

## LO SPAZIO DELL'UNIVERSITÀ E LA COMUNICAZIONE GLOBALE DELL'IGNORANZA

di  
Augusto Ponzio

In fine mi comincia a stomacare il superbo disprezzo che qui si professa di ogni bello e di ogni letteratura: massimamente che non mi entra poi nel cervello che la sommità del sapere umano stia nel saper la politica e la statistica. Anzi, considerando filosoficamente l'inutilità quasi perfetta degli studi fatti dall'età di Solone in poi per ottenere la perfezione degli stati civili e la felicità dei popoli, mi viene un poco da ridere di questo furore di calcoli e di arzigogoli politici e legislativi; e umilmente domando se la felicità de'popoli si può dare senza la felicità degl'individui. I quali sono condannati alla infelicità dalla natura, e non dagli uomini nè dal caso: e per conforto di questa infelicità inevitabile mi pare che vagliano sopra ogni cosa gli studi del bello, gli affetti, le immaginazioni, le illusioni. Così avviene che il dilettevole mi pare utile sopra tutti gli utili, e la letteratura utile più veramente e certamente di tutte queste discipline secchissime; le quali anche ottenendo i loro fini, gioverebbero pochissimo alla felicità vera degli uomini, che sono individui e non popoli; ma quando poi gli ottengono questi loro fini? amerò che me lo insegni uno de' nostri professori di *scienze storiche*. Io tengo (e non a caso) che la società umana abbia principii ingeniati e necessari di imperfezione, e che i suoi stati siano cattivi più o meno, ma nessuno possa essere buono. In ogni modo, il privare gli uomini del dilettevole negli studi, mi pare che sia un vero malefizio al genere umano. (G. Leopardi, "A Pietro Giordani", Firenze 24 Luglio 1828, *Epistolario*, a cura di F. Brioschi e P. Landi, Torino, Bollati Boringhieri, 1998 2 volumi, vol II, pp. 1534-35)

### *La comunicazione globale dell'ignoranza*

Lo smantellamento dell'apparato pubblico dell'istruzione e della ricerca, la riduzione dell'istruzione da obbligo, garantito dalle leggi, a un fatto privato, dipendente dalle possibilità economiche delle famiglie, non sono semplicemente scelte dei personaggi al governo, ma rientrano in una politica che fa parte di una progettazione di dimensione internazionale. Nel 2004, nella parte finale del libro *La cultura degli italiani* (pp. 231-233), Tullio De Mauro, che ai problemi dell'insegnamento e della formazione ha dedicato gran parte della sua vita, evidenziava i rischi che educazione ed istruzione corrono nell'attuale fase della globalizzazione, alla luce della complessiva politica scolastica e culturale di vari paesi, Italia compresa. Osservava De Mauro:

Milton Friedman, non ultimo arrivato, Nobel per l'economia nel 1976, lo sostiene da mezzo secolo [lo smantellamento di cui sopra]. È restato a lungo isolato. Ma dagli anni Novanta ha trovato alleati nei

gruppi dirigenti dell'economia e, in parte, della politica di vari paesi. Ho ricordato prima lo sforzo eroico di paesi in via di sviluppo per accrescere i livelli di istruzione dei loro popoli. Ma la banca mondiale e il Fondo monetario internazionale contraddicono consapevolmente questi sforzi. Lo ha denunciato Joseph Stiglitz. Una denuncia preziosa: Stiglitz ha avuto anche lui il Nobel per l'economia nel 2001. In più nel 1997 è stato *chief economist* e vicepresidente della Banca mondiale, finché nel 2002 non è stato costretto ad andarsene per queste sue denunce.

Stiglitz dall'interno ha potuto documentare che la Banca mondiale chiede ai paesi più poveri di bloccare i loro stanziamenti per l'istruzione di base se vogliono accedere ai prestiti e al sostegno della Banca. Dollari contro dealfabetizzazione, dollari contro ignoranza. Quest'idea piace a molti gruppi industriali e finanziari, in Usa e anche in Europa. Per fortuna non a tutti. L'idea che l'istruzione garantita dallo Stato sia come dice Friedman, una "industria socialista" non convince interamente i potentati, anche se non sanno liberarsi dal fascino dell'idea lanciata nel 1995 alla riunione della Fondazione Gorbacëv a New York, l'idea di una società dei "cinque quinti": un quinto di ricchi, e se vogliono, colti, che si pagano le scuole e università di alto livello, tre quinti di consumatori a basso reddito e basso livello di istruzione, un quinto di barboni residuali, un profondo sottosuolo nel quale i tre quinti possono essere ricacciati se non rispettano le regole del gioco.

[...L'idea è] che un buon mondo sia il mondo dei cinque quinti, straordinariamente simile al Brave New World di Aldous Huxley: sopra gli Alpha Plus, ricchi, forse capaci di autonomia, capaci di controllo mondiale, e sotto via via le altre case, ben divise e ben irreggimentate. Per costoro, proprio in uno dei simposi dei cervelloni finanziari Zbigniew Brzezinski ha inventato anche una parola e un concetto: *tittytainment*, fusione di *tits*, "tetta, mammella" e *entertainment* "intrattenimento, divertimento"; in italiano si potrebbe dire forse *intettolimento*. E ha spiegato: per tenere buono il popolo bue, bisogna dargli una razione di benessere e molto divertimento. Guarda guarda: *panem et circenses*, vecchia formula per rabbonire le plebi della Roma imperiale.

Ma se questo genere di progettazione attecchisce, ciò è dovuto al fatto che esso risponde bene alle esigenze di questa fase dello sviluppo del capitale, aderisce perfettamente al mondo così com'è ed perfettamente funzionale alla riproduzione dell'identico. La sua ideologia è quella della logica della fase attuale della forma di produzione capitalistica, ne è la sua *ideologica*, al punto da presentarsi non come ideologia ma come la *logica stessa delle cose*, il cui riconoscimento e accettazione ha come conseguenza la ineluttabile constatazione della "fine delle ideologie". Si tratta della fase della produzione capitalistica generalmente è indicata come globalizzazione e che meglio potrebbe essere specificata come fase della *comunicazione-produzione*, in cui, cioè, la comunicazione caratterizza non solo il momento intermedio del ciclo produttivo, quello della distribuzione, dello scambio, del mercato – come è stato fino a poco tempo fa, prima dell'attuale sviluppo tecnologico, della automazione, della computerizzazione – ma anche le altre due, quella iniziale della produzione di merci, sia quella finale del consumo.

L'ignoranza e l'analfabetizzazione si manifestano anche sotto forma di parcellizzazione dei saperi, delle competenze, come incanalamento delle conoscenze in un'unica direzione professionalizzante e funzionale secondo cui procedere con i paraocchi, il che, non meno dell'ignoranza e dell'analfabetizzazione in senso generico, azzera la capacità di messa in discussione di critica.

Come diceva Bertrand Russell, *We know more and more about less and less, striving at a limit when we shall know everything about nothing!* Sappiamo sempre di più su sempre di meno, fino a raggiungere l'estremo limite in cui sapremo tutto su niente!

### *La comunicazione-produzione*

La comunicazione risulta, oggi più che mai, qualcosa di ben diverso da ciò che è stata presentato come tale in base allo schema dell'emittente, del ricevente, del codice del messaggio e che è descritto in termini di un oggetto che passa da un punto ad un altro. Ferruccio Rossi-Landi già nel suo libro del 1961, *Significato, comunicazione e parlare comune* (v. Rossi-Landi 1998) prese posizione contro questo modo di concepire la comunicazione, che egli ironicamente chiamava "comunicazione del pacco postale". Evidente che la comunicazione – come abbiamo accennato sopra specificando in termini di "comunicazione-produzione" ciò che è generalmente indicato come "globalizzazione" – svolge oggi un ruolo dominante non soltanto nel momento intermedio del ciclo produttivo, quello della *circolazione*, dello scambio, del mercato, ma anche, in seguito allo sviluppo dell'automazione, della computerizzazione e dei mezzi e delle vie di comunicazione, nella stessa fase della *produzione di merci* ed anche in quella del loro *consumo*. Quest'ultimo è fondamentalmente consumo di comunicazione, ed è ormai abbastanza evidente che non solo *le merci sono messaggi, ma che anche i messaggi sono merci*. L'intera produzione è comunicazione, e viceversa.

Ciò che Rossi-Landi chiama *produzione linguistica, lavoro linguistico, capitale linguistico*, considerandone i rapporti di omologia con la *produzione materiale*, risulta oggi fattore fondamentale della riproduzione sociale. Ad esso si riferiscono espressioni ormai di uso comune come "risorsa immateriale", "capitale immateriale", "investimento immateriale", e ad esso si richiama l'affermazione della centralità per lo sviluppo e la competitività, nella *knowledge society*, dei processi formativi, dell'informazione e dell'incremento dei saperi.

Nell'attuale riconoscimento della centralità del "lavoro immateriale" (un'espressione piuttosto infelice, perché implica una concezione abbastanza rozza di ciò che è "materia") si ritrova quanto Rossi-Landi sosteneva in base alla nozione "lavoro linguistico" e alla conseguente connessione, che all'epoca poteva risultare strana o nient'altro che una semplice similitudine, tra produzione materiale e produzione linguistica, e tra linguistica ed economia (*Linguistics and Economics* è il titolo di un suo libro, non tradotto in italiano, del 1975).

La produzione materiale e la produzione linguistica, che non molto tempo fa apparivano

separate sotto forma di “lavoro manuale” e “lavoro intellettuale”, si sono oggi congiunte saldamente. Il computer, unità di *hardware* e *software*, rende ormai eclatante la connessione, di lavoro e artefatti materiali, da una parte, e di lavoro e artefatti linguistici, dall'altra, ed evidenzia, al tempo stesso, la superiorità e il carattere trainante, nella produzione e nello sviluppo, del lavoro linguistico, del “lavoro immateriale”. L'assunto centrale di Rossi-Landi nel considerare il linguaggio come lavoro è che la *produzione linguistica* è uno dei fattori fondamentali della vita sociale, e come tale è *omologa* alla produzione di utensili e di artefatti.

Negli editoriali e nei suoi saggi apparsi nella rivista *Ideologie*, Rossi-Landi rivolge particolare attenzione allo studio del rapporto fra cultura e ideologia, quest'ultima esaminata in termini di “progettazione sociale” (da un punto di vista teorico-metodologico questo studio sarà in seguito approfondito nel suo libro intitolato *Ideologia* (1978 e 1982, nuova ed. 2005). La parte propositiva del discorso di Rossi-Landi sull'ideologia è strettamente collegata con la questione del rapporto tra segni e ideologie e di conseguenza con quella del rapporto tra semiotica e studio dell'ideologia.

Con una capacità di analisi che per lucidità può essere paragonata a quella svolta da Pier Paolo Pasolini nei primi anni Settanta, del neocapitalismo italiano si evidenziavano alcune dimensioni particolari che ne facevano cogliere la specifica articolazione. Nel quadro complessivo della situazione politica mondiale, si individuavano, alcune tendenze della società neocapitalistica dell'Europa occidentale, che oggi risultano abbastanza evidenti, dato lo sviluppo raggiunto: l'incremento del carattere conservatore del capitalismo, l'eclissi del comunismo, la suddivisione interna e la metamorfosi del lavoro, la disoccupazione strutturale, una maggiore separazione fra produttore e prodotto.

Circa quest'ultimo aspetto, particolarmente perspicaci sono le considerazioni sul progressivo attenuarsi della finalizzazione diretta dell'attività individuale verso la produzione, fino all'apparente distacco dell'individuo dal piano della produzione. È questo l'effetto degli sviluppi organizzativi e tecnologici della produzione sovra-individuale nella società neocapitalistica, che, oltre a rendere possibile esonerare l'individuo dalla necessità quotidiana della produzione, aumentano, ampliano e rendono maggiormente mistificate le mediazioni della costrizione ad essere produttivi, al punto da creare l'illusione di esseri liberi e autonomi dal piano complessivo della produzione, perché non costretti al lavoro da un padrone identificabile da cui direttamente si dipenda. Evidenziando in quelli anni il carattere di lavoro dello stesso linguaggio e il carattere produttivo dello stesso consumo e studiando i rapporti fra segni e riproduzione sociale, Rossi-Landi evidenziava il fatto che l'individuo lavora, in gran parte in maniera inconsapevole e inintenzionale, anche linguisticamente e partecipando alla

riproduzione del ciclo produttivo attraverso il consumo di messaggi-merci oltre che di merci-messaggi.

Il lavoro di analisi svolto da Rossi-Landi, come pure quello prospettato da Pasolini, risulta di grande attualità nel contesto odierno della comunicazione globale, per la connessione strettissima che intercorre tra comunicazione e ideologia, benché nel mondo della globalizzazione tali sono la forza e l'espansione dell'ideologia dominante e così aderente è la sua progettazione alla realtà della *comunicazione-produzione* che essa, come abbiamo già accennato, tende a identificarsi con la logica stessa di questa fase della produzione capitalistica, risultando una sorta di “ideo-logica” e producendo, tra gli *idola fori* e *idola theatri* del nostro tempo, l'idea della “fine della ideologie”.

### *L'università italiana e la progettazione europea*

L'università italiana è attualmente organizzata secondo i decreti sulle nuove classi di laurea triennale e magistrale emessi dal Ministro dell'Università e della Ricerca nella precedente legislatura (governo Prodi), che introducono a partire dal 2008 il tetto massimo di 20 esami per conseguire la laurea triennale e di 12 per quella magistrale con l'invito alle università che più moduli vengano “aggregati” al fine di raggiungere uniche prove finali e meno “frammentazione didattica”. Quest'ultima formula, insieme alla riduzione del numero degli esami, ha comportato la concentrazione dei curricula e degli indirizzi sulle discipline “professionalizzanti”, funzionali, in maniera mirata, all'inserimento nel “mercato del lavoro”(sempre più latitante) secondo una visione, come ha detto qualcuno, “restaurativa e schiacciata sull'esistente”, o forse meglio sul “non esistente”, se si considera la situazione attuale del “mercato del lavoro”, che si è voluto prendere a parametro introducendo il modello 3 + 2 (laurea triennale + laurea magistrale) a termine di riferimento della ristrutturazione dell'università italiana, riducendo i docenti a suoi funzionari e addestrando gli studenti all'assenso disciplinato. Già Hanna Arendt parlava della fine del lavoro e del rischio di un addestramento per il mercato del lavoro senza posti di lavoro. Lo stesso problema è esaminato da Adam Schaff, da Eric Weil... E, insomma, Jeremy Rifkin con il suo “best seller” è arrivato un po' tardi. L'aveva detto già André Gorz che la cosa più paradossale è che ci troviamo in una società di gente preparata per il lavoro, ammaestrata, istruita per il mercato del lavoro, ma per un lavoro che non c'è. *Una società di lavoratori senza lavoro*; meglio *una società di lavoristi*, già pronti, inquadrati, pre-occupati di “inserirsi” al più presto: “datore di lavoro cercasi”.

La prima formulazione del progetto di inserimento degli studenti, docenti e personale non docente dell'università italiana nel processo della comunicazione funzionale alla "crescita", alla "competitività", all'"occupazione"<sup>1</sup>, è stata quella della cosiddetta "proposta Martinotti" (1997; era allora ministro della pubblica istruzione e dell'università e della ricerca scientifica Luigi Berlinguer), testo base della "riforma" secondo la quale sono attualmente organizzati gli studi nell'università di stato italiana. Volendo valutare l'attuale processo di riforma dell'università italiana, tale documento, redatto "in forma discorsiva e narrativa", come esso stesso dice, diventa particolarmente interessante per il suo carattere ancora propositivo e per l'ampiezza delle argomentazioni che, in quanto proposta, è tenuto a presentare a sostegno delle sue tesi. Qui ce ne occupiamo proprio in considerazione di tali aspetti, che ne fanno un testo particolarmente adatto per comprendere la progettazione che sottende l'attuale riforma universitaria.

In *Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio di livello universitario e post-universitario* (Rapporto Guido Martinotti, 3 ottobre 1997) ritroviamo lo spirito e anche la lettera dei documenti programmatici sull'istruzione e la "formazione permanente" della Commissione europea di quegli anni.

La *produzione è oggi comunicazione*: alla base della progettazione della Commissione europea a partire dal cosiddetto *Libro bianco di Delors* (1994) c'è il riconoscimento di questa verità. Nell'individuazione della connessione sino all'identificazione di *produzione e comunicazione* la Commissione europea mostra una lucidità di analisi da far arrossire la maggior parte degli studiosi ordinari della comunicazione, che questo aspetto macroscopico e caratterizzante della comunicazione odierna non avevano neppure sospettato. Questa "svista" è tanto più grave, se si tiene conto che proprio muovendosi fra queste discipline e nella prospettiva della filosofia del linguaggio, su questo aspetto aveva insistito fin dagli anni Sessanta, Rossi-Landi, a partire dal suo libro *Il linguaggio come lavoro e come mercato*. Rossi-Landi era pervenuto sulla base dell'individuazione della connessione di comunicazione

---

<sup>1</sup> Processo progettato per l'Europa Unita nel Libro bianco di Jacques Delors, (1994) e successivamente considerato dalla Commissione europea anche nelle sue implicazioni in sede di formazione e insegnamento in quanto "investimento in capitale umano" Si tratta dei libri "bianchi" e "verdi" presentati dalla Commissione europea partendo dal cosiddetto Libro bianco di Jacques Delors, *Crescita, competitività, occupazione: La via europea verso la società dell'informazione: piano d'azione* (1994); *Libro bianco su istruzione e formazione. Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (1995); *Libro verde sull'innovazione* (1995); *Vivere e lavorare nella società dell'informazione: Priorità della dimensione umana* (1996); *Istruzione, formazione, ricerca: gli ostacoli alla mobilità sociale* (1996); *Apprendere nella società dell'informazione. Piano d'azione per un'iniziativa europea nell'istruzione* (1996); *Partnership per una nuova organizzazione del lavoro* (1997); *Società dell'informazione e sviluppo: il ruolo dell'Unione Europea* (1997); *La coesione e la società dell'informazione* (1997); *La dimensione sociale e il mercato del lavoro in relazione alla società dell'informazione* (1998).

e produzione, alla tesi che bisogna riconsiderare il concetto di “classe dominante”, ridefinendolo in base al criterio del potere di *controllo della comunicazione*.

Ciò ha importanti conseguenze nella programmazione dell’istruzione e la formazione, che sono considerate dalla Commissione europea in termini di “*investimento in capitale umano* per accrescere la competitività”, di “investimento immateriale”, di “investimento nell’”intelligenza”, di “valorizzazione” per il profitto della “risorsa umana” (v. in particolare *Insegnare e apprendere*, 1995). L’istruzione e la formazione vengono orientate in funzione del potenziamento della comunicazione intesa come capacità di muoversi, aggiornando, modificando e rinnovando le proprie competenze, nel circuito della comunicazione-produzione ormai tendente alla mondializzazione. La capacità di comunicazione è capacità di mobilità del “capitale umano” nel circuito della comunicazione-produzione di merci, funzionale alla riproduzione allargata dell’intero sistema della comunicazione-produzione.

Questa visione ideologica della formazione comporta la riduzione dell’individuo umano a mezzo, a “risorsa” da sfruttare, a capitale che bisogna valorizzare “per tutta la durata della vita attiva”, cioè di quella porzione della sua vita capace di essere produttiva vale a dire funzionale alla riproduzione di questo sistema di produzione. Quest’idea della formazione è tutta interna e subalterna al mondo odierno della comunicazione-produzione, in cui sviluppo, efficienza, competitività (fino all’ *extrema ratio* della guerra) sono i valori fondamentali.

La capacità di critica, di messa in discussione, di immaginazione di rapporti *altri* non è prevista nella formazione funzionalizzata all’integrazione nella realtà sociale costituita, al conformarsi ai rapporti sociali quali sono, alla riproduzione (allargata) dell’identico. Si auspica un’istruzione permanente e una formazione continua, intese come adattabilità al “nuovo”, il quale malgrado le nuove tecnologie, i nuovi processi e canali informativi, ecc.) è, in realtà, la *riproduzione (allargata) dell’identico*.

Tutto questo è in contrasto con le metodologie (“retrograde”, “inattuali”) della formazione che ancora concepiscono l’istruzione né come “inserimento” né come adeguazione. Considerare l’istruzione e la formazione in termini di adeguazione, più o meno rassegnata, con il ricatto dell’occupazione, significa togliere loro il fondamento essenziale, che è l’*atteggiamento critico*. D’altra parte, in un mondo caratterizzato — sono parole del libro bianco *Insegnare e apprendere* — dalla “universalizzazione degli scambi”, dalla “globalizzazione delle tecnologie”, dalla “mondializzazione della comunicazione”, la “*realizzazione delle aspirazioni individuali*”, raggiungibile grazie all’occupazione, meta agognata dell’intero investimento del processo di istruzione e dalla formazione, sarà una ben misera cosa. Le aspirazioni individuali sono quelle previste dal mercato, che omologa e

appiattisce – al livello di ciò che esso è in grado di offrire e gli individui in grado di acquistare – non solo i comportamenti e le vite individuali, ma anche i desideri e gli immaginari. La “realizzazione delle aspirazioni individuali” in ogni caso, certamente non potrà andare molto lontano dalle esigenze previste nell’economia del consumismo e dal repertorio dei bisogni e dei desideri, delle esperienze e delle conoscenze ad opera del mercato mondiale. Comunque il riferimento alla “realizzazione delle aspirazioni individuali” ha lo stesso valore che avrebbe in uno slogan pubblicitario. È un espediente per allettare e imbonire.

Conseguentemente l’istruzione e la formazione sono considerate dalla Commissione europea come “vettori” di *identificazione*, di *appartenenza*, di *promozione* sociale dell’individuo, di *sviluppo personale* e di *competitività*. Sono i valori della *comunità identitaria*, complementare alla concezione del sociale come somma di autonomie individuali, di egoismi e interessi conflittuali.

Un’attenzione particolare merita l’uso di “immateriale” da parte della Commissione europea, che parla dell’istruzione e della formazione come “investimento immateriale”. “Investire nell’immateriale” è investire nell’intelligenza, la cultura, la formazione. A parte la fissazione (ideologica) che tutto debba essere sfruttato in funzione del profitto, il modo di esprimersi, per riferirsi alla formazione e all’istruzione, è indubbiamente quello del materialismo rozzo e volgare, caratterizzato da una riduzione economicista e fiscalista del concetto di “materia”. C’è una sorta di rozza pregiudiziale materialista e fiscalista in coloro parlano dell’inventiva, della creatività, dell’intelligenza, dello studio come “risorsa immateriale” (quantificabile e conteggiabile in ore). Materiale sarebbe semplicemente ciò che è fisico, ciò che riguarda il lavoro fisico. Quest’altro, quello che è propriamente *lavoro umano* (inseparabile, malgrado divisione del lavoro imposta storicamente nelle diverse forme sociali della produzione, dal cosiddetto “lavoro materiale”), il lavoro nel senso dell’inventare, del creare, dell’immaginare, del cambiare, anche in senso infunzionale (come nel caso dell’”opera” dell’artista, ma anche come avviene in qualsiasi opera umana essendo l’infunzionale il marchio dell’uomo (anche sul più primitivo vaso di terracotta) in quanto animale semiotico “animale semiotico”, capace di innovazione, capace del “gioco del fantasticare” (espressione di Charles S. Peirce ripresa da Thomas A. Sebeok come titolo di un suo libro) che non sta all’utile, non si limita alla sopravvivenza, alla necessità) (a meno che non sia costretto, e, anche in questo caso, è difficile che non tenti qualche “evasione”): tutto questo viene considerato immateriale, *lavoro immateriale*.

La forma di produzione che ha nel consumismo il momento centrale di smaltimento del prodotto, quale condizione del proprio perdurare, è direttamente interessata alla diffusione di



un materialismo vissuto, comportamentale, che si accompagna quale contraddittoria e ipocrita compensazione al livello ideologico, a forme di idealismo, di spiritualismo, di sentimentalismo. Si tratta di un materialismo che si coniuga con l'egoismo più miope e conservatore, con l'affermazione più accanita dell'identità, con l'omologazione più soffocante, con il realismo più radicale fino all'accettazione "realistica" dell' *extrema ratio* della guerra, con la rivendicazione dei propri diritti e il disconoscimento dei diritti altrui, con l'espunzione fino all'eliminazione fisica e al genocidio, ivi compreso il genocidio culturale, dell'altro.

Nel libro bianco *Insegnare e apprendere*, l'istruzione e la formazione, anziché essere considerate come processo di apertura all'alterità e dunque come incremento materiale, vengono intese in termini di profitto e connotate come "investimento immateriale", secondo una visione economicistica della materia che contrappone struttura economica, materiale, e sovrastrutture, immateriali.

È sintomatico che la Commissione europea guardi al destino degli individui rispetto alla "società dell'informazione" in base alla dicotomia "inclusione"/"esclusione" (v. *La dimensione sociale e il mercato del lavoro*). "Trovare il proprio posto nella società dell'informazione" (*Apprendere nella società dell'informazione*): problema dei "giovani" ma anche dei "meno giovani" in tutto l'arco della vita attiva attraverso l'impegno di una formazione permanente, pena l'esclusione, la segregazione. Di fronte al "rischio di una società che discrimini tra chi detiene e chi non detiene l'informazione", al rischio di una società dell'informazione "esclusiva", paventato (e anche impiegato come minaccia) nella progettazione comunitaria, non c'è altra alternativa che mirare alla "inclusione", alla promozione di una società dell'informazione "inclusiva": "società dell'esclusione" o una "società dell'inclusione": o dentro o fuori; o emarginato o integrato; o escluso o funzionale nel sistema della comunicazione-produzione.

Anche la convinzione (ammesso che tale idea sia sostenuta in buona fede) di poter risolvere la questione della differenza femminile in termini di "parità fra uomini e donne" (a parte l'arretratezza di un tale obiettivo rispetto a quelli attualmente individuati nei movimenti femministi), facendone per giunta una questione di pari inclusione nella società dell'informazione e di pari opportunità rispetto alle richieste del mercato del lavoro — "emancipazione e promozione sociale e professionale delle donne" "accessibilità non sessista alle TIC [Tecnologie dell'informazione e della comunicazione]" (*La dimensione sociale e il mercato del lavoro...*), è un altro indicatore dello scarso interesse che questo progetto di istruzione e formazione dimostra nei confronti della questione dell'alterità, preoccupato

com'è a garantire la riproduzione dell'identico e ad inserire in essa qualsiasi istanza di emancipazione.

I rapporti interumani vengono fatti dipendere, nella progettazione della Commissione europea, dalle conoscenze e competenze di ciascuno, dal contributo delle competenze alla produttività e alla competitività globale. Questo modo di intendere e di promuovere i rapporti è già una caratteristica costituiva della realtà sociale della comunicazione-produzione. Ma la progettazione della Commissione europea non solo è rivolta a rafforzarla ma a farne il fondamento della società del prossimo futuro, che è indicata come “società conoscitiva” traduzione diffusa di *knowledge society*, società della conoscenza. Si tratta di una società in cui “la posizione di *ciascuno nello spazio del sapere e della competenza* sarà decisiva” (*Insegnare e apprendere, Introduzione*), in cui il valore delle persone nei rapporti sociali sarà relativo alla posizione da esse assunta nello spazio del sapere e delle competenze. “Questa posizione relativa, che si può qualificare come ‘*rapporto conoscitivo*’, strutturerà sempre più fortemente le nostre società” (ivi). Non si tratta semplicemente di una realistica previsione orweliana. La riduzione dei rapporti umani a rapporti conoscitivi, cioè basati sulla posizione di ciascuno nell’ambito delle conoscenze e delle competenze — il che significa la negazione di ogni alterità rispetto all’identità funzionale alla comunicazione-produzione —, viene assunta dalla Commissione europea come obiettivo della sua programmazione e come la prospettiva a cui si devono uniformare e attenere i programmi di istruzione e formazione. Lo stesso “senso di responsabilità” delle parti sociali viene valutata in base alla loro collaborazione alla realizzazione della *società conoscitiva*. La Commissione europea chiama le parti sociali a “un negoziato collettivo” a un “dialogo sociale” in funzione della realizzazione della “società conoscitiva”. L’avvenire dell’Unione Europea — identificato con la sua forza competitiva nell’ambito della comunicazione-produzione mondializzata — viene fatto dipendere dalla sua capacità di accompagnare il movimento globale verso la “società conoscitiva”.

Non ci vuole una preparazione filosofica (non è necessario richiamarsi all’imperativo della morale di Kant “tratta l’altro come fine e non come mezzo” o alle analisi di Emmanuel Lévinas della relazione di alterità, per rendersi conto che il rapporto con l’altro non è riducibile, come invece l’ideologia produttivistica vorrebbe, a un rapporto di conoscenza e a una divisione di ruoli nell’ambito delle competenze. Il rapporto con l’altro nella sua alterità non relativa, nella sua alterità per sé, è un rapporto di prossimità, cioè di intrico, di implicazione, non voluto e antecedente a qualsiasi iniziativa di un soggetto conoscitivo.

Tutti noi sappiamo bene che, rispetto all'identità dei ruoli, delle funzioni e delle competenze, c'è un residuo irriducibile, assolutamente altro, rispetto a tutto questo, con il quale ci identifichiamo e che rende ciascuno unico, insostituibile, a differenza della sostituibilità, intercambiabilità, di ciascuno per ruolo, funzione e competenza. Tanto è vero che, se uno si accorge che la persona a cui tiene affettivamente, a cui è legato intimamente, con cui è profondamente coinvolto (in un rapporto di amicizia, di amore, ecc.) lo tiene in considerazione solo per il suo ruolo o funzione o competenza, ci rimane piuttosto male, ne resta deluso e non potrà fare a meno di pensare che non è veramente a lui che è rivolta la persona in questione, e di considerare il rapporto come "di interesse", e la tale persona come "interessata". Come pure sappiamo bene che, nei rapporti con l'altro che lo riguardano nella sua alterità non relativa a ruoli, posizioni e capacità, l'altro risulta unico e insostituibile, sicché non c'è possibilità di conforto e rassegnazione per la sua perdita, di qualsiasi genere essa sia, che si appelli alla sua possibilità di rimpiazzamento per ciò che riguarda la sua alterità relativa, di amico, amante, sposo, figlio, ecc.

Ci sono qua e là nel libro bianco *Istruzione e formazione*, espressioni in cui si dichiarano apertamente i veri interessi dell'intero investimento produttivo, ivi compreso "l'investimento immateriale": "investimento redditizio", "produzione a bassi costi", "riduzione del costo del lavoro", "sfruttamento della manodopera nei paesi del sottosviluppo". Per esempio: "Domani si creerà, più rapidamente di quanto ci si aspetti, un mercato globale e differenziato del lavoro. Si può già constatare che grandi o piccole imprese, o anche professioni liberali, utilizzano teleporti per far eseguire lavori in tempo reale in paesi a bassi salari". Per quanto "illuminato" o "ben temperato" (Prodi 1995<sup>o</sup>,1995b) il capitalismo non può rinunciare a ciò che è condizione imprescindibile del profitto: lo sfruttamento. Si pensi a intenti del tipo: gli ex paesi socialisti dell'Europa centro-orientale potrebbero configurarsi come il nostro Messico; bisogna far scendere il costo del lavoro in Italia, che è il più caro d'Europa .

La "società conoscitiva", la "società della conoscenza" non è che il perfezionamento del controllo della comunicazione, in cui consiste il potere della nuova classe dominante nel capitalismo della comunicazione-produzione. La "società conoscitiva" è la "società della comunicazione produzione". Essa certamente comporta nuove forme di lavoro produttivo (il che non significa più posti di lavoro) ma anche nuove forme di sfruttamento. Ormai anche i programmi di istruzione e formazione, i sistemi d'istruzione, gli insegnanti e tutti gli attori della formazione vengono integrati nella macroprogettazione sociale a sostegno di tale "società conoscitiva".

La stessa libera circolazione transnazionale dei cittadini europei sul *mercato del lavoro* europeo, ubbidisce a necessità di *emigrazione* (per ricerca di posti di lavoro e di qualificazione) da aree meno sviluppate ad aree più sviluppate all'interno dell'Unione Europea. Mentre cerca in tutti modi di arginare la *migrazione*, quella degli “extracomunitari” in eccedenza dal mercato del lavoro (anche il disoccupato comunitario è evidentemente in eccedenza, ma la identità, la sua appartenenza di comunitario, gli conferisce il diritto di restare in attesa a oltranza del posto di lavoro) la Commissione europea cerca di ovviare ai diversi problemi collegati con la disoccupazione favorendo l'emigrazione, cioè la circolazione della propria potenziale forza lavoro, oltre che incoraggiarne lo spostamento sul piano delle competenze e delle qualificazioni, in sintonia con lo sviluppo tecnologico e gli interessi della produzione e del mercato. Un mezzo per favorire tale circolazione eliminandone gli ostacoli è per esempio quello di attuare (v. *Istruzione, formazione, ricerca*), anche a livello europeo oltre che nazionale, un trattamento diverso fra chi ha il normale contratto di lavoro come dipendente e il tirocinante, o il volontario, straniero (ma comunitario) che voglia lavorare in un'impresa, in modo che l'impresa sia esonerata dal retribuirlo con un salario minimo e dal versare gli oneri sociali corrispondenti, come la legislazione prescriverebbe: una legalizzazione del lavoro in nero in una nuova forma di emigrazione europea (di cui non è difficile immaginare quali debbano essere i percorsi e le direzioni principali).

La Commissione europea dedica particolare attenzione all'inventiva e all'innovazione. (v. *Libro verde sull'innovazione*), ma ciò pur sempre nell'ottica del profitto, dell'“investimento immateriale” e assumendo come unico riferimento dell'innovazione. il mercato. In questa prospettiva, innovazione e competitività sono strettamente collegate. Sicché il carattere innovativo del prodotto viene, paradossalmente — ma in pieno rispetto della logica capitalistica — fatto consistere nella sua capacità distruttiva: distruttiva di precedenti prodotti simili presenti sul mercato. La capacità innovativa all'altezza dell'“attuale” coincide con la capacità distruttiva. Walter Benjamin aveva ben compreso questo aspetto quando intitola un suo scritto del 1933 “il carattere distruttivo dell'attuale”. Un esempio di “innovazione radicale o di rottura” che il documento della Commissione europea sull'innovazione presenta è il caso del compact disk: il compact disk ha scalzato dal mercato e dunque dalla produzione e dal consumo (ma anche, di conseguenza, evidentemente, dall'uso) il disco tradizionale e tutto l'insieme dell'apparato e degli accessori ad esso collegato rendendolo in breve tempo obsoleto. Come si vede, il criterio di valutazione dell'innovazione è completamente uniformato alla “ragion di mercato”.

Dunque se la Commissione europea, assumendo come unico riferimento dell'innovazione il mercato, dedica particolare attenzione all'inventiva e all'innovazione, non può concepire il carattere innovativo del prodotto-merce che in base alla sua capacità *distruttiva* quale condizione per creare spazi nel mercato e per rinnovarlo. Il “premio di rottamazione” a carico dello Stato, a vantaggio della produzione automobilistica, fa parte di questa stessa logica del distruggere il vecchio e fare spazio al nuovo. Ed è stata facile la recente estensione semantica di “rottamazione” al mondo del lavoro, per parlare di liquidazione dei dipendenti, “politicamente” interessante se considerata come liberazione di posti di lavoro, e economicamente produttiva se vista come possibilità non di nuove assunzioni da parte dell'azienda ma di riconversione e reinvestimento nell'innovazione tecnologica e dunque come incremento della sua competitività sul mercato.

La Commissione europea dedica particolare attenzione all'inventiva e all'innovazione. (v. *Libro verde sull'innovazione*), ma ciò pur sempre nell'ottica del profitto, dell'“investimento immateriale” e assumendo come unico riferimento dell'innovazione. il mercato. In questa prospettiva, innovazione e competitività sono strettamente collegate. Sicché il carattere innovativo del prodotto viene, paradossalmente — ma in pieno rispetto della logica capitalistica — fatto consistere nella sua capacità distruttiva: distruttiva di precedenti prodotti simili presenti sul mercato. La capacità innovativa all'altezza dell'“attuale” coincide con la capacità distruttiva. Benjamin aveva ben compreso questo aspetto quando intitola un suo scritto del 1933 “il carattere distruttivo dell'attuale”. Un esempio di “innovazione radicale o di rottura” che il documento della Commissione europea sull'innovazione presenta è il caso del : il compact disk ha scalzato dal mercato e dunque dalla produzione (ma anche, di conseguenza, evidentemente, dal consumo) il disco tradizionale e tutto l'insieme dell'apparato e degli accessori ad esso collegato rendendolo in breve tempo obsoleto. Come si vede, il criterio di valutazione dell'innovazione è completamente uniformato alla “ragion di mercato”. Dunque se la Commissione europea, assumendo come unico riferimento dell'innovazione il mercato, dedica particolare attenzione all'inventiva e all'innovazione, non può concepire il carattere innovativo del prodotto-merce che in base alla sua capacità *distruttiva* quale condizione per creare spazi nel mercato e per rinnovarlo.

Il “premio di rottamazione” a carico dello Stato, a vantaggio della produzione automobilistica, fa parte di questa stessa logica del distruggere il vecchio e fare spazio al nuovo. Ed è stata facile la recente estensione semantica di “rottamazione” al mondo del lavoro, per parlare di liquidazione dei dipendenti, politicamente interessante se considerata

come liberazione di posti di lavoro, e economicamente produttiva se vista come possibilità di riconversione e reinvestimento da parte della azienda nell'innovazione tecnologica e dunque come incremento della sua competitività sul mercato.

I sacrifici, gli sforzi, le rinunce richiesti in nome della produttività avrebbero tuttavia come contropartita il “vantaggio dell'occupazione”. Ma è così? Non c'è per caso, in questa forma sociale, per la connessione fra produttività, profitto e competitività, un rapporto inversamente proporzionale fra produttività e occupazione? Il fenomeno della disoccupazione dilagante – disoccupazione strutturale — basta se non a dimostrare, per lo meno a far sospettare che sia proprio così. Lo sviluppo della comunicazione (computerizzazione, telematica, automazione), una volta divenuto vitale per l'intero ciclo produttivo, estromettendo il lavoro umano sia dal settore del lavoro produttivo, sia nel terziario, è la causa principale della disoccupazione. Deve estromettere forza-lavoro come condizione essenziale della competitività e del profitto dell'azienda. L'abbattimento del tempo di lavoro in funzione del profitto è abbattimento della spesa per la forza lavoro e ha come conseguenza, evidentemente, non l'incremento del tempo libero dal lavoro per il salariato, il dipendente, ma la diminuzione delle complessive ore lavorative da pagare da parte dell'azienda a parità di produzione, e ciò può avvenire sia tramite licenziamenti sia tramite accorciamenti della giornata lavorativa di ciascuno, ma in ogni caso nella forma di una riduzione della spesa aziendale per la forza lavoro). Altrimenti è l'azienda è costretta a chiudere. E quando ciò avviene, sempre come conseguenza dello sviluppo della comunicazione-produzione a cui quella determinata azienda che chiude non è riuscita a stare al passo, la conseguenza è pur sempre un'ulteriore quantità di disoccupati. Nell'uno e nell'altro caso, sia che l'azienda cessi, sia che scoppi di salute, il risultato è pur sempre l'estromissione di forza lavoro. Una volta che, nell'ambito del ciclo produttivo, la comunicazione, con l'automazione, con la telematica, è penetrata anche all'interno della produzione, l'azienda o perché migliora o perché fallisce (non c'è altra alternativa) produce disoccupazione. Nei confronti dell'occupazione, del lavoro, nella sua configurazione odierna, si stabilisce una situazione di impossibilità di assorbimento nell'ambito del sistema, proprio a causa dello sviluppo quantitativo e qualitativo della comunicazione-produzione. A tutto questo nel Libro bianco di Delors si accenna soltanto, sotto la voce “cause strutturali della disoccupazione” (ivi., p. 254). Ma la sua ideologia stabilisce un rapporto direttamente proporzionale non solo fra crescita e competitività, come è inevitabile che sia nella forma sociale capitalistica, ma anche fra questi due termini — crescita e competitività — e l'occupazione, che invece sono inversamente proporzionali. Come pure fra produzione e “prosperità: “Le Tic presentano grandi potenzialità per migliorare la

produttività e quindi la prosperità” (*La dimensione sociale e il mercato del lavoro*. E ciò fin dal titolo, *Crescita, competitività, occupazione*, e fin dal suo inizio, che è: “Perché questo Libro bianco? Una sola ragione, contenuta in una sola parola: ‘disoccupazione’”).

Lo sviluppo produce disoccupazione, oltre che sottosviluppo, o meglio: la fase attuale della produzione genera sempre più, proporzionalmente al livello di crescita e competitività, sottosviluppo, ivi comprese le sacche di sottosviluppo all’interno degli stessi “paesi sviluppati”. Da questo punto di vista, disoccupazione e migrazione risultano gli effetti di una stessa causa. Il Libro bianco su *Crescita, competitività occupazione* e l’intera progettazione della Commissione europea che ad esso resta legata e ne è il proseguimento cercano dunque di risolvere il problema dell’occupazione proponendo di incrementare proprio ciò che la produce (e che produce anche l’incremento della spinta della migrazione): cioè la crescita e la competitività della produzione capitalistica europea.

Nei documenti programmatici della Commissione europea non si svolge mai una analisi diretta sulle cause della disoccupazione. E tuttavia si intravede qua e là fra le righe e in qualche allusione e accenno, sia in questo, sia negli altri documenti programmatici, che la si sa bene che la disoccupazione dipende dal miglioramento delle condizioni tecnologiche della produzione. Il che oggi significa non solo sviluppo dell’automazione ma di tutto ciò che favorisce la comunicazione-produzione e che, nella forma di produzione capitalistica, vuol dire pur sempre incremento del capitale costante (investimento in strumenti, mezzi, canali e programmi di comunicazione-produzione) a detrimento del capitale variabile (riduzione dei salari e licenziamenti), oltre che, naturalmente, dal fallimento delle imprese vinte nella competitività. Troviamo, per esempio espressioni del tipo: “[...]Personale reso esuberante dagli aumenti di produttività connessi al progresso tecnologico” (*Crescita, competitività, occupazione*, p. 241). “Gli alti costi [del lavoro] incitano le imprese a operare il proprio adeguamento alle condizioni dell’economia giocando sul fattore lavoro, favorendo in tal modo una sostituzione del lavoro con una maggiore intensità di capitale” (ivi, p. 255). Anche nel libro bianco sull’insegnamento, ricorre qua e là, la preoccupazione che lo sviluppo della tecnologia e in particolare dell’automazione, vitale per la crescita produttiva e la competitività dell’impresa “sia una limitazione intrinseca e definitiva per la crescita dell’occupazione”. Per poi affermare perentoriamente che “in realtà non è dimostrato che le nuove tecnologie riducano il livello dell’occupazione”; anzi le nuove tecnologie producono nuovi tipi di lavoro.

È indicativo che il testo *Crescita, competitività, occupazione* dedichi un paragrafo a ciò che chiama “disoccupazione tecnologica”. Ma lo fa con lo scopo di negare la “disoccupazione

tecnologica”. In questo paragrafo troviamo espressa la negazione (meglio la “denegazione” nel senso freudiano) dell’idea che la disoccupazione dipenda dal progresso tecnico, ovvero dallo sviluppo della comunicazione-produzione: “Non che nelle imprese il progresso tecnologico elimini più posti di lavoro di quanti ne crei” (ivi, p. 42). Ma il testo non può negare il fatto che nella fase attuale raggiunta dal processo di sviluppo della produzione capitalistica, processo innegabilmente non reversibile, il progresso tecnico “è spesso distruttore di posti di lavoro” (*ibid.*).

Che lo sviluppo scientifico e tecnologico comporti una metamorfosi del lavoro, non significa che crei nuovi posti di lavoro, e ciò soprattutto finché la forma sociale resta la stessa, cioè una forma di produzione in funzione della produzione e del profitto. Di conseguenza non è vero che rispondendo alla rivoluzione tecnologica e alla universalizzazione dell’economia capitalistica, la scuola lavori per una nuova forma di società; significa al contrario, evidentemente, che essa si adegua a questa forma sociale ed è al servizio della sua riproduzione.

Nuovi lavori e nuove occupazione sono certamente creati, ma, perché essi siano socialmente riconosciuti, è necessaria una trasformazione dei rapporti sociali. E certamente lo sviluppo della “società dell’informazione”, della “società conoscitiva”, non va in questa direzione. In essa, invece, si riproduce e si incrementa il rapporto inversamente proporzionale fra occupazione e produzione caratteristica dell’attuale forma di produzione.

*L’università dei crediti: accumulare crediti, insegnare a credito, università in credito*

Sulle suddette premesse, quelle della “filosofia o *ideo-logica* produttivistica”, si basa la “Filosofia dell’intervento”, titolo del paragrafo I del documento del testo Martinotti (Rapporto Guido Martinotti, *Autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio di livello universitario e post-universitario*, 3 ottobre 1997). La terminologia stessa appartiene a tali premesse, oltre che gli obiettivi. Carattere “fortemente innovativo” del processo di riforma da avviare nell’ambito dell’università; “principio di contrattualizzazione” che regoli lo scambio di prestazioni fra università e studenti nella prospettiva di un “*lifelong learning*”; “flessibilità didattica” con tappe intermedie (diploma triennale) e specializzazioni post-laurea nella prospettiva di una “formazione permanente” “universitaria e non universitaria”, valutata con l’introduzione del sistema dei “crediti”; obiettivo della “mobilità” delle “risorse umane”; “differenziazione competitiva degli atenei”; “decisioni degli atenei in termini di offerta formativa”, “differenziazione competitiva” regolamentata per “evitare ridondanze e sprechi”;



promozione, da parte del “sistema dei crediti”, di “un buon grado di mobilità fisiologica e di ri-orientamento all’interno del sistema locale, nazionale e internazionale, oltre che con le attività di formazione extra-accademiche”; principio dell’“adattamento innovativo”, a cui cercano di adeguarsi “tutti i sistemi europei di istruzione superiore”; l’“autonomia degli Atenei” non come fine, ma come mezzo per la “rimozione di ostacoli sulla via di una maggiore funzionalità” degli studi universitari; l’assegnazione all’università del compito di valorizzare il “capitale di istruzione accumulato” dai singoli e “misurato” in crediti didattici, crediti formativi e in crediti professionali. Non c’è da meravigliarsi che, trasformata l’università in un’azienda, inseritala nel percorso formativo che passa attraverso il lavoro nell’azienda vera e propria auspicandone la dipendenza economica da quest’ultima quale contropartita della sua collaborazione alla produttività, che l’università privata risulti senz’altro più “efficiente” e “più competitiva” dell’università pubblica.

Il *principio della contrattualità* del rapporto studenti-ateneo colloca gli studi universitari nel processo di formazione permanente degli adulti e omologa il ruolo degli atenei a quello di qualsiasi altra azienda formativa extrauniversitaria. Gli studenti sono considerati quali “soggetti attivi adulti”, vale a dire inseriti nella “formazione permanente per tutto l’arco della vita attiva” e l’ateneo come una delle agenzie del percorso formativo dell’adulto. L’ateneo propone la sua offerta formativa, competitiva rispetto ad altre offerte, consentendo accumulazione di “crediti” da utilizzarsi per tutto l’“arco della vita adulta, occupazione compresa”.

Il *principio della diversificazione* competitiva degli atenei, strettamente collegato con quello della loro autonomia, pone le varie università statali in rapporto di diversificazione e gareggiamento nell’offerta da parte di ciascuna dei “pacchetti formativi” sono in grado di offrire con i loro corsi. “Competitività”, si premurava di precisare il testo Martinotti, facendo ricorso a una chiara forma di *denegazione freudiana*, non va inteso in senso economico. “La competitività in questo contesto non può avere il medesimo significato che gli si attribuisce nel linguaggio economico che regola i rapporti tra le imprese”. Ma se l’obiettivo è una formazione permanente universitaria ed extrauniversitaria sul mercato del lavoro, ciò, se è vera la precisazione, vuol dire che gli atenei sono competitivi solo in senso lato, non economico, e che sono le imprese ad essere effettivamente competitive, in senso economico, circa l’offerta formativa, o direttamente, o indirettamente, come sostegno economico e orientamento curricolare degli atenei. La precisazione del testo circa il doppio significato di “competitivo” tradisce il fatto che gli atenei possono essere competitivi solo fra di loro, ma non certamente competitivi con le imprese, il cui peso economico, nel sostegno e

nell'orientamento della formazione per tutto l'arco della vita attiva, è quello che conta davvero e non può non farsi sentire nella competizione stessa degli atenei.

In ogni caso, non si può certamente dire che il significato *economico* di “competitivo” non centri, dato che con questo principio, cioè con la “diversificazione competitiva degli atenei”, si vuole, come recita il testo Martinotti, “incoraggiare una scelta della sede in base a specifiche esigenze di formazione, piuttosto che la generica preferenza dell’”università sottocasa””. Come se questa scelta non fosse determinata soprattutto *economicamente* dalle possibilità di sostegno (dello studente stesso se già inserito – raro caso di “studente modello” – nel mondo del lavoro, o della sua famiglia, se, così com’è generalmente, ne dipende) in una università che non stia “sottocasa”, che richiede evidentemente costi notevoli, con svantaggi e vantaggi, che sono, soprattutto nel rapporto fra sud e nord, fra chi, per combinazione (guarda caso!), ha proprio “sottocasa” l’università meglio rispondente alle esigenze della sua formazione.

Il *principio della pluralità delle offerte*, cioè di offerte formative diversificate, sia per chi si prepara ad entrare nel mondo del lavoro, sia che per soggetti già inseriti in esso, “giovani adulti” o “adulti anziani”, che intendono aumentare i loro “crediti”, rientra nella concezione dell’inserimento dell’università nel processo di formazione permanente funzionale alle richieste del mercato del lavoro. Si tratta del “sistema della formazione *lifelong*” (espressione ricorrente nel testo Martinotti) a cui l’università diventa interamente strumentale, per quanto riguarda la didattica certamente. E per la ricerca? Il docente-che-ricerca, ammesso che l’attività di formatore, di tutor (l’attività di tutoraggio nell’università riformata diventa prioritaria nei confronti dello studente un po’ cliente e un po’ paziente) glielo permetta, non fa parte pure lui del sistema di formazione *lifelong*? La sua stessa attività di studio a che gli serve, se non gli permette di accumulare anch’egli, in qualche maniera, dei “crediti”?

Il principio delle pluralità delle offerte in risposta a diversi tipi di domanda formativa per tutto l’arco della “formazione *lifelong*” avrebbe comportato, preconizzava il documento Martinotti, “l’eliminazione dello status e dell’idea stessa di ‘fuori corso’”. E certamente *sono tutti in corso*, situati come sono sull’*unico corso funzionale* alla riproduzione del sistema di produzione, ciascuno ad un certo livello del corso di formazione *lifelong*, su una posizione diversa, e ciascuno valutato, a seconda dei crediti accumulati e delle competenze realizzate, in rapporto alla posizione che occupa in quella che la Commissione europea chiama la “società conoscitiva”: è la società in cui i criteri di valutazione di ognuno si basano sulla negazione di ogni alterità rispetto all’identità funzionale alla comunicazione-produzione. La “società conoscitiva” è un nuovo impero con le sue periferie. Ciò vale anche all’interno dell’Europa

stessa. Si sta formando una nuova forma di *emigrazione* europea, per ricerca di posti di lavoro e per qualificazione, ribattezzata “mobilità transnazionale”, di cui è non è difficile prevedere le direzioni preferenziali o meglio obbligatorie) (v. il Libro verde della Commissione europea, *Gli ostacoli della mobilità transnazionale*).

Il “principio della *flessibilità curricolare*” prevede l’adeguamento dell’offerta formativa ai cambiamenti repentini del mondo del lavoro, sicché gli atenei devono essere pronti, proponeva il testo Martinotti, ad aprire nuovi corsi di studio ed altrettanto pronti a chiuderli “una volta che se ne rilevi esaurita l’utilità”. L’offerta e la domanda formative creano e distruggono, a seconda delle esigenze del mercato e in considerazione dell’”utilità” (che non è, ovviamente, l’”utilità” nel senso “occupazioni socialmente utili” non richiesta dal mercato del lavoro) non solo i curricula, ma anche i “contenuti disciplinari” dell’insegnamento. Le stesse metodologie didattiche devono seguire, dice il testo Martinotti, ciò che il mercato offre soprattutto in fatto di “nuove tecnologie comunicative”.

Il principio della flessibilità curricolare rientra perfettamente nelle direttive della Commissione europea che dedica particolare attenzione all’inventiva e all’innovazione (v. *Libro verde sull’innovazione*), ma ciò pur sempre nell’ottica del profitto, dell’”investimento immateriale” e assumendo come unico riferimento dell’innovazione il mercato. Come abbiamo visto, il carattere innovativo del prodotto-merce viene fatto consistere nella sua capacità *distruttiva* di precedenti prodotti similari presenti sul mercato (il “premio di rottamazione” a carico dello Stato a vantaggio della produzione automobilistica fa parte di questa logica).

Il principio della veloce e facile creazione, distruzione e mutabilità dei curricula, dei corsi di insegnamento e dei contenuti didattici si riflette sulla possibilità di impiego dei docenti a seconda delle esigenze degli atenei, sul loro spostamento da un corso all’altro, ossia è collegato, come si esprimeva il testo Martinotti, con il “*principio della mobilità delle risorse umane*” (i docenti). E, siccome questo principio può risultare in contrasto con quello della libertà di insegnamento, il testo in questione era pronto, come sempre si è fatto quando tale libertà si è voluta sopprimere, di gettare discredito su questo “principio” dicendo perentoriamente che “sotto il pretesto della libertà di insegnamento [il “sistema italiano”] ha mascherato il più perverso intreccio di nicchie, privilegi e cattiva distribuzione delle risorse che abbia mai dominato un sistema organizzativo”. È questa una procedura discorsuale e operativa pericolosissima, contro la quale si sarebbe dovuto subito reagire a difesa delle conquiste che l’università italiana aveva realizzato e difeso nei confronti del potere politico ed economico. L’altro espediente argomentativo contro il “pretesto della libertà di

insegnamento” a cui il testo ricorre è quello della omologazione e allineamento con quanto avviene “all'estero”, dato che si tratterebbe, in questo caso, di “una peculiarità del sistema italiano”.

Tutto questo per giustificare la possibilità di utilizzo, “una utilizzazione piena ed efficace”, dei docenti — in base alle necessità didattiche relative alla comparsa e scomparsa, “senza lunghe e defatiganti procedure”, di nuove attività formative, di corsi di insegnamento, discipline, corsi di diploma e di laurea — a seconda delle “esigenze didattiche”, per esempio, dell’“impiego dei docenti di corsi specialistici per sostenere lo sforzo didattico di corsi introduttivi e affollati”, “anche solo temporaneamente”. La “temporaneità” qui non è certo un elemento rassicurante né tanto meno una garanzia per una didattica non improvvisata e per una ricerca non in funzione dell’accumulo di “crediti”. Come, evidentemente non lo è la “mobilità per limitati periodi di tempo”, che andrebbe “stimolata”, stando al testo, tra gli atenei, “anche ricorrendo ad accordi interateneo”. *Flessibilità curricolare e mobilità delle risorse umane*: non c’è dubbio che questi siano due buoni principi, ma a condizione che non si ritenga che il fine dell’università debba essere quello di inseguire le esigenze della produzione e del mercato.

L’insegnamento diventa così subalterno alla ricerca di lavoro, alle richieste del mercato del lavoro (l’araba fenice). La subalternità dell’insegnamento al lavoro trasforma l’università in una scuola professionale, la inserisce “nel quadro del sistema integrato di certificazione delle competenze professionali”. Si è lamentato, nel recente passato, l’abbassamento del livello dell’insegnamento universitario a quello liceale e si è parlato di “liceizzazione dell’università”. L’attuale riforma spinge avanti questo processo, trasformando l’università in una scuola professionale, o meglio in uno dei momenti e dei fattori che possono intervenire nel complessivo processo della professionalizzazione. Nelle parole del testo Martinotti, essa viene a situarsi “nel quadro di un sistema integrato di certificazione delle competenze professionali che riguarda sia l’università, sia gli altri settori del sistema formativo, sia lo stesso mercato del lavoro”. L’insegnamento universitario deve essere “*spendibile*” nel processo di professionalizzazione in funzione del mercato del lavoro. Il criterio della “spendibilità” trasforma l’insegnamento universitario in mezzo di acquisto di “crediti” nella formazione in corso degli individui: *sempre in corso*, visto che si tratta di formazione *lifelong*, e anche perché è inquadrata nel “sistema integrato” di tutti i settori formativi, universitari e non. Lo status e l’idea stessa di “fuori corso”, negli studi universitari — fuori corso sia nel senso di non incanalato e di non integrato, sia nel senso di non spendibile sul mercato, sia

pure nei tempi lunghi previsti dal “sistema dei crediti” — sono (è un’espressione del testo) da “eliminare”.

Tutto questo, che è il completo allineamento dell’Università con la logica dello “sviluppo”, è stato fatto passare per un processo affidato a un’ampia “capacità di iniziativa” (è la libera iniziativa di quel fantasma che un certo impenitente neoliberismo non smette di fare aleggiare nella nostra forma sociale, cioè il fantasma del “libero mercato”); viene fatto passare per “trasformazione dell’insieme dell’istruzione superiore da un sistema *dall’alto*, basato su criteri di pianificazione, a un sistema stimolato da iniziative dal basso”.

Queste “iniziative dal basso” realizzate all’interno di ciascun ateneo vengono sottoposte a “monitoraggio e controllo dell’efficienza nell’auto-governo, dell’efficacia dei processi e delle qualità dei prodotti”. È il principio indicato nel testo Martinotti come “principio della valutazione”, valutazione “anche esterna” del buon funzionamento. In quella interna è prevista la valutazione didattica da parte degli studenti, nell’ottica di *customer satisfaction*, la quale valutazione, ovviamente, non può far altro che restituire nei criteri e nei risultati, priva del tutto com’è di una formazione critica di base, “pan per focaccia”, facendo, nel migliore dei casi, della “spendibilità” di ciò che è stato insegnato la propria unità di misura. Anche per la differenziazione competitiva degli atenei, diventa loro interesse, diceva il testo, promuovere attività interne di valutazione e richiedere periodiche valutazioni esterne dei loro “prodotti e servizi formativi”: “si pone pertanto l’esigenza di dare definizione istituzionale ed operativa ad un organismo di valutazione esterna”. Ciò anche in rapporto all’adozione del “sistema dei crediti” che deve inevitabilmente fare riferimento ad un “accreditamento nazionale”.

Il testo Martinotti prevedeva infatti la “graduale sostituzione di un valore formale del titolo di studio, assegnato a priori” con “un sistema di certificazioni *a posteriori* o accreditamento basato su tre criteri, *valore culturale* [?] del titolo proposto, sua *rispondenza a esigenze sociali ed economiche* e *adeguatezza delle risorse* messe a disposizione degli atenei”. Basata su questi criteri la proposta dell’accreditamento nazionale a posteriori si commenta da sé soprattutto in fatto di promozione delle iniziative dal basso.

Il sistema dei “crediti” non veniva introdotto dal testo Martinotti e nella corrispondente riforma per la prima volta. Esso era stato già introdotto dalla legge n. 341/90, comma 2, art. 11. Come il testo Martinotti riconosceva, “a sette anni di distanza dall’emanazione” questa legge era “rimasta pressoché inattuata”. Perché? Il testo non se lo chiede, ma a dispetto della coerenza con il suo principio della “trasformazione dell’insieme dell’istruzione superiore da un sistema *dall’alto*, basato su criteri di pianificazione, a un sistema stimolato da iniziative dal basso”, faceva di questa legge, “pressoché rimasta inattuata” dagli atenei, l’elemento

portante della sua proposta in tema di autonomia didattica e innovazione dei corsi di studio di livello universitario e post-universitario.

Che si possa conteggiare in ore il lavoro “materiale” sembra facile, sembra fattibile. Ma anche per esso l’equiparazione lavoro-salario non c’è se c’è un profitto. Si è parlato di plusvalore – oggi dire “plusvalore” equivale a dire “Marx” – meglio allora: “valore aggiunto”. In ogni caso una sperequazione c’è. Comunque, la quantificazione, il conteggio in ore, per il lavoro materiale sembra fattibile (per pitturare le pareti di una stanza, possiamo fare un calcolo: quante ore? E pattuire un compenso per il lavoro. Pagare in base alle ore, al tempo necessario, è la condizione per quantificare. Sembra semplice quantificare il lavoro materiale, cioè stabilire quante ore si è lavorato e pagare in base a questo calcolo. Ma il lavoro immateriale, il lavoro creativo, il lavoro inventivo, come può essere quantificato? Non importa sapere se ciò sia possibile o meno; bisogna intanto che, per tenere in piedi la forma sociale capitalistica, che è basta sulla compra vendita di forza lavoro – benché ormai accanto al lavoro libero sia comparso a livello strutturale quello della liberazione dal lavoro, che, finché questa forma persiste, si presenta come disoccupazione dilagante –, si abituino i giovani sin dall’inizio, fin da quando stanno studiando, fin da quando si stanno formando, a credere che ciò sia fattibile. E come si fa? Col sistema dei crediti. I crediti: trasformare lo studio, il piacere di leggere un libro, l’ascolto di una lezione, l’interesse per una disciplina in un punteggio da accumulare. La “risorsa” considerata oggi decisiva per l’investimento, per il profitto – il cosiddetto lavoro immateriale – con molta difficoltà si lascia quantificare, conteggiare in ore. L’espedito dei crediti per renderlo credibile (vale a dire: “credici e crediti da un momento all’altro mercificabile!), fin dal periodo della preparazione, dello studio, della formazione, è patetico e risibile, al tempo stesso.

### *Il contributo delle scienze del linguaggio all’insegnamento delle lingue e delle letterature*

Scienze del linguaggio e insegnamento delle lingue e delle letterature: si può pensare a questo rapporto come se si trattasse del problema dell’accostamento dei suoi termini. In realtà il collegamento sussiste già. Ciò per la semplice ragione che l’oggetto dell’insegnamento linguistico e di quello letterario non si trova bell’e pronto, come un dato naturale, ma è il risultato di una elaborazione teorica, di una scelta pregiudiziale, presuppone una riflessione preliminare che stabilisca *che cos’è lingua* e *che cos’è letteratura*, che cosa ne fa parte e che cosa ne è escluso, a quale parola e a quale scrittura riferirsi per determinare l’*oggetto pertinente* dell’insegnamento linguistico e letterario. Ciò vale anche per i metodi e gli obiettivi dell’insegnamento. Come quel tale che faceva della prosa senza saperlo, chi insegna

lingue e letteratura, opera, anche inconsapevolmente, sulla base di presupposti teorici, che egli mette in pratica nel determinare *che cosa* insegnare, *come* insegnare, *in vista* di quali obiettivi. Determinate concezioni filosofiche, psicologiche, linguistiche relative al concetto di lingua, ai rapporti fra le lingue, alle “abilità linguistiche”, ai rapporti fra linguaggio e “realtà”, al concetto di “grammatica”, ecc. hanno influenzato le pratiche glottodidattiche orientandole via via nel senso della grammatica prescrittiva, del comportamentismo, della linguistica classificatoria, ecc. Anche l’insegnamento letterario è stato generalmente praticato sulla base di più o meno implicite concezioni linguistiche. Ciò sia per la connessione lingua/letteratura, sia per il collegamento fra teoria della letteratura e teoria del linguaggio.

Per ciò che concerne direttamente l’insegnamento della letteratura, il collegamento con una determinata concezione linguistica può essere colto nella interpretazione monolinguistica di tale insegnamento, che ha fatto spesso considerare il “linguaggio letterario” un registro privilegiato, se non l’unico.

Non si tratta dunque di proporre un collegamento fra concezioni e teorie linguistico-letterarie da una parte e insegnamento delle lingue e delle letterature dall’altra, dato che tale collegamento sta, per così dire, inerte nelle cose stesse; quanto piuttosto di farne oggetto diretto di riflessione. Bisogna in primo luogo considerarlo in rapporto allo sviluppo delle nuove scienze del linguaggio e della loro riflessione in funzione della stessa precisazione dei concetti direttamente implicati nell’insegnamento linguistico e letterario, quali *lingua*, *grammatica*, *apprendimento*, *competenza linguistica e comunicativa*, *segno*, *lettura*, *testo*, *scrittura letteraria*, *autore*, ecc. Com’è noto, in Italia tale sviluppo, in termini significativi, può essere fatto iniziare intorno alla metà degli anni sessanta, quando ai tradizionali interessi glottologici, storico-comparativi, filologici e dialettologici si affiancarono, in un rapporto di continuità, che è anche continuità degli ambiti della ricerca e dell’insegnamento, gli interessi per la linguistica generale, la sociolinguistica, la semiotica, la psicolinguistica, per la linguistica formale e quantitativa, la linguistica informatica, per i rapporti fra linguistica e cibernetica, per la linguistica contrastiva e la didattica delle lingue straniere, ecc.

La duttilità, la polivalenza della “materia linguistica” (“materia” nell’accezione saussuriana e quindi distinta da “oggetto”), in questo senso *materia signica* al massimo grado, si presta a essere oggetto di interessi disciplinari diversi, di essere considerata sincronicamente e diacronicamente, dal punto di vista della linguistica (“interna”) e da quello della sociolinguistica; dal punto di vista del sistema *langue* e da quello dell’enunciazione, del discorso, del testo; in termini di formalità e insieme di deformabilità; di ripetizione e di innovatività; di algebricità e non; secondo un’interpretazione universalistica o un’ipotesi relativistica – spinta fino a negare la possibilità stessa della traduzione interlinguistica. Uno dei meriti attribuibili alla concezione di Saussure quale risulta anche dalle fonti manoscritte dei suoi corsi di linguistica generale, sta forse non tanto nell’aver posto l’esigenza di una definizione rigorosa di concetti spesso acriticamente impiegati negli studi linguistici, come

segno, lingua, linguaggio, quanto nell'aver individuato e descritto appunto i diversi aspetti, anche fra loro contraddittori, secondo cui si presenta e può essere oggettivata la "materia linguistica". Data "la massa eteroclitica" delle cose che fanno parte della realtà del linguaggio (Saussure), il confronto con gli oggetti delle moderne scienze del linguaggio, in particolare con quelli di volta in volta individuati dalla linguistica per definire se stessa, *diviene determinante* per la specificazione dell'oggetto dell'insegnamento linguistico: ora individuato nella *langue*, ora nella competenza linguistica, ora nella competenza comunicativa, ecc.

Sul versante dell'insegnamento della letteratura, il rapporto con le scienze del linguaggio è reso inevitabile dal fatto che esse – diversamente dalla linguistica (sia tassonomica sia generativo-trasformativa) che generalmente per occuparsi della frase ha perso di vista l'enunciazione – orientano la loro attenzione non solo agli elementi linguistici, quali il fonema, il monema, la frase, ma anche al tutto unitario costituito dal testo, alle totalità intertestuali; ed inoltre rivolgono il loro interesse alla caratterizzazione e classificazione dei vari generi discorsuali di cui i generi letterari sono una parte, dialetticamente collegata con il resto dei generi, i generi del linguaggio "ordinario", i generi "bassi" della "cultura popolare", i generi della "cultura di massa".

La linguistica testuale, la semiotica del testo, come pure la riflessione filosofico-semiotica sui concetti di scrittura, autore, letteratura, storia letteraria, contribuiscono non semplicemente a una più adeguata strumentazione per l'insegnamento della letteratura, ma alla ridefinizione stessa del concetto di produzione letteraria. La teoria della letteratura e la critica letteraria non possono prescindere dall'impiego di nozioni che rientrano anche nella riflessione della semiotica, della linguistica generale, della linguistica testuale, della sociolinguistica e della filosofia del linguaggio. Ci limitiamo qui ad accennare ad alcuni aspetti del testo letterario in cui risultano questi punti di incrocio: il rapporto "autore" ed "eroe" è un rapporto fra *due discorsi* ; l'autore è una *funzione del discorso*; *la parola dell'opera letteraria è dialogicamente* orientata, fin dalla scelta del genere o sottogenere letterario cui appartiene, verso una *parola altra*, che è quella del *destinatario* ; il testo letterario risente prima di tutto della storia della configurazione attuale del *discorso del genere letterario* di cui fa parte; solo *mediatamente*, attraverso di essa, entra in rapporto con le strutture sociali, con gli avvenimenti storici e le ideologie della sua contemporaneità, con la "psicologia dell'"autore" e la sua visione del mondo; ed è questa mediazione a conferire *materialità semiotica* al testo nella sua *forma letteraria*

#### *L'insegnamento linguistico e letterario nell'università italiana*

In un articolo del 1968 sull'insegnamento delle materie linguistiche nelle università italiane, De Mauro evidenziava i limiti di tale insegnamento. Consideriamo i punti essenziali di questa analisi.



1) gli insegnamenti che si intitolano “lingua e letteratura” sono svolti in chiave prevalentemente letteraria: quel che interessa soprattutto è la storia della letteratura e non la storia e la descrizione scientifica della lingua;

2) con gli stessi insegnamenti non è raro che non solo non si tenda ad una conoscenza storico-scientifica, ma nemmeno a una decente pratica della lingua: lo studio della “lingua e della letteratura” si riduce allora allo studio mnemonico della traduzione di qualche testo originale e all’apprendimento di una serie di nozioni di storia letteraria; lo studio è faticoso, ma la fatica è spesso spesa male; 3) per garantire la conoscenza storico-scientifica della lingua la maggior parte dei docenti di lingue non ha la necessaria formazione linguistica: si tratta per lo più di studiosi di storia letteraria, ed è assai difficile far coesistere due specializzazioni così distanti in una stessa persona (le eccezioni, posto che vi siano, confermano la regola); 4) gli insegnamenti denominati “storia della (grammatica e della) lingua italiana” hanno in vari casi un impianto meramente filologico o stilistico; non è raro che la storia della lingua in senso stretto ne resti fuori; 5) anche gli insegnamenti “filologia” sono nella maggior parte dei casi dominati dalle inclinazioni letterario-filologiche dei docenti; e se pure vi si tratta di linguistica, lo si fa solo in riferimento alle protolingue o alle fasi linguistiche più arcaiche; 6) sugli insegnamenti denominati “glottologia” pesa l’onere di essere il perno dell’organizzazione degli studi linguistici: per formazione e studi i docenti sono quasi tutti degli specialisti di indoeuropeistica: di nuovo, beneficia di ciò lo studio di lingue morte e non quello di fasi linguistiche a noi più vicine o contemporanee; inoltre, i glottologi sono lontani in molti casi da tutti i settori più moderni della ricerca linguistica, ed accade che dagli insegnamenti così denominati restino fuori organiche trattazioni di fonologia generale, semantica generale, sintassi generale, teoria dello stile e della tradizione, ecc.

Che cosa e quanto è cambiato dal ‘68 a oggi, rispetto alla situazione descritta da De Mauro? Per le discipline concernenti lo studio delle lingue e delle letterature straniere, tranne alcuni casi per i quali non ci è preoccupati di trovare una motivazione, l’insegnamento della letteratura è stato separato dallo studio della lingua: da una parte l’”insegnamento della letteratura”, inglese, francese, spagnola, ecc., dall’altra l’insegnamento di “lingua e traduzione” relativamente alle diverse lingue. La loro separazione è stata sancita dalla loro attribuzione a due settori disciplinari tra loro separati.

A quanto pare, questa separazione non ha migliorato le cose. Forse le ha peggiorate, intanto perché l’etichetta della disciplina, “lingua e traduzione”, promette di più di quanto non dia e di meno di quanto dovrebbe essere dato in un corso di laurea che non vuol essere una scuola per “interpreti e traduttori” né un corso “Berlitz”. La maggior parte degli ex docenti di lingua e letteratura ha optato per il settore letterario, e data la carenza di docenti preparati per l’insegnamento di lingua e traduzione, ha preso quest’ultimo in “affidamento” (generalmente conferito come “gratuito”). Sicché la separazione dei due settori non ha eliminato, nella gran parte dei casi, “la difficoltà di far coesistere due specializzazioni così distanti in una stessa persona”: Ma ha semplicemente aggiunto alle carenze dell’insegnamento di una data lingua e della teoria e pratica della traduzione ad essa relativa, che continua ad essere fondamentalmente compito dell’”esperto linguistico” – ed è già indicativo già il fatto che tale titolo appartenga non al titolare dell’insegnamento ma al “lettore” – anche le conseguenze non certamente positive dell’idea di poter insegnare “lingua e traduzione” separatamente dalla letteratura e dalla cultura che di quella lingua è espressione.

Nelle facoltà di lingue e letterature sono stati attivati insegnamenti di linguistica generale, linguistica testuale, sociolinguistica, semiotica, semiotica del testo, semiotica della traduzione, glottodidattica, didattica delle lingue moderne, ecc., e ciò ha certamente contribuito a una maggiore possibilità di preparazione di base per lo studio delle lingue e delle

letterature, ma esse sono generalmente restate discipline opzionali e come tali considerate “complementari” e in rapporto di alternativa e di reciproca esclusione tra loro (la competitività assurdamente è presente anche qui). E lo sono ancora di più oggi in cui, divenuto legge il decreto Mussi, a partire dall’anno accademico 2008-2009 le discipline del corso di laurea sono obbligatoriamente venti per la laurea triennale e dodici per quella magistrale, e dove dunque è aumentata la difficoltà di trovare agli insegnamenti suddetti (considerati, linguistica compresa, insegnamenti “non linguistici”, essendo stati contraddistinti come “linguistici” queglii delle lingue) qualche posto libero tra quelli occupati dagli insegnamenti ritenuti professionalizzanti nelle facoltà di lingue e letterature, cioè quelli di lingua e traduzione e quelli concernenti la relativa letteratura e la relativa filologia, e tra quelli occupati da altre discipline anch’esse “opzionali”, come quelle concernenti la storia, la geografia, le scienze sociali e della cultura (antropologia, sociologia, storia dell’arte, storia del teatro, della musica, ecc.).

Come abbiamo accennato, l’insegnamento della lingua straniera è raramente svolto dal professore titolare dell’insegnamento di lingua e letteratura – il quale si occupa generalmente dell’insegnamento della letteratura – ma è svolto in gran parte dal lettore di madre lingua, impropriamente denominato “esperto linguistico” titolo che dovrebbe essere riservato al docente di lingua e traduzione e che dovrebbe riferirsi a competenze e pratiche di riflessione sulla lingua, tanto più quando l’insegnamento fa parte di una facoltà di lingue. Ciò comporta che all’insegnamento della lingua straniera della pratica della traduzione non venga garantita una riflessione metalinguistica fondata su competenze semiotico-linguistiche di ordine fonologico, sintattico, semantico, pragmatico. Si tenga conto anche che l’accantonamento del metodo audio-orale basato sullo “stimolo-risposta” e collegato con l’impiego dei vecchi “laboratori linguistici”, accantonamento che è seguito alla crisi della linguistica comportamentistica, ha dato luogo a una situazione di disorientamento nei sussidi didattici per l’insegnamento della lingua straniera. Alla critica del comportamentismo linguistico nell’ottica della grammatica trasformazionale chomskiana non è seguito da parte di quest’ultima la proposta di un metodo didattico alternativo, soprattutto per quanto riguarda l’insegnamento delle lingue straniere. Nel frattempo, i nuovi contributi provenienti dalle scienze della comunicazione e dalle applicazioni tecnologiche, che vanno nella direzione di un insegnamento di tipo interattivo della lingua straniera, stentano ad avere una effettiva incidenza, non solo per le oggettive difficoltà di rinnovamento delle strutture didattiche, ma anche dei metodi dell’insegnamento tradizionale, soprattutto a causa delle carenze di personale docente preparato in tal senso.

Nell’insegnamento della letteratura manca una riflessione – istituzionalizzata – di ordine metodologico, che dovrebbe svolgersi su due livelli: come leggere il testo letterario e come insegnare letteratura. La piega storiografica dell’insegnamento della letteratura italiana e di quella straniera, come del resto di molti insegnamenti delle Facoltà umanistiche (*storia*

del teatro, *storia* della critica, *storia* dell'arte, *storia* della musica) fa perdere di vista la questione della determinazione della specificità del oggetto studiato e il problema della definizione degli strumenti teorici secondo cui considerarlo. Il testo letterario, nei casi in cui riesce a sottrarsi a interpretazioni di ordine psicologista, contenutistico, formalistico, viene per lo più ridotto a documento storico, della storia sociale, se non di quella biografica dell'autore; del quale documento ben poco si dice circa la sua *specificità*, non solo formale ma storico-sociale, *di testo letterario*. L'insegnamento ("complementare") di letteratura comparata, che potrebbe svolgere, come di fatto avviene in gran parte delle università straniere, il compito di offrire una riflessione sulla specificità del testo letterario, sulle caratteristiche dei generi letterari e sulle loro trasformazioni e le diverse espressioni nella letteratura mondiale, e sopperire all'eventuale assenza di insegnamenti di teoria e metodologia della letteratura, risente della sua appartenenza all'area dell'italianistica, con la conseguenza di una limitazione non solo dello spazio della "comparazione", ma anche della riflessione teorico-metodologica.

Complessivamente, si può dire che il quadro delineato da De Mauro non è molto cambiato, soprattutto perché, se è aumentata, nei corsi di laurea in lettere e in lingue e letterature straniere, la presenza di discipline teoriche concernenti i linguaggi e la letteratura, gli insegnamenti linguistici e letterari non ne hanno molto risentito e nella pratica didattica, per la mancanza di una riflessione diretta e sistematica sul piano metodologico, sono rimasti sostanzialmente immutati.

#### *Oltre la funzione comunicativa della conoscenza della lingua straniera*

È inutile soffermarsi sull'importanza della conoscenza di una o più lingue straniere (nel Libro bianco *Insegnare e apprendere* della Comunità Europea si afferma la necessità della conoscenza, da parte dei comunitari, di almeno altre due lingue oltre la propria) per scopi comunicativi, in un mondo in cui la rete comunicativa, sotto ogni aspetto della comunicazione (di merci, energie, oggetti di consumo, strumenti di produzione, persone, messaggi, informazioni, ecc.) è estesa su tutto il pianeta. Conoscere, in funzione della comunicazione ormai mondializzata, più lingue diventa una necessità unanimemente riconosciuta. L'insegnamento delle lingue per scopi pratico-comunicativi fa esso stesso parte delle merci che la mondializzazione del mercato richiede e ingloba. La scuola e l'università non possono ignorare questa necessità.

Ma bisognerebbe chiedersi: intercorre qualche differenza fra lo studio delle lingue straniere per scopi pratico-comunicativi (conoscenza dei linguaggi pratico-quotidiani) per i quali esistono sempre più istituti privati specializzati in tal senso, o fra la conoscenza delle lingue straniere in settori specializzati (commerciale, o di una determinata branca professionale o scientifica) a cui, per esempio, può essere soprattutto rivolto l'insegnamento delle lingue in una facoltà universitaria come Economia, Giurisprudenza, o Scienze?

Tuttavia il discorso che qui ci interessa svolgere non riguarda soltanto gli sudi universitari e le Facoltà di lingue. Nei *Nuovi programmi didattici per la scuola primaria del 1985*, in cui venne introdotta nella scuola elementare la conoscenza della lingua straniera, la prima finalità che si attribuiva a tale insegnamento era quella di “aiutare ed arricchire lo sviluppo cognitivo offrendo un altro strumento di organizzazione delle conoscenze”. Veniva collocato, invece, al secondo posto l’obiettivo di “permettere al fanciullo di comunicare con altri attraverso una lingua diversa dalla propria”. Ma, a parte la scuola, la nostra questione diventa una questione generale, che riguarda tutti coloro che si accostano alla conoscenza di una lingua straniera: non ci sono altre motivazioni e altri vantaggi nello studio delle lingue straniere, che quelli di ordine comunicativo?

A questo proposito dovrebbe far riflettere la convinzione espressa da Noam Chomsky secondo cui la funzione specifica del linguaggio non è la comunicazione, e l’interesse per le funzioni comunicative nello studio delle lingue è addirittura fuorviante rispetto alla loro conoscenza. Chomsky si riferisce soprattutto alla conoscenza del linguista ed è ovvio che la conoscenza del linguista nei confronti di una lingua va ben al di là di scopi comunicativi. Ma per Chomsky anche la competenza linguistica del parlante nativo non si riduce alla conoscenza comunicativa.

Dal nostro punto di vista, quello che ci interessa è il valore che può assumere, al di là di quello pratico-comunicativo, la conoscenza di una lingua straniera per la *coscienza linguistica*, la coscienza linguistica di un parlante di una determinata lingua, la sua coscienza linguistica rispetto alla lingua di cui è competente. La questione è se lo studio delle lingue straniere non debba essere svolto, soprattutto in una facoltà di lingue, ma anche in tutto l’arco dell’insegnamento linguistico dalla scuola elementare alla scuola superiore, per riflettere sulla lingua straniera oltre che per usarla nella comunicazione, precisamente per riflettere su di essa con lo scopo di allargare la propria *coscienza linguistica*, di realizzare un atteggiamento di presa di coscienza, di distanziamento, di capacità critica nei confronti della stessa lingua posseduta come materna (nella prospettiva di una “pedagogia dell’interculturalismo” una tale visione critica della propria lingua e della propria cultura dovrebbe essere centrale).

Questa riflessione sulla lingua straniera non ha come fine la *conoscenza linguistica* non funzionalizzata alla comunicazione nel senso in cui può interessare al linguista, ma è in funzione della *coscienza linguistica di parlante* riguardo alla propria stessa lingua. Essa perciò conferisce un senso concreto alla conoscenza delle regole grammaticali, all’attenzione sul funzionamento interno della lingua seconda, al suo lessico e alla sua interpretazione semantica del mondo, al raffronto fra le sue regole e quelle della lingua primaria. La priorità attribuita alla competenza comunicativa nello studio della lingua straniera fa perdere di vista la sua conoscenza in funzione dell’ampliamento della coscienza linguistica, rispetto alla quale lo stesso studio delle regole grammaticali (sul piano fonologico, fonetico, morfologico, sintattico, lessicale e semantico) assume valore e significato.

Da questo punto di vista, riacquista senso anche lo studio delle lingue morte, la cui funzione comunicativa può evidentemente riguardare unicamente la conoscenza dei testi in esse redatti, e che invece possono contribuire moltissimo alla consapevolezza nei confronti della propria lingua viva, e non soltanto per motivi storici di dipendenza, di derivazione, di discendenza, ma anche nel caso in cui si tratti di rapporti fra lingue del tutto lontane sul piano storico o geografico. Così come è possibile uno spazio per la conoscenza delle lingue straniere moderne che non sia la conoscenza per scopi pratico-comunicativi e neppure si riduca alla conoscenza di linguista, ma che riguardi la possibilità di un più ampio spessore della coscienza linguistica di parlante, alla stessa maniera è possibile, nei confronti delle lingue morte, uno spazio conoscitivo che non sia né conoscenza per scopi (ridottissimi) di ordine comunicativo, né conoscenza da erudito o da filologo, ma contribuisca anch'essa alle possibilità critiche di presa di coscienza linguistica.

Il fatto stesso che le discipline concernenti l'insegnamento universitario delle lingue straniere abbiano il nome di "Lingua e traduzione" (francese, inglese, spagnola...) può essere un indicatore dell'importanza della traduzione interlinguistica nei confronti della consapevolezza linguistica. Per il distanziamento dalla propria lingua in modo da averne una visione critica, sono necessari, come dice Bachtin, gli *occhi di un'altra lingua*. Dalla propria lingua non è possibile uscire per guardarla dall'esterno, a meno che non si entri in un'altra lingua. Bisogna anche tener conto della differenza che intercorre fra plurilinguismo, inteso come capacità di passare da una lingua ad un'altra, e *pluridicorsività dialogica*, vale a dire capacità di confronto e interazione dialogici fra le lingue. Di ciò si deve tener conto nell'insegnamento della seconda lingua.

Gli studi di psicologia del bilinguismo e dell'educazione bilingue condotti in Italia e all'estero nell'ambito della psicopedagogia del linguaggio e della psicolinguistica, confermano la distinzione fra una semplice situazione di bilinguismo funzionale, inerente ad ambienti multiculturali, e una "competenza bilingue", come padronanza di due lingue nel senso della comprensione linguistica adeguata del loro funzionamento e delle loro differenze. Dal punto di vista della psicopedagogia del linguaggio si sottolinea l'importanza dell'acquisizione linguistica della seconda lingua non semplicemente come strumento comunicativo, ma soprattutto come fattore formativo rivolto allo sviluppo dell'intera personalità del discente. Risulta nel complesso che l'acquisizione linguistica della seconda lingua come fattore formativo è qualcosa di diverso e di più dell'insegnamento della seconda lingua come strumento comunicativo. La prima mira, infatti, alla presa di "coscienza metalinguistica", alla competenza non solo linguistica e non solo comunicativa, ma alla competenza *metalinguistica*, e consiste in una conoscenza formale, intenzionale, dichiarativa del funzionamento semiotico (sintattico, semantico e pragmatico) delle lingue. Ai fini di tale coscienza linguistica o competenza metalinguistica la conoscenza di più di una lingua è particolarmente importante (se non proprio decisiva).

Il riconoscimento dell'importanza dell'apprendimento linguistico allargato a una seconda o terza lingua in funzione della presa di coscienza linguistica, è connesso con una concezione del parlare non ridotto a semplice codificazione e decodificazione basate sul sistema della *lingua*, ma inteso come umana abilità cognitiva complessa riconducibile al "linguaggio", secondo la terminologia della "semiotica globale" (Sebeok), che impiega tale termine per riferirsi alla *procedura modellizante* specie-specifica dell'uomo, caratterizzata dalla "sintassi" o "scrittura", e quindi dalla capacità di costruzione e decostruzione infinite tramite un numero finito di elementi.

Il *linguaggio*, in tal senso, è una capacità specie-specifica dell'uomo: sul piano filogenetico, già dell'*homo habilis* e nell'*homo erectus* (entrambi muti), ma, a quanto pare, già presente nel primo ominide quale condizione della sua evoluzione, prima che l'*homo sapiens* impiegasse il parlare per comunicare; sul piano ontogenetico, già "in dotazione" dell'infante, benché *in-fans*, non parlante; sul piano patologico, in possesso da parte del sordomuto, per quanto incapace di utilizzare il mezzo comunicativo del parlare. Si potrebbe dire che al cane più bravo a farsi capire non manca solo la parola, come si dice; manca in primo luogo il linguaggio. È al sordomuto, il quale non per questo è privo della capacità di linguaggio, che manca solo la parola. Se, per ipotesi due nostri antenati preistorici avranno potuto lamentarsi la nuova invenzione del parlare e dei suoi "inconvenienti" è perché dotati di linguaggio e, sulla sua base, di altri mezzi comunicativi rispetto al parlare.

Il linguaggio, quale capacità di costruzione di più mondi possibili, trova una sua delimitazione costruttiva nel realizzarsi mediante una lingua determinata. "Il gioco del fantasticare" (Sebeok), fondato sul linguaggio, nella lingua trova tanto più incremento quanto più è in grado di avvantaggiarsi di tutti gli strumenti che la lingua fornisce e di sfruttare in pieno tutte quante le sue potenzialità, anche perché le lingue stesse sono il risultato storico di "questo gioco del fantasticare", sono fondate sulla capacità di linguaggio e testimoniano ciascuna della sua capacità di costruzione di più mondi.

Ma la capacità di linguaggio e il gioco del fantasticare trovano anche nella lingua così come storicamente si è costruita una delimitazione delle proprie possibilità. Questa restrizione del linguaggio da parte di una lingua può essere superata con l'impiego di un'altra lingua, la cui conoscenza pertanto non serve soltanto per superare barriere di ordine comunicativo, ma anche di ordine cognitivo, critico, ideologico, inventivo, ecc. con l'evidente vantaggio – proprio di un "plurilinguismo dialogico" – sul piano della capacità decostruttiva e ricostruttiva, quale condizione del pieno sviluppo, non delimitato e non pregiudicato unilinearmente, del parlante. La presa di coscienza nei confronti della propria lingua, che è resa possibile dall'assunzione della visione del mondo di un'altra lingua, permette una visione non coincidente con quella offerta dalla propria lingua e capace di sviluppare e arricchire dunque non solo la coscienza linguistica del parlante, ma anche la coscienza linguistica della lingua stessa.

Circa la relazione tra linguaggio e parlare, si può notare che tale relazione ha richiesto evidentemente un reciproco adattamento, che però non si è ancora pienamente realizzato. La conseguenza è che continua a sussistere qualche discrepanza tra modellazione primaria e comunicazione, tra linguaggio e lingua, tra inventiva e capacità espressiva. Il perfezionamento del linguaggio verbale e delle capacità espressive attraverso di esso resta tuttora un compito particolarmente importante che evidentemente va preso in seria considerazione nelle discipline che si occupano dei processi formativi.

*A che serve insegnare oggi letteratura?*

Fino a tempi non molto lontani, la non coincidenza in Italia, fra lingua materna e lingua nazionale, tanto più forte quanto più indietro si risale negli anni che seguono l'unificazione nazionale, ha fatto sì che l'insegnamento della letteratura venisse visto in funzione della compensazione di questo divario e dell'apprendimento di quella che sarebbe dovuta essere la lingua materna e di fatto non lo era: potremmo parlare in tal senso di un "carattere materno-compensativo" dell'insegnamento tradizionale della letteratura.

Questo compito "materno-compensativo" dell'insegnamento della letteratura, in quanto funzionale all'unificazione linguistica, ha fatto apparire l'insegnamento della letteratura come educazione al monolinguisimo. Gran parte degli orientamenti attuali verso un rinnovamento della programmazione didattico-educativa e in particolare dell'insegnamento dell'italiano, in connessione a una ridefinizione dell'educazione linguistica, hanno considerato il ridimensionamento della presenza del "linguaggio letterario" nella scuola come una delle condizioni del superamento del monolinguisimo della scuola italiana. Il carattere prevalentemente scritto e letterario originariamente presentato dalla lingua nazionale italiana e il fatto che essa venisse soprattutto appresa a scuola attraverso le pratiche della scrittura e della lettura hanno fatto sì che il superamento dell'insegnamento tradizionale dell'italiano a favore di un'educazione linguistica che tenesse conto del plurilinguisimo interno (linguaggio scritto e linguaggio orale, linguaggio colloquiale, linguaggio formale, tecnologico, letterario, politico, burocratico, pubblicitario, scientifico, ecc.) via via affermatosi in concomitanza ai fenomeni di urbanizzazione, di industrializzazione, di sviluppo delle comunicazioni di massa, ecc., venisse inteso come superamento del monopolio tenuto, nell'insegnamento linguistico, dal linguaggio letterario. L'"antiparlato", il "parlare come un libro stampato"; l'"ipercorrettivismo" che caratterizzano l'insegnamento tradizionale dell'italiano risultano connessi con l'assunzione della scrittura, identificata con la scrittura letteraria, come modello della produzione linguistica e come criterio di misurazione della competenza linguistica. D'altra parte la necessità di fare spazio all'educazione scientifica e quindi ad altri linguaggi oltre a quello letterario ha contribuito anch'essa alla identificazione del monolinguisimo della scuola tradizionale con il linguaggio letterario e l'insegnamento della letteratura.

Oggi ci sono le condizioni per una riconsiderazione del significato dell'insegnamento della letteratura ad un livello più generale, che riguardino cioè la scrittura letteraria e la lettura del testo letterario in quanto tali, in maniera non vincolata a particolari situazioni nazionali che diano una connotazione monolingvistica all'insegnamento della letteratura.

La letteratura fornisce la possibilità di cogliere in pieno la struttura dialogica dell'enunciazione che, osservata da un punto di vista esterno alla letteratura, viene colta soltanto in maniera superficiale e appiattita. Infatti i generi letterari sono tipi particolari del tipo generale dei generi del discorso e giocano riguardo al problema del dialogo e del dialogismo interno all'enunciazione un ruolo fondamentale. Con Bachtin possiamo distinguere, nei generi di discorso, i *generi primari o semplici*, cioè i generi del dialogo quotidiano, e i *generi secondari o complessi*, come il romanzo, i generi teatrali, ecc., cioè tutti i generi letterari che raffigurano, rendono oggettivo, lo scambio quotidiano, ordinario, oggettivo. Il dialogo dei generi primari, nella sua qualità di componente dei generi secondari, divenendo dialogo raffigurato, oggettivo, perde il suo legame diretto con il contesto attuale e con gli obiettivi della vita quotidiana, e di conseguenza, perde il suo carattere strumentale, funzionale. L'enunciazione *esce dal contesto limitato e dall'orientamento prevalentemente monologico*, secondo cui si determina rispetto al suo oggetto e rispetto alle altre enunciazioni del suo contesto. Essa entra invece nel contesto del discorso che la raffigura, nella complessa interazione verbale con l'autore che la riporta, la oggettiva, nella forma del discorso indiretto, diretto, indiretto libero e nelle loro varianti. Perciò la complessità del dialogo della parola viva può essere meglio studiata nella raffigurazione letteraria della parola e nella sua dialogizzazione interna, che ritroviamo nei generi del discorso secondari della letteratura e specialmente nel genere romanzo, poiché qui è possibile cogliere aspetti del dialogo che i generi del discorso primari, semplici, diretti oggettivi, non rivelano. E questo studio interessa quando si voglia assumere come oggetto di analisi l'*enunciazione*, che è la *cellula viva dello scambio dialogico*, invece della *frase* o della *proposizione*, che è la cellula morta della lingua.

Se ci si orienta in modo unilineare sui generi primari, si volgarizza inevitabilmente tutto il problema (il grado estremo di questa volgarizzazione è dato dalla linguistica behaviorista). Sono l'interrelazione fra i generi primari e secondari e il processo di formazione storica di questi ultimi a gettare luce sulla natura dell'enunciazione (e, prima di tutto, sul problema complesso dell'interrelazione fra lingua e ideologia, la concezione del mondo) (Bachtin, 1979, trad. it. : 253-290).

Ciò significa che piuttosto che dipendere dalla linguistica lo studio del linguaggio letterario, soprattutto nell'ambito di certi generi e sottogeneri letterari, può contribuire a una comprensione del carattere dialogico dell'enunciazione extrartistica e dunque ad ampliare le capacità interpretative della linguistica.

Da questo punto di vista, il testo letterario, a gradi diversi a seconda del genere a cui appartiene, offre la possibilità di sperimentare direttamente il carattere dialogico del parlare. Esso rende disponibili concrete esperienze di drammatizzazione della parola, di percezione e reazione alla parola altrui, che non solo diventano interessanti quando si voglia mostrare come



è fatto un testo letterario ed educare a una lettura in grado di coglierne la tessitura dialogica, ma che possono anche mostrare come funziona sul piano dialogico la lingua stessa, possono abituare a percepire gli aspetti dialogici della parola anche in assenza di un vero e proprio dialogo formale, in assenza del dialogo come genere di discorso, o viceversa far misurare il grado di sostanziale dialogicità in un dialogo formale, evidenziandone, in certi casi, malgrado la sua forma, la sua apparenza dialogica, il carattere monologico.

Anche nell'insegnamento della lingua straniera, dove l'attenzione alla componente dialogica del discorso dovrebbe essere fondamentale, la funzione del testo letterario, per il suo grado elevato di dialogizzazione della parola, è particolarmente importante. Si consideri per esempio che l'audiovisivo, come mezzo didattico, per quanto abbia il vantaggio del collegamento parola-immagine-azione, può presentare il discorso soltanto sul piano bidimensionale dell'interazione dialogica con un altro discorso, e non su quello tridimensionale della interazione di entrambi con un terzo discorso, (la parola dell'autore, del narratore, ) da cui essi sono riportati, come avviene nel testo letterario.

Anziché considerare l'insegnamento della lingua viva separata dall'insegnamento della letteratura, bisognerebbe mostrare attraverso il testo letterario fino a che grado elevato di dialogicità può vivere la parola, bisognerebbe far sentire il risuonare della parola altrui nella parola propria e viceversa, mostrare, in assenza di reali contesti dialogici nell'aula scolastica, come il dialogo concretamente si realizzi in quelli creati dal testo letterario, e abituare alla reazione della parola alla parola, condizione di una non superficiale competenza comunicativa, attraverso il testo letterario che il testo letterario si occupa specificamente di raffigurare.

Inoltre, la scrittura letteraria si pone sempre, più o meno, fuori dal discorso funzionale e produttivo; per la sua collocazione exotopica, extralocalizzata, fuori luogo rispetto ai luoghi comuni del discorso, guarda sempre alle cose umane con una certa ironia, con un atteggiamento critico, serio-comico, più o meno accentuato a seconda dei generi letterari e delle loro varianti. Proprio questa exotopia rispetto alla propria contemporaneità conferisce al testo letterario la possibilità di sopravvivere alla sua contemporaneità.

È questa partecipazione distanziata a dare luogo alla "percezione doppia", di cui parla Leopardi, che non è solo condizione del pensiero poetante, ma anche di una vita non appiattita e resa asfittica dall'univocità, dalla omologazione, dalla riduzione al medesimo, dalla chiusura dell'identità.

All'uomo sensibile e immaginoso, che viva, come io sono vissuto gran tempo, sentendo di continuo ed immaginando, il mondo e gli oggetti sono in certo modo doppi. Egli vedrà cogli occhi una torre, una campagna; udrà cogli orecchi un suono d'una campana; e nel tempo stesso coll'immaginazione vedrà un'altra torre, un'altra campagna, udrà un altro suono. In questo secondo genere di obbietti sta tutto il bello e il piacevole delle cose. Trista quella vita (ed è pur tale la vita comunemente) che non vede, non ode, non sente se non che oggetti semplici, quelli soli di cui gli occhi, gli orecchi e gli altri sentimenti ricevono la sensazione. (Leopardi, *Zibaldone*, p. 4418).

Questa apertura all'alterità propria dello sguardo letterario, non va perduta di vista nell'insegnamento della letteratura.

La scrittura letteraria permette di fare ciò che Perseo, l'"eroe leggero" elogiato da Italo Calvino, fa nel mito quando vince la Medusa. Perseo vince il mostro il cui sguardo pietrifica, guardandolo non direttamente e neppure evitando di guardarlo e volgendo gli occhi altrove, ma guardandolo indirettamente, *riflesso*, come dice il mito, nello scudo. Analogamente la scrittura letteraria può sottrarsi alla pietrificazione della realtà, guardando le cose, ma in maniera indiretta.

Scriva Italo Calvino:

A volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dalle parole con nuove circostanze [...]. ma forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo. La peste colpisce anche la vita delle persone, la storia delle nazioni, rende tutte le storie informi, casuali, confuse [...]; Non mi interessa qui chiedermi se le origini di quest'epidemia del linguaggio siano da ricercare nella politica, nell'ideologia, nell'uniformità burocratica, nell'omologazione dei mass-media, nella diffusione scolastica della media cultura. Quel che mi interessa sono le possibilità di salute. la letteratura (e forse solo la letteratura) può creare degli anticorpi che contrastino l'espandersi della peste del linguaggio [...]. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, e a cui cerco di opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea della letteratura (Calvino 1988: 58-59).

Non è casuale che, nel romanzo di Orwell *1984*, la "Neolingua" che rappresenta il punto limite dell'ipotesi di una realtà in cui l'infunzionale e l'eccedente sia stati cancellati venga presentata in netta antitesi al linguaggio della letteratura. In base a tutto ciò che abbiamo detto fin qui è facile immaginare quali sono le caratteristiche della Neolingua: univocità, monologismo, asservimento del significante a un significato prestabilito, eliminazione di significati eterodossi e in ogni caso secondari, riduzione al minimo della scelta delle parole, riduzione del vocabolario all'essenziale, omologazione delle regole morfologiche e sintattiche, assenza di irregolarità ed eccezioni. "Tutte le ambiguità e sfumature di significato sono rigidamente eliminate [...]. Sarebbe stato del tutto impossibile usare il Vocabolario per scopi letterari [...]". Che cosa dà più filo da torcere a questa lingua quando in essa si vogliono tradurre le opere del passato? La scrittura letteraria, evidentemente: Shakespeare, Milton, Swift, Byron, Dickens... E fu soprattutto per concedere un po' di respiro a questo lavoro di traduzione, dice il testo e così si conclude, che l'adozione finale della Neolingua era stata fissata a una data così lontana come il 2050.

Che cosa ci dice dunque *1984* con questa ipotesi estrema di una lingua da cui l'eccedenza, l'alterità, l'utopia, la scrittura siano eliminati con l'eliminazione della plurivocità, del plurilogismo, della pluridiscorsività?

Potremmo rispondere con Leopardi che se un'ipotesi del genere, spesso vagheggiata nella storia del pensiero, aveva già riflettuto nello *Zibaldone*: L'accostamento di Orwell a Leopardi, a ben vedere non è affatto illecito.

Una lingua del genere, dice Leopardi, qualunque ella mai si fosse, dovrebbe certamente essere di necessità e per sua natura, la più schiava, povera, timida, monotona, uniforme, arida e brutta lingua, la più incapace di ogni genere di bellezza, la più impropria all'immaginazione, e la meno da lei dipendente, anzi la più di lei per ogni verso disgiunta, la più esangue e inanimata e morta, che mai si possa concepire; uno scheletro, un'ombra di lingua piuttosto che lingua veramente una lingua non viva, quando pur fosse da tutti scritta e universalmente intesa; anzi più morta assai di qualsivoglia lingua, che più non si parli o scriva. Ma si può sperare che perché gli uomini siano già fatti, generalmente, sudditi infermi, impotenti, inerti, avviliti, lan guidi e miseri della ragione, ei non diverranno però mai schiavi mori bondi e incatenati della geometria. E quanto a questa parte di una qualunque lingua strettamente universale, non può non tanto sperare, ma fermamente e sicuramente predire che il mondo non sarà mai geometrizzato (*Zibaldone*, 3253-3254, 23 agosto 2003).

### *La condizione dell'università*

In *L'Université sans condition*, testo di una conferenza tenuta nel 1998 all'Università di Stanford, in California, Jacques Derrida (2001) si interrogava sull'avvenire dell'università nella situazione della globalizzazione o come egli preferiva dire "mondializzazione".

"Mondializzazione" dice certamente bene dello spazio attuale dell'università, ma, al di là delle preferenze "filosofiche" di Derrida e a quelle legate alla lingua francese, bisognerebbe impiegare questa parola anche per evidenziare della globalizzazione, accanto al senso estensivo di coinvolgimento planetario, il senso qualitativo di adeguazione al mondo così com'è, di aderenza realistica all'essere così del mondo. L'"università senza condizione", che Derrida vorrebbe, si trova condizionata dalla sua mondializzazione, dal suo adeguamento a questo mondo. Sicché il suo spazio è quello del mondo così com'è, il mondo capitalistico nella fase della comunicazione-produzione. E la sua vocazione critica viene sacrificata al compito di partecipare e contribuire alla comunicazione-produzione; specificamente all'incremento delle capacità di comunicazione, all'aumento della circolazione di persone — il mercato del lavoro — nello spazio della società dell'informazione.

Il punto non è se l'università sia riducibile a un'azienda, se possa adeguarsi alla "filosofia aziendale" ("doppia caricatura" degli studi umanistici: "l'università può essere il mimo, ma non potrà mai diventare una vera azienda", anche perché c'è, o speriamo che ci sia ancora, una sorta di tendenza all'"eccesso" nella ricerca e dell'insegnamento dell'università: v. "L'università a condizione" di Pier Aldo Rovatti, nell'ed. it. di Derrida 2001: 68, 89).

Il punto, circa la mondializzazione dell'università, il suo ingaggio nella comunicazione-produzione — che non è un fatto italiano e neppure europeo, ma che riguarda oggi, data la globalizzazione di questo processo, l'università a livello planetario —, è se questo mondo, il mondo della forma capitalistica, proprio a causa della sua fase attuale della comunicazione-produzione non stia, sotto i nostri occhi, cambiando. Sicché la mondializzazione dell'università, la sua adeguazione a questo mondo, non sia per caso un processo anacronistico; se allo sforzo di adeguazione al mercato del lavoro non corrisponda una sempre maggiore riduzione del mercato del lavoro, una irreversibile scomparsa del lavoro, una

disoccupazione che si rivela sempre più chiaramente non come congiunturale, ma come strutturale.

“Come se *le fin* (la fine, il fine) del lavoro fosse all’origine del mondo” (Derrida 2001, trad. it.: p. 21). Effettivamente, al di là della compiaciuta ambiguità di questa espressione di Derrida, c’è una connessione tra fine (come fine e come scopo) del lavoro, il lavoro-merce, e mondo perché questo mondo, il mondo capitalistico è nato sulla base del lavoro, del lavoro che la nostra forma sociale riconosce come tale, quello, che si vende e che si compra. Tale copravendita costituisce “la scena primaria”, nel senso freudiano, della forma sociale capitalistica (e della sua grande narrazione: libertà, eguaglianza, proprietà, felicità, ecc.) che nasce con la *liberazione* del lavoro, che così può esistere nella sua astrazione, nella sua quantificazione, nella sua separazione dalle sue stesse condizioni e mettersi in vendita.

Lo spazio dell’università è lo spazio del lavoro, lo spazio del mondo del lavoro. Come Derrida riconosce, lo spazio dell’università è uno *spazio pubblico*. Ma precisamente, è lo spazio pubblico di *questo* mondo, di questa forma sociale nella fase della comunicazione-produzione, Di conseguenza la “libertà incondizionata di interrogazione e di proposizione”, che l’università *dovrebbe* avere, la sua prerogativa di “ultimo luogo di esistenza critica”, che l’università dovrebbe essere, si misurano nello spazio della sua esposizione a tutte le sollecitazioni che le provengono dal mercato del lavoro, e che ne esigono la messa in comunicazione, l’inserimento nel processo produttivo, della sua comunicazione.

Se l’università è coinvolta nel processo di comunicazione-produzione è perché “l’investimento immateriale”, la “risorsa umana”, dunque l’informazione, la formazione sono in esso prioritari. Ma il lavoro sta finendo. Sta avvenendo una liberazione *dal* lavoro di portata epocale, come lo è stata, all’origine del capitalismo, la liberazione *del* lavoro. E ciò come conseguenza della seconda rivoluzione industriale, in seguito alla quale anche il lavoro intellettuale può essere soppiantato dalla macchina.

Ma la compra-vendita di lavoro non è messa in crisi soltanto dalla prospettiva della “fine del lavoro” (all’antica maledizione “tu lavorerai”, si sostituisce la nuova maledizione propria di questa fase della forma capitalistica “tu non lavorerai”). Derrida cita, ovviamente, a proposito della fine del lavoro, Jeremy Rifkin, ma bisognerebbe fare riferimento anche a studiosi come André Gorz e Adam Schaff le cui opere non sono certamente *best sellers*, ma che allo studio di questo fenomeno hanno dato un grande contributo.

Oltre alla “fine del lavoro” ciò che richiede una riconsiderazione critica del “mercato del lavoro”, piuttosto che una “fiduciosa” adeguazione ad esso della scuola e dell’università, è la metamorfosi del lavoro stesso di questa fase. Il lavoro, in quanto consiste fondamentalmente in lavoro intellettuale, divenuto ormai esso la fondamentale risorsa produttiva, è difficilmente quantificabile ed equiparabile: la finzione dello scambio eguale tra lavoro e salario, l’incommensurabilità del “lavoro vivo”, l’impossibilità di conteggiare il processo di valorizzazione attraverso l’erogazione di lavoro risultano oggi troppo evidenti, quando si

tratta di quantificare in ore cose come lo studio, la ricerca, la formazione, l'informazione, l'innovazione, l'inventiva, il talento, che ormai fanno parte dell'altamente competitivo mercato del lavoro e costituiscono le caratteristiche fondamentali del lavoro in questa fase della sua fine.

Una università che per rinnovarsi ritiene di doversi adeguare ai rapporti di compravendita di forza-lavoro (intellettuale), che, come risulta dalla crescente disoccupazione strutturale in seguito alla crescita dell'automazione e alla competitività vanno scarseggiando; una università che si decide ad adottare il conteggio in ore del lavoro tradizionale per valutare la formazione, proprio quando esso è messo in crisi; un'università che accetta che la propria ricchezza sia considerata in termini di "risorsa immateriale" e di "investimento immateriale" una università del genere non è solo esposta a "questo mondo", ma non ha spazio fuori di esso.

E tuttavia è proprio "questo mondo" — con la fine e la metamorfosi del lavoro, con la messa in crisi del fine "mercato del lavoro"— a venire incontro alla vocazione dell'università per la ricerca e lo studio incondizionati. Se l'università potrà essere "senza condizioni", come vuole Derrida, *sarà solo a condizione che si lasci condizionare* dalle nuove prospettive che si aprono con la fine del lavoro mercificato, con la fine del "mondo del lavoro", con il raggiungimento di un'altezza dello sviluppo delle capacità umane e delle relazioni sociali, tale che la base dell'attuale forma di produzione risulta troppo striminzita, e i suoi obiettivi e i suoi interessi troppo limitati e meschini. Va aggiunto che l'ostinarsi a voler fare perdurare questa base, a qualsiasi costo, si rivela sempre più pericoloso, e non solo per il "sapere incondizionato dell'università", ma per la vita stessa, e non solo quella umana, ma per la vita dell'intero pianeta.

*Intanto...*

Il 25 giugno 2008, su proposta del Ministro del Tesoro, il Consiglio dei Ministri approva (all'unanimità, Ministro dell'Università compreso) il Decreto Legge n. 112 (DL 112) concernente *Disposizioni urgenti per lo sviluppo economico, la semplificazione, la competitività, la stabilizzazione della finanza pubblica e la perequazione tributaria*. Il 6 agosto 2008, il Parlamento approva in via definitiva il DL 112. Il decreto viene pubblicato il 21 agosto 2008 e diventa legge (133). Questa legge stabilisce

— un drastico taglio dei finanziamenti pubblici all'Università pubblica (FFO (Fondo Funzionamento Ordinario)<sup>2</sup>: finanziamento ministeriale del sistema universitario, il che

---

<sup>2</sup> Tagli del FFO: 63,5 milioni di euro per il 2009; 190 milioni di euro per il 2010; 316 milioni di euro per il 2011; 417 milioni di euro per il 2012; 455 milioni di euro per il 2013: in totale quasi 1500 milioni di euro di riduzione in cinque anni, con una media di 300 milioni di euro per anno.

evidentemente significa riduzione dei servizi agli studenti, riduzione delle infrastrutture (aule, laboratori, biblioteche), peggioramento della qualità della didattica e riduzione delle attività di ricerca;

— la riduzione del turnover del personale;

— il conseguente dimezzamento della quantità di docenti, che, oltre a comportare il raddoppiamento del tempo dedicato alla didattica a detrimento di quello dedicato alla ricerca e quindi l'abbassamento della qualità della didattica e la trasformazione delle università pubbliche in super-licei, o ridotte a scuole di avviamento professionale per un mercato del lavoro latitante) contrasta con le quantità di docenti per fasce prescritte dalla recente legge 270 come condizione per l'attivazione di corsi di laurea triennale e magistrale, e anche con quelle relative al funzionamento dei dipartimenti e dei dottorati di ricerca, producendone la progressiva disattivazione in tempi brevi);

la concessione (o la sollecitazione) alle università pubbliche di trasformarsi in fondazione con finanziamenti privati (evidentemente fondazioni di classe A e di classe B anche in rapporto alla capacità economica della regione di appartenenza);

l'abrogazione dei decreti rettorali che per i prossimi pensionamenti prolungavano di due anni l'attività di docenti giunti all'età del pensionamento;

la sospensione delle scuole di specializzazione per la formazione degli insegnanti (SSIS).

Si consideri a tutto questo – per averne una visione completa e anche per comprenderne la progettazione che sta alla base – si situa in un sistema che, per quanto riguarda l'istruzione in Italia a tutti i livelli, è già di sottofinanziamento. Secondo i dati recentemente riportati da *Il Sole 24 ore* da cui risulta che la differenza tra il 2005 e il 2001 nella spesa media pro capite in euro per l'istruzione (pubblica e privata) per l'istruzione pro capite primaria, secondaria e terziaria (che nel Regno Unito è rispettivamente 1731, 2003, 3001; in Germania 480, 591,1086; in Spagna 978, 1299, 1958; in Francia 464, 816, 1903) in Italia è rispettivamente : -136, - 823, - 491.

Tutto ciò è funzionale con la progettazione europea di una “società della conoscenza”? In astratto si direbbe di no, in concreto, considerato nel quadro complessivo della comunicazione-produzione di questa fase del sistema capitalistico che va sotto il nome di “globalizzazione”, è perfettamente conseguente con l'ideologica della “società conoscitiva” (*knowledge society*), la “società della conoscenza”, “dell'informazione”, e con il suo obiettivo di riproduzione, con tutti i mezzi necessari, dell'identico, di conservazione del sistema capitalistico, di salvaguardia degli interessi della classe che controlla la comunicazione-produzione. La spesa per l'istruzione (istruzione generalmente parcellizzata e funzionalmente

incanalata “senza distrazioni” verso una “professionalità” specifica “richiesta” dal “mercato del lavoro”, dai “datori di lavoro”, e da cui, quindi, è generalmente espunta la capacità critica) è direttamente funzionale al fabbisogno di “lavoro immateriale” e all’opportunità di “investimento in risorse umane” nei diversi paesi, nei loro bacini esterni di reperimento di lavoro a basso costo, e nelle loro aree interne di sottosviluppo. Tutto questo è misurato e deciso evidentemente in considerazione del *profitto*, che è – ricordiamolo anche se si tratta di una tautologia – *privato* ricavabile dall’investimento in istruzione pubblica o privata che sia.

### *Non di solo lavoro*

“Non di solo lavoro”, con riferimento al lavoro-merce, quello che realizza la “sistemazione”, l’“inserimento”. “L’uomo è l’animale che lavora”, ma nel senso che è capace inventiva, di creatività, di innovazione, di capacità di trasformare le cose – nel senso che non mangia il crudo, lo elabora, lo trasforma: non gli interessa, se non in situazioni inumane di mera sussistenza, il cibo, ma il “piatto” – [...], “l’uomo è un animale infunzionale”, nel senso che non esiste il più preistorico vaso di creta, di terracotta, che non abbia un fregio, che non abbia una forma particolare, che non abbia un dettaglio inutile. Che cosa si conserva, che cosa si protegge, in una teca, in un museo, di un vaso privo del fondo, se non l’inutile, l’eccedente, l’infunzionale? L’infunzionale è il marchio dell’umano (attenzione “umano”, qui non dall’identità del genere che tutti ci include, *homo*, ma da *Humus*, come *humilitas*). Il lavoro come creatività, come invenzione, come trasformazione, come il mangiare il “cotto”, il mangiare insieme, il piacere di stare insieme (“le maniere di stare a tavola”, ecco, non più il cibo, ma il piatto l’elaborazione del cibo. Non ci sono forme culturali poverissime che non abbiano il piatto. Il piatto significa: c’è un *in più* al di là del bisogno, un *in più* al di là della necessità. Certo ci sono culture ridotte alla sopravvivenza, ma esse sono state ridotte alla sopravvivenza, perché nessuna cultura, la più – per l’antropologo più gretto – “primitiva”, è tale che si limiti semplicemente alla soddisfazione del bisogno.

L’infunzionale, l’eccedente, il “gioco del fantasticare”, è talmente essenziale per l’individuo umano che il mercato ne fa una merce appetibile al di là della soddisfazione del “bisogno” e della relativa possibilità di saturazione della necessità di acquistare. Il miglior posto di lavoro è quello che maggiormente permette di ampliare la possibilità di procurarsi l’infunzionale, il superfluo.

“Non di solo lavoro” è il titolo extra-ordinario di un seminario organizzato da Oasi2 il 16 maggio nell’Auditorium San Luigi di Trani. Il riferimento è al lavoro nell’accezione

ordinaria, al lavoro-merce, al “lavoro” della forma sociale capitalistica, a ciò che automaticamente intendiamo per lavoro nelle espressioni come “mercato del lavoro”, “datore di lavoro”, “cerco lavoro”, “certificato di lavoro”. Il lavoro occupa, ma anche pre-occupa. Tutta la vita si organizza in funzione della riuscita a vendere il proprio lavoro. Il mercato del lavoro è considerato qualcosa di così reale, tangibile e di così decisiva importanza, che tutta la formazione si organizza, e sempre in maniera più mirata e senza “distrazioni” e “perdita di tempo” in funzione del mercato del lavoro. Si è visto che il “datore di lavoro”, che una volta si chiamava “padrone”(Bottai, nella rivista l’”Orto”, alla luce dei risultati dell’indagine svolta sull’apporto del fascismo all’innovazione linguistica rivendicava ad esso anche questa sostituzione terminologica) se si “mette in politica” e promette la cosa certamente più fruttuosa di consenso e di voti, e cioè l’incremento di “posti di lavoro”, ottiene sicuro successo nella campagna elettorale, visto che a promettere è proprio lui, il “datore di lavoro”:

Rispetto a questa *realtà*. il mercato del lavoro, questo paradiso per laici e realisti, per gente con i piedi per terra e senza utopie, in cui bisogna *trovare posto per inserirsi* “in questo mondo”, l’”unico possibile, ragazzo mio!”, viene organizzata tutta la formazione. E sempre in maniera più mirata e senza “distrazioni” e “perdite di tempo” durante il percorso. I giovani oggi nell’università lo sanno: devono addestrarsi per il “mercato del lavoro”, lasciando perdere e “giustamente” rifiutandosi essi stessi di apprendere tutto ciò che “non è spendibile sul mercato del lavoro”. perché sono convinti che “il lavoro rende liberi”, come era scritto nel campo di sterminio di Dachau. Attraverso il sistema universitario del conteggio in “crediti” in CFU, dello studio e della loro formazione, si abituano alla quantificazione in “ore-uomo” anche del “lavoro immateriale” e alla sua equiparazione in termini di retribuzione. E aspirano così a poter presto vendere l’unica cosa di cui – costo degli studi permettendo – possono disporre per partecipare alla corsa verso la libertà, che finalmente in tutto il mondo si è capito che consiste nella “*condizione dell’essere in grado di vendere e di comprare*”, come il documento della Casa Bianca del settembre del 2002 proclama, dichiarando anche la determinazione degli Stati Uniti, a difenderla e a esportarla, anche a costo di “guerre preventive”, ma pur sempre “umanitarie”.

#### *Riferimenti bibliografici*

Athanor. Semiotica, Filosofia, Arte, Letteratura”, 1999, *La traduzione*, n. s., 2, a cura di S. Petrilli, Roma Meltemi..

— 2000, *Tra segni*, n. s., 3, a cura di S. Petrilli.

— 2001, *Lo stesso altro*, n. s., 4, a cura di S. Petrilli.



- 2002, *Vita*, n. s., 5, a cura di A. Ponzio.
- 2003, *Lavoro immateriale*, n. s., 7, a cura di S. Petrilli.
- 2005, *Mondo di guerra*, n. s., 9, a cura di A. Catone e A. Ponzio.
- 2006, *White Matters Il bianco in questione*, n. s., 10, a cura di S. Petrilli.  
Roma.
- 2007. *Umano troppo disumano*, n. s. 11, a cura di F. De Leonardis e A. Ponzio
- Bachtin, Michail M., 1920-24, “*K filosofii postupka*”, trad. it. di M. De Michiel, 1998, *Per una filosofia dell’azione responsabile*, a cura di A. Ponzio, Lecce, Manni, Nuova ed. Lecce, Pensa Multimedia, 2008.
- Bachtin, Michail M., 2003, *Linguaggio e scrittura* (saggi apparsi sotto il nome di V. N. Volosinov tra il 1926 e il 1930) a cura di A. Ponzio, trad. di L. Ponzio, Roma, Meltemi.
- Bachtin, Michail M., Kanaev, Ivan I., Medvedev, Pavel, N., Volosinov, Valentin N., 1995 *Bachtin e le sue maschere. Il percorso bachtiniano fino alla pubblicazione dell’opera su Dostoevskij (1919-29)*, a cura di A. Ponzio, P. Jachia e M. De Michiel, Bari, Dedalo.
- Benjamin, Walter, 1931, “*Der destruktive Charakter*”, trad. it. di P. Segni, “*Il carattere distruttivo*”, in W. Benjamin *et alii* 1995, pp. 9-12.
- Benjamin, Walter *et alii*, 1995, “*Il carattere distruttivo*”, «Millepiani», 4, pp. 9-12, Milano, Mimesis.
- Bonfantini, Massimo A., Petrilli, Susan, Ponzio, Augusto, 2006, *I dialoghi semiotici*, Napoli, Edizioni Scientifiche Italiane.
- Chomsky, Noam, 1991, *Linguaggio e apprendimento*, Milano . Jaca Book,
- 2008 *Regole e rappresentazioni. Sei lezioni sul linguaggio [Rules and representations, 1980, 2005]*, trad. it. di G. Gallo, Roma. Baldini Castoldi.
- Deely, John; Petrilli, Susan; Ponzio, Augusto  
2005 *The Semiotic Animal*, Ottawa/Toronto/New York: Legas.
- Delors, Jacques, 1994, *Libro Bianco della Commissione Europea, Crescita, competitività, occupazione*, Milano, Il Saggiatore.
- De Mauro Tullio, 1994, *Capire le parole*, Roma-Bari, Laterza.,
- 2004 *La cultura degli Italiani*, Laterza, Roma-Bari, 2004.
- Derrida, Jacques, 2001, *L’Université sans condition*, Paris, Éditions Galilée, trad. it. Jacques Derrida, Pier Aldo Rovatti, *L’università senza condizione*, Milano, Cortina, 2002.
- Formigari, Lia, 2001, *Il linguaggio*, Roma-Bari, Laterza.,
- 2007 *Introduzione alla filosofia delle lingue*, Roma-Bari, Laterza.,
- Gorz André, 1983, *La strada del paradiso*, pref. di D. Masi, Roma, Edizioni Lavoro, 1994.
- Gorz André, 1988, *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, a cura di S. Musso, Torino, Bollati Boringheri, 1992.
- Leopardi, Giacomo, 1991, *Zibaldone di pensieri*, ed. critica e annotata di G. Pacella, 3 voll. (vol I.: 1-2341; II: 2342-4526, III: Apparati), Milano, Garzanti.
- Lévinas, Emmanuel, 1972, *Humanisme de l’autre homme*, Montpellier, Fata Morgana; trad. it. di A. Moscato, 1995, *Umanesimo dell’altro uomo*, Milano, Il melangolo.
- Lévinas, Emmanuel, 1998, *Filosofia del linguaggio*, a cura di Julia Ponzio, Bari, Graphis.
- Morris, Charles 1948, *The Open Self*, New York Prentice-Hall; trad. it. e cura di S. Petrilli, 2002, *L’io aperto*, Bari, Graphis, 2002.
- Orwell, Georges, 1949 *Nineteen Eighty-Four. A Novel*, Penguin, New York 1982; trad. di G. Baldini, 1984, Mondadori, Milano 1982.
- Pasolini, Pier Paolo, 1976. *Lettere luterane*, Torino, Einaudi.
- Pasolini, Pier Paolo, 1990, *Scritti corsari (1975)*, Milano, Garzanti.
- Pasolini, Pier Paolo, 1992, *Empirismo eretico (1972)*, Milano, Garzanti.
- Peirce, Charles S., 2003, *Opere*, a cura di M. A. Bonfantini, Milano, Bompiani.
- Petrilli, Susan, 2003a, a cura, *Linguaggi*, Bari, Giuseppe Laterza.
- 2003b (a cura) *Translation Translation*, Amsterdam, Rodopi.,
- 2005, *Percorsi della semiotica*, Bari, Graphis.
- 2008b *La filosofia del linguaggio come arte dell’ascolto*, Edizioni dal Sud, Bari.
- 2008c *Introduction to Victoria Welby’s Significs through a Selection of her Writings, Presented and Commented by S. Petrilli*, Amsterdam, Mouton de Gruyter.
- Petrilli, Susan; Ponzio, Augusto

- 2005 *Semiotics Unbounded. Interpretative Routes in the Open Network of Signs*, Toronto, Toronto University Press,
- 2007 *Semiotics Today. From Global Semiotics to Semioetics. A Dialogic Response*, Ottawa, Legas.
- Ponzio, Augusto, 1992, *Tra semiotica e letteratura. Introduzione a Michail Bachtin*, Bompiani, Milano, 2<sup>a</sup> ediz. ampliata, 2003.
- 1993, *Signs, Dialogue and Ideology*, Amsterdam, J. Benjamins.
- 1995a, *Alterità e responsabilità in Emmanuel Lévinas*, Milano, Jaca Book.
- 1995b, *La differenza non indifferente. Comunicazione, migrazione, guerra*, Mimesis, Milano; 2<sup>a</sup> ediz. 2002.
- 1996 *Sujet et altérité. Sur Emmanuel Lévinas*, trad. fr. di N. Bonnet, Paris L'Harmattan.
- 1997, *La rivoluzione bachtiniana. Il pensiero di Bachtin e l'ideologia contemporanea*, Bari, Levante.
- 1998, *La coda dell'occhio. Letture del linguaggio letterario*, Bari, Graphis. Ponzio, Augusto, — 1999, *La comunicazione*, Bari, Graphis.
- 2002a, *Individuo umano, linguaggio e globalizzazione nel pensiero di Adam Schaff*, Bari, Mimesis.
- 2002b, *Il linguaggio e le lingue. Introduzione alla linguistica generale*, Bari, Graphis.
- 2003, *I segni tra globalità e infinità. Per la critica della comunicazione globale*, Bari, Cacucci.
- 2004a, *Linguistica generale, scrittura letteraria e traduzione*, Perugia, Edizioni Guerra.
- 2004b, *Elogio dell'infunzionale. Critica dell'ideologia della produttività*, Milano, Mimesis.
- 2004c, *Semiotica e dialettica*, Bari, Edizioni dal Sud.
- 2004d, “*Ideology*,” in *Semiotik/Semiotics*, a cura di R. Posner, K. Robering, T. A. Sebeok, Berlin, Mouton de Gruyter, vol. 4, pp. 3436-3447.
- 2006a, *The dialogic nature of sign*, Ottawa, Legas.
- 2006b, *La cifrematica e l'ascolto*, Bari, Graphis.
- 2006b, *Produzione linguistica e ideologia sociale*, Bari, Graphis.
- 2006e “*Political ideology and the language of the European constitution*”, *Semiotica*, Special issue *Political Semiotics*, ed. Bernard Lamizet, 159 – 1/ 4 2006.
- 2006g *The I questioned: Emmanuel Levinas and the critique of occidental reason*, special issue of *Subjet matter A Journal of Communications and the Self*, vol. III, 3
- 2007a *Fuori luogo. L'esorbitante nella riproduzione dell'identico*. Roma, Meltemi.
- 2007b *A mente. Formazione linguistica e processi cognitivi*, Perugia, Guerra.
- 2007d “*Origine e funzionamento del parlare: il contributo di Giambattista Vico*”, in *Giambattista Vico e l'enciclopedia dei saperi*, a cura di Andre Battistini e Pasquale Guaragnella, Pensa MultiMedia, Lecce, 2007, pp. 311-340.
- 2008a *Linguaggi, lavoro e mercato globale, Rileggendo Rossi-Landi*, Mimesis, Milano-
- 2008b *Scrittura, dialogo, alterità. Tra Bachtin e Lévinas*, Bari, Palomar.
- Ponzio, Augusto, Calefato, Patrizia, Petrilli, Susan, 2006, *Con Roland Barthes alle sorgenti del senso*, Roma, Meltemi.
- Ponzio, Augusto, Petrilli, Susan, 2000, *Il sentire della comunicazione globale*, Roma, Meltemi.
- Ponzio, Augusto, Petrilli, Susan, 2002, *I segni e la vita. La semiotica globale di Thomas A. Sebeok*, Milano, Spirali.
- Ponzio, Augusto, Petrilli, Susan, 2003a, *Semioetica*, Roma, Meltemi.
- Ponzio, Augusto, Petrilli, Susan, 2003b, *Views in Literary Semiotics*, New York/Ottawa/Toronto Legas.
- Ponzio, Augusto, Petrilli, Susan, 2005a, *La raffigurazione letteraria*, Milano, Mimesis.

- Ponzio, Augusto, Petrilli, Susan, 2005b, *Semiotics Unbounded. Interpretive Routes in the Open Network of Signs*, Toronto, Toronto University Press.
- Ponzio, Augusto, Petrilli, Susan 2008 *Lineamenti di semiotica e di filosofia del linguaggio*, Bari, Graphis.
- Russell, Bertrand, 1990, *Elogio dell'ozio*, Tea, Milano.
- Rossi-Landi, Ferruccio, 2003, *Il linguaggio come lavoro e come mercato* (1<sup>a</sup> ed. 1968), a cura di A. Ponzio, Milano, Bompiani.
- 1992b, *Between Signs and Non-Signs*, a cura di S. Petrilli, Amsterdam, John Benjamin.
- 2005. *Ideologia* (1982), a cura di A. Ponzio, Roma, Meltemi
- 2006, *Metodica* Schaff, Adam, 1992, *Umanesimo ecumenico*, introd. di A. Ponzio, Bari, Adriatica, 1994.
- Saussure, Ferdinand de, 2005, *Scritti inediti di linguistica generale*, trad. it. di T. De Mauro, Laterza, Roma-Bari.
- Schaff, Adam, 1993, *Il mio ventesimo secolo*, Bari, Adriatica, 1995.
- Schaff, Adam, 1997, *Meditazioni*, introd. di A. Ponzio, Bari, Edizioni dal Sud, 2001.
- Sebeok, Thomas A., 1991, *A Sign Is Just a Sign*, Bloomington, Indiana University Press; trad. it., introd. e cura di S. Petrilli, *A Sign is just a sign. La semiotica globale*, Spirali, Milano, 1998.
- 2001, *Signs: An introduction to Semiotica* [1<sup>a</sup> ed. 1994], introd. di M. Danesi, University of Toronto Press, Toronto-Buffalo-Londra; trad. it. di S. Petrilli, *Segni. Una introduzione alla semiotica*, Carocci, Roma, 2003.
- Sebeok, Thomas A.; Petrilli, Susan; Ponzio; Augusto, 2001, *Semiotica dell'io*, Roma, Meltemi.