

Il dottorato in Italia, una storia recente

di Carlo Cappa

Abstract

Il dottorato di ricerca è, in Italia, un argomento che ha avuto nuova attenzione grazie ai profondi mutamenti avvenuti nell'Università negli ultimi dieci anni; inoltre, esso si presta a essere lente con la quale leggere i grandi rivolgimenti nei concetti di ricerca e di sapere che, negli ultimi trent'anni, hanno attraversato la cultura e le pratiche educative dell'istruzione superiore. Questo saggio opera una lettura storica dello sviluppo del dottorato di ricerca nell'orizzonte del contesto europeo, ponendo in evidenza alcune criticità della trasformazione in atto.

*Al quadro di un'attività nella coscienza di coloro che la esercitano
non bisogna dunque prestar troppa fede.
Robert Musil, L'uomo senza qualità.*

1. Il dottorato in Italia fino al 1998: un percorso di ricerca

Il dottorato di ricerca è, in Italia, un argomento che ha avuto nuova attenzione grazie ai profondi mutamenti avvenuti nell'Università negli ultimi dieci anni; inoltre, esso si presta a essere lente con la quale leggere i grandi rivolgimenti nei concetti di ricerca e di sapere che, negli ultimi trent'anni, hanno attraversato la cultura e le pratiche educative dell'istruzione superiore. Si può affermare come tesi

iniziale di questo rapido lavoro¹, infatti, che, seppure tutti gli ambiti dell'Università risentano di mutamenti culturali profondi che attraversano la cultura nazionale e internazionale, gli snodi del dottorato di ricerca hanno sempre coinciso, nel nostro Paese, con veri e propri cambi di prospettiva nel guardare all'essenza stessa dell'istituzione universitaria.

Il dottorato di ricerca è stato istituito solo con il Decreto del Presidente della Repubblica del 11 novembre 1980, n. 382, dal titolo *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*. In questo decreto, vi sono forti elementi di continuità con la storia dell'Università italiana, elementi che si avrà modo d'illustrare nel prosieguo della ricerca; ciononostante, tale decreto rappresenta il momento d'istituzione, accanto al dottorato e strettamente connesso a esso, della figura del ricercatore universitario. Aver presente questo legame è fondamentale, poiché esso caratterizzerà, pur con lievi oscillazioni, i primi diciotto anni della storia del dottorato: esso ha rappresentato, in questo periodo, unicamente un momento di attestazione della capacità di svolgere, autonomamente e correttamente, la ricerca scientifica, pensata come specifica (di un settore o disciplina) e originale.

Schematicamente, si può affermare che il DPR attestava il dottorato di ricerca come preparazione all'attività di ricerca universitaria attraverso precise strategie, alcune esplicite, altre implicite, ma non meno indicative di una

¹ Questo saggio è un primo frutto di una ricerca comparativa sugli Studi Dottorali in Europa coordinata da Donatella Palomba.

figura univocamente caratterizzata. Tra le prime, si possono annoverare diverse affermazioni riguardanti in modo precipuo il dottorato, collocato, indicativamente, nel Titolo III: *Ricerca scientifica*, nell'art. 69. Le sedi ove poter istituire un dottorato sono identificate con «*Facoltà e dipartimenti individuati sulla base di criteri generali di programmazione che tengano conto delle esigenze complessive e di quelle settoriali della ricerca scientifica*». A render più chiaro e stringente questo indirizzo, si impone, come condizione, anche un congruo numero di «*docenti qualificati per la specifica ed originale produzione scientifica*». L'unico orizzonte di riferimento, dunque, è quello proprio della ricerca scientifica, sulla quale calibrare l'offerta formativa del dottorato; tale univocità è ulteriormente rafforzata dall'indicazione, come luogo precipuo di ricerca scientifica l'università². A conferma di ciò, la spendibilità del titolo di dottore di ricerca è limitata al solo ambito della ricerca scientifica: «*È istituito il dottorato di ricerca quale titolo accademico valutabile unicamente nell'ambito della ricerca scientifica*».

Accanto a tali elementi, un'altra caratteristica connota il dottorato come momento preparatorio alla carriera accademica, in particolare nell'ambito della ricerca; essa risiede nella spiccata continuità tra le competenze e le conoscenze richieste al candidato in sede d'esame d'ammissione al dottorato e quelle che il concorso per la figura del ricercatore dovrebbe accertare. Per quanto concerne il primo: art. 71: «*Le prove d'esame sono intese a accertare l'attitudine del candidato alla ricerca scientifica*»; per il secondo: art.

² Titolo III, Capo I, Ricerca scientifica nelle università e suo coordinamento, art. 63: «*L'università è sede primaria della ricerca scientifica*».

46: *«le prove [sono] intese ad accertare l'attitudine di ricerca degli aspiranti».*

Un terzo elemento di grande interesse che definisce il dottorato in modo chiaro è l'accentuazione dei risultati della ricerca come elemento dirimente per la valutazione del percorso di formazione; il dottorato è, infatti, *«conferito a chi ha conseguito, a conclusione del corso, risultati di rilevante valore scientifico documentati da una dissertazione finale scritta o da un lavoro grafico».* In questo modo, il dottorato diviene momento di approfondimento scientifico, slegato da un percorso didattico specifico e, comunque, centrato sui risultati della ricerca e sulla dimostrazione della propria attitudine alla ricerca, specificando con "ricerca" un'attività di produzione di sapere specifico e originale. La durata del dottorato è definita dal Ministero, di conseguenza, solo riguardo al minimo, che è indicato in tre anni di corso a tempo pieno, senza alcun'altra limitazione. Tale accentuazione verso il risultato trova piena consacrazione nella possibilità di ottenere il dottorato anche sostenendo semplicemente la prova con la difesa del proprio elaborato redatto privatamente: *«alla valutazione di cui al comma precedente possono essere ammessi anche studiosi che non abbiano partecipato ai corsi relativi purché siano in possesso di validi titoli di ricerca ed abbiano conseguito la laurea prescritta da un numero di anni superiore di uno alla durata del corso di dottorato di ricerca prescelto»* (art. 73). Inoltre, non si deve sottovalutare il peso che tale opzione aveva sul totale dei corsi di dottorato, poiché il DPR in oggetto, prevedeva che ogni anno, il numero di posti acquisibili direttamente con l'esame e senza corso, fosse un quarto

del totale dei posti disponibili. Questo profilo del dottorato di ricerca, dunque, è abbastanza univoco e chiaro, delineando una figura interna al mondo accademico e alla ricerca scientifica.

Tale profilo sembra essere accentuato nella legge n. 476, del 13 agosto 1984, nella quale sono indicate le disposizioni per poter accedere al dottorato anche essendo dipendenti pubblici e collocandosi in congedo straordinario per motivi di studio³. Questa maggiore apertura indica anche un'altra caratteristica propria del dottorato italiano, specie in questi anni: l'aver una corte d'età più alta di quella dei neolaureati (la media nei primi 5 cicli è di 27,7 anni, sia per gli uomini che per le donne). Un altro elemento che conferma questa lettura è il raddoppiamento della percentuale di posti permessa ai dottorandi che si potevano presentare all'esame pur non avendo fatto il corso; questa tipologia di candidati era delineata nel DPR 11/07/1980, n. 382 all'art. 73⁴.

2. La trasformazione del 1998: un titolo per più percorsi?

Questa immagine del dottorato è rimasta invariata fino al 1998, momento in cui l'allora Ministro della Pubblica

³ Art. 2: «Il pubblico dipendente ammesso ai corsi di dottorato di ricerca è collocato a domanda in congedo straordinario per motivi di studio senza assegni per il periodo di durata del corso e usufruisce della borsa di studio ove ricorrano le condizioni richieste».

⁴ Occorre ricordare che rispetto prima di avere i primi corsi di dottorato si è dovuto attendere circa tre anni, quindi la legge in esame interveniva con tempestività.

Istruzione Luigi Berlinguer⁵ varò la legge del 3 luglio 1998, n. 210, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*. Anche in questo caso, come in precedenza, il profondo mutamento che inizia in questa legge coincide con uno snodo fondamentale nella storia della nostra Università, cioè con l'inizio del Processo di Bologna. Non è per nulla un caso, infatti, che il Ministro che più interverrà in questa materia sia proprio Berlinguer e che la visione con la quale opera in questa materia non ha un taglio tanto legato alla tradizione quanto rivolto al futuro e alla costituzione di un terzo ciclo, non più pensato come semplice tirocinio accademico. La prima grande differenza risiede nel primo punto dell'art. 4 dedicato al *Dottorato di ricerca*, nel quale esso è visto come un titolo spendibile anche all'esterno dell'Università: «*I corsi per il conseguimento del dottorato di ricerca forniscono le competenze necessarie per esercitare, presso università, enti pubblici o soggetti privati, attività di ricerca di alta qualificazione*». Questo profondo mutamento della natura del dottorato è accompagnato dalla soppressione degli articoli che permettevano di sostenere la prova di dottorato anche non svolgendo il corso a essa connesso⁶. Tale cambio d'indirizzo, trova ulteriore linfa nell'enfatizzare il ruolo della didattica nel conseguimento del titolo; accanto agli obiettivi formati-

⁵ Non è un caso, quindi, se uno dei pochissimi libri dedicati interamente al dottorato nella decade che va dal 1990 al 2000, ha la prefazione proprio di Luigi Berlinguer: Sergio Cesaratto, Sveva Avveduto, M. Carolina Brandi, Antonella Stirati, *Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra università, ricerca e mercato del lavoro*, Milano, FrancoAngeli, 1994.

⁶ Art. 6: *Abrogazione di norme*: «b) gli articoli 68 e 73 del DPR 11 luglio 1980, n. 382».

vi, infatti, compare «*il relativo programma di studi*», introducendo una dimensione prima assente o scarsamente rilevante.

Questa impostazione trova pieno sviluppo nel Decreto Ministeriale n. 162, pubblicato il 13 luglio 1999, *Regolamento in materia di dottorato di ricerca*. Tale decreto, recependo le indicazioni della precedente legge, ne accentua il carattere di forte mutamento, che vuole il dottorato titolo non solo accademico. Ciò condiziona tutto il decreto, a partire dai requisiti che le sedi devono possedere, tra i quali compare: «*La possibilità di collaborazione con soggetti pubblici o privati, italiani o stranieri, che consenta ai dottorandi lo svolgimento di esperienze in un contesto di attività lavorative*» (art. 2, 3d). Sono molteplici, in tal senso, le raccomandazioni per un più stretto rapporto tra università e mondo del lavoro, fino a dar la possibilità di concordare il programma del dottorato con soggetti esterni, quali piccole e medie imprese, imprese artigiane, etc. (cfr: art. 4, punto 3). In generale, si può affermare che delle due visioni possibili del dottorato, in cui una è maggiormente rivolta alla creazione di un prodotto originale di ricerca attraverso il rapporto con un docente di riferimento e un'altra che vede il periodo del dottorato come un momento d'addestramento alla ricerca, enfatizzando la metodologia e l'acquisizione di tecniche più trasversali, è sicuramente quest'ultima a essere privilegiata, quasi in opposizione alla prima⁷.

A riprova di questo, non vi è mai, in nessun passo del documento, il richiamo all'originalità della ricerca, a cui si

⁷ Opposizione che non era pensata come inevitabile. Cfr.: Sergio Cesaratto, Sveva Avveduto, M. Carolina Brandi, Antonella Stirati, *op. cit.*, p. 68.

preferisce, nell'art. 4, *Obiettivi formativi e programmi di studio*, al punto 1: «*La formazione del dottore di ricerca (...) è finalizzata all'acquisizione delle competenze necessarie per esercitare attività di ricerca di alta qualificazione*». Il documento delinea sempre l'esigenza di programmare in modo preciso e strutturato il corso e i programmi di studio del dottorato, accentuando e auspicando un'attività didattica più assidua. Ad ogni modo, l'elemento più trasparente rispetto alla nuova impostazione del dottorato, decisamente vincente anche oggi, è la sparizione della definizione di ricerca originale a favore della competenza nel saper svolgere ricerca di alta qualificazione.

Da qui al successivo documento, mai applicato, dal titolo *Schema di regolamento recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca*, redatto da Luciano Modica nel 2007, si inserisce la forte influenza dei documenti relativi al Processo di Bologna che, tuttavia, come si è potuto vedere, hanno agito su un terreno già fertile e pronto a riceverli. Non è opportuno soffermarsi, in questa sede, sul documento; si richiamano solo alcuni punti precipui: 1) enfasi sui processi di management della ricerca, con alta considerazione del contesto europeo e internazionale; 2) richiamo alla necessità di stabili rapporti di collaborazione con il sistema imprenditoriale o pubblico, anche per l'impiego dei dottori di ricerca; 3) ampio spazio alla didattica e all'interdisciplinarietà; 4) possibilità di utilizzo dei dottorandi come tutor per gli studenti dei primi due cicli.

L'unico altro documento ufficiale che si può richiamare sono, al momento, le *Linee guida*, pubblicate nel novembre del 2008 dal Ministro Gelmini: in tale documento, di nuovo,

si può incontrare un ripensamento della figura del ricercatore e, congiuntamente, delle finalità del dottorato. Due sono gli aspetti più delicati: a) la durata, vincolata al raggiungimento di obiettivi scientifici verificabili, ipotizzando una maggiore flessibilità, ancora da definire (F4); b) l'ulteriore aumento della quota di insegnamento previsto e strutturato (F6).

Sembra altresì opportuno riferirsi al documento stilato dal Coordinamento Nuclei di Valutazione delle Università Italiane (CONVUI), *Rapporto sui Dottorati di Ricerca*, di novembre 2008. Alcuni elementi di tale documento ben mostrano, infatti, la tensione tra tematiche in agenda in Europa e la farraginoso situazione italiana: 1) il tema dell'interdisciplinarietà, legato all'istituzione delle Scuole di Dottorato⁸, che «*al momento non è definibile in modo generale condiviso*»; 2) il tema della valutazione a livello d'Ateneo rispetto a quella a livello Nazionale; 3) l'internazionalizzazione; 4) la valorizzazione del titolo di dottore di ricerca rispetto al mondo del lavoro e dell'inserimento professionale. In particolare, quest'ultimo tema ripresenta la propensione a pensare il dottorato come «*acquisizione di competenze destinate all'utilizzo nel settore della ricerca*», inoltre è collegato strettamente alla tumultuosa crescita degli iscritti ai corsi di dottorato da 21.290 nell'a.a. 2000/01 a 39.829 nell'a.a. 2006/2007 e dei dottori di ricerca che hanno conseguito il titolo in questi stessi anni da 2.919 a 10.099, per un totale, nel periodo 1998-2006 di 53.795 unità. Data la

⁸ Tema delicato a sua volta, ricco di contraddizioni, sia per ciò che concerne la valutazione d'Ateneo, sia per le caratteristiche difformi che le scuole di dottorato possiedono sul territorio nazionale.

difficoltà occupazionale che colpisce tale categoria, questi dati sembrano stridere con una politica di ampliamento degli accessi, politica richiesta nello stesso documento⁹.

Questi ultimi tre documenti, di cui i primi due, per ora, del tutto privi di effettive ricadute pratiche, risentono in modo spiccato di molti documenti prodotti in questi anni attorno al Processo di armonizzazione dello spazio europeo dell'educazione superiore. Il riferimento ai documenti che seguiranno non deve essere considerato come spiegazione dei documenti italiani: i reciproci contatti, la centralità di alcuni temi e l'insistere su molti concetti simili non riducono l'approccio italiano a quello europeo¹⁰. Dal raffronto si comprenderanno meglio, però, la temperie culturale e il contesto di riferimento tanto delle trasformazioni dell'università italiana quanto del Processo di Bologna che questi riflettono e consolidano¹¹.

⁹ «Andrebbe liberalizzato anche l'ammontare delle borse ed eliminato il vincolo di non poter accettare studenti senza borsa oltre il numero di quelli con la borsa».

¹⁰ Il confronto con l'Europa rispetto al ruolo dei dottorati dovrebbe comportare ulteriori analisi volte a comprendere aspetti specifici attinenti a sfere differenti, come, ad esempio, il ruolo sociale dei ricercatori e le loro retribuzioni. Rispetto a ciò si veda: Commissione Europea, *Remuneration of Researchers in the Public and Private sectors*, 2007.

¹¹ Per un approfondimento di differenti approcci alle interrelazioni e le reciproche influenze tra il processo di Bologna e i singoli Stati che vi prendono parte, si veda il volume *Changing Universities in Europe and the "Bologna Process"*, *A Seven Country Study*, Donatella Palomba (edited by), Roma, Aracne, 2008.

3. Il processo di Bologna: tra qualità e standardizzazione

Il Processo di Bologna ha rivolto la sua attenzione solo in un secondo momento verso il dottorato di ricerca, pensato come terzo ciclo (laurea triennale, laurea magistrale e dottorato). Dalla dichiarazione della Sorbona (1998) fino al comunicato di Praga del 2001, infatti, non si ha alcuna menzione del dottorato, limitando la trattazione e gli auspici di armonizzazione dei diversi sistemi d'istruzione ai primi due cicli. Il clima inizia a cambiare con l'enfasi del comunicato di Berlino del 2003, contenuta nelle *Additional Actions*, su «the importance of research and research training and the promotion of interdisciplinarity in maintaining and improving the quality of higher education and in enhancing the competitiveness of European higher education more generally». In tale documento, infatti, per la prima volta vi è una grande insistenza sul dottorato e sulla formazione, anche attraverso la didattica, dei futuri dottori. Ciò implica una formalizzazione maggiore del terzo ciclo come momento fondante del Processo di Bologna¹² e l'identificazione della ricerca, strettamente legata all'affermarsi della *knowledge based society*, come parte integrante della formazione superiore.

Un ulteriore importante momento di strutturazione della visione del dottorato nel Processo di Bologna si ha con i dieci punti del *Doctoral programmes for the European Knowledge Society* presentato a Salisburgo dal 3 al 5 feb-

¹² «The doctoral level as the third cycle in the Bologna process».

braio 2005. In tale documento si cerca una piattaforma comune per poter bilanciare le diverse esigenze emerse nei precedenti documenti, oscillando tra la rivendicazione del necessario avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca¹³ e l'urgenza per i programmi di dottorato di rivolgersi anche all'esterno del mondo accademico, fornendo gli strumenti per poter accedere in modo qualificato al mondo del lavoro¹⁴ e favorendo la creazione di programmi ideati con partners esterni. Un altro elemento di forte interesse è il ribadire la necessità di una durata limitata nel tempo, non superiore, in alcun caso, ai tre o quattro anni¹⁵.

Documento chiave per comprendere l'approccio europeo al dottorato è rappresentato dalle considerazioni finali del *Bologna Seminar on Doctoral Programmes* (Nizza, 7-9 dicembre 2006), intitolate *Matching Ambition with Responsibilities and Resources*: tale documento, infatti, presenta un quadro che sarà valido e ripreso fino alla sua parziale – problematica – ridiscussione soltanto, come si vedrà, nel

¹³ Tale esigenza era stata evidenziata, in particolare, dal Comunicato di Bergen, 19-20 maggio 2005, nella sezione "Altre sfide e priorità", "L'istruzione superiore e la ricerca": «Caratteristica fondamentale della formazione di dottorato è l'avanzamento del sapere attraverso l'originalità della ricerca».

¹⁴ L'affermazione è il primo dei dieci principi proposti dal documento, rivestendo, quindi, una spiccata importanza: «The core component of doctoral training is the advancement of knowledge through original research. At the same time it is recognised that doctoral training must increasingly meet the needs of an employment market that is wider than academia».

¹⁵ Questo è il settimo dei principi proposti dal documento: «doctoral programmes should operate within an appropriate time duration (three to four years full-time as a rule)».

2009. Il dottorato è vincolato espressamente agli altri due cicli d'istruzione universitaria, scongiurando il suo distacco dal resto della proposta formativa¹⁶; si insiste, inoltre, sulla diversificazione dei programmi di dottorato e si individua nel collegamento con le richieste del mondo del lavoro e con la prospettiva del *life long learning* i perni¹⁷ attorno ai quali far ruotare questo profondo mutamento. Gli estensori del documento si rendono perfettamente conto dell'impatto che un tale approccio al dottorato possiede rispetto a molte tradizioni nazionali, tanto che uno dei paragrafi più estesi del testo è dedicato proprio alle diverse tipologie di dottorato¹⁸. In questa sezione del documento, il dottorato professionale è visto come un necessario titolo volto a rispondere a necessità differenti, con un equivalente livello scientifico ed eventualmente distinto dal dottorato tradizionale grazie a una differente denominazione. Questa accentuazione del dottorato professionale è riequilibrata, in parte, attraverso la rivendicazione, molto più forte che in altri documenti, della necessaria originalità della ricerca come elemento irrinunciabile per la qualità del prodotto finale del dottorato di ricerca.¹⁹

Preparato dal documento precedente, il comunicato di Londra 2007 riallaccia elementi fondanti del Processo di

¹⁶ *Bologna Seminar on Doctoral Programmes*: «While doctoral programmes are unique they should not be considered in isolation but in relation to the implementation of the three Bologna cycles as a whole», p. 1.

¹⁷ Cfr.: *Ivi*, p. 2. In particolare il punto II. 1. 2.

¹⁸ *Ivi*, p. 4, punto 3.1 *Diversifying doctoral programmes*.

¹⁹ *Ibidem*: «Original research has to remain the main component of all doctorates. There should be no doctorate without original research».

Bologna nel suo complesso alla nuova visione del dottorato; in particolare, in questo documento vi è grande enfasi sul concetto di competenze trasferibili per la collocazione sul mercato del lavoro, che troverebbero la loro possibilità nella strutturazione di programmi interdisciplinari. Comincia a essere presente un pieno riconoscimento della varietà dei programmi dottorali che le università europee hanno strutturato nell'arco della loro storia, spesso forgiata da tradizioni culturali differenti. Tale riconoscimento, in realtà, presenta almeno due aspetti discordanti: da un lato, è volto al rispetto delle peculiarità e delle tradizioni nazionali, aspetto indebolito, però, dal medesimo riconoscimento dato ai titoli conseguiti, dall'altro, incontra la volontà di differenziare, all'interno dei singoli paesi, le finalità dei dottorati, creando tipologie disomogenee (dottorato professionizzante, dottorato indirizzato alla ricerca e alla carriera accademica²⁰).

Il comunicato di Leuven e Louvain-La-Neuve del 2009 ribadisce l'esigenza di un incremento del numero dei corsi di dottorato, ripresentando l'opportunità dell'interdisciplinarietà e dell'intersectorialità come elementi chiave per

²⁰ Nello stesso anno si segnala anche il documento della EUA, *La Dichiarazione di Lisbona. Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*, che non apporta particolari novità e riprende da vicino, per quanto riguarda il dottorato, trattato nella IV capitolo "Promuovere la ricerca e l'innovazione", le considerazioni del *Bologna Seminar on Doctoral Programmes*.

una ricerca di alta qualità²¹. Naturalmente, tanto gli incontri dei Ministri dell'Istruzione dei vari paesi aderenti al Processo di Bologna, quanto la EUA, non possono non risentire, specie in documenti che possiedono anche finalità politiche e d'indirizzo, degli eventi con un forte impatto sociale, anche per non perdere efficacia comunicativa. Ciò è evidente nel documento della EUA, *Prague Declaration, European Universities – Looking forward with confidence*, del 2009, che risente del clima d'incertezza economica che ha caratterizzato gli ultimi due anni e che è esplosa da settembre 2008²². Nei precedenti documenti, infatti, era possibile percepire una grande fiducia nell'interazione tra pubblico e privato nel finanziamento della ricerca come volano economico, avente un positivo ritorno per la società nel suo complesso. Questa convinzione ha foraggiato sempre più la volontà di vedere la ricerca indirizzata e programmata in collaborazione con realtà produttive esterne agli atenei, nella speranza di ottenere i relativi fondi per finanziare parte di tali ricerche. L'indebolimento economico che si è abbattuto sul sistema produttivo mondiale ha incrinato tale fiducia, ponendo un duplice problema sociale, avente profonde radici nella concezione stessa della

²¹ Punto 15, "Education, research and innovation": «Doctoral programmes should provide high quality disciplinary research and increasingly be complemented by inter-disciplinary and inter-sectoral programmes». Occorre notare come tali posizioni siano presenti anche nel documento redatto dalla EUA, *Doctoral programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges* del 2007.

²² Lehman Brothers fallì il 14 settembre 2008 e la notizia si diffuse il giorno successivo, dando il via a una serie di fallimenti a catena che infranse duramente il vagheggiamento utopistico del neoliberismo di un mercato autoregolamentato.

knowledge society: la promozione culturale perseguibile attraverso finanziamenti privati indirizzati agli *intangibles* (conoscenza, cultura, informazione, saperi, etc.), che apriva ai ricercatori, agli intellettuali e ai creativi²³ ampie possibilità di promozione sociale, sembra ripiegarsi in un asservimento e una routinizzazione del lavoro intellettuale, vincolato al raggiungimento di compiti assegnati che poco hanno a che vedere con la ricerca di alto profilo scientifico. Conseguentemente, il pubblico sembra tornare a svolgere un ruolo irrinunciabile²⁴, assieme di tutela di un'intera generazione di ricercatori e lavoratori della conoscenza e di emancipazione dalle necessità più immediate del mercato²⁵, riproponendo problemi che si ritenevano superati proprio attraverso le *partnerships* ora in crisi.

Nonostante questi auspici, tuttavia, molti interrogativi e duplicità restano irrisolti all'interno del documento, prova di una spiccata difficoltà a far fronte a una crisi che com-

²³ Termine ambiguo e problematico, specie nell'odierna condizione sociale e culturale. Su questa duplice tendenza – possibile promozione ed emancipazione contrapposte a asservimento e proletarizzazione – si veda anche Mario Perniola, *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004, pp. 19-21.

²⁴ *Prague Declaration, 2009*: «when private support weakens and business falters public funding is essential to guarantee continuity. Europe cannot afford to run the risk of losing a generation of talented people or of a serious decrease in research and innovation activity», p. 4.

²⁵ Il tema è estremamente delicato: se da un lato lo stato (e gli stati europei) non possono e non devono venir meno al loro ruolo di educatori lasciando campo libero al mercato ed a tendenze culturali passeggiere, dall'altro non si deve eccedere nel senso opposto, strangolando con un'eccessiva rigidità normativa ciò che è proprio di una ricerca individuale e avente come referente un contesto ben più ampio del contesto nazionale. Cfr: Marc Fumaroli, *L'État culturel. Essai sur une religion moderne*, édition augmentée, Paris, Éditions de Fallois, 2004.

porta anche un necessario ripensamento di un vocabolario e di una retorica basata su un modello marcatamente neo-liberista. In tal senso, è esemplare il richiamo alla libertà della ricerca: se i precedenti documenti avevano reso il dottorato di ricerca il terzo ciclo all'interno del sistema della formazione universitaria, auspicando un rapido incremento dei corsi e dei dottori di ricerca, senza porre in discussione il problema della selezione, tanto basata sulla significatività dei temi delle ricerche quanto sul livello minimo della preparazione dei futuri dottori di ricerca, il presente documento fa slittare la libertà di ricerca al momento del post-dottorato²⁶. Ciò accentua l'aspetto didattico del dottorato, rendendolo più affine ai precedenti due cicli del percorso universitario, snodo particolarmente delicato, specie per la tradizione italiana; in ogni caso, come si è potuto osservare in precedenza, questa inclusione del terzo ciclo come omogeneo ai primi due è un elemento costante nei documenti riguardanti il Processo di Bologna.

4. Tendenze e nodi irrisolti

Riassumendo, sembrano essere tre le tendenze che emergono con più chiarezza, sia nell'università italiana sia in ambito europeo, pur con i necessari *distinguo*: 1) una trasformazione del dottorato in un momento di formazione alla ricerca, composto da un'irrinunciabile parte didattica,

²⁶ *Prague Declaration 2009*, la seguente affermazione si trova nell'elencazione dei possibili fattori di successo per il futuro delle Università: «Improving research careers: through transparency of recruitment and promotion procedures and granting greater independence for young researchers at postdoctoral stage», p. 6.

anche interdisciplinare; 2) il conseguente spostamento del momento di ricerca individuale e creativa nei livelli post-dottorali, pensati, a loro volta, come “a progetto”; 3) l’apertura del dottorato al mondo extra-universitario, sia nella fase di progettazione dei corsi (e del loro finanziamento) sia come possibile sbocco occupazionale. Questi aspetti possiedono già un’ampia bibliografia di riferimento, sia in chiave illustrativa²⁷, sia con un approccio maggiormente critico²⁸; non è questa la sede né per affrontare la relativa letteratura scientifica, né per cercare di sviscerare gli innumerevoli temi che sono presenti nel mutamento del profilo del dottorato di ricerca. Più modestamente, volgendo lo sguardo all’Europa, si può però cercare di individuare studiosi che sembrano essere stati più sensibili ad alcuni aspetti propri di questo processo, sia per lungimiranza individuale, sia perché appartenenti a paesi che risultano essere stati pionieri per singole modificazioni che ora investono contesti più estesi.

È interessante notare che in Gran Bretagna diversi autori hanno sottolineato con grande acutezza, già più di dieci anni fa, alcuni rischi presenti nella routinizzazione del dottorato, processo che non è evitabile quando i numeri del

²⁷ Ad esempio: *The higher education managerial revolution?*, Alberto Amarla, V. Lynn Meek, Ingvild M. Larsen, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003, *Toward a Global PhD? Forces & Forms in doctoral education worldwide*, Maresi Nerad & Mimi Heggelund (edited by), Seattle and London, University of Washington Press, 2008 e *University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie (editors), United Kingdom, Springer Science, 2009.

²⁸ In tal senso è particolarmente indicativo: *Université: la grande illusion*, sous la direction de Pierre Jourde, Paris, L’Esprit des péninsules, 2007.

terzo ciclo aumentano esponenzialmente. Robert Cowen nel 1997 aveva affermato la duplicità e le derive del PhD, in un saggio contenuto nel volume *Working for a Doctorate. A guide for the Humanities and Social Sciences*²⁹; il contesto di riferimento del saggio è l'Inghilterra precedente al Processo di Bologna, ma si notano già numerosi punti di contatto con gli elementi visti in precedenza. In particolare, il saggio si sviluppa in un dialogo tra differenti tradizioni che possono facilitare la comprensione di un passaggio da un dottorato visto come momento di lavoro individuale³⁰ e ricerca della "verità" a un momento più didattico e socialmente rilevante per un sistema-paese. Le tradizioni con cui l'autore si confronta sono quella di matrice Humboltiana e il suo sviluppo negli Stati Uniti, in particolare tra il 1920 e 1930; a ciò, s'aggiunge lo sviluppo economico e l'importanza che in questo riveste la ricerca, elemento ricordato anche da numerosi documenti dell'OECD, a partire dal 1995³¹. La molteplicità di piani investiti dal dottorato³² presenta, quindi, una situazione complessa nella quale la professionalità del giovane ricercatore diviene spendibile solo a

²⁹ Robert Cowen, "Comparative perspectives on the British PhD", in *Working for a Doctorate. A guide for the Humanities and Social Sciences*, Norman Graves, Ved Varma (edited by), London and New York, Routledge, 1997, pp. 184-199.

³⁰ Robert Cowen, *op. cit.*: «However, what is increasingly true is that gaining a PhD is more a test of self-organization, of institutional organization, and less and less a test of original critical intellectual power», p. 184.

³¹ Si veda: Burgess et al "Post-graduate research training in the United Kingdom", OECD, *Research training: Present and Future*, Paris, OECD, 1995, pp. 135-158.

³² Robert Cowen, *op. cit.*: «The consequence is that working for a doctorate remains an individual act, but is also a social and political one», p. 192.

breve termine e per specifici compiti più o meno programmati, in un'ottica di razionalizzazione e standardizzazione della preparazione che incide in profondità sull'essenza stessa della ricerca scientifica³³.

In parte, tale visione può essere rintracciata, con le dovute differenze, anche in un celebre testo di Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*³⁴, specie nella trattazione dei modelli di identità pedagogiche (*Modelling Pedagogic Identities*) che sono presentati. Colpisce la coerenza con la quale Bernstein affresca le caratteristiche dell'identità differenziata e definita come de-centrata (basata sul mercato) e neo-liberale (*Differentiated, De-Centred, Market, Neo-Liberal*). Tale stato dell'organizzazione delle pratiche educative ha il suo focus nella capacità di rispondere alle esigenze del mercato, estrinseche rispetto all'istituzione educativa e in rapido mutamento, concentrando la sua attenzione, quindi, su

³³ Ivi: «: What we are now seeing, (...) is the creation of a research profession, more specifically a pool of more or less trained researchers with unstable employment prospects who are available for a wide range of short-term research contracts», p. 196 e « Doctoral candidates are becoming part of a new and crucial quasi-profession of skilled and certified researchers. As the training of this group becomes standardized, the contemporary problem of research candidates is that they are not lonely enough – that is, they have less and less time to themselves for reflection, for re-writing and for “being original”», p. 197.

³⁴ Basil Bernstein, *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Revised Edition, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

performance nel breve periodo piuttosto che nel lungo³⁵. Di conseguenza, la concorrenza è molto forte e il tipo di organizzazione interna necessaria per prendere rapidamente decisioni strategiche si presenta come verticistica e piramidale; inoltre, tale *management* non può relazionarsi con i suoi attori che con premi e punizioni, rivolti a rafforzare le pratiche più produttive e penalizzare quelle non rispondenti alla *mission* della struttura. In quest'ottica, naturalmente: «*The transmission here views knowledge as money*»³⁶ e la sopravvivenza delle istituzioni educative si gioca in un'autonomia e un decentramento sempre più spiccati.

Come si è potuto osservare, l'interdisciplinarietà è un altro tema presente in modo assiduo nei documenti analizzati. In questo caso, le obiezioni maggiori si possono riscontrare in ambito francese: la professionalizzazione dell'università volta a formare competenze trasversali strutturate da una più attenta interdisciplinarietà potrebbe comportare risultati molto differenti rispetto sia alle istituzioni nelle quali ciò è applicato³⁷ sia al tipo di discipline investite

³⁵ *Ivi*: «We have here a culture and context to facilitate the survival of the fittest as judged by market demands. The focus is on the short term rather than the long term, on the extrinsic rather than intrinsic, upon the exploration of vocational applications rather than upon exploration of knowledge», p. 69.

³⁶ *Ibidem*.

³⁷ Aspetto approfondito da Abélard (collettivo di diversi membri del coordinamento nazionale *Recherche et enseignement supérieur* (RES), *Universitas calamitatum: le Livre noir des réformes universitaires*, Éditions du Croquant, Broissieux, 2003, specie nel capitolo "Dislocation des parcours et conceptions de la pluridisciplinarité", pp. 88-97.

da tale processo³⁸. Per ciò che riguarda il primo aspetto, il rischio ipotizzato è che strutture con una disponibilità economica e risorse umane maggiori possano instaurare circoli virtuosi, mirati e selettivi, in cui s'inserirebbe un'interdisciplinarietà, con alto profilo scientifico, sorretta da una curata e approfondita preparazione iniziale degli studenti. A tali strutture si contrapporrebbero altre, aventi a disposizione meno risorse e che non potrebbero applicare una marcata selezione dei propri studenti, costrette ad applicare un'interdisciplinarietà più raffazzonata e di base, comportando un impoverimento delle discipline coinvolte. Riguardo al secondo aspetto, Tortonese sottolinea quanto sia differente pensare la professionalizzazione in ambiti scientifici differenti e quanto ciò possa portare a distorsioni dello spirito delle indicazioni europee o ministeriali che siano, rischiando di comportare un'eccessiva specializzazione nelle discipline scientifiche contrapposta a una preoccupante generalizzazione nelle discipline umanistiche³⁹.

Managerializzazione, sapere come investimento economico e interdisciplinarietà come strumento per la costruzione di competenze flessibili sono elementi che si possono riscontrare, pur con accenti differenti, anche ne *La*

³⁸ Cfr.: Paolo Tortonese, "Contre la professionnalisation de l'Université", in *Université: la grande illusion*, cit., pp. 185-194.

³⁹ Paolo Tortonese, *op. cit.*: «Le paradoxe de la professionnalisation est qu'un même processus risque de conduire les facultés scientifiques vers une spécialisation étroite, qui confinerait chaque nouveau diplômé dans une compétence limitée, et les facultés de sciences humaines vers l'écueil opposé, une généralisation excessive de bas niveau, qui n'apporterait au diplômé qu'un saupoudrage de notions élémentaires. Dans tout cela, les disciplines perdent leur fonction propre, succombant d'une part à la performance technique, d'autre part à la simplification», p. 187-188.

condizione postmoderna di Jean-François Lyotard. In quest'opera, che compie trent'anni, l'autore aveva segnalato quanto la delegittimazione del sapere e della verità comportasse la presenza di giochi linguistici che riguardavano differenti campi del sapere⁴⁰ e quanto la massiccia immisione del criterio tecnico retrogisse sul criterio di verità. Tale aspetto sembra precipuo a molti dei documenti analizzati e trova ulteriore sostegno nell'*Agenda europea per la cultura in un mondo in via di globalizzazione* (del 10 maggio 2007 adottata dal Parlamento europeo il 10 aprile 2008). In tale documento, infatti, tre sfere centrali nella politica della Comunità Europea sembrano sovrapporsi, in modo differente, al concetto d'investimento: a) il dialogo interculturale si fa investimento sociale; b) la creatività diviene investimento economico; c) le relazioni internazionali si trasformano in investimento politico⁴¹. I riflessi sulla ricerca e quindi sullo sviluppo e sul concetto di dottorato sono molto ampi e pongono innumerevoli interrogativi.

L'accentuazione del criterio di performatività e di efficienza in un sistema che vede le università sempre più centrate sulla produzione di un sapere funzionale ai bisogni dei paesi non può essere indifferente alle differenze intrin-

⁴⁰ Jean-François Lyotard, *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 2008: «É a questa incommensurabilità che abbiamo fatto riferimento, nei termini della teoria dei giochi linguistici, distinguendo il gioco denotativo che pertiene all'opposizione vero/falso, il gioco prescrittivo che compete del giusto/ingiusto, il gioco tecnico il cui criterio è efficiente/inefficiente», p. 84.

⁴¹ Per queste considerazioni si veda: *Dictionnaire critique de l'Union européenne*, sous la direction de Yves Bertocchini, Thierry Chopin, Anne Dulphy, Sylvain Kahn, Christine Manigand, Paris, Armand Colin, 2008, in particolare la voce "Politiques culturelles", pp. 333-334.

seche e storiche delle discipline. Lyotard preconizzava un indebolimento progressivo delle discipline che non avrebbero potuto contribuire all'efficienza del sistema, non potendo ambire ad adeguati fondi di ricerca⁴² e, parallelamente, una continua subordinazione delle istituzioni d'insegnamento superiore al potere e alle sue finalità⁴³. In realtà, anche grazie all'analisi di Bernstein, si può affermare che la pervasività della retorica neoliberista⁴⁴ foraggiata da una specifica congiuntura economica e politica ha portato le università a interiorizzare o, più esattamente, a non cessare di interiorizzare le finalità esterne di un potere sempre più articolato e impersonale, come si è osservato nel *De-centred Market Model*. In maniera speculare, l'interdisciplinarietà che appartiene, a parere di Lyotard, «propriamente all'epoca della delegittimazione ed al suo empi-

⁴² Jean-François Lyotard, *op. cit.*: «I settori di ricerca che non possono invocare un proprio contributo, sia pure indiretto, alla ottimizzazione delle prestazioni del sistema, sono abbandonati dai flussi creditizi e votati alla senescenza», p. 86. in altro modo, sempre riguardo alla debolezza di alcuni settori della ricerca e dell'insegnamento, specificamente le *humanities*, è interessante la posizione di Anthony T. Kronman, *Education end's. Why our colleges and universities have given up on the meaning life*, Yale University Press, 2007.

⁴³ *Ivi*: «In ogni caso il principio di performatività, anche se non consente di decidere chiaramente in tutte le circostanze la politica da seguire, produce l'effetto globale di subordinare le istituzioni di insegnamento superiore al potere», p. 92. In tal senso, l'auspicio di un sapere senza potere, ma in "eccesso" e in grado di creare una differente politica del potere è ad un tempo più arduo e più stimolante. Cfr: Pier Aldo Rovatti, "L'università a condizione", in Jacques Derrida, Pier Aldo Rovatti, *L'università senza condizione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 65-115.

⁴⁴ Un approccio interessante è quello proposto da Christian Salmon, *Storytelling, la machine à fabriquer des histoires et à former les esprits*, Paris, La Découverte, 2007, in particolare il capitolo II, "L'invention du storytelling management", pp. 45-73.

rismo spinto»⁴⁵ non sembra portare a una maggiore facilità d'invenzione di legami o a un utilizzo più creativo dell'immaginazione⁴⁶, bensì sembra ripiegarsi in una routinizzazione dell'esperienza di ricerca, derivante anche dal rigido uniformarsi dei parametri di conduzione e di valutazione di questa⁴⁷. In tale quadro, un approfondimento delle specificità delle discipline e delle esigenze di metodologie di ricerca non sovrapponibili s'impone come momento di riflessione necessario.

La rapida trasformazione del dottorato di ricerca è un processo che investe, in Italia come in Europa, numerosi piani di riflessione differenti, che spingono, a volte, in direzioni che non sono obbligatoriamente univoche. Occorrerà nel futuro trovare strade che riescano a tener conto, in modo originale e rispondente alle mutate condizioni storiche, delle differenze tra le discipline, cercando di rivedere criticamente assunti spesso dati per assodati, interrogandosi in profondità sull'immagine di sapere e conoscenza di cui l'università – e il dottorato di ricerca come momento di

⁴⁵ Jean-François Lyotard, *op. cit.*, p. 96.

⁴⁶ *Ivi*: «Il sovrappiù di performatività, a parità di competenza, nella produzione, e non più nell'acquisizione del sapere, dipende dunque finalmente da questa "immaginazione", che consente sia di effettuare una nuova mossa, sia di cambiare le regole del gioco», p. 95.

⁴⁷ Ad esempio, la valutazione dei progetti di ricerca in base alla loro capacità di intercettare fondi nazionali o internazionali è stata più volte posta in discussione. Si veda il volume *I saperi umanistici nell'Università che cambia*, Atti del Convegno, Palermo, 4-5 maggio 2007, Palermo, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo, 2007. In particolare: Luca Serianni, "Che cosa può identificare oggi un «sapere umanistico»", in cui espressamente l'autore afferma nel terzo aspetto precipuo delle ricerche in ambito umanistico che: «continua ad aver senso la ricerca individuale e quindi la ricerca non necessariamente finanziata», p. 175.

avviamento alla ricerca originale e personale – vuole farsi portatrice.

Sitografia

Documenti inerenti al dottorato in Italia:

DPR, 11 novembre 1980, n. 382, dal titolo *Riordinamento della docenza universitaria, relativa fascia di formazione nonché sperimentazione organizzativa e didattica*, www.cun.it/media/77614/decreto_pr_n382_%2011071980.pdf

Legge n. 476, del 13 agosto 1984, *Norma in materia di borse di studio e dottorato di ricerca nelle Università*, www.italgiure.giustizia.it/nir/1984/lexs_106143.html

Legge del 3 luglio 1998, n. 210, *Norme per il reclutamento dei ricercatori e dei professori universitari di ruolo*, www.miur.it/iniziati/as255approv.htm

Decreto Ministeriale n. 162, pubblicato il 30 aprile 1999, *Regolamento in materia di dottorato di ricerca*, www.miur.it/0006Menu_C/0012Docume/0015Atti_M/0905Regola_cf2.htm

Luciano Modica, *Schema di regolamento recante criteri generali per la disciplina del dottorato di ricerca*, 2005, www.miur.it/Miur/UserFiles/Notizie/.../Schema_decreto_dottorato.pdf

MIUR, *Linee guida*, 2008, www.miur.it/Miur/UserFiles/Universita/Linee_Guida_definitive.pdf

Coordinamento Nuclei di Valutazione delle Università Italiane (CONVUI), *Rapporto sui Dottorati di Ricerca*, di novembre 2008, www.internuclei.unibo.it/

Documenti inerenti al Processo di Bologna:

Comunicato di Berlino 2003, www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6067

- Comunicato di Bergen, 19-20 maggio, 2005, www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6066
- EUA, *Doctoral programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral programmes project, 2004-2005*, www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf
- Doctoral programmes for the European Knowledge Society* (Salzburg, 3-5 February 2005), www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf
- Comunicato di Londra del 2007, www.processodibologna.it/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6427
- EUA, *La Dichiarazione di Lisbona. Le Università d'Europa oltre il 2010: Diversità con un obiettivo comune*, www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_Declaration_final_Italian_version.pdf
- EUA, *Doctoral programmes in Europe's Universities: Achievements and Challenges*, 2007 www.eua.be/typo3conf/ext/bzb_securelink/pushFile.php?cuid=802&file=fileadmin/user_upload/files/Publications/Doctoral_Programmes_in_Europe_s_Universities.pdf
- Commissione Europea, *Remuneration of Researchers in the Public and Private sectors*, 2007, ec.europa.eu/euraxess/pdf/final_report.pdf
- Parlamento Europeo, *Agenda europea per la cultura in un mondo in via di globalizzazione*, 2007, www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0124+0+DOC+XML+V0//IT
- Comunicato di Leuven e Louvain-La-Neuve del 2009, www.bolognaprocessit/content/index.php?action=read_cnt&id_cnt=6630
- EUA, *Prague Declaration, European Universities – Looking forward with confidence*, 2009, www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Prague_Declaration_European_Universities_-_Looking_forward_with_confidence.pdf

Bibliografia

- Changing Universities in Europe and the "Bologna Process", A Seven Country Study*, Donatella Palomba (edited by), Roma, Aracne, 2008.
- Dictionnaire critique de l'Union européenne*, sous la direction de Yves Bertocini, Thierry Chopin, Anne Dulphy, Sylvain Kahn, Christine Manigand, Paris, Armand Colin, 2008.
- OECD, *Research training: Present and Future*, Paris, OECD, 1995.
- Toward a Global PhD? Forces & Forms in doctoral education worldwide*, Maresi Nerad & Mimi Heggelund (edited by), Seattle and London, University of Washington Press, 2008.
- University Governance. Western European Comparative Perspectives*, Catherine Paradeise, Emanuela Reale, Ivar Bleiklie, Ewan Ferlie (editors), United Kingdom, Springer Science, 2009
- Abélard, *Universitas calamitatum: le Livre noir des réformes universitaires*, Éditions du Croquant, Broissieux, 2003,
- Amarla A., Meek V. Lynn, Larsen Ingvild M., *The higher education managerial revolution?*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, 2003.
- Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Revised Edition, Lanham, Rowman & Littlefield Publishers, 2000.
- Cesaratto S., Avveduto Sveva, Brandi M. Carolina, Stirati Antonella, *Il brutto anatroccolo. Il dottorato di ricerca in Italia fra università, ricerca e mercato del lavoro*, Milano, Franco Angeli, 1994.
- Cowen R., "Comparative perspectives on the British PhD", in *Working for a Doctorate. A guide for the Humanities and Social Sciences*, Norman Graves, Ved Varma (edited by), London and New York, Routledge, 1997, pp. 184-199.
- Fumaroli M., *L'État culturel. Essai sur une religion moderne*, Édition augmentée, Paris, Éditions de Fallois, 2004.

- Kronman A. T., *Education end's. Why our colleges and universities have given up on the meaning life*, Yale University Press, 2007.
- Liotard J. F., *La condizione postmoderna*, Milano, Feltrinelli, 2008 [La condition postmoderne, Paris, Éditions de Minuit, 1979].
- Perniola M. *Contro la comunicazione*, Torino, Einaudi, 2004.
- Rovatti P. A., "L'università a condizione", in Jacques Derrida, Rovatti P. A., *L'università senza condizione*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2002, pp. 65-115.
- Salmon C., *Storytelling, la machine à fabriquer des histoire et à former les esprits*, Paris, La Découverte, 2007.
- Serianni L., "Che cosa può identificare oggi un «sapere umanistico»", in *I saperi umanistici nell'Università che cambia*, Atti del Convegno, Palermo, 4-5 maggio 2007, Palermo, Facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Palermo, 2007, pp. 175-184.
- Tortonese P., "Contre la professionnalisation de l'Université", in *Université: la grande illusion*, sous la direction de Pierre Jourde, Paris, L'Esprit des péninsules, 2007, pp. 185-194.