

L'università italiana nella continuità legislativa degli anni cinquanta: il caso del dibattito sulla differenziazione dei titoli accademici

Andrea Mariuzzo

Nonostante uno stadio di sviluppo non ancora avanzato e per certi versi neanche embrionale¹, la storiografia sull'università nell'Italia repubblicana ha individuato uno degli elementi costitutivi della politica dell'istruzione superiore quantomeno nel primo decennio successivo al 1945 nella continuità sostanziale con il passato fascista, e in particolare con la gestione accentrata e autoritaria degli atenei risultata dai provvedimenti presi a partire dal 1935 dai ministri dell'Educazione nazionale Cesare Maria De Vecchi e Giuseppe Bottai.

Sul piano normativo e della conduzione amministrativa, un atteggiamento conservativo risulta evidente fin dalla conduzione problematica delle epurazioni e della riammissione in ruolo del personale allontanato durante il regime², e può essere interpretata nel più ampio contesto di quella "continuità dello Stato" in uomini e prassi nella transizione al postfascismo ormai accolta come chiave interpretativa fondamentale del passaggio successivo alla Seconda guerra mondiale³.

A ciò però si deve aggiungere un altro elemento di rilievo, che acquisisce particolarissima importanza in un ambiente istituzionale, come quello degli atenei, incentrato in modo precipuo sulla produzione e la diffusione di strumenti intellettuali e quindi *habitat* naturale di quegli stessi referenti intellettuali deputati all'elaborazione dottrinale e teorica dei percorsi che poi politica e legislazione dovrebbero mettere in pratica nella gestione. Mi riferisco qui al fatto che nel dibattito intellettuale anche i circoli più genuinamente riformatori sul piano dell'adeguamento dell'istruzione e della cultura alle necessità della nuova società democratica non riuscirono a liberarsi, per quanto riguardava le politiche universitarie, dall'influenza dell'esperienza di Giovanni Gentile, del suo ministero e del suo tentativo di riforma, con tutti i sottintesi conservatori che tale riferimento comportava⁴.

Secondo la mia ipotesi di lavoro, dunque, proprio l'intreccio della cautela delle politiche governative con la scarsa portata innovatrice dei settori dell'opinione pubblica più interessata agli interventi legislativi in tema universitario, che pure a più riprese furono sollecitati dalle istituzioni a contribuire a un'elaborazione politica più incisiva, da un lato determinò il piccolo cabotaggio destinato a durare fino alla fine degli anni Cinquanta; dall'altro quando negli anni Sessanta il tema di una riforma dell'università si impose all'ordine del giorno per sollecitazioni esterne al mondo dei docenti e degli intellettuali in essa più direttamente coinvolti, la difficoltà a leggere adeguatamente i profondi mutamenti intervenuti nella composizione studentesca e nelle necessità della società italiana, e quella a guardare con cognizione di causa ai modelli stranieri allora imposti come più aggiornati e funzionali. Per trovare una prima pezza d'appoggio a una simile ipotesi intendo concentrare la mia indagine su un tema apparentemente molto circoscritto, ma in realtà destinato a restituire uno spaccato esauriente delle idee di università che circolavano negli anni Quaranta e Cinquanta tra politici, amministratori pubblici e addetti ai lavori. Mi riferisco al dibattito sulla possibilità di affiancare alla laurea titoli di studio diversi, più brevi e incentrati sull'immediata professionalizzazione e/o successivi e destinati all'alta specializzazione scientifica, che come un basso continuo ha caratterizzato il primo quindicennio del secondo dopoguerra, iniziando in realtà anche prima della caduta del fascismo, con un intervento ministeriale promosso da Bottai che non a caso andava a riordinare un punto qualificante della legislazione gentiliana⁵, per poi trasferirsi organicamente nei lavori della commissione presieduta da Giuseppe Ermini preparatoria, nel 1962-63, al disegno di legge 2314 che il ministro Luigi Gui presentò nel 1965 per giungere alla riforma complessiva dell'istruzione superiore⁶. Seguire questi passaggi può aiutare, dicevo, ad avere un'idea più concreta di come, e su quali basi e con quali passaggi, si costruiva una politica universitaria così difficoltosa.

Mettendo mano alla questione dei titoli di studio accademici, il legislatore toccava un tema per forza di cose cruciale nell'ordinamento, visto che l'amministrazione di titoli riconosciuti rappresentava una delle ragioni d'essere fondamentali degli atenei, e quindi costantemente considerati nelle riflessioni degli addetti ai lavori e nelle attività dei gruppi d'interesse legati all'istruzione superiore⁷. Ciò era

tanto più vero se si considera il periodo storico in cui il sistema universitario italiano prendeva forma come corpo amministrativo unitario. La seconda metà dell'Ottocento è infatti un'epoca decisiva per la professionalizzazione del lavoro scientifico, e quindi per l'emergere della necessità di una specifica formazione alla ricerca e agli alti studi destinata a una platea più ristretta della pur elitaria (ma relativamente più comune in Italia che altrove, per la ricchezza del panorama delle sedi e per le non ampie possibilità di affermazione sociale alternative per le classi dirigenti) frequenza universitaria⁸. Così il primo tentativo organico di offrire ad alcune decine di brillanti laureati italiani una prosecuzione dell'esperienza di formazione in qualche modo riconoscibile si tradusse, tra l'unità e la fine dell'Ottocento, nell'erogazione di borse di studio ministeriali per l'estero, destinate in una parte cospicua dei casi (tra la metà e i due terzi) agli atenei tedeschi, ma anche ad altre destinazioni come Parigi, la Gran Bretagna, e altri atenei e centri di ricerca ospedalieri europei⁹.

Una simile opportunità, e soprattutto il suo orientamento privilegiato verso l'ambiente culturale tedesco, non era dissimile dalle dinamiche di specializzazione e di spovincializzazione del sapere che caratterizzavano negli stessi anni altri paesi occidentali anche più avanzati sul piano culturale e scolastico, come la Francia, l'Inghilterra e gli Stati Uniti, tutti accomunati allora dal riferimento al prestigio della Germania nelle discipline umanistiche e scientifiche di ricerca "pura"¹⁰. Come altrove, in effetti, anche in Italia questa esperienza poteva essere il prodromo all'introduzione di percorsi di specializzazione riconosciuti e amministrati dagli atenei del paese, progetto di cui già si era cominciato a parlare immediatamente dopo l'unificazione, visto che il regolamento Matteucci del 1862 prevedeva che l'individuazione degli atenei "maggiori" su cui concentrare le risorse umane, intellettuali e materiali della vita universitaria anche attraverso la possibilità di ospitare esperienze post-laurea in sedi e strutture scientifiche all'altezza del confronto col resto d'Europa¹¹.

Il fallimento dei tentativi di stabilire una differenziazione funzionale in senso "verticale" delle università italiane, sia attraverso il dirigismo governativo (come nel 1862), sia attraverso la liberalizzazione della loro gestione (come nei progetti di intervento nati dal tentativo portato avanti dal ministro Guido Baccelli una ventina d'anni dopo¹²), rese impossibile l'impostazione di un piano normativo preciso per la formazione post-laurea che andasse al di là di casi sporadici, come borse e premi di studio per neolaureati messe in palio da singoli atenei a seguito di lasciti e donazioni, o la coltivazione di posizioni per giovani studiosi negli istituti che si trovavano relativamente libere dalle strette ministeriali, come l'Accademia scientifico-letteraria milanese e l'Istituto di studi superiori fiorentino¹³.

Come avvenne per molte altre questioni dibattute intensamente e senza esito in età liberale¹⁴, anche questo tema trovò una soluzione legislativa nel dettato della riforma Gentile del 1923. Nell'ambito dell'autonomia "autoritaria" prevista per le sedi accademiche dal filosofo di Castelvetrano, ovvero dalla coniugazione di rigido controllo dall'alto delle attribuzioni di responsabilità e di piena libertà di indirizzo scientifico e culturale nell'offerta dei corsi e nell'elaborazione dei programmi di studio attraverso gli statuti, l'art. 2 del R.D. n. 2012 del 30 settembre 1923 consentiva la possibilità di affiancare attraverso provvedimento statutario alle quattro facoltà classiche e alle scuole di farmacia, ingegneria e architettura non solo altre «facoltà» e «scuole dirette a fini speciali», ma anche «scuole di perfezionamento». L'art. 4, d'altro canto, stabiliva che fossero gli statuti delle singole università a stabilire i titoli rilasciati dai corsi speciali affiancati a quelli per la laurea previsti dal regolamento generale universitario, e chiariva che essi avevano «esclusivamente valore di qualifiche accademiche», non diversamente però dalle lauree rilasciate dalle facoltà più tradizionali, visto che una delle innovazioni principali messa a punto da Gentile era l'esame di Stato per l'esercizio delle professioni. Il semplice impianto normativo, scarno e piuttosto lasco (come si conveniva al tentativo di costruire uno spazio di autonomia culturale per gli atenei in cui l'amministrazione di titoli di studio diversi dalla laurea aveva un ruolo decisivo) non chiarisce fino in fondo il significato sotteso a questi provvedimenti. Occorre infatti considerare che la possibilità di ampliare l'offerta degli studi si apriva in un contesto di valorizzazione degli studi universitari attraverso la ripresa del rigore selettivo e lo sforzo, coronato da successo per circa un decennio, di frenare gli accessi degli studenti e finanche di ridurre gli effettivi (in questo senso operavano sia la difficoltà a conseguire i titoli di studio che garantivano l'accesso all'università, primo tra tutti il diploma del liceo classico, sia il cospicuo aumento

delle tasse universitarie, solo parzialmente corretto dalla riorganizzazione generale delle provvidenze per gli studenti meno abbienti messa a punto proprio dalla legislazione gentiliana).

Di conseguenza, l'obiettivo con cui Gentile e i suoi collaboratori alla riforma promuovevano il sorgere di nuovi percorsi di specializzazione era quello di uno sforzo verso il raggiungimento di superiori standard qualitativi per i giovani, pochi e selezionati, che potevano reggerli. In questo, insomma, la proposta di specializzarsi oltre la laurea finiva per confondersi con quella messa a punto pressoché in contemporanea ai lavori per la riforma in uno degli opuscoli più significativi di quella stagione, *L'università di domani* che, firmandolo insieme a Piero Calamandrei ma facendo in realtà la parte del leone nella sua scrittura, Giorgio Pasquali aveva appositamente dedicato a Giuseppe Lombardo Radice appena nominato collaboratore di Gentile alla Minerva. Nel letto e discusso volumetto, Pasquali si figurava un percorso di recupero della dignità degli alti studi italiani apparentemente opposto, approfittando del nuovo dispositivo di verifica della preparazione generale rappresentato dall'esame di Stato per abolire l'obbligatorietà della tesi di laurea, che sarebbe divenuta la garanzia di un avviamento alla ricerca avanzata per giovani studiosi selezionati¹⁵.

Il riferimento esplicito di Pasquali era naturalmente il modello tradizionale tedesco, che nonostante la sconfitta appena patita dalla Germania nella Grande guerra restava una pietra di paragone ineludibile di efficienza didattica e di ricerca, nel dibattito pubblico italiano¹⁶ e soprattutto, per quel che concerne il tema che stiamo specificamente trattando, all'estero. L'esplosione delle ostilità aveva infatti posto alle forze dell'Intesa la prospettiva di procedere a una ricostruzione degli scambi accademici internazionali che escludesse, o quantomeno ridimensionasse nel suo ruolo centrale, il paese che fino ad allora aveva costituito il centro principale di riferimento¹⁷. La questione si faceva urgente soprattutto per i rapporti con un paese emergente rapidamente avvicinato alle ragioni di guerra franco-britanniche e destinato ad associarsi alla loro lotta nel 1917, ovvero gli Stati Uniti d'America. In tale contesto, nell'ultimo terzo dell'Ottocento l'esperienza formativa ed esistenziale della *peregrinatio* post-universitaria in Germania degli aspiranti docenti, scienziati e intellettuali aveva finito per codificarsi in un percorso di studi specifico e riconoscibile, culminante nell'acquisizione di un titolo ricalcato sulla qualifica generalmente rilasciata dagli atenei germanici, quello di dottore nella facoltà di Filosofia, e caratterizzato da una forte impronta specialistica attraverso l'avviamento alla ricerca in piccole conversazioni seminariali e in esercitazioni "sul campo", in opposizione al carattere costitutivamente "liberale", e quindi generale, dell'esperienza formativa residenziale somministrata negli anni immediatamente precedenti al *college*¹⁸. L'offerta di percorsi di *training in research* modellati secondo i programmi dottorali statunitensi diventava dunque un requisito fondamentale per i sistemi universitari europei che mirassero a sostituirsi alla Germania nelle preferenze statunitensi, e la loro introduzione non era cosa banale: essi richiedevano un inquadramento professionale e un sostegno economico per chi li seguiva, vista la loro natura, la loro durata e l'elevata qualità del pubblico a cui si rivolgevano, e di conseguenza, in un contesto come quello europeo in cui i capitali privati non avevano né le dimensioni né la liquidità di quelli americani, rendevano necessario un intervento sia normativo che di supporto concreto da parte del governo. In questo senso si mosse, fin dal 1914, il governo britannico¹⁹, mentre in altri sistemi universitari più rigidamente amministrati la situazione fu più difficile, come ad esempio in Francia, dove l'importanza dirimente dell'esame di *agrégation* per l'ingresso nella carriera accademica rendeva più complessa l'integrazione transatlantica ai funzionari della politica culturale americana in Europa²⁰.

Per quanto riguardava l'Italia, come si è detto, l'impianto dell'azione riformatrice aveva un orientamento improntato più alla reviviscenza conservatrice della qualità elitaria degli studi che all'ampliamento dell'accesso alla professione accademica ai vertici di un sistema già sviluppato in termini numerici e nelle sue articolazioni di scelta come quello che gli Stati Uniti, più o meno consapevolmente, imponevano con l'adozione del dispositivo dottorale. In questi termini furono tradotti in pratica i pochi tentativi di offerta specialistica post-laurea sorti negli anni Venti e nei primi anni Trenta al di fuori della facoltà di Medicina, unico ambito in cui la proposta incontrò un certo processo con lo sviluppo dei corsi di specializzazione clinica. I corsi di perfezionamento in Lettere e Scienze aperti alla Scuola Normale in via sperimentale poco prima dell'arrivo alla direzione di Gentile e da lui

consolidati, la Scuola di Studi corporativi sorta a Pisa per iniziativa del rettore Armando Carlini e di Giuseppe Bottai e destinata a ispirare alcune altre istituzioni consimili in giro per l'Italia, e le scuole di perfezionamento sorte nel grande ateneo romano per raggruppare le attività di docenti dagli interessi convergenti, ad esempio, nell'ambito religioso, antichistico o orientalistico, furono i pochi frutti di un'autonomia statutaria delle sedi locali rimasta per lo più lettera morta a seguito dei "ritocchi" che i successori di Gentile apportarono presto al suo apparato normativo²¹. Il successivo intervento ministeriale volto specificamente a questo comparto degli studi universitari, ovvero l'indagine promossa a partire dal 1937-38 dal ministro Bottai per il riordino delle scuole di perfezionamento e specializzazione che diede origine alla legge n. 78 del 26 gennaio 1942, non era improntato a modificare gli orientamenti precedenti, ma piuttosto a confermare la situazione esistente per cristallizzarla nel generale accentramento autoritario del controllo sulla vita universitaria impostato dal regime fascista nel corso di tutti gli anni Trenta²². Il testo legislativo intendeva infatti specificare le finalità delle scuole di perfezionamento (volte a «completare la cultura degli allievi e [...] avviarli alla ricerca scientifica», secondo l'art. 2) e di quelle di specializzazione (che l'art. 6 riservava a un percorso professionalizzante, sostanzialmente limitandole alla facoltà di Medicina), e soprattutto metteva a punto obblighi ordinamentali di durata e di offerta didattica generalmente volti a uniformare in tutto il regno il comparto e a sfondarne gli esperimenti meno riusciti e meno convinti.

Se noi confrontiamo gli ordinamenti delle università italiane con quelli delle università straniere notiamo che in Italia [...] si è abbassato il livello dei titoli delle funzioni accademiche. Le università straniere rilasciano molto scarsamente il titolo dottorale: il coronamento degli studi universitari porta o al titolo di licenziato o a quello di *magister artium*. Il dottorato coincide con una funzione del tutto analoga a quella della libera docenza, e anche con una dignità superiore [...]. Per molti rispetti sarebbe bene raccostare gli ordinamenti italiani a quelli delle università straniere che seguono antichi schemi medievali da cui noi ci siamo allontanati per un eccessivo rilassamento. [...] Meglio sarebbe concedere alle facoltà un numero limitato di posti di dottore, cioè di uomini capaci della scienza militante, i quali dovrebbero avere tutti i diritti e la piena parità dei professori titolari.²³

Così, in uno dei suoi ultimi scritti, si esprimeva Adolfo Omodeo nel numero d'esordio della rivista di cui fu per pochissimo tempo prima della morte condirettore con Luigi Russo, «Belfagor», dando inizio a una rubrica che per alcuni numeri avrebbe offerto un dibattito vivace: "Problemi universitari". Se di per sé non appare strano che una rivista pensata da intellettuali e docenti accademici per un pubblico di loro simili si occupi con impegno di tali questioni, occorre ricordare che lo stimolo a dare inizio a questa serie di pubblicazioni era più specifico. Il ministro dell'Istruzione nominato nel primo governo successivo al referendum del 2 giugno 1946, il democratico-cristiano Guido Gonella, si era affrettato ad annunciare una commissione d'inchiesta sullo stato di scuola e università che, nello spirito delle nuove istituzioni democratiche, intendeva promuovere il contributo più ampio possibile di tutti gli addetti ai lavori con la produzione di questionari e occasioni di discussione²⁴. Una simile mossa, che nasceva tanto dalla sincera necessità riprendere il polso della situazione dopo la guerra quanto dalla volontà del ministro di rassicurare dalle inquietudini che da molte parti sorgevano alla vista di un cattolico alla guida dell'istruzione pubblica, ebbe poi un seguito concreto a partire dalla commissione d'indagine nominata l'anno successivo, e fin da subito stimolò la riflessione del personale più interessato.

Sui temi principali relativi all'istruzione superiore le posizioni espresse nel 1946 da Omodeo, rappresentante del resto prestigioso della comunità accademica viste le sue esperienze di rettore dell'ateneo napoletano e di ministro dell'Istruzione nella difficile primavera del 1944, risultarono avere un ampio consenso tra i docenti. La relazione sull'università, presentata nell'aprile del 1949, rilevava infatti come la preoccupazione degli ambienti universitari si concentrasse soprattutto sul sovraffollamento degli atenei, sullo svilimento dei titoli di studio e sulla declinante qualità degli studi, e come quindi le proposte di intervento sui titoli di studio secondo modelli stranieri rientravano generalmente nell'istanza di una nuova valorizzazione del carattere selettivo del percorso dottorale²⁵.

In questo senso, il prosieguito del dibattito sui “Problemi universitari” ospitato da «Belfagor» offriva uno spaccato piuttosto significativo delle posizioni circolanti, se si considera che tra gli interventi ospitati, tutti generalmente in ossequioso accordo con Omodeo, figurava quello di Giorgio Pasquali, pronto a esprimere in modo esplicito ciò che altre penne che lo avevano preceduto mantenevano su toni più ambigui: la strada maestra per riformare gli studi universitari e per adeguarli alle esigenze della nuova società democratica era la ripresa del percorso interrotto della riforma Gentile, depurata degli accenti più autoritari ma non dello spirito selettivo ed elitario che informava le istanze di autonomia culturale e di gestione delle sedi non a caso riprese testualmente anche in Costituzione²⁶.

Tutto questo è tanto più rilevante se si tiene conto che attorno a «Belfagor» si andava formando l’opinione sulla politica universitaria di alcuni dei settori riformatori più avanzati nel dibattito culturale e pedagogico italiano, come il gruppo dei Codignola, introduttori in Italia dell’educazione democratica deweyana e destinati a diventare un riferimento per la politica scolastica della sinistra di governo²⁷, e di Guido Calogero, dal 1949 editorialista per la scuola e l’università del «Mondo» di Mario Pannunzio²⁸. Non è un caso che le posizioni sull’università emerse nel più importante e seguito incontro della galassia intellettuale democratica e riformatrice in tema di istruzione, il *Processo alla scuola* organizzato dagli “Amici del «Mondo»” al teatro Eliseo di Roma il 24-25 febbraio del 1956, restassero ancorate al conservatorismo elitario gentiliano, al limite, come si chiariva nell’intervento di Calogero, perché qualsiasi ampliamento della platea degli studenti universitari non poteva prescindere da una riforma democratica dei cicli scolastici inferiori che garantisse il conseguimento dei diplomi di scuola secondaria a tutti i «capaci e meritevoli»²⁹.

Per quanto riguardava il tema della differenziazione dei titoli di studio accademici, dunque, le posizioni condivise dal corpo docente (e in particolare dagli ambienti coinvolti nel percorso di riforma che ci si sarebbe aspettati, per riferimenti culturali e atteggiamenti politici, più aperti a soluzioni innovative già circolanti in altri paesi avanzati), la proposta legislativa scaturita dall’inchiesta Gonella, il d.d.l. 2100/1951, accoglieva all’art. 34 l’idea di un doppio titolo accademico, prevedendo il «diploma dottorale» alla fine del percorso universitario ordinario, e una successiva «laurea scientifica» da conseguire almeno un anno dopo, per la quale era prevista la produzione di una ricerca inedita e possibilmente la frequenza di una scuola di perfezionamento. Con questa scansione, si ricordava nella relazione che accompagnava la presentazione del testo alla Camera dei deputati, si riteneva di poter contemperare l’esigenza della salvaguardia della qualità dei titoli scientifici, emersa con forza nelle consultazioni dei docenti, con quella di un accesso aperto agli studi proprio di una università democratica e incompatibile con progetti di *numerus clausus* a cui pure da diverse parti si tendeva³⁰.

Nonostante le energie spese per la sua elaborazione, la proposta di Gonella, forse troppo ambiziosa per la volontà di un riordino complessivo dell’intero sistema scolastico, non ebbe seguito, visto che si giunse alla fine della prima legislatura senza che essa venisse mai discussa nelle aule parlamentari. I problemi emersi nel dibattito sulla riforma universitaria scaturito dall’indagine ministeriale di fine anni Quaranta, però, restavano, e anzi col tempo assunsero contorni sempre più netti.

Già nel suo intervento del 1946 Omodeo aveva legato la necessità di dare nuovo valore alla formazione dottorale a quella di rivedere profondamente l’istituto della libera docenza, storicamente gradino d’ingresso dei giovani studiosi alla docenza attraverso una prima verifica della loro produzione scientifica originale³¹. L’idea per cui il titolo dottorale dovesse comportare l’ingresso dei laureati tra i docenti dell’ateneo, sostituendo così una formazione strutturata alla ricerca scientifica a un percorso di apprendimento del “mestiere” in cui il giovane studioso era sostanzialmente abbandonato a se stesso o, al limite, seguito da un unico “maestro”, proveniva sicuramente da un confronto che da rettore e da ministro l’autore aveva impostato con gli osservatori stranieri e soprattutto statunitensi, generalmente perplessi dall’esilità del *graduate training* dei giovani ricercatori italiani paragonato alla loro ormai consolidata tradizione del Ph.D.³². Insomma negli *speaker* della generazione di accademici nata attorno al 1900 più aperti al confronto con le esperienze internazionali, dall’Omodeo a lungo impegnato nel confronto con le istanze educative e universitarie della competente, e autorevole, sottocommissione alleata da ministro dell’Istruzione³³, al Calogero che passò gli anni intorno al 1950 tra Londra, Montréal e Berkeley³⁴, l’apertura a forme di preparazione specialistica e strutturata agli

alti studi era ben presente e messa a punto secondo modelli esteri circostanziati, ma non trovava espressione la sensibilità alle implicazioni socialmente progressive di un programma dottorale figlio dell'universitarizzazione di massa, con tutte le sue implicazioni socio-economiche.

A una impostazione tutto sommato simile continuò a dare voce, dopo il fallimento della riforma di Gonella nel 1953, il Consiglio superiore della Pubblica istruzione, laddove richiesto dalle facoltà di interventi sull'ordinamento didattico. Significativamente, le prime richieste di mettersi al lavoro su una riflessione in merito partirono dal ministro in carica Antonio Segni il 2 dicembre 1953, pochi giorni dopo il fallimento del precedente tentativo di intervento legislativo, i cui materiali di lavoro vennero peraltro presi esplicitamente in considerazione come punto di partenza quando, sollecitato dai titolari del dicastero dell'Istruzione che si succedettero abbastanza rapidamente nei due anni successivi, il Consiglio incaricò di formulare una proposta una commissione interna insediata il 15 dicembre 1955. La commissione, presieduta dal vicepresidente del Consiglio superiore, il chimico Francesco Giordani, contava sostanzialmente di un esponente del Consiglio in rappresentanza di ogni facoltà, e raccolse in un documento finale dell'8 giugno 1956 posizioni tutto sommato convergenti e ancora più conservative di quanto previsto nel d.d.l. del 1951. Esse infatti erano volte a prendere in considerazione il mantenimento del tronco comune di formazione scientifica, e a sfruttare la legislazione bottaiana del 1942 per proporre percorsi post-laurea di perfezionamento, destinati a chi intendeva concorrere a una carriera di ricerca, e di specializzazione, in preparazione agli esami di Stato abilitanti, la cui reintroduzione dopo la lunga pausa inizialmente dovuta alla guerra si stava discutendo proprio in quei mesi. In effetti la possibilità, pur contemplata in sede di discussione, di mantenere la proposta del doppio titolo a conseguimento successivo, o di giungere in alcuni casi a una completa scissione dei due indirizzi di specializzazione, appariva ai commissari realizzabile solo se si aveva il coraggio di conservare il titolo dottorale soltanto per la massima specializzazione scientifica, provvedimento di cui si temevano conseguenze sul piano della considerazione dei titoli rilasciati e di conseguenza delle scelte degli studenti³⁵.

Il Consiglio superiore riprese poi ancora gli stessi spunti, mantenendo posizioni sostanzialmente simili, nel corso del 1957, in vista della discussione, alla fine dell'anno, di una proposta di delega ministeriale per la riforma degli ordinamenti universitari, per la quale peraltro si suggeriva un ritorno alle posizioni già messe in forma di disegno di legge nel 1951, a ulteriore dimostrazione del fatto che una volta fatti salvi la selettività e l'obiettivo di sovvenire al sovraffollamento dei percorsi di formazione scientifica degli atenei le modalità di riordino dei titoli di studio erano meno essenziali³⁶.

Nel corso del 1958, come noto, l'intervento governativo sull'intera filiera educativa si tradusse essenzialmente nell'impegno economico del piano decennale di sviluppo presentato in Parlamento il 22 settembre, e fu questo passaggio che, indirettamente, si riverberò sul tema degli ordinamenti degli studi universitari mutando il segno delle posizioni ricorrenti. L'approccio che potremmo definire programmatore e "planista" che con vari accenti (dal politico-ideologico dei soggetti impegnati nell'apertura a sinistra a quello più spiccatamente "tecnocratico" di chi all'interno della Democrazia cristiana cercava di proporre formule coalittive più moderate) si andava imponendo a partire dal secondo governo Fanfani³⁷ portò anche il tema dell'istruzione superiore ad aprirsi a voci non immediatamente riconducibili agli addetti ai lavori accademici, e mostrò come nei centri di ricerca economica e amministrativa non mancassero intellettuali di gestione pronti a prendere in considerazione nuovi argomenti. Mi riferisco, in particolare, alla ricerca sul rapporto tra sistema scolastico e sviluppo economico che nel 1959 il ministro dell'Istruzione Giuseppe Medici commissionò alla sezione di studi sociali dell'Associazione per lo Sviluppo dell'Industria nel Mezzogiorno (SVIMEZ), con gruppi di ricerca guidati e coordinati da Gino Martinoli³⁸.

Le conclusioni di tale progetto, ampiamente criticate nel metodo e nel merito negli anni successivi perché scontavano il fatto di essere una sorta di prototipo, non solo a livello italiano, della lettura economicistica del ruolo dell'istruzione nella società giunta negli ultimi tempi a imporsi con un'insistenza finanche eccessiva nel discorso pubblico³⁹, se inserite nel contesto in cui furono formulate ebbero il pregio di basarsi su un'idea particolarmente aggiornata del ruolo dell'istruzione e della scuola nella società, quella teoria del capitale umano che all'inizio degli anni Sessanta muoveva i suoi

primi passi, e di proporla nei termini di una genuina istanza di progresso sociale, materiale e culturale⁴⁰. In particolare, per quanto riguardava specificamente l'ambito degli studi universitari, nello studio presentato da Martinoli vi fu il primo significativo tentativo di non guardare all'aumento costante del corpo studentesco come a un problema da risolvere in vista della necessità di valorizzare il percorso di studi accademico, ma come una positiva risorsa per un'economia bisognosa di consolidare la propria crescita con la disponibilità di apparati direttivi della vita produttiva adeguatamente formati. Era in quest'ottica che si auspicava una differenziazione dei titoli sia sul versante della professionalizzazione del percorso di studi che della più strutturata formazione agli alti studi del futuro personale docente delle università, destinato ad aumentare con l'incremento degli studenti, così da rispondere all'emergere di *background* di provenienza e di aspettative sociali e professionali sempre più diverse tra gli studenti. Fu in questi termini, dettati non dalla limitazione degli accessi all'alta formazione ma da una riorganizzazione dell'offerta, che il tema del dottorato di ricerca trovò finalmente una trattazione seria, per quanto ancora una volta fallita, nel percorso di riforma universitaria imboccato dal 1962 sotto la guida del ministro Luigi Gui.

Nella sua recente scheda riassuntiva sulla riforma Gentile, Giuseppe Tognon ha osservato che la legislazione del 1923 «è stata posta al centro di ogni dibattito, come se fosse sempre attuale», con un atteggiamento tanto più paradossale «se si considera che la riforma Gentile venne a suo tempo vissuta da ampi settori della cultura come profondamente *inattuale*»⁴¹.

La specifica questione esaminata in questo saggio offre un contributo per comprendere i termini dell'apparente paradosso evidenziato da Tognon. Da un lato, sul tema della riforma universitaria in vista di una diversificazione dei percorsi di studio e dell'offerta di percorsi di perfezionamento successivi al primo grado di istruzione superiore, la riforma del 1923 rispondeva ai modelli internazionali che si stavano assestando in quel periodo, e anche alle esigenze che da tempo iniziavano a emergere in un mondo universitario italiano in crescita quantitativa e bisognoso di strutture didattiche più solide, con un rimedio che sostanzialmente si configurava come un ritorno al passato individuato da più parti con l'accademica classica tedesca del secolo precedente. Dall'altro, tale proposta operativa risultava in fondo così adeguata ai riferimenti culturali e di *policy* della classe intellettuale che si andava formando a inizio Novecento da diventare, al di là della sua effettiva applicazione e durata in vigore, un riferimento irrinunciabile, anche negli ambienti capaci nel secondo dopoguerra di uscire dalla crisi dell'idealismo politico acquisendo in altri ambiti della politica educativa e culturale un approccio progressivo e riformatore.

Negli anni Sessanta, le istanze di rinnovamento dell'università provenienti dai più avanzati e influenti intellettuali di gestione alla guida del “miracolo economico” portarono alla ribalta del dibattito pubblico proposte e progetti più vicine alle voci, fino ad allora minoritarie nella comunità accademica, maggiormente influenzate dalla diretta conoscenza del sistema universitario americano lanciato verso una posizione egemonica nell'ambito della ricerca e degli alti studi, da Luigi Einaudi ad Adriano Buzzati-Traverso⁴². Tuttavia, il naufragio parlamentare della proposta di riforma di Gui comportò non solo un ulteriore ritardo per un intervento organico sugli ordinamenti didattici del sistema universitario italiano, col varo solo nel 1980 dei dottorati di ricerca e ancora successivamente di altre articolazioni del percorso universitario, ma anche una assai minore incisività di tale offerta, considerata da analisti autorevoli poco più che un intervento di *maquillage* delle pratiche formative precedenti, paragonabile ai migliori esempi internazionali di *graduate programs* solo in seguito a un lungo e difficoltoso adattamento nella strutturazione della didattica e delle esperienze richieste⁴³. Viene insomma da chiedersi, per quanto la ricerca in merito sia ancora abbozzata, se l'atteggiamento culturale sugli ordinamenti accademici che ha caratterizzato il corpo docente universitario a cavallo della Seconda guerra mondiale non rappresenti un condizionamento delle politiche di settore del cui peso non ci siamo ancora del tutto liberati.

¹ Rinviano al più specifico intervento di Mauro Moretti per una disamina compiuta dei maggiori interventi in proposito, qui mi limito a sottolineare come siano ora disponibili due riferimenti di rilievo in Luciano Governali, *L'università nei primi quarant'anni della Repubblica italiana 1946-1986*, Bologna, il Mulino, 2018, e la sezione monografica *Università*

e *Assemblea costituente: progetti e risultati*, a cura di Maria Gigliola di Renzo Villata, in «Annali di Storia delle Università Italiane», XXI, 1, 2018. Di poco precedente è il primo tentativo d'insieme di abbozzare un profilo storico-istituzionale delle università repubblicane ad opera di Francesco Bonini, *L'Università nell'Italia repubblicana*, in *Storia delle Università in Italia*, a cura di Gian Paolo Brizzi, Pietro Del Negro, Andrea Romano, Messina, Sicania, 2007, vol. I, pp. 425-459. Questi lavori illustrano al meglio la situazione attuale degli studi sul tema e costituiscono i tentativi finora migliori di guardare, non solo rapsodicamente per temi molto puntuali, al periodo successivo al 1945 con la strumentazione analitica della storia, piuttosto che con quella, inevitabilmente più cursoria, dello sguardo al passato messo a punto dagli specialisti in *public policy study* (da questo punto di vista, la proposta d'insieme più interessante resta Giliberto Capano, *La politica universitaria*, Bologna, il Mulino, 1998).

² Sul tema, oltre al recente lavoro di Mattia Flamigni illustrato in questa sede ed esposto in forma più distesa nel suo volume *Professori e università di fronte all'epurazione. Dalle ordinanze alleate alla pacificazione (1943-1948)*, Bologna, il Mulino, 2019, rinvio al contributo, maggiormente incentrato sui rapporti tra direttive istituzionali ed etica condivisa del corpo professorale, di Giovanni Montroni, *La continuità necessaria. Università e professori dal fascismo alla Repubblica*, Firenze, Le Monnier, 2015

³ Per l'espressione migliore del concetto rinvio al classico Claudio Pavone, *La continuità dello Stato. Istituzioni e uomini (1945-1948)*, in Enzo Piscitelli et al., *Italia 1945-48. Le origini della Repubblica*, Torino, Giappichelli, 1974, pp. 139-289.

⁴ Per una ricostruzione d'insieme di questo contesto nel dibattito italiano del secondo dopoguerra, rinvio al saggio redatto da me insieme ad Alessandro Breccia *I docenti di area laica e liberal-democratica: Idee e strategie in tema di politica universitaria nel primo decennio repubblicano*, «Annali di Storia delle Università Italiane», XXII, 1, 2018, pp. 93-115. Per quanto riguarda, in generale, l'ormai ampia e difficilmente controllabile letteratura sulla riforma Gentile, sul suo radicamento in decenni di dibattito sui problemi di scuola e università e sulla sua influenza nei decenni successivi, un recente riferimento che aiuta a orientarsi è Giuseppe Tognon, *La riforma Gentile*, in *Croce e Gentile. La cultura italiana e l'Europa*, a cura di Michele Ciliberto, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 2016, online http://www.treccani.it/enciclopedia/la-riforma-gentile_%28Croce-e-Gentile%29/.

⁵ Nella pur significativa letteratura critica sulla figura di Giuseppe Bottai manca un lavoro d'insieme sulla sua attività come ministro dell'Educazione nazionale nel lungo periodo tra fine 1936 e inizio 1943: per una prima ricognizione è ancora utile Giuseppe Ricuperati, *Per una storia dell'università italiana da Gentile a Bottai: appunti e discussioni*, in *L'Università tra Otto e Novecento: I modelli europei e il caso italiano*, a cura di Ilaria Porciani, Napoli, Jovene, 1994, pp. 311-378.

⁶ Sul lungo ministero di Luigi Gui, che caratterizzò la politica scolastica repubblicana nei cruciali anni Sessanta, tra la riforma della scuola media e il Sessantotto, cfr. il completo lavoro di Daria Gabusi, *La svolta democratica nell'istruzione italiana. Luigi Gui e la politica scolastica del centro-sinistra*, Brescia, Morcelliana, 2010. Più specificamente sul suo tentativo di riforma universitaria, cfr. anche Francesco Bonini, *Una riforma che non si (può) fa(re): Il sistema universitario e il "piano Gui"*, in *Le istituzioni universitarie e il Sessantotto*, a cura di Alessandro Breccia, Bologna, Clueb, 2013, pp. 37-49.

⁷ Un opportuno riferimento alle questioni teoriche e storiche legate al problema dei titoli accademici e al loro ruolo nel definire la vita universitaria è offerto dai saggi raccolti in *Un monopolio imperfetto: Titoli di studio, professioni, università*, a cura di Maria Teresa Guerrini, Regina Lupi, Maria Malatesta, Bologna, Clueb, 2016.

⁸ Al di là degli studi relativi ai singoli campi disciplinari, i riferimenti generali fondamentali per questo passaggio restano *The Transformation of Higher Learning: Expansion, Diversification, Social Opening and Professionalization in England, Germany, Russia, and the United States*, ed. by Konrad H. Jarausch, Chicago, University Press, 1983, e, per l'Italia, *Università e scienza nazionale*, a cura di Ilaria Porciani, Napoli, Jovene, 2000.

⁹ La ricerca più compiuta su questi materiali documentari, che ha poi consentito alla studiosa di realizzare lavori più cospicui sulla mobilità internazionale degli scienziati italiani nell'Ottocento, è Ariane Dröschner, *Die Auslandsstipendien der italienischen Regierung (1861-1894)*, «Annali dell'Istituto Storico Italo Germanico di Trento», 25, 1992, pp. 545-569.

¹⁰ Un fondamentale riferimento generale per questo contesto resta Pierangelo Schiera, *Il laboratorio borghese: Scienza e politica nella Germania dell'Ottocento*, Bologna, il Mulino, 1987. Riferimenti specifici sui rapporti di scambio con la Germania nei principali casi nazionali sono invece George Haines, *Essays on German Influence upon English Education and Science: 1850-1919*, Hamden (CT), Archon Books, 1969; Christophe Charle, *La République des universitaires (1870-1940)*, Paris, Seuil, 1994; Anja Werner, *The Transatlantic World of Higher Education: Americans at German Universities (1776-1914)*, Oxford, Berghahn Books, 2013.

¹¹ Sulle contrastate vicende del tentativo riformatore portato avanti nei primi anni postunitari dal ministro Carlo Matteucci, ormai da tempo oggetto di indagini specifiche, rinvio a quanto riportato in Simonetta Polenghi, *La politica universitaria italiana nell'età della Destra storica (1848-1876)*, Brescia, La Scuola, 1993, pp. 240-271. Il volume, in generale, costituisce un ancora riferimento d'insieme imprescindibile per la conoscenza della politica universitaria dell'età liberale.

¹² Oltre a *Ibid.*, pp. 418 e ss., rinvio anche a Mauro Moretti, *La questione universitaria a cinquant'anni dall'unificazione: La Commissione reale per il riordinamento degli studi superiori e la relazione Ceci*, in *L'università tra Otto e Novecento cit.*, pp. 209-309, incentrato sul tentativo di uno stretto collaboratore di Baccelli, il glottologo Luigi Ceci, di riproporre attraverso i lavori di una commissione da lui presieduta le istanze di "autonomia competitiva" per l'amministrazione degli atenei italiani.

¹³ In particolare, sul caso assai significativo dell'Istituto fiorentino, è ora disponibile un primo riferimento di studio in Mauro Moretti, *Gli studi umanistici a Firenze fra l'Unità e la Grande guerra*, «Passato e Presente», XXXVI, 1, 2018, pp. 153-164.

¹⁴ Per ulteriori riferimenti a questa lettura ormai classica dell'operato del Gentile ministro dell'Istruzione, rinvio a Jürgen Charnitzky, *Fascismo e scuola: La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996, specialmente pp. 71 e ss.

¹⁵ Cfr. Giorgio Pasquali, Piero Calamandrei, *L'università di domani*, Foligno, Campitelli, 1923, ora in Giorgio Pasquali, *Scritti sull'università e sulla scuola*, a cura di Marino Raicich, Firenze, Sansoni, 1978, pp. 1-296.

¹⁶ Sul tema dell'influenza del contesto universitario tedesco nei fermenti riformatori che hanno caratterizzato il mondo accademico italiano in tutta l'età liberale è ora disponibile una sintesi fondamentale in Francesco Marin, *Die "deutsche Minerva" in Italien: Die Rezeption eines Universitäts- und Wissenschaftsmodells, 1861-1923*, Köln, SH-Verlag, 2010. Più specificamente dedicato ai termini di questo dibattito di fronte alla Grande guerra è invece il contributo di Giulio Cianferotti, *1914. Le università italiane e la Germania*, Bologna, il Mulino, 2016.

¹⁷ Un'ottima ricostruzione di questo punto è quella offerta dal volume di Tomás Irish, *The University at War, 1914-1925: Britain, France, and the United States*, Basingstoke-New York, Palgrave Macmillan, 2015.

¹⁸ La derivazione tedesca del dispositivo americano dei programmi dottorali di avviamento alla ricerca è stata messa in chiaro dal sociologo della scienza e della cultura israeliano, operante a lungo negli USA, Joseph Ben-David, in particolare nel saggio, redatto insieme al suo allievo Avraham Zloczower, *Università e sistemi accademici nelle società moderne*, in Id. et al., *L'università in trasformazione*, Milano, Edizioni di Comunità, 1964, pp. 9-70. Le ricerche più recenti hanno confermato questa influenza (cfr. ad esempio Werner, *The Transatlantic World* cit., e William Clark, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*, Chicago, University Press, 2007).

¹⁹ Cfr. la fondamentale ricostruzione dell'introduzione dei corsi di Ph.D. dapprima a Oxford e poi nelle altre sedi universitarie britanniche, col sostegno attivo di Lord Balfour da Foreign Office, offerta in Renate Simpson, *How the Ph.D. Came to Britain: A Century of Struggle for Postgraduate Education*, London, Society for Research into Higher Education, 1983.

²⁰ Su questo punto, è interessante prendere in considerazione quanto emerge dal verbale della conversazione che il 31 maggio 1930 John V. Van Sickle, responsabile a Parigi degli uffici europei della Rockefeller Foundation, una delle agenzie culturali più attive nella mobilità accademica transatlantica, ebbe con Waldo G. Leland, studioso statunitense ormai da anni di stanza in Francia: «L[eland] says that the schedule of work laid down for candidates for the agrégation is so vast and so exacting that it is impossible prior to passing examinations for the Agrégé for a man to attempt any piece of research. When a man is ready for the agrégation, he has the equivalent of the best American Ph.D. from the point of view of the accumulation of knowledge. His training is broader, but he is [sic] not yet had any chance to specialize. He has a long, hard pull thereafter to get the Ph.D. It is seldom secured before 30, frequently considerably later. By the time it is secured, a man has the position in the hierarchy and dare not leave [...]. If the program is to be useful in France, it must take account of these peculiar conditions and take a man before the Ph.D. degree» (cfr. Rockefeller Archive Center, Sleepy Hollow, NY, Rockefeller Foundation Records, Record Group 12 *Diaries*, b. 482, *Van Sickle, John V.*, vol. 1929-30).

²¹ Sul tema cfr., in generale, Floriana Colao, *Mito e realtà degli statuti delle università italiane tra Ottocento e Novecento*, in *Gli Statuti universitari. Tradizione dei testi e valenze politiche*, Atti del convegno internazionale di studi (Messina-Milazzo, 13-18 aprile 2004), a cura di Andrea Romano, Bologna, Clueb, 2007, in particolare pp. 726-742, e, sul caso specifico delle istituzioni universitarie pisane, tra i più attivi nel darsi un'identità per la formazione agli alti studi, Mauro Moretti, *Questioni di politica universitaria pisana (1928-1940)*, in *Le vie della libertà. Maestri ed allievi nel "laboratorio pisano" tra il 1938 e il 1943*, a cura di Barbara Henry, Daniele Menozzi e Paolo Pezzino, Roma, Carocci 2008, specialmente pp. 17 e ss.

²² Manca ancora una ricostruzione generale dell'operato che Bottai e il Consiglio superiore dell'Educazione nazionale da lui guidato portarono avanti in tema di formazione post-laurea. I riferimenti a indagini e provvedimenti, concentrati soprattutto sugli effetti che essi ebbero sulla Scuola corporativa pisana, sono in Fabrizio Amore Bianco, *Il cantiere di Bottai. La scuola corporativa pisana e la formazione della classe dirigente fascista*, Siena, Cantagalli, 2012, pp. 279-289, e nel mio *Scuole di responsabilità. I "Collegi nazionali" nella normale gentiliana (1932-1944)*, Pisa, Edizioni della Normale, 2010, pp. 178-182. Il materiale di lavoro ministeriale sulla questione è conservato in Archivio Centrale dello Stato (ACS), Ministero della Pubblica Istruzione (MPI), Consiglio Superiore della Pubblica Istruzione (CSPI), Atti, II versamento (1904-40), b. 216, fasc. 674, e b. 217, fasc. 684, e Direzione Generale dell'Istruzione Superiore (DGIS), Divisione II, *Leggi, regolamenti, statuti, esami, corsi, statistiche, tasse, studenti, e altro. 1925-1945 (con docc. Della RSI)*, b. 25, fasc. *Verbali e relazioni Scuole e corsi di perfezionamento e di specializzazione e Scuole di perfezionamento*.

²³ Adolfo Omodeo, *Problemi universitari*, «Belfagor», I, 1, 1946, pp. 113-114.

²⁴ Per quanto riguarda i termini generali della politica di Guido Gonella sull'università, mi rifaccio al recente Luigiaurelio Pomante, *La politica universitaria del ministro Guido Gonella negli anni della ricostruzione postbellica: Dall'Inchiesta per la riforma della scuola al D.D.L. n. 2100*, «Annali di Storia delle Università Italiane», XXII, 1, 2018, pp. 67-90. Per ulteriori riferimenti di contesto sul tema e sulla figura di Gonella, cfr. Giorgio Chiosso, *I cattolici e la scuola dalla Costituente al centro-sinistra*, Brescia, La Scuola, 1988.

²⁵ Cfr. Pomante, *La politica universitaria* cit., pp. 76-78.

²⁶ Cfr. Giorgio Pasquali, *Problemi universitari*, III, 5, 1948, pp. 326-341. È significativo che l'articolo sia stato raccolto dall'autore, insieme al suo opuscolo *L'università di domani* apparso 25 anni prima e ad altri scritti, nel volume *Università*

e scuola, pubblicato dall'editore Sansoni di Firenze nel 1950 come contributo alla riflessione per il ministro Gonella e i suoi collaboratori, come esplicitamente affermato in una *Prefazione* in cui Pasquali sosteneva, tra l'altro: «Io trovo per vero che qualunque mutamento non riporti ai principi fondamentali della riforma Gentile e non li applichi più conseguente che egli non potesse fare, sia una *reformatio in peius*». La raccolta è ora integralmente disponibile in Id., *Scritti sull'università e sulla scuola* cit., pp. 297-377 (cfr. pp. 300-336 per l'articolo in questione).

²⁷ Sul tema della scuola di pensiero pedagogico sorta attorno a Ernesto Codignola, argomento classico nella storia della pedagogia italiana, mi limito a rimandare all'ampia selezione bibliografica del mio *Dewey and Italian School Policy: Proposals for Reform by «Scuola e Città» (1950–1960)*, «Espacio, Tiempo y Educación», III, 2, 2016, pp. 225-251, online <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/131>.

²⁸ Cfr. Roberto Sani, «*Il Mondo*» e la questione scolastica, Brescia, La Scuola, 1987.

²⁹ Cfr. la pubblicazione degli interventi dell'incontro dell'Eliseo, *Dibattito sulla scuola*, a cura di Adolfo Battaglia, Bari, Laterza, 1956. Ho approfondito la questione delle idee universitarie nelle correnti pubblicistiche laico-riformatrici nel saggio da me redatto insieme ad Alessandro Breccia, *I docenti di area laica e liberal-democratica: Idee e strategie in tema di politica universitaria nel primo decennio repubblicano*, in «Annali di Storia delle Università Italiane», XXII, 1, 2018, pp. 93-104.

³⁰ Cfr. ancora Pomante, *La politica universitaria* cit., pp. 86-88.

³¹ Sull'evoluzione dell'istituto della libera docenza nell'ordinamento italiano rinvio a Mauro Moretti, *I cadetti della scienza: Sul reclutamento dei docenti non ufficiali nell'Italia postunitaria*, in *Università e scienza nazionale* cit., pp. 151-203.

³² Singolarmente, la raccolta degli interventi dei funzionari Rockefeller presenta negli anni intorno al 1950 una raccolta cospicua di giudizi piuttosto perplessi sull'efficacia del percorso di avvio alla ricerca impostato in Italia, non troppo dissimile da quelli espressi una ventina di anni prima sul caso francese. Tra gli interventi più significativi in proposito si possono segnalare la relazione di Norman S. Buchanan, allora a capo della sezione di scienze sociali della Fondazione, sulle condizioni materiali delle università italiane nell'immediato dopoguerra (RAC, RF, RG 12, b. 49, *Buchanan, Norman S.*, vol. 1947-50, relazione redatta in occasione del viaggio italiano del 10-15 agosto 1947), e gli scritti di Edward F. D'Arms, classicista e principale rappresentante della Rockefeller con interlocutori italiani negli anni Cinquanta e Sessanta: la relazione del viaggio compiuto nella Penisola nel 1949 (ivi, b. 91, *D'Arms, Edward F.*, vol. 1949 Jan.-Jun., *Review of EFD's European Trip, Spring 1949*); *Notes and comments on the humanities in Europe at the end of 1952*, (ivi, b. 93, *D'Arms, Edward F.*, vol. 1952 Jul.-Dec.); il documento che l'autore due anni dopo dedicò specificamente alla situazione politica e istituzionale italiana in vista di un intervento di riforma degli studi (ivi, vol. 1954 Jan.-Jun.).

³³ Su questi rapporti rinvio a quanto rinvenuto da Steven F. White, *Progressive Reinassance: America and the Reconstruction of Italian Education (1943-1962)*, New York, Garland Publishing, 1991.

³⁴ Mentre la sua figura è stata studiata, nei principali passaggi biografici, fino alla Seconda guerra mondiale, specie in Stefano Zappoli, *Guido Calogero (1923-1942)*, Pisa, Edizioni della Normale 2011, manca un riferimento d'insieme per la sua vita e le sue idee nel periodo postbellico. Ci si può aiutare con l'edizione in volume dei suoi interventi di politica scolastica, universitaria ed educativa, *Scuola sotto inchiesta*, Torino, Einaudi, 1965 (1957), e con le sue carte personali, conservate tra gli Archivi di persone dell'ACS.

³⁵ Il materiale relativo a queste discussioni è disponibile in ACS, MPI, CSPI, b. 159, fasc. 373, sfasc. 1, *Nuovo ordinamento didattico universitario*, e b. 160, fasc. 373, sfasc. 1, *Nuovo ordinamento didattico universitario (segue)*.

³⁶ Cfr. la documentazione ivi, b. 138, fasc. 349, *Schema di disegno di legge concernente delega al governo per l'emanazione di norme relative al nuovo ordinamento didattico universitario*.

³⁷ Nell'ormai cospicua letteratura sugli anni di formazione del centro-sinistra, merita di essere tenuta ancora in considerazione la ricostruzione delle dinamiche interne al partito di maggioranza relativa offerta, con un lavoro pionieristico sulle fonti di archivio, dal volume curato da Francesco Malgeri, *Storia della Democrazia cristiana*, vol. 3: *Gli anni di transizione: Da Fanfani a Moro*, Roma, Cinque Lune, 1988.

³⁸ I risultati del lavoro furono poi pubblicati negli opuscoli, destinati a larga diffusione tra gli addetti ai lavori, *Mutamento della struttura professionale e ruolo della scuola. Previsioni per il prossimo quindicennio*, Roma, Giuffrè, 1961, *Trasformazioni sociali e culturali in Italia e loro riflessi sulla scuola*, Roma, Giuffrè, 1962, e, successivamente estrapolato a firma del solo Gino Martinoli ma particolarmente interessante per questa ricerca, *L'università nello sviluppo economico italiano*, Roma, Giuffrè, 1962.

³⁹ Antologizzato in alcune sue parti nella fondamentale raccolta documentaria curata da Giorgio Canestri e Giuseppe Ricuperati, *La scuola in Italia dalla legge Casati a oggi*, Torino, Loescher, 1976 (pp. 259-261), il primo volume degli studi SVIMEZ è presentato dai curatori come fondamentalmente errato nelle sue previsioni sul fabbisogno di quadri lavorativi formati, sia per la generosità nelle previsioni sui tassi di crescita del quindicennio 1960-1975, sia per l'eccessiva fiducia su un modello di sviluppo incentrata sulla crescita spinta del settore manifatturiero, destinata a essere smentita di lì a pochi anni. Più in generale, recentemente il saggio di Regula Bürgi, *Systemic Management of Schools: The OECD's Professionalisation and Dissemination of Output Governance in the 1960s*, «Paedagogica Historica», LII, 4, 2016, pp. 408-22, ha compreso lo studio SVIMEZ nella sua generale critica alla concezione dell'educazione come strumento di sviluppo del "capitale umano" maturata nei suggerimenti di *policy* dei centri studi internazionali in tema di istruzione a partire dagli anni Sessanta. In effetti, vale la pena di ricordare che le rilevazioni SVIMEZ, svolte col sostegno della Ford Foundation nell'ambito di un suo più ampio coinvolgimento nelle proposte di riforma scolastica italiana invocato proprio da Medici (cfr. in proposito il mio *American Cultura Diplomacy and Post-War Educational Reforms: James Bryant*

Conant's Mission to Italy in 1960, «History of Education», XLV, 3, 2016, pp. 352-371), furono presentate in lingua inglese (*Trained Manpower Requirements for the Economic Development of Italy. Targets for 1975*, Rome, Giuffrè, 1961) come primo tassello del progetto di ricerca sullo sviluppo della regione mediterranea messo a punto dall'Organizzazione per la Cooperazione Economica Europea (OECE), in procinto di riorganizzarsi come Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e di dare origine ad alcune delle più influenti rilevazioni comparative dei rapporti tra istruzione scolastica e sviluppo socio-economico.

⁴⁰ Cfr. la prima enunciazione compiuta e significativa di queste idee è nel celeberrimo Gary S. Becker, *Human Capital*, New York, Columbia University Press, 1964.

⁴¹ Tognon, *La riforma Gentile* cit.

⁴² Mi sono occupato tanto della “predica inutile” del 1956 di Einaudi su *Scuola e libertà* (ora in Id., *Prediche inutili*, Torino, Einaudi, 1962, pp. 15-61), quanto dell'attività pubblicistica di Buzzati-Traverso sul *Giorno* al ritorno dalla sua esperienza americana (cfr. la raccolta di suoi scritti *Il fossile denutrito: L'università italiana*, Milano, Il Saggiatore, 1969: sulle sue posizioni cfr. anche Francesco Cassata, *L'Italia intelligente. Adriano Buzzati-Traverso e il Laboratorio internazionale di genetica e biofisica (1962-1969)*, Roma, Donzelli, 2013), nel mio *Mito e realtà d'oltreoceano: L'Italia e il mondo accademico americano nel Novecento*, «Memoria e Ricerca», 48, 2015, pp. 71-84.

⁴³ Cfr. il giudizio in proposito in Capano, *La politica universitaria* cit.