

**L'Università della comunicazione-produzione:
il suo spazio, la sua identità**
[in "Millepiani", 24-25, 2003]

Augusto Ponzio

1. Lo spazio della progettazione

Ci sono tre livelli dell'azione organizzata, sia essa individuale o collettiva: il programma, la programmazione, la progettazione. Un programma rientra in una programmazione e una programmazione rientra in una progettazione. A quest'ultima dunque bisogna guardare per comprendere il senso delle prime due.

La progettazione dello sviluppo dell'Europa ha oggi un organismo specializzato per tale compito: la Commissione Europea. La Commissione europea presenta la propria progettazione in libri "bianchi" e "verdi" o "Comunicazioni". I principali sono (nell'ordine, dal 1993 a oggi): *Crescita, competitività, occupazione* (1993, 1994); noto come Libro bianco di Delors; *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). L'obiettivo principale della progettazione della Commissione europea è lo sviluppo della produzione e della competitività delle imprese europee.

La produzione è oggi comunicazione. Alla base della progettazione europea 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, semiotici, linguisti, sociologi, psicologici, ecc., 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* (snobbato dagli specialisti di scienze umane come un ibrido di critica delle scienze del linguaggio e di critica dell'economia politica). Rossi-Landi era pervenuto sulla base dell'individuazione della connessione di comunicazione e produzione, alla tesi che bisogna riconsiderare il concetto di "classe dominante", ridefinendolo in base al criterio del potere di *controllo della comunicazione*.

Lo sviluppo della comunicazione è considerato dalla Commissione Europea come indispensabile per lo sviluppo della produzione e della competitività. Lo sviluppo della comunicazione non è solo incremento della telecomunicazione, dell'automazione della produzione, potenziamento delle reti di trasporto e delle infrastrutture di energia, aumento della circolazione di persone e di merci. "Sviluppo comunicativo" significa anche "capacità di muoversi e di agire in un ambiente complesso e di alta densità tecnologica, caratterizzato, più in particolare, dall'entità delle tecnologie informative; capacità di comunicazione, di contatto e di organizzazione" (ivi, p. 146). Sotto questo riguardo, si tratta di promuovere lo sviluppo e l'accesso alla "società dell'informazione", sviluppare una strategia della comunicazione che agevoli l'accesso alle "TIC (Tecnologie dell'informazione e della comunicazione)", nell'apprendimento, nel lavoro e nella vita privata (v. *La dimensione sociale del lavoro...*).

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. anche *Insegnare e apprendere*). 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'essere 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'inserimento sociale non 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. Alla Commissione Europea e, conseguentemente ai nuovi programmi e programmazioni nazionali della scuola e dell'università, istruzione e formazione non interessano che per l'incremento della “competitività globale” dell'Unione Europea sul mercato mondiale, che viene, infatti, senza mezzi termini, indicato come il loro specifico obiettivo.

Che l'istruzione e la formazione vengano intese in termini di investimento comporta che, quali che siano i loro programmi, esse rientrano in una più ampia programmazione, che è quella di ordine imprenditoriale in vista della realizzazione di profitto, programmazione a sua volta organizzata a livello europeo in una progettazione complessiva che strumentalizza l'insegnamento e i processi formativi in funzione dell'incremento della comunicazione-produzione europea che la renda competitiva sul mercato mondiale.

Il “contesto” delle analisi e delle proposte fissato dal Libro bianco *Insegnare e apprendere*, è come si dichiara nell'*Introduzione*, il Libro bianco di Delors, il quale pertanto fornisce il quadro complessivo della progettazione totalizzante entro cui quest'altra più specifica si inserisce con la prospettiva di abbracciare e convogliare in essa tutti le programmazioni e tutti i programmi dell'istruzione e della formazione in Europa per il prossimo futuro. Quali i vantaggi per l'impresa nel suo avvicinamento alla scuola e nell' “investimento immateriale”? La risposta è: *Crescita e competitività*. E quale per coloro che non sono l'impresa? La risposta è: *L'occupazione*. Ecco ricomposto — ricomposizione anche nel senso di un patto, di un accordo fra le parti sociali: crescita e competitività delle imprese come condizione dell'occupazione — il sistema triadico del Libro bianco di Delors: *Crescita, competitività, occupazione*. L'istruzione e la formazione pagano: sia chi vi investe, sia chi ne usufruisce. Lo scambio eguale è garantito. Ma l'istruzione e la formazione sono diventati *investimenti e merci*.

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".

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'espulsione fino all'eliminazione, fino al genocidio, ivi compreso il genocidio culturale, dell'alterità.

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. Istruzione e formazione sono i mezzi per permettere ai "paesi europei di mantenere le loro posizioni", per realizzare il completamento dei progressi compiuti nell'"integrazione economica", per ottenere l'adeguamento delle "risorse umane" alla richieste del mercato del lavoro.

Nella prospettiva ideologica dello "scambio eguale", che è scambio interessato e avaro, e dell'"investimento produttivo", l'idea delle "pari opportunità", quale condizione di una "leale competitività", gioca un ruolo che cinicamente ne giustifica il carattere di spudorata mistificazione. Ma c'è della demagogia fuori posto in un progetto di istruzione e formazione quando anch'esso usa l'argomentazione della "pari opportunità", soprattutto nell'attuale situazione di sempre maggiore aumento dei costi dell'istruzione, di sempre maggiore frequenza ed entità dei tagli della "spesa sociale" in questo settore e di incremento della differenziazione qualificante dello stesso diploma conseguito in luoghi diversi nell'ambito della stessa nazione (si pensi alla formula, nella nostra nuova programmazione universitaria, della "competitività fra gli atenei") e a maggior ragione nell'

ambito dell'Unione Europea, dove la retorica dell'equipollenza e circolabilità extranazionale dei titoli, crediti e punteggi non riesce a contrastare l'effettiva esperienza di una sempre più ricorrente e diversificata biforcazione fra valore nominale e valore reale di qualsiasi attestato rilasciato per i meriti conseguiti nella formazione.

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” (*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 costitutiva 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 essa indica come “società conoscitiva”. 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”.

La “società conoscitiva” 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, che dunque anche la loro circolazione 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 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 proporre (v. *Istruzione, formazione, ricerca*) un trattamento diverso fra chi ha il normale contratto di lavoro 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. 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 rinunzie 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 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 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 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. 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, cerca 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; la crescita effettiva dei flussi migratori è contenuta dai relativi provvedimenti legislativi e dalla capacità di farli rispettare): cioè la crescita e la competitività della produzione capitalistica europea.

In questo testo come pure negli altri 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 Commissione Europea 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” (*ibidem*).

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.

2. Programmazioni e programmi

Rispetto allo sviluppo della comunicazione-produzione progettato per l'Europa Unita nel Libro bianco di Jacques Delors e successivamente considerato dalla Commissione europea anche nelle sue implicazioni in sede di formazione e insegnamento in quanto "investimento in capitale umano", l'università italiana ha subito rivelato tutta la sua arretratezza. I recenti provvedimenti legislativi volti a riformare l'università italiana hanno cercato di metterla al passo con la comunicazione-produzione della progettazione europea. La prima formulazione del progetto di inserimento degli studenti, docenti e personale non docente dell'università italiana nel processo della comunicazione funzionale allo sviluppo, alla competitività all'occupazione, è stata quella della "proposta Martinotti". Volendo valutare l'attuale processo di riforma dell'università italiana, tale documento, redatto "in forma discorsiva e narrativa", come essi 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.

La proposta Martinotti inizia con una sezione intitolata *La filosofia dell'intervento*. Questa filosofia è la filosofia produttivistica dei testi della Commissione europea sullo sviluppo, la competitività, l'occupazione, la formazione e l'insegnamento. È ai testi prodotti dalla Commissione europea che i programmi e le programmazioni di innovazione dell'insegnamento in Italia, sia nella scuola primaria e secondaria, sia nell'università, si ispirano più o meno direttamente. Sia nel *Riordino del sistema scolastico. Documento di lavoro del Ministero della Pubblica Istruzione. Testo approvato dal Consiglio dei Ministri* (1997), sia 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.

Un primo intervento riformistico nell'università italiana è stato quello della tabella che ha regola i corsi di laurea in Scienze della formazione e secondo cui è stato riorganizzato l'ex Magistero. Esso rientrava nella stessa progettazione della successiva riforma universitaria. Immediate conseguenze di questa sua adesione progettuale fu l'estromissione delle discipline umanistico-storico-letterario dal pacchetto disciplinare in quanto "non formative", secondo il criterio della "formazione" prevista nella prospettiva della produttività, e il ridimensionamento del ruolo delle "pedagogie", soppiantate, nell'ambito delle scienze umane, dalle discipline sociologiche e di "educazione degli adulti".

Non è inutile ricordare che la progettazione della Commissione Europea è in linea con la comunicazione-produzione della forma sociale dominante, ormai mondializzata, sicché per quanto riguarda la formazione e in particolare l'"offerta formativa" universitaria non ci sono molte differenze, se non di grado, di portata e di realizzazione, negli obiettivi della formazione in Europa o in Canada o negli Stati Uniti o in Australia, ecc. Nella progettazione della Commissione Europea, al servizio del sistema di produzione ormai mondializzato, in cui lo scambio è in funzione della produzione divenuta fine a se stessa e in cui la massiccia presenza e necessità della comunicazione nella stessa fase produttiva "costituisce", come si dice nel Libro di Delors, "una trasformazione paragonabile alla prima rivoluzione industriale" (p.47), la comunicazione-produzione diviene il fine di qualsiasi momento della vita sociale. Finalizzate alla comunicazione-produzione, l'istruzione, la formazione e la ricerca risultano "*investimenti in capitale umano* per accrescere la competitività", sono considerate in termini di "investimento immateriale" (espressione rivelatrice di un riduttivismo economicista del concetto di "materia", che contrappone struttura economica, materiale, e sovrastrutture, immateriali) di "investimento nell'"intelligenza", di "valorizzazione" per il profitto della "risorsa umana". Ma l'umano non è una "risorsa", perché non è un mezzo, non ha valore strumentale: è *un fine*. Attribuirgli la funzione strumentale di incremento della "competitività globale" sul mercato mondiale è già di per se stesso svilente, ma lo diventa ancora di più quando di ciò si fa l'obiettivo dell'istruzione e della formazione.

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). 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, inserirla 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 statale.

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'obbiettivo 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 sotto casa". 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 ne dipende) in una università che non stia "sottocasa", che richiede evidentemente costi notevoli, con svantaggi e vantaggi (che sono soprattutto fra sud e nord) fra chi, per combinazione (!), 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 anche lui, 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 ciascuno è valutato nei rapporti sociali in base al contributo delle sue competenze alla produttività e alla competitività della comunità cui appartiene (sia essa una singola azienda o l'intera comunità europea) con la conseguente 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 facile 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 simili 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. 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 produttivo, 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 della "spendibilità" di ciò che è stato insegnato la propria unità di misura. Anche per la differenziazione competitiva degli atenei, diventa loro interesse, dice 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.

Vi sono due tipi di “crediti” “quelli didattici e quelli ottenuti con i titoli di studio (diploma universitario, laurea, scuola di specializzazione, dottorato). I “crediti didattici” non venivano introdotti dal testo Martinotti e nella corrispondente riforma per la prima volta. Essi sono introdotti dalla legge n. 341/90, comma 2, art. 11. In base ad esso le strutture didattiche assegnano ad ogni insegnamento un credito che viene “riscosso” da studenti e studentesse con il superamento delle rispettive prove di esame fino alla totalizzazione della somma di crediti necessaria per l’ammissione all’esame finale del corso di studi. Come il testo Martinotti riconosceva, “a sette anni di distanza dall’emanazione” questa legge “è 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.

3. *Lo spazio senza condizione*

In *L’Université sans condition*, testo di una conferenza tenuta nel 1998 all’Università di Stanford, in California, Derrida (2001) si interroga sull’avvenire dell’università nella situazione della globalizzazione o come egli preferisce 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, pp.68, 89).

Il punto, circa la mondializzazione dell'università, il suo ingaggiamento 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 compravendita 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* (ivi, p. 14). 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 a 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 messa in crisi; un’università che accetta che la propria ricchezza sia considerata in termini di “risorsa immateriale” e di “investimento immateriale: 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.

Riferimenti bibliografici

Anders, Günther *et alii*, *Eccesso di mondo e globalizzazione. Processi di globalizzazione e crisi del sociale*, “Millepiani”, 16, Milano, Mimesis, 2000.

- Baudrillard, Jean *et alii*, *Cyberfilosofie. Fantascienza, Antropologia e nuove tecnologie*, “Millepiani”, 14, Milano, Mimesis 1998.
- Benjamin, Walter 1931, *Il carattere distruttivo*, in Benjamin *et alii* 1995, pp. 9-12.
- Benjamin, Walter *et alii*, 1995 *Il carattere distruttivo*, “Millepiani”, 4, Milano, Mimesis.
- Deleuze, Gilles *et alii*, *Tecnofilosofia. Per una nuova antropologia filosofica*, “Millepiani”, 17-18, Milano, Mimesis, 2000.
- Delors, Jacques, 1994, *Libro Bianco della Commissione Europea, Crescita, competitività, occupazione*, Milano, Il Saggiatore.
- Derrida, Jacques, 2001, *L'Université sans condition*, Paris, Éditions Galilée, ; trad. it. Jacques Derrida, Pier Aldo Rovatti, *L'università senza condizione*, Milano, Cortina, 2002.
- Foucault, Michel, 1994, *Poteri e strategie. L'assoggettamento dei corpi e l'elemento sfuggente*, raccolta di testi a cura di Pierre Della Vigna, Milano, Mimesis.
- 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.
- Lévinas, Emmanuel, 1972, *Humanisme de l'autre homme*, Montpellier, Fata Morgana.
- Morris, Charles, 1948, *The Open Self*, Prentice-Hall, New York. Trad. it. di S. Petrilli, *L'io aperto*, Bari, Graphis, 2002.
- Orwell, George, 1949, *1984*, Milano, Mondadori, 1982.
- Petrilli, Susan; Ponzio, Augusto
- 1998 *Signs of Research on Signs*, fascicolo monografico di *Semiotische Berichte*, della Österreichischen Gesellschaft für Semiotik, Jg. 22, 3/4.
- 1999 *Fuori campo. I segni del corpo tra rappresentazione ed eccedenza*, Milano, Mimesis.
- Ponzio, Augusto, 1995, *La differenza non indifferente*, Milano, Mimesis; nuova ed. 2002.
- Ponzio, Augusto, 1997, *Elogio dell'infunzionale. Critica dell'ideologia della produttività*, Roma, Castelvecchi.
- Ponzio, Augusto, 1999, *La comunicazione*, Bari, Graphis.
- Ponzio, Augusto, 2002a, *Individuo umano, linguaggio e globalizzazione nel pensiero di Adam Schaff*, Bari, Mimesis,
- Ponzio, Augusto, 2002c, *Vita*, fascicolo monografico di «Athanos. Semiotica, filosofia, arte, letteratura», anno XIII, 5, Roma, Meltemi.
- Ponzio, Augusto; Petrilli, Susan 2000, *Il sentire della comunicazione globale*, Roma, Meltemi.

Rifkin, Jeremy, 1995, *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l'avvento del post-mercato*, Milano, Baldini & Castoldi.

Rossi-Landi, Ferruccio, 1982 [1978] *Ideologia*, Milano, Mondadori.

Rossi-Landi, Ferruccio, 1984, "L'autore tra riproduzione sociale e discontinuità", «Lectures», 15, 1984 (pubbl. nel 1985), pp. 149-172, nuova ed. a cura di S. Petrilli, in «Corposcritto», 2, 2002, Bari, Edizioni dal Sud

Rossi-Landi, Ferruccio, 1985, *Metodica filosofica e scienza dei segni*, Milano, Bompiani.

Rossi-Landi, Ferruccio, 1992a, *Il linguaggio come lavoro e come mercato* (1a ed. 1968), a cura di A. Ponzio, Milano, Bompiani.

Rossi-Landi, Ferruccio, 1992b, *Between Signs and Non-Signs*, a cura di S. Petrilli, Amsterdam, John Benjamin.

Rossi-Landi, Ferruccio, 1994, *Semiotica e ideologia* (1a ed. 1972), a cura di A. Ponzio, Milano, Bompiani.

Schaff, Adam, 1992, *Umanesimo ecumenico*, introd. di A. Ponzio, Bari, Adriatica, 1994.

Schaff, Adam, 1993, *Il mio ventesimo secolo*, Bari, Adriatica, 1995.

Schaff, Adam, 1997, *Meditazioni*, introd. di A. Ponzio, Bari, Edizioni dal Sud, 2001

Schaff, Adam, 2000, "Disoccupazione strutturale. Il problema sociale di base della nostra epoca", a cura di A. Ponzio, in Gilles Deleuze et alii, 2000, pp. 33-48.