro per dimostrare che il capitalista ha potere sul lavoratore. La natura di questo rapporto di potere sta nel privilegio del lavoratore, non nelle sue privazioni. È il fatto che il lavoratore ha qualcosa da perdere che rende credibile la minaccia del capitalista di interrompere la relazione di lavoro. Portando il ragionamento alle sue logiche conclusioni,

i lavoratori che subiscono i rapporti di potere più severi, secondo questi autori, sono quelli che accedono alle condizioni di lavoro e di salario più favorevoli, i quali dunque subiscono il danno maggiore da un'eventuale interruzione del rapporto lavorativo. Il potere, insomma, non lo subiscono tanto i lavoratori costretti a lavorare al minimo vitale, quanto piuttosto quelli che riescono a spuntare condizioni migliori.

Se poi abbandoniamo le speculazioni astratte, basate sull'ipotesi che la concorrenza perfetta sia una forma di mercato ideale, in cui non vi è né sfruttamento, né potere, e studiamo invece le ragioni strutturali che impediscono l'effettivo realizzarsi di mercati perfettamente concorrenziali, si capisce anche che la formazione di un lato lungo e uno corto nello scambio tra maestri e allievi è, in realtà, una conseguenza dell'instaurarsi di relazioni di mercato in un contesto asimmetrico dal punto di vista della distribuzione sociale del potere d'agire. Se sul fronte strettamente economico la nascita del capitalismo, con la mercificazione della forza lavoro, produce disoccupazione strutturale (l'"esercito industriale di riserva", nella terminologia marxiana), in campo universitario, la nascita di scambi quasi di mercato tra universitari e aspiranti universitari produce un eccesso di offerta di allievi rispetto ai maestri.

Il lato lungo e il lato corto nelle relazioni di mercato – che gli economisti neoclassici interpretano come la causa dei rapporti interpersonali di potere – sono, in realtà, il frutto di un'asimmetria nella distribuzione del potere d'agire, la quale, grazie proprio allo scambio di mercato, si traduce anche in un rapporto di potere di tipo interpersonale.



*La base sociale dei rapporti interpersonali*

Individualismo metodologico, soggettivismo teorico e mito della concorrenza sono i tre ingredienti delle teorie borghesi del potere che impediscono di sviluppare l'analisi secondo la concezione radicale. Nel contesto accademico, queste teorie devono prendere le regole della cooptazione, i vincoli che essa impone e le stesse preferenze soggettive degli aspiranti universitari come il dato da cui partire, non come il fenomeno da spiegare. Il potere dipende sì dall'asimmetrica posizione accademica dei soggetti – il maestro e l'allievo o il cooptatore e il cooptando – ma questa asimmetria, come ogni altra asimmetria nei rapporti interpersonali, è necessariamente presa per data, come se si trattasse di un fatto naturale, come se alla sua base ci fossero le caratteristiche innate degli individui e non invece un'articolata rete di rapporti sociali sedimentata nella storia. Le cause sociali di questa asimmetria restano quindi invisibili e non sono nemmeno oggetto di indagine scientifica.

Date le preferenze soggettive e i vincoli esistenti, la scelta di intraprendere un rapporto di cooptazione – da cui discendono determinati rapporti di potere – è una scelta ottima per entrambe le parti. Questo è quanto è possibile affermare all'interno della concezione neoclassica. Il fatto che l'aspirante universitario non abbia niente di meglio da fare che trovarsi un potente cui obbedire non può essere investigato, ma deve essere preso per dato.

Per spiegare le cause sociali del potere accademico dobbiamo ora andare oltre la relazione di potere che si instaura tra il singolo docente e il suo allievo e consi-

derare il sistema universitario nel suo insieme, poiché è tale sistema che subordina gli aspiranti universitari alle regole della cooptazione ed esclude quelli che non sono disposti ad accettarle o che non hanno i mezzi per accedere ad un rapporto cooptativo. Il fenomeno da spiegare non è tanto la convenienza reciproca di maestri ed allievi ad instaurare un rapporto di potere tra loro; piuttosto si devono comprendere i meccanismi che riproducono l'asimmetria nel potere di agire dell'insieme di soggetti con ambizioni accademiche, visto che, in definitiva, è proprio questa asimmetria che consente ad alcuni ed impedisce ad altri di intraprendere il cammino della cooptazione.

Le dotazioni e le preferenze individuali – che la teoria neoclassica prende per date – sono il prodotto dell'interazione sociale e sono esse stesse frutto dei rapporti di potere esistenti. Come nella sfera strettamente economica, si tratta qui di investigare i processi di riproduzione ed evoluzione delle dotazioni accademiche o, in termini marxisti, del capitale utile ai fini accademici (o, più semplicemente, «capitale accademico») e di capire in che modo questi processi influenzano anche la sfera soggettiva delle preferenze e degli schemi interpretativi che guidano le scelte individuali.

## Capitolo 15

### L'accumulazione del capitale accademico

Se nella sfera economica le dotazioni individuali sono in realtà l'eredità economica lasciata dalla propria famiglia, così, in campo accademico, una buona famiglia d'appartenenza dà accesso ad una corsia decisamente preferenziale nella fila d'accesso alla cattedra e conferisce ampi privilegi a livello di potere d'agire, anche finché si resta in coda. Ma così come l'essere figlio di capitalisti o di lavoratori non predetermina la posizione sociale di un individuo, allo stesso modo, l'essere figlio di professori universitari, o il non esserlo, non determina univocamente la carriera di un aspirante universitario. È comunque significativo che il 26 per cento degli universitari, stando ai dati riportati da Fabio Quassoli, ha almeno un professore universitario all'interno della famiglia allargata di provenienza<sup>1</sup>.

Il problema scientifico consiste allora nel determinare le condizioni sociali che incidono maggiormente sull'appetibilità di un aspirante universitario, i meccanismi di

1. Quassoli (1997).

accumulazione del suo capitale accademico nel corso del processo di cooptazione e le trasformazioni soggettive che subisce il cooptando nel corso di questo processo.

*Tipi di capitale e rapporti di potere*

Un'analisi approfondita dei tipi di capitale utili ai fini accademici è stata condotta da Pierre Bourdieu. Bourdieu è un sociologo francese, influenzato dal marxismo e dallo strutturalismo, ma per alcuni aspetti legato anche alla tradizione weberiana, che ha sviluppato un articolato schema concettuale sulle fonti e le manifestazioni del potere e l'ha applicato a vari campi dell'interazione sociale, tra i quali, in particolare, quello scolastico e universitario<sup>2</sup>.

Nella sua opera scientifica, Bourdieu cerca di superare alcune delle dicotomie che hanno segnato lo sviluppo del pensiero sociologico, come l'opposizione tra oggetto e soggetto, tra struttura e agenzia e tra la realtà materiale e le sue rappresentazioni. Secondo il sociologo francese, nei rapporti sociali esistono delle strutture che sono indipendenti dalla coscienza individuale e che circoscrivono e condizionano i comportamenti individuali. L'autore si allontana tuttavia dallo strutturalismo classico, poiché ritiene che queste strutture non siano autonome, bensì siano esse stesse il prodotto dei comportamenti umani e delle interazioni sociali. Allo stesso tempo, critica severamente le posizioni soggettiviste e puramente volontariste, sostenendo che le rap-

2. Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970), Bourdieu (1984).

presentazioni soggettive, la visione del mondo, i modelli interpretativi, i sistemi di valori, i gusti e le regole di comportamento (l'“*habitus*”, secondo la terminologia dell'autore) che guidano l'azione individuale non sono affatto indipendenti dal contesto sociale, bensì sono frutto dell'interiorizzazione, da parte dell'individuo, delle strutture che regolano i rapporti sociali nei diversi campi in cui l'individuo opera. Non si tratta di un condizionamento meccanico dei comportamenti, ma dell'acquisizione da parte dell'individuo di modi di pensare e di agire che si formano e si trasformano nel corso dell'interazione sociale e che sono alla base delle scelte e dei comportamenti che l'individuo sviluppa. Da una parte, dunque, le strutture sociali condizionano e vincolano i comportamenti individuali, attraverso la loro interiorizzazione nell'*habitus* dell'individuo; dall'altra, tuttavia, sono proprio i comportamenti individuali a riprodurre e trasformare le strutture esistenti. In questo senso, l'autore definisce la propria concezione come «strutturalismo costruttivista» o «costruttivismo strutturalista»<sup>3</sup>. Strettamente legato alla nozione di *habitus* è il concetto di “campo”. La sfera dei rapporti sociali si articola in campi specifici – come il campo politico, il campo sportivo, il campo artistico, il campo religioso, il campo accademico, eccetera – dotati di specifiche caratteristiche e regole, che influenzano gli attori che ne fanno parte. Nella misura in cui i soggetti che interagiscono in uno stesso campo hanno esperienze sociali simili, anche il loro modo di pensare e di agire tende ad uniformarsi. Non c'è, anche in questo caso, alcun meccanicismo nella

3. Bourdieu (1987).

relazione tra campo e *habitus*, bensì una relazione di reciproca influenza, riproduzione e trasformazione. La partecipazione a determinati campi dell'interazione sociale non determina i comportamenti individuali, ma modifica l'esperienza sociale sulla base della quale gli individui interpretano il mondo, ne riproducono le strutture e, al tempo stesso, le trasformano. Le disposizioni che costituiscono l'*habitus* sono dunque fortemente dipendenti dal percorso storico dell'individuo, dalle sue esperienze sociali, dai campi in cui l'individuo interagisce. Non sempre, tuttavia, questo percorso tende a sviluppare un *habitus* coerente con le regole dei campi in cui l'individuo agisce. Anche perché i campi operano secondo principi diversi, non necessariamente riconciliabili fra loro.

Il grado di coerenza tra l'*habitus* acquisito e il campo di interazione sociale non costituisce semplicemente un fattore di reciproco riconoscimento tra i membri del campo, ma incide anche sulla capacità di successo di ciascun agente all'interno del campo. Non rispettare le regole del campo o agire in modo difforme dagli stili di comportamento prevalenti – non tanto per scelta cosciente, ma anche semplicemente per via dell'*habitus* acquisito – significa incontrare difficoltà di inserimento e diffidenza, o addirittura rigetto, da parte degli altri membri del campo e, di conseguenza, ostacoli nel perseguimento dei propri obiettivi.

Per quanto i diversi campi siano parte di uno stesso sistema – il sistema capitalista – ogni campo gode di una certa autonomia e produce, al suo interno, specifici rapporti di dominazione, che passano per l'interiorizzazione, anche da parte dei soggetti dominati, di regole e norme che sono alla base del rapporto stesso di domi-

nazione. A partire dalla concezione marxiana del materialismo storico, basata su un rapporto dialettico tra struttura e agenzia, Bourdieu sviluppa dunque un quadro più articolato, in cui la relazione di potere e dominazione che caratterizza il capitalismo, come modo di produzione – la cui essenza consiste, innanzi tutto, nello sfruttamento di classe – si combina con forme di dominazione specifiche dei diversi campi dell'agire sociale. La società, in questa concezione, è un insieme di campi che si sovrappongono parzialmente, all'interno dei quali gli attori sviluppano le loro strategie mobilizzando le risorse di cui dispongono. Accanto agli interessi generali del campo, largamente condivisi dagli agenti che ne fanno parte (come la sopravvivenza stessa del campo), la posizione specifica di ogni agente all'interno di un campo determina interessi particolari e porta a sviluppare diversi tipi di strategie, cooperative o conflittuali, nei confronti degli altri soggetti che operano nello stesso campo.

Al fine di analizzare le regole di funzionamento dei singoli campi e i loro meccanismi di riproduzione e trasformazione, Bourdieu riprende il concetto marxiano di capitale e lo elabora sul piano sociologico, distinguendo quattro diversi tipi di capitale: economico, culturale, sociale e simbolico. Il primo è formato dal denaro, dai mezzi di produzione, dalla ricchezza materiale e, più in generale, dalle risorse economiche che ciascun soggetto controlla. Il capitale culturale è costituito dalle conoscenze, dalle esperienze, dalle competenze, dalle qualifiche, dalla produzione di beni culturali e dalla posizione nelle istituzioni culturali (quali ad esempio le università). Il capitale sociale è costituito dalle relazioni più o meno istituzionalizzate in cui ciascun soggetto è inserito, come

l'appartenenza a gruppi, club e reti formali o informali. Infine, il capitale simbolico è definito dal prestigio, l'onore, i riconoscimenti e tutti i simboli di legittimazione che ciascun soggetto riceve dai membri della collettività cui appartiene.

Ciascuno di questi tipi di capitale conferisce forme specifiche di potere ai suoi detentori, la cui importanza varia secondo i campi dell'interazione sociale e le loro specifiche regole di funzionamento. All'interno di ciascun campo, i diversi tipi di capitale possono essere convertiti l'uno nell'altro, secondo le strategie di accumulazione dei singoli decisori e la loro percezione dei principi che determinano la riuscita individuale nel campo in oggetto. Ad esempio, in campo accademico, il prestigio scientifico è senz'altro parte del capitale culturale e spesso si combina anche con elementi propri del capitale simbolico. Esso, tuttavia, è spesso utilizzato per generare benefici anche di tipo strettamente economico e aumenta l'interesse di altri soggetti a stabilire rapporti di reciproco rispetto. Similmente, la rete di relazioni che forma il capitale sociale può tradursi in vantaggi economici (capitale economico), in canali privilegiati di accesso alle pubblicazioni scientifiche (capitale culturale) e/o nell'ottenimento di riconoscimenti formali e informali da parte dei colleghi (capitale simbolico). A sua volta, la capacità di costruirsi una solida rete di rapporti con altri soggetti è influenzata dalla dote dei vari tipi di capitale di cui ciascun soggetto dispone e dai vantaggi che tramite questa dote si possono offrire ai membri della rete.

Il carattere multidimensionale del capitale rende particolarmente complesse le relazioni all'interno di uno stesso campo. Innanzi tutto, il valore dei diversi tipi di capitale varia secondo il campo di interazione sociale.



Una stessa dotazione di capitale può conferire ampi poteri all'interno di un determinato campo e poteri assai minori in un campo diverso, operante secondo principi diversi. Date le regole di funzionamento di un campo, i soggetti che vi operano hanno dunque interesse a modificare le proprie strategie a seconda del volume complessivo e della struttura del proprio capitale. L'autore sottolinea tuttavia che le regole di funzionamento di un campo non sono date, bensì sono il frutto dell'interazione sociale. Così, a seconda del capitale a propria disposizione, gli attori possono definire strategie di comportamento volte non solo a trarre beneficio dalle regole esistenti, ma anche a trasformarle e a modificare l'importanza dei diversi tipi di capitale all'interno del campo.

### *Il capitale accademico e le sue trasformazioni*

In uno sforzo unico di sottoporre a critica il suo stesso campo d'indagine e d'azione, Bourdieu applica il suo schema concettuale al funzionamento del sistema universitario francese<sup>4</sup>. Si tratta di un sistema caratterizzato da specificità storiche tutte particolari, che assegna all'università obiettivi economici e sociali in parte di-

4. La ricostruzione di Bourdieu (1984) della fisionomia del campo di potere accademico francese si basa su una vasta mole di dati qualitativi e quantitativi, di carattere demografico, sociale, economico e politico. Attraverso un'articolata metodologia statistica, l'autore costruisce indicatori quantitativi del capitale ereditato o acquisito, del capitale scolastico, del potere universitario, del prestigio scientifico, della notorietà intellettuale e del potere economico e politico. Questi indicatori sono poi utilizzati per discutere i tratti generali del processo di acquisizione e consolidamento dell'*habitus* universitario e le sue specificità settoriali e locali nel processo di cooptazione.

versi da quelli che caratterizzano l'università italiana (basti pensare al forte accentramento su Parigi o al fatto che, accanto alle università, il sistema francese assegna alle *grandes écoles* specifici compiti di riproduzione della classe dirigente). Un forte elemento di convergenza tra i due sistemi universitari è tuttavia dato proprio dalla centralità delle pratiche cooptative nelle procedure di reclutamento e di carriera del personale docente. I meccanismi concreti della cooptazione sono in parte diversi nei due sistemi, viste le loro peculiarità storiche. Restando ad un livello sufficientemente generale, la comune adozione del reclutamento per cooptazione, dietro il velo formale del concorso, consente comunque di generalizzare alcuni aspetti dell'analisi del ruolo dei diversi tipi di capitale condotta dal sociologo francese.

In un sistema di reclutamento basato sulla competizione scientifica – quale è formalmente il sistema dei concorsi – ci si aspetterebbe che il capitale culturale e, almeno in parte, quello simbolico assumano un ruolo di primo piano. In quella particolare forma di competizione basata sulla cooptazione, tuttavia, questi tipi di capitale rivestono un ruolo solo indiretto nell'accesso alla docenza universitaria. Più precisamente, essi divengono importanti solo nella misura in cui il potere che conferiscono permette di entrare nelle grazie di un universitario sufficientemente potente nella gestione delle procedure di reclutamento. Il capitale culturale *tout court* o i riconoscimenti simbolici ottenuti non sono infatti spendibili ai fini della carriera accademica se non si combinano con forme di capitale sociale che ne permettano la valorizzazione nel processo di cooptazione. Senza un'adeguata rete di rapporti accade-

mici, anche i soggetti con la migliore dote in termini di capitale culturale e di capitale simbolico hanno buone probabilità di restare esclusi dal processo di reclutamento. Come dimostra anche l'analisi di Perotti dei concorsi italiani, in un sistema basato sulla cooptazione, i titoli accademici, le pubblicazioni scientifiche e i riconoscimenti simbolici non sono certo i migliori indicatori delle opportunità di successo nella carriera universitaria.

A complicare le cose, poi, questi tipi di capitale sono fortemente specifici e, nonostante gli sforzi di misurarli oggettivamente (come pretende di fare lo stesso Perotti), il loro valore è intrinsecamente dipendente dagli interessi dei soggetti con cui il possessore del capitale è in relazione. Per dirla brutalmente, il capitale accademico del miglior economista eterodosso, con pubblicazioni di prestigio e riconoscimenti nel suo campo d'indagine, ha valore nullo, o addirittura negativo, all'interno di una rete di economisti ortodossi, quando si tratta di reclutare un nuovo docente di economia politica. Questo significa che, anche a livello concettuale, non è possibile definire delle misure assolute del capitale culturale e del capitale simbolico, poiché gli elementi stessi che li costituiscono acquistano valore solo all'interno di particolari strutture del capitale sociale.

In un sistema cooptativo, il successo accademico è dunque legato tanto alla dotazione iniziale di capitale quanto alla capacità di tradurre il capitale già accumulato, nelle sue varie forme e nelle diverse sedi, in forme di potere utili alla carriera. Bourdieu al riguardo sottolinea il carattere cumulativo del processo di accumulazione del capitale con l'espressione «il capitale va al

capitale» e si concentra sui meccanismi attraverso cui si realizza questo processo.

L'accumulazione del capitale utile ai fini accademici si fonda sul cumulo di posizioni (accademiche e non), sul prestigio scientifico, sullo scambio (spesso indiretto) di favori e sulla capacità di formarsi clientele stabili. Questi diversi tipi di capitale, sottolinea Bourdieu, non sono affatto incompatibili tra loro. Al contrario, spesso, le strategie di carriera di uno stesso soggetto comportano investimenti nelle diverse forme di capitale secondo una precisa scansione temporale. Il primo investimento riguarda ovviamente la scelta delle tematiche scientifiche e del relativo padrino (anche se, concretamente, la vera scelta riguarda soprattutto il padrino, il quale non ha certo difficoltà a trasmettere i propri interessi scientifici all'aspirante allievo). Peraltro, ai fini della carriera, non è veramente il prestigio scientifico del maestro a fare la differenza, quanto piuttosto il suo potere accademico. Proprio per questo, dal punto di vista del cooptando, la scelta risulta fortemente vincolata, poiché concretamente è il cooptatore che stabilisce il valore del capitale di partenza dell'aspirante universitario, secondo il contributo che può fornire allo sviluppo della propria area di influenza.

Le strategie successive si differenziano almeno in parte al variare delle facoltà e dei contesti locali. In particolare, in alcuni casi, le opportunità di carriera dipendono maggiormente dall'acquisizione di incarichi importanti sotto il profilo amministrativo, mentre, in altri casi, è l'accumulazione di posizioni di prestigio sul fronte strettamente scientifico ad assumere maggiore rilevanza. Ma questo dipende appunto dall'importanza dei diversi tipi di capitale nei diversi contesti universitari concreti.

Con qualche semplificazione, Bourdieu individua nelle facoltà di Medicina e Giurisprudenza – il così detto “polo mondano” – i luoghi in cui il potere si basa essenzialmente sul controllo diretto delle strutture gerarchiche attraverso il cumulo di posizioni accademiche ed extra-accademiche e nelle facoltà di Scienze – il “polo scientifico” – i luoghi in cui il potere è maggiormente legato al prestigio scientifico e alla produzione intellettuale. Le facoltà di Lettere e di Scienze umane si collocano a livello intermedio tra questi due poli, con forme di potere che derivano sia dal controllo diretto delle gerarchie, soprattutto nell’espletamento delle funzioni di riproduzione dell’ordine sociale, sia dalla notorietà intellettuale propria della ricerca scientifica.

Parallelamente, l’autore descrive i meccanismi di acquisizione dell’*habitus* accademico nei diversi settori disciplinari, sottolineando come nelle facoltà di diritto e medicina, assai più che nelle altre, sia assolutamente richiesta un’“aria seria”, anche sul piano formale, come indice di adesione ai valori della normalità borghese, senza alcuno spazio per forme di stravaganza, le quali sono invece tollerate, o addirittura apprezzate, in determinati ambiti scientifici o letterari. Più in generale, nel processo di cooptazione, i tratti comuni dell’*habitus* accademico si combinano con le norme specifiche di comportamento che caratterizzano le professioni legate alle singole facoltà, producendo una serie di sottocampi, con gradi variabili di autonomia rispetto al campo accademico considerato nel suo insieme.

Queste differenze, tuttavia, riguardano soprattutto il tipo di gerarchizzazione formale nei rapporti accademici e le modalità d’accesso al processo cooptativo, non i principi stessi della cooptazione, i quali riman-

gono i medesimi e passano per la costituzione di un rapporto al tempo stesso di potere e di fiducia tra cooptatore e cooptando. In altri termini, i diversi tipi di capitale e le diverse attitudini comportamentali assumono un'importanza variabile nei diversi campi universitari, ma solo dal punto di vista della possibilità di trovare un soggetto interessato ad avviare una relazione di cooptazione. Una volta instauratasi una simile relazione, il reclutamento vero e proprio avviene invece attraverso gli stessi meccanismi concreti di blindatura dei concorsi e la medesima logica dell'appartenenza.

Da questo punto di vista, quale che sia il tipo di capitale prevalente, affinché si instauri un rapporto anche di fiducia con l'allievo, quest'ultimo deve sapersi mostrare, sin dall'inizio, un buon esecutore della razionalità universitaria. Di qui la lotta anche tra gli universitari di ruolo più giovani per entrare, appena possibile, nelle commissioni di concorso e far valere le indicazioni dei commissari più anziani. Di qui anche l'accanimento degli allievi più deboli sul piano scientifico nell'incaricarsi dei "lavori più sporchi", quelli che il maestro preferisce delegare ad altri, piuttosto che eseguirli di persona. In questo modo, anche se il rapporto maestro-allievo non ha formalmente niente a che fare col rapporto genitore-figlio o con quello padrone-servo, il rapporto di potere che si instaura tra loro risulta comunque duraturo, data la persistenza della posizione del maestro nel promuovere, impedire o ritardare la carriera degli allievi.

Quest'aspetto del rapporto cooptatore-cooptando è descritto da Bourdieu come conseguenza dell'"arte di

far attendere”, nella quale gli universitari sono veri maestri<sup>5</sup>. Attraverso promesse e contentini intermedi, i cooptatori mantengono viva la speranza dei cooptandi, contenendo al tempo stesso l’impazienza e le frustrazioni legate alla lunghezza del processo di cooptazione, agli inevitabili ritardi e ai presunti slittamenti nei tempi rispetto agli impegni presi. Infatti, se la concorrenza tra cooptandi – causata dal loro essere in soprannumero rispetto alle posizioni disponibili – è un elemento necessario di questo rapporto, lo è anche la loro capacità di identificarsi in anticipo con l’appartenenza alla corporazione, cosa che richiede un numero sufficientemente ristretto di partecipanti al gioco competitivo e la partecipazione, almeno parziale, ai benefici riservati alla corporazione. Ai fini del mantenimento della posizione di potere, la probabilità di successo deve dunque restare compresa entro un intervallo sufficientemente ristretto, che garantisca buone possibilità di successo (come condizione per continuare a sognare), senza tuttavia renderlo sicuro (per non far scemare la concorrenza).

A volte, i diversi canali di cooptazione possono generare scontri tra i detentori dei diversi tipi di capitale. Tuttavia, tali scontri, anche quando si presentano in modo esplicito, rimangono per lo più interni alle regole della cooptazione. Ad esempio, Moscati nota che talvolta coloro che hanno accumulato un certo prestigio scientifico si pongono in aperta contrapposizione nei confronti di coloro che devono il loro potere accademico al cumulo di cariche amministrative<sup>6</sup>. Altre

5. Bourdieu (1984, p. 119).

6. Moscati (1997).

volte, emergono contrapposizioni tra i docenti che si dedicano maggiormente alla didattica e quelli che privilegiano invece la ricerca. O ancora possono emergere conflitti nella scelta degli indicatori più appropriati per misurare i risultati scientifici e didattici conseguiti. Ma tutte queste contrapposizioni, che apparentemente sembrano mettere in discussione le regole stesse della cooptazione, servono in realtà solo a promuovere un tipo particolare di capitale rispetto agli altri, ai fini di aumentare il proprio peso, o quello della propria squadra, nel processo cooptativo. Nel complesso, esse finiscono dunque per riprodurre il sistema di cooptazione, trasformando semplicemente i rapporti di potere tra le squadre accademiche che vi partecipano.

Per prendere un esempio di grande attualità, basti pensare all'animato dibattito scientifico e politico sull'introduzione nella normativa concorsuale di indicatori statistici del prestigio delle riviste scientifiche, come l'*impact factor*. Apparentemente, seguendo Perrotti, il problema sembra essere quello di ridurre il grado di discrezionalità dei commissari, da cui discendono tanti abusi in sede concorsuale. Concretamente, tuttavia, in ambito economico è noto che questi indicatori favoriscono l'ortodossia neoliberista, guidata dalle grandi università americane, e penalizzano le riviste eterodosse, escludendo quasi del tutto quelle marxiste. Da questo punto di vista, sarebbe stato certamente più sorprendente se a difendere l'uso dell'*impact factor* quale indicatore oggettivo del prestigio delle pubblicazioni fosse stato un economista marxista invece che un professore della Bocconi.



*La rilevanza empirica dei tipi di capitale e i rapporti di classe*

Per quanto il lavoro di Bourdieu abbia suscitato interesse anche in Italia – in particolare, da parte del gruppo di ricerca coordinato da Moscati – gli studi empirici sul ruolo dei diversi tipi di capitale nelle strategie di accesso alla cattedra in Italia restano frammentari. L'indagine sociologica ha tuttavia approfondito alcuni aspetti della composizione sociale del corpo docente delle università che consentono di precisare il profilo dell'*homo academicus* italiano e le sue origini di classe, fornendo la possibilità di misurare l'importanza dei diversi tipi di capitale utili ai fini accademici.

Secondo i dati esposti da Quassoli, il corpo docente delle università italiane ha una composizione di classe assai uniforme, all'interno della quale trovano spazio soprattutto esponenti della borghesia e delle classi sociali più alte, mentre sono decisamente sottorappresentate la classe operaia e le classi lavoratrici medio-basse<sup>7</sup>. I docenti che provengono da famiglie che occupano posizioni dominanti nella struttura sociale sono pari al 49 per cento (il 20 per cento proviene da famiglie di dirigenti, il 22 per cento da famiglie di liberi professionisti e il 7 per cento da famiglie di imprenditori). La metà circa dei docenti universitari proviene dunque da classi sociali che rappresentano appena il 3 per cento della popolazione nazionale. Ai docenti di estrazione propriamente borghese, si deve poi aggiungere un altro 45 per cento di docenti che provengono dalle classi medie: più precisamente, i docenti provenienti

7. Quassoli (1997).

dalla classe impiegatizia alta e bassa sono pari al 24 per cento e al 7 per cento rispettivamente, e quelli provenienti dalla piccola borghesia autonoma sono di poco superiori al 14 per cento. Complessivamente, dunque, i docenti che provengono dalle classi propriamente borghese e dalla classe media rappresentano circa il 95 per cento del totale.

Confrontando i dati sulla classe sociale di origine degli universitari con le indagini sulla mobilità sociale nel suo complesso, si nota una chiusura significativamente maggiore del ceto accademico, rispetto al resto delle professioni borghesi. Il dato appena considerato, secondo cui il 49 per cento dei docenti universitari proviene da famiglie propriamente borghesi, è infatti di gran lunga superiore alla percentuale di provenienza borghese nel complesso delle professioni strettamente borghesi, che è pari al 26 per cento. Questo dimostra che, contrariamente all'intensificarsi di una certa mobilità sociale intergenerazionale registrata in diversi settori professionali di prestigio, l'accesso alla docenza universitaria rimane fortemente legato alla provenienza dalle classi sociali più alte. Inoltre, considerando la mobilità sociale delle classi più basse, si nota che le persone di estrazione familiare operaia costituiscono il 21 per cento della classe borghese, mentre raggiungono appena il 5 per cento del corpo accademico<sup>8</sup>.

Significativa è anche la differenza rispetto ai colleghi operanti nelle scuole, in gran parte provenienti dalla

8. Il minore tasso di mobilità sociale in campo universitario rispetto alle altre categorie professionali di prestigio non è una caratteristica solo italiana. In particolare, essa riguarda anche il sistema americano (Everett Carll Jr. Ladd and Seymour Martin Lipset 1979) e quello francese (Bourdieu 1984).

classe media impiegatizia e dalla piccola borghesia, con un 15 per cento di insegnanti di estrazione operaia<sup>9</sup>. Questa struttura classista, significativamente più pronunciata di quella registrata nel resto della società è in gran parte l'effetto dell'operare del capitale economico nel processo di cooptazione. La durata pluriennale del processo cooptativo – durante il quale l'aspirante universitario non gode di alcuna autonomia economica e resta invece dipendente dalle risorse familiari e da fonti di reddito occasionali gestite dal suo referente – è infatti un fattore che penalizza fortemente le classi più basse, le quali non possono in genere permettersi lunghi periodi di attesa prima dell'entrata nel mondo del lavoro (retribuito).

Come nota Carla Facchini, inoltre, questo ruolo discriminatorio giocato dal capitale economico non riguarda solo la struttura di classe, ma anche quella di genere. La difficoltà oggettiva di conciliare il “periodo di prova” – durante il quale è necessario offrire massima disponibilità al proprio referente – con le esigenze familiari e i pregiudizi culturali prevalenti nell'università e, più in generale, nei contesti lavorativi considerati di prestigio ostacolano infatti i tentativi delle donne di tradurre il proprio capitale di partenza in forme di capitale sociale utili sotto il profilo della carriera<sup>10</sup>.

Disaggregando i dati riguardanti l'estrazione sociale rispetto alla fascia di docenza, non si riscontrano differenze significative nella classe sociale di provenienza dei ricercatori, dei professori associati e dei professori ordinari. Questo suggerisce che la classe sociale di pro-

9. De Lillo (1992).

10. Facchini (1997).

venienza – fattore determinante nell'accesso alla docenza universitaria – non gioca viceversa un ruolo importante dal punto di vista delle opportunità di carriera. La struttura classista dell'università riguarda essenzialmente il corpo docente nel suo insieme, mentre la posizione gerarchica al suo interno dipende da fattori di natura diversa, tra i quali ovviamente l'età. Professori e ricercatori, insomma, non sono i capitalisti e i proletari dell'università, bensì sono parte della medesima classe borghese.

Accanto a questi dati sull'estrazione sociale del corpo docente, Quassoli fornisce alcuni indicatori volti ad isolare, anche se solo in forma di prima approssimazione, il ruolo del capitale culturale e del capitale sociale. In entrambi i casi, l'autore riscontra una correlazione positiva tra la dotazione familiare di questi tipi di capitale e l'estrazione sociale dei docenti universitari.

In merito al capitale culturale, Quassoli si sofferma sull'esame dei titoli di studio delle famiglie di provenienza degli universitari, evidenziando un ruolo significativo soprattutto del capitale culturale di parte paterna. Il 43,0 per cento dei padri degli universitari intervistati ha infatti la laurea e un ulteriore 25,0 per cento ha un diploma superiore. Da parte materna, laurea e diploma sono invece possedute rispettivamente dal 14,6 per cento e dal 34,4 per cento delle madri degli intervistati.

Dal punto di vista statistico, queste percentuali – significativamente superiori alle medie nazionali – sono in gran parte la conseguenza dell'estrazione sociale medio-alta degli universitari. Confrontando questi dati con l'indagine nazionale sulla mobilità sociale, l'autore

mostra tuttavia che, anche all'interno di ciascuna classe sociale, i padri dei docenti universitari possiedono titoli di studio alti e medio-alti in misura significativamente superiore a quelli della classe cui appartengono (con l'eccezione della classe impiegatizia bassa, all'interno della quale i titoli dei padri degli accademici non si discostano da quelli del resto della classe). In altri termini, conclude Quassoli, il capitale culturale di famiglia, non è in genere in grado di aprire le porte della carriera accademica se non si combina con un'estrazione sociale medio-alta; tuttavia, all'interno di ciascuna classe sociale, esso incide positivamente sulla probabilità di intraprendere con successo la carriera accademica.

Elevate dotazioni di capitale culturale si riscontrano anche tra i coniugi degli universitari, sia dal punto di vista del titolo di studio, sia in termini professionali. La laurea è posseduta dal 77 per cento dei coniugi dei ricercatori, dal 71 per cento dei coniugi dei professori associati e dal 67 per cento dei coniugi degli ordinari. Tra le professioni svolte dai coniugi, il 20 per cento lavora come alto dirigente, il 26 per cento è libero professionista e il 42 per cento appartiene alla classe media impiegatizia.

L'analisi di Quassoli fornisce infine un abbozzo anche del ruolo del capitale sociale, evidenziando, anche in questo caso, una correlazione positiva con l'estrazione di classe. Sul piano relazionale, infatti, un terzo degli universitari indica come migliore amico un professore universitario. Nel complesso, prevalgono inoltre in modo netto le amicizie in ambiti sociali elevati, anche tra gli universitari di estrazione sociale più bassa (tra i docenti provenienti da famiglie operaie, più della metà

indica come terzo amico in ordine di importanza un membro delle classi più alte). Accanto alle reti di amicizie, vale poi la pena di ricordare l'importanza dei legami di parentela, con il 26 per cento degli universitari che proviene da famiglie universitarie.

Il quadro complessivo che emerge da quest'indagine mostra che all'interno dell'università non esiste una vera struttura di classe tra le diverse fasce di docenza universitaria. La vera discriminazione sociale si realizza attraverso i meccanismi di entrata nel sistema della docenza universitaria. Una volta dentro, il rispetto delle regole accademiche e le strategie individuali di accumulazione del capitale accademico aiutano a velocizzare la "promozione", ma il filtro all'entrata garantisce comunque una forte coesione all'interno del corpo docente, quale che sia la sua suddivisione gerarchica interna. L'aspetto coercitivo più importante è dunque costituito dal filtro iniziale, il quale seleziona gli aspiranti universitari su basi classiste e garantisce l'omogeneità socio-economica tra quanti riescono poi nell'impresa di ottenere effettivamente un posto stabile nel sistema universitario.

In questo contesto, anche il fatto che il fenomeno dell'auto-reclutamento (cioè del reclutamento di "candidati locali") perda progressivamente di importanza col crescere della posizione accademica suggerisce che i canali di accumulazione del potere accademico sono almeno in parte diversi da quelli dell'accesso alla docenza. In quest'ultimo caso è infatti soprattutto la dote iniziale dell'aspirante universitario a determinare le sue *chance* di successo, cioè la sua possibilità di intraprendere una relazione di cooptazione. Le possibilità di carriera dipendono invece in modo significativo

anche dalla capacità dell'universitario di inserirsi nelle reti di relazioni accademiche. Il cambiamento di sede, dopo l'entrata nel sistema universitario, in altri termini, dipende soprattutto dai meccanismi di *accumulazione* del capitale accademico, i quali possono portare l'universitario ad allontanarsi dalla sede d'origine per via delle nuove relazioni che ha saputo costruirsi.





## Capitolo 16

### Gli effetti sociali del potere accademico

La cooptazione non genera soltanto una rete di rapporti di potere all'interno dell'università, ma influisce anche sul modo in cui l'università assolve le sue funzioni esterne. L'università non è infatti un sistema autosufficiente, bensì è parte di un sistema più grande – il sistema capitalista – dal quale assorbe risorse e per il quale svolge alcune importanti funzioni sociali ed economiche. A differenza delle organizzazioni propriamente economiche, che per sopravvivere devono produrre merci scambiabili sul mercato, l'università non produce veramente valori di scambio: non produce merci vere e proprie, ma cultura – una cultura sempre più finalizzata alla produzione capitalistica, ma non per questo direttamente vendibile sul mercato.

La *raison d'être* dell'università nel modo di produzione capitalistico è dunque più legata alla produzione di valori d'uso che non a quella di valori di scambio. Non è tanto il valore di mercato delle conoscenze scientifiche e tecnologiche a guidare la produzione accademica, quanto gli usi possibili di queste conoscenze a livello sociale. In alcuni casi, si tratta di usi legati, almeno in-

direttamente, alla produzione capitalistica e alla realizzazione di profitti, il che consente di ricondurre la produzione accademica alla sua dimensione strettamente economica. In altri casi, tuttavia, i valori d'uso prodotti dall'università riguardano aspetti culturali ed ideologici, estranei, almeno in prima battuta, alla sfera propriamente economica. La produzione accademica deve dunque essere analizzata in senso ampio, non solo nei suoi aspetti strettamente economici, ma anche per le funzioni che essa svolge a livello culturale e ideologico e per le sue ripercussioni nella vita sociale e politica.

La questione di cui dobbiamo occuparci ora riguarda il modo in cui le regole interne di funzionamento dell'università e i rapporti di potere che ne discendono condizionano tutti questi aspetti della produzione accademica.

### *Cooptazione, potere e pensiero critico*

Dal punto di vista dello sviluppo scientifico, esiste un vasto consenso sulle funzioni critiche che si richiedono all'università. Secondo una concezione diffusa, l'università è – o, almeno, dovrebbe essere – il luogo per eccellenza dove si esercita il ruolo critico degli intellettuali sulle varie discipline scientifiche e sulla cultura in generale e dove sono sottoposte a continua verifica le certezze raggiunte, anche a rischio di rompere gli equilibri esistenti. In un certo senso, è insito nei principi stessi della ricerca scientifica che le conoscenze prodotte possano assumere un carattere destabilizzante, o addirittura sovver-

sivo, tanto sul piano scientifico e tecnologico, quanto a livello sociale e politico.

Questa possibilità critica, sempre presente in un'istituzione che produce cultura, è però strutturalmente osteggiata dal reclutamento per via cooptativa. Dal punto di vista dello sviluppo scientifico, la cooptazione è soprattutto un processo di selezione e disciplinamento che tende ad escludere l'autonomia di pensiero e a sviluppare la ricerca lungo linee già consolidate. Il successo accademico – lo ripetiamo ancora una volta – non dipende dall'originalità scientifica, dalla capacità di sollevare nuovi quesiti o di riformulare criticamente i problemi esistenti, ma dalla capacità di seguire le indicazioni del caposcuola e di rispondere ai quesiti scientifici da lui posti. Per sua natura, la cooptazione è dunque una pratica conservatrice, che chiude le porte d'accesso alla cattedra alle forze e alle idee che non sono già rappresentate all'interno del sistema e le spalanca invece a chi sa rendersi utile alle scuole di pensiero più influenti o, più semplicemente, alle cordate accademiche più potenti. Nel sistema di cooptazione, le idee originali, senza sponsor baronali, non entrano.

In assenza di meccanismi che garantiscano l'ordinata riproduzione del ceto accademico, i rapporti tra scuole di pensiero sarebbero assai più volatili e aleatori e, probabilmente, il ruolo stesso delle scuole di pensiero nella vita universitaria sarebbe del tutto diverso. La cooptazione stabilisce invece un legame diretto tra riproduzione culturale e riproduzione del ceto accademico dando stabilità ad entrambi i processi. Tramite la cooptazione, la produzione scientifica diviene essa stessa funzione dei rapporti di potere esistenti tra le diverse

squadre accademiche. Questo introduce forti elementi di inerzia nel tipo di sapere scientifico prodotto, slegandolo dalle esigenze sociali e facendolo dipendere piuttosto dagli equilibri esistenti dentro le università. Invece di seguire l'evoluzione dei problemi sociali in attesa di risposte scientifiche, la ricerca scientifica segue i rapporti di forza esistenti tra le squadre accademiche. L'unico elemento dinamico in questo sistema di produzione scientifica e culturale è dato dalla competizione tra squadre accademiche nel controllo della cooptazione. Ma trattandosi appunto di una competizione condotta sulla base del potere accademico delle varie squadre, invece che su criteri scientifici, essa finisce per riprodurre ordinatamente i paradigmi esistenti, premiando quelli più potenti a livello baronale invece che quelli più promettenti sul piano scientifico.

*Selezione sociale, disciplinamento scientifico e riproduzione culturale*

Le funzioni conservatrici dell'università baronale operano attraverso meccanismi sia materiali, sia soggettivi. Dal punto di vista materiale, i criteri di selezione del soggetto da cooptare dipendono più dal capitale accademico di partenza e dai canali d'accesso alle reti di rapporti accademici, che non dalle reali capacità scientifiche e dall'autonomia di pensiero. I vincoli economici imposti dal "periodo di prova" pluriennale contribuiscono poi ad allontanare dalla corsa alla cattedra i soggetti sociali più esposti, privi cioè di un'adeguata copertura economica familiare, escludendo così ogni forma di devianza sociale e riservando la compe-

tizione ai soggetti meglio posizionati dal punto di vista dell'accumulazione del capitale accademico.

A questi fattori materiali si aggiungono poi fattori di carattere soggettivo nella riproduzione del pensiero dominante. Nelle sue modalità concrete, infatti, la cooptazione ribalta il rapporto scientifico maestro-allievo (che suggerirebbe che l'allievo si serva del maestro, o dei maestri, per costruirsi il proprio percorso scientifico), creando tra loro un rapporto spontaneo di potere e sottomissione, il cui effetto è l'omologazione scientifica e la marginalizzazione del pensiero critico. La tesi di dottorato – che sulla carta costituisce il momento più alto dell'autonomia scientifica, dopo i lunghi anni di università caratterizzati da piani di studio in gran parte prestabiliti – si trasforma assai spesso nella partecipazione a progetti di ricerca già definiti (quelli del maestro) e nel rispondere a domande scientifiche prestabilite, invece che nella ricerca delle proprie priorità scientifiche.

Secondo la concezione accademica più diffusa, una buona tesi deve offrire risposta ad una domanda scientifica. La risposta – non la domanda – definisce la qualità della ricerca. La domanda è considerata addirittura insindacabile. Dietro la scusa dell'autonomia scientifica, gli aspiranti ricercatori (ma anche quelli già affermati) non sono tenuti a giustificare le ragioni della loro ricerca. Quello che conta è la risposta che sanno offrire. La domanda cui cercare risposta – che, da un punto di vista filosofico, costituisce il momento critico cruciale della ricerca scientifica – non è frutto dell'analisi dell'autore della tesi, ma delle convinzioni del supervisore, il quale in molti casi non esita a definire lui stesso i temi delle ricerche

che è disposto a seguire e l'impostazione stessa della tesi.

Gli assegni di ricerca, gli incarichi a progetto e gli affidamenti didattici tappabuchi completano poi il processo di disciplinamento scientifico e di incorporazione delle regole accademiche, minimizzando i margini di reale autonomia scientifica ed eliminando gli eventuali residui critici che spesso accompagnano l'interesse per la scienza. In questa fase, infatti, il cooptando deve offrire la massima disponibilità, rendendosi utile là dove c'è bisogno e assumendo incarichi che rispondono alle esigenze della facoltà e della propria squadra di appartenenza, invece che a quelle della propria crescita scientifica e culturale e alla propria sensibilità nei confronti dei problemi sociali esistenti. Non si tratta di un processo di natura esclusivamente economica, ma di una trasformazione del profilo scientifico stesso del futuro ricercatore. Gli incarichi assunti non costituiscono solo la fonte materiale di reddito per andare avanti, ma anche gli elementi che strutturano le conoscenze, formano le competenze, e trasformano le capacità e gli stessi interessi scientifici. Proprio nella fase più delicata dello sviluppo scientifico, il meccanismo cooptativo indirizza i giovani studiosi verso percorsi definiti dalle esigenze dei loro referenti, confinando il tentativo di costruirsi un proprio percorso autonomo e critico ad una categoria residuale, compressa nel tempo e secondaria – se non addirittura nociva – ai fini della carriera.

Dal punto di vista del cooptando, solo nei casi estremi, il problema si pone a livello cosciente, come prezzo da pagare per accedere alla cattedra. Il meccanismo cooptativo, con i suoi tempi e le sue regole, opera infatti soprattutto attraverso l'interiorizzazione delle norme

esistenti, senza alcun conflitto esplicito, ma con la progressiva accettazione delle regole del gioco. La passione per la ricerca – di cui si riempiono la bocca molti aspiranti universitari – si riduce assai spesso all'esecuzione di compiti prestabiliti, con margini d'autonomia ridotti, compensati però dalla gratificazione di appartenere ad una squadra accademica, di partecipare ai suoi progetti e di condividerne i risultati (ben inteso secondo criteri di ripartizione gerarchicamente stabiliti). Nessuno scontro dunque tra cooptatori e cooptandi, ma mutua collaborazione e reciproco rispetto, perché nel sistema di cooptazione si entra solo arruolandosi in una squadra e sposandone – spesso prematuramente e senza i dovuti strumenti critici – la causa scientifica.

### *La dimensione classista della cooptazione*

Se a livello interpersonale il problema del conservatorismo scientifico appare come una questione di trasmissione e sviluppo acritico dei paradigmi esistenti, a livello sociale, esso assume soprattutto una valenza di classe. Come abbiamo visto, infatti, le condizioni materiali che consentono di mettere in moto il processo di cooptazione – il capitale accademico iniziale degli aspiranti universitari – operano come strumento di selezione sociale, escludendo in partenza coloro che non hanno dotazioni sufficienti sul piano economico e relazionale. La fase di “precarietà” che precede l'immissione in ruolo – evidentemente insostenibile da quanti non possono permettersi uno scambio intertemporale di servizi con il proprio referente – completa poi il pro-

cesso di scrematura di classe, riservando l'accesso alla cattedra agli studiosi provenienti dalle famiglie economicamente più solide e con rapporti privilegiati col mondo accademico.

Questo si ripercuote evidentemente sui contenuti dell'attività scientifica e didattica svolta dagli universitari, che riflette gli interessi, le aspirazioni e le preoccupazioni delle classi sociali più abbienti, anche se, proprio attraverso l'autorevolezza dell'università, questi contenuti si presentano come frutto di interessi, aspirazioni e preoccupazioni dell'intera società. Il conservatorismo scientifico di cui è portatrice l'università baronale non è dunque un semplice fattore di stabilità nei rapporti tra paradigmi scientifici esistenti. Esso è parte integrante del processo di riproduzione dei rapporti di classe, che passa non solo per i meccanismi strettamente economici che impediscono alla classe lavoratrice di sganciarsi dai rapporti di lavoro salariato, ma anche per l'affermazione nell'intera società del sapere scientifico e della visione culturale della classe dominante. Dal punto di vista della produzione di valori d'uso, il ruolo dell'università assume dunque un carattere anche ideologico nella riproduzione dei rapporti sociali di dominazione.

La cooptazione, da questo punto di vista, è uno strumento efficace di garanzia del ruolo di classe svolto dall'università. Lasciare fuori gli individui esterni alla classe dominante e quelli di più difficile omologazione scientifica – che potrebbero intaccare il processo di riproduzione scientifica e culturale della classe dominante – è il modo più sicuro per assicurare le funzioni classiste dell'università. La marginalizzazione del pensiero critico lungo il processo di cooptazione minimizza



poi i rischi di conflitti ideologici e culturali all'interno dell'università, affermando un pensiero scientifico apparentemente neutrale, ma di fatto guidato dagli interessi delle classi dominanti.

### *Cooptazione e meritocrazia*

Nel dibattito politico e in quello accademico, la cooptazione è oggetto di aperte critiche solo occasionalmente e in particolari circostanze storiche. La critica, peraltro, raramente si sofferma sugli aspetti sociali e di classe della cooptazione e riguarda invece soprattutto i suoi aspetti soggettivi, a cominciare dalle evidenti violazioni che essa impone nei confronti dei principi meritocratici.

Secondo la concezione individualistica, ormai egemone sia a livello culturale che politico, il problema dell'università è essenzialmente quello di garantire ai più meritevoli l'accesso alla carriera universitaria. I limiti della cooptazione, da questo punto di vista, non stanno nel suo ordinario funzionamento, ma nelle sue degenerazioni, che portano a privilegiare i legami di parentela, o quelli affettivi, sulle capacità scientifiche. Di qui le critiche mirate contro il sistema di cooptazione e le denunce di clientelismi e ingiustizie nella valutazione del merito scientifico degli aspiranti universitari da parte dei difensori della meritocrazia borghese.

Questo genere di critiche si fonda sull'assunto implicito che esistano criteri imparziali di valutazione del merito scientifico e che l'importante sia l'imparzialità del risultato, non l'imparzialità della procedura di selezione. Il problema nasce quando, per qualche ra-

gione, non è il “migliore” a vincere. Il problema invece non si pone nemmeno se il migliore effettivamente vince, anche se attraverso una procedura truccata. La cooptazione, in altri termini, è vista come uno strumento generalmente efficace, ma non sempre capace di selezionare il miglior candidato, ed è in questa accezione puramente strumentale che deve essere confrontata con altri meccanismi di selezione e reclutamento. Il fatto che essa condizioni il percorso scientifico dell’aspirante universitario, limitando la sua autonomia e instradandolo verso le concezioni dominanti, non è nemmeno preso in considerazione. Né dai baroni ortodossi, né da quelli appartenenti a scuole di pensiero eterodosse. Anzi, se l’accesso alla cattedra prevede un lungo rapporto di subordinazione al caposcuola è solo perché è in questo rapporto che il cooptando cresce scientificamente e diventa effettivamente “il migliore”. A livello procedurale, la cooptazione non pone dunque alcun problema. È solo nei risultati che talvolta genera che essa deve essere sottoposta a critica (non dunque per essere abolita o superata, ma per essere affinata). Da un punto di vista sociologico, è significativo che l’innalzamento della meritocrazia a valore assoluto proceda di pari passo con l’accentuarsi del pensiero unico neoliberista a livello culturale e politico, non solo nell’università, ma nell’intera società. In modo solo apparentemente paradossale, non sono affatto i soggetti sociali realmente esclusi dal processo di cooptazione a sollevare critiche contro questa modalità di reclutamento: costoro non solo non hanno gli strumenti per far sentire la propria voce nelle università, ma non avrebbero nemmeno molto da guadagnare col passaggio ad un sistema veramente meritocratico. La merito-

crazia, infatti, in un contesto di impari opportunità, è solo una forma diversa di selezione di classe. Sono piuttosto gli esponenti delle scuole scientifiche più influenti a farsi paladini della meritocrazia, nel tentativo di capitalizzare la loro supremazia sulle scuole di pensiero concorrenti. Non a caso, infatti, sono le scuole di pensiero ortodosse, più vicine agli standard di prestigio socialmente riconosciuti – che poi sono quelli che fanno apparire le scuole ortodosse come le più prestigiose – a difendere il merito, contro i soprusi delle squadre rivali.

In un contesto di rapporti equilibrati tra scuole di pensiero, ciascuna squadra privilegia i propri meccanismi di merito, senza giudicare i criteri adottati dalle scuole rivali. La questione della ricerca di parametri assoluti di merito scientifico non si pone nemmeno: ogni scuola di pensiero ha la sua gerarchia interna di riviste di prestigio, di università autorevoli e di case editrici apprezzate sul piano scientifico e culturale. I rapporti tra squadre accademiche riguardano semmai la spartizione dei posti e delle risorse.

È solo quando i rapporti di forza sono nettamente a favore di una scuola particolare che nasce l'interesse ad automatizzare i meccanismi di riproduzione scientifica e culturale secondo parametri "oggettivi" che marginalizzino ulteriormente le scuole eterodosse e che istituzionalizzino l'egemonia della scuola dominante.

Questi sono i confini entro i quali si sviluppa il dibattito accademico sulla cooptazione. Meritocrazia, efficienza, eccellenza scientifica (spesso definite su basi autoreferenziali) sono i soli valori per giudicare gli eventuali limiti della cooptazione. Selezione di classe, omologazione scientifica e riproduzione culturale sono

invece termini estranei al dibattito accademico. Non c'è posto nell'università per una critica economica e sociologica della cooptazione. Il solo aspetto tollerato nel dibattito accademico riguarda la saltuaria contrapposizione nei risultati tra cooptazione e meritocrazia, senza alcuna visione critica né dell'una né dell'altra. Anche quando sembra rimettere in discussione se stessa, l'università si ferma agli interessi di parte degli attori in campo, senza riuscire a produrre alcuna critica radicale dei suoi meccanismi di funzionamento e di riproduzione.

*La cooptazione nell'habitus degli universitari*

Nel produrre cultura e sapere scientifico, l'università produce anche una particolare rappresentazione di se stessa, che incorpora un ben definito sistema di valori morali. Di questo sistema di valori è parte anche la cooptazione stessa.

Il processo di cooptazione coinvolge, sui due fronti, quello dei cooptatori e quello dei cooptati, uomini e donne (anche se soprattutto uomini), la cui autostima non può essere messa in discussione. Cooptatori e cooptati non possono dipingere se stessi come baroni e portaborse, né il nepotismo / servilismo di persone che si sentono rispettabili, e che di fatto la società rispetta, possono essere così definiti apertamente. Da questo nasce la visione mistificata della cooptazione come condizione intrinseca al mondo della ricerca scientifica o addirittura come condizione necessaria al progresso della scienza, visione sviluppata proprio dagli universitari.

La fedeltà al maestro, la logica dell'appartenenza, l'attesa del proprio turno, il rispetto delle squadre altrui e la blindatura dei concorsi propri non sono aspetti che incrinano il prestigio del sistema universitario, secondo la concezione degli accademici. Al contrario, si tratta di valori morali importanti, largamente condivisi, che discendono proprio dalle presunte virtù della cooptazione. L'autostima dell'universitario – che per essere tale deve essere passato quasi necessariamente per un processo cooptativo – porta infatti a sviluppare la convinzione che la cooptazione stessa sia la migliore soluzione al problema di valutare adeguatamente il valore scientifico di un individuo. Questo giustifica moralmente il gioco di squadra (anche se spesso implica azioni ai limiti della legalità) e sviluppa la tolleranza nei confronti dei giochi delle altre squadre, fornendo la base comune per la difesa degli interessi generali della corporazione.

Da un punto di vista sistemico, le regole di comportamento che discendono da questa concezione, nonostante i possibili conflitti tra squadre accademiche, hanno come principale effetto proprio la riproduzione del sistema delle squadre accademiche e, indirettamente, delle scuole di pensiero. Anzi, quando concretamente squadre accademiche e scuole di pensiero tendono a coincidere, la difesa stessa dei propri membri da parte della squadra-scuola si carica di valore anche morale. E a questo punto anche il più rozzo imbroglio in sede concorsuale diventa un imperativo morale necessario ad affermare una particolare concezione scientifica che altrimenti rimarrebbe schiacciata dalla cooptazione delle scuole rivali. In altri termini, il codice etico informale della cooptazione – così diffuso, se non

addirittura unanimemente accettato – è il prodotto naturale di questa università fatta di squadre accademiche, apparentemente in competizione tra loro, ma che, in realtà, hanno un interesse comune nei confronti della riproduzione ordinata del sistema baronale di cui esse sono la colonna portante.

## Conclusioni

Nella storia d'Italia, il sistema universitario ha assolto diverse funzioni sociali ed economiche che, in modo diretto o indiretto, hanno condizionato anche le funzioni strettamente scientifiche e culturali proprie della produzione accademica. Sotto il profilo strettamente economico, l'università svolge una doppia funzione: di tipo formativo (la formazione dell'*élite*, dei quadri, dei lavoratori specializzati o anche dei semplici lavoratori precari, a seconda dei periodi storici) e di sviluppo delle conoscenze scientifiche e tecnologiche utili al mondo produttivo. Da un punto di vista sociale più ampio, le conoscenze scientifiche prodotte e trasmesse dall'università giocano poi un ruolo chiave anche nella riproduzione culturale e ideologica dei rapporti di classe. È in questo quadro che, storicamente, si pone il problema del governo dell'università e della produzione scientifica.

*La cooptazione come modo di governo dell'università*

Rispetto alla scuola, le specificità dell'università non riguardano solo l'aspetto formativo e le caratteristiche del livello di istruzione impartita, ma soprattutto il collegamento diretto con la ricerca scientifica. Questo complica il problema del governo dell'università, rispetto al tradizionale problema del governo della scuola. Quest'ultimo può infatti essere gestito attraverso l'ordinario potere amministrativo, fatto di programmi ministeriali e precisi margini di autonomia didattica definiti a livello gerarchico. Nel contesto universitario, al problema di individuare opportuni meccanismi di trasmissione del sapere, si aggiunge invece la necessità di garantire appropriati margini di autonomia, necessari al progresso scientifico e allo sviluppo di nuove concezioni. Questi margini di autonomia, tuttavia, soprattutto se sviluppati in senso critico, possono risultare pericolosi per l'ordine costituito, rompendo gli equilibri esistenti e rimettendo in discussione le convinzioni raggiunte. Di qui la necessità di specifici modi di governo dell'università e di appositi meccanismi di selezione del corpo docente che minimizzino i rischi destabilizzanti e che indirizzino la produzione accademica verso la realizzazione degli obiettivi economici, culturali ed ideologici che le sono di volta in volta assegnati.

A differenza della scuola, il governo dell'università deve dunque fare i conti con questa contraddizione: massimizzare i margini di autonomia necessari allo sviluppo della scienza, minimizzando al tempo stesso il rischio che lo sviluppo scientifico e il pensiero critico possano assumere caratteristiche indesiderabili per determinate classi sociali e gruppi di potere. La cooptazione, attra-



verso meccanismi di selezione di classe e di disciplinamento scientifico, costituisce la soluzione storica di questo problema, con equilibri variabili nel ruolo svolto dal potere politico, quello economico e quello propriamente accademico.

Nel tempo, gli obiettivi dell'università, i rapporti di forza all'interno del mondo accademico e i rapporti sociali e politici si sono trasformati radicalmente, trasformando anche le modalità attuative della cooptazione. Quest'ultima tuttavia è rimasta lo strumento principale nella riproduzione del sistema accademico, blindandone l'accesso ad ogni tentativo di intrusione esterna.

Il velo del concorso, in questo contesto, costituisce essenzialmente una copertura formale. Non certo nel senso che di esso si potrebbe veramente fare a meno. Se infatti è vero che la sua rilevanza concreta intacca solo minimamente l'esito del processo cooptativo e non modifica quindi la riproduzione complessiva del sistema accademico, storicamente anche il concorso ha svolto – e svolge tuttora – alcune funzioni decisive. Dapprima, come strumento di coesione nel processo di unificazione nazionale, poi come strumento di legittimazione delle discriminazioni insite nella pratica cooptativa. Grazie al concorso, la cooptazione universitaria perde apparentemente i suoi contenuti discriminatori, divenendo socialmente accettabile, in un contesto formalmente democratico, anche se sostanzialmente elitario.

### *La cooptazione senza concorso*

Il governo cooptativo dell'università non è affatto una specificità italiana. Al contrario, il reclutamento per co-

optazione costituisce un dato generale di molti sistemi universitari mondiali. La specificità dell'università italiana (ma anche di altri paesi, tra i quali la Francia è forse quello con le maggiori somiglianze) sta semmai nel connubio tra questo modo di reclutamento e la procedura formale del concorso. Questo connubio produce una particolare rete di rapporti di potere, i cui effetti riguardano sia i rapporti interni all'università, sia i rapporti tra l'università e il resto della società.

Questo ovviamente non significa che i sistemi universitari incentrati su meccanismi di reclutamento diversi – sulla cooptazione diretta dei docenti, senza velo formale del concorso, come nel contesto anglosassone – non siano anch'essi caratterizzati da rapporti di potere. Al contrario, la risoluzione della contraddizione cooptazione-concorso, attraverso l'abolizione del concorso e l'adozione di forme cooptative esplicite, elimina dispute e proteste (riducendo la visibilità empirica dei rapporti di potere), ma aumenta, al tempo stesso, il potere formale dei soggetti che gestiscono il reclutamento, riducendo ancora di più l'autonomia scientifica del corpo docente e rendendo possibile perseguire in modo più diretto gli obiettivi economici e sociali dell'università.

Dal punto di vista della legalità, i sistemi cooptativi senza concorso non incorrono nel rischio che il processo cooptativo sia contraddetto in sede concorsuale o, ancora peggio, giudiziaria. Ma, dal punto di vista scientifico, il problema non riguarda affatto l'illegalità della cooptazione in un determinato contesto storico-geografico. Il problema è invece di spiegarne i meccanismi di funzionamento, i condizionamenti che questi meccanismi impongono a livello interpersonale e le

loro conseguenze sociali dentro e fuori l'università. Si vede allora che nel sistema anglosassone – preso a modello da molti critici della cooptazione – la libertà scientifica e le pari opportunità nell'accesso alla docenza non sono affatto garantite. Al contrario, sono poste sotto un rigido controllo sia formale che sostanziale, che consente di governare l'università, esplicitando i criteri economici, politici e ideologici alla base della riproduzione del corpo docente (le lettere di referenza, l'università di provenienza, l'appartenenza a determinate reti accademiche o scuole di pensiero), senza bisogno di una complessa normativa legislativa e senza costringere i reclutatori a tutte quelle acrobazie verbali necessarie, nel sistema dei concorsi, a far apparire il prescelto come il migliore. L'abolizione del concorso snellisce senz'altro la procedura, ma non elimina affatto la cooptazione. Semmai la mette al sicuro dalle fastidiose intrusioni della giustizia amministrativa. Le critiche che ripetutamente si muovono contro il principio del concorso non colgono nell'illegalità della cooptazione un segnale della sua illegittimità. Al contrario, considerando la cooptazione come perfettamente legittima, vorrebbero renderla anche legale, eliminando le lungaggini burocratiche e le farse concorsuali che caratterizzano il processo concreto di reclutamento. Un po' come nel mercato del lavoro, di fronte alla constatazione di diffuse violazioni della normativa esistente e allo sviluppo di un fiorente mercato nero, le forze politiche neoliberiste suggeriscono (e attuano) la deregolamentazione del mercato, l'abolizione cioè dei vincoli e delle norme che rendono il mercato nero illegale, trasformando i rapporti di lavoro illegali, in rapporti perfettamente legali, elimi-

nando così, attraverso il gioco delle definizioni, il problema stesso del mercato nero (e privando così i lavoratori dei diritti che la normativa sul lavoro intendeva tutelare). Introdurre in campo universitario questa deregolamentazione, che fa scomparire il problema invece di risolverlo, significherebbe cancellare i principi che storicamente hanno giustificato la scelta del concorso come modo di reclutamento nella pubblica amministrazione. Questi principi – iscritti dall'Assemblea costituente a fondamento dell'ordinamento della Repubblica – sono infatti incompatibili con eventuali norme che affidino il reclutamento e la selezione a scelte di carattere privatistico, senza concorso, mimando alla base l'«imparzialità dell'amministrazione» (art. 97) e il dovere dei pubblici impiegati di porsi «al servizio esclusivo della Nazione» (art. 98).

Stando così le cose, la critica degli effetti sociali ed economici del sistema baronale (selezione di classe, estromissione della critica, riproduzione ideologica, autoreferenzialità, eccetera), non risparmia affatto il modello americano: la cooptazione trasparente, senza concorso, favorisce ancor più di quella sotto banco questi effetti perversi sulla produzione scientifica e culturale. Nei rapporti interni all'università, poi, il sistema anglosassone non riduce affatto il loro contenuto di potere, bensì aumenta il ruolo esplicito delle imprese e il grado di ricattabilità dei docenti lungo tutto il corso della carriera universitaria, per via della scarsità di posti a tempo indeterminato e dell'assenza di garanzie all'autonomia scientifica, quali l'inamovibilità dal posto e il diritto all'insegnamento. L'abolizione del concorso non risolve dunque il problema dei rapporti di potere nell'università, né a livello in-

terpersonale, né tanto meno a livello sociale. Al contrario, facendo venir meno un sistema di garanzie, anche se solo formali, essa lo aggrava ad entrambi i livelli.

### *Gli universitari e la cooptazione*

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

giusta ed efficiente, secondo il sempre valido modello anglo-sassone<sup>1</sup>. Questo dicono gli universitari, ponendosi al di sopra della stessa Costituzione.

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

### *Teoria borghese del potere e pluralismo democratico*

Sotto il profilo scientifico, è paradossale che i più grandi studiosi dei rapporti di potere in campo accademico non vedano la loro stessa attività lavorativa e di ricerca come profondamente condizionata a livello sociale dai rapporti di potere che vigono nell’università e che legano l’università al resto della società. Nei loro sforzi di razionalizzare l’esistente e far apparire la realtà come espressione di alti principi di razionalità ed efficienza, i teorici borghesi hanno svuotato la ca-

1. In questa direzione vanno anche i lavori più severi nei confronti del sistema di cooptazione in vigore. Tra questi, basti citare il contributo di Perotti (2008), influente opinionista neoliberalista nel campo della politica universitaria, il quale rema contro l’istituto del concorso, soffermandosi, come abbiamo visto, sulla scarsa rilevanza del merito scientifico dei candidati nell’attuale sistema concorsuale.

tegoria stessa del potere dei suoi contenuti sociali, fino a farla apparire come un'eccezione nei rapporti sociali ed economici. Così facendo, tuttavia, si sono preclusi la possibilità stessa di cogliere il contenuto di potere che caratterizza i rapporti universitari e di sviluppare una critica radicale delle funzioni economiche e sociali dell'università, restando dunque imprigionati nei loro stessi schemi teorici.

Grazie alle rappresentazioni mistificate degli ultra-liberisti e alle loro elaborate indagini empiriche, la tesi del pluralismo democratico si è affermata nella cultura dominante, come la regola vigente in ogni istituzione dei paesi democratici. Essa costituisce la verità presunta, da mettere in dubbio solo in presenza di convincenti prove empiriche del contrario. Ma il problema è che quanto più un sistema di potere funziona senza intoppi, tanto minori sono i ricorsi effettivi all'esercizio del potere da parte dei singoli soggetti. Per intenderci, il fatto che le rivolte nelle carceri siano rare non implica affatto che il carcerato non subisca un rapporto di potere, né che le carceri funzionino secondo principi pluralistici. Al contrario, l'ordine empirico può essere il segnale che il potere è così ben strutturato e distribuito in modo così asimmetrico da manifestarsi solo occasionalmente in forma di scontro aperto.

La concezione del potere come rapporto puramente interpersonale, empiricamente rilevabile, risulta doppiamente restrittiva. Primo, l'analisi empirica può svelare solo un sottoinsieme delle relazioni di potere esistenti: più precisamente, essa esclude le relazioni di potere consensuale – le quali giocano invece un ruolo decisivo nel contesto universitario – e si concentra sui casi che hanno più a che fare con l'abuso che non con il sem-

plice uso del potere. Secondo, le cause dei rapporti interpersonali di potere non si trovano necessariamente nella relazione interpersonale stessa, ma hanno origine nel sistema sociale in cui gli individui interagiscono. In campo universitario, questa concezione porta a cercare nel rapporto cooptatore-cooptando, i soggetti dominanti e dominati dei rapporti di potere, senza cogliere il contenuto coercitivo dell'esclusione degli individui di più difficile omologazione scientifica o semplicemente privi, per ragioni di provenienza di classe, delle condizioni necessarie per partecipare alla scalata necessaria ad avviare il processo di cooptazione. Ma anche restando al rapporto cooptatore-cooptando, questa concezione non permette di spiegare le funzioni sociali svolte da questo particolare rapporto di potere interpersonale. Il potere subito dal cooptando fa infatti parte del processo classista di selezione e inquadramento che prepara il cooptando alla cattedra, da dove sarà chiamato ad adempiere alle funzioni proprie dell'università nella riproduzione materiale e ideologica della classe dominante: non solo il profilo sociologico del docente universitario mostra la sua appartenenza a questa classe e gli scarsi margini d'accesso riservati alle classi inferiori, ma i meccanismi di selezione e disciplinamento che precedono l'accesso alla cattedra garantiscono anche una produzione scientifica e culturale essenzialmente di classe. Se dunque, nel suo rapporto con il cooptatore, il cooptando si situa sul lato dominato dei rapporti di potere, a livello sociale, egli partecipa assieme al cooptatore alla riproduzione dei rapporti di classe. In una prospettiva di classe, le vittime del rapporto di



potere non sono quindi solo i soggetti con ambizioni accademiche, esclusi per ragioni sociali dalla cooptazione, bensì tutti gli esponenti delle classi subalterne che, anche quando non sognano nemmeno una cattedra universitaria, subiscono lo stesso una produzione scientifica e culturale al servizio delle esigenze economiche ed ideologiche della classe dominante.

*L'università come sistema di potere*

Nel tentativo di superare i limiti della teoria borghese del potere, in questo lavoro ho sviluppato una concezione radicale, di ispirazione marxista, soffermandomi sui meccanismi che conferiscono potere a determinati soggetti e che riproducono nel tempo le relazioni di potere esistenti. All'interno di questa concezione, ho mostrato che l'università baronale italiana è un sistema di potere, in cui il reclutamento per cooptazione condiziona l'intera vita universitaria, ben al di là del semplice momento concorsuale. In questo quadro, se l'università appare (soprattutto agli universitari) come priva di ogni reale rapporto di potere, è solo perché nell'università, come in ogni sistema di potere ben collaudato, i potenziali conflitti hanno raramente modo di manifestarsi apertamente. Da un punto di vista individualistico estremo, hanno ragione Alchian e Demsetz: nessun docente obbliga veramente nessun universitario (o aspirante tale) a portargli le borse. Anzi, di solito, è proprio l'aspirante universitario che cerca un professore al quale rendersi utile. Ma il sistema universitario non è solo un insieme di individui. È anche un insieme di vincoli giuridici ed

economici, convenzioni, prassi, regole formali e informali (spesso peraltro illegittime), valori morali (non sempre esplicitabili), comportamenti ritenuti corretti e altri ritenuti sconvenienti secondo una logica diffusamente accettata. È tutto questo insieme di vincoli, regole e valori che obbliga l'aspirante universitario a cercarsi un docente al quale offrire i propri servizi e dal quale attendersi protezione.

Se non ci fosse un simile sistema di relazioni sociali all'interno dell'università, l'allievo non avrebbe alcun bisogno di rendersi utile al proprio maestro e potrebbe tranquillamente disobbedire anche alle disposizioni che questi esplicitamente gli impartisce, senza rimettersi alcunché. Bastoni e carote non avrebbero alcuna credibilità e la stessa relazione di potere interpersonale su cui si soffermano gli economisti neoclassici più progressisti, come Bowles e Gintis, non potrebbe esistere. Si vede allora che la relazione di potere tra il singolo docente e il suo allievo è solo una manifestazione di un sistema di potere che regola la vita universitaria e che riguarda tutti: professori, ricercatori, aspiranti universitari in corso di cooptazione e soggetti esclusi, sia quelli che hanno un docente di riferimento, sia quelli che, per scelta, per condizioni materiali o per incapacità, non ne hanno nessuno.

Un aspirante universitario che decide di correre da solo, senza protezione, ha di fronte il potere dell'università come sistema: è un cooptatore astratto ad impedirgli di trovare un posto all'università; il cooptatore concreto è solo colui che si trova nelle specifiche circostanze del caso a fare da rappresentante personificato dei cooptatori come soggetti sociali. Questo aspirante universitario sa di non avere *chance* di vincere un concorso, non per-

ché teme di incontrare sulla sua strada questo o quel particolare barone-cooptatore, ma perché sa che ne incontrerà uno, con accanto un suo protetto pronto a ricevere l'agognata ricompensa. (Ovviamente poi, ma qui non ha nessuna importanza, il timore di incontrare altri candidati più bravi, unico timore legittimo in un concorso pubblico, è solo una contraddizione in termini: se il protetto risulta veramente il più bravo, vince; altrimenti, vince lo stesso).

Secondo la logica individualista, l'interazione tra cooptatore e cooptando è ispirata semplicemente al perseguimento del mutuo beneficio. Dal punto di vista sociale, i loro comportamenti servono invece soprattutto a riprodurre i rapporti tra squadre accademiche e l'intero sistema della cooptazione. È chiaro che se da un giorno all'altro si eliminassero tutti i cooptatori e i loro allievi (come, in parte, fece il Ministro della Pubblica Istruzione, Francesco De Sanctis, con la riforma dell'università borbonica del 1878)<sup>2</sup>, anche la struttura di potere basata sulla cooptazione cesserebbe di esistere, esattamente come una lingua muore con la morte delle ultime persone che la parlano. Ma non è il singolo professore universitario o il singolo individuo che parla italiano a dare vita alla cooptazione universitaria o alla lingua italiana. Al contrario, essi agiscono all'interno di un sistema pre-esistente, che con il loro comportamento contribuiscono a riprodurre e a perpetuare.

Il vero problema non è dunque l'obbedienza dell'allievo alle promesse e alle minacce del maestro, ma l'esistenza di un sistema di potere che si impone a tutti:

2. Cf. Russo (1959).

obbedienti e disobbedienti, allievi scientifici e portaborse, individui cooptati e soggetti che non riescono neanche ad entrare in una relazione di cooptazione. L'individuo che non ha un docente di riferimento al quale obbedire (e dal quale attendersi protezione e promozioni) non è affatto libero dai rapporti di potere. Nelle relazioni interpersonali, egli ha il "privilegio" di non subire il potere di alcun barone. Ma sul piano sociale subisce il potere coercitivo dell'intera struttura in cui opera, la quale gli impone vincoli e discriminazioni. Questo sistema di potere nei rapporti interni al mondo accademico ha effetti importanti anche sul modo in cui l'università assolve le proprie funzioni esterne, che consistono nella produzione e nella trasmissione di conoscenze scientifiche di classe, sempre più finalizzate alla produzione capitalistica e al mantenimento dei rapporti sociali ed economici esistenti. L'emancipazione individuale e sociale attraverso lo studio critico e la crescita scientifica sono tutt'al più ricordi utopistici ormai anacronistici, senz'altro incompatibili con gli autoproclamati valori dell'efficienza e dell'eccellenza. Le conseguenze sulla ricerca scientifica sono ovvie: con la sua dimensione classista, la cooptazione contribuisce ad affermare la cultura e i valori della classe dominante, imponendoli come cultura e valori dell'intera società. Questo sistema esclude dall'università le teste pensanti con progetti scientifici autonomi e le voci critiche più radicali, che difficilmente si rispecchiano nelle concezioni già affermate a livello accademico (sia in merito alle questioni strettamente scientifiche, sia in merito all'accettazione stessa del principio cooptativo). La cooptazione mette fuori gara tutti quelli che, invece di cercare di risolvere i problemi sollevati da altri, si

pongono domande (e, inevitabilmente, sollevano critiche), quelli cioè che costituiscono la vera sfida proprio sul fronte scientifico. In questo sistema, l'estensione del proprio feudo è il solo scopo e le idee senza baroni muoiono, con i loro sostenitori.

Il confronto critico tra posizioni diverse è una pia illusione nell'università baronale. Il sistema riproduce solo se stesso, con le sue correnti di pensiero e le sue rivalità interne tra squadre accademiche, premiando i docili servitori intellettuali delle diverse cause teoriche, in proporzione al potere di ciascuna famiglia feudale. L'effetto finale è la perdita della dimensione critica nella ricerca scientifica, un forte conservatorismo culturale e l'autoreferenzialità del sistema accademico di produzione del sapere.



## Ringraziamenti

In questo libro ho sostenuto che l'università è un sistema di potere e che il potere non è semplicemente una relazione interpersonale, bensì una relazione sociale. Tuttavia, sono anche convinto che per trattare questo tema con passione, oltre che con rigore, sia molto utile sperimentare direttamente, anche a livello interpersonale, gli effetti dei rapporti di potere esistenti. Prima di lasciare la parola alla critica, sento dunque il dovere di fare alcuni ringraziamenti.

Partendo dal basso e rimanendoci, voglio ringraziare innanzi tutto i numerosi candidati di concorso con cui ho avuto modo di confrontarmi nel corso della loro papizzazione, per avermi spiegato il punto di vista del cooptato e la sua concezione della giustizia e dell'università ideale. Un ringraziamento speciale lo devo anche a quegli esponenti del movimento dei Ricercatori precari – che non è possibile incontrare ai concorsi, a causa della loro disciplina accademica – per avermi dimostrato che si può assimilare la logica cooptativa anche quando di fatto si rimane esclusi dal processo di cooptazione.

Ma il più grande ringraziamento lo devo senz'altro ai giovani carrieristi del dipartimento di Scienze economiche dell'università di Brescia e alle loro sapienti guide accademiche: gli uni per la grinta con cui si avventano sui bersagli più facili pur di distinguersi agli occhi dei potenti, gli altri per l'intransigenza nei confronti di chi infrange le (loro) regole. Non posso poi dimenticare gli altri membri della facoltà di Economia, né le più alte autorità accademiche di ateneo, per la disinvoltura con cui regolano i rapporti umani, in nome della salvaguardia degli equilibri esistenti e degli interessi della corporazione. Costoro, per mia fortuna, con qualche rara ma importante eccezione, sin dal giorno in cui ho fatto ricorso al Tar per avere giustizia in uno dei tanti concorsi truccati cui ho partecipato, hanno fatto tutto il possibile per aiutarmi a capire cos'è il potere baronale, quali sono le sue cause e come si manifestano i suoi effetti.



## BIBLIOGRAFIA

Accorsi Maria Luisa (2007), "Bibliografia", in *Storia delle università in Italia*, a cura di Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea, Messina: Sicania.

Alchian Armen and Demsetz Harold (1972), "Production, information costs and economic organization", *American economic review*, vol. 62, n. 1, pp. 777-95.

Ankarloo Daniel and Palermo Giulio (2004), "Anti-Williamson: A Marxian critique of new institutional economics", *Cambridge journal of economics*, vol. 28, n. 3, pp. 413-29.

Bachrach Peter and Baratz Morton (1962), "Two faces of power", *American political science review*, vol. 56, pp. 947-52.

(1963), "Decisions and non decisions: An analytical framework", *American political science review*, vol. 57, pp. 632-42.

(1970), *Power and poverty: Theory and practice*, New York: Oxford University Press. Tradotto in italiano col titolo *Le due facce del potere*, Padova: Liviana editrice.

Balestrini Nanni e Moroni Primo (1997), *L'orda d'oro 1968-1977: La grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale*, Milano: Universale economica feltrinelli.

Berg Maxine (1984), *The Age of Manufactures*, London: Fontana.

(1991), "On the origins of Capitalist Hierarchy", in *Power and Economic Institutions*, edited by Bo Gustavsson, Aldershot: Edward Elgar.

Bonini Francesco (2007), "La politica universitaria

nell'Italia repubblicana", in *Storia delle università in Italia*, a cura di Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea, Messina: Sicania.

Boulding Kenneth (1973), *The economy of love and fear*, Belmont California: Wadsworth.

(1989), *Three faces of power*, Newbury Park California: Sage.

Bourdieu Pierre (1984), *Homo academicus*, Paris: Minuit. (1987), *Choses dites*, Paris: Minuit.

Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude (1970), *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minuit.

Bowles Samuel and Gintis Herbert (1988), "Contested exchange: Political economy and modern economic theory", *American economic review*, vol. 78, pp. 145-50.

(1993A), "Power and wealth in a competitive capitalist economy", *Philosophy and public affairs*, vol. 21, n. 4, pp. 324-53.

(1993B), "The revenge of homo economicus: Contested exchange and the revival of political economy", *Journal of economic perspectives*, vol. 7, n. 1, pp. 83-102.

(1993C), "Post Walrasian political economy", in *Markets and democracy: Participation, accountability and efficiency*, edited by Bowles Samuel, Gintis Herbert and Gustafsson Bo, Cambridge: Cambridge University Press.

(1994), "Power in economic theory", in *The Elgar companion to radical political economy*, edited by Arestis Philip and Sawyer Malcolm, Aldershot: Edward Elgar.

Brambilla Michele (1994), *Dieci anni di illusioni: Storia del Sessantotto*, Milano: Rizzoli.

Braverman Harry (1974), *Labor and monopoly capital*:

*The deregulation of work in the twentieth century*, New York: Monthly review press.

Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea (2007), *Storia delle università in Italia*, Messina: Sicania.

Caracciolo Alberto (1958), "Autonomia o centralizzazione degli studi superiori nell'età della destra", *Rassegna storica del Risorgimento*, vol. 14, pp. 573-603.

Carlucci Davide e Castaldo Antonio (2009), *Un paese di baroni: Truffe, favori, abusi di potere. Logge segrete e criminalità organizzata. Come funziona l'università italiana*, Milano: Chiarelettere.

Charnitzky Jürgen (1996), *Fascismo e scuola. La riforma scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze: La Nuova Italia.

Checchi Daniele (1999), "Tenure: An appraisal of a national selection process for associate professorship", *Giornale degli economisti ed annali di economia*, vol. 58, n. 2, pp. 137-81.

Cheung Stephen (1983), "The Contractual Nature of the Firm", *Journal of law and economics*, vol. 26, n. 1, pp. 1-21.

Ciampi Gabriella (1983), *Il governo della scuola nello stato postunitario. Il consiglio superiore della pubblica istruzione dalle origini all'ultimo governo Depretis (1847-1887)*, Milano: Edizioni di comunità.

Clark Burton (1974), *Academic power in Italy*, Chicago: University of Chicago press.

Colao Floriana (2007), "Tra accentramento e autonomia: l'amministrazione universitaria dall'Unità a oggi", in *Storia delle università in Italia*, a cura di Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea, Messina: Sicania.

Colonnetti Gustavo (1973), *Pensieri e fatti dell'esilio (18 settembre 1943 – 7 dicembre 1944)*, Roma: Accademia nazionale dei lincei.

Croce Benedetto (1909), *Il caso Gentile e la disonestà nella vita universitaria italiana*, Bari: Laterza.

Dahl Robert (1961), *Who governs? Democracy and power in an American city*, New Haven and London: Yale university press.

De Felice Renzo (1961), *Storia degli ebrei italiani sotto il fascismo*, Torino: Einaudi.

Dobb Maurice (1973), *Theories of value and distribution since Adam Smith. ideology and economic theory*, Cambridge: Cambridge university press.

D'Ovidio Francesco (1887), "Questioni universitarie. La scelta dei professori e le commissioni pei concorsi", *Nuova antologia*, vol. 95, pp. 30-47.

Edwards Richard (1979), *Contested terrain: The transformation of the workplace in the twentieth century*, New York: Basis books.

Einaudi Luigi (1965), "L'università Italiana e la riforma Gentile", in *Cronache economiche e politiche di un trentennio (1893-1925)*, vol. VII (1923-24), Torino: Einaudi. Apparso originariamente sul *Corriere della sera*, 26 ottobre 1923.

Engels Friedrich (1884), *Lineamenti di una critica dell'economia politica*, Resistenze.org – Centro di cultura e documentazione popolare, [www.resistenze.org](http://www.resistenze.org).

Facchini Carla (1997), "Uomini e donne nell'università italiana", in *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, a cura di Moscati Roberto, Napoli: Liguori.

Figà-Talamanca Alessandro (2000), "L'impact factor nella valutazione della ricerca e nello sviluppo dell'e-

ditoria scientifica”, *IV seminario, Sistema informativo nazionale per la matematica*, Università di Lecce.

Finzi Roberto (1997), *L’università italiana e le leggi antiebraiche*, Roma: Editori riuniti.

Fois Giuseppina (1999), “La ricerca storica sull’università italiana in età contemporanea: Rassegna di studi”, *Annali di storia delle università italiane*, vol. 3.

(2001), “I concorsi universitari”, *Rivista trimestrale di diritto pubblico*, n. 4.

(2007), “Reclutamento dei docenti”, in *Storia delle università in Italia*, a cura di Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea, Messina: Sicania.

Froio Felice (1974), *Università, mafia e potere*, Firenze: La Nuova Italia.

(1996), *Le mani sull’università: Cronache di un’istituzione in crisi*, Roma: Editori Riuniti.

Galbraith John Kenneth (1983), *The anatomy of power*, Boston: Houghton Mifflin.

Genovesi Piergiovanni (1996), *La riforma Gentile tra educazione e politica. Le discussioni parlamentari*, Ferrara: Corso.

Gentile Giovanni (1954), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica – I, vol. 1, Opere complete*, Firenze: Le Lettere.

(1954), *Sommario di pedagogia come scienza filosofica – II, vol. 2, Opere complete*, Firenze: Le Lettere.

(1955), *Teoria generale dello spirito come atto puro, vol. 3, Opere complete*, Firenze: Le Lettere.

(1955), *I fondamenti della filosofia del diritto, vol. 4, Opere complete*, Firenze: Le Lettere.

(1955), *La riforma dell’educazione, vol. 7, Opere complete*, Firenze: Le Lettere.

(1988), *La nuova scuola media, vol. 40, Opere complete*, a

- cura di Cavallera Hervé, Firenze: Le Lettere.
- (1989), *La riforma della scuola in Italia, vol. 41, Opere complete*, a cura di Cavallera Hervé, Firenze: Le Lettere.
- Giglioli Pier Paolo (1979), *Baroni e burocrati. Il ceto accademico italiano*, Bologna: Il Mulino.
- Goetz Helmut (2000), *Il giuramento rifiutato. I docenti universitari e il regime fascista*, Milano: La nuova Italia.
- Grossman Stanford and Hart Oliver (1983), "An analysis of the principal-agent problem", *Econometrica*, vol. 51, pp. 7-45.
- (1986), "The costs and benefits of ownership: A theory of vertical and lateral integration", *Journal of Political Economy*, vol. 94, n. 4, pp. 691-719.
- Hart Oliver (1988), "Incomplete contracts and the theory of the firm", *Journal of law, economics and organization*, vol. 4, n. 1, pp. 119-40.
- (1989), "An economist's perspective on the theory of the firm", *Columbia law review*, vol. 89, n. 7, pp. 1757-74.
- (1995), *Firms, contracts, and financial structure*, Oxford: Oxford university press.
- (1996), "An economist's view of authority", *Rationality and society*, vol. 8, pp. 371-86.
- Hart Oliver and Moore John (1990), "Property rights and the nature of the firm", *Journal of political economy*, vol. 98, pp. 119-58.
- Hobsbawn Eric (1964), *Labouring men: Studies in the history of labor*, London: Weidenfield and Nicolson.
- Hunter Floyd (1953), *Community power structure*, Chapel Hill: University of North Carolina press.
- Hutchison Terence (1964), *'Positive' economics and policy judgements*, London: Allen and Unwin.
- Incoronato Alberto (2001), "De universitate: L'isti-

tuzione universitaria nel terzo millennio. Il caso Italia”, *Quaderni Cipur*, n. 2.

Kalaitzidakis Pantelis, Mamuneas Theofanis and Stengios Thanasis (2001), “Ranking of academic journals and institutions in economics”, *Discussion paper*, n. 10, University of Cyprus.

(2003), “Ranking of academic journals and institutions in economics”, *Journal of the european economic association*, vol. 1, n. 6, pp. 1346-66.

Ladd Everett Carll Jr. and Lipset Seymour Martin (1979), “The changing social origin of American academics”, in *Qualitative and quantitative social research. Papers in Honor of Paul Lazarsfeld*, edited by Merton Robert King, Colemann James Samuel and Rossi Peter Henry, New York: The free press.

Landes David (1969), *The Unbound Prometheus*, Cambridge: Cambridge University Press.

Loewenstein Karl (1990), *Le forme della cooptazione. I processi autonomi di riproduzione dei gruppi privilegiati*, Milano: A. Giuffrè.

Lukes Steven (1974), *Power: A radical view*, London: Macmillan.

Marglin Stephen (1974), “What do bosses do? The origins and functions of hierarchy in capitalist production, Part 1”, *Review of radical political economics*, vol. 6, n. 2, pp. 60-112.

(1975), “What Do bosses do? The origins and functions of hierarchy in capitalist production, Part 2”, *Review of radical political economics*, vol. 7, n. 1, pp. 20-37.

(1991), “Understanding Capitalism: Control versus Efficiency”, in *Power and Economic Institutions*, edited by Gustavsson Bo, Aldershot: Edward Elgar.

Marx Karl (1865), *Value, price and profit*, The

Marx/En-gels internet archive, [www.marxists.org](http://www.marxists.org).  
(1867), *Il Capitale: Critica dell'economia politica*, vol. 1, *Il processo di produzione del capitale*, CriticaMente: Il pensiero critico, [www.criticamente.com](http://www.criticamente.com).

(1885), *Il Capitale: Critica dell'economia politica*, vol. 2, *Il processo di circolazione del capitale*, CriticaMente: Il pensiero critico, [www.criticamente.com](http://www.criticamente.com).

(1894), *Il Capitale: Critica dell'economia politica*, vol. 3, *Il processo complessivo della produzione capitalistica*, CriticaMente: Il pensiero critico, [www.criticamente.com](http://www.criticamente.com).

Mills Wright (1956), *The power elite*, New York: Oxford university press.

Moore John (1992), "The firm as a collection of assets", *European economic review*, vol. 36, n. 2/3, pp. 493-507.

Moretti Mauro e Porciani Ilaria (1997), "Il reclutamento accademico in Italia: Uno sguardo retrospettivo", *Annali di storia delle università italiane*, vol. 1.

Moscatti Roberto (1997), *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, Napoli: Liguori.

(2007), "La creazione del sistema universitario nella nuova Italia", in *Storia delle università in Italia*, a cura di Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea, Messina: Sicania.

Myrdal Gunnar (1981), *L'elemento politico nello sviluppo della teoria economica*, Firenze: Sansoni editore.

Palermo Giulio (1999), "The convergence of Austrian economics and new institutional economics: Methodological inconsistency and political motivations", *Journal of economic issues*, vol. 33, n. 2, pp. 277-285.

(2000), "Economic power and the firm in new institutional economics: Two conflicting problems", *Journal of*



- economic issues*, vol. 34, n. 3, pp. 573-601.
- (2005), "Un'altra università è possibile", *Critica marxista*, n. 6, pp. 38-44.
- (2006), "La valutazione dei titoli scientifici dei docenti del dipartimento di scienze economiche dell'università di Brescia", *Discussion paper*, Università di Brescia, n. 615. Censurato, ma disponibile all'indirizzo: [www.eco.unibs.it/~palermo/](http://www.eco.unibs.it/~palermo/)
- (2007A), "Misconceptions of power: From Alchian and Demsetz to Bowles and Gintis", *Capital and class*, vol. 92, summer, pp. 147-85.
- (2007B), "The ontology of economic power in capitalism: Mainstream economics and Marx", *Cambridge journal of economics*, vol. 31, n. 4, pp. 539-61.
- (2007C), "Improbabili ricercatori nell'università fondata sulla cooptazione", *Il manifesto*, 12 dicembre.
- (2008A), "Ricercatori precari, cooptazione e potere baronale: l'ora di una scelta di campo", *La contraddizione*, n. 124, pp. 68-79.
- (2008B), "Ricercatori precari in difesa dell'università baronale", *A – Rivista anarchica*, febbraio.
- (2008C), "Per un'università critica", *Senza censura*, n. 26, pp. 49-50.
- (2009), "Onda, Gelmini e lotta di classe. Intervista del collettivo Senza tregua" *La contraddizione*, n. 128, pp. 11-23.
- (2010A), "Storia della cooptazione universitaria", *Quaderni storici*, vol. 133, no 1, pp. 171-213.
- (2010B), "Baroni al servizio dei padroni. Critica del progetto Gelmini di riforma dell'università", *La contraddizione*, n. 132, pp. 58-67.
- (2011), *L'università dei baroni: Centocinquant'anni di storia tra cooptazione, contestazione e mercificazione*, Milano:

Punto rosso edizioni.

Paris Quirino (2005), "A mathematical exposition of rigged 'concorsi'", *Just response*, [www.justresponse.net](http://www.justresponse.net).

Perotti Roberto (2002, 2003, 2004, 2006), "Il bollettino dei concorsi", [www.gierunibocconi.it/perotti](http://www.gierunibocconi.it/perotti).

(2008), *L'università truccata*, Torino: Einaudi.

Polanyi Karl (1974), *La Grande Trasformazione*, Torino: Giulio Einaudi Editore.

Pollard Sidney (1965), *The Genesis of Modern Management*, London: Edward Arnold.

Polsby Nelson (1963), *Community power and political theory*, New Haven: Yale university press.

(1980), "Potere locale e democrazia: Una critica empirica ai neo-elitisti", *Rivista italiana di scienza politica*, vol. 10, n. 1, pp. 149-66.

Quassoli Fabio (1997), "Culture disciplinari e società", in *Chi governa l'università? Il mondo accademico italiano tra conservazione e mutamento*, a cura di Moscati Roberto, Napoli: Liguori.

Ricuperati Giuseppe (1995), "La politica scolastica", in *Storia dell'Italia repubblicana, vol. II, La trasformazione dell'Italia: sviluppo e squilibri*, Torino: Einaudi.

Rossi Ernesto (1997), *Elogio della galera. Lettere (1930-1943)*, Bari: Il mondo 3.

Rüegg Walter (2004). *A history of the university in Europe, Vol. III: Universities in the nineteenth and early twentieth centuries*, New York: Cambridge university press.

Rule John (1986), *The Labouring Classes in Early Industrial England 1750-1850*, London: Longman.

Russo Luigi (1959), *Francesco De Sanctis e la cultura napoletana*, terza edizione, Firenze: Sansoni.

Santoni Rugiu Antonio (1991), *Chiarissimi e magnifici: Il professore nell'università italiana*, Firenze: La

Nuova Italia.

Sarfatti Michele (1996), "La scuola, gli ebrei e l'arianizzazione attuata da Giuseppe Bottai", in *I licei G. Berchet e G. Carducci durante il fascismo e la resistenza*, a cura di Bonetti Davide, Bottoni Riccardo, Giargia De Maio Grazia e Zanaboni Maria Grazia, Milano: Liceo classico statale G. Carducci.

Schattschneider Elmer (1960), *The semi-sovereign people: A realist's view of democracy in America*, New York: Holt, Rinehart and Winston.

Schumpeter Joseph (1954), *History of economic analysis*, New York: Oxford university press.

Signori Elisa (2007), "Università e fascismo", in *Storia delle università in Italia*, a cura di Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea, Messina: Sicania.

Thompson Edward Palmer (1978), *The Making of the English Working Class*, London: Penguin.

Villari Pasquale (1868), *Scritti pedagogici*, Firenze: G. B. Paravia.

Weber Max (1961), *Economia e società*, Milano: Edizioni di comunità.

Williamson Oliver (1975), *Markets and hierarchies: Analysis and anti-trust implications. A study in the economics of internal organization*, New York: The free press.

(1985), *The economic institutions of capitalism: Firms, markets, relational contracting*, London: Macmillan.

(1995), "Hierarchies, markets and power in the economy: An economic perspective", *Industrial and corporate change*, vol. 1, n. 1: 21-49.

(1996A), *The mechanisms of governance*, Oxford: Oxford university press.

(1996B), "Efficiency, power, authority and economic

organization", in *Transaction costs economics and beyond*, edited by Groenewegen John, London: Kluwer academic publishers.

Wolfinger Raymond (1971), "Nondecisions and the study of local politics", *American political science review*, vol. 65, pp. 1063-80.

Zannini Andrea (1999), "Stipendi e status sociale dei docenti universitari: Una prospettiva storica di lungo periodo", *Annali di storia delle università italiane*, vol. 3.

(2007), "I maestri: Carriere, metodi didattici, posizione sociale, rapporti con le professioni", in *Storia delle università in Italia*, a cura di Brizzi Gian Paolo, Del Negro Piero e Romano Andrea, Messina: Sicania.







Finito di stampare nel dicembre 2012  
presso Global Print S.r.l. - Gorgonzola (Mi)

Printed in Italy