

MARIO RICCIARDI

Eguaglianza, "numero chiuso" e  
pari opportunità\*

1. Tutti sanno cosa sia un ospedale. Un ospedale è una istituzione che svolge una funzione: curare (quando è possibile) i pazienti. Ciò significa che tutto quello che avviene all'interno di tale istituzione (riunioni del consiglio di amministrazione, interventi chirurgici, installazioni di ascensori) deve essere finalizzato direttamente (o indirettamente) all'adempimento della funzione di curare i pazienti (ad esempio, il consiglio di amministrazione deve occuparsi di faccende che riguardano la gestione dell'ospedale). Tutto ciò è abbastanza ovvio. Tanto ovvio che troveremmo strano un consiglio di amministrazione di un ospedale che si riunisce per discutere dell'andamento del campionato di calcio. Come si spiega questa reazione? La risposta è semplice: un ospedale è un ospedale se svolge la funzione propria di un ospedale. Se non la svolge e continua a chiamarsi "ospedale" è una truffa (ed è bene ricordare che chi compie una truffa è un truffatore).

Cosa si può fare quando una istituzione non svolge la sua funzione? La risposta ovvia è riformarla, cambiarne le regole o il personale (o entrambi) in modo che essa torni a svolgere la funzione per cui era stata istituita. Questa soluzione, per quanto ovvia, non è sempre praticabile. Quando per riformare l'istituzione ci vuole il consenso dei riformati può capitare (e il più delle volte capita) che l'ovvio divenga impraticabile e l'inconcepibile realtà. Quello che accade molto spesso in questi casi è che la riforma è nell'interesse di tutti tranne di chi occupa una posizione dominante all'interno dell'istituzione. Questi ultimi si trovano tanto bene che preferiscono che tutto proceda nello stesso modo. Non importa quanto forte sia la pressione esterna per una riforma, chi controlla dall'interno l'istituzione continuerà a

---

\* A proposito di Marco Santambrogio, *Chi ha paura del numero chiuso?*. Laterza, Bari 1997.

fare finta di non accorgersene o, nella migliore delle ipotesi, si dirà disponibile a qualche (di solito inessenziale) modifica<sup>1</sup>. L'idea di una "funzione indipendente", che per le persone di chiaro intelletto è un non-senso (come le convergenze parallele o l'acqua solubile), viene messa in pratica. Cose del genere possono accadere a un ospedale, a un parlamento (la storia fornisce diversi esempi) o a una università.

Cosa dice questa briciola di sapere pratico? Diverse cose. Per esempio, che qualche volta l'unico modo di ottenere un cambiamento nel sistema di elezione di un parlamento è ricorrere a un referendum o che spesso è irragionevole sperare in una incisiva riforma di un sistema universitario se essa dipende dal consenso degli accademici. Talvolta il modo migliore per ottenere una riforma radicale dell'università è affidarla a un idraulico o a un elettricista (cioè al tipo di persone che ne pagano i costi in forma di tasse, non a quelli che ne intascano i benefici). Questo tipo di politica è stata messa in atto nel Regno Unito, quando una riforma radicale del sistema universitario è stata portata a termine da un Primo Ministro di estrazione non accademica (e per giunta laureato in chimica)<sup>2</sup>.

L'*Education Reform Act* approvato nel 1988 dal parlamento britannico era basato sull'assunzione che in quel paese l'università era in sostanza un monopolio gestito da un ceto di produttori (gli accademici) che si rifiutavano sistematicamente di prendere in considerazione la funzione sociale che avrebbero dovuto svolgere, cioè contribuire all'aumento della produzione della ricchezza. Le università britanniche si erano tradizionalmente occupate di formare una classe dirigente (futuri *civil servants*, membri del parlamento e ministri) composta di signori ben educati, che conoscono quel tanto di storia, filosofia, diritto o cultura classica che è indispensabile per fare bella figura in società. Tutto questo era ritenuto inaccettabile in un sistema sociale basato sul mercato e sulla sovranità dei consumatori. Lo spirito della riforma consisteva nell'idea che un accademico deve rassegnarsi a produrre ciò di cui il mercato ha bisogno (essenzialmente tecnici e manager di vario tipo) o perdere il posto. La minaccia era seria dato che una delle cose per cui Margaret Thatcher è passata alla storia è stata l'abolizione della "tenure" degli accademici (cioè il posto di lavoro a vita, sostanzialmente non suscettibile di revisione)<sup>3</sup>. Gli esiti di questa riforma non sono stati dei migliori, ma in Italia non abbiamo ragione di preoccuparcene. La possibilità di una riforma thatcheriana in un paese dove il capo del governo, diversi ministri (compreso quello della Pubblica Istruzione) e un significativo numero di parlamentari appartengono al ceto accademico è molto bassa.

Questo vuol dire che dobbiamo rassegnarci all'impossibilità di riformare un sistema che molti denunciano come inadeguato? Non necessariamente. Una strada alternativa rispetto alla riforma radicale di tipo thatcheriano è delineata in un libro intelligente e di piacevole lettura scritto da Marco

Santambrogio, filosofo del linguaggio da tempo attento ai problemi dell'università. La "modesta proposta" di Santambrogio non è solo un contributo alla discussione che va avanti da qualche tempo sulla riforma dell'università. Essa, per le forze politiche e sociali che condividendola avessero il coraggio di adottarla, è una vera e propria agenda per la riforma, con la precisa indicazione delle politiche da attuare e una chiara formulazione dei principi (la filosofia pubblica) che la ispirano. Come tale intendo discuterla per mostrarne il senso e le implicazioni.

2. Cominciamo dalla presentazione del problema. Santambrogio riassume in modo efficace l'aspetto centrale della crisi dell'università italiana: "[s]u cento studenti che si iscrivono [...], solo trenta riescono a laurearsi e di questi non più di tre o quattro senza andare fuori corso. Probabilmente non esiste al mondo nessun altro sistema universitario con una percentuale così alta di insuccessi. Se solo il trenta per cento dei voli di una compagnia aerea arrivasse a destinazione, e di questi solo tre o quattro arrivassero in orario, sono convinto che si leverebbero molte proteste — molte di più di quante se ne sentano sull'università. Tutti questi insuccessi hanno un costo altissimo, sia dal punto di vista economico, perché il sistema universitario costa caro, sia dal punto di vista umano, in termini di tempo, di energie sprecate e di frustrazioni dolorose. È difficile pensare che in queste condizioni anche coloro che riescono ad arrivare alla laurea possano studiare bene" (p. 5). La diagnosi è chiara, l'università italiana è una istituzione che non riesce a svolgere la funzione per cui era stata istituita. Una percentuale così alta di abbandoni indica un insuccesso di proporzioni così ampie da essere un vero e proprio fallimento.

Ma chi sono quel settanta per cento di studenti che non completano gli studi universitari? E soprattutto, chi sono quelli che invece li completano? Anche a queste due domande Santambrogio risponde in modo chiaro. La maggioranza dei laureati italiani sono figli di laureati, dotati delle risorse morali ed economiche per affrontare biblioteche che non funzionano, informazioni insufficienti, scarsa interazione con i docenti sia per quanto riguarda la didattica che più in generale l'orientamento verso letture ulteriori, approfondimenti, spunti di ricerca. L'iscrizione all'università costa relativamente poco al singolo iscritto ma costa molto a tutti quei cittadini che pagano le tasse che la finanziano senza averne alcun beneficio. La cosa è particolarmente grave visto che buona parte della minoranza dei "beneficari" proviene dai ceti più abbienti. Come un Robin Hood alla rovescia, il sistema universitario italiano toglie risorse ai poveri per darle ai ricchi (pp. 37-47).

La prima reazione di chi legge questa lucida esposizione dei mali dell'università italiana è pensare che un sistema del genere non è efficiente perché

non svolge la sua funzione, ed è immorale perché non rispetta il principio di eguaglianza. Ma la risposta non è così semplice. Tutto dipende dal modo di intendere tale principio. Per chiarire questo punto, Santambrogio distingue due concezioni di eguaglianza: (i) eguaglianza come uniformità; ed (ii) eguaglianza come parità di opportunità. Secondo la prima concezione, "le persone sono trattate come eguali quando a tutte sono date le stesse cose, gli stessi beni materiali, gli stessi servizi, lo stesso livello di benessere, indipendentemente da quello che fanno o non fanno" (p. 99). Questa concezione implica che le disuguaglianze iniziali (diverse capacità) devono essere compensate agendo sui loro effetti diseguali per ottenere uniformità. Secondo la concezione dell'eguaglianza come uniformità non c'è niente di male se invece di alzare la qualità dove essa è bassa la si abbassa dove è alta. La seconda politica produce uniformità quanto la prima (ed è meno costosa nel breve periodo). Per la seconda concezione, eguaglianza vuol dire "in primo luogo dare a tutti le stesse opportunità". Essa "non fa dipendere tutto ciò di cui una persona dispone — tutti i beni materiali, tutti i servizi, tutto il benessere — dalla sua capacità di cogliere le occasioni che le sono offerte, nel senso che se qualcuno, per qualunque ragione, non fosse in grado di coglierle affatto, allora non avrebbe nulla. Al contrario, questa concezione esige che certe cose siano date a tutti senza eccezione e nella stessa misura, indipendentemente dai meriti, dalle capacità e da ogni altra considerazione, proprio perché sia rispettata l'eguaglianza delle opportunità" (p. 100). L'eguale distribuzione di alcuni beni fondamentali serve a garantire l'eguaglianza di opportunità.

Per Santambrogio il sistema universitario italiano è attualmente ispirato alla concezione dell'eguaglianza come uniformità. Da questo punto di vista "è ovvio che tutte le università debbano essere il più possibile uniformi, sia nei finanziamenti che ricevono, sia nella qualità della didattica che forniscono, sia in ogni altro aspetto. È chiaro che se l'obiettivo fosse raggiunto non ci sarebbe ragione di scegliere tra due università più di quanto non si scelga tra due uffici postali" (p. 18). Santambrogio non elabora su questo punto, ma sarebbe interessante chiedere se le scelte in materia di università dei diversi governi dal dopoguerra a oggi fossero davvero ispirate alla concezione di eguaglianza come uniformità o se l'affermazione di tale concezione come criterio normativo non sia piuttosto la conseguenza inintenzionale di altre politiche. Personalmente, propendo fortemente per la seconda ipotesi. L'espansione frenetica della università senza eccessiva considerazione per il mantenimento degli standard mi sembra il frutto di una azione di governo che intendeva l'istruzione superiore come una sorta di "ammortizzatore sociale". Una leva da utilizzare per aumentare l'effetto di inclusione nel nascente "ceto medio" di nuove generazioni che non provenivano dalla borghesia tradizionale (cioè da quel ceto che prima della guerra mandava i pro-

pri figli all'università). Se la mia ipotesi fosse confermata, la giustificazione delle politiche universitarie non era l'eguaglianza quanto la stabilità del sistema democratico tramite l'allargamento del consenso. Solo in seguito alla stratificazione delle aspettative (la diffusione dell'idea di una sorta di "diritto naturale" alla laurea) l'eguaglianza come uniformità è diventata un principio normativo<sup>4</sup>. L'eventuale conferma della mia ipotesi non mette in discussione la correttezza della ricostruzione di Santambrogio. Data la premessa normativa dell'eguaglianza come uniformità, il sistema universitario italiano non è immorale perché soddisfa in larga misura l'obiettivo della massima uniformità.

Il giudizio cambia per chi aderisce, come Santambrogio, alla concezione dell'eguaglianza come parità di opportunità. In questa prospettiva il sistema è immorale perché offre meno opportunità a chi si trova già in una posizione di svantaggio. L'esempio degli uffici postali può chiarire questo punto. Alberto e Maria vivono nella stessa città e fanno lo stesso lavoro di consulenza aziendale. Entrambi hanno bisogno di spedire i risultati delle loro ricerche alle imprese che li hanno commissionati e che si trovano in altre città. Alberto è figlio di un ricco commerciante mentre Maria è orfana di un tassista. Entrambi possono usare il servizio postale pubblico, usufruendo di uno qualunque degli uffici postali ugualmente inefficienti. Alberto però può anche usare un corriere privato perché suo padre è ben lieto di pagare al suo posto per aiutarlo a farsi un nome. Le imprese hanno fretta, e dopo qualche tempo, non chiederanno più a Maria di fare delle consulenze perché esse arriveranno sempre almeno tre settimane dopo quelle di Alberto. Maria finisce in rovina ed è costretta a cambiare lavoro anche se le sue consulenze sono nel complesso fatte meglio di quelle di Alberto.

Per chi sostiene l'eguaglianza come parità di opportunità una università che non funziona è come gli uffici postali inefficienti: *un riproduttore di diseguaglianza*. Il fatto che anche le lettere di Alberto arrivino in ritardo quando sono spedite con la posta ordinaria è solo un modo per nascondere questa diseguaglianza. Allo stesso modo un sistema universitario basato sulla concezione dell'eguaglianza come uniformità annienta le diseguaglianze dipendenti dal merito mentre nasconde altre, più gravi, diseguaglianze. Queste sono diseguaglianze che non dipendono da quello che un agente fa o non fa, ma dal gruppo sociale o dalla famiglia cui appartiene<sup>5</sup>. Esse sono più gravi di quelle dipendenti dal merito perché tendono a favorire l'accumulazione della ricchezza e del potere restringendo gli spazi di libertà di scelta a parità di merito. Chi non ha i mezzi per pagare libri, fotocopie, corsi di lingue, periodi di formazione all'estero, è svantaggiato rispetto a chi, avendo le stesse doti intellettuali di partenza, ha anche i mezzi per "comprare" una preparazione migliore. Nel lungo periodo, società che non premiano il merito diventano meno efficienti e quindi meno capaci di soddisfare i bisogni dei

propri membri. Una società di questo tipo, ad esempio, scoraggia l'innovazione e favorisce il conformismo che è il principale ostacolo all'evoluzione della conoscenza. Un sistema basato sulla concezione dell'eguaglianza come parità di opportunità deve quindi fornire a tutti alcune risorse essenziali e poi lasciare libero spazio alla competizione. Per quanto riguarda l'istruzione questo vuol dire istruzione obbligatoria per tutti fino alla scuola superiore (dicottio anni è il limite proposto da Santambrogio) e poi selezione dei migliori per un numero limitato di posti all'università. Questo limite all'ingresso, il "numero chiuso", dovrebbe consentire di avere una università di qualità più elevata con un migliore impiego delle (limitate) risorse economiche disponibili. La limitazione dei posti offerti dovrebbe consentire anche l'introduzione di misure di sostegno per i meno abbienti come borse di studio e quei prestiti d'onore che in altri paesi costituiscono una fonte essenziale di sostentamento per quegli studenti che non possono (o non vogliono) gravare sulle proprie famiglie per sostenersi agli studi<sup>6</sup>.

A questo punto è necessaria una precisazione. Nel presentare e discutere le tesi di Santambrogio ho assunto fino a questo punto un modello di valutazione molto semplice in cui la principale ragione per preferire la concezione di eguaglianza come parità di opportunità è che essa tiene conto delle differenze di capacità e di impegno dei diversi agenti. In altre parole, ho postulato il valore positivo rispetto all'accettazione etica del principio normativo di eguaglianza di opportunità di due fattori di diseguaglianza dei risultati. Mi sembra che questo modello semplificato sia preferibile perché: (i) cattura alcune assunzioni morali di senso comune, e (ii) è abbastanza simile a quello adottato da Santambrogio. Questa scelta non implica che io abbia un argomento per dimostrare che capacità e impegno non debbano essere considerati quando si affronta il problema di una giusta distribuzione delle risorse. Mi sono limitato a accettare quella che mi sembra una caratteristica della lotteria naturale cui gli esseri umani sono sottoposti come tutte le altre forme viventi. Si tratta di una scelta scettica e minimalista che non credo sarebbe condivisa da molti sostenitori delle teorie della giustizia contemporanee<sup>7</sup>.

3. La precisazione è necessaria per chiarire il punto di vista da cui ho presentato e discusso gli argomenti di Santambrogio. Ma la questione della capacità e dell'impegno è importante anche per chiarire ulteriormente un aspetto di tali argomenti. È chiaro che Santambrogio considera capacità e impegno molto importanti nella valutazione delle azioni. Non è altrettanto chiaro se il valore di capacità e impegno sia la ragione per preferire la concezione dell'eguaglianza come parità di opportunità. Se così fosse, infatti, l'argomento di Santambrogio non sarebbe tanto un argomento egualitario quanto un argomento basato (i) sull'utilità, (ii) sulla virtù, o (iii) su una combinazione delle

due. Ma andiamo con ordine. Santambrogio sostiene che l'eguaglianza di opportunità «esige che certe cose siano date a tutti senza eccezione e nella stessa misura, indipendentemente dai meriti, dalle capacità e da ogni altra considerazione, proprio perché sia rispettata l'eguaglianza delle opportunità» (p. 100). Questa è la premessa che giustifica l'istruzione obbligatoria fino a dicottio anni, quando gli studenti hanno l'eguale opportunità di competere per un numero fisso di posti messo a disposizione dalle università. Ciò significa che i ragazzi fino a dicottio anni hanno un obbligo (nei confronti dello Stato) di andare a scuola. Suppongo che significhi anche che hanno una serie di diritti (nei confronti di genitori, docenti, pubblici amministratori e altri ancora) di essere messi in condizione di poter soddisfare l'obbligo. L'idea di avere dei diritti per soddisfare un obbligo può sembrare strana, ma è una conseguenza della natura paternalista dell'obbligo di andare a scuola. Non solo non è detto che tutti i ragazzi vogliano andare a scuola (anzi, di solito è vero il contrario), ma in alcuni casi potrebbe anche essere meglio per loro non andarci (potrebbero essere più felici). L'obbligo di andare a scuola limita la libertà di un agente. Esso può essere accettato se ne deriva un bene, ma richiede in ogni caso il rispetto di una clausola di ragionevolezza per cui la soddisfazione dell'obbligo non deve comportare un sacrificio tale da annullare il bene cui era finalizzata l'istituzione dell'obbligo stesso. Per essere ragionevole, l'obbligo di andare a scuola richiede la parità di certi diritti (disponibilità dei libri di testo, accesso alle biblioteche, facilità di trasporti). La soddisfazione di questi diritti è uno degli indici della bontà della scuola. Se assumiamo per semplicità che esista un solo tipo di scuola che tutti i ragazzi fino a dicottio anni devono frequentare, il rispetto dell'eguaglianza come parità di opportunità esige che questa scuola dia a tutti la stessa buona formazione. Deve, in altre parole, produrre un risultato uniforme buono. Se produce un risultato uniforme cattivo, gli studenti provenienti da famiglie agiate (che possono pagare per lezioni private) o quelli provenienti da famiglie di livello culturale alto (che beneficiano dell'ambiente familiare) sono avvantaggiati.

Per rispettare l'eguaglianza di opportunità, la proposta di Santambrogio deve assumere che tutte le scuole siano ugualmente buone. Dubito che questa premessa sia realistica. Anche se lo fosse, quando ci sono diversi tipi di scuole, bisogna assumere che esse sono tutte ugualmente buone nel loro genere (cioè in quanto licei classici, scientifici, artistici o istituti tecnici) e che ogni tipo di scuola fornisca agli studenti che decidono di partecipare al concorso di ammissione all'università un livello di preparazione equivalente. Se queste circostanze non si verificano, non c'è eguaglianza di opportunità. Uno studente che viene da un cattivo liceo classico non ha le stesse opportunità di successo (a parità di capacità individuali) del suo collega che viene da un buon liceo classico. Per la verità, dubito anche che uno studente proveniente da un buon istituto tecnico abbia le stesse possibilità di successo

del suo collega proveniente da un buon liceo classico. Temo che la situazione delle nostre scuole sia lontana dal soddisfare le premesse per cui il sistema proposto da Santambrogio rispetterebbe l'eguaglianza di opportunità. Se la scuola rimane nelle condizioni in cui si trova attualmente, l'unico modo di garantire l'eguaglianza di opportunità di accesso a un numero limitato di posti è istituire un metodo di selezione casuale come il sorteggio. Solo in questo modo, infatti, tutti gli studenti avrebbero la stessa probabilità di essere selezionati.

Cerchiamo di chiarire questo punto. Il sorteggio è indifferente rispetto a capacità e impegno, quindi studenti provenienti da cattive scuole e privi dei mezzi o delle condizioni ambientali per migliorare la propria preparazione hanno la stessa probabilità di essere ammessi rispetto a quelli che vengono da una scuola buona oppure da una scuola cattiva ma avevano i mezzi o le condizioni ambientali per migliorare la loro preparazione. Il sorteggio non produce uniformità perché uno studente dotato ha le stesse probabilità di essere selezionato di uno non dotato. Quindi tra i "prescelti" ci sarà comunque un certo numero di studenti capaci. Tra gli effetti di questo metodo di selezione c'è anche un probabile miglioramento degli studenti non capaci che, una volta sorteggiati, beneficeranno della migliore distribuzione delle risorse consentita dal numero chiuso<sup>8</sup>.

Non ho idea se a Santambrogio piacerebbe questa soluzione. Probabilmente no. Ma se il mio ragionamento è corretto, data la premessa dell'eguaglianza di opportunità come valore fondamentale, non potrebbe fare altro che accettarne la conclusione. Se, come sospetto, la rifiuterebbe, dovrebbe modificare le premesse del suo argomento. Se il sorteggio nelle condizioni attuali è il miglior modo per attuare l'eguaglianza come parità di opportunità, rifiutare il sorteggio vuol dire che il valore fondamentale non è quello dell'eguaglianza come parità di opportunità. Per esempio, Santambrogio potrebbe sostenere (come sospetto farebbe) che il sorteggio è inaccettabile perché non tiene conto della capacità e dell'impegno di un agente. In questo caso, però, ammetterebbe che capacità e impegno sono i valori fondamentali che intende tutelare, non l'eguaglianza come parità di opportunità.

Per essere onesti Santambrogio non dice esplicitamente che l'eguaglianza come parità di opportunità è un valore fondamentale nella sua proposta di riforma del sistema universitario, ma il modo in cui la contrasta all'eguaglianza come uniformità, che sarebbe il valore fondamentale che ispira il sistema attuale, sembra suggerire una idea del genere. In realtà, mi sembra che per rendere giustizia alla proposta di Santambrogio bisogna chiarire che essa non è essenzialmente egualitaria. La ragione per inserire il numero chiuso non è l'eguaglianza, in nessuna delle diverse concezioni, ma semplicemente l'efficienza. Non è possibile avere università decenti se si riconosce un diritto di accesso indiscriminato. È bene precisare che, in questo contesto, il termine

'efficienza' non significa "efficienza nella produzione di ciò che richiede il mercato". Al contrario, mi sembra che Santambrogio accetti l'idea tradizionale di università per cui lo scopo essenziale di questa istituzione è contribuire alla crescita della conoscenza<sup>9</sup>. Sulla base di questo modello, egli giudica correttamente che la situazione attuale dell'università italiana è inaccettabile.

Si tratta di un punto della massima importanza che vale la pena di sottolineare. L'università non è un posto dove si insegna a leggere, a scrivere e a contare. Non è nemmeno un posto dove si apprendono delle tecniche. Nell'università l'apprendimento di una tecnica ha un valore strumentale, in quanto necessario per lo sviluppo della ricerca. L'università è una istituzione il cui scopo è la crescita e lo sviluppo della conoscenza.

Da questo punto di vista, l'università non è affatto necessaria. Questo è bene ricordarlo. Come ogni altra istituzione, l'università è un prodotto storico dell'evoluzione sociale. Non è eterna. Essa è stata ideata all'interno di una società che riconosceva il valore della libera ricerca e di un atteggiamento intellettuale critico. Questi sono ancora oggi i parametri su cui si giudica l'efficienza di una università. Quale può essere il giudizio sull'università di un paese se essa produce sempre meno ricerca presa in considerazione dalle università di altri paesi? Come valuteremo una università che non ha una "cultura" della ricerca? Cosa diremmo di una università che non mostra agli studenti che copiare è sbagliato? La risposta è semplice. Diremmo che non svolge il compito per cui era stata istituita, non è una buona università. Il giudizio sulla capacità dell'università di svolgere la sua funzione è importante anche per una ragione che Santambrogio non menziona. Tradizionalmente alle università e al ceto accademico si riconosceva una considerevole libertà nel regolare le proprie faccende. Questa era una libertà dell'università nei confronti delle istituzioni politiche, della magistratura o dei poteri economici, e una libertà degli accademici nei confronti dell'amministrazione universitaria<sup>10</sup>. Nonostante gli attacchi cui è stata sottoposta, la libertà accademica è ancora riconosciuta perché si ritiene che essa sia giustificata dalla funzione che l'università svolge nella crescita della conoscenza<sup>11</sup>. Se si esaurisce la funzione, diventa più difficile difenderla.

Ciò detto, il problema è come discriminare. Solo a questo punto entra in gioco una versione della nozione di eguaglianza come parità di opportunità giustificata ricorrendo alla capacità e all'impegno. Questi due fattori possono essere considerati (i) per ragioni di efficienza, in questo caso l'argomento sarebbe che è meglio premiare i più bravi perché essi offrono maggiori garanzie di sviluppare i propri talenti in modo da contribuire all'utilità generale; oppure possono essere considerati (ii) in quanto virtù dotate di valore intrinseco e quindi meritevoli di essere incoraggiate; o anche in entrambi i modi, (iii) perché è allo stesso modo utile e buono premiare i giovani più capaci e volenterosi. Di nuovo, non credo che questi argomenti sarebbero

soddisfacenti per molti dei sostenitori delle contemporanee teorie della giustizia<sup>12</sup>. Ad ogni modo lo sono per me (e suppongo per Santambrogio).

4. Questa dunque è l'essenza della proposta di Santambrogio: (i) l'idea di una istituzione che non svolge la funzione per cui era stata istituita è inaccettabile perché una "funzione indipendente" è un non-senso; (ii) il numero chiuso è necessario per ripristinare la funzionalità dell'istituzione attraverso una migliore distribuzione delle risorse; (iii) questo obiettivo si può raggiungere rispettando l'eguaglianza come parità di opportunità che è l'unica concezione dell'eguaglianza che non ha effetti negativi dal punto di vista motivazionale (perché premia il merito). Santambrogio precisa che la sua proposta non consiste in una "privatizzazione" dell'università. Questo è vero. Rimane interessante chiedere se in Italia l'apertura di nuove università non-statali sarebbe un elemento positivo. Mi sembra che, date le premesse poste da Santambrogio, la risposta dovrebbe essere affermativa. Tra l'altro, questo aprirebbe prospettive interessanti come l'apertura di "succursali" di prestigiose università europee<sup>13</sup>. Se si riconosce il valore positivo della concorrenza per il miglioramento dell'università, ci sono buone ragioni per sostenere misure legislative che facilitino l'apertura di nuove università, lasciando agli studenti il giudizio sul loro valore.

La proposta di Santambrogio ha anche un vantaggio pratico non trascurabile: ha buone possibilità di essere accettata dal ceto accademico perché non ha ricadute immediate sulla posizione che esso occupa all'interno dell'istituzione. Chi ha già un posto di lavoro all'interno dell'università non ha alcuna ragione di sentirsi minacciato dalla parte essenziale della proposta. Questo è molto importante perché l'approvazione di qualunque riforma del sistema universitario dipende in modo essenziale dal consenso del ceto accademico. L'unico danno che la proposta di Santambrogio comporta è una netta diminuzione degli introiti di alcuni accademici per i diritti d'autore dei libri di testo. Ma questo è un argomento che dubito venga usato in una discussione pubblica sui meriti della proposta. Diverso è il discorso per chi non ha ancora un posto di lavoro. Questa seconda categoria di "accademici" ha buone ragioni di favorire l'abolizione del valore legale della laurea, che Santambrogio presenta in modo schematico (quasi per non attirare l'attenzione), ma è la parte più radicale del suo progetto di riforma dell'università.

Si tratta, come è noto, di una vecchia proposta di Luigi Einaudi che potrebbe da sola provocare effetti di lungo periodo devastanti ma salutari sull'università italiana. Vale la pena di ricordare quali sono questi effetti: (i) "procacciar lode" alle università che producono un numero elevato di laureati di buon livello; (ii) "procacciar biasimo" alle università che non producono un numero elevato di laureati di buon livello; (iii) costringere le uni-

versità a essere severe in modo che le lodi superino i biasimi. In questo modo si eviterebbe la "concorrenza al ribasso" nella rilassatezza negli esami, determinata dal timore di perdere studenti nei confronti delle università meno selettive; (iv) incoraggiare l'afflusso degli studenti alle università con fama di severità. Invece che alla laurea "facile" gli studenti aspirerebbero a quella difficile ma più utile dal punto di vista delle opportunità di carriera; (v) diradare l'afflusso alle università di studenti che concepiscono la laurea (comunque conseguita) solo come una condizione necessaria per avere un lavoro; (vi) consentire a datori di lavoro (pubblici e privati) di non scegliere un candidato in base alla notoria bassa qualità della laurea conseguita (rendendo più trasparenti i concorsi)<sup>14</sup>.

Con l'attuazione del numero chiuso, di esami di ammissione e di un sistema di borse di studio e di prestiti d'onore, questa proposta non penalizza gli studenti meritevoli e rispetta l'eguaglianza come parità di opportunità. Dal punto di vista degli studenti, la proposta favorisce un atteggiamento più responsabile nella scelta dei progetti di studio, dell'università, della facoltà e del tipo di diploma. Molti si porrebbero seriamente il problema se la laurea "conviene". Dal punto di vista delle università, consente una maggiore libertà nello scegliere i servizi (diversi tipi di diploma e specializzazione) da offrire e i docenti da impiegare. Uno degli effetti indotti di tale sistema è infatti l'incremento di autonomia delle università sia nella strutturazione dei corsi che nella scelta dei docenti. Questo vuol dire che, nel lungo periodo, è probabile che l'annoso problema della riforma dei concorsi per selezionare il corpo docente si risolverebbe da solo. Nel nuovo sistema una università potrebbe avere ancora buone ragioni per offrire un posto da bidello a una persona "cara" a un accademico, ma valterebbe con cautela l'idea di offrire a quella stessa persona un posto di docente. Questo non garantisce un corpo docente "perfetto", ma sicuramente migliore. Dal punto di vista del ceto accademico, la proposta produce una maggiore responsabilità nello svolgere i propri compiti dato che è molto improbabile che nel lungo periodo sia compatibile con l'impossibilità di perdere il posto di lavoro. In un regime come quello dell'inevitabile dalla proposta di Einaudi (ripresa da Santambrogio) casi eclatanti di corruzione e nepotismo sono meno probabili, con un innegabile vantaggio per l'etica (e la reputazione) del ceto accademico nel suo complesso. Si tratta quindi di una proposta interessante, ma con un difetto non trascurabile: ha ottime probabilità di non essere accettata dal ceto accademico.

<sup>1</sup> Il fenomeno che ho riassunto è ben noto agli economisti. Cfr. J.K. Galbraith, *The Culture of Contentment*, London 1992, pp. 13-29.

<sup>2</sup> Si tratta di Margaret Roberts coniugata Thatcher, ora Lady Thatcher, figlia del proprie-

tario di un negozio di verdura a Grantham, la città del nord dell'Inghilterra dove il futuro leader Conservatore e Primo Ministro è nato nel 1925. Entrata al Somerville College, Oxford, senza una borsa di studio e grazie alla rinuncia di un candidato precedentemente selezionato, la giovane Margaret ne è uscita con una poco esaltante (secondo i parametri dell'*establishment* britannico) laurea in chimica. Questo fatto le ha guadagnato, da parte di diversi esponenti del suo stesso partito, l'appellativo (di tono dispregiativo) di "nothern chemist" che a Oxford viene usato in generale per indicare *parvenues, nouveaux riches* e altre minacce all'ordine costituito. Il suo tentativo (in buona parte riuscito) di smantellare il tradizionale sistema accademico britannico è la principale ragione per cui l'università di Oxford le ha rifiutato (mentre era ancora Primo Ministro, nel 1985) un dottorato onorario. Cfr. W. Ellis, *The Oxbridge Conspiracy*, London 1994, pp. 81-83.

<sup>3</sup> Cfr. S. Robin Sitwell, *The Anatomy of Thatcherism*, London 1992, pp. 264-276.

<sup>4</sup> Mi conforta pensare di non essere il solo a "pensar male" della politica universitaria nel dopoguerra. Una analoga interpretazione è stata data in passato da Uberto Scarpelli. Cfr. U. Scarpelli, "La moltiplicazione delle università", *Il mondo economico*, 5 ottobre 1991.

<sup>5</sup> Cfr. J. Feinberg, *Justice and Personal Desert*, in Idem, *Doing and Deserving. Essays in the Theory of Responsibility*, Princeton (N.J.) 1970, pp. 55-94.

<sup>6</sup> Mi sembra importante porre il problema di studenti che non vogliono, per ragioni morali, gravare sulle proprie famiglie.

<sup>7</sup> Credo che questo sia vero per quanto riguarda John Rawls, G.A. Cohen e John Roemer. Una rilevante eccezione è costituita da Susan Hurley. Cfr. Hurley, *Justice Without Constitutive Luck*, in A. Phillips Griffiths (ed.), *Ethics*, Cambridge 1993, pp. 179-212. Per una difesa degli argomenti contro l'accettazione dei risultati della "lotteria naturale", cfr. T. Nagel, *Moral Luck*, in Idem, *Mortal Questions*, Cambridge 1978, pp. 28-38. Personalmente non sono convinto che l'idea di rendere tutti moralmente eguali sia attraente. Per una discussione di questa posizione, cfr. B. Williams, *Moral Luck*, in Idem, *Moral Luck*, Cambridge 1981, pp. 20-39 e A. Kenny, *Aristotle on Moral Luck*, in Idem, *The Heritage of Wisdom*, Oxford 1987, pp. 1-15. Curiosamente pochi sembrano essere interessati a chiarire cosa si intenda per "fortuna" o "sfortuna" in questo contesto. Cfr. D. Dermott, *Elbow Room*, Oxford 1984, pp. 92-100.

<sup>8</sup> Cfr. F.E. Oppenheim, *Political Concepts. A Reconstruction*, Oxford 1981, p. 113.

<sup>9</sup> Cfr. L. Bianchi, *L'Università e il "decollo scientifico" dell'Occidente*, in L. Bianchi (a cura di), *La filosofia nelle Università. Secoli XII - XV*, Firenze 1997, pp. 25-62.

<sup>10</sup> Cfr. A. Kenny, *Enemies of Academic Freedom*, in Idem, *The Ivory Tower. Studies in Philosophy and Public Policy*, Oxford 1985, pp. 121-134; C. Russel, *Academic Freedom*, London 1993, pp. 15-40 e R. Dworkin, *A New Interpretation of Academic Freedom*, in Menaud (a cura di), *The Future of Academic Freedom*, Chicago 1996, pp. 181-198.

<sup>11</sup> Nonostante Richard Rorty, c'è un "presupposto filosofico" della libertà accademica, il fallibilismo. Cfr. R. Rorty, *Does Academic Freedom Have Philosophical Presuppositions?*, in Menaud (a cura di), *The Future of Academic Freedom*, Chicago 1996, pp. 21-42.

<sup>12</sup> Mi sembra che Thomas Nagel abbia correttamente sottolineato la necessità di un cambiamento dei meccanismi della motivazione perché una società egualitaria sia possibile. Cfr. T. Nagel, *Equality and Partiality*, Oxford 1991, pp. 96-119.

<sup>13</sup> Credo che, grazie alla legislazione comunitaria, la cosa sia possibile. La prospettiva è interessante. Per capire perché, si pensi al caso, apparentemente comune, di un laureato presso una università italiana che, nonostante la buona preparazione, deve aspettare anni prima di essere ammesso a un dottorato in una università italiana. Lo stesso studente potrebbe essere ammesso a un dottorato presso una università straniera con sede italiana e quindi conseguire un dottorato riconosciuto anche in Italia. Una preziosa opportunità per chi non è ricco di famiglia e vuole intraprendere una carriera accademica. Questo è un caso in cui la concorrenza risolverebbe uno dei problemi posti dall'unico tipo di "numero chiuso", praticato nelle università italiane.

<sup>14</sup> Cfr. L. Einaudi, *Varietà dei titoli di studio*, in Idem, *Il buongoverno*, vol. II, Bari 1973, p. 584.