

L'adeguamento del diritto allo studio alla *Competence Society*:
note da una ricerca sugli studenti dell'Università di Pisa

Renata Leardi
Università di Pisa

Riassunto

La garanzia del diritto allo studio vede una sua attuale affermazione all'interno di un contesto culturale orientato allo sviluppo delle competenze. Si assiste quindi a una maggiore interiorizzazione di questo paradigma da parte di coloro che si avvicinano al mondo dell'istruzione superiore partendo da una posizione economica svantaggiata. In questo modo, la conoscenza assume una valenza meramente quantitativa e questa concezione della attività di studio si configura come quella che gode di maggior e accettazione da parte della totalità delle componenti societarie.

Parole chiave: diritto allo studio, competenze, disuguaglianze sociali

Abstract. *Adapting the Right to Education to the Competence Society. Notes from a Survey on the Students at the University of Pisa*

The guarantee of the right to education is currently being affirmed within a cultural context oriented towards the development of competences. There is, therefore, a greater interiorisation of this paradigm by those who approach the world of higher education from a disadvantaged economic position. In this way, knowledge assumes a purely quantitative value and configuring this conception of the learning activities is configured as the most successful and most accepted by the totality of the societal components.

Keywords: right to study, competence society, social inequalities

DOI: 10.32049/RTSA.2019.1.05

1. Introduzione

L'istruzione terziaria all'interno del contesto nazionale è stata oggetto del dibattito politico negli anni più recenti allo scopo di adeguare l'intero sistema universitario alle nuove esigenze nate in ambito europeo e di implementare il processo di autonomizzazione. Tale evoluzione normativa, quindi, può essere letta alla luce dell'attuale modello culturale in cui l'attività di studio è assimilabile a una performance. La necessità di favorire l'assimilazione di questo modello da parte della totalità delle componenti societarie ha reso necessaria la nascita di nuove prassi anche nell'ambito del diritto allo studio.

Il presente contributo intende analizzare il sistema in cui questi dispositivi sono attuati, focalizzandosi in particolare sui dispositivi normalizzanti presenti nell'attuale modello: adottando una prospettiva neo-marxista, emerge come siano in esso presenti intenti di perpetuazione dello *status quo* da parte dell'ideologia dominante.

Viene, quindi, presentata una ricerca volta ad indagare l'interiorizzazione di questo modello da parte degli studenti universitari iscritti presso l'Università di Pisa mediante

l'analisi delle principali conseguenze derivanti dal complesso rapporto con l'Ente Regionale per il Diritto allo Studio (DSU Toscana). I risultati di questo studio, lungi dall'aver carattere di esaustività, consentono di evidenziare la forte connessione fra l'ambito del diritto allo studio e la necessità di disporre di competenze certificate. In tal senso, il percorso accademico appare improntato al conseguimento di risultati di stampo quantitativo, misurabile in CFU conseguiti, a discapito di un processo di interiorizzazione frutto di un approccio caratterizzato da spirito critico.

2. Prospettive teoriche

Il dibattito sociologico in più occasioni ha preso in esame le connessioni fra il mondo dell'istruzione e le dinamiche societarie in esso operanti (Benadusi, Censi e Fabretti, 2014; Besozzi, 1993; Brint, 1999).

In ragione dell'obiettivo conoscitivo del presente lavoro, ci soffermeremo in particolar modo sugli autori che analizzano le dinamiche di produzione e/o riproduzione delle disuguaglianze a livello macro. Nell'analisi di aspetti connessi alla produzione di disuguaglianze all'interno del contesto scolastico, è possibile considerare il contributo di Althusser (1972). Questi afferma che la scuola, al pari di altre agenzie di socializzazione, quali la chiesa e la famiglia, è da considerare come Apparato Ideologico di Stato (AIS) che ha come fine quello di garantire una stabilità all'interno del controllo esercitato dallo Stato sui cittadini. Questo controllo si avvale di un uso minore dei dispositivi propri della repressione e, al contrario, di un uso prevalente dell'ideologia. In questo quadro, la scuola rappresenta l'AIS per eccellenza in quanto i suoi frequentanti appartengono a tutte le classi sociali e, tramite essa, possono apprendere competenze e atteggiamenti che li introietteranno nella società. Gli studenti, quindi, sono i destinatari degli insegnamenti, a volte velati, a volte "puri" (per esempio attraverso l'educazione civica), dell'ideologia dominante. Grazie a questa opera di indottrinamento, essi sono provvisti dell'ideologia che si adatta maggiormente al ruolo che svolgeranno nella società, di sfruttato, di agente dello sfruttamento, di agenti della repressione, o di professionisti dell'ideologia. In questo modo vengono riprodotti i rapporti di produzione di una formazione sociale capitalistica. Adottando questa prospettiva, dunque, la presenza di incentivi per il diritto allo studio viene

a configurarsi come una espressione che, all'interno degli AIS, diventa funzionale al mantenimento dell'ideologia dominante.

La scuola, secondo i neo-marxisti, non favorisce il processo di mobilità sociale e di riduzione delle disuguaglianze ma, al contrario, è volta a perpetuare e cristallizzare le condizioni di ineguaglianza sociale, sebbene tale processo si svolga in un contesto apparentemente aperto e intento a favorire la massima diffusione dell'istruzione. Questa è la pesante accusa rivolta da Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (2006b) al sistema di istruzione. All'interno della società agiscono dei criteri di selezione che, dovendosi svolgere in un contesto di formale democrazia e parità delle opportunità, è necessario siano affidati alla scuola. In questo modo, operando secondo presunti criteri di meritocrazia, è possibile mascherare e far passare in secondo piano l'azione e l'importanza dell'eredità culturale. Ogni famiglia, infatti, trasmette ai propri discendenti un sistema di valori impliciti ed interiorizzati, l'ethos, che, assieme al capitale culturale, contribuisce a determinare l'approccio al mondo dell'istruzione (Bourdieu e Passeron, 2006a). Conseguenza di ciò è che gli studenti delle classi agiate non solo ricevono maggiori stimoli nell'ambito scolastico ma interiorizzano anche delle norme di comportamento e delle competenze che, successivamente, consentiranno loro di essere perfettamente inseriti all'interno del contesto scolastico. Questi studenti sono, quindi, considerati naturalmente dotati di qualità che, in realtà, sono frutto dell'azione di meccanismi sociali. Per quanto concerne gli studenti provenienti dalle classi inferiori, invece, il quadro presenta prospettive di riuscita minori. Questi studenti, inoltre, mostrano un ulteriore svantaggio dato dalla carenza di esortazioni da parte del proprio ambiente di provenienza (Bourdieu e Passeron, 2006a). Tale problematica si somma alle difficoltà che essi incontrano nell'assimilazione di valori e norme di comportamento che, inculcate dal mondo scolastico, fanno riferimento a valori e norme maggiormente in sintonia con quelli degli strati più alti della società. Per questo motivo, anche scelte che sembrano determinate da inclinazioni soggettive celano meccanismi di selezione sociale che si manifestano attraverso l'interiorizzazione, da parte dei singoli, di quello che è il destino della propria categoria sociale di appartenenza (Bourdieu e Passeron, 2006a). Il rapporto con l'istituzione scolastica è particolarmente problematico per i discendenti che provengono da contesti meno abbienti perché devono compiere il doppio degli sforzi per dimostrare agli insegnanti il proprio valore intellettuale. Vengono, così, ignorate le diverse specificità di ciascuno e viene dato per assunto lo

stesso patrimonio culturale, che coincide con quello della classe dominante. L'imposizione della cultura dominante, che quindi risulta essere solo una fra le tante culture possibili, è considerata come un atto di un autoritarismo estremo: la portata di questa violenza simbolica è maggiore se si considera che a perpetrarla è proprio la scuola, ente deputato a definire ciò che è legittimo apprendere. Scegliendo la cultura della classe dominante come l'unica legittima e rivestendola di oggettività, vengono mascherati i meccanismi di legittimazione sociale, da un lato, e selezione sociale, dall'altro (Bourdieu e Passeron, 2006b). Questo processo, quindi, soggiace all'intero sistema di istruzione a dispetto dei proclami di eguaglianza e democraticità di cui si riveste e si manifesta anche nei suoi gradi più alti (Schizzerotto e Barone, 2006; Romito, 2016).

Il peso della classe di origine continua ad essere determinante anche nel corso della carriera universitaria: per coloro che provengono dalle classi inferiori si prospetta la necessità di assimilare conoscenze e tecniche in un vero e proprio processo di acculturazione. L'università, in questo caso, diventa il luogo che è finalizzato ad ottenere la massima adesione ai valori della cultura e alle conoscenze che permetteranno, poi, l'ingresso nell'élite. Il raggiungimento di questo traguardo si presenta come ambizione trasversale alla popolazione studentesca, sebbene coloro che provengono dalle classi sociali inferiori abbiano meno possibilità oggettive di riuscita (Romito, 2016; Viola, 2014).

3. Evoluzione del quadro normativo

Il mondo dell'istruzione terziaria è stato al centro di riforme che, negli anni più recenti, hanno avuto lo scopo di favorire il processo di autonomizzazione dell'istituzione universitaria tenendo conto del nuovo scenario di riferimento dato dal contesto europeo (Vaira, 2011). L'autonomia delle università, principio già sancito dalla carta costituzionale, vede una sua formale attuazione tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio del decennio successivo. In questi anni sono emanate tre diverse leggi che affrontano tale argomento: la legge 9 maggio 1989, n. 168 (*Istituzione del Ministero dell'università e della ricerca scientifica e tecnologica*), la legge 19 novembre 1990, n. 341 (*Riforma degli ordinamenti didattici universitari*) e, infine, la legge 2 dicembre 1991, n. 390 (*Norme sul diritto agli studi universitari*). In modo particolare la l. n. 390/1991 affronta il tema del diritto allo

studio e stabilisce tre livelli di competenze. Queste sono così suddivise: quella dello Stato, con funzioni di indirizzo, coordinamento e programmazione degli interventi, quella delle Regioni, che attivano gli interventi, e quella delle Università, che organizzano i propri servizi in modo tale da garantire l'attuazione del diritto allo studio.

Viene, quindi, abbandonato il modello che aveva caratterizzato la legislazione precedente e che aveva escluso le Università dai processi decisionali. Oltre alle borse di studio, vengono previsti altri strumenti per gli studenti privi di mezzi: sono introdotti i prestiti d'onore e le collaborazioni part time retribuite da svolgersi all'interno delle stesse strutture universitarie. Tali incentivi dipendono dagli atenei, dalle regioni e dalle politiche sul diritto allo studio attuate a livello locale. Questi servizi per il diritto allo studio sono attuati o direttamente dalle Aziende, sulla base di appositi regolamenti, o dalle Università, sulla base di convenzioni stipulate con la Regione. Il compito delle Regioni è quello di assicurare l'accesso a tali agevolazioni a tutti gli studenti iscritti, indipendentemente dalla loro regione di provenienza e dal corso di studi cui sono iscritti (Genta, 2003).

Gli anni Novanta, nelle fasi successive alla riforma Ruberti (l. n. 341/1990), sono caratterizzati dalla declinazione del principio di autonomia con riferimenti sia alla politica nazionale sia alla politica europea.

Per quanto concerne il primo ambito, è importante segnalare sia la legge 15 marzo 1997, n. 59 (*Delega al governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della pubblica amministrazione e per la semplificazione amministrativa*), che sancisce che le risorse destinate alle università siano allocate in base all'esito dell'attività di valutazione dei risultati conseguiti, sia la legge 15 maggio 1997, n. 127 (*Misure urgenti per lo snellimento dell'attività amministrativa e dei procedimenti di decisione e di controllo*), che interviene sugli organi di governo dell'università. Il diritto allo studio è disciplinato dalla legge finanziaria del 1996, che istituisce la tassa regionale sul diritto allo studio, e dal decreto del Presidente della Repubblica 25 luglio 1997, n. 306 (*Regolamento recante disciplina in materia di contributi universitari*), che demanda alle università la determinazione della contribuzione studentesca.

Per quel che riguarda, invece, il quadro di riferimento a livello europeo, si sviluppa un processo di armonizzazione volto a favorire una maggiore mobilità degli studenti, che consente sia la partecipazione a programmi europei di scambio (come nel caso del progetto Erasmus), sia l'intero svolgimento del percorso universitario in un altro Paese.

Il sistema di istruzione superiore italiano, quindi, subisce delle modifiche sostanziali come conseguenza degli esiti di questi interventi sia endogeni sia esogeni. Il ministro Ortensio Zecchino, attraverso il decreto del MIUR 3 novembre 1999, n. 509 (*Regolamento recante norme concernenti l'autonomia didattica degli atenei*), predispone una nuova riforma dell'autonomia didattica degli atenei: fra gli aspetti principali, è importante sottolineare l'introduzione del "3+2", un ciclo triennale seguito da uno biennale, cui corrisponde il rilascio di due titoli diversi, la laurea e la laurea specialistica. Il decreto, come previsto dagli accordi europei, prevede l'istituzione del sistema di crediti formativi universitari, corrispondenti a venticinque ore di lavoro da parte dello studente. Tale lavoro, da cui poi deriva l'apprendimento, non è costituito solo dalle lezioni frontali ma anche dallo studio individuale, dalla partecipazione a seminari ed esercitazioni e, novità rilevante, da partecipazione a tirocini. Viene, inoltre, introdotta la possibilità per i corsi di laurea, di entrambi i livelli, di verificare il possesso della preparazione iniziale dei propri iscritti, prevedendo anche la sussistenza di obblighi formativi qualora tale formazione non sia ritenuta adeguata (Palermo, 2011).

La successiva legge 28 marzo 2003, n. 53 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*), nota anche come "Riforma Moratti", mantiene i cambiamenti introdotti all'interno dell'ordinamento didattico, pur modificando aspetti formali (per esempio la laurea specialistica è rinominata laurea magistrale). La valenza formativa di stage e tirocini acquista, nel nuovo testo, una importanza maggiore: tale fenomeno trova conferma nella possibilità per il mondo imprenditoriale di stringere convenzioni con gli atenei (Graziosi, 2010).

Tutti questi cambiamenti attuati all'interno del sistema di istruzione superiore hanno delle ricadute anche nell'ambito del diritto allo studio: essendo richiesta una maggiore presenza sul territorio da parte degli studenti, è necessario che avvenga un incremento dei servizi ad essi rivolti. Il legislatore risponde a queste nuove esigenze con il decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 9 aprile 2001 (*Uniformità di trattamento nel Diritto agli Studi Universitari*). Il testo, riprendendo la legislazione precedente, stabilisce che gli studenti abbiano accesso ai servizi e agli incentivi allo studio in base a requisiti di natura economica e di merito. Per il primo aspetto, è determinante la valutazione dell'Indicatore della Situazione Economica (ISE), per il secondo assumono un ruolo centrale i crediti accumulati

nel corso dell'anno accademico: lo studente che vuole mantenere il beneficio economico deve dimostrare di possedere un determinato numero di crediti, variabile a seconda dell'anno di corso. Il Presidente del Consiglio dei ministri, con decreto annuale, stabilisce l'importo delle borse di studio, determinandolo nel suo livello minimo. Questo è differenziato a seconda della condizione degli studenti: fuori sede, pendolari e in sede. La decisione circa il numero e l'ammontare delle borse di studio da erogare è riservata alle Regioni (Genta, a cura di, 2003).

A seguito della legge costituzionale 18 ottobre 2001, n. 3 (*Modifiche al titolo V della parte seconda della Costituzione*), con la conseguente nuova suddivisione delle competenze fra Stato, Regioni ed Enti Locali, il diritto allo studio rientra fra le competenze residuali: esso non viene menzionato nelle materie di competenza esclusiva statale né in quelle concorrenti fra Stato e Regioni. Il diritto allo studio deve, quindi, essere attuato su tutto il territorio nazionale ma in un nuovo contesto di stampo autonomistico. Le legislazioni regionali, per quanto concerne questa materia, continuano ad avere come punti di riferimento i principi fondamentali enunciati dalla l. n. 390/1991 e dal d.p.c.m. 9 aprile 2001. Nascono, così, appositi enti regionali che erogano i servizi atti a garantire il diritto allo studio, nei limiti delle risorse stanziare tanto dal livello centrale quanto da quello regionale. Questi enti, oltre che rispettare i limiti previsti dalla legislazione statale, agiscono coordinandosi con gli assessorati per stabilire le modalità che consentono l'accesso ai servizi. Tale concertazione rende possibile regolamentare altri ambiti quali, ad esempio, il numero di borse di studio da assegnare e l'accreditamento dei soggetti privati che intervengono nell'erogazione dei servizi stessi.

Nonostante le forti proteste da parte del mondo dell'istruzione, l'opera di riforma dell'università perseguita dal governo Berlusconi continua attraverso la promulgazione la legge 30 dicembre 2010, n. 240 (*Norme in materia di organizzazione delle università, di personale accademico e reclutamento, nonché delega al Governo per incentivare la qualità e l'efficienza del sistema universitario*). Il testo si pone in un'ottica di continuità con quanto previsto dalla legge 6 agosto 2008, n. 133 (*Conversione in legge, con modificazioni, del decreto-legge 25 giugno 2008, n. 112, recante disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*): le università devono, così, modificare il proprio statuto e la propria organizzazione, adeguandosi alle nuove previsioni. La legge affronta anche la

materia del diritto allo studio e stabilisce l'istituzione del Fondo per il Merito, atto ad erogare premi, buoni di studio e finanziamenti garantiti. Al Governo, in attuazione del Titolo V, spetta il compito di determinare i Livelli Essenziali delle Prestazioni (LEP) per l'ammontare complessivo della quota da riservare alle borse di studio. La definizione dei LEP, quindi, si configura come il passaggio necessario per lo stanziamento delle risorse da destinare alle regioni al fine di garantire una uniformità di trattamento su tutto il territorio nazionale. Al governo spetta l'adozione di decreti legislativi per individuare la quantificazione delle risorse da stanziare senza che siano previsti incrementi di natura finanziaria in materia di diritto allo studio: i fondi destinati alle borse di studio continuano ad essere frutto dello stanziamento di risorse proprie delle regioni, risorse stanziato dallo Stato e proventi della tassa di iscrizione pagata dagli studenti (Fagnani, 2008).

Nel 2012, in base alla delega prevista dall'art. 5 della legge n. 240/2010, viene emanato il decreto legislativo 29 marzo 2012, n. 68 (*Revisione della normativa di principio in materia di diritto allo studio e valorizzazione dei collegi universitari legalmente riconosciuti, in attuazione della delega prevista dall'articolo 5, comma 1, lettere a), secondo periodo, e d), della legge 30 dicembre 2010, n. 240, e secondo i principi e i criteri direttivi stabiliti al comma 3, lettera f), e al comma 6*). Lo Stato, quindi, è deputato all'individuazione dei livelli essenziali delle prestazioni e dei requisiti di eleggibilità su tutto il territorio nazionale. Le Regioni, invece, devono attuare quegli interventi che mirano al superamento degli ostacoli di natura sociale ed economica. Alle Università, infine, spetta l'organizzazione di servizi di orientamento e tutorato che consentano una frequenza consapevole dei corsi da parte degli studenti. Nel testo sono elencati i livelli essenziali delle prestazioni che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale. L'attuazione di tali livelli, però, avviene in modo flessibile e differenziato: in questo modo è possibile che lo stesso diritto venga garantito in contesti differenti, assicurando una parità di trattamento fra tutti coloro che lo esercitano. In questo contesto, l'erogazione delle borse di studio si viene a configurare come uno dei principali strumenti volti a garantire una realizzazione piena ed uniforme del diritto allo studio (Cocconi, 2013). L'importo di tale beneficio è determinato tenendo in conto le differenze che intercorrono all'interno del territorio nazionale nell'ambito del mantenimento allo studio universitario. Il costo del mantenimento è calcolato prendendo come parametri le seguenti voci: materiale didattico, trasporto, ristorazione, alloggio ed accesso alla cultura.

In base a quanto precedentemente rappresentato, la concessione di benefici volti a

garantire il diritto allo studio è subordinata al possesso di requisiti economici, oltre che di merito, da parte dei richiedenti. Per quanto concerne l'aspetto di natura economica, gli ultimi anni hanno visto l'introduzione di normative che hanno riguardato da vicino le modalità di accesso al diritto allo studio: il decreto del Presidente del Consiglio dei ministri 5 dicembre 2013, n.159/2013 (*Regolamento concernente la revisione delle modalità di determinazione e i campi di applicazione dell'Indicatore della situazione economica equivalente (ISEE)*) e il successivo decreto del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali del 7 novembre del 2014. Nello specifico, il d.p.c.m. n.159 del 2013 riforma le modalità di calcolo dell'ISEE, prendendo in considerazione una concezione di patrimonio ben più ampia rispetto a quanto previsto dalla normativa previgente: vengono così inclusi, ai fini della dichiarazione dei redditi, anche quelli che precedentemente potevano essere esclusi dalla dichiarazione. È, inoltre, operata una rivalutazione degli immobili ai fini IMU e, ai fini del calcolo del patrimonio familiare, vengono calcolati anche i patrimoni all'estero. Oltre all'ISEE standard è prevista la possibilità di individuare ulteriori possibili ISEE in base al tipo di prestazione agevolata cui si vuole accedere: si configura, così, la possibilità di avere un ISEE universitario calcolato appositamente per accedere alle prestazioni previste nell'ambito del diritto allo studio universitario (Candido, 2015).

3. Il caso studio

Questa parte del lavoro intende interrogarsi sulle possibili interconnessioni tra un modello culturale orientato alle competenze e gli interventi volti a garantire il diritto allo studio. Per verificare l'effettiva interiorizzazione di tale modello da parte della componente studentesca all'interno dell'istituzione universitaria, è stato scelto di condurre un'indagine volta a problematizzare la stretta connessione tra il modificarsi della normativa per il diritto allo studio e l'atteggiamento degli studenti orientato alla massimizzazione della performance. Bisogna considerare che si tratta di una prima esplorazione, per cui i risultati sono da considerare parziali seppur orientativi in vista di ulteriori approfondimenti¹.

¹ In linea con l'interesse conoscitivo prioritario, si è optato per un approccio di tipo qualitativo, mediante la conduzione di interviste discorsive semistrutturate. Le rilevazioni sono state condotte nel corso dell'anno accademico 2017/2018. Gli intervistati sono stati selezionati tra gli studenti dell'Università di Pisa beneficiari nel 2017/2018, o negli anni accademici precedenti, dei servizi erogati dal DSU Toscana. Il rispetto della privacy ha impedito di poter accedere direttamente alle liste del DSU di Pisa, orientando la ricerca empirica verso una strategia di selezione a "palla di neve", e l'indagine ha trovato una sua conclusione nel momento in cui si è raggiunta la

È del tutto evidente che i servizi erogati dal DSU siano tesi a garantire una eguaglianza delle opportunità di partenza per coloro che risultano appartenere alla categoria degli aventi diritto. All'interno della popolazione studentesca, quindi, si individuano quelle che sono le fasce da sostenere attraverso la predisposizione di un sistema di servizi che soddisfino i principali bisogni, andando a colmare le lacune date da un contesto familiare di provenienza economicamente svantaggiato. Tuttavia, la presenza della soglia di CFU da conseguire risulta essere, spesso, il motivo della perdita del beneficio.

Gli studenti intervistati hanno rilevato in modo quasi unanime che questa necessità di raggiungere la soglia di crediti ha inciso sul loro rapporto con lo studio:

Dover tenere la borsa mi ha messo la pressione giusta. Se non avessi avuto l'obbligo di fare i crediti mi sarei impegnato meno. Se sto studiando è solo perché ho la borsa di studio. Il secondo anno è stato pesante perché ero convinto che avrei perso la borsa perché avevo pochissimi crediti, però poi ho [solamente] studiato, non vivevo e ce l'ho fatta. Il secondo anno è stato il più stressante (Intervista 09).

Questa "pressione giusta", però, può arrivare anche a dare origine a quelli che sono vissuti dagli studenti come veri e propri stati d'ansia:

[la necessità di avere gli esami così scanditi] mi suscita una serie di ansie e di pressioni che una persona che non ha la borsa non ha: se io volessi prendermi più tempo per fare un esame, volessi farlo meglio o semplicemente volessi rifiutare un voto, molto probabilmente non lo [farei] perché ho dei crediti da conseguire ogni anno per non perdere la borsa. Senza la borsa non mi posso permettere gli studi (Intervista 04).

In particolare, è riscontrabile che la presenza di queste scadenze inderogabili fa venire meno un approccio allo studio caratterizzato dalla possibilità di approfondire gli argomenti che suscitano maggiore interesse. Il bisogno di dover conseguire il maggior numero di crediti nel minor tempo possibile fa sì che anche le scelte degli esami da sostenere siano orientate a questo fine. Questo aspetto emerge nella maggior parte delle riflessioni degli studenti borsisti, come si evince dalle narrazioni di seguito riportate:

Non ho avuto difficoltà [a conseguire i CFU richiesti] però ho dovuto compiere delle scelte obbligate rispetto a certi esami piuttosto che altri: molto spesso avrei voluto fare degli esami più complessi ma non ho potuto farli [...] avendo un tot di altri esami da fare e non potendo dedicare del tempo. Questa è stata una saturazione teorica. Il campione è composto da 18 studenti: 9 studenti borsisti fuori sede, 1 studente borsista pendolare, 8 studenti non più beneficiari della borsa di studio.

cosa che mi ha fatto un po' arrabbiare [...]. Ho dovuto fare delle scelte obbligate per mantenere la borsa. Lo studio lo percepisci troppo come un dovere (Intervista 10).

Raggiungere questi crediti non è neanche così difficile [...]. Però costituisce una preoccupazione per chi la vive perché tu sai che quei crediti sei costretto a prenderli, quindi magari non guardi il voto, sei costretto a fare le materie di corsa, senza neanche approfondirle come vorresti perché ti trovi in una situazione in cui devi accumulare crediti dappertutto (Intervista 17).

L'affermazione seguente sottolinea esplicitamente la condizione dello studente che vive in sé le difficoltà di adattamento a queste modalità di approccio allo studio:

Un conto è studiare qualcosa che ti piace o, comunque, qualcosa che tu affronti per apprendere, e un conto è dover timbrare il cartellino semplicemente per fare un esame ed avere dei crediti. Questo abbassa, oltre che la media, la qualità dello studio che non è più solo una cosa finalizzata a imparare ma diventa una cosa finalizzata a passare l'esame (Intervista 15).

Questi studenti appaiono consapevoli della loro condizione di "privilegiati" rispetto ai loro colleghi che, pur trovandosi nelle medesime condizioni economiche, non usufruiscono della borsa di studio. Tuttavia, con il passare del tempo essi avvertono che il mantenimento di questo "privilegio" implica delle dimostrazioni in più rispetto agli altri. Da quanto sopra riportato, risulta chiaro che il conseguimento dei crediti diventa l'imperativo categorico a cui gli studenti devono sottostare. Tutte queste evenienze possono portare a scelte che hanno delle importanti ricadute sull'intera biografia dell'individuo. Un esempio è dato da quanto emerge dall'intervista 12:

Non conto di continuare con la magistrale. È vero che il DSU ci ha dato tutti questi vantaggi, ma il fatto di dover correre e avere scadenze mette ansia e ti fa anche rivalutare lo studio: io non studio così, io studio per interesse, non per dover arrivare a raggiungere dei crediti. [...] Con i tempi che si hanno e con tutti gli esami che bisogna dare in un anno sei indotto a dover fare poco [con riferimento alla possibilità di effettuare uno studio più approfondito]. Quante cose avrei voluto fare meglio? Quanti voti avrei voluto rifiutare? Non l'ho potuto fare, ho dovuto accettare tutto: ho voti dal 20 al 30. Economicamente non posso proprio [continuare gli studi senza usufruire dei benefici del DSU]: il DSU mi viene incontro proprio dal punto di vista economico. Io sono qui grazie al DSU. Purtroppo, la situazione economica in famiglia non è delle migliori e di conseguenza devo necessariamente attingere a questi aiuti (Intervista 12).

Lo studente intervistato, quindi, è arrivato a mettere in discussione la prosecuzione del proprio percorso accademico in quanto avverte la necessità di sottrarsi a questa concezione di studio. Poiché proviene da una famiglia non in grado di sostenerlo economicamente e, dunque, beneficia della borsa di studio, in assenza di un simile sostegno, non potrebbe permettersi di iscriversi a un corso di laurea magistrale. Non riuscendo ad adattarsi alle richieste del sistema, decide di optare per un'auto selezione e rinunciare al proseguimento degli studi.

Nel caso degli studenti che presentano domanda di borsa di studio e posto alloggio al primo anno è opportuno fare considerazioni differenti. Si tratta di studenti che, spesso, non hanno ancora una vera consapevolezza della realtà universitaria e dell'organizzazione del corso di laurea che frequenteranno. Tuttavia, con il passare del tempo, essi realizzano con maggiore cognizione di causa le implicazioni derivanti dall'usufruire di benefici per il diritto allo studio:

Secondo me sei sotto una forma di ricatto: tu prendi la borsa, fai tutto nei tempi che ti dicono loro, non sei visto come uno studente con una vita che va oltre l'università, con una vita privata, con delle attività che vanno al di fuori di quelle didattiche, ma sei visto come un numero che deve fare l'università entro un tot e poi andarsene (Intervista 04).

Per quanto questo sia stato l'unico caso in cui sia riportata in modo esplicito la parola "ricatto" con riferimento alle politiche per il diritto allo studio, appare chiaro che gli studenti con una maggiore "anzianità" di rapporti con il DSU hanno una concezione diversa:

[Parlando dei rapporti con il DSU] Il bilancio è positivo perché innegabilmente mi ha permesso di stare a Pisa, se non avessi avuto l'aiuto del DSU non avrei potuto studiare fuori. Però è stato allo stesso tempo aiutante e carnefice perché, sì, mi ha aiutato: mensa gratis, soldi, casa dello studente. Però nel momento del bisogno mi è stato negato. Capisco che c'è il regolamento, io da regolamento non sono rientrato nei parametri, però mi lascia molto l'amaro in bocca questo: perché ho cercato di impegnarmi al massimo per mantenere la borsa però mi è stata negata (Intervista 11).

Il secondo gruppo di studenti preso in considerazione dall'indagine è costituito da coloro che non usufruiscono più della borsa di studio. Per questi soggetti, la perdita di tale beneficio è riconducibile unicamente al loro impegno nello studio. Non viene messa in discussione l'impostazione stessa del sistema ma, al contrario, si vive con frustrazione il

non essere riusciti a conformarsi ad esso:

Se fossi stata più costante, se non avessi lavorato in quei tre anni [ha lavorato nonostante la quota monetaria per essere completamente indipendente dalla famiglia di origine]. Ancora oggi mi chiedo dove posso aver sbagliato, potevo tenermela più stretta quella borsa (Intervista 08).

La totalità di questo gruppo di intervistati aveva programmato con precisione gli esami da sostenere al fine di raggiungere il numero necessario di CFU. Tuttavia, il mancato superamento di una prova o l'accavallarsi degli appelli ha determinato l'impossibilità di attenersi al programma di studi, o con una conseguente sovrapposizione di esami. È interessante rilevare che anche in quei casi non del tutto imputabili all'azione del singolo, la tendenza degli intervistati sia quella di attribuire il "fallimento" unicamente alla propria azione individuale:

Durante il secondo semestre avevo tutti gli esami ben calcolati, nel senso di quando dovevo darli, e ovviamente dovevo superarli tutti. Non ho passato un esame a maggio e quindi mi è scalato all'appello seguente. In quell'appello avevo in programma di dare un altro esame, non sono riuscito a darne due insieme e quindi non sono riuscito a rispettare il mio programma (Intervista 05).

Ho perso la borsa perché non sono riuscito a dare gli esami per raggiungere i famigerati 135 crediti. La responsabilità prima di tutto ricade su di me, magari se mi fossi applicato di più durante l'anno... però il sovrapporsi delle date d'esame non ha aiutato (Intervista 07).

Non saprei descriverti un'emozione specifica perché non sono arrivato in quella situazione di non avere abbastanza crediti per negligenza [...] avevo un programma di studi rigidissimo che seguivo ogni giorno, mi ero anche distribuito gli esami nelle varie sessioni per poter arrivare al numero minimo di crediti ma non ce l'ho fatta. La perdita della borsa non era imputabile al mio comportamento. Mi è sembrato che fosse una situazione avversa in cui dovevo riuscire a divincolarmi io. La borsa dall'essere una cosa che mi aiutava era improvvisamente diventata una cosa da combattere con i denti per mantenerla (Intervista 11).

Un'ultima riflessione può essere fatta confrontando le esperienze e le considerazioni fin qui riportate con quanto emerso dall'intervista 06. Il soggetto è uno studente borsista pendolare: usufruisce, quindi, di un pasto gratuito al giorno e della quota monetaria.

Non ho avuto difficoltà [a conseguire i crediti necessari per il mantenimento della borsa di studio] [...] io

comunque ho sempre avuto la volontà di studiare e mi sono prefissato che gli esami, per esempio del primo anno, dovevo darli entro l'anno ciclico [...]. La quota monetaria copre tutte le spese ma io ti parlo da in sede, cioè abito con la famiglia e quindi la mia parola differisce da quella dei fuori sede (Intervista 06).

Lo studente intervistato ammette che il non essere fuori sede incide sull'entità delle spese da lui sostenute, che vanno a coprire, nel suo caso, i soli costi inerenti i trasporti e l'acquisto di materiale didattico. Il riferimento esplicito a quella che nell'intervista è definita «volontà di studiare» rende manifesta la concezione meritocratica che è alla base di questi provvedimenti normativi e che li legittima, a discapito della particolarità delle situazioni individuali e delle variabili di contesto. È, infatti, diffuso il pregiudizio secondo cui uno sforzo di volontà da parte del singolo è sufficiente per riuscire a superare situazioni di difficoltà, spesso frutto dell'azione di meccanismi societari più ampi. Ancora una volta, quindi, la logica della meritocrazia viene così usata per mascherare processi di selezione sociale. Secondo chi ragiona in questo modo, dunque, se uno studente perde la borsa per motivi di merito, la colpa è da ricercare solo nella sua personale attitudine allo studio. Se, invece, la perdita del beneficio è data dal parametro economico, si dà per scontato che nel nucleo familiare dello studente siano presenti delle ulteriori entrate che vanno a incidere in positivo sulla sua situazione economica. Paradossalmente, a seguito delle riforme della normativa ISEE precedentemente illustrata, anche fra gli intervistati sono stati riscontrati casi di studenti per i quali la modifica della situazione economica non ha coinciso con la presenza di ulteriori fonti di reddito ma ha, comunque, causato la perdita della borsa di studio.

4. Conclusioni

L'evoluzione del sistema di istruzione superiore in Italia riflette la necessità di dare maggiore impulso all'autonomia universitaria, andando a incidere sia sull'efficienza delle azioni formative sia sulle performance degli studenti. Come si è visto, l'attuale modello di università guarda con sempre maggior favore a un modello di tipo imprenditoriale, in un contesto caratterizzato dalla presenza di tagli al settore dell'istruzione (Pastore, 2015; Viesti, a cura di, 2016). Tale cambiamento si riflette anche sull'attuazione dei dispositivi per

il diritto allo studio: la carenza di risorse da destinare a questo settore ha determinato l'insorgere di nuove tipologie di disagio anche per coloro che usufruivano dei servizi negli anni precedenti. Il sistema di incentivi volti a garantire il diritto allo studio, infatti, ha subito delle modifiche che si sono manifestate nel cambiamento dei requisiti di reddito per avere l'accesso a tale sistema. Si è venuto, così, a delineare un modello che, mascherandosi dietro la necessità di garantire la maggiore inclusività possibile, ha, nei fatti, modificato il principale parametro che determina l'accesso all'intero sistema dei benefici. L'aumento degli esclusi dai benefici per il diritto allo studio, le difficoltà nel mantenimento degli stessi, la natura dei servizi, sono aspetti che si ritiene necessario indagare all'interno di un contesto che si pone come obiettivo formale quello della garanzia dell'eguaglianza. L'indagine svolta ha permesso di mettere in luce quanto già espresso da Bourdieu e Passeron circa l'influenza delle origini sociali lungo il percorso di studi. Lungi dall'aver pretesa di esaustività, possiamo tuttavia affermare che la narrazione offerta dagli studenti intervistati manifesta una evidente sottomissione ai criteri dell'ideologia dominante e che si esprime, in questo caso, attraverso le regole che sovrintendono l'accesso alle facilitazioni del diritto allo studio. Alla luce della prospettiva adottata, la predisposizione di un sistema di incentivi per il diritto allo studio può essere ricondotta alle strategie delle politiche pubbliche volte a perpetuare il controllo da parte dello Stato per vedere garantita la propria supremazia sugli individui. A questo scopo viene individuata la categoria degli studenti "privi di mezzi", i figli delle classi meno abbienti, che devono dimostrare di essere meritevoli per poter proseguire negli studi avvalendosi di appositi dispositivi previsti dall'apparato statale. La diffusione di questo modello gode di piena legittimazione sociale e la funzione di selezione da esso esercitata appare necessaria: all'interno di un contesto quale quello attuale, caratterizzato da tagli alle risorse destinate all'istruzione, si ritiene giusto che queste siano da destinare principalmente a coloro che si dimostrano migliori. Per questo motivo, vengono stabiliti dei criteri di "merito" che devono necessariamente essere rispettati. In questo modo, lo studio viene inteso come un insieme di CFU da conseguire e gli studenti vengono considerati come un gruppo caratterizzato da un modo di pensare e agire unico e uniforme. L'analisi effettuata da Bourdieu e Passeron (2006a) però evidenzia come il contesto studentesco non sia affatto uniforme come può apparire a uno sguardo superficiale: la mancanza di omogeneità della condizione studentesca è data da una variabile di non poco conto, le diverse origini sociali. L'origine sociale, infatti, diventa determinante

nel momento in cui implica una serie di svantaggi fra cui il mancato accesso a risorse culturali o la necessità di intraprendere un percorso di studi correlato alle disponibilità economiche del proprio nucleo familiare. Il non poter disporre di risorse economiche, in un contesto caratterizzato da forti disuguaglianze, rende così gli individui fortemente dipendenti dall'apparato statale a cui si devono necessariamente conformare per poter vedere garantito il diritto allo studio. Questo diritto si attua in un contesto in cui, a seguito delle riforme universitarie illustrate, è sempre più diffuso un modello di istruzione pubblica quale performance misurabile secondo criteri di efficacia ed efficienza. Questo modello è interiorizzato da coloro che si avvicinano al mondo accademico ed è visto come l'unico modello possibile. Adeguarsi a questo modello diventa la priorità della popolazione studentesca, con particolare riferimento a coloro che devono dimostrare di essere meritevoli. Come è emerso dalle interviste, questa necessità di studio performante può avere delle ripercussioni negative nel momento in cui l'attività di studio è percepita come fonte di stress performativo. Il mancato raggiungimento dell'obiettivo porta all'auto stigmatizzazione in quanto è percepito come un fallimento e può portare con sé anche l'insorgenza di fenomeni quali l'esclusione. La mancata riuscita del processo di *acculturazione* (Bourdieu e Passeron 2006b), con la conseguente perdita del beneficio, può implicare la ricerca di un lavoro quale fonte di sostentamento da parte del singolo. Dal momento che i ritmi dell'università richiedono un impegno costante e continuo da parte di chi si accinge a frequentarla, la presenza di un'attività lavorativa può impedire lo svolgimento di un percorso accademico lineare, con la conseguenza di ritardi nella conclusione della carriera. Ciò implica un'ulteriore auto stigmatizzazione del soggetto: questi, oltre che non essersi dimostrato all'altezza del beneficio, non riesce ad adattarsi ai ritmi imposti dal sistema e ritenuti socialmente desiderabili. Infatti, come dimostrato da dichiarazioni riportate anche su quotidiani nazionali, la figura dello studente "fuori corso" è fortemente stigmatizzata in quanto legata all'idea, pressoché stereotipata, di studente che non ha preso abbastanza sul serio il proprio impegno nello studio.

Il modello di studente performativo, quindi, diventa l'unico socialmente desiderabile e la necessità di conformarsi ad esso orienta anche l'agire di coloro che sono privi di mezzi: essere riconosciuti meritevoli dell'aiuto statale diventa l'obiettivo da perseguire.

La garanzia del diritto allo studio attraverso il solo stanziamento di risorse, così, non implicando l'azione su meccanismi societari più ampi, non fa altro che perpetuare e

preservare le disuguaglianze presenti all'interno della società, affidando ai membri delle classi meno abbienti una serie di norme e valori cui devono necessariamente conformarsi per poter essere parte della società. In questo modo, il superamento delle disuguaglianze rischia di essere uno dei tanti proclami che, in realtà, cela la violenza simbolica esercitata dai membri delle classi superiori a discapito di coloro che non riescono a conformarsi ad esse. Gli studenti che riescono a mantenere la concessione del beneficio, secondo questa prospettiva di lettura, sono quelli che maggiormente riescono nel processo di acculturazione: si verifica, così, una selezione di due tipi. Il primo tipo si basa principalmente su criteri di censo per separare coloro che hanno diritto a richiedere prestazioni agevolate da coloro che ne sono esclusi. Il secondo tipo di selezione, invece, usa i criteri di merito per consentire la prosecuzione degli studi superiori a coloro che si dimostrano maggiormente in linea con le norme, i valori e le linee di comportamento così come sono previsti dal sistema.

I “capaci e meritevoli anche se privi di mezzi”, dunque, sono destinatari di appositi interventi previsti dal legislatore al fine di attuare il corrispondente articolo della Costituzione. Tuttavia, l'attuazione di questo articolo non può prescindere da un altro dei compiti che lo Stato stesso si prefigge nel momento in cui afferma che:

È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Art. 3, Cost.).

Bibliografia

- Althusser L. (1972). *Ideologia e apparati ideologici di Stato*. In Barbagli M., a cura di, *Istruzione, legittimazione e conflitto*. Bologna: il Mulino.
- Barbagli M., a cura di (1978). *Istruzione legittimazione e conflitto*. Bologna: il Mulino.
- Benadusi L., Censi A., Fabretti V. (2014). *Educazione e socializzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Besozzi E. (1993). *Elementi di sociologia dell'educazione*. Roma: La Nuova Italia

Scientifica.

- Bourdieu P., Passeron, J.C. (2006a). *I delfini*. Rimini: Guaraldi Editore.
- Bourdieu P., Passeron J.C. (2006b). *La riproduzione*. Rimini: Guaraldi Editore.
- Brint S. (1999). *Scuola e società*. Bologna: il Mulino
- Candido A. (2015). Le amministrazioni locali alla prova del nuovo ISEE. *Le Regioni*, 43, 3: 763. DOI: 10.1443/81329.
- Capano G. (1998). *La politica universitaria*. Bologna: il Mulino.
- Cocconi M. (2013). Il diritto allo studio universitario fra i livelli essenziali delle prestazioni, (comm. a d.l.vo. 29 marzo 2012, n. 68). *Giornale di diritto amministrativo*, 1: 18.
- Corpaci A. (2007). Le prospettive della legislazione regionale in materia di diritto allo studio. *Le Regioni*, 35, 1: 27. DOI: 10.1443/24659.
- Fagnani E. (2008). Le leggi regionali in materia di diritto allo studio universitario: un'analisi comparata. *Le Regioni*, 36, 4-5: 1001. DOI: 10.1443/28600.
- Genta E., a cura di (2003). *Il diritto allo studio universitario*. Savigliano: Editrice Artistica Piemontese.
- Graziosi A. (2010). *L'università per tutti*. Bologna: il Mulino.
- Palermo G. (2011). *L'università dei baroni*. Milano: Punto Rosso.
- Pastore G. (2015). *L'Italia della conoscenza*. Pisa: Pisa University Press.
- Perone E. (2006). *Una dispersione al plurale*. Milano: FrancoAngeli.
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini e Associati.
- Schizzerotto A., Barone C. (2006). *Sociologia dell'istruzione*. Bologna: il Mulino.
- Vaira M. (2011). *La costruzione della riforma universitaria e dell'autonomia didattica*. Milano: Led Edizioni Universitarie.
- Viola R. (2014). *La riproduzione dell'ineguaglianza sociale nel sistema universitario. Biografie di studenti italiani e francesi*. Milano: FrancoAngeli
- Viesti G., a cura di (2016). *Università in declino: un'indagine sugli atenei da Nord a Sud*, Roma: Donzelli.