

*collettivo edu-factory*

# *Università globale*

*Il nuovo mercato del sapere*

2008 manifestolibri

### Quarta di copertina

Questo libro unico nel suo genere é indispensabile per comprendere le trasformazioni e le tendenze del sistema universitario a livello mondiale. Esso raccoglie i materiali della lista edu-factory, progetto di discussione che da due anni vede impegnati collettivi, attivisti e diversi dei più importanti studiosi dell'istruzione superiore sul piano globale. Dall'Italia agli Stati Uniti, dall'Argentina alla Francia, dall'Australia all'India, dal Sudafrica alla Cina, i vari contributi documentano e analizzano i conflitti sulla produzione dei saperi, i processi di precarizzazione e gerarchizzazione nel mercato della formazione, le sperimentali organizzazioni di università autonome. Nella ricchezza della discussione di edu-factory, emergono temi di straordinaria attualità per il dibattito teorico e politico contemporaneo: il mercato del lavoro globale e i mutamenti della composizione sociale, le forme della governance e le teorie della rete, il capitalismo cognitivo e la produzione del comune. Il piano di analisi compiutamente transnazionale, certamente inedito, rende possibile anche la comprensione dei processi di riforma e delle lotte che hanno attraversato e mutato l'università in Italia e in Europa.

### Autore

Il collettivo edu-factory nasce all'interno delle esperienze della Rete per l'autoformazione di Roma, dell'atelier occupato Esc ([www.escatelier.net](http://www.escatelier.net)) e del Network delle facoltà ribelli Uniriot ([www.uniriot.org](http://www.uniriot.org)). Ne fanno parte Claudia Bernardi, Anna Curcio, Alberto De Nicola, Paolo Do, Ludovica Fales, Gabriela Garcia, Andrea Ghelfi, Camillo Imperore, Federico Marini, Miguel Mellino, Brett Neilson, Gigi Roggero, Davide Sacco.

### Traduzioni

Le traduzioni sono state curate da Claudia Bernardi, Anna Curcio, Paolo Do, Ludovica Fales, Marco Gabbas, Federico Marini, Alice Mattoni, Jason Francis McGimsey, Brett Neilson, Gigi Roggero, Davide Sacco, Giuliano Santoro.

## INDICE

INTRODUZIONE Tutto il potere all'autoformazione!  
*del collettivo edu-factory*

### PARTE I. LA PRODUZIONE DI SAPERI NELL'UNIVERSITÀ GLOBALE

L'ascesa della Global University  
*di Andrew Ross*

Eurocentrismo, Università e i molteplici siti di produzione del sapere  
*di Amit Basole*

Assemblaggi globali vs. Universalismo  
*di Aihwa Ong*

Gestione del sapere vs. produzione del sapere  
*di Sunil Sahasrabudhey*

Cortocircuitare la produzione del sapere  
*di Nirmal Puwar e Sanjay Sharma*

Condizioni di interdisciplinarietà  
*di Randy Martin*

### PARTE II. LE GERARCHIE NEL MERCATO DELLA FORMAZIONE

Esile, eppure pesante: la ristrutturazione dell'università in Sudafrica  
*di Franco Barchiesi*

Governamentalità e mercificazione: i cardini della gerarchia accademica *yanqui*

*di Toby Miller*

La produzione sociale di gerarchia e quello che possiamo fare: appunti dall'Asia

*di Xiang Biao*

Il confine come metodo della moltiplicazione del lavoro

*di Sandro Mezzadra e Brett Neilson*

Il debito della formazione

*di Jeffrey Williams*

Il pannello di controllo del management

*di Marc Bousquet*

PARTE III. LAVORO COGNITIVO, CONFLITTI E TRADUZIONE

Report dal movimento studentesco greco del 2006/2007

*di Dionisis*

Pratiche di cartografia radicale

*di Counter Cartographies Collective*

Formazione online, precariato e sindacalismo *open source*

*di Eileen Schell*

Capitalismo cognitivo e modelli di regolazione del rapporto salariale: insegnamenti dal movimento anti-CPE

*di Carlo Vercellone*

Note su edu-factory e capitalismo cognitivo

*di George Caffentzis e Silvia Federici*

Traduzione, biopolitica e differenza coloniale

*di Naoki Sakai e Jon Solomon*

#### PARTE IV. GLOBAL AUTONOMOUS UNIVERSITY

Una gerarchia di reti? Ovvero, reti geo-culturalmente differenziate e i limiti della collaborazione  
*di Ned Rossiter*

L'università e gli *undercommons*  
*di Stefano Harney e Fred Moten*

L'esperienza dell'università: il neoliberalismo contro i *commons*  
*di Jason Read*

I pirati erano pieni di risorse, come ninja, e impararono a usare il loro ambiente  
*di James Arvanitakis*

Da uno studente delle *liberal arts*  
*di Erik Forman*

Conflitti nella produzione di sapere  
*di Universidad Experimental*

Università autonoma globale  
*di Vidya Ashram*

#### INTERVISTE

*Wang Hui*

*Ranabir Samaddar*

*Stanley Aronowitz*

*Chandra Talpade Mohanty*

## APPENDICE

Sulle istituzioni del comune  
*di Toni Negri e Judith Revel*

NOTE BIO-BIBLIOGRAFICHE SUGLI AUTORI

Le traduzioni sono state curate da Claudia Bernardi, Anna Curcio, Paolo Do, Ludovica Fales, Marco Gabbas, Federico Marini, Alice Mattoni, Jason Francis Mc Gimsey, Brett Neilson, Gigi Roggero, Davide Sacco, Giuliano Santoro.

## **Tutto il potere all'autoformazione!**

*collettivo edu-factory*

0. Ciò che un tempo era la fabbrica, ora è l'università. Siamo partiti da questa affermazione, apparentemente secca e aproblematica. Non per assumerla, ma per interrogarla. Aprendola, attraverso il suo radicale ripensamento, alla ricerca teorica e politica. Da qui ha preso le mosse il progetto edu-factory. Ma procediamo con ordine: edu-factory è varie cose. È una mailing-list transnazionale centrata sulle trasformazioni dell'università, la produzione dei saperi e le forme del conflitto ([edufactory@listculture.org](mailto:edufactory@listculture.org)), a cui dall'inizio del 2007 hanno preso parte circa 500 militanti, studenti e ricercatori di tutto il mondo. Nella scomposizione dei confini statali, lo spazio globale è qui definitivamente affermato come luogo della ricerca e dell'azione politica. In questo libro diamo conto di una parte del dibattito: i contributi completi sono raccolti sul sito del progetto ([www.edu-factory.org](http://www.edu-factory.org)). Tuttavia, le esperienze degli ultimi anni ci hanno insegnato a diffidare della fiducia spesso riposta dai movimenti nei supposti meccanismi spontanei e orizzontali di cui la rete sarebbe portatrice. Ci hanno insegnato che la rete è, al contrario, una struttura gerarchica, e l'orizzontalità è semmai la posta in palio di un rapporto di forze. Ci hanno insegnato a rifuggire da ogni ingenua teleologia, che finisce per leggere la cognitivizzazione del lavoro come smaterializzazione dei rapporti sociali e finanche delle esperienze di lotta. Ci hanno insegnato che la rete va organizzata, o meglio bisogna organizzarsi nella rete. Cogliere la radicale innovazione della forma-rete significa, dunque, assumerla come un campo di battaglia, continuamente attraversato da differenziali di potenza e da linee di forza antagoniste, dalla produzione del comune e dai tentativi di catturarlo. È necessario, allora, sconfiggere ogni «pensiero molle» della rete, che ha catastroficamente confuso la corretta lettura del superamento della rappresentanza e della forma-partito, con la scellerata liquidazione dei nodi gordiani dell'organizzazione e della rottura. Solo ripartendo da qui è possibile cominciare a costruire quelle nuove forme di istituzionalità autonoma che Ned Rossiter chiama *organized network*.

In questa prospettiva, edu-factory è anche la sperimentazione di un nuovo modo di discussione, ma potremmo anche dire di organizzazione in rete. Da un lato, il dibattito è temporalmente circoscritto e tematicamente identificato: i due round di discussione – il primo incentrato sui conflitti nella produzione di saperi, il secondo sui processi di gerarchizzazione nel mercato della formazione e sulla costituzione di istituzioni autonome – sono durati tre mesi ciascuno. Dopo di che la lista ha chiuso per riaprire nel ciclo successivo. È questo, in altri termini, il tentativo di passare dal livello estensivo alla dimensione intensiva dell'organizzazione in rete. Dall'altro lato, il dibattito in lista è

stato cadenzato da un calendario di interventi anticipatamente programmati, che hanno permesso di strutturare la ricchezza della discussione all'interno di un processo di cooperazione condiviso e focalizzato.

Ma edu-factory è, innanzitutto, un punto di vista parziale dentro la *crisi dell'università*, analizzata con chiarezza dai diversi contributi. *The University in Ruins*, scriveva già negli anni Novanta Bill Readings<sup>1</sup>. L'università statale è in rovina, l'università di massa è in rovina, l'università come luogo privilegiato della cultura nazionale, così come lo stesso concetto di cultura nazionale sono in rovina. Non ne abbiamo nostalgia. Anzi, ne rivendichiamo la distruzione. La crisi dell'università, infatti, è stata determinata innanzitutto dai movimenti. È la genealogia del presente a renderci non solo immuni, ma anche nemici delle lacrime per il passato. L'aziendalizzazione dell'università e il sorgere di una *global university*, per usare la pregnante categoria proposta da Andrew Ross, non sono un'imposizione unilaterale o uno sviluppo tutto interno alla razionalità capitalistica, bensì l'esito – affatto temporaneo e perciò rovesciabile – di un duro ciclo di lotte. Il problema, ora, è trasformare il campo di tensione disegnato dai processi qui analizzati nell'individuazione delle forme di resistenza e nell'organizzazione delle linee di fuga. Non c'è per noi altro modo di concepire la teoria, se non come pratica teorica. Di parte e sovversiva. Questo è il punto di partenza e l'obiettivo, lo stile e il metodo di edu-factory.

1. Torniamo ora all'affermazione iniziale. Sarebbe meglio riformularla in questi termini: ciò che un tempo era la fabbrica, ora è l'università? Attenzione, infatti: l'università non funziona affatto come la fabbrica. Ogni continuità lineare rischia di essere un comodo rifugio nelle categorie a cui eravamo avvezzi, ma rischia di occluderci la possibilità di comprensione, e dunque di azione dentro i mutamenti produttivi e sociali. La categoria di *knowledge factory*, utilizzata da Stanley Aronowitz in un importante libro<sup>2</sup>, ci pare al contempo allusivamente corretta e analiticamente insufficiente. Allusivamente corretta, perché coglie il divenire immediatamente produttivo dell'università, il suo essere centrale nel capitalismo contemporaneo, nonché tratti peculiari di organizzazione, controllo e disciplinamento del lavoro vivo, di cui in Italia la riforma avviata da Berlinguer e Zecchino ci restituisce una chiara esemplificazione – si pensi solo alla frenetica modularizzazione dei corsi e alla vertiginosa accelerazione dei tempi e dei ritmi di studio, non a caso tra gli obiettivi principali delle lotte di studenti e precari nell'autunno del 2005. Tale categoria è tuttavia analiticamente insufficiente laddove sottostima la differenza specifica tra la «fabbrica fordista» e l'università. Il taylorismo, infatti, è qualcosa di storicamente determinato, ossia l'organizzazione scientifica del

---

<sup>1</sup> Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge – London.

<sup>2</sup> Aronowitz, S. (2000), *The Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, Beacon Press, Boston, Mass.

lavoro attraverso la misurazione dei tempi delle singole mansioni, la velocità di esecuzione e la serializzazione. Se la produzione dei saperi non è misurabile, se non artificialmente, è evidente che un'organizzazione tayloristica della loro produzione (attraverso cronometri, prevedibilità e ripetitività dei gesti, o catene di montaggio virtuali) non può affatto darsi. Cambiano dunque le forme della produzione di forza lavoro. A questa altezza e in questo scarto vanno collocate l'analisi e le possibilità di trasformazione.

Quell'interrogazione iniziale, semmai, indica l'urgenza di un problema politico: come ci si può organizzare nella crisi dell'università *come se* fosse una fabbrica? Meglio ancora: come situare il nodo politico che l'evocatività del paragone tra università e fabbrica sottende, a partire dall'incommensurabile differenza del loro concreto funzionamento e delle rispettive coordinate spazio-temporali? In altre parole: come ripensare il problema dell'organizzazione dopo l'esaurimento delle sue forme tradizionali, cioè sindacato e partito? Come ripensarlo, soprattutto, completamente all'interno della nuova composizione del lavoro vivo, laddove nessun fuori è più, finalmente, praticabile? Dal dibattito sono emerse alcune linee – ancora in parte frammentarie ma già maledettamente concrete – di ricerca politica. Se dovessimo riassumere in un nome comune la cifra delle esperienze globali che in edu-factory si sono confrontate, eccolo: *autoformazione*. Dalla Rete per l'Autoformazione di Roma al Vidya Ashram di Varanasi, dalla Universidad Experimental di Rosario all'Experimental College negli Stati Uniti, l'autoformazione è praticata non come nicchia debole posta ai margini del sistema formativo, né come arroccamento nell'impotenza delle idee e della cultura disincarnato dalla resistenza e dalla possibilità della sovversione. Al contrario, essa emerge come la forma della lotta del lavoro cognitivo nel capitalismo contemporaneo: è, al contempo, conflitto sulla produzione dei saperi e costruzione del comune, lotta del precariato e organizzazione di istituzioni autonome.

edu-factory, dunque, è un luogo di connessione delle lotte, delle forme di resistenza e di sperimentazioni organizzative. È ciò di cui ci parla, ad esempio, Eileen Scheel riguardo alle lotte dei precari negli Stati Uniti: qui l'e-learning – strumento di virtualizzazione (in questo caso intesa non come potenza del possibile, ma al contrario sua negazione) dei conflitti e dei rapporti sociali – viene rovesciato in pratica di lotta e cooperazione, in una sorta di *sindacalismo open-source*. La descrizione delle *union* nelle università, benché evidenzi un diverso registro interpretativo rispetto all'analisi della fine del movimento operaio che si fa sull'altra sponda dell'Atlantico, non deve tuttavia trarre in inganno. Il rapporto tra precari e sindacato è infatti per certi versi rovesciato, come dimostra l'importante mobilitazione dei *graduate student* della New York University (NYU)<sup>3</sup>, nata esattamente intorno al conflitto sullo statuto del lavoro cognitivo: mentre l'amministrazione rifiuta

---

<sup>3</sup> Krause, M., Nolan, M., Palm, M., Ross, A. (2008), *The University Against Itself. The NYU Strike and the Future of the Academic Workplace*, Temple University Press, Philadelphia.

di riconoscere la possibilità di organizzarsi come *union*, in quanto in *apprenticeship* e dunque non lavoratori, i *graduate student* sostengono di essere lavoratori non solo perché sostengono buona parte del carico didattico, ma innanzitutto in quanto produttori di saperi, ricerca e formazione. Ebbene, in queste mobilitazioni è stata l'autorganizzazione dei precari ad usare la *union* che, sul mercato sindacale, offriva più risorse in termini economici, organizzativi e di comunicazione – lo United Auto Workers, in questo caso – pronti a cambiarla alla prima occasione. Del resto, nessuna simpatia riscuotono tra i precari le ricette che rivendicano il ritorno a un passato che è stato messo in crisi innanzitutto dai comportamenti e dai movimenti del lavoro vivo. Il problema è piuttosto di coniugare flessibilità e autonomia. In questa direzione, il rapporto con le *union* è disincantato, flessibile e cinico: può essere letto completamente dentro la crisi della rappresentanza, laddove le sue strutture sopravvivono, perfino parassitariamente, alla fine della loro funzione politica.

2. Da questo luogo di connessione delle lotte emerge con chiarezza la centralità del *sapere*. L'insieme dei contributi prende definitivamente congedo dal culto, storicamente radicato a sinistra, del sapere come feticcio sacro e intangibile. Non solo il sapere è una merce peculiare, ma è anche strumento di gerarchizzazione e segmentazione. E tuttavia, nel momento in cui diventa risorsa e strumento produttivo centrale nel capitalismo contemporaneo, il sapere eccede strutturalmente le unità di misura dell'economia politica classica. Sarà meglio chiarire, a scanso di equivoci: l'eccedenza del *sapere vivo*<sup>4</sup> non coincide deterministicamente con la sua lineare liberazione. Si prenda il caso della rete e delle utopie che l'hanno attraversata fin dalla sua nascita. Le loro parole d'ordine – condivisione, presunta orizzontalità, centralità delle strategie non proprietarie, *open source*, eccedenza della cooperazione rispetto al mercato – sono diventate pane quotidiano del realismo dei consiglieri del principe: a partire da queste caratteristiche, che descrivono forme di vita e di lavoro nel web 2.0, il giurista liberale Yochai Benkler formula la sua ipotesi della «produzione orizzontale basata sui beni comuni»<sup>5</sup>. Si tratta di una sorta di capitalismo senza proprietà, laddove la proprietà intellettuale non è più solo imposizione coatta di una misura artificiale nella produzione – fuori misura – di sapere, ma rischia di bloccare gli stessi processi di innovazione. Per inseguire e catturare i movimenti del sapere vivo, dunque, il capitale è costretto continuamente a modificare le forme di valorizzazione e accumulazione, forse fino addirittura a mettere in discussione quel pilastro della sua storia moderna che è stata la proprietà.

---

<sup>4</sup> Si veda Alquati, R. (1976), *L'università e la formazione: l'incorporamento del sapere sociale nel lavoro vivo*, in *Aut Aut*, Firenze, n. 154.

<sup>5</sup> Benkler, Y (2007), *La ricchezza della rete. La produzione sociale trasforma il mercato e aumenta le libertà*, Università Bocconi Editore, Milano.

Per dirla in breve: lungi dall'appartenere a uno stadio progressivo dell'evoluzione capitalistica, la produzione di sapere è un campo di battaglia. E non vi è liberazione senza rottura. Le pratiche di sottrazione e autonomia da una parte, i processi di cattura e sussunzione dall'altra, costituiscono il piano di tensione immanente alla cooperazione sociale. È a partire da qui, dal tentativo di definire in termini positivi l'analisi del processo di transizione che tra gli anni Ottanta e Novanta è stato identificato come passaggio dal «fordismo» al «postfordismo», che Carlo Vercellone propone la categoria di *capitalismo cognitivo*, di cui Silvia Federici e George Caffentzis discutono gli aspetti ritenuti problematici. Il primo termine indica la permanenza del sistema capitalista, pur nella sua profonda mutazione, mentre l'attributo cognitivo identifica la nuova natura del lavoro, delle fonti di valorizzazione e della struttura della proprietà. Senza approfondire una discussione che trova svolgimento in vari contributi, oltre che nell'attualità del dibattito politico, ci sia permessa una curiosa annotazione. Le critiche più dure mosse nella lista alle analisi sul capitalismo cognitivo, accusate di eurocentrismo nell'interpretazione delle trasformazioni produttive e del lavoro, vengono dall'Europa e dal Nord America. Dai luoghi nel cui nome tali critiche sono state formulate, ad esempio da India, Cina, Taiwan o Argentina, si è al contrario sviluppato un dialogo particolarmente fecondo e aperto, basato sulla condivisione di vari presupposti analitici e sull'approfondimento di punti specifici. Al di là di ogni polemica rispetto al rischio di parlare *in vece di*, ovvero arringandosi la funzione della rappresentanza, su cui la critica postcoloniale ha espresso parole che assumiamo come definitive, ci interessa piuttosto sottolineare il frantumarsi della classica immagine della divisione internazionale del lavoro, illustrata dal contributo di Sandro Mezzadra e Brett Neilson, che propongono il concetto di *moltiplicazione del lavoro* come nuova pista di ricerca teorica. È altresì importante sottolineare come Vercellone metta a verifica il concetto di capitalismo cognitivo nell'analisi delle lotte degli studenti – radicali, straordinarie e vincenti – contro il CPE in Francia nella primavera del 2006. Come nelle altre esperienze di conflitto che in edu-factory si sono confrontate, ad esempio nelle formidabili mobilitazioni in Grecia, anche nella rivolta francese le forme di *déclassement* sono state uno degli obiettivi centrali. Al di fuori di ogni lineare immagine dell'intellettualizzazione del lavoro, queste lotte ci permettono allora di leggere la materialità dei processi di produzione del sapere all'interno dei rapporti sociali, laddove cognitivizzazione del lavoro significa anche cognitivizzazione della misura e dello sfruttamento, cognitivizzazione della gerarchia di classe, della regolazione salariale e della divisione del lavoro, oltre l'ormai superata dialettica tra centro e periferia, tra primo e terzo mondo. Ci permettono, in altri termini, di situare il nuovo campo del conflitto su un terreno in cui i processi di cattura e valorizzazione capitalistica, lungi dallo sparire, sono tuttavia costretti a ricomporre a valle le forme del comando sull'autonomia del sapere vivo, dopo aver dovuto definitivamente rinunciare a organizzarle a monte.

3. «Così il principiante che ha imparato una lingua nuova la ritraduce continuamente nella sua lingua materna, ma non riesce a possederne lo spirito e ad esprimersi liberamente se non quando si muove in essa senza reminiscenze, e dimenticando in essa la propria lingua d'origine»: ciò che scriveva il Marx de *Il 18 brumaio di Luigi Bonaparte*, vale anche per noi. edu-factory è stata infatti un laboratorio di elaborazione di un *lessico comune*, che inizia a farsi corpo e sangue nelle pratiche teoriche e di lotta sul piano transnazionale. Tuttavia, in quanto basato sulla relazione tra singolarità e unità nel molteplice, comune non significa universale, categoria al centro della critica di Aihwa Ong. Diciamolo meglio: comune, *dunque* non universale. Allora, se assumiamo come base materiale del nostro agire la costitutiva eterogeneità della composizione del lavoro vivo a livello globale, ossia ciò che abbiamo definito come moltitudine, la classica formula della comunicazione delle lotte e dei suoi linguaggi non funziona più. È qui che, se non ci si vuole abbandonare alla contemplazione del proliferare delle differenze in salsa multiculturale, assumendo quindi l'impossibilità di una trasformazione complessiva dei rapporti sociali, il concetto di traduzione illustrato dai contributi di Naoki Sakai e Jon Solomon si offre a una teoria materialistica della nuova composizione del lavoro vivo e della produzione del comune. Vari contributi – da Amit Basole a Nirmal Puwar e Sanjay Sharma – insistono sulla critica dei codici disciplinari ed eurocentrici attraverso cui si è diffuso il modello dell'università anglofona. Benché talvolta, andrebbe forse aggiunto, la critica all'eurocentrismo rischia di diventare un cliché debole, nostalgico di tradizioni locali e mitologiche radici, o peggio ancora un'arma retorica delle elite postcoloniali emergenti. Potremmo allora dire che la *global university* si costituisce attraverso una continua traduzione *omolinguale* della molteplicità all'astratta omogeneità dell'universale: «in questa modalità di comunicazione, il soggetto dell'enunciazione si rivolge ai destinatari del proprio discorso assumendo la stabilità e l'omogeneità tanto della propria lingua quanto di quella di chi lo ascolta; anche quando le due lingue differiscono, il “locutore” parla *come se* gli interlocutori appartenessero alla sua stessa comunità linguistica, assegnando alla traduzione il compito di rendere trasparente la comunicazione e riproducendo così il primato – la vera e propria sovranità – della sua lingua»<sup>6</sup>. Per esempio, in Italia il governo feudale non è affatto in contraddizione con i processi di aziendalizzazione, ma ne guida la particolare forma di traduzione. Per questo motivo la resistenza conservatrice dei «baroni», la difesa della sacralità della conoscenza, la nostalgia per la torre d'avorio sono elementi non solo inutili, ma compiutamente reazionari. Si tratta allora di situare il movimento su una linea di resistenza trasformatrice, che assume l'ambivalenza del nuovo contesto come terreno di lotta. L'interruzione della traduzione capitalistica non significa infatti il ritorno

---

<sup>6</sup> Mezzadra, S. (2008), *La condizione postcoloniale. Storia e politica nel presente globale*, Ombre Corte, Verona, p. 108.

all'università nazionale, bensì pone il problema della traduzione *eterolinguale*, cioè della costruzione del comune a partire dalle molteplici forme della resistenza e dei movimenti del sapere vivo, assumendo «l'essere straniero di tutte le parti coinvolte come punto di partenza indipendentemente dalla loro "lingua natia". La traduzione è qui la lingua di un *soggetto in transito*»<sup>7</sup>. Le singolarità non vengono ricomposte in una mitica essenza originaria, o in una nuova macchina sovrana, ma trovano nel comune la risorsa e la posta in palio delle proprie forme di linguaggio e relazione. La traduzione eterolinguale muove da una dimensione spazio-temporale autonoma che incrocia il piano capitalistico globale, ma non coincide mai con esso. Lo interrompe, lo rovescia, lo eccede continuamente.

Per usare le categorie dell'operaismo, potremmo dire che la traduzione eterolinguale è interna alla *composizione di classe*, ovvero al rapporto tra composizione tecnica e politica. Dal momento che quelle categorie – incarnate in un soggetto storicamente determinato, la classe operaia, e basate sulla linearità spazio-temporale della fabbrica – sono oggi irripetibili nella forma in cui l'operaismo le ha forgiate, si tratta ora di ripensarle da capo. Nella relazione tra singolarità e produzione del comune, cioè nella moltitudine, l'articolazione delle differenze può darsi in senso disgiuntivo, nella misura in cui le singolarità vengono ricondotte all'identità della presunta appartenenza (etnica, sessuale, comunitaria, di gruppo sociale). È questa la composizione tecnica che sostiene i processi di inclusione differenziale. Qui il conflitto non esce dalla politica del riconoscimento della propria posizione nella gerarchia capitalistica. Abbiamo riscontrato questo limite in diverse mobilitazioni dei precari, ad esempio in quelle dei ricercatori contro il Disegno di legge Moratti. La loro forza si è dissolta quando si sono esplicitamente o implicitamente identificati in categorie (*knowledge workers*, classe creativa, la «parte più intelligente del paese») che non sono per nulla descrittive, ma affatto prescrittive. Sono, in altri termini, fattore di scomposizione e riarticolazione delle istanze comuni in chiave settoriale, una sorta di nuova identità di un ceto medio dopo la sua fine, ovvero di mediazione e conservazione dell'equilibrio sociale e dei rapporti di sfruttamento. Del resto, il concetto di lavoro cognitivo – che, suggerisce Ross, trova nelle forme dell'attività accademica una paradigmatica anticipazione – si differenzia radicalmente dalle categorie sopra indicate nella misura in cui va inteso come la filigrana attraverso cui leggere l'intera composizione del lavoro vivo e le sue trasformazioni. Possiamo allora ridefinire la composizione politica come un processo di dis-identificazione<sup>8</sup>, di disarticolazione della composizione tecnica e di nuova composizione su una linea di forza che ha la sua definizione nella produzione del comune. Chiamiamo classe questa linea di forza. Contro ogni sua interpretazione sociologica ed economicistica, la classe è posta in palio di un processo di lotta, non sua oggettiva pre-condizione.

---

<sup>7</sup> *Ivi*, pp. 125-126.

<sup>8</sup> Si veda Rancière, J. (2007), *Il disaccordo*, Meltemi, Roma.

Tra composizione tecnica e composizione politica, tra gerarchia capitalistica e differenziali di potenziale dei conflitti, c'è un rapporto di forza, ma nessuna omologia e simmetria. È su queste nuove coordinate spazio-temporali, nelle lotte di studenti e precari dalla Cina agli Stati Uniti, dalla Grecia all'Italia, dal Sudafrica alla Francia, attraverso i possibili processi di traduzione eterolinguale e di costruzione di lessici e pratiche del comune, che l'ipotesi iniziale assume nuova illuminazione: come possiamo trasformare l'università in un luogo politico per la lotta e l'esodo, per la composizione politica delle differenze in uno spazio-tempo di classe, come è stata la fabbrica per la classe operaia? Al di là, o meglio contro ogni ingenuo continuismo, questo è il punto politico.

4. Le esperienze di conflitto che in edu-factory si sono messe in relazione si situano all'interno, per meglio dire dentro e contro i mutamenti dell'università. I contributi qui raccolti forniscono un'importante griglia per leggere i trend comuni sul piano transnazionale, che trovano le proprie forme di adattamento – di traduzione appunto – all'interno dei diversi contesti. Sono queste le nuove coordinate spaziali, di cui Wang Hui, Ranabir Samaddar, Franco Barchiesi e Stanley Aronowitz ci forniscono una traccia nei rispettivi interventi. In esse gli stati-nazione cessano di essere il metro di analisi dei mutamenti in corso, come dimostra il tentativo di costruzione di uno spazio europeo dell'istruzione superiore, anche conosciuto come *Bologna Process*. In questo *frame*, Toby Miller e Xiang Biao profilano in modo accurato i processi di gerarchizzazione attraverso cui si costituisce un vero e proprio mercato della formazione, al cui interno l'università – dismessa ogni pretesa di esclusività sulle forme di produzione e trasmissione della conoscenza – si colloca. La vivace discussione della lista ha inoltre permesso di qualificare in termini al contempo più precisi e qualitativamente differenti dalle retoriche diffuse il processo di aziendalizzazione del sistema formativo. Esso non ha a che fare semplicemente con il definanziamento pubblico e il crescente investimento privato nel settore dell'istruzione superiore: piuttosto, è la stessa dialettica tra pubblico e privato a frantumarsi. Infatti, è la stessa università a diventare azienda, a funzionare cioè secondo i parametri del mondo *corporate*, come dimostra Marc Bousquet. Così come, suggerisce perspicuamente Ross, è la stessa impresa della conoscenza a modellarsi importando condizione, mentalità e abitudini del lavoro accademico. A partire dagli anni Ottanta la teoria del *New Public Management*, definita come movimento di pensiero e filosofia di riforma del settore pubblico, si è incaricata di gestire l'introduzione in esso di strumenti e logiche delle organizzazioni private. Qualsiasi appello allo Stato contro le imprese non ha oggi, se mai l'ha avuto in passato, alcun senso: lo Stato, esattamente come il governo baronale degli atenei, sono infatti oggi i garanti dell'aziendalizzazione, si sciolgono addirittura al loro interno. Le mutazioni dell'università vanno quindi inquadrare nella crisi del welfare, la cui genealogia conflittuale – ossia la critica radicale ai

dispositivi di disciplinamento della forza lavoro e al suo impianto universalista e neutralizzante, che cronologicamente e politicamente precede la ristrutturazione neoliberale – traccia il piano della sfida attuale. Una sfida che, ancora una volta, non ha lacrime per il passato.

Nello spazio globale, come suggeriscono Mezzadra e Neilson, i confini allo stesso tempo si scompongono e si ricompongono, si dissolvono e si moltiplicano. Così è nel rapporto tra università e metropoli. Potremmo formulare questa ipotesi: l'università diventa metropoli, la metropoli diventa università. Anche in questo caso l'esempio della NYU – brand globale dell'istruzione superiore – assume tratti paradigmatici. A New York, infatti, i due principali agenti della gentrification, o *studentification* come è stata significativamente definita, sono le università: la Columbia University verso il West Harlem, la NYU verso il Lower East Side. Ma se nel primo caso i confini del campus vengono allargati per ricomprendere una nuova zona, nel caso della NYU i confini sembrano dissolversi in un rapporto mimetico con il tessuto metropolitano. Tant'è che per il suo presidente John Sexton e l'amministrazione, interamente proveniente dal mondo delle corporation, la sfida è ripensare lo sviluppo metropolitano di New York a partire dall'università, guidando il passaggio dalla FIRE economy, basata su finanza, assicurazioni e proprietà immobiliare, alla ICE economy, cioè la messa a valore delle risorse intellettuali, culturali e formative. I confini, dunque, che si fanno porosi fin quasi a dissolversi nel rapporto tra corporate university e metropoli, vengono continuamente ritracciati per catturare la produzione di saperi diffusa nella cooperazione sociale. Non è un caso che il Lower East Side fosse la zona storica di insediamento dei movimenti e delle culture indipendenti, per poi diventare negli anni Novanta area di sviluppo della Silicon Alley, il bacino hi-tech della Grande Mela, e ora potenziale motore della ICE economy. Attenzione, però: gentrification e *studentification* sono processi aperti, che trasformano la composizione sociale e aprono nuovi campi di conflitto. In questi processi vediamo squadernata l'intera composizione del lavoro comandata dalla rendita, ossia dalla forma contemporanea della cattura capitalistica: dal lavoro precario nelle università, ai *janitors*, ai lavoratori dei servizi, per giungere alla messa a valore degli spazi metropolitane in quanto tessuti di relazioni e cooperazione, con il ruolo decisivo giocato dalla finanza e dagli investimenti nelle trasformazioni urbanistiche. Anche qui, c'è ben poco da difendere o conservare: quello che esiste sul territorio è spesso residuale, talvolta addirittura un punto di blocco alle possibilità di liberazione. Rovesciare in senso antagonista la *studentification*, aggredirne la dinamica su un punto avanzato, significa semmai ripensare la metropoli. Costruire l'università-metropoli a partire dalle istituzioni del comune.

Laddove non c'è più fuori nel rapporto tra università e metropoli, cambiano anche i meccanismi di selezione e segmentazione: questi non sono più basati sull'esclusione, cioè sul rigido confine tra chi è dentro e chi è fuori, ma su processi di *inclusione differenziale*. In altre parole, nel quadro del

sistema di accreditamento permanente il livello di qualificazione della forza lavoro, come dimostra Xiang Biao a partire dal caso cinese, non dipende tanto dal fatto se le singole figure abbiano o meno un titolo universitario, ma innanzitutto da *quali* istituzioni di istruzione superiore hanno frequentato e dalla loro posizione nella gerarchia del mercato della formazione. Diciamola in termini sintetici, riferendoci al caso italiano: se fino agli anni Sessanta il collo della bottiglia della selezione era molto stretto, collocato tra la fine delle scuole superiori e l'ingresso all'università, esso si è andato via via allargando, incalzato dai movimenti sociali prima ancora che dalle necessità di razionalizzazione endogene del sistema capitalistico. È infatti il Sessantotto che fa saltare il collo della bottiglia, inaugurando ciò che verrà chiamata università di massa. Ora, il problema per i governi italiani non è restringere gli accessi, bensì aumentarli, per non restare indietro nelle statistiche europee ed internazionali. Il processo di inclusione si è accompagnato tuttavia ad una dequalificazione dei saperi, innanzitutto di quelli formalmente riconosciuti: ciò che viene definita come *licealizzazione* dell'università altro non è che un innalzamento degli step attraverso cui guadagnare, o meglio accreditarsi di competenze e *skill* spendibili sul mercato del lavoro. In questo quadro, la vecchia parola d'ordine del diritto allo studio perde di significato, nella misura in cui il conflitto si sposta sulla qualità dell'inclusione e sulla produzione dei saperi, in quanto nuovi dispositivi di gerarchizzazione.

Qui passano le linee di precarizzazione del lavoro accademico e l'imposizione di una misura cognitiva, che va dal sistema della proprietà intellettuale ai crediti formativi, fino al suo termine complementare, il *debito* – questione dettagliatamente trattata nel contesto americano da Jeffrey Williams. Qui prende corpo una nuova figura dello studente, non più come forza lavoro in formazione, ma a tutti gli effetti lavoratore dentro i nodi produttivi della metropoli. Di questo cambiamento si possono trovare decisive tracce analitiche in lavori recenti<sup>9</sup>. È in questo quadro che l'università assume un nuovo ruolo, in quanto uno dei diversi nodi e dispositivi metropolitani di controllo, misurazione artificiale e regolazione del valore della forza lavoro cognitiva, attraverso la stratificazione degli *skill* e della qualificazione intellettuale. Queste non solo non hanno nessun carattere di oggettività, ma perdono anche la capacità di descrivere realmente le capacità dei singoli lavoratori. Lo hanno dimostrato in modo convincente Aihwa Ong<sup>10</sup> e Xiang Biao<sup>11</sup>, figure che hanno attivamente preso parte alla discussione in lista, ad esempio nel caso dei «tecnomigranti» indiani, motore dello sviluppo della Silicon Valley o dell'industria hi-tech australiana, che al

---

<sup>9</sup> Si veda Bousquet, M. (2008), *How the University Works. Higher Education and the Low-Wage Nation*, New York University Press, New York – London.

<sup>10</sup> Ong, A. (2006), *Neoliberalism as Exception. Mutations in Citizenship and Sovereignty*, Duke University Press, Durham, NC – London.

<sup>11</sup> Xiang, B. (2007), *Global "Body Shopping". An Indian Labor System in the Information Technology Industry*, Princeton University Press, Princeton.

contempo sono costretti a fare i taxisti o a svolgere impieghi *low wage* per poter comporre un reddito sufficiente a sostenere la propria mobilità e aggirare le politiche dei visti di ingresso. Anche le forme di inclusione differenziale alla cangiante figura della cittadinanza passano per l'imposizione di confini regolati da artificiali misure cognitive. I testi sopra citati, così come la complessiva esperienza di *edu-factory*, ci invitano a spiazzare i tradizionali punti di vista nella lettura dei mutamenti del sistema formativo e del lavoro cognitivo, così come del biocapitale qui inteso in senso molto specifico, ossia come l'insieme dei rapporti sociali in cui si dispiegano i processi di valorizzazione del capitale investito nelle biotecnologie<sup>12</sup>. Non perché i centri e le periferie non esistano più in assoluto, ma perché il loro rapporto si scompone e riarticola continuamente all'interno delle metropoli, in quanto spazi immediatamente globali. Soprattutto, quel rapporto non segue più le tradizionali linee di divisione del mercato mondiale. Così, se non guardiamo a quello che succede in Cina o India, a Singapore o a Taiwan ci precludiamo la possibilità di afferrare il farsi uno del mondo. E dunque di trasformarlo.

5. *edu-factory* è un progetto situato sulla *frontiera*: tra l'università e la metropoli, tra formazione e lavoro, tra le macerie e l'esodo, tra la crisi e l'organizzazione del comune. Laddove il confine impone una linea di divisione, la frontiera è uno spazio denso, ambivalente e attraversabile, luogo per l'esercizio della fuga e della pratica costituente. C'è una potenza produttiva della frontiera, che va esplorata e appropriata in chiave antagonista. Qui si ridisegnano non solo le coordinate spaziali, ma innanzitutto quelle temporali, al cui interno va interrogata e aggredita la stessa crisi dell'università, come occasione e luogo della potenza. Potremmo dire che il rapporto tra lavoro cognitivo e processi di cattura si configura innanzitutto come un conflitto sul tempo, che non a caso è al centro delle lotte di studenti e precari in giro per il mondo. La creazione delle artificiali unità di misura cognitive, che cercano di mantenere la vigenza della legge del valore laddove essa ha cessato da tempo di essere valida, si configura come – per citare Walter Benjamin – imposizione del tempo omogeneo e vuoto del capitale sui tempi eterogenei e pieni del sapere vivo. O, per dirla con Marx, come riduzione continua – cioè traduzione omolinguale – dei tempi di produzione del sapere vivo all'unità di tempo del lavoro astratto. È a partire dalla temporalità del sapere vivo che materialisticamente si incarna il concetto di *comune*, che ritroviamo nei contributi di Stefano Harney e Fred Moten, di Jason Read, di James Arvanitakis. Il comune è, dal punto di vista di classe, la linea di fuga dalla crisi della dialettica tra pubblico e privato cui abbiamo precedentemente fatto cenno. È utile chiarire un punto, che costituisce anche materia di letture divergenti sulla questione dei *commons* nel dibattito italiano e transnazionale. Quando parliamo di comune non facciamo

---

<sup>12</sup> Rajan, K. S. (2006), *Biocapital. The Constitution of Postgenomic Life*, Duke University Press, Durham, NC – London.

riferimento a un bene da difendere e conservare, ma all'affermazione dell'autonomia e dell'autorganizzazione della cooperazione sociale. Il comune, lungi dall'esistere in natura, va dunque prodotto: è la posta in palio di un processo costituente, capace di distruggere i rapporti di sfruttamento e liberare la potenza del lavoro vivo.

Non si tratta dell'ennesima riproposizione del sol dell'avvenire, o di una debole prefigurazione della speranza utopica. Comune è ciò che vive nel presente, è virtualità piena, questa volta si intesa come potenza dell'attuale. I percorsi di autoformazione che si sono confrontati in edu-factory non sono luoghi marginali bensì, per usare le categorie di Chandra Talpade Mohanty, nuove coordinate spazio-temporali della produzione di *oppositional knowledges* e di organizzazione dell'autonomia del sapere vivo. Sono espressione del punto di vista e della pratica di minoranze agenti e centrali. Qui, nell'abbandono del pensiero della maggioranza, cioè della temporalità vuota del soggetto astratto e dell'esportazione di modelli universali, si situa il dibattito sulle *istituzioni autonome*: questo tema, su cui si è concentrata la discussione in lista oltre che in altre importanti esperienze politiche (ad esempio quella del webjournal europeo Transform, <http://transform.eipcp.net>, o nel percorso di Uninomade, al cui interno si colloca l'intervento di Toni Negri e Judith Revel che chiude il presente volume), è allo stesso tempo innovativo progetto di ricerca teorica e questione di programma politico. Infatti, alla domanda: come mai si pone l'urgenza del tema delle istituzioni autonome?, potremmo rispondere così: l'esodo c'è già. Lo abbiamo sperimentato nelle espressioni politiche e sociali di quella che abbiamo chiamato moltitudine. E tuttavia dobbiamo aggiungere: l'esodo non coincide in modo naturale con l'autonomia. L'esodo deve conquistare l'autonomia organizzando le proprie istituzioni.

Abbiamo degli esempi storici importanti. È il caso dei black studies negli Stati Uniti: lungi dall'appartenere all'evoluzione progressiva delle discipline accademiche o dei processi di integrazione a stelle e strisce, essi sono stati conquistati tra le barricate di San Francisco del *Third world strike* del '68, nell'affermazione del black power movement, con i fucili in spalla agli studenti neri della Cornell University. Esattamente come, suggerisce Mohanty, i postcolonial studies diventano un edulcorato fenomeno postmoderno se non se ne rintraccia la genealogia nelle lotte anticoloniali. Chi ancora pensasse che la produzione dei saperi appartiene all'irenico campo dell'oggettività scientifica e culturale, è finalmente costretto a ricredersi. In un recente libro dedicato a questa straordinaria storia Noliwe Rooks<sup>13</sup> chiarisce come il passaggio nel black movement dal lessico dei diritti all'esercizio del potere non abbia nulla a che vedere con l'idea terzinternazionalista della presa dello Stato e con le posizioni, simmetricamente opposte, à la Holloway: era la rottura dell'integrazione democratica e la costituzione di istituzioni separate,

---

<sup>13</sup> Rooks, N. M. (2006), *White Money – Black Power. The Surprising History of African American Studies and the Crisis of Race in Higher Education*, Beacon Press, Boston.

autonomamente controllate e autogestite dalla black community. Era il tentativo di cambiare il mondo esercitando, *hic et nunc*, i rapporti di potere, in completa indipendenza dallo Stato. La risposta all'organizzazione istituzionale dell'esodo e della separazione si è concretizzata in una micidiale articolazione di repressione brutale e di inclusione differenziale, la cui cifra è rappresentata dalle strategie della Fondazione Ford: Rooks si sofferma sui finanziamenti selettivi alle comunità nere e ai black studies volti a favorire i leader dei gruppi che sostenevano la causa dell'integrazione razziale e tentando di emarginare i militanti radicali. La governance universitaria nasce lì, come risposta alle lotte e all'organizzazione dell'autonomia: punta innanzitutto ad includere per controllare, e laddove non è possibile è sempre pronta all'esercizio della violenza.

Analogamente, oggi le forme della governance universitaria non possono permettersi di sradicare l'autoformazione. Al contrario, essa costituisce linfa vitale per la sopravvivenza delle macerie istituzionali, da acciuffare e mettere a valore nella forma della rendita. La governance è la cattura, affannosa e flessibile, del comune. Anziché contrapporsi a noi frontalmente, il nemico ci insegue: è l'ingovernabilità e infedeltà del lavoro vivo l'origine dell'asimmetria del conflitto. Ciò significa, da un lato, che la governance è un processo permanentemente affacciato sulla sua crisi, genealogicamente determinata dall'autonomia del sapere vivo e dall'impossibilità del governo verticale. Dall'altro, mette in guardia da qualsiasi interpretazione debole del tema delle istituzioni autonome, a cui dichiariamo subito battaglia: è l'idea dell'istituzione come struttura autogestionaria che vive nelle pieghe del capitalismo, senza infastidirlo eccessivamente. Nel peggiore dei casi, può diventare autoimprenditorialità. Allora, il divenire istituzione dell'autoformazione non significa il suo essere riconosciuta come un attore tra i tanti all'interno del mercato della formazione, bensì la capacità di organizzare l'autonomia e la resistenza del sapere vivo, determinare comando e direzione collettiva all'interno della cooperazione sociale, produrre norme comuni nella destrutturazione dell'università esistente. È l'istituzione di un nuovo rapporto temporale – non lineare e antidialettico, eterogeneo e pieno appunto – tra crisi e decisione, tra processo costituente e forme politiche concrete, tra evento e sedimentazione organizzativa, tra rottura e produzione del comune. Un rapporto che, nella misura in cui è immanente alla composizione di classe e alla temporalità del conflitto, rompendo il presupposto della volontà generale e della trascendenza sovrana del potere, si apre all'attualità della potenza: proprio per questo le istituzioni del comune sono continuamente attraversate dalla possibilità della loro sovversione. Parafrasando Marx, l'istituzione autonoma è la forma politica concreta del possesso comune come base della proprietà singolare.

Da questo punto di vista, edu-factory ci permette allora di cartografare la geografia globale dell'istituzionalità autonoma. Il metodo dell'inchiesta, qui utilizzato dal collettivo Counter

Cartographies, si dimostra non solo strumento conoscitivo, ma processo costituente. Nelle esperienze dell'autoformazione il sapere – i cui dispositivi di potere vengono disvelati dalle attente analisi di Sunil Sahasrabudhey a Randy Martin – viene disarticolato e composto su nuove linee. La produzione del sapere è quindi anche rifiuto del sapere trasmesso tra le macerie dell'università. O meglio: il rifiuto è piena affermazione di soggettività autonoma. Non-cooperazione produttiva, per dirla con Vidya Ashram, ovvero cooperazione produttiva contro e oltre il capitale. In questa direzione, la prospettiva europea – usata in Italia come strumento di legittimazione della riforma universitaria del centro-sinistra, poi prontamente abbandonata alla sua impasse e ai rigurgiti nazionali – va riaffermata a partire dall'istituzionalità del comune. È su questa base che è nato il progetto di una Global Autonomous University, qui ripreso dal contributo di Vidya Ashram. Non per cercare riconoscimento all'interno del mercato della formazione, ma per inflazionarne i meccanismi. È qui che il piano descrittivo incontra la prescrittività del progetto, qui la ricerca teorica si apre al programma politico. Qui si gioca la partita di una sorta di edu-factory 2.0, non più solo luogo di discussione e connessione, ma di organizzazione del comune.

Già lo accennavamo, e con questo concludiamo: qualche anno fa «cambiare il mondo senza prendere il potere» è diventato retorica diffusa e inflazionato *refrain*. Ha creato più problemi di quanti ne abbia risolti. Al di là di un'ovvia constatazione, già vera per la composizione di classe che ha destrutturato il fordismo, ha equivocato sul concetto di potere, appiattendolo sullo Stato. L'esercizio di potere, immanente ai rapporti di forza e alla composizione di classe, è invece condizione di possibilità per l'organizzazione del comune e la rottura dell'unità politica dello Stato. In questo movimento la separazione diviene autonomia del sapere vivo. Bisogna allora tornare indietro, per evitare di cominciare da capo. Dunque, dopo aver individuato l'irriducibilità dell'eccedenza del sapere vivo e la rizomaticità della forma-rete, ora si tratta di combinare l'estensività spaziale con l'intensività temporale, l'accumulo della forza e la verticalizzazione della rottura. Insomma, con una frase che quantunque un po' antiquata riassume benissimo i fatti: le istituzioni autonome e del comune sono il terreno su cui ripensare l'attualità della rivoluzione, dopo il definitivo esaurimento delle sue forme classiche. E l'università è, per noi, uno dei possibili luoghi della sua sperimentazione.

## PARTE I. LA PRODUZIONE DI SAPERI NELL'UNIVERSITÀ GLOBALE

## L'ascesa della Global University

*Andrew Ross*

Esposta alla dura legge del mercato, la vita istituzionale delle università si caratterizza più per la velocità del cambiamento che per l'osservanza di consuetudini e tradizioni. Uno degli esempi più illuminanti è la competizione sviluppatasi negli ultimi anni per creare programmi e campus all'estero. Dall'11 settembre il ritmo dell'internazionalizzazione si è impennato, attraversando l'intero spettro delle istituzioni dell'istruzione superiore – dalla bolla del settore for-profit e delle fabbriche dei diplomi online, alle *land grant university* e ai college blasonati e d'élite. Nessuna ha raggiunto lo status operativo di global university, ma è solo questione di tempo.

Da molti anni il WTO spinge per la liberalizzazione dei servizi: l'istruzione superiore è un settore altamente remunerativo, con un mercato globale che si aggira tra i 40 e i 50 bilioni di dollari, poco meno del mercato dei servizi finanziari. Gli oppositori sostengono che la formazione non può e non deve essere oggetto degli accordi di libero commercio, che garantiscono ai fornitori esteri di servizi gli stessi diritti concessi ai fornitori interni, compromettendo così la sovranità delle forme di regolazione nazionale. Tuttavia, così come le corporation non hanno aspettato il via libera del WTO per iniziare le proprie operazioni all'estero, l'assenza di accordi internazionali non ha fermato le università dei principali paesi anglofoni dall'imporre nomi e servizi ad un ampio spettro di siti globali. La straordinaria crescita delle iscrizioni internazionali degli studenti, combinata con l'espansione della capacità tecnologica e il consolidamento dell'inglese come lingua franca, è risultata una miniera d'oro per gli investitori nella formazione *offshore*.

I critici argomentano che la qualità della formazione è messa in pericolo dalla deregolamentazione del mercato globale. Molto meno è stato detto dell'impatto sulle condizioni di lavoro nell'università o sul profilo etico e l'identità delle istituzioni. Che effetti ha la globalizzazione sulla sicurezza delle forme di vita legate agli ideali formativi liberali come l'accesso meritocratico, l'apprendimento *vis-à-vis*, la ricerca disinteressata? Questi ideali, e il lavoro su di essi fondato, saranno completamente eliminati nella competizione del mercato globale, o sopravvivranno solamente negli angoli riservati alle élite in grado di pagarseli a suon di dollari?

### *Lezioni dalla Cina*

Mentre facevo ricerca per il mio libro *Fast Boat to China*, ho passato un anno in alcune città sul delta del fiume Yangtze. Rimediata un'iscrizione alla Camera di Commercio americana di Shanghai, ne ho frequentato riunioni e incontri, poiché si tratta di un luogo decisivo per raccogliere

dati sul business *offshore*, in cui gli speculatori si fanno vivi in attesa di guadagni facili. Uno dei momenti più importanti di questo squallido spettacolo consiste negli appuntamenti di socialità della Camera di Commercio, ospitati nei più eleganti luoghi notturni della città, agghindati per assicurare un frenetico networking e trattative commerciali. Sebbene fossi un regolare frequentatore, ero immancabilmente scambiato per un musicista. Dopo aver stabilito che ero un etnografo, i miei interlocutori mi trattavano come un potenziale investitore. Fui colpito nel realizzare che questo trattamento dipendeva più dal fatto che fossi un accademico che non uno straniero. La business card rivelava infatti la mia appartenenza alla New York University (NYU), un grande brand nel settore privato cinese, estremamente riverita per i racconti della sua Stern Business School, che contribuisce non poco alla «febbre da Master of Business Administration (MBA)» del paese.

Soprattutto, come ho scoperto dopo due o tre incontri, molte delle persone che s'intrattenevano al bancone di questi eventi erano rappresentanti di università americane, pronti a promuovere la loro merce. Alla disperata ricerca di competenze manageriali, fin dal 1991 il governo cinese ha autorizzato le università straniere a offrire programmi MBA ed Executive MBA. Shanghai, designata come nuova capitale finanziaria dell'Asia, è diventata l'epicentro di questi programmi di studio in partnership o interamente trapiantati innanzitutto dalla Washington University e dalla University of Southern California. Negli ultimi anni altri programmi universitari hanno seguito l'esempio, specialmente nei settori industriali cruciali per la crescita dell'economia cinese: ingegneria, scienze applicate e gestione del turismo. Il vertiginoso aumento delle tasse di iscrizione all'università, la prolungata assenza da casa, la crisi finanziaria della fine degli anni Novanta e, dall'11 settembre, la restrizione dei visti, ha bruscamente ridotto il flusso di studenti asiatici verso gli Stati Uniti. Sempre più le nostre affamate istituzioni hanno creato servizi *offshore* per questi studenti direttamente nei loro stessi paesi.

Così, in quanto rappresentante di un'università americana, non ero per nulla fuori posto nell'ambiente degli investitori. Il mio datore di lavoro istituzionale e il suo brand si trovavano perfettamente a loro agio in questo abbeveratoio per investitori a caccia di profitti e lucrose possibilità di affari all'estero. L'esperienza in Cina mi ha aiutato a capire quanto sia semplice per la nostra cultura accademica mescolarsi con le normali pratiche e i costumi della cultura aziendale del business.

È facile osservare come i repertori accademici siano influenzati dalla mentalità individualista di questi investitori. Ma è più importante comprendere perché gli investitori sentono di avere qualcosa da imparare, e da guadagnare, dai successi dell'istruzione superiore americana nel business della penetrazione oltreoceano. Dopo tutto l'ingresso straniero in Cina nel XIX secolo era capeggiato da educatori missionari e gente d'affari, gli uni all'inseguimento della potenziale raccolta di 400

milioni di menti e anime, gli altri sedotti dal richiamo di 400 milioni di convertiti al consumo. Ogni comunità forniva copertura all'altra. Probabilmente gli educatori religiosi hanno avuto più fortuna. Alcuni dei collegi fondati dai missionari americani sono stati trasformati nei decenni successivi nelle migliori università cinesi, mentre il richiamo del sistema di istruzione superiore statunitense si è dimostrato duraturo. Cose ben note alle argute menti imprenditoriali.

Data la velocità con cui le università americane stanno conquistando fette di mercato in Cina, non sorprende che la NYU abbia aperto i propri programmi a Shanghai nel settembre del 2006, portando così a otto le sedi all'estero: le altre sono a Londra, Parigi, Madrid, Berlino, Praga, Firenze ed Accra. All'oggi quello di Shanghai è uno dei numerosi campus-filiale della NYU (il più controverso è ad Abu Dhabi) che offrono lauree agli studenti che non frequentano i campus negli Stati Uniti. Nei fatti la NYU, come i suoi pari, ha da lungo tempo superato la distinzione tra formazione *onshore* e *offshore*, così come quella tra privato e pubblico, o no-profit o for-profit, è diventata alquanto confusa.

Tale distinzione è ancora meno rilevante nella prospettiva degli accordi sull'esportazione dei servizi formativi. Il WTO riconosce sotto questa voce quattro categorie: la fornitura di servizi a distanza, come il *distance learning*; il consumo all'estero, costituito primariamente da studenti internazionali immatricolati in istituzioni americane; la presenza commerciale, basata su investimenti esteri nella forma di ramificazioni satellite dell'istituzione; lo spostamento di persone, ad esempio i docenti che insegnano all'estero. Sono in crescita il primo ed il terzo modello, con il percepibile declino del secondo. Le statistiche giustificano i principi cardine del libero commercio mostrando l'interconnessione di questi schemi di flusso e riflusso, mentre le organizzazioni tentano di bilanciare i propri budget incrementando l'espansione in una specifica area per compensare la riduzione in un'altra. Ciò rispecchia il meccanismo con cui le imprese globali hanno imparato ad operare, equilibrando investimenti e rendita in varie parti del mondo, dalle entrate reali alla costruzione di brand per il futuro. Per i dipartimenti maneggiare le entrate dal Medio Oriente è un buon modo per sovvenzionare poco profittevoli programmi umanistici a casa propria, così come un centro scientifico capace di catturare fondi federali può fare da incubatore per il finanziamento di un'avventura in Asia cruciale per promuovere il proprio brand.

### *La bilancia commerciale*

I programmi globali della NYU sono un eclettico mix di speculazioni veicolate da scuole e dipartimenti, ognuno con la propria scialuppa di salvataggio fiscale. I programmi non hanno alcuna regola generale di divisione tra formazione *onshore* e *offshore*. Sebbene manchino di un profilo coerente, essi mostrano un modello di crescita esponenziale in ogni continente – iniziato con i

programmi di studi all'estero nella «vecchia» Europa – e in ogni mercato regionale dichiarato aperto agli investimenti stranieri diretti.

Mentre i suoi otto siti di studio all'estero sono anzitutto per studenti della NYU che vogliono frequentare un semestre altrove, alcuni posti sono offerti a studenti non iscritti. Inoltre, ci sono circa sessanta programmi estivi all'estero per studenti non della NYU in Brasile, Canada, Cina, Cuba, Repubblica Ceca, Inghilterra, Francia, Germania, Ghana, Grecia, Irlanda, Italia, Messico, Olanda, Russia, Sudafrica, Spagna, Svezia e Svizzera. L'assenza da New York durante il semestre di autunno e primavera di un quarto (dal 2011 la metà) dei propri studenti permette alla NYU di aumentare il numero degli iscritti, o di ridurre le costose spese dei dormitori nel centro di Manhattan. Ciascuna opzione ha un grande impatto sulle entrate ed è una motivazione primaria non solo per la politica dell'università in quest'area, ma anche per gli altri college desiderosi di emulare il successo fiscale della NYU. Dal 1998, meno di un decennio dopo l'insediamento del presidente Jay Oliva che si impegnava a costruire una global university per incontrare le aspirazioni di Ed Koch di fare di New York una città globale, la NYU aveva già superato tutte le altre università americane per il numero di studenti inviati all'estero, così come per il numero di studenti internazionali iscritti. Oliva era conosciuto internazionalmente come fondatore della League of World Universities, i cui rettori si incontravano regolarmente a New York per discutere delle sfide della globalizzazione. Il suo successore, John Sexton, come preside della Law School della NYU ha legato il suo nome al pionieristico programma di Global Law.

Da allora la NYU si è trovata in prima linea nei tentativi di offrire insegnamenti a distanza all'estero (tra cui NYU Online, famigerata «vittima» da 20 milioni di dollari del fallimento delle dot.com), mentre ciascuna delle sue scuole è stata incoraggiata a costruire connessioni globali. La Stern Business School è partner della London School of Economics e della Ecole des Hautes Etudes Commerciales per offrire corsi EMBA a livello globale, la Law School ha costruito un programma di Master of Laws (LLM) a Singapore per studenti asiatici, location scelta anche dalla Tisch School of the Arts per un nuovo programma di produzione cinematografica. La gamma di *joint venture* dell'università con la American University in Paris completa il quadro.

In modo forse meno evidente la School of Continuing and Professional Studies (SCPS), che sforna ogni anno più di 50.000 adulti formati in oltre 125 campi di studio, è diventata famosa per i suoi servizi all'estero, estendendo anche i programmi di laurea già offerti online dal 1994, prima attraverso il Virtual College e ora con NYU Online. SCPS è stato uno dei primi istituti universitari americani a registrarsi con il programma BUYUSA del Dipartimento del Commercio, ufficialmente descritto come «un mercato virtuale che connette gli esportatori USA con qualificati agenti, compratori e partner stranieri». Nelle parole di un assistente del preside della scuola, questo

programma ha aiutato SCPS a sistemare agenti e partner in paesi che «mai avrebbero considerato». Alcuni esempi della penetrazione nel mercato cinese sono i seminari per dirigere l'industria editoriale del paese, o programmi di finanza immobiliare su misura per broker e sviluppatori di attività nell'ampio boom delle costruzioni della Repubblica Popolare. SCPS è un grande braccio finanziatore della NYU, con un'attività didattica sostenuta da una forza lavoro quasi interamente precaria, il cui compenso non riflette in alcun modo le lucrose entrate raccolte con corsi in discipline non ortodosse come «filantropia e raccolta di fondi», «pianificazione della vita», «cibo e vino» o «settore immobiliare».

Non sorprende allora se la SCPS è stata una delle prime istituzioni formative a ricevere il premio President's Export per la promozione dei servizi americani all'estero. Nella bilancia commerciale statunitense la formazione è il quinto settore per esportazione di servizi, con 12 bilioni di dollari nel 2004, e quello con la maggiore previsione di crescita. In Nuova Zelanda e Australia, altri leader in campo commerciale, la formazione è rispettivamente il terzo e quarto maggior esportatore di servizi. Con l'intensificazione della competizione globale per i lavori ad alto skill, i servizi formativi sono sempre più una merce centrale nei paesi a rapida crescita. Il Dipartimento del Commercio aiuterà le università a sviluppare la dimensione commerciale, così come ha supportato le corporation, con l'organizzazione di fiere internazionali della formazione, trovando partner internazionali, sostenendone i brand nei nuovi mercati.

### *La corsa alla deregolamentazione*

Le attività del Dipartimento del Commercio sono pienamente allineate con l'agenda di liberalizzazione del WTO, dove il settore dell'istruzione superiore è regolato dal GATS (General Agreement of Trade and Service). Nato nel 1995, i servizi di istruzione superiore sono stati aggiunti alla sua giurisdizione nel 2000 soprattutto sotto la pressione degli Stati Uniti, appoggiati da Australia, Nuova Zelanda e Giappone. Dure critiche sono venute da grandi organizzazioni accademiche di nazioni leader nell'istruzione superiore, poiché il libero commercio rischia di indebolire l'investimento nell'istruzione pubblica. Eppure l'opposizione di questi corpi professionali non ha fatto la differenza tra i 45 paesi (tra cui l'Unione Europea) che hanno già fatto investimenti nel settore formativo; solo i duri scontri in seno al WTO sul commercio agricolo hanno per ora impedito al GATS di concludere il proprio lavoro. L'accordo permette a paesi come Stati Uniti, Nuova Zelanda e Australia di concentrare la pressione sui paesi più poveri affinché accettino l'esportazione di formazione. Ufficialmente sono esclusi dal GATS i servizi «forniti dall'autorità governativa», ma la maggior parte delle nazioni non distingue tra attività no-profit e for-profit. Dal punto di vista del lavoro ciò va nella direzione di una crescente precarizzazione, di profonda

insicurezza e dequalificazione, di erosione dei margini di governance dei docenti, in istituzioni spogliate della loro dimensione pubblica e del rispetto della libertà accademica.

Anche in assenza di un formale regime di commercio, è chiaro l'impatto della liberalizzazione a tutti i livelli dell'istruzione superiore; l'introduzione di modelli di gestione manageriale, per cui ogni dipartimento deve dimostrare di essere un centro di profitto; la centralizzazione del potere verso l'alto; la quasi abdicazione della valutazione tra pari nelle unità di ricerca, legate all'industria; la precarizzazione della forza lavoro accademica, per cui i principi di base come la libertà accademica sono poco più che un miraggio; il crescente divario tra la paga del dirigente e i miserabili salari dei docenti precari.

Quando i negoziati del GATS sono iniziati lo spettro della organizzazioni formative stabilitesi all'estero era già voluminoso. Esso include: 1) *spinoff* di impresa che fanno formazione del personale e offrono titoli come Motorola University, McDonald Hamburger University, Microsoft's Certified Technical Education Centers, Ge's Crotonville Colleges, Fordstar's programs e Sun Microsystems' Educational Center; 2) fornitori privati di formazione orientati al profitto come Apollo Group, Kaplan Inc., De Vry e Mammoth Laureate Education Group (che adesso ha le proprie istituzioni di istruzione superiore in America Latina ed Europa, opera in più di 20 paesi e insegna a un quarto di milione di studenti); 3) università virtuali come Walden University e Western Governors Virtual University negli Stati Uniti, la Learning Agency in Australia, l'indiana Indira Ghandi National Open University, la Open University britannica; 4) università tradizionali che offrono apprendimento a distanza, specialmente in paesi come Australia e Nuova Zelanda i cui governi hanno dato il via libera alla mercantilizzazione dei servizi di istruzione superiore già negli anni Novanta; 5) le articolazioni for-profit delle università tradizionali, come SCPS della NYU, la University of Maryland's University College ed eCornell.

Da allora il volume e gli scopi delle speculazioni all'estero sono aumentati in quasi tutte le istituzioni che si trovavano in una stretta finanziaria. Come risultato di riforme dell'istruzione superiore orientate al mercato, ciascuna università pubblica australiana si è aggressivamente sviluppata nell'esportazione in Asia, creando una classe di imprenditori della formazione, *onshore* e *offshore*. Poiché molti di questi programmi portano grandi rischi fiscali, c'è una crescente tendenza a favorire modelli di conservazione come il franchising, producendo programmi di studio in Australia interamente esportati per l'insegnamento all'estero. Non vi è qui neppure una parvenza di scambio accademico: la formazione è ben poco differente da un manufatto progettato a casa, prodotto e assemblato dal lavoro a basso costo all'estero e venduto ai consumatori dei mercati emergenti. Nel settore for-profit americano gli imprenditori competono per soddisfare la domanda estera di lauree con un esplicito valore di mercato. La regolazione permissiva in alcuni stati del sud

e occidentali, oasi per «diplomifici» *offshore* come Saint Kitts e Liberia, o quello famigerato di Seborga, piccolo autoproclamato principato italiano, ha garantito l'accreditamento ad operatori che aprono e chiudono programmi nel giro di una notte.

Con il balzo in avanti dell'economia cinese nella curva tecnologica e la gigantesca domanda di prodotti ad alto valore aggiunto, si è scatenata una corsa all'oro per le università straniere nella conquista di bisogni che lo Stato (la cui priorità è finanziare educazione di base nelle campagne) non può soddisfare. Sono pochi i college americani che negli ultimi anni non hanno spedito delle missioni di ricerca in Cina. Gli amministratori tornano con la stessa lezione precedentemente appresa dalle corporation: non è affatto facile fare soldi in Cina, soprattutto per una *joint venture* con un partner locale, passaggio obbligatorio per la maggior parte dei college. Anche in assenza di entrate certe, molte università vogliono aprire filiali mossi dalle stesse ragioni delle corporation: costruire un brand nel mercato cinese o posizionare il loro nome nella regione aspettando un colpo di fortuna.

Emirati Arabi e Qatar hanno avuto grande successo nell'attrarre college stranieri, con una guerra di offerte per aggiungere un deposito culturale al portfolio dei brand aziendali; il Louvre, la Sorbona e il Guggenheim sono stati contattati dal governo di Abu Dhabi contemporaneamente alla richiesta alla NYU di aprire un campus satellite. Dubai ospita il complesso Knowledge Village per filiali di campus da Pakistan, Russia, Canada e India, oltre a selezionate università inglesi, australiane e americane. In Qatar molte delle più quotate università americane, come Carnegie Mellon, Cornell, Georgetown, Texas A&M, Gorge Mason University e Virginia Commonwealth, si sono già stabilite nei 2.500 acri della Education City di Doha, con tutte le spese pagate dalla fondazione della famiglia reale.

Gli studenti mediorientali hanno buone ragioni per non sentirsi benvenuti negli Stati Uniti dopo l'11 settembre, mentre lo sguardo globale connesso alla guerra al terrore ha fornito agli amministratori argomentazioni aggiuntive per giustificare la loro presenza nella regione. Molti adottano lo stile di ragionamento di Thomas Friedman, secondo cui per uno studente mediorientale è meglio l'educazione liberale occidentale che non il curriculum di una glorificata *madrassa*. Non scordiamoci che i paesi ospitanti in questione sono monarchie semi-feudali che hanno spietatamente soppresso l'islamismo e sono in buona misura responsabili del fiorire del terrore in Medio Oriente e non solo.

Nonostante la retorica delle missioni universitarie all'estero, non è facile distinguere alcuni dei nuovi centri accademici *offshore* dalle zone industriali del libero commercio dove le esternalizzazioni delle corporation sono le benvenute, con un ampio pacchetto di privilegi. Infatti, in alcuni siti le università occidentali si sono fisicamente installate in zone di libero commercio. A

Dubai le università straniere sono presenti per formare i lavoratori della conoscenza reclutati negli altri complessi della Free Zone Authority. In Qatar i college condividono risorse con le compagnie globali hi-tech che beneficiano di riduzioni di tasse ed investimenti esenti da dazi in aree a legislazione speciale. Alcuni dei più grandi siti cinesi di libero commercio hanno iniziato ad attrarre college griffati per sopperire alla mancanza di lavoro qualificato che sta ostacolando i trasferimenti *offshore*. La University of Liverpool, la prima ad aprire un campus nel parco industriale di Suzhou, pubblicizza salari di ingresso di 750 dollari al mese.

### *Corporate University?*

Qualcuno potrebbe dire che fino a quando la qualità della formazione e l'integrità della ricerca verranno mantenute, e la lusinga del guadagno monetario tenuta a bada, l'internazionalizzazione è una sorta di obbligo morale per i docenti dei paesi benestanti. Mentre le multinazionali saccheggiano le risorse dei paesi in via di sviluppo alla conquista dei brevetti genetici e del copyright sulla storia dei popoli indigeni, non è forse un modo per condividere o redistribuire la ricchezza che la riproduzione di capitale intellettuale conferisce alle nazioni avanzate? In risposta, vorrei domandare se la penetrazione oltreoceano dei college anglofoni è davvero la via migliore, specialmente laddove il principale impeto all'espansione ha a che fare esclusivamente con il profitto, mentre la crisi del debito studentesco interno è più facilmente esportabile nella forma di una nuova «trappola del debito» per gli studenti dei paesi in via di sviluppo.

Un'alternativa è fornire tutto ciò gratuitamente, senza proprietà intellettuale. Nel pionieristico progetto del MIT OpenCourseWare, l'università rende i propri corsi accessibili online per l'autoformazione; altri college, come Tufts, Utha State e Carnegie Mellon, hanno seguito l'esempio. I corsi del MIT sono stati tradotti in Cina e in altri paesi asiatici. Lodevole nell'ispirazione, il contenuto importato ha una chiara impronta culturale. Se non viene rielaborata da punti di vista situati, resta da vedere quanto ciò sarà differente, nel lungo periodo, dal tradizionale sistema educativo coloniale. In tutti i paesi in via di sviluppo i governi, ansiosi di attrarre investimenti stranieri, multinazionali e ora università globali, stanno dirottando le scarse risorse nella formazione pubblica in programmi confezionati su misura per le competenze di una «società della conoscenza», a spese di tutte le altre definizioni del sapere. A queste condizioni, l'istruzione superiore è sempre più vista come formazione strumentale per i *knowledge workers* in sintonia con la razionalità capitalistica.

Se le università hanno fedelmente seguito il modello *offshore* delle imprese, che cosa dobbiamo aspettarci ora? Nelle industrie a lavoro intensivo (caratteristica che il sistema formativo condivide con l'industria dell'abbigliamento, il 75% dei costi dell'educazione vanno al lavoro di

insegnamento) il datore di lavoro cerca anzitutto di minimizzare i costi, solitamente introducendo l'apprendimento a distanza o assumendo istruttori locali a bassissimi salari. Gli impiegati espatriati per approntare le strutture all'estero e formare i locali, diventano una responsabilità fiscale da scaricare alla prima occasione. Se il campus satellite è situato nello stesso parco industriale delle 500 più importanti aziende di Fortune, è quasi certo che venga invitato a produrre ricerca su misura per queste compagnie, ancora una volta a prezzi ridotti. È solo questione di tempo prima che un amministratore decida di tagliare i costi trasferendo alcune operazioni di ricerca all'estero. E agli istruttori locali verrà chiesto di creare programmi formativi e, in ultima analisi, di insegnare remote materie agli studenti negli Stati Uniti.

In un'università con programmi globali, gli amministratori favoriranno le location dove il rientro economico è più elevato. Perché sobbarcarsi spese aggiuntive a casa se un governo straniero o una zona di libero commercio offrono sedi gratuite e infrastrutture? Perché preoccuparsi dell'immatricolazione di studenti all'estero se essi possono essere formati più profittevolmente nei loro paesi di origine? Le funzioni di ufficio e le ricerche ad alta quantità di dati saranno le prime ad essere esternalizzate. Coloro che si trovano nelle posizioni più deboli o nelle discipline più vulnerabili risentiranno maggiormente e immediatamente dell'impatto, mentre i docenti delle università d'élite, saranno i meno colpiti.

Le istituzioni dell'istruzione superiore hanno inoltre seguito la strada dei subappalti già sperimentata dalle industrie, con l'*outsourcing* del personale non accademico e con la precarizzazione dell'istruzione standardizzata, seguita dalla creazione di una classe di lavoratori temporanei con contratti a breve termine, preservando un piccolo nucleo di docenti a tempo indeterminato, cruciali per il prestigio del brand. La pressione alla riduzione dei salari e l'erosione della sicurezza del lavoro sono gli inevitabili esiti. Ma l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore non va confusa con lo svuotamento delle economie manifatturiere, con la fuga dei grandi imprenditori verso luoghi a più basso costo, oppure con la più recente esternalizzazione dei servizi da colletti bianchi, in cui il trasferimento di conoscenza implica di caricare e scaricare le competenze e i *know-how* da e verso i cervelli umani in diversi angoli del pianeta. Il mondo della formazione è profondamente diverso, data la sua natura e tradizioni, il suo ruolo di servizio pubblico, la complessità di relazioni tra i vari *stakeholder*.

Del resto, ad eccezione del fiorente settore for-profit, molte università non possono funzionare fiscalmente come un mercato tradizionale, mentre i principi di collaborazione e di condivisione che sostengono l'insegnamento, l'apprendimento e la ricerca sono, a lungo termine, irriducibili nemici della finanziarizzazione. Altro ancora si potrebbe dire della cultura organizzativa delle industrie della conoscenza. Le imprese del settore hi-tech dipendono sempre più dal sapere

internazionalmente disponibile in specifici campi; collaborano reciprocamente in ricerche che sarebbero troppo costose o spazialmente dislocate per essere intraprese individualmente; dipendono, attraverso un elevato turnover, da un pool di ingegneri iperqualificati per far circolare la capacità intellettuale all'interno dell'industria. Dunque, anche la gestione dei lavoratori della conoscenza si divarica nettamente dalle tradizioni del taylorismo, per esser sempre più modellata sulla mentalità del lavoro del mondo accademico moderno, in cui il lavoro non è confinato a un luogo fisicamente stabile o ad una temporalità classicamente scandita dalle lancette dell'orologio. È difficile oggi per i lavoratori della conoscenza dire quando stanno lavorando o meno, mentre le loro idee – cioè le scorte di magazzino del loro sostentamento industriale – sono prodotte in ogni momento della giornata. Da questa prospettiva, parlare di *corporate university* rischia di essere una pigra abbreviazione stenografica. La migrazione delle abitudini e delle mentalità del lavoro accademico nei campus aziendali e nell'industria della conoscenza è una parte importante nella storia dell'ascesa del capitalismo cognitivo, al pari dell'importazione della razionalità del business nel mondo universitario, ma il primo movimento è spesso occultato da una mentalità sotto assedio.

Stiamo vivendo i passaggi iniziali di un modo di produzione segnato dalla convergenza dell'accademia e delle corporation della conoscenza. Entrambe stanno mutando in una nuova specie che condivide e negozia molte caratteristiche. Questi cambiamenti sono parte di un ambiente economico in cui, da un lato, un bene pubblico entra nel mercato delle idee e una carriera assicurata da stabili norme professionali si trasforma in un continuo procacciarsi contratti e assumersi i rischi imprenditoriali; dall'altro lato, le frenetiche spinte verso lucrosi brevetti e copyright sono travestite da protezione per i lavoratori creativi, mentre la continua ricerca di mercati emergenti è mascherata da scambio internazionale o processo di democratizzazione. Sarebbe troppo facile concludere che la *global university* ricalcherà i comportamenti delle multinazionali. La sfida sta nel cogliere le conseguenze della co-evoluzione tra imprese cognitive e istituzioni accademiche. Ciò è molto più importante se stiamo immaginando pratiche formative alternative in una civilizzazione che si basa sul lavoro mentale per arricchire la propria linfa vitale.

## **Eurocentrismo, Università e i molteplici siti di produzione del sapere**

*Amit Basole*

Esistono molti e differenti conflitti nella produzione del sapere e modi differenti di comprenderli. Conflitti importanti sono quelli tra insegnamento ed apprendimento orientati o meno al mercato – o, in alternativa, tra formazione liberale e vocazionale/professionale. Analogamente, sono importanti i conflitti sulla democratizzazione del processo di apprendimento, sull'accesso aperto alla ricerca e così via.

Io sono interessato a due grandi domande:

- 1. Può l'«Università Europea» indicarci la strada per uscire dalla crisi socio-economica globale del tardo capitalismo?*
- 2. Nel contesto di società postcoloniali come l'India, come può l'università moderna sfuggire o trascendere le sue origini e i suoi legami eurocentrici e divenire immediatamente rilevante per la gran parte della società?*

Per offrire qualche spunto di discussione (si tratta infatti di ampi quesiti di ricerca) porrò le seguenti questioni correlate:

1. Quali sono le contraddizioni/conflitti nel blocco dell'«Università Europea» che ne fanno una forza di cambiamento radicale?
2. Nel contesto postcoloniale, come possiamo pensare all'università in relazione agli altri luoghi della società in cui il sapere è prodotto?

### *L'«Università Europea»: contraddizioni*

Mi rendo conto che non esiste l'«Università» ma le università. Tuttavia oggi, come risultato del colonialismo europeo, le università negli angoli remoti della terra mostrano alcune sorprendenti somiglianze. Non perché l'economia, la sociologia, le scienze politiche, l'antropologia e la storia sono modi «naturalisti» in cui dividere gli studi della società umana. Piuttosto perché le università di ogni parte del mondo sono modellate sull'«Università Europea», una particolare entità storica sorta nei primi anni del XIX secolo in Germania, a Berlino, con antecedenti a Parigi e Bologna. Questo non vuol dire che l'università sia un'idea europea, ma solo che ciò che oggi chiamiamo università è modellata su un'entità sorta nell'Europa del XIX secolo. E anche questo è per molti versi un luogo comune. Comunque, oggi vedo l'Università, in particolare nel contesto postcoloniale ma anche

altrove, come una forza conservatrice con una forte predisposizione allo *status quo*, piuttosto che come un agente di cambiamento radicale.

La produzione di sapere nel contesto delle discipline permette di far coesistere all'interno dello stesso luogo visioni del mondo contraddittorie. Non esiste un principio etico/morale sovrastante che unisce tutte le discipline. Ci dovrebbe forse essere? Questo è argomento di dibattito. Io credo che la sua mancanza renda possibile le tipologie particolari di razionalità strumentale che imperversano nella Scienza e nell'Ingegneria. Storicamente (prima della separazione tra fatto e valore, eredità dell'Illuminismo), questo problema è stato risolto situando la produzione di conoscenza nel contesto religioso. Le università moderne, di contro, o operano secondo il motto della «conoscenza per la conoscenza», oppure secondo un ancora più chiaro principio di «conoscenza per il potere». Perciò, l'unica cosa che unisce Inglese, Antropologia, Economia, Ecologia ed Ingegneria è che al loro interno si produce della conoscenza. Così l'Antropologia ci dice che siamo tutti differenti, mentre l'Economia che siamo tutti uguali, oppure sostiene che il capitalismo può crescere indefinitamente, mentre l'Ecologia avverte che le risorse sono limitate, il dipartimento di Inglese può dire che siamo tutti postmoderni, Ingegneria mostra le caratteristiche del pensiero moderno, e così via. Queste contraddizioni vengono insegnate a studenti ai quali non è offerta alcuna via per riconciliarle (a livello istituzionale, intendo, non sto parlando dei singoli docenti). L'esistenza dell'«economia ecologica» mostra come possano avvenire gli interscambi tra le discipline. Tuttavia, la natura stessa del termine interdisciplinarietà ci dice cosa sia predominante (le discipline) e cosa invece venga in second'ordine (l'inter-). Tale frammentazione si colloca direttamente lungo il cammino verso una comprensione coerente della società umana, dei suoi demoni, del suo impatto sull'ambiente e della sua probabile traiettoria futura.

Il secondo conflitto o contraddizione è tra insegnamento e ricerca, tra produzione e divulgazione del sapere. Talvolta dimentichiamo che l'università assolve la doppia funzione di sostenere professori e ricercatori e di formare un gran numero di individui, gli studenti, per essere qualcosa di altro da professori e ricercatori. Perciò, l'università dovrebbe essere un luogo dove si producono individui etici e che diano centralità alla comunità, i quali abbiano acquisito un quadro olistico della società umana e dei problemi che questa si trova ad affrontare, ma che allo stesso tempo siano esperti nel campo o mestiere che hanno scelto.

John Henry Newman inizia il suo famoso libro *The Idea of a University* definendo l'Università come «un posto per insegnare il sapere universale». Nel testo si ritrovano molte parole chiave interessanti. Dobbiamo innanzitutto specificare che il cardinale Newman difende un modello di università definito «pre-moderno». È altrettanto chiaro che per lui l'insegnamento costituisce una funzione dell'università ben più importante di ciò che egli chiama «avanzamento» (per noi

produzione) della conoscenza. Se il suo scopo primario fosse la produzione di sapere («scoperta scientifica e filosofica»), si chiede, perché l'università dovrebbe avere studenti? La divisione del lavoro tra produzione e divulgazione della conoscenza concepita da Newman (insegnamento = università, ricerca = società erudite/accademie) certamente non è più vera: i *liberal arts college* e gli istituti di ricerca rappresentano oggi questa rigorosa divisione del lavoro, ma la *research university* li combina entrambi. La tensione tra insegnamento e ricerca, incarnata nel rammarico per il fatto che l'insegnamento lascia poco tempo per la ricerca, è un ritornello troppo familiare, soprattutto nei dipartimenti di scienze naturali. Però c'è un conflitto più importante. Viviamo in tempi di super-specializzazione delle discipline, in cui il corpo docente spesso produce conoscenza esclusivamente per i propri pari, sotto la spinta delle sanzioni accademiche per chi non produce abbastanza sapere ad uso e consumo degli specialisti. L'impatto più immediato dell'università sulla gran parte della società può, quindi, essere non il sapere prodotto nei suoi laboratori di ricerca e negli uffici del corpo accademico, bensì la conoscenza divulgata nelle sue aule. In altre parole, dar forma alla visione del mondo degli studenti, futuri partecipanti ai dibattiti della società.

#### *La molteplicità dei luoghi di produzione del sapere*

Arriviamo ora alla definizione operativa nella frase del cardinale Newman: conoscenza universale. Vorrei soffermarmi sulla «molteplicità di luoghi di produzione del sapere» e della relazione di questi luoghi con la questione correlata di un sapere «serio» e «non-serio». Tutto ciò è a sua volta intrecciato con il conflitto tra cultura eurocentrica e non. Infatti, lungi dal servire come un agente di cambiamento, l'università nel contesto postcoloniale è spesso stata un agente di «modernizzazione» e gli studenti universitari, spesso i più «occidentalizzati», hanno generalmente spinto perché venisse lasciata da parte la conoscenza più «tradizionale» (o sapere subalterno). L'alta accademia, neoliberale o meno, ha spesso servilmente seguito le mode ed i pensatori europei (decostruzionismo, post-strutturalismo, Foucault, Derrida ecc.) per i suoi interessi, come la pubblicazione sulle riviste occidentali. Ciò non vuol dire che Foucault non abbia niente da dire nel contesto dell'India: ma non è un dato di fatto, va verificato.

Riporto qui di seguito l'estratto di un articolo scritto insieme a Bhattacharya, *Eurocentric Social Thought and Contemporary Political Culture in India*, in cui prendiamo in considerazione le lamentele (soprattutto di intellettuali postcoloniali) sul fatto che siamo intrappolati all'interno dei confini del pensiero socio-politico eurocentrico, risultanti dal fatto che spesso ci viene insegnato a considerare l'accademia come il (solo) legittimo luogo di produzione del sapere. Se si guarda agli altri luoghi di produzione della conoscenza, infatti, analisi della società di tipo non-eurocentrico abbondano.

«I pensatori postcoloniali, dal momento che non possono pensare nella loro stessa lingua, sono schiavi del discorso del padrone – o del discorso-dominante. Che futuro può un tale schiavo reclamare per sé? Bisogna comprendere che un futuro “libero” per un tale schiavo non può essere reclamato solamente “provincializzando l’Europa”, per prendere in prestito l’espressione di Dipesh Chakrabarty. Esso deve allo stesso tempo essere accompagnato da un recupero della saggezza locale (perduta) e di tradizioni intellettuali non-europee, siano esse d’élite o subalterne. Non solo lo studioso postcoloniale dovrebbe storicizzare e contestualizzare Marx e Weber, ma dovrebbe anche essere o sentirsi in grado di leggere Gangesa e Abhinavagupta [due pensatori indiani, citati da Chakrabarty come esempio di autori “inaccessibili”]. Purtroppo, Chakrabarty non può reclamare un tale futuro. Egli trova addirittura il progetto di provincializzare l’Europa un’impossibilità.

La disperazione di Chakrabarty non è solo il risultato del riconoscimento di una perdita nel passato, ma un fallimento nell’immaginare un futuro “libero”. Quindi, la sua disperazione è uno stato permanente dell’essere, poiché salvezza/redenzione/libertà non possono essere concepiti al di fuori dei confini eurocentrici. Noi asseriamo che il fallimento da parte degli scienziati sociali postcoloniali nel rintracciare discorsi non-europei è una misura della loro inadeguatezza, un corollario del loro inserimento all’interno del discorso accademico occidentale. Per poter essere compresi dal pubblico occidentale, per poter pubblicare su riviste occidentali, essi devono necessariamente parlare all’interno della cornice circoscritta dalle categorie del pensiero occidentale. Perciò, quest’ultimo diviene, comprensibilmente, l’unico modo di pensare a loro “disponibile”. Questo è stato il caso degli studi postcoloniali, di quelli subalterni e di chi ha sottolineato la debolezza del linguaggio ma trova impossibile ripercorrere l’inaudita violenza del discorso.

[Inoltre] le critiche all’eurocentrismo, in quanto affidate alle istituzioni accademiche globali – che sono formate e dominate dalle tradizioni teoriche europee – sono soggette ad un “prezzo discorsivo di ammissione”. Anche la resistenza all’eurocentrismo deve essere basata su testi occidentali per poter essere comprensibile dai revisori e dai *referee* dei circuiti di pubblicazione internazionali. Possiamo sperare di pubblicare su una rivista internazionale un articolo che si riferisce principalmente a testi in vernacolo, la maggioranza dei quali potrebbe non essere mai stata tradotta nelle principali lingue europee? Anche se venisse pubblicato, gli autori sarebbero certamente criticati per aver citato dei testi oscuri. Tuttavia, in molti testi in vernacolo – in edizioni economiche – pubblicati da piccole case editrici locali del Terzo Mondo, si ritrova un’elevata articolazione di sfide alla modernità europea. L’“indisponibilità” di discorsi alternativi non europei riflette una materialità inerente nelle pratiche discorsive nelle istituzioni dell’accademia globale – che ha

l'effetto di tener fuori un gran numero di articolazioni, enunciati, affermazioni e lamenti come sapere "non-serio".

Abbiamo detto che le categorie di pensiero eurocentriche hanno colonizzato la nostra mente ad un punto tale che i molti differenti processi di riproduzione della nostra vita sono articolati e compresi nel linguaggio della modernità europea. Tuttavia, in ogni luogo nel quale un tale imperialismo si affermi esiste anche la resistenza all'imperialismo delle categorie. Conseguentemente, contro-discorsi emergono in numerosi luoghi sociali, in tutte le sfere della vita e nella varietà dei processi che costituiscono l'esperienza postcoloniale. Questi luoghi potrebbero fornirci alternative radicali alle categorie di pensiero eurocentriche – altri modi di trovare un senso al mondo. Costituiscono un archivio di alternative "disponibili" alla modernità europea. Tuttavia, molti di noi risentono di un certo elitismo nel pensiero sociale contemporaneo, che assume il sapere come prodotto non nel luogo in cui si vive, dove processi multipli di riproduzione della vita si intersecano, ma piuttosto dove la vita cessa di essere viva, dove l'esperienza umana si trasforma in materie prime morte pronte per essere elaborate intellettualmente in categorie di pensiero, ovvero nei siti istituzionali dell'accademia. Ci sono molteplici luoghi di produzione di conoscenza in una società e l'accademia è solamente uno di essi.

Le pratiche accademiche costituiscono un processo sociale specifico, che come tale ha un sito o una base istituzionale distinta (università, istituti di ricerca, riviste e case editrici), le sue regole uniche di produzione e divulgazione degli enunciati di sapere (articoli, conferenze, lezioni universitarie, partecipazione come esperti ai mezzi di comunicazione) ed il suo effetto particolare su altri processi sociali (costruzione di significato, produzione di prospettive mondiali ecc.). Ma, ancora più importante, l'accademia fonda il suo status sociale sulla base di una distinzione tra sapere e non sapere e attraverso la pretesa di essere l'unico sito dove si produca il "sapere"».

Gramsci diceva che se da un lato tutti gli uomini sono intellettuali, dall'altro non tutti fanno il mestiere di intellettuali. La nostra tesi non è che gli intellettuali di professione non svolgano una funzione importante nella società, al contrario ce l'hanno. Tuttavia, quella funzione a) non può essere scollegata dalla posizione che essi occupano nel mondo e nell'economia capitalista (cioè, non esistono intellettuali universali), b) gli intellettuali di professione (specifici o no) non sono gli unici produttori di conoscenza, e nemmeno i più importanti. Qui il concetto di «dialoghi sulla conoscenza nella società» che stiamo sviluppando al Vidya Ashram di Varanasi diviene immediatamente rilevante. L'enfasi non è posta sul conflitto tra i vari luoghi di produzione del sapere (università, scuole, monasteri e moschee, piccoli affari, vita quotidiana) che di certo esistono, quanto piuttosto sulla possibilità di far dialogare tutti questi luoghi tra loro.

## Assemblaggi globali vs. Universalismo

*Aihwa Ong*

Alcuni contributi nella discussione proposta da edu-factory che si sono concentrati su saperi e neoliberalismo hanno affermato l'esistenza di una molteplicità di universalismi. Due brevi osservazioni a riguardo. Anzitutto, come antropologa, trovo soffocante la richiesta di sviluppare un «terreno comune» o dei «valori comuni», quasi quanto avverto come oppressivo il preteso universalismo del modello neoliberale di produzione e gestione della conoscenza. Si tratta di una profonda cecità eurocentrica rispetto ai luoghi, incapace di cogliere la proliferazione globale dei contesti ambientali e la rilevanza di altri universalismi.

La posta in gioco nella discussione sull'università contemporanea è la nozione di cittadinanza. Abbiamo già da tempo assunto che la moderna cittadinanza si basa sull'assunzione tutta europea di un «soggetto universale» e sulla corrispondente nozione utilitaristica di «bene comune». Giorgio Agamben recentemente ha rivisto questa concettualizzazione universale di umanità invocando la distinzione in uso nell'antica Grecia tra *zoe* (nuda sopravvivenza fisica) e *bios* (il regno ideale dell'etica e della politica). Questa divisione binaria nel discorso europeo trascura l'esistenza di altri discorsi morali universalizzanti – ed esempio le grandi religioni – che pongono norme etiche alternative all'umanità.

La grande divergenza tra concezioni europee e concezioni non europee dell'umanità riguarda la differente enfasi posta sui valori individuali e collettivi. I regimi etici asiatici sottolineano la centralità dell'etica nel forgiare le identità culturali e nazionali. Così mentre la moderna cittadinanza e lo Stato-nazione fanno riferimento a forme globali prodotte in Occidente, queste stesse nozioni vengono modificate nei diversi contesti in cui sono recepite. Dovremmo dunque pensare attentamente i termini in cui assumiamo l'universalismo, considerando i molteplici sistemi etici in gioco, come ad esempio le diverse costellazioni etiche.

La mia seconda osservazione è che le tecnologie universalizzabili (capitalismo, Stato-nazione, cittadinanza) non producono universalismo o condizioni planetarie uniformi, ma piuttosto specifici assemblaggi di politica ed etica. Stephen J. Collier ed io abbiamo coniato il termine «assemblaggi globali» per indicare le multiple e instabili costellazioni di elementi al contempo universali e situati. Luoghi particolari quali nazioni, città o università non sono semplicemente punti di trasmissione per gli «scambi», ma nodi che si danno nell'azione strategica del potere. L'interazione di elementi globali e situati cristallizza specifiche condizioni di possibilità per la risoluzione dei problemi. Non c'è dunque un approccio univoco alle questioni etiche e politiche.

Avinash Jha nota giustamente che «l'università rappresenta una particolare risoluzione dell'universale e dello specifico». Una parte del lavoro dei professori dovrebbe consistere nel ripensare le nostre mega-teorie e aiutare gli studenti a cogliere un mondo dinamico ed eterogeneo forgiato da svariate costellazioni di etica e politica, cittadinanza e nazione, capitale e cultura. Questo approccio può essere davvero rivoluzionario in una cultura accademica che sposa una problematica nozione di universalismo e si disinteressa di altre parole, di un'altra etica, di altre soluzioni.

Vorrei infine soffermarmi sugli altri universalismi. Alcune elite in Cina stanno articolando un discorso di «altre mondanità» (*biede sijie*), espressione di una modernità alternativa. Molti considerano la possibilità di una vita migliore, consentita dalla produzione di conoscenza, legata alla crescita del paese e non come effetto delle «recinzioni capitalistiche». Le reti del capitale hanno aiutato nazioni precedentemente isolate e arretrate ad aprirsi, diffondendo nello stesso tempo l'accettazione delle disuguaglianze, dello sfruttamento e delle ingiustizie riprodotte nelle relazioni di mercato. Ogni anno decine di migliaia di proteste sono organizzate contro gli espropri di terra da parte di ufficiali corrotti, ma c'è anche un massiccio sostegno al ruolo del mercato come fattore di sviluppo della nazione cinese. Il potere oppressivo non deriva soltanto dall'esercizio delle relazioni capitalistiche, ma più spesso dall'esercizio del potere politico.

Questa doppia o ambivalente percezione del capitalismo come conoscenza-guidata è differente da quella dell'Occidente progressista che condanna il capitalismo come oppressivo e distruttivo. Dunque, invece di assumere un'uniforme condizione di oppressione, occorre considerare le particolari costellazioni o intrecci di mercato, politica ed etica che forgiavano specifici e situati campi di potere, così come il tipo di strategie che vengono messe in gioco. Dichiarazioni o azioni universali non sono sempre pertinenti o efficaci, e possono peggiorare le situazioni (è il caso ad esempio dell'intervento statunitense in Iraq a sostegno della democrazia).

Le differenze tra gli universalismi e le condizioni in cui si articola il capitalismo (ad esempio gli assemblaggi tra neoliberalismo e autoritarismo, o tra neoliberalismo, democrazia e sistema delle caste) pongono una sfida alle pratiche «comuni». Io credo che ognuno di noi sostenga chi ha il proprio modo di intendere la buona vita e lotta per preservare valori culturali e norme di fronte alle spinte della globalizzazione. Di chi, come tutti noi, vuole determinare e combattere le proprie battaglie per cercare la propria collocazione o per cambiarla. In molte situazioni gli ideali vengono pagati con la vita. Forse con «comune» ci riferiamo a rispetto reciproco, tolleranza e coesistenza tra comunità differenti. Ciò presuppone un'attenzione genuinamente umanista rivolta al sostegno di tutte le persone, ma poiché mancano delle robuste istituzioni di governo mondiale, dovremmo sviluppare capacità transculturali per comprendere situazioni particolari, e per aprire processi di traduzione

attraverso differenti regimi etici. Un intellettuale specifico è per definizione un cosmopolita situato, a cavallo tra il particolare e l'universale, ancorato al suo mondo ed insieme capace di riconoscersi in altri mondi.

## **Gestione del sapere vs. produzione del sapere**

*Sunil Sahasrabudhey*

La realtà degli ultimi 15 anni può essere vista come un'opportunità storica per le classi oppresse del mondo, non perché internet o il computer e le tecnologie della comunicazione siano una speranza, ma perché esse hanno dato l'avvio ad uno storico indebolimento del capitalismo mondiale, destabilizzando allo stesso tempo sia l'università che lo Stato-nazione. Il fatto che il controllo dell'università sia stato assunto dall'impresa e quello degli stati nazione da uno stato transnazionale in formazione, anche chiamato Impero, sono fenomeni immediatamente visibili. Questi processi hanno spinto molti sulla difensiva e, se non facciamo attenzione, rischiamo di trovarci a difendere l'università e lo stato che il capitalismo ha prodotto e del quale noi siamo gli elementi di conflitto.

Internet ha rinnovato la divisione del mondo tra quelli che gestiscono il sapere e quelli che lo producono, facendo dei conflitti sul sapere la via d'accesso alla comprensione del fenomeno. Questi conflitti costituiscono l'humus di nuove teorie orientate a stabilire nuove alleanze e una nuova politica di classe nel mondo. Prendono forma nei campi, nelle officine, nelle fabbriche, nei letti dei fiumi e nelle foreste, e anche nelle università, dove le persone producono sapere. Un sapere organizzato e gestito attraverso internet.

Che l'università sia il luogo chiave della produzione del sapere è un punto di vista eurocentrico. Le teorie sull'emancipazione umana, in particolare sull'emancipazione degli oppressi, dovrebbero considerare ogni uomo come produttore di sapere. Infatti, la vita comune rappresenta quel vasto terreno a partire dal quale la conoscenza viene prodotta, giorno dopo giorno, ora dopo ora. La vita comune è la vita senza condizione. Non presuppone alcuna tecnologia, religione, stato o università. Le persone producono costantemente nuovo sapere sulla base del loro genio, delle esperienze e dei bisogni della vita di tutti i giorni. Io vivo a Varansi in India, una delle più popolate regioni del mondo. In questo luogo, la vita della maggior parte delle persone è solo vita comune. Nessun viaggio aereo, niente internet e niente elettricità per metà della giornata. Le città e i paesini sono luoghi di produzione artigianale e di piccoli negozi e la campagna è piena di piccole fattorie. Le diverse regioni hanno concetti differenti di vita comune e ovunque la maggioranza è dedita alla vita comune. Se interpretassimo ciò in un contesto di privazione saremmo spinti a teorie dello sviluppo, mentre in un contesto di sfruttamento siamo portati a formulare teorie di una trasformazione sociale radicale.

Parlando in senso lato, ci sono quattro luoghi del sapere nella società contemporanea – l'università, il monastero, internet e la vita comune. La scienza, il sapere religioso, la gestione del sapere e la

*lokavidya* (che letteralmente significa in molti dei linguaggi indiani il sapere delle persone) sono i principali abitanti di questi luoghi. La gestione del sapere sta assumendo il comando sul terreno della conoscenza, così come l'economia dell'informazione sta prendendo il comando nel campo dell'economia ed uno stato transnazionale sta facendo degli stati-nazione partner subordinati al suo servizio.

La produzione di sapere nel monastero è minima, mentre nelle università si sta sdoppiando in due metà. Una diventerà parte delle attività nella Network Society, l'altra verrà spinta verso il mondo della produzione, dei tecnici, degli artigiani, dei agricoltore e degli abitanti delle foreste. Così, parte dell'università sarà inghiottita dal mondo della gestione del sapere e le altre parti andranno a popolare la già densamente popolata vita comune con le sue infinite varietà di produzione di saperi. Non si sa cosa accadrà all'università come idea o nella materialità dei suoi campus, ma è chiara la divisione senza precedenti della società tra chi gestisce e chi produce il sapere. I produttori di sapere sono le classi oppresse ed il loro sentirsi oppressi è la condizione di una politica di emancipazione. La gestione del sapere ridefinisce cosa sia il sapere. Essa aspira ad essere il sapere stesso. Non rappresenta, infatti, solo una nuova forma o pratica di gestione, ma è innanzitutto una nuova forma di sapere. Possiamo negare questo status, come d'altronde molti fanno, ma la gestione del sapere occupa la posizione di vertice nella nuova gerarchia della conoscenza nell'epoca dell'informazione. Occupa la posizione di comando e governa a partire dallo spazio virtuale. Ogni sapere ovunque prodotto ne viene risucchiato, cosicché nei luoghi dove il sapere è effettivamente prodotto esso risulta alienato. Quindi, i produttori di sapere entrano necessariamente in conflitto con i gestori del sapere. Lo stato transnazionale si sviluppa proprio per gestire questo conflitto. Le guerre americane sottolineano l'inerente inconciliabilità della situazione. Quando i produttori di sapere comprendono che questo, nelle nuove forme di distribuzione, viene rivolto loro contro, allora si apre la possibilità di una nuova politica radicale.

## **Cortocircuitare la produzione del sapere**

*Nirmal Puwar e Sanjay Sharma*

Lo spazio interiore ed esteriore dello scrittore è rappresentato in maniera ingigantita nella tavola e sedia di Giancarlo Neri, una scultura di trenta piedi e sei tonnellate d'acciaio, placcata in legno e dipinta in marrone. Nel 2005 è stata di proposito collocata ad Hampstead Heath, un'area di Londra che nel corso della storia ha visto un'elevata concentrazione di importanti autori (Keats, Freud, Marx, solo per nominarne alcuni). Quando ci si muove attorno alle enormi gambe del tavolo e si volge in alto lo sguardo, il peso del mondo portato dalle fatiche degli scrittori opprime, stanca e lascia meravigliati. In questo panorama i processi di legittimazione e produzione di memoria hanno tagliato fuori particolari scrittori che hanno respirato l'aria della brughiera e parlato schiettamente alle correnti globali del panorama stesso.

A soli cinque minuti a piedi dalla scultura, si trova la casa in cui C. L. R. James e George Lamming vissero negli anni Cinquanta. L'impronta di questi autori diasporici dei Carabi, così come i segni lasciati da altri teorici, musicisti, studenti e scrittori dalle colonie che hanno vissuto e scritto in quest'area, non fanno parte dell'immaginazione sociale di quello che è stato descritto come uno specifico angolo letterario del mondo. Le guide sulla storia locale non raccontano delle inquietudini di C. L. R. James, mentre sedeva al suo tavolo in 70 Parliament Hill, scrivendo di razzismo e rivolta.

Opporsi all'esclusione e all'eurocentrismo spesso produce un'ansietà rivestita di «contenuto» piuttosto che il fatto che si affrontino le modalità di produzione del sapere. Quante volte ci troviamo ad osservare lo smarrimento da parte di accademici che si trovano ad implorare: «Semplicemente, non ci sono abbastanza concetti, scrittori e teorici delle minoranze o del terzo mondo nei nostri programmi!», o a chiedere ripetutamente: «Che cosa o chi andrebbe incluso nei curricula?». Questo tipo di modello multiculturale «aggregativi» pluralizza ingenuamente i saperi e non riesce a cogliere che cosa è la pedagogia – un processo contestato di produzione del sapere. E nemmeno riesce a comprendere pienamente che cosa il sapere possa fare – mettere in moto in maniera non regolata connessioni e modi di divenire altro. Ciò che viene etichettato come sapere multiculturale deve essere riconfigurato in relazione all'emergere di una particolare formazione culturale – come è costituita un'identità o la consapevolezza di un'«alterità». Incontrare e produrre un sapere «non-eurocentrico» significa interrogarsi su come i sistemi di governance e sapere coloniale abbiano mantenuto una divisione manichea tra sé e gli altri, tra occidente e resto del mondo, desiderando e ripudiando allo stesso tempo il multiculturale.

Le condizioni in cui una «cultura», «identità» o «sapere» emerge, e le costanti negoziazioni, gli scambi dissonanti e le operazioni di potere che inscrivono particolari differenze, costituiscono il terreno su cui sviluppare le nostre pedagogie. La differenza culturale non può essere ridotta all'unità consensuale o alla banalità di saperi pluralizzati. Piuttosto, la multiculturalità abita l'ingarbugliato terreno politico degli incontri culturali potenzialmente discordanti e distruttivi. Praticare la pedagogia significa rischiare in una classe anche scambi antagonisti e con un gran numero di punti di vista e di sapere non necessariamente diffusi al momento della loro espressione.

Alle domande «a che cosa serve il sapere?» e «che cosa faccia il sapere?» non si può dare risposte generiche. Allo stesso modo, come evidenziato da Stuart Hall, non ci sono «pedagogie in generale». Ciò non suggerisce di valorizzare semplicemente il «locale», come opposto alla carica di eurocentrismo, o difendendo la specificità come antidoto all'egemonia dell'universale. La ricerca del particolare – ad esempio nella richiesta di un'educazione islamica, sikh o ebraica separata nel Regno Unito, o negli ethnic studies negli Stati Uniti – spesso conduce ad una riduttiva politica dell'identità, che porta con sé sospette pretese di autenticità culturale nell'interesse di gruppi razzializzati.

Non è per nulla sorprendente che la formazione neoliberale stia abbracciando la differenza culturale in nome di un capitalismo multiculturalmente in via di espansione. Certi tipi di (accettabile) soggettività frammentata rappresentano il cuore di una nuova economia della cultura-sapere. Il sapere sull'«essere altro» – «modi di vita», ibridità e geografie interculturali, mercati, tecnologie e mezzi di comunicazione emergenti – è divenuto vitale per produrre una nuova classe colta auto-riflessiva e con ampio accesso ai mezzi d'informazione per i bisogni del capitale. Inoltre, quando uno studente è più interessato a ottenere il massimo dei voti piuttosto che ad immergersi nel pensiero critico e nell'analisi, ciò rappresenta un fallimento della pedagogia radicale o è semplicemente sintomatico di un mondo esterno che sta già operando nell'insegnamento universitario di tutti i giorni? Ci ritroviamo sempre più a dotare gli studenti degli strumenti per competere con successo come «lavoratori flessibili» in un'epoca di governance neoliberale. Per quanto individualmente perseguiamo una micro-politica riflessiva del sapere, non è facile sfidare e trasformare per via istituzionale un curriculum disciplinare guidato dagli imperativi del mercato e da valutazioni standardizzate. Le pedagogie collettive e dialogiche che si ritrovano nei primi lavori del Centre for Contemporary Cultural Studies di Birmingham appaiono al giorno d'oggi anacronistiche.

L'associazione col blocco degli scrittori è uno dei punti di attenzione della scultura di Neri. Ma forse la *proliferazione*, più che il blocco, è diventata la condizione degli scrittori, compresi gli accademici, che oggi conoscono fin troppo bene il criterio di giudizio «pubblica o muori». Un reticolo di lavori continua a far filare la tela del ragnò della scrittura. Per le star globali di primo

livello dell'accademia un libro l'anno sembra essere diventato lo standard di riferimento nella velocità di pubblicazione. Nell'inventare e produrre più libri, blog, vod-cast, pod-cast, liste di discussione e riviste sub-subspecializzate, così come nel generare variazioni multiple nei centri e nei programmi di laurea, la proliferazione è divenuta un mezzo di esistenza.

L'arte della reinvenzione tiene a bada i maestri, mostrando come si possa essere all'avanguardia nel guidare l'ultimo gioco in città, ma allo stesso tempo permettendoci di creare *MySpace*, un generatore di «nuove» idee per il curriculum, la ricerca e l'amministrazione che opera 24 ore su 24. Reinventare la formazione attraverso la sperimentazione e la novità permette ai radicali di un tempo di giocare con le poltrone e le posizioni – spostando in qualche modo le architetture del potere? *MySpace* funziona come calamita, snodo sociale ed emozionale, offrendo qualche spazio di autonomia, dominando sulle leve dei regimi formativi che abitiamo e produciamo. Allo stesso tempo, i fondi delle istituzioni e dei dipartimenti, che crollano drasticamente, continuano a rappresentare un motore costante per università o corsi di mercato di nicchia. Le procedure di promozione universitaria poggiano sulla dimostrazione sia di capacità generali di amministrazione, che di abilità nei metodi di valutazione. Il mercato internazionale (i doppi o tripli oneri risultanti dal fatto che il «là» sia venuto «qui») offre una continua flessibilità e vigilanza delle zone obiettivo sulla cartina mondiale e dei metodi di contatto globale.

Diversi circuiti transnazionali di produzione e scambio del sapere, in contrasto e sovrapposti, sono in azione. Accademie ed accademici locali, eurocentrici, capitalisti e postcoloniali si trovano tutti quanti all'interno di questo processo. Tuttavia, sappiamo che la «posizionalità» è centrale e non secondaria per il processo di mercificazione: i punti di ingresso sono percepiti in maniera differente così come lo è la sostenibilità. Né la proliferazione di contatti e scambi internazionali di diversi ordini e scale significa che i consacrati metodi di induzione dell'«homo academicus» siano spariti. Nello stesso istante in cui sono flessibili alla reinvenzione, le tribù accademiche si riproducono. La forza di clonazione sociale e le procedure tacite di adesione continuano attraverso l'apparato accademico. Discorsi ambigui in termini di devozione alle teorie radicali di flusso, infiltrazione, concatenamenti, fusioni sincretiche, dialoghi di confine e riterritorializzazione convivono con l'esercizio di metodi gesuitici di reclutamento. Il mercato, lo status e il riconoscimento coesistono in questo mondo.

In *Rappresentazioni di un intellettuale*, la pubblicazione delle Reith Lectures tenute da Edward Said su invito della BBC nel 1993 (cui ha fatto seguito una vibrante polemica che vedeva in Said un intellettuale indegno di tale onorevole posizione di autorità per le sue posizioni politiche sul Medio Oriente), l'autore si confronta con il ruolo e lo stile dell'intellettuale pubblico. Pensando ai tratti distintivi di un intellettuale, e allo stesso tempo trovandosi ad affrontare la raffigurazione

dell'intellettuale come «un tetro predicatore moralista», egli fa venire allo scoperto «gli adepti, gli esperti, le congreghe professionali» che spesso costituiscono «una piccola banda superiore di uomini potenti che sanno tutto». Said evidenzia inoltre le «relazioni degli intellettuali con le istituzioni (accademia, chiesa, corporazioni professionali) e con i poteri temporali, che hanno cooptato l'intelligenza ad un livello straordinario», suggerendo allo stesso tempo il riconoscimento di ciò che è essenziale ed accessorio nella messa in atto della responsabilità pubblica. Potremmo chiederci quanto la stessa somatica del discorso, l'habitus e l'autorevolezza di Said come intellettuale postcoloniale abbiano contribuito al suo entrare a far parte della schiera, seppur in modo nient'affatto pacifico, considerando il conferimento di inviti e onorificenze. Vale inoltre la pena di soffermare l'attenzione su come anche gli esperti critici dell'accademia investano in congreghe ed elementi di identificazione professionale che risultano in scismi improduttivi, tracciando i confini tra chi sta dentro e chi sta fuori.

In contrasto con una definizione semplicistica di posizioni eurocentriche, moderniste e postcolonialiste, Edward Said invitò Pierre Bourdieu a presentare una relazione plenaria alla Modern Language Association, di cui era presidente. In collegamento via satellite da Parigi a Chicago, Bourdieu nel suo intervento *Per una dottrina dell'impegno*, ragiona sulla «produzione di reti critiche che connettano gli «intellettuali specifici» (in senso foucaultiano) nella formazione di un vero e proprio *intellettuale collettivo*, capace di definire da sé gli argomenti ed i fini delle sue riflessioni ed azioni – in breve un intellettuale collettivo autonomo. [...] Può organizzare od orchestrare una ricerca comune su forme nuove dell'azione politica, o nuovi modi di mobilitare e far sì che le persone collaborino, su nuove forme di elaborare progetti e di agire insieme affinché possano essere realizzati».

È degno di nota il fatto che i resoconti mainstream sulla traiettoria intellettuale di Bourdieu omettano la sua formazione e le sue connessioni coloniali e postcoloniali. E non c'è da stupirsi, visto che nemmeno le connessioni algerine di Durkheim, Levi-Strauss, Althusser, Derrida e Cixous non vengono quasi mai prese in considerazione. Il tempo speso in Algeria durante l'occupazione francese ha lasciato un segno profondo durante tutta la vita di Bourdieu. Prima della sua morte improvvisa, aveva cominciato a curare una mostra con Franz Schultheis e Christine Frisinghelli a partire dalle migliaia di fotografie che aveva scattato quando era in Algeria. Per lui, le foto erano note sul campo, oltre a rappresentare un aiuto terapeutico per affrontare la violenza di tre milioni di persone deportate dalle politiche di pacificazione francesi. Era spinto verso ciò che definì come l'arte dell'invenzione in situazioni impossibili.

A Goldsmiths, abbiamo installato le 150 fotografie della mostra itinerante all'interno del campus universitario per l'intero anno accademico. Nonostante la tendenza industriale del *fandom*

accademico, per noi far parte della mostra rappresenta la possibilità di crescere e lavorare attraverso un certo numero di domande: su come sia stato inventato il pensiero sociale negli incontri coloniali e postcoloniali; sul ruolo degli accademici e del lavoro intellettuale in tempo di guerra; sui modi di traduzione e trasformazione culturale.

È da notare come una pedagogia della rappresentazione delle foto di Bourdieu metta in risalto ciò che è costruito come produzione di sapere europeo/non europeo. Inserire Bourdieu in un contesto di riferimento postcoloniale non significa semplicemente risolverlo nel localismo dell'alterità algerina (come spazio radicale del «fuori» rispetto all'Europa), né utilizzare l'essere altro meramente come una categoria ontologica per decostruire le origini dell'Europa. Mentre la pratica fotografica di Bourdieu sfugge ai regimi coloniali dominanti della rappresentazione, probabilmente egli rimane guidato da tracce di orientalismo. Nondimeno, la mostra del suo lavoro apre l'opportunità di mobilitare altre forme di sapere. Ed è questo cortocircuitare l'egemonia dei saperi razzializzati che attiva la possibilità di un'etica della differenza.

## Condizioni di interdisciplinarietà

*Randy Martin*

L'interdisciplinarietà, dietro le sue molteplici maschere, appare l'universale che organizza l'università. Eppure, il termine tradisce un certo parrocchialismo. Mentre chi parla è spesso collocato in una *research university* occidentale, l'esoterico appellativo è ritenuto rappresentativo di qualche generica casa accademica. Vista la sua proliferazione, le condizioni di interdisciplinarietà sono allo stesso tempo generali e particolari, comandate dall'alto e guidate dal basso, ovunque riconoscibili e differentemente situate. È saggio allora considerare la tensione tra il lavoro all'interno di un dato assetto istituzionale e la gamma dei progetti intellettuali che trascende la collocazione. Mentre ci sono molte dimensioni che stabiliscono un dato momento interdisciplinare, l'incremento dei fattori storici può essere ordinato in formazioni che variano a secondo del livello occupazionale, istituzionale, organizzativo, geopolitico ed epistemologico. Questo spazio estremamente differenziato non è semplicemente uno sfondo su cui mappare il lavoro accademico. Piuttosto, implica un attivo attraversamento di spazi, una serie di movimenti laterali che richiedono attenzione tanto alla competenza che viaggia quanto e a quella lasciata indietro nello spostamento dai luoghi della formazione disciplinare ai disparati eventi di ricezione.

Queste circostanze aderiscono alla mia biografia. La mia formazione professionale è in sociologia, ma anche nelle arti performative. Inoltre, ho passato dieci anni nell'amministrazione accademica, prima come direttore di un dipartimento che ha creato un programma in studi culturali, più di recente come preside associato di facoltà e programmi interdisciplinari. Per l'audience intellettuale e gli interlocutori, ho spesso guardato alle materie umanistiche come ad una specie di ponte tra arti e scienze sociali. Queste esperienze hanno fornito l'opportunità di escogitare varie iniziative curricolari, indirizzando la mia ricerca a pubblici differenti. La circolazione interdisciplinare rende consapevoli della dimensione situazionale della produzione di sapere. Convegni, lezioni e seminari si accumulano come una moneta globale che proietta all'esterno un'immagine costruita sullo status e l'appoggio istituzionale. Ho partecipato ad un incontro sulla finanziarizzazione negli ambiti di ricerca dell'economia politica e culturale. La relazione è stata piuttosto vivace, sebbene ci fosse la netta divisione tra chi ha fatto analisi sistemiche e chi si è impegnato in questioni politiche. In questa tassonomia, ironicamente, gli economisti culturali sono stati collocati nel secondo tipo di approccio. La conoscenza interdisciplinare è ciò che Mary Louise Pratt ha definito una «zona di contatto», in cui il globale e l'universale sono re-inscritti in una particolare alterità che somiglia da vicino all'autorità disciplinare.

Allora, come affrontare questa antinomia tra una particolarità altamente dispersa e un'universalità non detta o non governata? Piuttosto che cominciare dall'universalità predefinita, il lavoro interdisciplinare dovrebbe andare oltre, iniziando dalle due limitazioni. Si pone un'interessante sfida alle affermazioni storicamente occidentali della formazione come un fine in sé a partire da cui le arti liberali si sono posizionate. La porosità del confine della stessa università si configura come una forte esternalità nella formazione di interdisciplinarietà. Le materie umanistiche si sono erette a custodi di questo particolare confine, dal momento che la sua trasgressione tende spesso a portare i valori del mercato nella vibrante scena della resistenza ad essi. Questa posizione è stata eloquentemente difesa da Mary Poovey, nell'articolo *The Twenty-First-Century University and the Market: What Price Economic Viability?*

Gli argomenti di Poovey ci aiutano a pensare strategicamente il posizionamento delle materie umanistiche nell'università. Ciò che è tipicamente ritenuto difensivo, il fatto che le *humanities* non siano all'avanguardia nel portare denaro fresco a istituzioni affamate di fondi, è qui considerata una virtù. L'essentialismo situazionale di Poovey richiama la nozione di essentialismo strategico di Gayatri Spivak. Entrambe intendono consolidare una posizione di valore su cui basare l'impegno politico. Se le materie umanistiche emergono come un elemento distinto, ciò non è privo di un costo concettuale per il lavoro interdisciplinare. Se la cultura è recintata e incapsulata contro qualcosa di esterno chiamato l'economico, o per converso se l'economico è qualcosa di esterno al corpo vivo della cultura, l'ambito di ciò che le *humanities* potrebbero preservare è ampiamente ridotto. Questa perdita costituisce un problema per un progetto interdisciplinare a cui la stessa Poovey ha contribuito: la culturalizzazione delle logiche economiche.

D'altro canto, è arduo sostenere che le *humanities* sono una formazione istituzionale meno catturata nei modelli di business dell'università. I loro programmi hanno fornito modelli per la precarizzazione, l'*outsourcing* e una varietà di schemi attraverso cui le norme di accumulazione si sono installate nell'università a prescindere dal contenuto specifico del contesto. Una strategia di resistenza che assume come stabile la distinzione tra ragione strumentale e sostantiva, tra forma amministrativa e contenuto del sapere, che non è in grado di delineare la potenziale differenza critica della conoscenza nell'organizzazione accademica. Mentre le *humanities* possono (e devono) essere concepite come un progetto intellettuale, esse non sono mai libere nella loro esemplificazione istituzionale che le rende una categoria amministrativa. Il loro essere meglio strategicamente situate per resistere alle logiche di mercato rispetto alle critiche elaborate attraverso le discipline, è questione di ricerca politica.

Se le *humanities* non costituiscono una difesa sufficiente contro la mercificazione, può darsi che esse stesse abbiano mollato gli ormeggi rispetto a un proposito fondativo come quello descritto da

Poovey, o che ogni iniziativa interdisciplinare semplicemente le coopti nelle azioni di filtro dei contenuti della macchina amministrativa dell'università. Sono questi i convincenti argomenti offerti da Bill Readings, in *The University in Ruins*, nella diagnosi dell'università d'eccellenza. Readings ci offre anche una politica di opposizione nell'università: «la questione del valore diventa più significativa che mai, è dall'affermarsi del valore come criterio di giudizio che si può resistere al discorso dell'eccellenza». Se l'università diventa un sito di obbligo e pratica etica, deve rispondere alla questione della giustizia, non della verità, facendone questione di responsabilità.

Readings invita i presidenti dell'università a spendere più tempo a leggere le valutazioni dei docenti, piuttosto che inseguire le misure dell'eccellenza. A distanza è lungimirante ma sono passati più di dieci anni: l'eccellenza difficilmente si maschera da retorica della raccolta di fondi, consumando il tempo dei presidenti e di molti altri. Ma non si tratta di un cambiamento nella funzione del presidente, quanto piuttosto della popolazione di studenti da cui i fondi vengono estratti. La diversità segnala la logica di mercato per cui un campus deve stabilire un prodotto di nicchia, che porta l'identità aziendale sulla scena di una comunità (su basi religiose, geografiche, di genere o razza). Centrando la trasformazione dell'università sulle discipline umanistiche, altre operazioni sono eliminate. L'università diventa transnazionale e la sua missione si sposta dall'identità culturale all'eccellenza, in modo da preservare il legame tra il dentro e il fuori. La pressione alla riproduzione di determinati tipi di lavoro è stata a lungo riflessa nei curriculum accademici, così come le intricate relazioni con la struttura degli affari. Che sia esistito o meno un tempo in cui la cultura nazionale era intatta ed effettivamente riprodotta attraverso la struttura disciplinare, narrare l'università come se ciò fosse il suo ideale egemonico semplifica molto la reale economia politica e i rapporti di classe di cui Readings vuole occuparsi nel presente delle forme istituzionali. L'ascesa delle scuole professionali, tratto caratteristico dell'università moderna, sono state essenzialmente formate da flussi di capitale transnazionale. L'avvento della geografia professionale, ben documentato da Neil Smith, è stato decisivo per il movimento imperiale dell'università nel mondo.

Una volta che abbiamo riconosciuto che le materie umanistiche sono più efficaci quando sono pluralizzate e non consolidate in una singola formazione istituzionale o epistemologica, diventa possibile ripensare i confini di ciò che è considerato dentro e fuori dall'università. In *Ivy and Industry*, importante rivisitazione delle relazioni tra business e *humanities*, Christopher Newfield coglie esattamente la parziale sovrapposizione di commercio, cultura e università con l'economia, sia come fondazione storica, sia come base per l'intervento politico. Le logiche parallele e intersecate permettono alle discipline umanistiche di giocare un ruolo chiave nel riconfigurare la relazione tra l'economia e le sue istituzioni, laddove l'università stessa ne è decisiva espressione. La

forma ibrida può essere intesa come umanesimo manageriale. L'espressione sociologica di questo fenomeno è stata l'ascesa della classe managerial-professionale (PMC). Proprio come il mercato e la nazione, la PMC è una formazione sociale esterna che esercita pressioni sull'università. Questa formazione di classe è resa possibile e guidata dall'espansione dell'istruzione superiore. Newfield sottolinea come ciò che era inizialmente un vessillo della mobilità di classe sia diventato uno strumento della stratificazione sociale.

Rimodellando il ceto medio lungo linee di autogestione, l'università ha favorito una più ampia trasformazione sociale in direzione di un'economia politica del rischio che ha accompagnato il predominio della finanza nell'organizzazione di business e cultura, mentre il contratto sociale veniva stravolto dal reaganismo. L'enfasi aziendalista sul valore degli azionisti o l'aumento dei prezzi di mercato erano affini allo spostamento da una politica economica keynesiana ad una monetarista. Le popolazioni hanno iniziato ad essere divise tra coloro in grado di gestire il rischio attraverso i crediti e i debiti, e coloro la cui incapacità minaccia la sicurezza nazionale. Era questo l'argomento di un documento fondamentale della politica interna, *A Nation at Risk*, che applicava l'idea secondo cui la prestazione individuale e la produttività piuttosto che la partecipazione civica sono i mezzi e i fini della formazione. È la trasformazione dell'università da bene pubblico a bene privato. Definanziamento e crescita del sistema del debito sono presentati come allocazione più razionale delle risorse. La guerra al crimine, alla droga, ai giovani, alla cultura e all'arte non solo metaforizzava un nemico interno, ma normalizzava il fatto che il modo migliore per combattere il rischio fosse attraverso una campagna militare condotta dalle istituzioni federali. La guerra al terrore non è altro che la più recente eredità di quello spostamento politico dalla sicurezza di massa alla gestione del rischio. La parabola professionale che porta il fuori dell'università al suo interno è anche stata propulsore della riorganizzazione del lavoro accademico, dalla grande sicurezza del lavoro a tempo indeterminato al modello del rischio della precarizzazione.

L'interdisciplinarietà configura la doppia crisi del lavoro professionale e dell'autorità disciplinare in sintonia con una più ampia economia del rischio. Ma offre anche un differente modello di lavoro accademico che ha la potenzialità di ri-orientare il lavoro come spazio di collaborazione. Il servizio è svalutato per le questioni materiali come i compensi ed elevato a fede ideologica nella strategia dell'impresa. Il contributo dell'interdisciplinarietà può essere quello di identificare le complicazioni del rischio connesso al lavoro accademico. La volatilità che ha colpito la vita accademica non è solo distruttiva della relativa sicurezza e libertà, ma incarna anche approcci al mutuo indebitamento a partire da cui il rischio circola e si espande.

La finanziarizzazione della società in generale e dell'università in particolare è andata troppo avanti per evitare i problemi del rischio. Invocare un terreno immacolato come difesa dagli sviluppi

minacciosi è un invito alla vittimità. Anche se la riconciliazione del lavoro lungo le linee ascendenti del capitale è nauseante, ci sono importanti prospettive politiche nel ripensare il valore lungo le linee dei titoli dei derivati, che contano degli investimenti più fecondi. Per il capitale i derivati sono un mezzo per generare commensurabilità tra entità differenti, così il rischio è al contempo disperso e condotto al mercato. Attualmente denominati a quasi 400 trilioni di dollari in cambiali e contratti, la profusione dei derivati allarga lo scopo del mutuo indebitamento e la volatilità a partire da cui un movimento in un punto ha ripercussioni altrove. È utile ragionare attraverso le fatali combinazioni di universalismi e particolari. I derivati prendono miriadi di forme, ma sono contratti che permettono lo scambio a certe condizioni in determinati momenti, come un accordo sulla valuta di commercio a una rata fissa in una certa data (*future*), o l'opportunità di scambiare un contratto per comprare azioni a prezzi differenti immesso a condizioni di mercato disparate (*swaption*). Anche l'interdisciplinarietà è una valuta il cui valore è un derivato, le cui combinazioni sono aperte e i cui effetti possono circolare estensivamente attraverso investimenti relativamente modesti. Il mutuo indebitamento dell'interdisciplinarietà non ha garanzie. Al suo livello più retrogrado, può isolare studiosi di colore, postcolonialità ed eteronormatività per performare atti compensativi di rappresentanza della carenza dell'istituzione nell'impegno alla diversità sotto impossibili condizioni di lavoro. Offre una via molto differente per valutare il lavoro accademico e pensare a come le formazioni epistemologiche e istituzionali si intersecano in varie strategie organizzative. Per amplificare le possibilità strategiche dell'interdisciplinarietà è oggi importante pensare una storia interdisciplinare da cui cominciare a forgiare un futuro abitabile.

Possiamo considerare tre ondate interdisciplinari, ognuna delle quali lascia i propri residui nel presente in termini di occupazione, disciplina e organizzazione, così come rispondendo all'internazionalizzazione di varie esternalità. Associamo la prima ondata di interdisciplinarietà con la creazione delle discipline moderne nel XIX secolo, e la corrispondente architettura di dipartimenti e rappresentanze di associazioni professionali. Sebbene le discipline per come le conosciamo hanno tutte i loro miti fondativi, si sono formate da un misto di altri campi. I progetti interdisciplinari, come l'invenzione della razza, sono stati modellati dalla biologia e dalla statistica, dalla sociologia e dalla filosofia, dalla letteratura e dalle arti visuali, forgiando un robusto legame tra confini disciplinari e nazionali, tra un'unica tecnica di conoscenza o metodologia e una peculiare appartenenza etnico-culturale.

La seconda ondata di interdisciplinarietà emerge con il massiccio intervento statale nell'istruzione superiore, dalle borse di studio ai sussidi, come il G.I. Bill, il National Security Act del 1958 e gli investimenti pubblici nella costruzione dei campus. È la diffusione di un discorso di convergenza

tra gli stati coloniali di recente liberazione e i centri metropolitani, che mostra l'analogia biologica delle dinamiche geopolitiche.

In ciò la PMC formula le sue richieste proprietarie di un commercio limitato che istituisca la deregolamentazione della proprietà intellettuale per il guadagno finanziario. Mentre la dipartimentalizzazione è ancora lo standard aureo del campus, i programmi interdisciplinari prosperano con finanziamenti esterni a quali troppo spesso si fa inconsciamente riferimento come costruzione dell'impero. La combinazione di saperi, valore dei fondi esterni e celebrazione delle abilità accademiche di questa produzione su grande scala è definita una rivoluzione, certamente non nel significato dei bolscevichi ma nella forma industriale.

Nella terza ondata di interdisciplinarietà, caratterizzata da ciò che abbiamo analizzato come la svolta professionale al centro dell'economia del rischio, emerge la figura dell'arbitraggio. Ancora una volta né la specializzazione professionale né l'imprenditore accademico sono spariti, non più di quanto dipartimenti e programmi interdisciplinari sono caduti ai margini. Operano invece secondo logiche differenti. Aggiunti all'inventario dei programmi accademici sono i post-professionali. In termini generali ciò si riferisce alla sempre più ampia crescita di iscrizioni di studenti catturati da istituzioni proprietarie come la Phoenix University, così che ora 2.452 dei 6.412 college e università sono for-profit (e meno di 150 istituzioni sono considerate *research universities*). Il settore for-profit sta assorbendo studenti così come hanno fatto le istituzioni statali per quarant'anni. La volatilità salariale e la decomposizione della classe professionale significano che la formazione diventa il mezzo per sostenere una mobilità laterale (o verso il basso) della forza lavoro.

Il vasto supermercato dell'opportunità formativa incontra la nicchia dei programmi post-professionali. All'interno dell'università questi programmi, solitamente piccoli, pubblicizzano l'innovativa mondanità dell'istituzione, ma aprono anche un certo numero di alleanze tra università e altri settori industriali in cui il momento della riflessione critica e dell'elaborazione dovrebbero importare molto. Il programma post-professionale è una specializzazione lungo le linee di un derivato. Ha origine nella generalizzata volatilità nel mercato che protegge la ricombinazione dei saperi dai rischi specifici. Ma questa specializzazione indica una condizione generalizzata, la prospettiva di parlare attraverso l'*expertise* da qualsiasi collocazione che possa avere effetti generalizzabili. Artisti, studiosi del Medio Oriente, studenti del lavoro americano si trovano elevati – come il terrorista – da una capacità concreta e delimitata, a una potenza pressoché universale associata con la voce dello Stato. Il parente organizzativo di questa voce è il partito politico. Mentre il partito politico convenzionale è in declino quanto a preferenze e lealtà, la funzione di partito ha il potenziale per generalizzare una politica a partire da una piattaforma particolare.

Dunque, queste tre ondate di interdisciplinarietà possono ora essere pensate non in un'incessante successione temporale, ma in termini esplicitamente spaziali e organizzativi. Insieme permettono di amalgamare le maggiori forme organizzative del secolo passato: l'associazione di mestiere o professionale, il sindacato industriale e il partito politico. Attraverso un energico legame con il lavoro amministrativo, questi tre registri organizzativi possono costruire opposizione, offrendo una nuova esemplificazione della stessa interdisciplinarietà. L'associazione professionale si riferisce anche alla governance del corpo docente e dell'università, al lavoro dei comitati che permette la lunga marcia attraverso le istituzioni e agli impieghi che mediano e migliorano determinate domande del corpo docente, soprattutto laddove nascono nuove entità interdisciplinari. La forma industriale fa virtù della relazione tra il dentro e il fuori dell'università, trasformando la mercatizzazione da strumento passivo e debolmente difensivo, a intervento strategico nella socializzazione del lavoro. Infine, la forma-partito – forse la più aliena per gli accademici amanti della libertà – permette un insieme di rivendicazioni che possono essere avanzate ed estese oltre ogni sito epistemologico o istituzionale. Questo triumvirato di affiliazioni è per alcuni già all'opera. In ogni caso, si tratta di un'impresa difficile per l'interdisciplinarietà, ma che rende tutte le differenze nel mondo immediatamente disponibili. Tutto questo richiede una rielaborazione del lavoro che quotidianamente facciamo.

## PARTE II. LE GERARCHIE NEL MERCATO DELLA FORMAZIONE

## Esile, eppure pesante: la ristrutturazione dell'università in Sudafrica

Franco Barchiesi<sup>14</sup>

### *2001 Odissea a Wits*

Il 24 febbraio del 2000 Colin Bundy, vicerettore dell'università di Wits, responsabile della gestione risorse umane e stimato intellettuale di sinistra, annunciava «dolorosamente» che il consiglio universitario aveva approvato il licenziamento di seicento lavoratori dei settori delle pulizie, manutenzione, mensa e trasporti dell'università. La riduzione del personale era parte di un piano di «rinnovamento strutturale», chiamato Wits 2001, elaborato da cinque persone, tra cui lo stesso Bundy. Lo scopo del piano era ridurre il numero delle facoltà da nove a sei e rimpiazzare i novantanove dipartimenti con circa tremila «entità accademiche». Per l'amministrazione la ristrutturazione è stata l'unica risposta possibile ai tagli dei fondi per l'istruzione superiore, alla diminuzione del numero degli studenti, alla proliferazione dei corsi e alla demotivazione dei docenti. Il piano prevedeva tre aree di intervento: la dimensione del corpo docente, il livello del personale e il rapporto numerico tra questi e gli studenti.

Il compito del nuovo Comitato per l'analisi della ristrutturazione accademica nominato dal consiglio, delle facoltà e del preside è assicurare che le scarse risorse disponibili siano usate secondo i «costi-effettivi». Il potere di definire le priorità e la distribuzione delle risorse rimane saldamente concentrato nelle mani del consiglio esecutivo dell'università. In altre parole, il processo di ristrutturazione segue il tipico modello della decisione tecnocratica, con risorse allocate dall'alto secondo priorità anch'esse stabilite dall'alto. I docenti, gli studenti e i lavoratori non hanno alcuna possibilità di intervento nel processo decisionale. L'amministrazione non ha considerato altro modello di investimento che non riguardasse il taglio ai costi, ignorando deliberatamente voci di spesa al di fuori del personale e degli impiegati, tipo remunerazioni gestionali o costi infrastrutturali come i cancelli di sicurezza «contro il crimine» e quelli per il transito automobilistico. Così, con una simile agenda di ristrutturazione, il *downsizing* sembra essere la sola possibilità logica.

### *L'università come investimento*

Il mutamento degli Stati ha foraggiato quella che possiamo definire università-azienda: una impresa

---

<sup>14</sup> Il testo, scritto e pubblicato nel 2000, riguarda la ristrutturazione e aziendalizzazione della University of the Witwatersrand (Wits) a Johannesburg, (auto)definita la bandiera delle istituzioni accademiche del Sudafrica, dove all'epoca l'autore lavorava. I trend che identifica e le forme di ristrutturazione descritte sono del tutto attuali. Negli ultimi anni Wits è stata al centro di grandi mobilitazioni di precari, lavoratori e studenti.

commerciale che si sostiene con i profitti del mercato, un potente attore economico nei processi di ristrutturazione locale, un'istituzione in grado di attrarre forza-lavoro, studenti e investimenti su scala globale. Il concetto di «scuola di eccellenza» serve a misurare lo spazio del mercato nel mondo accademico globale. Proprio come principi del business quali «qualità» e «professionalità», il concetto di «scuola di eccellenza» diventa il parametro con cui il capitale globale può misurare il rapporto «costi-opportunità» e il potenziale di investimento in specifici campi del terziario.

Questi radicali cambiamenti nelle politiche formative del Sudafrica si sono sviluppati nel vortice della disoccupazione e della ristrutturazione produttiva che ha portato nei primi cinque anni di governo dell'African National Congress alla perdita di centomila posti di lavoro all'anno. I nuovi lavori sono solitamente temporanei o occasionali. Gli studenti iscritti alla Wits sono diminuiti da 19.296 a 17.735 tra il 1991 e 1998, dopo vent'anni di incremento delle iscrizioni.

È facile intuire che la combinazione tra l'impoverimento progressivo della popolazione occupata, la crescente disoccupazione, l'aumento delle disuguaglianze sociali e la precarietà conduce molte famiglie a non potersi permettere un'istruzione universitaria per i propri figli, specialmente quando le competenze dell'università spendibili sul mercato sono messe in discussione. Questi processi riflettono gli stessi meccanismi riscontabili in altri settori dei servizi sociali come salute, acqua, elettricità e diritto all'abitare. La nascente democrazia sudafricana non riesce a disegnare un modello di università permeabile alla richiesta di sapere che proviene dai settori sociali marginalizzati.

Nel 1999 il piano strategico *Shaping the Future* ha progettato un'ampia ristrutturazione dell'università di Wits. «Per essere competitivi – si leggeva nel piano – le università devono diventare più responsabili nella gestione delle spese, meno fiduciose nella propria tradizione e nell'autonomia basata sull'esterno, spostando la governance universitaria dalla collegialità alla managerialità». Se l'emersione dell'università-azienda implica un'enfasi nuova su quelle istituzioni capaci di convertire «esternamente fondi autonomi», la conseguenza è che una crescente fetta di entrate dipenderanno dalla capacità di attrarre fondi privati e di ridefinire il ruolo dell'università come investitore.

Questi mutamenti si fanno più radicali nell'Income Generation Programme (IGP) di Wits. Il programma *Shaping the Future* stabilisce tra le priorità il fatto che la ricerca debba essere focalizzata sui settori che investono i problemi socio-economici, la salute (cioè la cooperazione con aziende ospedaliere private), l'ingegneria e il comparto tecnologico. Allo stesso tempo, l'università-azienda è stata organizzata per «ottimizzare le opportunità di finanziamento provenienti dai diritti di proprietà intellettuale e dalle attività imprenditoriali» e per «promuovere attività che generino fondi oltre che creare legami fra imprese incrociandole con le università». Il programma è finanziato con

un milione di rand proveniente dall'impresa estrattiva Goldenfields. Altri fondi sono stati chiesti alla Anglo/De Beers, alla Ford Foundations e al colosso finanziario Investec, Coronation and Liberty Life. Il primo direttore del programma, Romin Lee, lo ha descritto come primo passaggio per trasformare Wits in una Università-Azienda o Business University.

Alla base di questo progetto c'è l'abbandono del lavoro a tempo indeterminato nel settore pubblico e la sua trasformazione in una variabile dipendente dalla vendita di corsi per ricchi clienti privati. L'IGP cerca di «intraprendere e guidare il cambiamento nel modello in cui importanti settori dell'università sono finanziati e gestiti», attraverso l'*outsourcing* di servizi e della ricerca.

In breve, la proposta di ristrutturazione non risponde a bisogni contingenti; il piano è concepito per dare efficienza economica alla Wits agli occhi degli investitori e per far avanzare il modello di università-azienda. Ciò vuol dire anche che l'iscrizione degli studenti e la loro ammissione sarà elaborata secondo criteri di «imprenditorialità piuttosto che di burocrazia», gettando seri dubbi sulla democraticità dell'accesso all'istruzione universitaria nel Sudafrica.

#### *L'università come investitore*

L'IGP disegna uno scenario in cui la stessa università diventa un attore economico nel processo di ristrutturazione locale, per esempio nello sviluppo e implementazione di nuove tecnologie estrattive o dell'industria delle telecomunicazioni. La University of Manchester Institute for Science and Technology (UMIST), che amministra tutta la ricerca attraverso un potere onnisciente, funziona come una società privata. Questo è un esempio di IGP. Il ruolo di tale compagnia privata è quello di regolare i contratti di ricerca e di procacciare clienti privati e i finanziamenti. I clienti assicurano l'«autosufficienza» e la possibilità di profitti per la ricerca. In questo modello l'università diventa un'agenzia in franchising che permette che il proprio brand sia usato in progetti che rispondono a bisogni degli attori economici sufficienti a garantire un ritorno economico. È molto lontana l'eco del concetto di università come istituzione di pubblica ricerca che promuove un sapere diversificato, generale e critico. Inoltre, dipartimenti e facoltà faranno accordi con i loro «generatori di introiti» potenziali, che avranno sempre più il potere di determinare le future decisioni nei processi di ristrutturazione e di *downsizing*. Il mercato è il centro regolatore della vita intellettuale, e allo stesso tempo viene disciplinata la voce critica dell'università affidando la ricerca a quello di cui il mercato stesso ha bisogno. Solo in questo modo gli intellettuali universitari potranno evitare di fare i conti con la prossima fase di «razionalizzazione».

È una «privatizzazione» di fatto, anche se formalmente la Wits rimane un'università pubblica. L'«università di eccellenza» serve a mobilitare le risorse accademiche al servizio del «rinascimento» e del «progresso» e a rompere il potere della «burocrazia»; così, gli accademici di

sinistra decidono di fiancheggiare un progetto che ridefinisce le principali funzioni della formazione per aiutare il capitale a fare profitto.

Quello che succede alla Wits è solo il culmine di quattro anni di intensa ristrutturazione dell'istruzione superiore in Sudafrica. Nascosto dietro l'imperativo morale di rendere eguali le risorse destinate alle istituzioni «storicamente nere» o «storicamente bianche», il filo comune è rintracciabile nell'enfasi posta sul ruolo del mercato come pianificatore della vita intellettuale. Il processo di ristrutturazione è stato accompagnato da una retorica manageriale che punta ad identificare le «potenzialità del mercato» e la capacità di generare introiti di corsi, programmi, curricula di ricerca e pubblicazioni. In una situazione in cui sempre più dipartimenti dovranno competere come unità di business indipendenti tra loro, gli investitori delle imprese e le migliori accademie forniscono «spendibili» corsi in «spendibili» università che dovranno essere liberate dal carico di programmi sovvenzionati o dipartimenti che non seguono i principi dei costi-opportunità. Nel giugno del 1999 in un workshop al dipartimento di sociologia a Wits, il delegato vice-cancelliere Leila Patel disse che nel futuro i dipartimenti avrebbero dovuto crescere con le loro risorse, includendo l'offerta di brevi corsi per il crescente numero di clienti privati. Ciò implicherebbe la fine dell'«età dell'impiego stabile», visto che l'università potrà mantenere i propri dipendenti solo nei corsi che raggiungono l'efficienza economica. Allo stesso modo, Bundy ha potuto presentare come «socialmente responsabile» la creazione di venti nuovi posti di docenza per giovani (di cui ben tredici con contratto annuale) per «popolazioni svantaggiate».

### *Niente vende come l'«eccellenza»*

La fine dell'apartheid ha portato le classi più povere e sfruttate ad aumentare la domanda di istruzione universitaria, modificando la composizione studentesca rispetto al precedente regime di segregazione. Mentre inizialmente ciò ha abolito la distinzione tra istituzioni «storicamente bianche» e «storicamente nere», nella pratica tale distinzione rimane. Essa è visibile in molti aspetti della vita accademica, a partire dal personale (che in università come Wits, Natal, Uct e nelle altre istituzioni di lingua Afrikaans sono per la maggior parte bianchi), curricula, programmi di aiuto e requisiti di ingresso al mondo universitario. Gli studenti neri restano l'obiettivo dei meccanismi di selezione per i grossi debiti e le alte tasse di iscrizione. A fronte della rapidissima crescita del numero di studenti che necessita di aiuti finanziari, l'annuale aumento dei fondi governativi per l'istruzione superiore tra il 1995 e il 1998 è diminuito del 9%. Lo stesso ministro dell'educazione di allora, Sibusiso Bhengu, ha così scoperto le carte: «l'istruzione universitaria deve essere pagata da chi ne beneficia e non dallo Stato».

Come confermato nella revisione del budget del 1999, l'enfasi nel promuovere «l'educazione

tecnologica e il suo tirocinio» ha significato che i sussidi statali per istituzioni con una forte componente in scienze sociali sono stata tagliati. I sussidi per la Wits sono diminuiti di un terzo negli ultimi cinque anni. Mentre le iscrizioni alle ventuno università sono scese del 6% tra il 1997 e il 1998, il numero di studenti ai quindici istituti che orientano verso professioni tecniche è aumentato del 20%. Nel 1988 272.445 studenti erano iscritti all'università e 56.815 iscritti ad istituti tecnici. Dieci anni dopo le stesse figure sono rispettivamente 351.692 e 250.244.

### *Fight back*

La resistenza alla Wits, come altrove, è stata guidata da 100.000 persone del National Education Health and Allied Workers' Union. La sfida decisiva è quella di costruire un movimento unitario tra le università. Fino ad oggi i lavoratori sono stati confusi e divisi. La retorica «progressista» della ristrutturazione ha avuto dalla sua la forza delle opportunità offerte dalla nuova università-azienda a una minoranza di lavoratori. Gli studenti più politicizzati sono stati fortemente indeboliti dalla sconfitta subita dal precedente movimento, oltre ad avere subito una varietà di tattiche di repressione come espulsioni, incriminazioni e interventi della polizia. Come i sette mesi di occupazione della Mexico City's Autonomous University o l'occupazione della John's Hopkins University hanno dimostrato, l'unità del corpo vivo dell'università è cruciale perché cresca un sostegno sociale alla lotta contro i processi di privatizzazione e di progressiva mercatizzazione della formazione pubblica.

Toby Miller

## La produzione sociale di gerarchia e quello che possiamo fare: appunti dall'Asia

*Xiang Biao*

L'istruzione istituzionale nella maggior parte delle società umane sembra intrinsecamente gerarchica. Si suppone una progressione da un livello «elementare» dell'apprendimento verso uno «superiore»; i ragazzi di «intelligenza media» studiano in scuole mediocri e quelli «brillanti» proseguono nelle università più rinomate; infine, la «laurea» è gerarchica per definizione. Dibattiti recenti sull'istruzione superiore si sono concentrati sulla *governamentalizzazione/aziendalizzazione* (cioè una gestione amministrativa rigida per rendere l'università responsabile come azienda) e la *mercattizzazione* delle università. Questo contributo esplora la logica della produzione di gerarchie in un contesto sociale più ampio. È fuori discussione che le istituzioni costituite abbiano un profondo interesse a mantenere/conservare sistemi esclusivi e gerarchici, ed è altrettanto vero che tale gerarchia viene imposta dall'alto dall'establishment. Tuttavia non dovremmo negare che la gerarchia formativa è largamente riconosciuta, rispettata e talvolta perfino celebrata dal resto della società. Non dovremmo nemmeno ridurre questo consenso pubblico a un mero esempio di falsa coscienza. La maggior parte delle persone sanno meglio di noi (seccioni universitari) come stare al mondo. La gerarchia prodotta socialmente ha anche dimensioni etniche e morali. Piuttosto che mirare all'estirpazione completa della gerarchia (la quale non può essere un obiettivo fattibile nonostante il suo fascino ideologico), questo contributo vorrebbe esplorare lo spazio nel processo sociale della produzione di gerarchia che potrebbe rendere reali alcuni obiettivi pratici.

### *Gerarchia precaria e l'etica della gerarchia*

Nell'epoca moderna l'istruzione universitaria è diventata meno esclusiva e la gerarchia dell'istruzione è diventata molto meno assoluta. Nell'Asia coloniale, per esempio, l'istruzione formale inglese aveva un potere così mistico che ha contribuito direttamente alla creazione dell'istituzione della dote moderna in India. Si può inoltre dire con certezza che, almeno in Asia, la formazione universitaria è diventata meno gerarchica nella cosiddetta epoca neoliberale. (Uso il termine «epoca neoliberale» con qualche riserva: mi riferisco al periodo che inizia alla fine degli anni Settanta in Cina, all'inizio degli anni Novanta in India e in Giappone, alla fine degli anni Novanta nella Corea del Sud). La Cina ha avviato un'espansione universitaria senza precedenti nel 1998. Il numero delle matricole è salito da 1,08 milioni nel 1998 a 2,5 milioni nel 2001. Nel 2007 gli ingressi previsti hanno raggiunto i 5,67 milioni! Come nel Giappone e nella Corea del Sud, l'immatricolazione non è più un evento cruciale nella vita – non è difficile entrare e, inoltre,

l'ingresso non garantisce buone prospettive lavorative. Gli studenti hanno più libertà nella scelta dell'università secondo la locazione, la materia o la «cultura del campus» piuttosto che avere un unico sistema di valutazione gerarchica. Ma certamente la gerarchia non sparisce. Le università diventano sempre di più preoccupate della classificazione gerarchica. La Jiaotong University di Shanghai produce una delle classifiche più conosciute al mondo. Questo riflette il fatto che la gerarchia precedentemente fissata è sostituita da una differenziazione più dinamica e instabile. La gerarchia è lotta. Questo suggerisce anche che il processo della produzione della gerarchia diventa più pubblico, o sociale, di prima, quando era dichiarato dallo Stato o costituito dalla tradizione.

Sottostante al nuovo progetto di produzione di gerarchia vi è una logica capitalistica inequivocabile. Più alta è la classificazione che ottiene un'università, più tasse l'istituzione può chiedere. Ma il contrario non è vero. In generale, gli studenti non possono entrare in un'università di alto livello semplicemente pagando più tasse. Vi è un limite al capitalismo.

Un esempio curioso è la crescita selvaggia dei corsi Master of Business Administration (MBA) in Cina. Da una parte, non vi sono istituzioni più consapevoli degli MBA della classificazione gerarchica che determina direttamente le cifre che chiedono. Dall'altra, la maggioranza degli studenti MBA, in particolare quelli iscritti agli istituti d'élite della Cina, hanno avuto esperienze lavorative e tanti sono liberi professionisti, dunque la classificazione non significa molto per loro nel senso materiale (rispetto agli altri studenti che potrebbero aver bisogno di una «marca» universitaria forte per trovare lavoro). Quando ho chiesto a un imprenditore (casualmente di Taiwan) perché aveva fatto domanda per un costoso corso MBA a Shanghai, mi ha dato tre spiegazioni: gli insegnanti qualificati, la reputazione del corso («sembra buono»), l'opportunità di dimostrare che, dopo aver lavorato tanti anni, era ancora capace di superare esami difficili. La classe capitalista cinese che si sta affermando ha bisogno di capitale simbolico, ma ha bisogno di un capitale simbolico «solido», non una scadente parodia pronta per la vendita.

La classificazione gerarchica indubbiamente facilita lo scambio tra capitale finanziario e culturale. Tuttavia, allo stesso tempo, mentre questi diversi tipi di capitale sono intercambiabili, ogni capitale deve mantenere un minimo di autonomia. Quindi per essere accettabile all'opinione pubblica la gerarchia dev'essere basata sul «merito», almeno in parte. Anche le università devono mantenere un equilibrio. Per esempio, le università d'élite negli Stati Uniti chiedono tasse elevate ma rendono anche disponibili cospicue borse di studio: le borse di studio attirano studenti modello per mantenere alta la propria classificazione, la quale a sua volta giustifica le tasse elevate.

In Cina, almeno fino a tempi molto recenti, la gerarchia prodotta socialmente nella formazione universitaria ha significative connotazioni morali. Per esempio, ci si aspetta che i lettori e gli studenti delle migliori università siano più portati alla critica dello *status quo* e lo Stato deve essere

più cauto quando si tratta di professori provenienti da queste istituzioni. In un sistema molto autoritario e politicamente conservatore, questa condizione dà alle istituzioni un potere speciale per poter essere più indipendenti, critiche e audaci nel pensare alternative, e talvolta più eccentriche nel comportamento. La gente classifica positivamente le università per contrapporre il potere statale e gli interessi economici privati, per quanto simbolico ciò possa sembrare.

### *Nuove lotte*

La gerarchia di per sé potrebbe non essere un problema. La questione è: che tipo di gerarchia prevale? Il nostro obiettivo dovrebbero essere, oltre a continuare il progresso storico della destabilizzazione e l'«ammorbidimento» della gerarchia in generale, quello di far diventare la gerarchia egemone più etica. In Asia come altrove gli Stati sono attivamente coinvolti nell'addomesticare e incorporare le istituzioni che si collocano su un gradino elevato della scala gerarchica. Il mondo *corporate* potrebbe avere desideri simili, sebbene i loro sforzi siano meno organizzati e i loro rapporti con le università meno chiari. Lo Stato e l'ordine economico costituito, tuttavia, hanno entrambi bisogno di università apparentemente indipendenti per una questione di legittimazione. (Lo Stato ha cioè occasionalmente bisogno di qualche «studioso indipendente» che sostenga le sue posizioni, e anche alle istituzioni finanziarie piace donare soldi ad istituti di apprendimento «indipendenti»). Le contraddizioni interne al progetto di legittimazione forniscono spazi importanti nei quali si può agire politicamente. Per di più, gli interessi dello Stato e del capitale non sempre combaciano, e giocarli l'uno contro l'altro può essere un'altra strategia utilizzabile.

Non riesco ad immaginare un'università totalmente autonoma in un senso pratico. Come Mao Zedong ci ha ripetutamente ricordato, gli intellettuali sono delle piume che non possono esistere senza la pelle di qualcun altro. Abbiamo bisogno di altri per la nostra sopravvivenza materiale, ma forse possiamo lottare per un sistema di valutazione più «autonomo» con forti preoccupazioni morali ed etiche.

Un altro campo di battaglia importante è la formazione pre-universitaria. Non sono tanto preoccupato per l'aziendalizzazione o per la privatizzazione delle università, giacché credo che questi processi non potranno andare avanti più di tanto – perfino burocrati statali e capitalisti ostinati non vedrebbero positivamente università completamente prive di denti intellettuali o ideologici. Più pericoloso per la Cina è il processo attuale di privatizzazione e organizzazione gerarchica della formazione secondaria.

I genitori spendono migliaia di dollari statunitensi per iscrivere i figli a buone scuole primarie, secondarie, e perfino a buoni asili nido. (A Pechino gli asili nido rinomati chiedono migliaia di

dollari per un posto). In Giappone, le università private d'élite come Keio e Waseda stabiliscono un loro cosiddetto sistema a «scale mobili» che comprende asili, scuole primarie e secondarie. I figli di famiglie ricche comperano il biglietto costosissimo per salire sulle scale mobili, dal piano terra, per poi raggiungere in futuro le università più rinomate e con certi «meriti». Quindi la disuguaglianza sociale è prodotta e riprodotta senza disturbare la gerarchia meritocratica delle università. In Cina, tranne coloro che sono ansiosi di rafforzare i loro nuovi patrimoni finanziari in uno status di classe solido, molti vorrebbero scappare dalla competizione frenetica nella quale i bambini diventano le vittime principali. Dunque vi è una base sociale per una mobilitazione per combattere questa tendenza. Tra l'altro, le università più prestigiose potrebbero essere in grado di fare qualcosa, seppur simbolicamente, per contrastare l'industria della formazione.

## **Il confine come metodo della moltiplicazione del lavoro**

*Sandro Mezzadra e Brett Neilson*

L'attuale globalizzazione del sistema universitario deve essere ripensata nel più ampio contesto della trasformazione delle forme della mobilità del lavoro, della produzione di geografie che si proiettano attraverso i limiti dello spazio politico moderno, e delle forme del controllo che emergono con la proliferazione di confini dentro ed oltre questi limiti. Facciamo qui riferimento non solo alla mobilità transnazionale di studenti e accademici ma anche l'esportazione, esternalizzazione e affiliazione dei sempre più elaborati sistemi di istruzione superiore che si stanno affermando con la penetrazione delle università anglofone in contesti di mercato come l'India e la Cina. Quello che ci interessa a tal riguardo non è tanto l'emergere della formazione come merce soggetta alle regole commerciali del GATT e del WTO, ma piuttosto indagare come l'intricata geografia della produzione di formazione come merce globale comporti la continua costruzione e riconfigurazione dei confini che classicamente separano l'università dal suo esterno.

Un aspetto di tale questione è la crisi dell'«università della cultura» efficacemente descritta da Bill Readings oltre un decennio fa. Eppure la perdita dell'obiettivo della salvaguardia della cultura nazionale da parte delle università non è l'unico fattore in gioco in questa transizione. È necessario analizzare, in un contesto transnazionale, come la forma-valore del sapere si stia ricollocando non solo in relazione alle posizioni nel mercato del lavoro (di studenti, laureati, ricercatori ecc.) ma anche in relazione all'organizzazione dei fondi, al trasferimento di conoscenza, ai regimi di proprietà intellettuale, e così via. Questi cambiamenti implicano una complessificazione dei filtri e delle funzioni di controllo nell'accesso alle università di studenti ed altre figure quali portatori di forza lavoro. Nel primo round della discussione di edu-factory questa riconfigurazione dei confini dell'università è stata riferita ad un sistema di inclusione differenziale. Ciò comporta un elaborato sistema di valutazione, patrocinio, scambio, abilità di linguaggio, emissione di visti e controllo dei confini che collocano le università in un contesto transnazionale producendo e riproducendo nel mercato del lavoro gerarchie di scala differente.

Non è un caso che il concetto d'inclusione differenziale sia stato utilizzato anche per descrivere le procedure di filtro dei migranti lungo i confini europei ed americani, così come di altri continenti, subcontinenti e spazi nazionali. Ma riconoscere che i processi e le tecnologie dell'inclusione differenziale sono attive pure nel contesto dell'istruzione superiore globale non vuol dire semplicemente descrivere un'omologia tra gli studenti internazionali (o altri lavoratori accademici) e i lavoratori migranti e/o senza documenti. La situazione di questi soggetti è chiaramente diversa,

anche se può in parte sovrapporsi. Tuttavia, è importante notare ed analizzare affinità e differenze di queste pratiche ed esperienze di attraversamento dei confini per mappare gli effetti degli attuali processi di esplosione ed implosione che caratterizzano le interconnesse ed eterogenee geografie dell'estrazione del lavoro oggi.

In questo contributo vogliamo indagare in particolare due ipotesi:

1. È insufficiente modellare questi molteplici ed interconnessi sistemi di inclusione differenziale usando i concetti di governamentalità e divisione internazionale del lavoro.
2. Ogni possibile via di fuga dall'università globale mercificata deve praticare politiche di traduzione che interrogano la supremazia sia dell'inglese come lingua internazionale sia dei linguaggi nazionali.

Riguardo al primo punto il prezioso contributo di Toby Miller alla discussione sulla lista *edu-factory* ha illustrato la tendenza delle università americane a trasferire i costi dal governo agli studenti, sempre più considerati come consumatori che devono gestire la propria vita. Al contrario di molti altri autori della tradizione di studi sulla governamentalità, Miller sostiene la necessità di un'analisi in grado di combinare le teorie foucaultiane sulla governance liberale con la critica marxista. Siamo certamente d'accordo, ma quando cominciamo a mappare i modi i cui l'espansione globale delle università americane stabilisce i modelli di finanziamento ed investimento sul piano transnazionale, abbiamo bisogno di nuovi concetti e metodi adeguati all'analisi degli emergenti spazi di confine.

Più che ad una critica della governamentalità, che trova la sua forza nelle attuali forme di eccezione, è interessante esplorare le tecniche del governo e il funzionamento della legislazione nel suo momento normativo. Il concetto di governamentalità, infatti, può solo riferirsi alle infinite ripetizioni di sfumature e variazioni sul tema di un modello dato di soggettività liberale. Inoltre, nonostante la dispersione di meccanismi governamentali attraverso le geografie prismatiche delle dinamiche globali/locali, ci sono momenti di eccedenza all'interno della continua produzione e riproduzione di condizioni unitarie e coerenti che rendono possibile il funzionamento dei meccanismi tecnologici e legali della governamentalità. Consideriamo l'istituzione delle università americane – dove si pratica una formazione liberale e s'insegna in inglese – in particolari zone speciali della Cina, per un periodo strettamente limitato. Il dispiegarsi di *zoning technologies* (tecnologie di zonizzazione) è un segno decisivo dello sviluppo della Cina dopo il periodo delle riforme (basti pensare alle zone ad economia speciale stabilite a Shenzhen): quali che siano le pratiche in queste istituzioni di istruzione superiore, le *zoning technologies* non possono essere ridotte alla logica della governamentalità. Piuttosto, il loro dispiegarsi indica l'intreccio di

governamentalità e sovranità come condizione necessaria dell'emergente sistema di produzione transnazionale nell'istruzione superiore.

In questo caso i confini tra l'università e il suo esterno acquistano una complessità che non può essere pienamente spiegata attraverso il concetto di divisione internazionale del lavoro o con la relativa distinzione tra lavoratori *skilled*, *semi-skilled* e *unskilled*. Ci troviamo in una situazione in cui il lavoro si moltiplica e si divide continuamente lungo la proliferazione globale dei confini, in questo caso i confini interni della Cina. La moltiplicazione, sottolineiamo, implica divisione, o meglio, è una forma di divisione. Ma quando riguarda la globalizzazione del sistema universitario, la divisione funziona in un modo fondamentale diverso da come avveniva nelle classiche forme di divisione internazionale del lavoro. Tende a dispiegarsi attraverso una continua moltiplicazione di dispositivi di controllo che corrispondono alla moltiplicazione dei regimi di lavoro e delle soggettività in ogni singolo spazio che, all'interno dei modelli di divisione internazionale del lavoro, è costruito come separato.

Come corollario, rilevante non solo per i processi di globalizzazione dell'università, c'è la presenza di particolari regimi di lavoro attraverso differenti spazi locali e globali. Ciò comporta il fatto che la divisione del lavoro deve essere considerata dentro una molteplicità di siti sovrapposti, ciascuno dei quali eterogeneo al suo interno. In altri termini, per rendere conto delle caratteristiche della contemporanea geografia globale della produzione e dello sfruttamento, bisogna considerare al contempo un processo di esplosione delle precedenti geografie ed un processo d'implosione attraverso cui attori precedentemente separati sono forzati in sistemi interconnessi di estrazione del lavoro. Questo processo, mentre intensifica le forme dello sfruttamento, tende anche a moltiplicare le linee di fuga e le possibilità per nuove forme di cooperazione ed organizzazione sociale e politica transnazionale. Mentre il capitale divide il lavoro per riprodurre valore aggiunto, la moltiplicazione del lavoro fornisce l'opportunità di nuove pratiche di fuga o sottrazione intraprendente.

Ciò ci conduce alla questione dell'autoformazione e delle esperienze di università autonoma che emergono fin dal primo round di discussione di edu-factory. Nel secondo round, il contributo di Jon Solomon ha espresso ciò che consideriamo una legittima preoccupazione: i diversi tentativi di costruire esperienze alternative o nomadiche di università possono finire per riprodurre ossificate forme di resistenza nazionale e culturale di fronte alla neoliberalizzazione dell'università. Si tratta di un rischio reale, sarebbe sciocco sostenere che non abbiamo vissuto esperienze esattamente di questo tipo. Ma è al contempo necessario sottolineare che ciò non si verifica necessariamente. L'attenzione a ciò che sopra abbiamo chiamato la moltiplicazione del lavoro implica una pratica di sottrazione che deve necessariamente mobilitare pratiche di traduzione in grado di muoversi contro il ritorno ad una cultura nazionale contrapposta all'affermarsi del *Global English*, e contro la

conseguente disattenzione riposta nella solo apparente contraddittoria complicità di nazionalismo e neoliberalismo.

La pratica di traduzione a cui facciamo riferimento richiede una nuova antropologia politica dell'organizzazione e un ripensamento del concetto di istituzione, molto lontano dai triti richiami per le lingue universali e le forme di discorso trasparente che sono state talora evocate nella discussione in lista. Questi richiami polemici non riescono a comprendere che le pratiche di traduzione che tentano di livellare tutti i significati ed omogeneizzarli su un piano di mediazione comporteranno difformità e malintesi nella comunicazione, anche qualora la conversazione avvenisse in una lingua nazionale. Concordiamo con il Counter-Cartographies Collective quando descrive la tendenza dei linguaggi degli intellettuali critici e degli attivisti nel dividere e separare. Dal nostro punto di vista questa tendenza non può o non deve essere risolta dall'imposizione di un singolo modo di indirizzare e così chiudere le differenze in gioco. Il compito è piuttosto lavorare dentro e attraverso la traduzione, combinandola con una pratica politica che comprenda come sia proprio il capitale a tentare di chiudere questa eterogeneità nell'astrazione del valore ad un singolo piano di equivalenza.

Ripensando la traduzione nel quadro di un contesto di equivalenza e negoziazione neutrale tra i linguaggi, è possibile distinguere forme di moltiplicazione e proliferazione di significati che non derivano da una dispersione di forze e alleanze politicamente limitanti. Per contro, un approccio eterolinguale alla traduzione non implica la riduzione di pensiero politico e azione attraverso una serie di articolazioni casuali che sono nondimeno forzate dagli attuali accordi istituzionali. Ripensare la politica dentro questo quadro non vuol dire oscurare o abbandonare la dimensione conflittuale. La pratica e l'esperienza delle lotte non sono incommensurabili rispetto a una pratica di traduzione che non cerca di livellare le lingue in un campo omogeneo. Tale traduzione, comunque, interroga come una politica della lotta in cui o si vince o si perde può essere pensata come politica della traduzione, in cui si vince e si perde allo stesso tempo.

Poiché la traduzione è una pratica, troviamo allora molto più utile parlarne in termini pratici anziché teorici. Per noi la traduzione non è mai semplicemente relativa al linguaggio: è un concetto politico che acquisisce il suo significato dentro pratiche plurali di costruzione del comune. D'altra parte, implica processi conflittuali e lotte che costellano l'eterogeneità dello spazio e del tempo globali. Per ritornare alla nostra argomentazione iniziale sui confini ed i loro attraversamenti, si può fare l'esempio del Frassanito Network, che prende avvio dall'esperienza di un campeggio *No Border* in Puglia, durante il quale si favorì la fuga di alcuni migranti detenuti in una sorta di CPT. Il Frassanito Network connette diversi gruppi in Europa e non solo, facendo lavoro politico nei movimenti e nelle lotte dei migranti. Senza essere né un'università autonoma né un gruppo di

attivisti, la pratica della traduzione è centrale nelle forme di organizzazione della rete. Possiamo ricordare, ad esempio, la newsletter transnazionale Crossing Borders ([www.noborder.org/crossing\\_borders](http://www.noborder.org/crossing_borders)), pubblicata in più di dieci lingue.

In gioco qui non c'è semplicemente la comunicazione di un messaggio prestabilito ai lettori di differenti gruppi linguistici, ma l'irrompere della traduzione come pratica di organizzazione politica centrale per la costruzione della rete. La produzione di questi testi attraverso le diverse lingue necessita di un tempo ed uno spazio di organizzazione completamente differente. Si tratta solo di uno dei molti esempi in cui la traduzione diventa un principio di organizzazione politica, che costituisce nuove forme di lotta e movimento, approcciando il piano globale e mettendo in discussione quella divisione tra attivisti e migranti su cui si sono arrovelate varie esperienze di questo tipo. Non si tratta di celebrare questo modo di organizzazione senza considerarne i problemi, né proporlo come modello d'invenzione di nuove forme d'istituzione. Le invenzioni politiche non possono essere frutto di un copia e incolla. Ciò che c'interessa sottolineare è come le forme organizzative che cercano di muoversi oltre la diade studente-cittadino, che continua ad animare molti tentativi di opposizione all'aziendalizzazione dell'università, dovranno necessariamente prendere in considerazione una pratica della traduzione che eccede il quadro concettuale e politico della governamentalità.

## Il debito della formazione

*Jeffrey Williams*

I mutui studenteschi sono la nuova modalità di finanziamento per la maggior parte di coloro che frequentano il college. L'indebitamento studentesco è diventato il nuovo paradigma della vita dei giovani. Sono finiti i tempi in cui l'università statale era accessibile a tutti e considerata un diritto, come l'istruzione secondaria. Oggi l'istruzione superiore, come la maggior parte dei servizi sociali, è ampiamente privatizzata, e i mutui sono la più diffusa modalità di accesso. Lo scorso decennio una valanga di critiche si è abbattuta sull'aziendalizzazione dell'università, soprattutto per l'interferenza delle multinazionali sulla ricerca, il ridimensionamento del potere di amministrativi e corpo docente e la precarizzazione del lavoro accademico. Poca attenzione è stata invece rivolta all'indebitamento degli studenti, la cui media nel 2002 era di 18.900 dollari a testa, una cifra raddoppiata rispetto ai 9.000 dollari del 1992. Se a ciò si aggiunge l'indebitamento da carta di credito (3000 dollari nel 2002, per un totale di circa 22.000 dollari), possiamo supporre che il debito medio degli studenti abbia oggi oltrepassato i 30.000 dollari, senza considerare altri prestiti privati o i debiti contratti dai genitori, o i «mutui post-laurea», più che raddoppiati in sette anni.

I prestiti per gli studenti sono un'invenzione relativamente nuova. È del 1965 il programma Guaranteed Student Loan (GSL), nato come sostegno agli studenti meno abbienti e agli studenti lavoratori. Dal 1965 al 1978 il programma ha avuto un'entità modesta, con 12 miliardi di dollari (meno di un miliardo l'anno). Negli anni Novanta è invece cresciuto in modo spropositato (prima 15 e poi 20 miliardi l'anno), raggiungendo oggi i 50 miliardi l'anno, ovvero il 59% degli aiuti all'istruzione superiore forniti dal governo federale, superando tutti i sussidi e le borse di studio. Il motivo di una tale crescita è l'aumento delle tasse universitarie – dai *community college* alle Ivy League – in una percentuale tre volte maggiore dell'inflazione. Impossibilitati a far fronte ai pesanti rincari, studenti e famiglie sono ricorsi ai mutui: ipotecare la casa per pagare il college è diventata pratica comune. Il prezzo da pagare per il college, nonostante sia di difficile misurazione, è tra le principali cause del crescente indebitamento delle famiglie americane medie.

Gli studenti un tempo dicevano «mi sto facendo strada grazie al college». Oggi è impossibile. Se negli anni Sessanta uno studente poteva lavorare a salario minimo per 15 ore a settimana nel corso dell'anno accademico e 40 in estate per pagarsi un'università pubblica, in un ateneo privato avrebbe dovuto lavorare per 20 ore a settimana durante l'anno. Oggi dovrebbe lavorare 52 ore a settimana in un'università pubblica e 136 ore la settimana in una privata. Da qui la necessità del ricorso ai mutui. Le tasse universitarie sono aumentate perché i singoli stati ricevono sempre meno fondi federali per

l'istruzione. Nel 1980 ogni Stato rimborsava quasi la metà delle tasse universitarie, nel 2000 solo il 32%. Le università hanno cercato fonti alternative: «trasferimenti tecnologici», forme di «partenariato» con le imprese e campagne di raccolta fondi. Ma il modo più stabile, rinnovato ogni autunno come il raccolto, passa attraverso le tasse.

Così facendo i costi sono stati trasferiti dallo Stato ai singoli studenti e ai loro genitori, stravolgendo l'idea di istruzione superiore, da compito pubblico a servizio privato. Nel dopoguerra, secondo l'idea sviluppata da James Bryant Conant, presidente di Harvard, l'università era concepita come un'istituzione meritocratica, che non provvedeva semplicemente a dare ai suoi studenti un'opportunità, ma traeva vantaggio dai migliori e dagli eccellenti per costruire l'America. In questo quadro le tasse sono rimaste basse e le porte dell'università si sono aperte a classi prima escluse. L'ho chiamata «università dello stato sociale», perché esemplifica le politiche e l'etica dello stato sociale del dopoguerra. Oggi, invece, l'università è un servizio privato: i cittadini ne pagano una parte considerevole dei costi. Questa è l'«università del post-stato sociale», che applica le politiche e l'etica della «rivoluzione reaganiana» attraverso la «riforma Clinton», fino all'odierno smantellamento dei servizi sociali. Il principio è che i cittadini pagano i servizi pubblici, che a loro volta vengono privatizzati. Il ruolo dello Stato diventa quello di oliare le ruote del mercato sovvenzionando i cittadini affinché vi partecipino e le imprese affinché provvedano ai servizi sociali. I mutui seguono la logica del post-Stato sociale perché riconfigurano il finanziamento degli studi universitari non come diritto ma come un'auto-sovvenzione: dunque, come un servizio privatizzato, amministrato da mega-banche come Citybank, o da istituti federali di credito no profit come Sallie Mae e Nellie Mae. Lo Stato incoraggia la partecipazione al mercato dell'istruzione superiore finanziando gli interessi, come nel caso di un prestito per l'avvio di un'impresa. Per il resto, bisogna cavarsela da soli.

Si tratta di un capovolgimento dell'idea di istruzione superiore, da bene sociale a bene individuale. Nel dopoguerra l'istruzione superiore era concepita come impegno nazionale. In parte era il retaggio dell'etica di guerra, in parte l'eredità del New Deal, in parte una risposta alla guerra fredda. Adottava un socialismo modificato, una varietà più debole di comunismo, come un vaccino per rimanerne immune. L'orizzonte era il valore dell'individuo, ma il bene comune rappresentava lo scopo unificante: produrre ingegneri, scienziati e umanisti per far crescere il paese. Oggi l'istruzione superiore è quasi totalmente un bene individuale, per ottenere un lavoro e una paga migliore. Chi frequenta l'università è un individuo atomizzato che fa una scelta personale nel mercato dell'istruzione per ottimizzare il suo potenziale economico. È un modello fondato su una concezione della società non come cooperazione sociale, ma come mercato concorrenziale che definisce bene comune ciò che apre un mercato redditizio. I prestiti sono un investimento personale

sul potenziale di mercato di una persona piuttosto che un investimento pubblico sul suo potenziale sociale. Come negli affari, ogni individuo è depositario di capitale umano, e l'istruzione superiore produce plusvalore.

Ciò, dicevamo, rovescia l'idea di istruzione superiore: dall'esonero all'arruolamento dei giovani nel mercato del lavoro, mutando radicalmente la visione del futuro. Tradizionalmente l'idea di istruzione si fondava sull'aspettativa sociale che i giovani sviluppassero i propri interessi e le proprie attitudini per diventare buoni cittadini, con un vantaggio per l'intera società. La società pagava in anticipo l'istruzione primaria e secondaria e, nell'era industriale, anche l'università, secondo un ragionamento che teneva insieme ideali di cittadinanza e scopi utilitaristici. L'idea classica di università americana di Thomas Jefferson legava la partecipazione democratica alla formazione ai principi democratici, perciò la formazione era un obbligo della democrazia (secondo il principio del suffragio: come non si paga una tassa elettorale per votare, non si dovrebbe neanche pagare per diventare un cittadino istruito). Secondo l'idea utilitarista di Charles Eliot Norton (della fine del XIX secolo) e di James Conant (della metà del XX), la società avrebbe dovuto offrire la formazione necessaria a un mondo industrialmente e tecnologicamente sofisticato. Seguendo un obiettivo al contempo ideale e utilitario, l'università dello stato sociale ha imposto tasse ridotte e favorito l'espansione del corpo accademico, proponendosi come fondamento per una forte cultura civica. Al contrario, il nuovo paradigma dei fondi rende i giovani non un gruppo speciale da esonerare e proteggere dal mercato, ma un obiettivo per l'estrazione di lavoro sia tramite la misurazione delle ore di formazione sia, per mezzo dei mutui, tramite il lavoro futuro. Essere studenti diventa condizione lavorativa anziché sociale, il debito un'ipoteca sulle aspettative sociali. I mutui non sono necessariamente un cattivo affare. Ma come fonte principale e obbligata di liquidità, sono eccessivi se non draconiani. Per di più, così come sono, sono un vantaggio più per le banche che per gli studenti. Mentre lo studente è immatricolato al college, il governo federale paga gli interessi del mutuo e, per un breve periodo dopo la laurea, concede un modesto sussidio «di avviamento», come un mutuo aziendale. Tuttavia non offre alcun contributo per l'«investimento» vero e proprio. Nello stesso tempo assicura i prestiti agli enti di credito. In altri termini, i programmi di prestito federali offrono un salvagente alle banche, non agli studenti. Questo è cattivo capitalismo anche per il più dogmatico sostenitore del mercato. Il risultato è infatti che le banche hanno lucrato in modo impressionante. Sallie Mae, il maggiore ente di credito, ha riportato, nel 2004, un tasso di profitto del 37%.

Il debito non è solo una modalità di finanziamento, è anche uno strumento pedagogico. Tendiamo a considerarlo come un male necessario collegato all'istruzione superiore. Cosa succederebbe se lo

vedessimo come centrale nella reale esperienza di chi va al college? Cosa insegniamo agli studenti dell'università del post-stato sociale? C'è un gran numero di postulati comuni, anche se talvolta contraddittori, sull'istruzione superiore. Un primo postulato, fortemente idealista, sostiene la necessità di dare agli studenti ampie basi umanistiche. L'annesso postulato è che dentro l'università gli studenti possono esplorare se stessi, favorendo a tratti la «cultura dell'io» o «cultura del narcisismo», contrapposta all'idea di produrre conoscenza. Ciò ha le sue radici nella massima di Socrate «conosci te stesso», e da molti punti di vista è lo scopo ultimo in *The Idea of University* del Cardinale John Henry Newman. Questi postulati tengono le università lontane dai normali compromessi del mondo.

Un altro postulato, tradizionale ma meno idealista, sostiene che l'istruzione superiore promuove una cultura nazionale: insegniamo la profondità della cultura americana o, più in generale, occidentale. Un postulato più progressista rifiuta il nazionalismo di questo obiettivo e presuppone che l'istruzione superiore debba insegnare una cultura mondiale più ampia e inclusiva, mantenendo il principio dell'apprendimento liberale. Entrambi i postulati conservano una tensione idealistica (educare i cittadini), ma vedono l'università collegata al mondo piuttosto che un rifugio. Infine, un postulato utilitarista intende l'istruzione superiore come formazione professionale. Tale prospettiva, benché in contrasto con l'idea di Newman, ha in comune con questa la fondamentale premessa che l'istruzione superiore esiste per garantire agli studenti un esonero dal mondo del lavoro. Quasi tutti i college e le università degli Stati Uniti annunciano questi fini nelle loro dichiarazioni d'intenti, cucendo scopi civici, idealistici e utilitari in un patchwork difforme ma combinato.

Le lezioni del debito differiscono da questi postulati. Innanzitutto il debito insegna che l'istruzione superiore è un servizio al consumatore. È una transazione a cottimo, come quella di qualunque altra impresa. Tutto nell'attuale università conferma il business della formazione, dai chioschi Starbucks in biblioteca al banco Burger King nella mensa, fino alla libreria Barnes & Noble e agli pseudo-centri ricreativi Golds Gym – così come gli sportelli bancari per pagare il tutto. Possiamo anche dire agli studenti che lo scopo supremo dell'istruzione superiore è l'apprendimento, ma la loro esperienza è visibilmente diversa.

In secondo luogo, l'indebitamento impone scelte di carriera. Insegna che sarebbe una magra scelta aspettare seduti al tavolo scrivendo un romanzo o diventare un maestro di scuola elementare per 24.000 dollari l'anno. Così preclude l'accesso a quei settori che rendono notoriamente poco, come la scrittura, il teatro, le gallerie d'arte, o a quelli che sono senza fini di lucro come le radio comunitarie o i consultori. La scelta più razionale è lavorare per una grande multinazionale o fare giurisprudenza. Nellie Mae, uno dei maggiori creditori, sostiene che l'effetto dei mutui studenteschi sulle prospettive di carriera rimane basso: «solo il 17% dei debitori ha detto che i mutui

studenteschi hanno avuto un impatto significativo». È una conclusione dubbia, innanzitutto perché in qualsiasi sondaggio il 17% è una percentuale non trascurabile; inoltre, si considerano le risposte degli studenti al momento della laurea, prima della ricerca di un lavoro e del pagamento dei mutui. Infine, è distorto alla base perché presuppone che gli studenti decidano il loro futuro senza conoscenze a priori. Assai più verosimilmente, molti studenti si sono già accorti della situazione adattando i loro piani di conseguenza. Una prova lampante è il trasferimento di studenti specializzandi verso economia e commercio. In molti lamentano che le arti hanno perso d'interesse come discipline di base, mentre le specializzazioni in economia sono quasi triplicate, dall'8% circa prima della seconda guerra mondiale al 22% di oggi. Questo non è perché gli studenti non hanno più interesse per la poesia o la filosofia. Piuttosto, hanno imparato la lezione del mondo in cui vivono e scelto in base alle esigenze che emergono.

Terzo punto è che l'indebitamento insegna una visione del mondo. Proseguendo lungo la strada della pubblicità che educa i bambini al mercato, come Juliet Schor mostra in *Born to buy*, l'indebitamento insegna che il primo principio ordinatore del mondo è il mercato capitalistico, e che il mercato è naturale, inevitabile e implacabile. Non c'è nessun regno di vita umana che precede il mercato; le idee, il sapere e perfino il sesso (che è una parte significativa dell'educazione sociale degli studenti del college) costituiscono meramente dei sub-mercati. L'indebitamento insegna che la democrazia è un mercato, la libertà è la possibilità di scegliere da tutti gli scaffali. Il mercato promuove i prodotti migliori attraverso la concorrenza, ed è equo perché, come in un casinò, le regole sono chiare e chiunque – nero, verde o bianco – può puntare le *fiches*. È un peccato non avere molte *fiches* da puntare, ma la cassa te ne presta un po', e averne è una questione di fortuna. C'è una certa impermeabilità all'idea del mercato: si può dare la colpa alla stratificazione sociale, ma a chi darla per la fortuna?

Quarto punto, l'indebitamento è una lezione civica. Insegna che il ruolo dello Stato è far crescere il commercio, favorire i consumi per spronare la produzione; il suo ruolo è non interferire con il mercato, se non per catalizzarlo. L'indebitamento insegna che il contratto sociale è un obbligo verso l'istituzione del capitale, che in cambio ti offre tutti i prodotti sullo scaffale. Insegna anche il rapporto tra pubblico e privato. Ogni cittadino è un abbonato privato ai servizi pubblici e li deve pagare per conto proprio; diritti sociali come il welfare promuovono la pigrizia più che il giusto spirito di concorrenza. L'indebitamento è la versione civica dell'amore durevole.

Quinto punto è che l'indebitamento insegna quanto vale una persona. Il valore è misurato non secondo un concetto umanistico di carattere, cura della cultura e del gusto, o conoscenza delle arti, ma secondo il potenziale finanziario di ognuno. L'istruzione aggiunge il plusvalore all'individuo. L'equazione è semplice: tu sei quanti soldi puoi fare, meno quanto devi. L'indebitamento insegna

che le disuguaglianze sono una questione individuale, piuttosto che sociale; il debito è una libera scelta.

Infine, l'indebitamento insegna una specifica sensibilità. Inculca quella che Barbara Ehrenreich chiama «la paura di cadere», essenza dell'atteggiamento dei membri della classe media che acquisiscono la loro posizione tramite i titoli di studio. Ciò comporta stress, preoccupazione e tensione, intensificati ad ogni rata mensile per i prossimi quindici anni.

## Il pannello di controllo del management

*Marc Bousquet*

«Chi non ha mai sognato di essere nella stanza dei bottoni per un giorno? Quante cose vorremmo cambiare! “Virtual U” vi dà la possibilità di essere il presidente di un’università e di determinare il gioco».

William Massy, «Virtual U “Strategy guide”»

«Virtual U», di William Massy, è un «simulatore di management universitario in forma di gioco». Progettato dall’ex vicepresidente dell’università di Stanford per conto della Sloan Foundation, il videogioco riproduce la gamma di poteri, attitudini e impegni dell’amministrazione universitaria. L’uso di siffatte simulazioni, modelli e giochi è diffuso negli ambienti di formazione burocratica, professionale, dei servizi e della manifattura. Il trend dei «giochi seri» ha visto l’emergere di giochi orientati a promuovere la consapevolezza ambientale, l’arruolamento di militari, la supremazia bianca, la tolleranza religiosa, migliori consuetudini alimentari, l’abitudine a vivere con disagi cronici: ovunque ci sia una visione del mondo pratica e retorica, istituzioni e organizzazioni hanno commissionato giochi per pubblicizzare, formare, informare e fare proseliti. Sia l’esercito statunitense che Hezbollah reclutano attraverso videogiocchi per PC scaricabili dal web. Anche la costruzione del bilancio pubblico è comparsa in almeno due giochi di simulazione, progettati per influenzare gli elettori e instillare l’attitudine a spendere, nelle legislature degli stati di New York e del Massachusetts.

Il gioco di Massy è una simulazione di bilancio. Attinge dalle due tendenze principali del management universitario: il modello dei «sistemi cibernetici» di leadership universitaria, creato da Robert Birnbaum, e la teoria dell’allocazione delle risorse, in particolare i principi della «gestione centrale delle entrate», di cui Massy è uno dei principali sostenitori. È anche palesemente segnato dal gruppo di progettisti di Trevor Chan, da Hong Kong, scelto da Massy e dalla Sloan Foundation. Chan è stato scelto per il successo del suo videogioco «Capitalism», «gioco di strategia finanziaria, potere e ricchezza», definito dalla rivista *PC gamer* come «sufficientemente efficace da convertire lo stesso Karl Marx». Massy e la Sloan hanno percepito che il gioco di Chan era in sintonia con la loro visione della strategia di management.

C’è solo un punto di vista possibile in «Virtual U». I giocatori possono scegliere di essere al vertice di diversi organi di un campus, ma quello del dirigente è l’unica prospettiva da cui guardare

l'università. Non si può decidere di giocare ricoprendo la parte dello studente, dell'impiegato, di colui che paga le tasse, del genitore, del personale non docente. Per l'audience di Massy solo gli amministratori prendono decisioni. «Solo l'amministrazione offre un punto di vista da cui osservare l'intera istituzione». Il risultato è che nel gioco qualsiasi altro punto di vista diventa sfida alla leadership del presidente. Le facoltà, gli studenti, lo staff e tutti gli altri sono trattati come «input» alla prospettiva manageriale. I giocatori hanno il potere di regolare il mix tra docenti di ruolo e precari, come parte del loro potere superiore di «allocare le risorse».

La facilità con cui le facoltà possono essere smantellate è accuratamente riprodotta. Archiviando centinaia di «profili delle performance» delle facoltà, la simulazione permette ai presidenti di passare in rassegna i registri, incluse le fotografie, di tutte le categorie in ogni dipartimento. Proprio come nella vita reale i presidenti possono licenziare nel batter di un tasto. Cosa insegna tutto ciò? I giocatori devono licenziare i precari guardando le fotografie. Si insegna l'esercizio del potere al di là delle emozioni: i giocatori imparano che per fare una frittata devi rompere le uova.

Gli insegnanti di ruolo sono rappresentati come una sfida alla leadership. Non possono esser fatti fuori facilmente, così molti obiettivi potrebbero essere raggiunti velocemente se i finanziamenti legati alle docenze fossero spostati. Ma per liberare fondi per altri «obiettivi strategici» è necessario offrire alcuni pre-pensionamenti! E, come spesso avviene, i docenti tendono a rispondere irrazionalmente alle richieste di pensionamento.

I docenti costituiscono un grattacapo per il videogiocatore-presidente, ma non rappresentano un'opposizione reale. Nel gioco non ci sono sindacati. Come ha raccontato un giocatore annoiato, nel gioco è quasi impossibile che il presidente «perda», perché nessuno ha un potere significativo oltre a lui. Il che rappresenta bene la supremazia legale-politica-finanziaria-culturale di cui gode il management contemporaneo nel modello statunitense.

La confessata ambizione di Massy è quella di educare la leadership alla benevolenza. L'approccio alle relazioni amministrative che il gioco implica è il «sistema cibernetico» di Robert Birnbaum, che sintetizza le teorie di organizzazione e management degli anni Ottanta in una forma moderatamente amichevole. Birnbaum è l'«ala sinistra» del dibattito sul management universitario. Il concetto di «sinistra» è molto relativo. Da una parte, Birnbaum comprende che la formazione richiede un tipo diverso di organizzazione manageriale rispetto a quella delle aziende. Entro certi limiti difende la natura a volte anarchica e imprevedibile delle organizzazioni accademiche, in cui le parti organizzative conservano missioni e identità conflittuali, parzialmente indipendenti dagli scopi

del sistema. Sottolinea come la corrente aziendale del dibattito sulla leadership bolli la sua impostazione come «un modo furbo di descrivere l'inefficienza o le carenze di gestione e come una comoda dimostrazione della strisciante velocità dei cambiamenti organizzativi». Richiamando il motto per cui il manager di facoltà «porta al pascolo i gatti», sintetizza la sua visione della «leadership reale» citando l'ambizione di Clark Kerr di tenere l'istituzione «senza regole dentro limiti ragionevoli».

D'altra parte, Birnbaum ha descritto lo sviluppo delle strategie di management dei consigli di facoltà come «bidoni dell'immondizia» della governance. Muovendo da un modo di dire diffuso da Cohen e March ed entusiasticamente adottato dal dibattito sulla leadership una decina di anni prima, Birnbaum sottolinea l'utilità per la leadership di istituire «bidoni dell'immondizia permanenti come il senato accademico». Osserva che comitati, gruppi di lavoro e altri ricettacoli dell'immondizia della facoltà sono «molto visibili, conferiscono status a chi vi partecipa e sono strutturalmente inutili all'istituzione». Il loro scopo reale è quello di «funzionare da tampone, o da dissipatore di energia che assorbe problemi, soluzioni e partecipazione come una spugna, evitando che questi si diffondano e disturbino l'arena in cui la gente vuole agire». Come nel modello di Massy, per Birnbaum il termine «gente» indica «coloro che prendono le decisioni». E la «gente» dovrebbe tenere l'immondizia del corpo docente «fuori dagli spazi di decisione». Essendo co-direttore dell'Association for the Study of Higher Education (ASHE), il punto di vista di Birnbaum sulle «cibernetiche dell'organizzazione accademica» era molto influente. Essenzialmente il modello cibernetico riguarda i cicli di feedback nelle interconnessioni sistemiche. Osservando il management come uno «scambio sociale», Birnbaum mette in rilievo l'ampiezza con cui esso entra in un ambiente preesistente «in cui ci sono molti “datori” che restringono ciò che deve essere fatto». I capi dovrebbero monitorare l'ambiente circostante e non semplicemente comandare: «i leader dipendono dai seguaci come i seguaci dai leader» e «i presidenti dovrebbero incoraggiare il dissenso». La promozione del dissenso serve per fornire informazioni più dettagliate alle «arene decisionali» e ridurre «gli errori del leader» inducendo cambiamenti nel comportamento e nei valori dei membri dell'organizzazione. Il modello del management cibernetico non può rafforzare il discorso in coloro che non fanno parte della leadership; riguarda la raccolta di informazioni. Mentre il discorso dei docenti o dello studente può essere una risorsa di informazioni, esso non è il solo modo e nemmeno quello principale attraverso cui il presidente può «collezionare dati». Per questo il «movimento di valutazione» si generalizza tra le amministrazioni.

Birnbaum modella l'amministratore talvolta come uno speaker, talvolta come un creativo, autore, direttore o impresario di una saga organizzativa, con il potere di «interpretare il significato organizzativo». Più che «indurre l'alienazione che dovrebbe nascere dal dare ordini», i presidenti dovrebbero «provare a porre l'attenzione sulle questioni di interesse dell'amministratore». Ciò non ha nulla a che vedere con la democrazia accademica; riguarda l'utilizzo delle amministrazioni che desiderano creare un «cambiamento organizzativo» del senso della democrazia. Laddove la propaganda e la creazione del mito dell'organizzazione o della *mission* fallisce, la leadership può sempre indurre l'«apprendimento organizzativo» con i finanziamenti. In altri termini, solo le unità che realizzano la *mission* istituzionale ricevono fondi crescenti: «La sub-unità “impara” attraverso la prova e l'errore in un processo analogo alla selezione naturale».

Sia Massy che la Sloan Foundation esplicitano il loro scopo di promuovere attraverso «Virtual U» un modello organizzativo. Nella visione di Brinbaum l'arco del gioco è incrementale. I giocatori-presidenti ottengono i risultati nel tempo accordandosi con l'ambiente circostante, premiando alcuni comportamenti e punendone altri, soprattutto con i finanziamenti: «Molte decisioni non producono conseguenze immediate, ma tendenze e comportamenti che evolvono verso i risultati attesi dai manager». Se Birnbaum può essere chiamato un «darwinista organizzativo», Massy è un Malthus manageriale. Nel suo saggio *Lessons From Health Care* Massy loda il sistema sanitario manageriale per assicurare la capacità di intervenire nella relazione tra dottore e paziente. Poiché il «rifiuto del pagamento dell'assicurato incentiva l'apprendimento organizzativo», gli ospedali e le cliniche «saranno meno propensi a fare ancora la procedura in circostanze simili». Lo stesso principio dell'alimentare chi collabora con la visione del management della «mission istituzionale», facendo morire di fame l'opposizione, governa tutte le dimensioni del gioco di Massy. Il suo concetto organizzativo è la rappresentazione, in un periodo di dieci anni, delle conseguenze degli aggiustamenti del presidente del budget annuale.

Come sostiene uno dei collaboratori di Massy, a tenere tutto insieme è il denaro: «ogni decisione si traduce, direttamente o indirettamente, in entrate o uscite. Nel considerare il modo di concepire l'università come un sistema, abbiamo concluso che non c'era modo migliore che il bilancio annuale. Il giocatore, o presidente, vede l'intera istituzione in modo sinottico attraverso i flussi finanziari». Innanzitutto impiegati nelle scuole formative (Columbia, NYU, University of Kansas ecc.) come un aiuto all'insegnamento nei programmi di dottorato, gli scenari del gioco sono generalmente introdotti con una versione dell'imperativo fiscale guida: «Il vostro compito è come

minimo di mantenere stabili le entrate, preferibilmente di farle crescere e spendere in modo conveniente per l'istituzione».

Il gioco serve a rafforzare una particolare soggettività amministrativa che evoca con successo il sovraccarico di informazione. Il desktop manageriale è pieno di dati, ma ognuno di essi rappresenta una richiesta competitiva sulle risorse, che possono essere tradotte in forme di sostentamento e buone azioni potenziali, cioè «la diversità di valori che abbonda in ogni istituzione di istruzione superiore». L'effetto complessivo è di stanchezza, anche morale: «ogni gruppo afferma la propria visione in termini di alti principi, spesso rinforzati dal fatto che il successo favorisce anche il proprio interesse».

La riduzione della realtà a flussi di risorse diventa una soluzione per il punto di vista dell'amministrazione, il sovraccarico informativo e qualcosa che può essere chiamato la «fatica del valore». Come un amministratore ha scherzosamente detto: «Se non hai un punto di vista, la “gestione centrale delle entrate” diventa il tuo punto di vista». Il gioco insegna uno spettro di sentimenti e valori. Insegna l'importanza di mantenere facoltà usa e getta per incrociare gli obiettivi finanziari e per veloci ristrutturazioni. Insegna la «teoria manageriale dell'ente», in cui le decisioni manageriali sembrano guidare la storia. Insegna anche quella che può essere chiamata «teoria manageriale del valore», in cui il lavoro dei «decision maker» (alla George W. Bush, «sono io che decido!») e non gli sforzi di una vasta forza lavoro appaiono come protagonisti dell'accumulazione dei beni privati e pubblici nel processo di lavoro dell'università. Come il presidente di un community college usando il gioco ha detto ad un suo studente alla Columbia University: «Gli amministratori senior sono il motore che spinge in avanti un'istituzione. Come un grande treno, più è grande l'istituzione e più necessita di motori che la guidino».

Nel mondo al contrario dell'amministrazione della formazione, per un gruppo di studenti della NYU diventa possibile giocare al gioco di Massy per concludere che la soluzione allo scenario di «imparare insegnando» dovrebbe essere l'aumento dell'assunzione di precari. In definitiva, il gioco insegna a questi futuri amministratori la pedagogia che Paul Lauter vede già imminente nell'istituzione che la modella: «le università insegnano da cosa sono. Quando una grande università con 11 miliardi di fondi aiuta ad impoverire una città già indigente usando l'*outsourcing* per spingere in basso i salari, sta insegnando chi conta e chi decide nel mondo urbano oggi. Quando una grande università è inflessibile su chi va in pensione a 7.450 dollari all'anno mentre dà ai suoi dirigenti una pensione da 42.000 dollari al mese, insegna chi è importante e chi non lo è. Quando la

città americana in cui una grande università conduce la sua ricerca medica ha un tasso di mortalità infantile più alto del Costa Rica, le lezioni sulle priorità sono state impartite. Quando il 60-70% delle ore di insegnamento sono sostenute da precari, molti dei quali pagati sotto il livello di povertà e senza tutele, uffici e sicurezza del lavoro, la ridefinizione dell'insegnamento come industria di servizi è stata compiuta».

Ci sono due mondi distinti di esperienze di docenti modellati in «Virtual U». C'è il mondo dei docenti strutturati influenti, che richiede un grosso sforzo da parte degli amministratori. Sudore e frustrazione per aggirare gli ostacoli degli strutturati, che ultimamente godono di incentivi per il pensionamento e richiedono la costante creazione di forum, cioè ricettacoli per le loro opinioni. Soggetti alla disciplina finanziaria malthusiana e alla creazione di miti organizzativi della leadership, come ampiamente teorizzato da Birnbaum, Massy ed altri, il mondo degli strutturati non è certamente un picnic per molti dei docenti che lo vivono.

Il mondo che il gioco modella per gli «altri» docenti, i precari, è alquanto diverso. Queste persone possono essere licenziate in modo veloce ed indolore. Malgrado rappresentino la maggioranza del corpo docente, richiedono una frazione minima del tempo e dell'attenzione del management. Il loro uso estensivo permette ai giocatori di avanzare nella maggior parte delle dimensioni della *mission* istituzionale con grande velocità. Nel premio per la capacità del management di regolare rapidamente il cambiamento di senso della *mission* troviamo la visione del futuro di Massy e della Sloane Foundation.

All'incontro tra gli amministratori, i progettisti del gioco e i suoi potenziali consumatori all'università della Pennsylvania, il direttore del progetto per la Sloane Foundation Jesse Ausubel ha descritto le sue esperienze nella costruzione di sistemi usati per il comando e il controllo in tempo reale delle operazioni nelle industrie energetiche complesse, come le raffinerie di petrolio. Piuttosto malinconicamente, ha poi ammesso che la versione corrente di «Virtual U» serve a «insegnare e imparare, e non al controllo operativo in tempo reale». In ogni caso, ha proseguito, «non sarebbe una sorpresa se qualcuno in questo incontro ci aiutasse ad anticipare lo stato dell'arte nella simulazione dell'università, in modo che in dieci anni possiamo avere dei modelli che servano al controllo e alle decisioni del management. Per adesso, abbiamo un gioco».

La Sloane Foundation ci promette che nel futuro tutto il lavoro si svolgerà a livello informativo, per soddisfare gli interessi di controllo in tempo reale di un management con capacità di decisione sempre maggiore. E non ci sarà più spazio per i favoleggiamenti della democrazia accademica.

### PARTE III. LAVORO COGNITIVO, CONFLITTI E TRADUZIONE

## Report dal movimento studentesco greco del 2006/2007

*Dionisis*

L'università è un fattore importante nella regolazione della mobilità giovanile in Grecia, come in qualsiasi altro paese. Durante gli ultimi dieci anni le cose hanno cominciato a trasformarsi in modo graduale. La crescita della disoccupazione ha colpito duramente i giovani, che hanno visto svanire i loro sogni in una nera nuvola di incertezza. La formazione universitaria pubblica in Grecia è in pesante declino, e sempre meno soldi sono spesi per edifici e apparecchiature. I docenti universitari stanno affrontando i tagli salariali e si assume a tempo determinato. Università e docenti sono sempre più legati alle aziende e al mercato, sia perché servono, sia perché l'università ha bisogno di risorse per sopravvivere, in cambio di un prezzo.

Così l'università di mercato è una realtà in Grecia, così come lo è la precarietà di vita e del futuro degli studenti. In questa situazione, è arrivata un'ondata di riforme liberali per spingere l'università ancor più in direzione del mercato. Dopo tutto, l'università è uno degli ultimi rifugi per i giovani, un luogo in cui discutere, passare il tempo libero in modo creativo, studiare lontano dai ritmi intensi della scuola superiore o del mercato del lavoro.

Nel maggio 2006 il Ministero dell'Educazione annunciò l'arrivo di una nuova legge per le università. La maggior parte dei cambiamenti andavano nella direzione del *Bologna process*, alcuni invece presentano delle peculiarità. Misure e scadenze sarebbero state introdotte per cacciare fuori dall'università gli studenti che non avevano passato gli esami. L'università doveva adottare un modo di valutazione dettato dal governo, sviluppando piani secondo le indicazioni delle aziende, dato che i fondi statali stanno progressivamente diminuendo. Sarebbero state introdotte nuove regole scolastiche, diminuiti i test gratuiti, in generale le cose sarebbero state più dure per gli studenti. Inoltre, sarebbe stato molto più facile entrare nei campus universitari per la polizia, un tabù che esiste in Grecia sin dalla sconfitta del colpo di stato nel 1974, dopo la rivolta del Politecnico.

L'annuncio della riforma, in combinazione con la dura condizione degli studenti, ha generato un'esplosione a catena di occupazioni universitarie in tutto il paese, cosa che non accadeva da decenni. In migliaia si sono messi in azione nello stesso momento, riempiendo di vita scuole e università, con manifestazioni di decine di migliaia di persone. È stato un movimento realmente «dal basso», dato che molte delle persone che hanno animato le occupazioni non si erano mai occupate di politica prima di allora. Ovviamente vi hanno preso parte gruppi studenteschi di ogni tipo, ma nessuno ha rappresentato il movimento. Per esempio, il partito studentesco stalinista, controllato dal partito comunista greco, è stato cacciato perché non supportava le occupazioni.

L'energia era stupefacente. All'inizio il governo parlò di minoranze manipolate, ma i numeri erano talmente grandi che non potevano ignorare il fatto che ci fosse un problema. Dopo un paio di settimane di occupazioni, alla manifestazione ateniese dell'8 giugno 2006 la polizia ha duramente represso gli studenti, causando molti feriti ed alcuni arresti. Alla provocazione gli studenti hanno risposto con altre occupazioni e manifestazioni ancora più grandi. Ben presto non c'era più nessun dipartimento aperto. Il governo è stato costretto a fare retromarcia, promettendo di non far passare la legge durante l'estate.

Per qualche mese le acque si sono calmate. Lo scenario è nuovamente mutato in gennaio, quando è iniziata la procedura della riforma costituzionale. Il governo di destra, con il consenso dell'opposizione socialdemocratica, concordava sulla necessità di riformare il sistema formativo, dichiarando di voler cambiare l'articolo 16 della costituzione, che proibisce la creazione di università da parte di imprenditori privati. In pochi giorni gli studenti sono insorti di nuovo. È stata sorprendente la rapidità e diffusione della nuova ondata di occupazioni. Circa 450 scuole in tutta la Grecia sono state occupate, con assemblee grandi e ancora più politicizzate. Si sono creati molti gruppi dal basso, con persone più preparate, con maggiore esperienze e più organizzate, rivendicando finanziamenti e indipendenza per le università.

A quel punto è accaduto qualcosa di incredibile. Il principale partito socialdemocratico di opposizione, con qualche stupida scusa, si è ritirato dalla procedura di riforma della costituzione, facendo mancare il sostegno necessario alla sua approvazione. Il movimento studentesco ha così determinato una profonda crisi nel partito e nell'intero sistema politico. Ma il governo, nonostante il fallimento, non si è fermato, accusando i socialdemocratici di esitazione e annunciando che avrebbero fatto passare la riforma. La situazione si metteva male per loro, portandoli alla fine. La legge era persino peggiore della precedente: avevano fatto alcune aggiunte, soprattutto sui fondi universitari e punendo gli studenti per le occupazioni. Di fatto le occupazioni sono state considerate come una minaccia per le università. L'asilo è stato quindi utilizzato solo per proteggere il diritto al lavoro e allo studio, non la libertà di espressione e azione politica.

La rabbia era grande, ma anche la stanchezza. Però dovevamo proseguire, così lo sciopero è continuato. Le scuole erano chiuse, con manifestazioni ogni settimana, spesso con duri scontri. La società greca si era polarizzata, molti volevano l'arresto dei rivoltosi. L'8 marzo, il giorno dell'approvazione della nuova legge, l'assemblea di 35.000 dimostranti è stata colpita duramente dalla brutalità della polizia, con centinaia di feriti e 61 arresti, alcuni con pesanti imputazioni. La polizia ha colpito i gruppi studenteschi più che i singoli manifestanti. Sono state organizzate assemblee e azioni contro la repressione, nonostante la crescente stanchezza.

Ora la riforma è una legge nazionale e ogni cosa sembra tornata alla normalità. Ma i problemi dell'università sono ancora tutti qui, così come la disoccupazione e la precarietà. Nessuno sa cosa succederà in futuro. Nessuno è soddisfatto della situazione. Gli studenti insorgeranno di nuovo? Sarà il tempo a dircelo.

## Pratiche di cartografia radicale

### *Counter Cartographies Collective*

Scriviamo da un'università del sud degli Stati Uniti, la University of North Carolina (UNC), che ha a lungo contribuito alle istanze di sinistra nello stato e nella regione, combattendo allo stesso tempo con la sua collocazione nel Sud prima della guerra civile (schiavitù, bassi salari nelle industrie estrattive e di montaggio, segregazione e diritti civili, anti-comunismo, anti-sindacalismo e recentemente uno strano intreccio di conservatorismo tradizionale, neo-conservatorismo, neo-liberalismo e populismo). Questi scontri politici hanno formato il punto di vista dell'università sui suoi diritti acquisiti e responsabilità rispetto alla popolazione di questo stato: ciò significa che (almeno per ora) le sue strutture amministrative non sono monolitiche, ma funzionano come una complessa rete di obiettivi negoziati e di interessi. Al cuore di tale struttura reticolare ci sono studenti, docenti, *alumni*, personale amministrativo, politici locali e nazionali, imprenditori e cittadini. Così l'università continua la sua lunga tradizione di governance del corpo docente, borse di studio, sostegno dell'attivismo degli studenti e delle istanze della comunità, così come l'ulteriore coinvolgimento nelle istituzioni politiche del governo statale e federale, i legami sempre più stretti con il flusso di finanziamenti delle imprese e della difesa, restando uno dei pochi luoghi di protezione della libertà di espressione nell'emergenza dello stato securitario. La UNC di Chapel Hill è la prima università pubblica del paese, molti dei suoi storici edifici sono stati costruiti dagli schiavi africani, ed è oggi diventata una delle più rinomate università degli Stati Uniti.

Il Counter Cartographies Collective (3Cs) è nato in questo ambiguo ancorché stimolante contesto. Differenti interessi, preoccupazioni, timori e pratiche politiche hanno cominciato a fondersi in varie conversazioni tra i corridoi e nei bar. In particolare un gruppo di noi era consistentemente impegnato nel ripensare le forme dell'intervento politico nel contesto del nostro campus e delle università americane in generale. Il successo iniziale e il rapido fallimento di un modello di organizzazione come quello del sindacato, che mette assieme *teaching assistant* e lavoratori delle pulizie, ci ha lasciati organizzativamente disarmati. Allo stesso tempo perceivamo l'urgenza di superare il linguaggio e le vibrazioni affettive della «torre d'avorio», che hanno effetti più pervasivi di quello che avevamo pensato sia all'interno sia all'esterno dell'università. Dunque, come riuscire a superare tanto l'anti-intellettualismo tra gli attivisti politici, quanto l'anti-attivismo di diversi intellettuali critici? Per ispirarci abbiamo combinato nella nostra ricerca materiali differenti: la mappa del Bowling Green State University delle cyberfemministe subRosa

([www.cyberfeminism.net/biopower/bp\\_map.html](http://www.cyberfeminism.net/biopower/bp_map.html)), l'impressionante lavoro di UT-Watch alla University of Texas ([www.utwatch.org](http://www.utwatch.org)), nonché testi come *Recomposing the University*, dialogo tra Tiziana Terranova e Marc Bousquet apparso in *Mute Magazine* ([www.metamute.org/en/html2pdf/view/7148](http://www.metamute.org/en/html2pdf/view/7148)).

Abbiamo fatto i nostri primi passi collettivi nell'autunno del 2005 con un primo lavoro di ricerca e intervento nel campus principale quando l'amministrazione ha cancellato le vacanze del Labor Day, ma solo per alcuni impiegati come professori, assistenti precari e bibliotecari, lasciandole per agli altri settori della forza lavoro. Questa spudorata equazione tra lavoratori della conoscenza e non lavoro ci ha fornito una scusa perfetta per sollevare la questione del lavoro come tema di discussione pubblico e aperto attraverso i dispositivi di ricerca del flusso, di tipo stazionario in questo caso. Sono seguiti altri interventi culminati nell'impegno a lungo termine di tracciare i contorni multipli del territorio che abitiamo, con l'obiettivo di trovare le forme per ri-abitarlo.

Con il crescente desiderio di mappare il nostro territorio e stimolati da contemporanei progetti di ricerca militante e di mappatura radicale, soprattutto Precarias a la Deriva e Bureau d'Etudes, abbiamo avviato il progetto di inchiesta sulle cartografie multiple che compongono la nostra università. Seguendo la lunga tradizione dell'attivismo universitario americano delle guide di disOrientamento, ne volevamo produrre una più improntata sulla grafica che sul testo ([www.countercartographies.org](http://www.countercartographies.org)). Abbiamo dunque provato a situare la moderna ricerca universitaria come un complesso attore scalare, lavorando su differenti scale geografiche. Posizionato all'apice del Research Triangle Park, uno dei più grandi parchi della ricerca scientifica negli Stati Uniti, l'università e le sue sorelle nella regione formano una complessa rete di istituzioni del sapere, la cui struttura e conseguenze sono attualmente nel flusso.

La mappa cerca di leggere l'università nei termini di tre correlate strutture eco-epistemologiche: come una fabbrica, come un corpo funzionale, e come produttore di mondi. Questi tre punti del nostro triangolo concettuale hanno nelle teorie marxiane, nel concetto di biopolitica e governamentalità di Foucault e nella schizo-analisi e nell'ontologia di Deleuze e Guattari il loro luogo di origine. Uno dei nostri principali problemi è restituire l'università come un complesso attore economico e politico che, attraverso la pedagogia, la ricerca e altri investimenti forma particolari mondi regionali e promuove un certo tipo di divisione di classe e diversi (e precari) modi di esistenza. Inoltre, la guida di disOrientamento fornisce ai suoi lettori nuovi strumenti, contatti e concetti per ri-abitare, intervenire o sovvertire l'università e il suo territorio, fungendo da strumento di riOrientamento.

Nell'estate del 2007 il Counter Cartographies Collective ha iniziato a tracciare lo sviluppo del North Carolina, 250 acri di parco di ricerca e collaborazione tra industria e università, che la UNC di

Chapel Hill spera di costruire su un largo tratto di foresta a poche miglia a nord dall'università. Quando iniziammo la nostra ricerca era sembrato, a noi e non solo, che lo sviluppo nel nuovo campus fosse qualcosa di inevitabile e senza possibilità di cambiamento: un altro esempio di aziendalizzazione egemonica dell'università. Quando ne parlammo con i favorevoli e gli oppositori divenne chiaro che anche all'interno dell'amministrazione la prospettiva di un nuovo campo di ricerca significava per varie persone cose molto diverse. Alcuni amministratori argomentavano che avevano bisogno di laboratori di ricerca d'eccellenza con spazio sufficiente per gli uffici delle imprese e attrarre i docenti migliori; altri sostenevano la necessità di essere più competitivi nella gerarchia delle migliori scuole americane, per divenire una *world-class university*. In altri tempi e luoghi il campus era ritenuto un'iniziativa di sviluppo dello stato del North Carolina, un modello di design sostenibile, o anche solo un punto in cui supplire alla mancanza di spazi di ricerca nel campus principale. Senza badare a ciò che voleva, la maggior parte era già convinta che costruire un nuovo campus avrebbe dato loro questo. In ogni caso, il solo nome «North Carolina» riuniva una moltitudine di distinte e talora contraddittorie visioni, sedimentandole nello spazio (o almeno sulla carta).

In un certo senso sebbene il nostro è un progetto contestualmente specifico, tuttavia molte delle distinte logiche che studiamo in questo luogo hanno esplicitamente carattere nazionale e globale. Molte sono state parte della discussione della lista di edu-factory: gerarchizzazione, aziendalizzazione, metrica (molte delle questioni sollevate da Toby Miller, sulla «camaleontica fallacia dirigenziale» e sulle nuove misure della performance universitaria, sono di assoluto rilievo per il nostro progetto). Proprio come «North Carolina» ha articolato distinte logiche con specificità contestuali, noi ci confrontiamo con un insieme di logiche più ampie e discorsi che stanno viaggiando negli Stati Uniti, e forse nel globo, riunite nel nome dell'«Università del XXI secolo», «università globale» o «*world-class university*».

Non si tratta solo delle 3 C della *corporatisation* (aziendalizzazione), *commodification* (mercificazione) ed *enclosure* (recinzione) dei *commons* intellettuali. Piuttosto si possono vedere un insieme di forze distinte, ognuna con la propria logica e discorso, che in questo particolare momento formano una visione apparentemente coerente del futuro dell'università. È proprio per la sua natura complessa e contraddittoria che questa visione è così potente, diventando cose differenti per altrettante persone. Ma questa complessità apre anche nuove linee di fuga. Una cartografia del complesso assemblaggio della *global university* è il nostro futuro progetto. Vogliamo infatti tracciare i contorni e le forme topografiche della nostra «università-in-flusso», anche per essere in grado di iniziare a discutere cosa esattamente è questa università. Per comprendere la composizione «in costruzione» dell'università e per individuare i punti di intervento politico. È una forma da

difendere? Di cui riappropriarsi e da hackerare? Per quali vie è una minaccia e/o un'opportunità? È la fine di uno dei pochi bastioni di pensiero critico nello stato della sicurezza interna? O può divenire un incubatore di sempre più contro-istituzioni all'interno e nonostante se stessa?

## Formazione online, precariato e sindacalismo *open source*

*Eileen Schell*

Da anni, college e università americane, così come le imprese manifatturiere e tecnologiche, esternalizzano lavoro per ridurre i costi: servizi alimentari, manutenzione degli impianti, parcheggi ecc. Anche l'*outsourcing* dell'insegnamento è un fenomeno familiare per molti college e università. In *Outsource U: Globalization, Outsourcing, and the Implications for Contingent Academic labor*, John P. Lloyd sostiene che lo «spostamento dal tradizionale modello *tenure* del lavoro accademico al modello del lavoro precario è esso stesso una forma di *outsourcing*». Inoltre, spiega come il sistema della California State University abbia esplorato «modi per esternalizzare determinati corsi a precari dei community college vicini». Sebbene Lloyd parli del 2004, questa strategia era già attiva 12 anni prima quando insegnavo in un'università del Sud e il dipartimento di inglese aveva cancellato l'insegnamento di scrittura di base, suggerendo agli studenti di frequentare i corsi del community college vicino. I precari che dovevano insegnare in quei corsi finirono per farlo nel community college per un salario inferiore. Dunque, per le università è stato un modo di risparmiare soldi ed allontanare il lavoro più noioso o costoso. Con la crescente assunzione da parte di università e college di un modello di business manageriale che enfatizza flessibilità del lavoro e mercato, è ovvio che l'*outsourcing* continuerà a germogliare. Mi pongo qui l'obiettivo di esplorare l'ascesa dell'*outsourcing* e della formazione online, per discutere di come il sindacalismo *open source* possa funzionare nel combatterlo.

Gli Stati Uniti sono stati il principale incubatore di università for-profit, come la University of Phoenix o la Jones International University. L'università di Phoenix, la più conosciuta, esemplifica il rapporto di queste università con il profitto. Gli studenti si incontrano in palazzi di uffici vuoti o in spazi affittati la notte per frequentare le classi o connettersi ai campus virtuali. Circa il 95% degli insegnanti della University of Phoenix sono precari: «individuano lavoratori adulti affamati di competenze tecniche e professionali, incluse molte di quelle a basso reddito. Anche senza *affirmative action*, quasi la metà degli studenti nelle università for-profit sono minoranze» (Symonds).

Come Ana Marie Cox riporta nell'articolo *None of Your Business: The Rise of the University of Phoenix and For-Profit Education...* negli ultimi vent'anni «più di 500 nuovi college e università for-profit hanno aperto i battenti». Quaranta di queste sono quotate in borsa. Symonds scrive su *Business Week*: «Un quarto dei 750 miliardi spesi ogni anno nell'istruzione superiore proviene dall'investimento privato», i guadagni della University of Phoenix (di proprietà del gruppo Apollo)

sono cresciuti del 53%. Questa performance stellare ha dato all'Apollo un valore di mercato di 11.4 miliardi, uguale ai fondi della Yale University, il secondo college più ricco». La domanda chiave è come ciò ha inciso sulle iscrizioni.

Secondo Symonds dieci delle più grandi università for-profit «hanno già acciuffato più di mezzo milione di studenti. Si aggiungano le centinaia di «giocatori» più piccoli e il totale di iscrizioni alle università for-profit schizzerà del 6,2% quest'anno, cioè cinque volte il ritmo dei college tradizionali secondo le stime della Eduventures Inc. di Boston. Ciò porterà le entrate dell'industria a 13 miliardi di dollari, il 65% in più dal 1999». Gli analisti dell'istruzione superiore, sostiene Cox, «prevedono che questo segmento crescerà intorno al 20% l'anno, arrivando infine a rimpiazzare la formazione no-profit».

Le università for-profit hanno anche conquistato il 41% dei 3,5 miliardi del mercato delle lauree online, cioè il triplo rispetto al 2000 secondo Eduventures. Si stanno inoltre aggressivamente espandendo nei paesi stranieri, rivolgendosi a studenti in Cina, India, Cile ed altri mercati della formazione in crescita. John G. Sterling, fondatore di Phoenix e presidente del gruppo Apollo, prevede che poiché i corsi online si diffondono nei paesi in via di sviluppo, Phoenix potrebbe diventare la più grande università del mondo. Del resto, il mercato della formazione a distanza non è confinato al settore privato. Come David Noble evidenzia in *Digital Diplomas*, la maggior parte dei college e delle università tradizionali hanno sviluppato anche corsi online, creando «filiali for-profit» nella speranza di tenere il passo.

Le istituzioni formative for-profit fanno soldi perché non sostengono i costi reali e del lavoro delle università tradizionali, non hanno le spese di stabili, costose biblioteche e centri per studenti. Non sostengono i costi dei docenti strutturati. Fanno letteralmente i soldi alle spalle dei lavoratori precari. Esternalizzano il carico didattico ai precari o impiegano un ristretto numero di grandi nomi della docenza per progettare i corsi online.

Secondo gli ultimi ritratti dei docenti precari nel coraggioso nuovo mondo della formazione for-profit, questi dovrebbero diventare imprenditori in ambienti online e non solo. Pioniera dell'*adjunct* come filosofia imprenditoriale è la veterana della precarietà accademica Jill Carroll, fondatrice di Adjunct Solutions.com. Carroll, che insegna in 12 corsi all'anno, ha autoprodotta due libri, *How to Survive as an Adjunct Lecturer: An Entrepreneurial Strategy Manual* e *Machiavelli for Adjuncts: Six Lessons in Power for the Disempowered*. La chiave per diventare un imprenditore precario, sostiene, è sviluppare i corsi come prodotti: «Sistematizza la loro produzione fino al punto in cui puoi raccogliere benefici di economie di scala. Organizzare le classi in successione evitando di doverle preparare ogni volta». Il 30 aprile 2004 il *Chronicle of Higher Education* è dedicato agli «*adjunct online*», un «mercato di venditori». L'articolo descrive la vita dell'imprenditrice precaria

Ruth Achterhof, tre volte online *adjunct* di business e management presso quattro istituzioni: Baker College Online, Jones International, Davenport University e United Nations Development Program. La precarietà è dipinta da Achterhof come una benedizione, un sollievo dal tedio delle riunioni dei docenti e dalle insignificanti lotte accademiche. Con un master in leadership formativa e un dottorato in organizzazione e management, ha provato la classe tradizionale per alcuni anni e le sono stati offerti 35.000 dollari all'anno per insegnare in modo permanente, che ha rifiutato per insegnare online sul finire degli anni Novanta. Dichiarò un reddito di 90.000 dollari per destreggiarsi tra molteplici corsi online e lavora 14 ore al giorno alla postazione del computer rispondendo alle domande degli studenti e postando il lavoro. Nonostante questi ritmi di lavoro, si dichiara «piena di tempo libero, inclusa la possibilità di stare con i nipoti. Cucino, cucio, faccio la maglia, leggo. E dormo».

Mentre Achterhof dichiara un ampio margine di profitto, altri sono meno ottimisti su paghe e tutele. Un *adjunct* dell'università di Phoenix ha osservato in una lettera al sito Adjunct Nation come il compenso dell'università è a malapena degno di attenzione: «La formazione non è pagata. Il salario è solitamente di 950 dollari per 5 settimane di corso con 13 studenti», con l'aspettativa che i precari stiano nella «classe» (leggasi online) «almeno 6 giorni alla settimana». La paga stimata è di solito di «dai 6 ai 10 dollari l'ora», sebbene nei college gli *adjunct* prendano dai 50 agli 80 dollari l'ora. Come un *adjunct* ha evidenziato, «un docente è pagato circa il 5,7% di ciò che l'università di Phoenix prende per ogni classe». Aggiunge poi che gli aumenti non sono disponibili finché non si è insegnato là per 3 anni, mentre i docenti part-time non hanno diritto ai fondi 401K. L'anonimo docente conclude che farà la formazione e cercherà contratti più convenienti.

L'imprenditrice precaria online Achterhof e l'anonimo precario infelice forniscono storie opposte, storie familiari di vantaggi e divieti. Le narrazioni di Carroll e Achterhof sono disturbanti, come nota John Hess, perché offrono una «trivializzazione del lavoro accademico precario e l'abbandono di qualsiasi approccio collettivo per cambiare le sue condizioni». La precarietà deve essere accettata, capitalizzata e celebrata. Questa retorica imprenditoriale del precario felice gioca direttamente nella retorica dell'*outsourcing* e della formazione online. Cosa si può fare?

Un'arena promettente per indirizzare il cambiamento è l'organizzazione internazionale dei precari. Gli sforzi per costruire la Coalition of Contingent Academic Labor (COCAL) hanno coinvolto lavoratori precari di Stati Uniti, Canada e Messico: il movimento è riuscito a creare solidarietà, accrescere la propria visibilità e migliorare le condizioni salariali attraverso le campagne sindacali locali. Questi movimenti illustrano ciò che Richard B. Freeman e Joel Rogers chiamano «sindacalismo open source», che descrive i processi di sindacalizzazione attraverso le tecnologie di rete. Come il movimento per il software *open source*, osserva Julie Schmid nell'eccellente articolo

*Open Source Unionism: New Workers, New Strategies*, «il sindacalismo *open source* abbraccia l'etica utopica e cooperativa della rivoluzione di Internet (...) più che dipendere dai tradizionali mezzi dell'organizzazione sindacale (volantinaggi ai cancelli, riunioni nelle pause di lavoro o visite nelle case dei lavoratori), l'organizzazione *open source* si articola con cyberstrumenti come le mailing-list, le chat e i siti. Questi strumenti servono per mettere in comunicazione la forza lavoro della new economy impiegata in luoghi separati, spesso con contratti a termine e temporanei, priva di esperienza di lavoro in comune». C'è qui un grande potenziale per organizzare i lavoratori attraverso i confini, mettendoli in rete con gli studenti. Nella mia ricerca sull'*outsourcing* e la precarietà ho visto come molti studenti si uniscano alla lotta per organizzare i precari: la loro presa di parola collettiva è decisiva per avere possibilità di successo. Come afferma Marc Bousquet, abbiamo bisogno di una teoria del lavoro della soggettività nell'istruzione superiore fondata su un «discorso di solidarietà, finalizzata a costituire, alimentare e potenziare l'azione collettiva». Contro la teoria manageriale della soggettività, che Bousquet definisce come un'«enfasi del «pragmatismo istituzionale», «accettazione della logica di mercato» e «collaborazione con un modello vocazionale e tecnico della formazione», una teoria del lavoro della soggettività permette di aprire spazi alla solidarietà tra lavoratori e alleanze lungo le linee di grado e posizione. Una teoria del lavoro della soggettività è particolarmente urgente nel momento in cui l'ampiamente documentata aziendalizzazione e globalizzazione dell'istruzione superiore stanno accelerando la precarizzazione della forza lavoro. La lotta globale contro la precarietà riguarda molti aspetti: la «sicurezza sul lavoro, la libertà accademica, l'integrità della ricerca e la fiducia pubblica nel patrimonio istituzionale», ma per usare le parole di David Noble «riguarda innanzitutto la difesa e l'estensione dell'accessibilità e della qualità della formazione per tutti coloro che lo vogliano».

## **Capitalismo cognitivo e modelli di regolazione del rapporto salariale: insegnamenti dal movimento anti-CPE**

*Carlo Vercellone*

### *Capitalismo cognitivo, conoscenza e flessibilità*

Le mobilitazioni di giovani precari e studenti che hanno scosso la Francia nella primavera del 2006 rispecchiano le contraddizioni legate all'apertura di una nuova fase storica del capitalismo segnata dalla dimensione cognitiva del lavoro e dalla costituzione di un'intellettualità diffusa. Assistiamo ad una trasformazione del rapporto capitale/lavoro che è opposta, ma di portata comparabile a quella che Gramsci negli anni Trenta aveva anticipato in *Americanismo e fordismo*. Nel dopoguerra la crescita fordista ha rappresentato l'egemonia della logica dello sviluppo del capitalismo industriale fondato su tre tendenze principali: polarizzazione sociale dei saperi, separazione tra lavoro intellettuale e lavoro manuale e processo di incorporazione dei saperi nel capitale fisso. La crisi del fordismo ha rimesso in discussione queste tendenze facendo emergere una nuova configurazione post-industriale del capitalismo: il capitalismo cognitivo, ovvero un sistema di accumulazione in cui il valore produttivo del lavoro intellettuale e scientifico diviene dominante, mentre l'elemento centrale della valorizzazione del capitale passa direttamente attraverso il controllo e la trasformazione della conoscenza in una merce fittizia.

Contrariamente alle teorie della rivoluzione informatica, occorre notare come l'elemento determinante della trasformazione non può essere spiegato attraverso un determinismo tecnologico che fa delle ICT (le tecnologie della informazione e della comunicazione) il principale fattore del passaggio a una nuova organizzazione del lavoro e dei rapporti sociali. Viene qui dimenticato un elemento essenziale: le ICT funzionano correttamente solo grazie a un sapere vivo capace di utilizzarle, poiché è la conoscenza stessa che governa il trattamento dell'informazione, che altrimenti risulta una risorsa sterile, come il capitale senza il lavoro.

Il punto da cui partire per comprendere correttamente la formazione di quello che chiamiamo capitalismo cognitivo è il processo di diffusione del sapere attraverso la crescita dalla scolarizzazione di massa e del livello medio della formazione. La conoscenza è sempre più condivisa. È la qualità intellettuale della forza lavoro che, in rottura con il capitalismo industriale, ha portato all'affermazione di un nuovo primato del sapere vivo, mobilitato dai lavoratori stessi, in rapporto ad un sapere incorporato nel capitale fisso e nell'organizzazione manageriale delle imprese.

Due tendenze mostrano l'ampliamento di questa trasformazione dell'organizzazione sociale del lavoro. La prima riguarda la dinamica attraverso cui la parte del capitale cosiddetto intangibile (ricerca e sviluppo, formazione, sanità), incorporato essenzialmente negli uomini stessi, ha ecceduto quella del capitale materiale ed è divenuta il fattore principale della crescita economica. Ciò significa che le condizioni della formazione e della riproduzione della forza-lavoro sono ormai direttamente produttive e che la fonte principale della «ricchezza delle nazioni» riposa sempre più su una cooperazione produttiva situata a monte dell'organizzazione dell'impresa. Non è dunque più possibile considerare la costituzione della forza lavoro (supposta in formazione) attraverso le vecchie lenti del fordismo, pensando allo studente come una figura inattiva e improduttiva, non degna di essere remunerata. La figura dello studente e quella del lavoratore salariato, così come quella del lavoratore povero, tendono sempre più a confondersi, il che comporta effetti perversi tanto nella regolazione del mercato del lavoro quanto nel processo cumulativo di trasmissione e di produzione di conoscenza. La seconda tendenza riguarda il passaggio, per numerose attività produttive, da una divisione tayloristica ad una divisione cognitiva del lavoro, la cui efficacia si basa sui saperi e la polivalenza di una forza lavoro capace di massimizzare le capacità di apprendimento, innovazione e adattamento ad una dinamica di cambiamento continuo.

In questo contesto possiamo comprendere perché, accanto a conoscenza, anche il termine flessibilità si è affermato come parola-chiave nel descrivere le trasformazioni della regolazione del rapporto salariale. Ma il concetto di flessibilità è estremamente ambiguo, poiché si riferisce a due significati molto differenti, se non contraddittori. Da un lato, rinvia ad alcune politiche che favoriscono l'addestramento della forza lavoro, la capacità di integrare livelli accresciuti di formazione e competenze che privilegiano gli aspetti dell'adattabilità, della mobilità, della creatività e dell'essere preparati all'imprevisto. Dall'altro lato, in un'opzione neoliberale indica la necessità di rimettere in discussione le «rigidità» del mercato del lavoro che impediscono ai salariati e all'occupazione di adattarsi alle fluttuazioni dell'attività economica. Flessibilità è qui sinonimo di precarizzazione generalizzata e ciò può comportare effetti catastrofici nell'utilizzo dei saperi. La produzione di conoscenza necessita infatti un orizzonte di lungo termine ed una sicurezza di reddito per permettere al lavoratore l'investimento in una formazione continua.

Rispetto alla priorità data al primo o al secondo significato del termine flessibilità possiamo rintracciare altrettanti differenti modelli di regolazione del rapporto salariale nel capitalismo cognitivo. Il primo, di matrice specificatamente anglosassone e neoliberale, ha ispirato l'elaborazione del trattato di Lisbona. Esso combina una concezione iper-tecnologica e scienziata della *knowledge based economy* con politiche economiche orientate alla privatizzazione del comune e l'emergere di un'economia della rendita. In questo modello di regolazione il ritorno in forza della

rendita sotto differenti forme (finanziaria, immobiliare, brevetti ecc.) gioca un ruolo sia nella distribuzione del reddito sia nelle forme di cattura del valore creato dal lavoro, conducendo ad una segmentazione artificiale della figura dell'intellettualità diffusa e a una configurazione dualistica del mercato del lavoro. In essa un primo settore concentra una sorta di «aristocrazia» del lavoro intellettuale specializzato nelle attività più redditizie, sovente le più parassitarie dell'economia della conoscenza, come i servizi finanziari all'impresa, le attività di ricerca orientata all'ottenimento di brevetti o la consulenza giuridica specializzata nella difesa dei diritti di proprietà intellettuale. Questo settore del cognitariato (che possiamo anche qualificare come funzionari della rendita del capitale) è ben remunerato e le proprie competenze sono pienamente riconosciute. La remunerazione è sempre più integrata nella partecipazione ai dividendi del capitale finanziario e gli impiegati beneficiano di forme di protezione di un sistema di fondi pensione e di assicurazione sanitaria privata. Il secondo settore è composto da una forza lavoro le cui qualificazioni non sono riconosciute, che subisce un processo di «declassamento», ossia una devalorizzazione delle condizioni di remunerazione e impiego rispetto alle competenze effettivamente erogate nell'attività professionale. Questo settore dovrà non solo fornire le funzioni neo-tayloriste dei settori tradizionali e dei nuovi servizi standardizzati, ma anche e soprattutto i lavori più precari della nuova divisione cognitiva del lavoro.

Il secondo modello di regolazione corrisponde per certi aspetti al sistema socialdemocratico soprattutto svedese che associa un alto livello di protezione sociale e di formazione generale della popolazione con la promozione di una dimensione collettiva della *knowledge based economy*. In virtù del carattere più egualitario della distribuzione del reddito e dei rapporti di genere, la struttura del mercato del lavoro non conosce l'accentuato dualismo del modello anglosassone. In particolare, gli impieghi precari e il mercato dei servizi alla persona hanno un peso ridotto. La priorità è data allo sviluppo dei servizi collettivi non commerciali e di alta qualità, che costituiscono il motore dell'economia e garantiscono l'impiego nella ricerca e nello sviluppo.

Tuttavia, la divisione tra questi due modelli di regolazione, che si rifà alla tipologia dei sistemi di protezione sociale descritti da Esping-Andersen in *The Three Worlds of Welfare Capitalism*, tende oggi a dissolversi. Ovunque in Europa, sotto il peso della pressione finanziaria, osserviamo un trend comune verso la «rimercatizzazione» del sistema di protezione sociale e l'attuazione di politiche di *workfare*.

### *La Francia al bivio*

In Francia la costituzione di un'intellettualità diffusa e la genesi del capitalismo cognitivo si sono date inizialmente sotto l'impulso dei conflitti che hanno determinato la crisi del fordismo e

permesso lo sviluppo di un crescente sistema di welfare. A partire degli anni Ottanta l'orientamento neoliberale delle politiche economiche ha progressivamente avvicinato la Francia al modello anglosassone di regolazione del rapporto salariale. Ciò ha dato vita alla moltiplicazione delle forme di lavoro precario (contratti a tempo determinato, interinale, contratto d'apprendistato, impieghi sovvenzionati, part-time non volontario ecc.) in rottura con le norme fordiste dell'impiego a tempo indeterminato. Se il contratto a tempo pieno resta ancora la norma per la maggior parte dei salariati francesi, le differenti forme di precarietà e contratti a tempo determinato sono ora il 20% della forza lavoro complessiva e quasi il 70% dei nuovi lavori. Questo processo di precarizzazione si concentra soprattutto su due categorie centrali dell'intellettualità diffusa: le donne e i giovani, per la maggior parte diplomati. Infatti, la precarietà come condizione del rapporto di lavoro è prevalente nella maggior parte di settori intensivi della conoscenza, come insegnamento e ricerca. Inoltre, un numero crescente di giovani in formazione o da poco diplomati sono costretti a svolgere stage non remunerati o con remunerazioni ridicole, nonostante il lavoro sia di fatto lo stesso che svolge un lavoratore a tempo indeterminato.

In generale, è come se nel nuovo capitalismo della conoscenza il tradizionale processo industriale di devalorizzazione della forza lavoro fosse sostituito da un processo di dequalificazione che passa in modo massiccio nella precarizzazione. La convergenza tra le tre dimensioni della qualificazione (individuale, salariale e dell'impiego) è così infranta da una strategia che mira a sottopagare i salariati diplomati classificandoli in categorie professionali inferiori rispetto alle loro qualifiche e competenze, acquisite o richieste.

Per completare il quadro della precarizzazione dei giovani e del lavoro intellettuale, non dobbiamo dimenticare che la maggior parte degli studenti, per finanziare i propri studi, sono costretti a lavorare: nel 20% dei casi questa attività salariale corrisponde all'equivalente della metà del tempo di lavoro in un anno. Questa costrizione al lavoro salariato è rafforzata dal fatto che i giovani sotto i 25 anni e gli studenti non possono beneficiare del Reddito Minimo di Inserimento (RMI). Questa misura discriminatoria risponde al bisogno di assicurarsi un'abbondante riserva di lavoratori intermittenti nel settore dei servizi industriali (il famoso McJob), che sfrutta una gran quantità di forza lavoro studentesca. La figura dello studente converge sempre più con quella del lavoratore povero, aumentando il numero dei giovani a rischio di fallimento scolastico.

Questo processo di precarizzazione e impoverimento è aggravato da due elementi: a) la speculazione immobiliare significa che il prezzo dell'accesso a un'abitazione, per quelli che non sono già proprietari, costituisce ormai la voce principale della spesa del paniere domestico. Insieme ai processi di declassamento e precarizzazione, troviamo qui un elemento centrale del progressivo impoverimento delle nuove generazioni di lavoratori nate con la scolarizzazione di massa; b)

l'entrata ritardata sul mercato del lavoro e la discontinuità della carriera professionale dei giovani, scandita tra periodi di formazione, piccoli contratti di lavoro e stage, rendono ancora più difficile l'accesso alle garanzie del sistema di protezione sociale. Per la maggior parte di loro la possibilità di avere un giorno una pensione adeguata è da subito compromessa.

In questo quadro, la proposta del Contratto di Primo Impiego (CPE), ritirata dal governo in seguito alle mobilitazioni, e del Contratto di Nuovo Impiego (CNE) non sono che l'ultimo tassello di una politica di progressiva deregolamentazione del mercato di lavoro, che va di pari passo con una riduzione delle garanzie sociali legate al welfare state. L'elemento comune che lega queste due forme di lavoro è la soppressione della giusta causa di licenziamento dopo un periodo di prova di due anni, durante il quale il contratto può essere annullato senza obblighi e senza giustificazione o possibilità di ricorso. Le sole differenze riguardano i settori e le categorie a cui sono applicati. Il CNE, entrato in vigore nell'agosto del 2005, è applicabile a tutti i dipendenti delle imprese con meno di 25 persone. Il CPE riguarda, invece, esclusivamente i giovani con meno di 26 anni in aziende con più di 25 dipendenti.

In questo contesto si può allora comprendere perché il movimento degli studenti e dei giovani precari sia stato il motore di un potente processo di ricomposizione sociale, allo stesso tempo territorialmente diffuso e intergenerazionale. Il movimento anti-CPE, iniziato nelle università, si è poi rapidamente allargato ai licei e ai giovani delle banlieue, protagonisti dei riot dell'autunno 2005, spesso erroneamente stigmatizzati come la rivolta degli esclusi dal nuovo capitalismo cognitivo. Sul piano intergenerazionale, il processo di ricomposizione ha trovato il suo fondamento materiale nel deterioramento delle condizioni di esistenza. Così, mentre i giovani, prigionieri di un orizzonte di precarietà e di incertezza, sono spesso impossibilitati a costruire un percorso autonomo lontano dalla famiglia, tra i loro genitori è evidente come il contratto a tempo pieno non possa fermare la moltiplicazione delle dismissioni che risultano dalle fluttuazioni degli stock di mercato. Lungi dal riassorbire il fenomeno della disoccupazione che oscilla in maniera strutturale attorno al 10%, le politiche neoliberali della flessibilità e dell'austerità budgetaria degli ultimi trent'anni hanno generalizzato un sentimento di insicurezza. Allo stesso tempo, queste politiche sono responsabili della stagnazione della spesa nella formazione e nella ricerca, cioè gli investimenti nel sapere strategici per la crescita di lungo periodo. Dunque, questi fattori contribuiscono a spiegare l'intensità di una crisi sociale la cui posta in palio va ben oltre il braccio di ferro sul ritiro del CPE. Quel che è certo è che la risoluzione di questa crisi non può essere un ritorno al modello fordista di regolazione del lavoro, così come viene spesso proposto dalla maggioranza della sinistra francese. Il problema principale che la lotta di studenti e lavoratori precari pone, in Francia ed in giro per l'Europa, è la necessità di elaborare nuovi diritti del lavoro e un sistema di protezione sociale in

grado di connettere la sicurezza del reddito con la mobilità del lavoro. In una forma, cioè, che favorisca la mobilità desiderata piuttosto che imposta dai padroni. I sistemi di welfare dei paesi del nord presentano già alcuni dei prerequisiti su cui costruire questo modello alternativo di regolazione, a condizione di una «demercatizzazione» dell'economia attraverso il rafforzamento dell'effettiva libertà dei singoli nel mercato del lavoro.

In questa prospettiva si colloca la proposta di un reddito garantito generale ed incondizionato. Dal punto di vista di una *knowledge based economy*, il reddito garantito generale può essere visto sia come investimento sociale collettivo nella conoscenza sia come reddito primario per gli individui. Ovverosia, un salario sociale direttamente erogato dal contributo produttivo e non un mero benefit sociale redistributivo, qual è ad esempio una tassa negativa.

## **Note su edu-factory e capitalismo cognitivo**

*George Caffentzis e Silvia Federici*

Vorremo socializzare alcune riflessioni su due concetti centrali della discussione: edu-factory e capitalismo cognitivo. Quanto al primo, condividiamo il punto chiave della prospettiva di edu-factory: le università sono luoghi importanti della lotta di classe, e non solo in Europa e in Nord America. Il sostegno del CAFA (Committee for Academic Freedom in Africa) alle lotte nelle università africane ha seguito le medesime analisi e prospettive. Queste lotte hanno espresso il rifiuto a che il capitale internazionale: decida le condizioni di lavoro; si appropri della ricchezza investita in istituzioni per cui la gente ha pagato; sopprima la democratizzazione e la politicizzazione della formazione cresciuta negli anni Ottanta e Novanta. In generale, come dovremmo opporci alla chiusura delle fabbriche in cui gli operai hanno lottato per controllare il proprio lavoro e il salario così dovremmo resistere allo smantellamento dell'istruzione pubblica, sebbene le scuole siano anche strumenti del dominio di classe e di alienazione. Questa è una contraddizione cui non possiamo sfuggire. Se lottiamo sui temi della formazione, della salute, della casa ecc., è illusorio pensare di poterci porre al di fuori dei rapporti capitalistici. Come i movimenti studenteschi in giro per il mondo hanno dimostrato, le università non sono degli asili per i leader delle elite neoliberali, bensì un terreno di dibattito, di contestazione delle politiche istituzionali, di riappropriazione delle risorse.

È attraverso questi dibattiti, lotte e processi di riappropriazione, connettendo i conflitti nei campus con le battaglie in altri luoghi della fabbrica sociale, che creiamo pratiche alternative di formazione. In Italia, ad esempio, con il contratto del 1974 i metalmeccanici hanno conquistato 150 ore di studi pagati all'anno: in questo modo, insieme agli insegnanti, la maggior parte proveniente dal movimento degli studenti, hanno organizzato dei corsi per analizzare l'organizzazione capitalistica del lavoro, anche sui loro posti di lavoro. Negli Stati Uniti fin dagli anni Sessanta i campus sono stati tra i luoghi centrali del movimento contro la guerra, producendo ricche analisi sul complesso militare-industriale e sul ruolo delle università. In Africa, le università sono state i centri di resistenza agli aggiustamenti strutturali. Questa è una delle ragioni per cui la Banca Mondiale è stata entusiasta di smantellarle.

La lotta nella fabbrica del sapere è oggi particolarmente importante per il ruolo strategico della

conoscenza nel sistema produttivo, in un contesto in cui la recinzione del sapere (la sua privatizzazione, mercificazione ed espropriazione attraverso i regimi della proprietà intellettuale) è un pilastro della ristrutturazione economica. Dobbiamo tuttavia stare attenti a non sovrastimarne l'importanza, e/o usare il concetto di edu-factory per tracciare nuove gerarchie rispetto al lavoro e alle forme di accumulazione capitalistica.

Questa preoccupazione nasce dall'uso che è stato fatto del concetto di «capitalismo cognitivo». È vero, abbiamo bisogno di identificare le forme guida dell'accumulazione capitalistica nelle sue differenti fasi e la loro «tendenza» ad egemonizzare (sebbene non ad omogeneizzare) altre forme di produzione capitalistica. Ma non dovremmo accantonare le critiche della teoria marxiana sviluppate dal movimento anti-coloniale e da quello femminista, che hanno mostrato come l'accumulazione capitalistica sia prosperata proprio attraverso la capacità di organizzare simultaneamente sviluppo e sottosviluppo, lavoro salariato e non, produzione ai più alti livelli di know-how tecnologico e ai livelli più bassi. In altri termini, non dovremmo dimenticare che è precisamente attraverso queste disparità, le divisioni create all'interno della classe operaia e la capacità di trasferire ricchezza da un polo all'altro che l'accumulazione capitalistica si è espansa a fronte di tante lotte.

Ci sono varie questioni che non possiamo affrontare in queste note. Vogliamo qui concentrarci soprattutto sulle implicazioni politiche dell'uso della nozione di «capitalismo cognitivo». Ma prima alcuni punti di discussione. In primo luogo, la storia del capitalismo dovrebbe averci mostrato che la sussunzione di tutte le forme di produzione non richiede l'estensione del livello scientifico e tecnologico raggiunto in un particolare punto dello sviluppo a tutti i lavoratori che contribuiscono al processo di accumulazione. Gli schiavi della piantagione che raccoglievano il cotone negli anni Cinquanta dell'Ottocento nel Sud degli Stati Uniti non lavorano al livello del know-how tecnologico presente nelle fabbriche tessili nel Nord, sebbene il loro prodotto fosse vitale per quelle stesse fabbriche. Ciò significa che gli schiavi del Sud erano lavoratori industriali o, viceversa, che i salariati del Nord erano lavoratori della piantagione? In modo analogo, ai nostri giorni il capitalismo non ha meccanizzato il lavoro di casa, sebbene il lavoro domestico non pagato delle donne sia stato una risorsa chiave dell'accumulazione capitalistica.

Tutto ciò ci suggerisce che il lavoro può essere organizzato per l'accumulazione capitalistica e lungo le sue linee senza che i lavoratori siano al livello medio della conoscenza tecnologico-scientifica applicata ai punti più alti della produzione. Ci suggerisce anche che la logica capitalistica può essere compresa solo guardando alla totalità dei suoi rapporti, e non solo ai punti più alti del

suo avanzamento. Il capitalismo ha sistematicamente e strategicamente prodotto disparità attraverso la divisione del lavoro, internazionale e sessuale-razziale, e attraverso il «sottosviluppo» di particolari settori della produzione; queste disparità non sono state cancellate, ma al contrario approfondite dalla crescente integrazione di scienza e tecnologia nel processo produttivo. È il caso della maggioranza degli africani che non hanno accesso a Internet né al telefono, o dell'analfabetismo – specialmente tra le donne – cresciuto esponenzialmente dagli anni Settanta a oggi. In altre parole, un salto in avanti per molti lavoratori è stato accompagnato da un salto indietro di molti altri.

In secondo luogo, ancora più importanti sono le implicazioni politiche di un uso di «capitalismo cognitivo» e «lavoro cognitivo» che metta in ombra la perdurante importanza di altre forme di lavoro che contribuiscono al processo di accumulazione. Privilegiando una specie di lavoro (e perciò di lavoratori) in quanto più produttivo, più avanzato e paradigmatico, si corre il pericolo di creare una nuova gerarchia delle lotte, impegnandosi in forme di militanza che precludono la ricomposizione di classe. Un altro rischio è di sbagliare ad anticipare i movimenti strategici da cui il capitalismo può ristrutturare il processo di accumulazione, avvantaggiandosi delle ineguaglianze interne alla forza lavoro globale. È esemplare come si è realizzata l'ultima ondata di globalizzazione.

Riguardo al pericolo di ricalcare le gerarchie del lavoro create dall'estensione dei rapporti capitalistici, possiamo imparare molto dal passato. Come la storia della lotta di classe dimostra, privilegiare un settore di lavoratori è la strada più sicura per la sconfitta. Non c'è dubbio che certi tipi di lavoratori abbiano giocato un ruolo cruciale in epoche precise dello sviluppo capitalistico. Ma la working class ha pagato un prezzo molto alto alla logica che stabilisce gerarchie di soggetti rivoluzionari modellate sulle gerarchie dell'organizzazione capitalistica del lavoro. Così si è perso il potere rivoluzionario dei contadini o l'immenso lavoro domestico fatto per produrre e riprodurre l'operaio industriale. Il grosso «iceberg» del lavoro nel capitalismo (per usare la metafora di Maria Mies) è stato reso invisibile dalla tendenza a guardare alla punta dell'iceberg, il lavoro industriale appunto. Ironicamente, nel regime del capitalismo industriale e del lavoro di fabbrica, sono stati i movimenti contadini di Messico, Cina, Cuba, Vietnam e in gran parte della stessa Russia che hanno condotto le rivoluzioni del XX secolo. Allo stesso modo negli anni Sessanta l'impeto della trasformazione a livello globale è arrivato dalla lotta anticoloniale, comprendendo anche la battaglia contro l'Apartheid e per il Black Power negli Stati Uniti. Oggi sono i popoli indigeni, i campesinos

e i disoccupati di Messico (dal Chiapas a Oaxaca), Bolivia, Ecuador, Brasile e Venezuela, i contadini indiani, i lavoratori della maquiladora ai confini degli Stati Uniti, i lavoratori immigrati negli USA che stanno conducendo le lotte più «avanzate» contro l'estensione dei rapporti capitalistici.

Per essere chiari: non vogliamo minimizzare l'importanza delle lotte nella fabbrica del sapere e le forme in cui Internet ha portato alla creazione di nuovi tipi di *commons* centrali nei nostri conflitti; temiamo piuttosto di ripetere errori che isolerebbero definitivamente chi lavora e lotta in questi network. Da questo punto di vista, pensiamo che il movimento «no-global» (con tutte le sue difficoltà) sia stato un passaggio in avanti nella capacità di articolare domande e forme di attivismo globali. Per rendere possibile la «ricomposizione» politica abbiamo bisogno di osservare la continuità dei conflitti attraverso la differenza dei luoghi nella divisione internazionale del lavoro. Assumere che la ricomposizione della forza lavoro si sta già dando perché il lavoro si sta omogeneizzando – attraverso un processo da alcuni definito del «divenire comune del lavoro» – non ci aiuta. Non possiamo pensare che ogni lavoro diventi «cognitivo», producendo arbitrarie equazioni sociali e offuscando la comprensione di cosa c'è di nuovo nel «lavoro cognitivo». È arbitrario, ad esempio, assimilare sotto l'etichetta del «cognitivo» l'attività di una lavoratrice domestica – immigrata o no, moglie, madre, sorella o salariata – a quella di un programmatore o di un artista, dopo di che suggerire l'aspetto cognitivo del lavoro domestico è qualcosa di nuovo. Certamente quello domestico, come ogni forma di lavoro riproduttivo, ha una forte componente cognitiva (la cura dei bambini e degli anziani, la gestione e l'organizzazione della casa e della vita in famiglia). Ma quando guardiamo al vasto universo di pratiche che costituisce il lavoro riproduttivo vediamo i limiti dell'applicazione di una tipologia basata sul computer e sul know-how tecnologico. La conoscenza necessaria al lavoro riproduttivo può certamente trarre beneficio da Internet (assumendo che ci siano tempo e soldi per farlo), ma è un tipo di sapere che gli esseri umani, in particolare le donne, hanno sviluppato in un lungo periodo, conformemente ma anche contro i requisiti dell'organizzazione capitalistica del lavoro.

Dovremmo aggiungere che non si guadagna nulla aggiungendo il lavoro domestico al nuovo regno del lavoro cognitivo, ridefinendolo come «lavoro affettivo». Per cominciare, dovremmo evitare formule che implicino una separazione tra ragione ed emozione, tra corpo e mente in ogni tipo di lavoro. Inoltre, rimpiazzando la nozione di «lavoro riproduttivo», come è usata dal movimento femminista, con quella di «lavoro affettivo» può veramente servire ad assimilare, sotto l'etichetta

del «cognitivo», l'attività di una lavoratrice domestica (se immigrata o no, se moglie, sorella, madre o salariata) o di una sex worker all'attività di un programmatore o di un'artista? Cosa c'è di veramente «comune» nei loro lavori? Cos'è comune, ad esempio, tra un maschio programmatore di computer o un artista o un insegnante ed una donna lavoratrice domestica che, in aggiunta al lavoro salariato, deve spendere molte ore non pagate per prendersi cura dei membri della sua famiglia?

Ancora più cruciale, se il lavoro contenuto nella riproduzione degli esseri umani – ancora un'immensa parte del lavoro speso nella società capitalista – è «cognitivo», nel senso che produce non cose ma «modi di essere», allora cosa c'è di nuovo nel lavoro cognitivo? Cosa si guadagna ad assimilare tutte le forme di lavoro – anche come tendenza – sotto un'etichetta se non il rischio che alcune specie di lavoro e la problematica politica che generano scompaiano?

Non è il caso di dire che, affermando che il lavoro domestico è «lavoro cognitivo», abbiamo ancora una volta sbagliato nell'indirizzare la questione della svalutazione di questo lavoro nella società capitalista, del suo status in gran parte non pagato, delle gerarchie di genere che vi sono costruite sopra e attraverso le relazioni salariali? Non dovremmo invece domandare che tipo di organizzazione va pensata affinché le lavoratrici domestiche ed i programmatori di computer possano andare insieme?

Prendere il lavoro riproduttivo come uno standard serve anche alla questione della prevalente assunzione che la cognitivizzazione del lavoro, nel senso della sua computerizzazione e riorganizzazione attraverso Internet – ha effetti emancipativi. Una voluminosa letteratura femminista ha messo in discussione l'idea che l'industrializzazione di molti aspetti del lavoro domestico ne abbia ridotto il peso per le donne, mostrando, al contrario che l'industrializzazione ha accresciuto la gamma di ciò che è considerato socialmente necessario nel lavoro di casa.

Per concludere, nozioni come «lavoro cognitivo» e «capitalismo cognitivo» dovrebbero essere usate comprendendo che rappresentano una parte, foss'anche egemone, dello sviluppo capitalistico; le differenti forme di conoscenza e lavoro cognitivo esistenti non possono essere appiattite in un'unica etichetta. L'utilità di simili concetti dovrebbe essere di identificare ciò che è nuovo nell'accumulazione capitalistica e lottare contro ciò che è perso. Ciò che è perso è il fatto che, lungi dal divenire comune del lavoro, ogni mutazione nello sviluppo capitalistico tende ad approfondire le divisioni di classe, e finché queste divisioni esistono possono essere utilizzate per riorganizzare il capitale su basi differenti e distruggere il terreno su cui i movimenti sono cresciuti.

## Traduzione, biopolitica e differenza coloniale

*Naoki Sakai e Jon Solomon*

L'imperativo primario che si pone alla formazione soggettiva nel regime postfordista del lavoro immateriale è, come hanno osservato due decenni fa Maurizio Lazzarato e Toni Negri, la comunicazione. Un imperativo che può sembrare un momento di apertura, nei fatti si tramuta nel suo opposto: «Il soggetto [postfordista]» scrive Lazzarato, «è un semplice *relè* di codificazione e decodificazione, il cui messaggio trasmesso deve essere “chiaro e senza ambiguità”, in un contesto di comunicazione che è stato completamente normalizzato». Nel contesto della nuova economia globale e dei suoi regimi migratori, i soggetti della comunicazione devono affrontare il compito piuttosto scoraggiante di prendere in considerazione le enormi differenze che si producono da un capo all'altro e attraverso le popolazioni globali. Quindi, per essere effettiva, la comunicazione richiede un'ideologia della differenza antropologica, sulla cui base si possa istituire universalmente la normalizzazione delle diverse popolazioni. Nell'era della governance postcoloniale tale normalizzazione incontra una resistenza insormontabile quando procede secondo un modello di uniformità che inevitabilmente sottolinea le relazioni non simmetriche tra il centro e la periferia. Ciò di cui si ha bisogno è, allora, una strategia di normalizzazione che consideri ed includa la differenza, organizzandola in codici prevedibili. Nella litania degli schemi classificatori biologico-sociali a partire dal XIX secolo, nessuno è più pervasivo, storicamente persistente e considerato politicamente neutro che la «cultura». La cultura fornisce strumenti di comunicazione ed insieme di classificazione, necessari sia a mantenere la differenza a un livello accettabile per la governance postcoloniale, sia a regolare la codificazione. Secondo questo schema rappresentazionale, il termine «traduzione» designa il processo di codificazione/decodificazione richiesto per trasferire il contenuto di informazione tra diverse sfere linguistico-culturali. Così come il soggetto postfordista deve «comunicare», la natura della «comunicazione» stessa è strettamente codificata secondo una grammatica di identità pronominali e di posizioni, le quali codificano lo scambio linguistico secondo uno schema rappresentazionale fondamentalmente predeterminato di codici antropologici mutuamente determinati.

Nel linguaggio contemporaneo il termine «traduzione culturale» descrive la relazione apparentemente etica all'altro, fondata sul mutuo rispetto della differenza. Considerati gli effetti massicci del perdurare della differenza coloniale, secondo cui «l'Occidente» si suppone debba esercitare una mediazione dominante sulle rappresentazioni culturali attraverso il globo, la «traduzione culturale» rappresenta senza dubbio uno sviluppo progressista nel riconoscimento dei

popoli precedentemente colonizzati. Tuttavia, come evidenzia Boris Buden nella sua difesa dell'«essenzialismo strategico», la nozione di traduzione nel senso di traduzione culturale non è quella convenzionale e modernista, che enfatizza l'identità semantica e le gerarchie di traducibilità e intraducibilità, ma piuttosto è una nozione postmoderna, sensibile ai problemi dell'indeterminazione e della differenza posti dalla filosofia della differenza.

Abbiamo pubblicato un numero della serie multilingue *Traces* intitolato «Traduzione, biopolitica, differenza coloniale», nel quale articolavamo l'indeterminazione della traduzione come modalità di pratica sociale per la mercificazione della forza lavoro, e il nesso di conoscenza che governa la differenza antropologica. Il *call for papers* proponeva di portare la traduzione all'interno di una discussione informata politicamente sulla produzione di relazioni sociali e sapere umanistico, nel contesto della differenza antropologica ereditata dal colonialismo. Non nascondevamo l'ambizione di spingere l'idea di traduzione culturale oltre l'«essenzialismo strategico» per presentare una nuova visione di sapere sintetico e di pratica sociale capace di sovvertire lo status antro-po-tecnologico dell'«Occidente», sia come eccezione sia come forma di immunità. Centrale era la nozione di biopolitica della traduzione. In una serie di conferenze alla fine degli anni Settanta Michel Foucault ha introdotto ed elaborato i concetti di «biopolitica» e «governa mentalità» come strumenti per pensare il modo in cui i processi della vita – e la possibilità di controllarli e modificarli con mezzi tecnici – entrano nella sfera del potere e ne divengono il principale oggetto di interesse. Ciò è stato inteso come un tentativo innovativo di introdurre una nuova ontologia, a partire dal corpo, che avrebbe fornito una modalità di pensare il soggetto politico fuori dalla tradizione dominante della filosofia politica moderna che lo inquadra come soggetto di legge. Il termine «biopolitica» definisce quindi una sfera quotidiana di azione sociale e di relazioni apparentemente apolitiche (o depoliticizzate) – ciò che Foucault chiama «l'ingresso della vita nella storia» – che sono investite di effetti cruciali per la produzione dei soggetti sociali. Questi effetti, di gran lunga lontani dal ruolo tradizionalmente ascrivito alla politica per sé, poggiano direttamente sulla costruzione di ciò che è in gioco nella formazione delle relazioni di potere.

Tuttavia, per poter utilizzare gli strumenti del kit concettuale di Foucault è necessario sottoporre il latente e pervasivo Occidentalismo della sua opera a una profonda critica, aprendo allo stesso tempo la possibilità di comprendere la biopolitica in un contesto globale. La nozione di «biopolitica della traduzione» acquisisce validità concettuale e importanza critica con il fenomeno specificamente moderno – ovvero, globale – della standardizzazione linguistica associata con la nazionalizzazione e con l'appropriazione delle terre coloniali. Fin dalla concomitante nascita della filologia e della biologia, la modernità è stata associata con l'avvento di un immaginario cartografico globale, che mette in relazione popoli senza precedente «memoria» di contatto migratorio, o solo con una

«memoria profonda» come l'etimologia, attraverso la mediazione di un centro imperiale. In quanto transizione a una forma globale di immaginario spaziale, la modernità inizia, linguisticamente parlando, quando il progetto di standardizzazione è esteso attraverso le differenze sociali in un processo di omogeneizzazione nazionale (che avviene, suggerisce Jacques Bidet, al livello del sistema mondo) e di segmentazione domestica (che avviene al livello di differenza o di struttura «di classe»). Un processo che interessa tutte le popolazioni globali, interessate dagli stessi traumatici processi di definizione sistemica e di segmentazione strutturale. La biopolitica della traduzione definisce così quello spazio di scambio e di accumulazione in cui la politica sembra assimilarsi all'uso quotidiano del linguaggio. La nostra ricerca mostra che quando il termine «traduzione» è inteso secondo uno schema rappresentazionale del soggetto epistemico, esso definisce non l'operazione attraverso cui la differenza culturale è colmata, ma piuttosto l'operazione preventiva attraverso cui la differenza originaria – che si incontra quando la traduzione è intesa come un atto di pratica sociale – è segmentata ed organizzata secondo gli schemi classificatori del sapere biologico-sociologico emergenti dall'incontro coloniale.

In questa prospettiva, il moderno regime di traduzione è una forma concreta di «complicità sistemica» per la gestione della popolazione all'interno del dispositivo di dominio imperiale. In altre parole, è una tecnica di segmentazione applicabile globalmente, che mira a gestire le relazioni sociali dentro circuiti di livello «sistemico». Nella nostra ricerca sulla struttura discorsiva transnazionale degli studi giapponesi e delle istituzioni del sistema imperiale giapponese, o ancora nella relazione tra il nazionalismo imperiale e il mantenimento delle minoranze etniche, eravamo persuasi che la geografia della sovranità nazionale e la differenza di civilizzazione che costituisce la mappa geoculturale e geopolitica sia del mondo sia delle scienze umane indicassero un importante tipo di tecnologia del soggetto o di tecnica governamentale che è stata, fino a tempi recenti, completamente naturalizzata da un discorso antropologico di «cultura». Solo ora cominciamo a vedere la molteplicità di dispositivi disciplinari che costituiscono un'economia della traduzione (in atto già dall'era coloniale ma sopravvissuti ben oltre la fine del colonialismo), e che producono soggetti differenzialmente codificati, tipicamente nazionali/razziali, costituzione in maniera interdependente e, a intervalli specifici, complici di un unico stato di dominazione, altamente gerarchico. Ci siamo allora posti l'obiettivo di tracciare una serie di genealogie all'interno delle quali la «traduzione» non sia più vista semplicemente come un'operazione di trasferimento, trasmissione ed equivalenza, ma assuma un ruolo storico vitale nella costituzione del sociale.

La nostra ricerca sulla posizione del traduttore all'interno del moderno regime di linguaggio configurato e nazionalizzato, mostra un preciso parallelo con la logica della sovranità. Giorgio Agamben ha mostrato come la sovranità sia basata sulla forma dell'eccezione, incarnata nella figura

del sovrano; la posizione del traduttore nell'era moderna è stata rappresentata in modo similmente eccezionale. Noi abbiamo invertito i termini di questa relazione, dimostrando che la regolarità del «linguaggio nazionale», in cui la posizione (ibrida) del traduttore appare irrilevante, sia nei fatti prodotta in maniera rappresentazionale solamente dopo l'incontro pratico della differenza sociale nella traduzione. Ponendo lo sguardo sulla formazione del linguaggio nazionale nel caso, apparentemente eccezionale, della traduzione, possiamo mostrare come esso sia una tecnica di dominio sistemica, o internazionale. Questa scoperta accompagna la crescente consapevolezza, largamente anticipata da Yann Moulier Boutang, del ruolo cruciale giocato nell'espansione capitalistica dalle varie forme del lavoro irregolare e in condizioni di schiavitù, piuttosto che dalle forme regolarizzate di lavoro salariato. Quindi, dietro quel numero di *Traces* vi era la proposta di soppiantare lo stato di dominio gestito con le tecnologie del lavoro salariato e dei soggetti parlanti nazionalizzati, attraverso soggettività inventive in esodo dal lavoro salariato e dal linguaggio nazionale. In effetti, la traduzione ci appare come la relazione sociale a partire da cui la critica della comunicazione e del suo corollario, la «cultura» come ideologia sovrana del capitale, è più direttamente collegata a una politica della vita, o ancora alla politica in cui la vita viene investita dal capitale.

Nelle varie eccezioni che di volta in volta governano il lavoro, la vita e il linguaggio, cominciamo ad afferrare il modo in cui «l'Occidente», negli ultimi secoli, ha stabilito e mantenuto come uno spettro la sua «identità» di dominante e riconoscibile regione del globo che in apparenza esporta l'innovazione e lo sviluppo alle altre regioni. Tuttavia, il concetto di globale è intrinsecamente legato all'eredità del colonialismo. Sebbene l'incontro coloniale abbia prodotto la prima relazione veramente globale, «l'Occidente» si è identificato come regione unica e particolare reclamando la sottrazione da questa relazione e, allo stesso tempo, intraprendendo un'accumulazione senza precedenti attraverso l'espropriazione originaria.

La configurazione contemporanea dell'Occidente e del resto del mondo lungo un modello immunitario è solo il più recente sviluppo in questa storia. Mentre l'Occidente contemporaneo si prepara a vaccinarsi contro un mare di minacce virali apparentemente provenienti dal Terzo Mondo, vale la pena ricordare che, per le popolazioni indigene, precolombiane, del «Nuovo Mondo», il contatto con gli europei ha portato molte più morti per malattie di ogni altra cause. Sono stati necessari quattrocento anni affinché i livelli di popolazione nel Nord e nel Sud America raggiungessero di nuovo i livelli precolombiani. Questa decimazione è un evento emblematico della modernità: qui ritroviamo la forma originale di distanza immunitaria che rinnega la relazione distruttiva, espropriativa, per darne successivamente conto di quella storia nei codici della differenza antropologica. L'inversione temporale effettuata dalla rappresentazione di questo evento

è ciò che autorizza l'Occidente ad affermare la sua missione «sana e civilizzatrice» e reprimere la propria storia virale e barbarica.

Vogliamo a questo punto trattare altri due punti. 1) Se il termine «co-figurazione» descrive la struttura del mondo come differenza antropologica governata dalla rappresentazione epistemologica della traduzione (a spese del soggetto pratico), allora potrebbe essere politicamente pertinente analizzare il modo in cui questo progetto è recepito a livello europeo. Di fronte alle reti globali bipolari stabilite dagli Stati Uniti, l'Europa si trova in una posizione altamente ambivalente: principio di una nuova eccezione europea e al tempo stesso «crepa nell'impero», per riprendere la suggestiva frase di Brian Holmes, ovvero interessante possibilità di superamento del bipolarismo. 2) In concomitanza con ciò, non si può troppo enfatizzare, nella cornice concettuale della traduzione, una critica a tutto campo dell'eurocentrismo e dell'occidentalismo che pervadono le scienze umane. Le critiche all'occidentalismo concentrate sull'ambivalenza coloniale e il rovesciamento delle gerarchie costituite, tendendo tuttavia a lasciare intatta la struttura di base della differenza antropologica, linguisticamente codificata in relazioni complesse e mobili tra linguaggi maggiori e minori; per contrasto, un progetto di biopolitica della traduzione porta nella critica dell'Occidente sia una critica epistemologica delle basi antropologiche della conoscenza, sia un impegno pratico nella formazione sociale contemporanea al livello dell'espressione. Così come la critica marxiana del carattere di feticcio della merce si proponeva di ricordarci come i frutti del lavoro, ora reificati, portano in sé la traccia di una relazione sociale (e quindi la possibilità di una trasformazione creativa), noi avanziamo la tesi che la traduzione possa essere intesa anche come forma di relazione sociale che richiede una critica degli elementi assunti come estranei alla produzione di significato e portatori di potenziale creativo. Secondo la prospettiva genealogica di una biopolitica della traduzione, l'enfasi è, come propongono Negri ed Hardt a proposito della moltitudine, non tanto su ciò che siamo, quanto piuttosto su ciò che possiamo divenire.

Da questo punto di vista, cruciale nell'era postfordista è ciò che Foucault chiamerebbe il ruolo dell'«intellettuale specifico». Se la differenza antropologica codificata come «traduzione» (intesa come schema epistemico-rappresentazionale piuttosto che come modalità di pratica sociale) è l'ideologia regnante dell'imperativo postfordista di comunicare, si deve prestare attenzione al modo in cui il soggetto della conoscenza, formato nel crogiuolo di codificazioni disciplinari e linguistiche ancora debitorie dell'eredità della differenza coloniale, è particolarmente incline a comunicare secondo un'economia del risentimento. Non si tratta tanto di un problema di psicologia coloniale in senso fanoniano, quanto piuttosto di una più generale economia della formazione soggettiva, caratterizzata dalle contraddizioni che rendono problematica la ricerca di riconoscimento delle minoranze.

La lotta per il controllo delle tattiche di rappresentazione della differenza antropologica, così come è agita tanto all'interno e tra le discipline, quanto all'interno e tra le popolazioni nazionalizzate, favorisce la produzione di soggetti vincolati dal risentimento. Il controllo sulla codificazione di questo schema rappresentazionale implica l'identificazione preventiva con una posizione eccezionale, successivamente rinnegata, anche quando se ne promuova attivamente la creazione attraverso istituzioni disciplinari. È all'interno di questo contesto storico che possiamo sviluppare in maniera fruttuosa l'osservazione originale di Lazzarato e Negri secondo cui il ruolo dell'intellettuale oggi «non può essere ridotto né ad una funzione epistemologica e critica, né ad un impegno o ad una testimonianza di liberazione: interviene infatti al livello dell'agire collettivo». Nella biopolitica della traduzione la costruzione dell'agire collettivo si dà di volta in volta in quello che abbiamo definito il modo del discorso eterolinguale. In cui ci si confronta sempre con, per così dire, stranieri. La prima e forse più importante determinazione dei destinatari della comunicazione è, infatti, di essere coloro che possono non comprendere il linguaggio, ovvero degli stranieri. Per chiudere, proponiamo di vedere nella biopolitica della traduzione una forma di movimento sociale che corrisponde specificamente al lavoratore intellettuale di oggi. In altre parole, una pratica di conoscenza che è un movimento sociale di «traduzione permanente», per usare la brillante formulazione di Rada Ivekovic, che produce la moltitudine di stranieri che possiamo divenire. È forse solamente da questa prospettiva che si può ancora sperare, in quest'era di guerra civile globale e di giustizia storica irrisolta, in forme di agire collettivo capaci di costituire una rottura decisiva con il soggetto politico del risentimento.

## PARTE IV. GLOBAL AUTONOMOUS UNIVERSITY

## Una gerarchia di reti? Ovvero, reti geo-culturalmente differenziate e i limiti della collaborazione

*Ned Rossiter*

È appropriato mantenere la connessione tra la gerarchia e l'autonomia. Questa tensione costitutiva è evidente nell'economia politica e nelle dimensioni socio-tecniche del software, sia *open source* che proprietario, che costituisce l'architettura delle relazioni comunicative. Tale tensione si manifesta su fronti molteplici nelle modalità di organizzazione che contribuiscono alla creazione di spazi e tempi autonomi per progetti, esperimenti e programmi formativi e di ricerca radicali. Non c'è autonomia assoluta, ma piuttosto un campo complesso di forze e relazioni che possiedono la potenzialità per un'autonomia parziale, ovvero – per dirla con Bateson – «la differenza che fa la differenza». Come muovere e indirizzare tali complessità in modo da rendere possibile una formazione autonoma è il programma di *edu-factory*.

Tra queste linee guide – una combinazione di indagine collettiva e decisioni prese dall'alto – si trova il movimento tra la gerarchia e l'autonomia. È una questione di governance per le reti. I protocolli entrano in gioco e il dissenso, il disaccordo e l'alleanza lasciano un'impronta sulla cultura dei network in forme singolari. A un livello tecnico vi sono alcune caratteristiche quasi universali delle reti: TCP/IP, la locazione di root-server secondo la geopolitica dell'informazione, l'adozione di software *open source* e/o proprietario, l'allocazione dei nomi di domini. Tuttavia, come i dibattiti sul vertice mondiale sulla società dell'informazione dell'ONU hanno ampiamente dimostrato, separare gli aspetti tecnici dell'informazione dalle condizioni sociali e culturali è improbabile sia analiticamente sia politicamente. La formazione autonoma che utilizza gli ICT sarà sempre situata dentro una geografia dell'informazione irregolare. Le gerarchie prevarranno sempre.

La possibilità di una cooperazione transnazionale che aspira alla formazione autonoma diventa dunque un problema di traduzione, riccamente discussa sulla lista. Come, allora, le iniziative di formazione autonoma possono combinarsi in una trasformazione scalare che rende possibili le relazioni transnazionali? Questa è l'ambizione di *edu-factory*. Qual è dunque il desiderio per la connessione transnazionale? Perché non mantenere le questioni locali, radicate nelle geografie delle città, dei quartieri o dei villaggi? Chi è il soggetto, per così dire, di un progetto di formazione non globale ma transnazionale che si situa sufficientemente fuori dalla *corporate university*?

La genialità del Summit sulla formazione tenutosi a Berlino nel maggio del 2007 consisteva nel rompere finalmente con il ciclo anti- o alter-globalizzazione, con manifestazioni che seguono l'agenda di WTO, G8 e degli altri organismi sovranazionali. L'autonomia comincia con

un'invenzione che è co-emergente con il conflitto, la crisi, la frustrazione, la curiosità, la depressione, i desideri utopici selvaggi, la noia e via di questo passo. I luoghi di conflitto sono molteplici: individuali, istituzionali, sociali/collettivi, corporei, affettivi, ecologici, culturali, geopolitici, governativi.

Qual è la situazione delle istituzioni autonome? L'occupazione degli spazi del nemico rischia di essere un approccio reazionario se ridotto a una conquista degli spazi istituzionali dell'università. È infatti un meccanismo reattivo determinato dallo spazio e dal tempo del nemico, l'istituzione egemone, cioè l'università come la conosciamo. Semplicemente occupare gli spazi del nemico è ripetere il fallimento che Foucault aveva visto nella rivoluzione: il risultato finale è una riproduzione dell'identico. Ciò è ascrivibile a un'agenda riformista e, nel caso dei mutamenti delle università negli ultimi vent'anni, ha avuto come risultato la produzione e proliferazione di soggettività aziendali.

Vi sono, però, registri diversi di occupazione. Un buon esempio è il caso dei lavoratori domestici a Hong Kong e la loro invenzione di forme istituzionali nuove che si manifestano nella pratica dell'occupazione. La potenzialità per le comunanze lungo i confini del lavoro costituisce un processo istituzionale complesso, spesso soggettivamente difficoltoso. La natura frammentata dei tempi, dei luoghi e delle pratiche lavorative rende l'organizzazione politica alquanto problematica. Dove questa si realizza, vi sono spesso affinità etniche agglomerate intorno a settori specifici – pensiamo ad esempio al movimento Justice for Janitors negli Stati Uniti, un'esperienza di autorganizzazione prevalentemente composta da latinos.

A Hong Kong i lavoratori domestici si incontrano la domenica all'interno di non-spazi come i cavalcavia, sotto ponti pedonali e in parchi pubblici. Si tratta perlopiù di donne: inizialmente provenienti dalle Filippine, vi è negli ultimi anni una nuova ondata di lavoratrici dall'Indonesia, dalla Malesia e dalla Thailandia. Come nota Helen Grace, «ci sono anche lavoratori migranti del continente con diritti limitati, impiegati in tutti i settori a basso salario, che si muovono avanti e indietro vivendo in una grande condizione di precarietà».

Le lavoratrici domestiche trasformano la condizione delle frontiere socio-etniche occupando spazi dai quali sono normalmente escluse a causa delle costrizioni spaziali e temporali del lavoro. Domenica è il loro giorno libero e non vogliono rimanere a casa, né i loro datori di lavoro vogliono averle in casa. Il quartier generale della banca HSBC nel distretto centrale incapsula bene la relazione tra le lavoratrici domestiche e il capitale, così come la sconnessione tra Stato e cittadino. Questa banca è solo uno di tanti esempi in tutto il mondo su come il settore *corporate* mette a disposizione spazi pubblici per la costruzione di una «città imprenditoriale».

Eppure le azioni dei lavoratori senza documenti marcano una distinzione tra la città imprenditoriale e le sue strategie inter-scalari di accumulazione del capitale nella forma di sviluppo urbano e servizi finanziari, turistici e affaristici. Avendo a disposizione il pianoterra come spazio pubblico, i lavoratori si dedicano a gruppi di preghiera o di studio, leggendo il Corano, cantando canzoni, facendo attività sindacali, tagliandosi i capelli e ballando, mentre il capitale finanziario viene trasferito nei piani superiori della banca. Usato in modi innovativi che sono in conflitto con, o almeno partono da, come questi spazi funzionano normalmente, vi è qui una corrispondenza con ciò che Grace chiama una «monumentalità orizzontale», rendendo visibile – e pubblico – un aspetto particolare del lavoro e degli spazi domestici altrimenti privatizzati.

Non descritto nelle guide turistiche e assente dalla politica e dalle narrazioni aziendali sull'innovazione e lo sviluppo imprenditoriale, il lavoratore domestico è un pubblico senza discorso. Per molti residenti di Hong Kong la visibilità è indesiderata, eppure questi lavoratori danno un contributo significativo all'immaginario della città. La loro visibilità domenicale segnala che il lustro dell'imprenditorialità è sorretto da forme di lavoro altamente precarie e mal pagate, svolte da non-cittadini. Il lavoratore domestico esemplifica forme di imprenditorialità meno affascinanti ma non meno innovative. Si pensi alla costruzione di piccole aziende come ristoranti, gastronomie, riparazioni e ditte manifatturiere, che alcuni lavoratori migranti sviluppano, aprendo la strada a nuovi ingressi di lavoratori domestici e contemporaneamente ridefinendo la composizione etnica della città. Tale industriosità fornisce un servizio importante per i residenti locali e contribuisce in maniera decisiva al tessuto socioculturale della città.

La competizione tra spazi urbani – particolarmente nell'uso di spazio urbano – da parte del lavoratore domestico comprende anche un atto particolarmente innovativo: l'invenzione di una forma istituzionale nuova che possiamo chiamare una «rete organizzata». La dimensione transnazionale dei lavoratori domestici è tanto esterna quanto interna. Esterna nel loro ritorno a casa ogni anno o due per qualche settimana. Vi è poi anche ciò che Brett Neilson e Sandro Mezzadra hanno chiamato «una molteplicità di siti sovrapposti, ciascuno dei quali eterogeneo al suo interno». Pensiamo ai confini della socialità che compongono il raduno dei domestici in una collocazione urbana – come già detto, alcuni scelgono di cantare, partecipare a attività sindacali, tenere gruppi di studio. Anche le differenze etniche e linguistiche sottolineano i confini interni del gruppo.

Può l'esempio dei lavoratori domestici a Hong Kong essere interpretato come una rete transnazionale organizzata? Ne dubito. I domestici si trovano soltanto in tempi e spazi particolari (la domenica e in non-spazi urbani). Tale forma di localizzazione ovviamente non si presta alla connessione transnazionale. Forse le ONG e i movimenti sociali che si mobilitano con i lavoratori domestici comunicano all'interno di una rete transnazionale di organizzazioni simili. Ma se è così,

allora stiamo parlando di un diverso registro di soggettività e lavoro, definito dall'opzione di allargare la scelta e l'autodeterminazione.

In questo senso possiamo identificare una gerarchia di reti, le cui incommensurabilità sono di natura scalare: il locale distinto dal transnazionale. Per i lavoratori domestici questo ha molto a che fare con condizioni esterne sulle quali hanno poco controllo: la domenica è il giorno libero, l'esilio dal loro paese di origine è caratterizzato dalla mancanza di possibilità economica e dalle forze del capitale globale, la condizione di lavoratori precari o senza documenti impedisce loro la libertà di movimento e i diritti politici goduti dai cittadini di Hong Kong e via di questo passo. Ma pur all'interno di queste costrizioni, l'invenzione è possibile.

La discussione sulla lista ha identificato molte delle condizioni in atto che regolano l'esperienza differenziale del lavoro e delle pratiche formative. Come compiere la transizione all'istituzione autonoma è ora il nostro compito.

## L'università e gli *undercommons*

*Fred Moten e Stefano Harney*

«Ruberò all'università, e proprio lì andrò a rubare», per dirla con Pistol alla fine dell'*Enrico V*, allo stesso modo in cui lui la prenderebbe in prestito da noi. Questo è l'unico rapporto possibile con l'università americana oggi. Ciò potrebbe essere vero ovunque, ma certamente è più vero negli Stati Uniti: non si può negare che l'università sia un rifugio e non si può accettare che sia un luogo di illuminazione. Si può solo sgattaiolare all'interno dell'università e rubare ciò che si può. Abusare della sua ospitalità, infischiarne della sua missione, unirsi alla sua colonia di profughi, al suo accampamento di zingari, stare dentro senza esserne parte. Questo è il percorso dell'intellettuale sovversivo nell'università moderna.

*Il solo rapporto possibile con l'università oggi è quello criminale*

«La filosofia pratica tradizionalmente una critica della conoscenza che è allo stesso tempo una negazione della conoscenza (per esempio, della lotta di classe). La sua posizione può essere descritta come un'ironia condita di attenzione per la conoscenza, che essa mette in discussione senza nemmeno sfiorarne i fondamenti. La messa in discussione della conoscenza in filosofia finisce sempre con la sua restaurazione»  
Jacques Rancière

«Come prima cosa io sono un nero, perché sono contro quello che hanno fatto e che ci stanno ancora facendo; in secondo luogo, ho qualcosa da dire a proposito della nuova società da costruire perché ho una parte enorme in quello che hanno cercato di screditare»  
C. L. R. James

Preoccupati dell'università. Questo è l'imperativo oggi negli Stati Uniti, un imperativo con una lunga storia del resto. Sono interventi per la sua restaurazione quelli di Harold Bloom, Stanley Fish o Gerald Graff, per la sua riforma Derek Bok, Bill Readings o Cary Nelson. Per l'intellettuale sovversivo tutto ciò si colloca al di sopra, in buona compagnia, tra le persone razionali. Dopo tutto, l'intellettuale sovversivo è arrivato senza false pretese, con documenti falsi, disincantato. Il suo lavoro è tanto necessario quanto non ben accetto. L'università ha bisogno di ciò che egli sopporta, ma non sopporta ciò che egli porta con sé. E in cima a tutto questo, scompare. Scompare nel sottosuolo, nell'underground, nella comunità *maroon* dell'università, negli *undercommons* dell'Illuminismo, dove il lavoro va e viene fatto, dove il lavoro viene sovvertito, dove la rivoluzione è ancora forte.

Cos'è quel lavoro e qual è la sua capacità sociale di riprodurre la stessa università, ma anche fuga? Se uno dicesse che quel lavoro è insegnare, starebbe già mettendo in atto performativamente il

lavoro dell'università. L'insegnamento è una mera professione e un'operazione che riguarda ciò che Jacques Derrida chiama il circolo onto/autoenciclopedico dell'Universitas. Ma è utile invocare questa operazione per intravedere il buco nella rete dove entra il lavoro, per intuire i suoi uffici di collocamento, i suoi quartieri notturni. L'università ha bisogno del lavoro dell'insegnamento perché è ad esso identica e, allo stesso tempo, annullata da quel lavoro. Allora non è l'insegnamento che tiene in piedi questa capacità sociale, bensì qualcosa che produce l'altro volto, non visibile, dell'insegnamento: è il pensare attraverso la pelle dell'insegnamento, verso un orientamento collettivo all'oggetto di conoscenza come progetto futuro, in direzione di un impegno per ciò che chiamiamo l'organizzazione profetica. Ma proprio insegnare ci porta dentro questo processo. Prima dei fondi, dei convegni, dei libri e giornali c'è l'esperienza di prendere lezioni e di insegnare. Prima che i laureati si mettano a correggere gli esami, prima degli anni sabbatici, prima della riduzione permanente del carico didattico, della consegna da parte della pedagogia a quella disciplina chiamata educazione, prima del corso strutturato per diventare un nuovo libro, c'è l'insegnamento. Il momento dell'insegnamento per mangiare è erroneamente inteso solo come uno stadio, come se uno non dovesse insegnare per mangiare. Se quello stadio persiste, allora esiste una patologia sociale nell'università. Ma se l'insegnamento procede con successo, quello stadio è sorpassato e l'insegnamento viene consegnato nelle mani di coloro che rimarranno sempre a quello stadio, il lavoro socio-patologico dell'università. Kant chiama questo stadio «minorità auto-indotta». Egli tenta di contrastarlo con la «determinazione e il coraggio di usare l'intelligenza senza essere guidati da nessun altro». «Abbi il coraggio di usare la tua intelligenza». Ma la dimensione «ulteriore dell'insegnamento» è davvero ciò che viene chiesto a ciascuno per andare oltre, cioè di smettere di mantenersi? E a chi sarà richiesto, tra quelle minoranze che si rifiutano, tra quella tribù di talpe che non torneranno mai indietro dall'«oltre insegnamento»? Certamente i soggetti perfetti della comunicazione, quelli che hanno avuto pieno successo nell'«oltre insegnamento», li vedranno come uno spreco. Ma il loro lavoro collettivo metterà sempre in discussione chi sta prendendo gli ordini dall'Illuminismo. Lo spreco di vite dedite a quei momenti oltre l'insegnamento, quando si manifesta l'inaspettata bellezza della frase impreveduta, quella che nessuno ha richiesto, quello non tornerà mai indietro.

Forse il biopotere dell'Illuminismo conosce tutto questo, o forse sta soltanto reagendo all'oggettività di questo lavoro, come è suo dovere fare. Tuttavia, anche se il biopotere dipende da queste talpe, da questi rifugiati, potranno chiamarli non collegiali, non pratici, non professionali, *naïf*. Chiederanno, perché rubare quando si può avere tutto? Ma se si sfugge a questa domanda e ci si getta pienamente nell'underground dell'università, negli *undercommons*, allora ciò sarà giudicato furto, atto criminale. Quello che è il solo atto possibile.

Negli *undercommons* dell'università la questione non è l'insegnamento contro la ricerca, o l'«oltre l'insegnamento» contro l'individualizzazione della ricerca. Entrare in questo spazio significa abitare l'estatico e il dischiudersi estatico del comune dell'illuminismo fuggiasco, abitare il criminale, matricida, queer, passeggiare lungo la vita rubata dall'Illuminismo e riappropriata, dove il comune trova rifugio, dove il rifugio trova il comune. Nell'«oltre insegnamento» ad essere in gioco è il permettere alla soggettività di farsi illegalmente sopraffare da altri, sono in gioco una passione e passività tanto radicali da diventare irriducibili alla soggezione, poiché non si possiede quel tipo di *agency* che può tenere in pugno le forze regolatrici della soggettività, e non si può dare inizio a quella ossessiva interpellanza di sé che viene richiesta e premiata dal biopotere. L'insegnamento non è poi gran cosa in confronto alla profezia che organizza l'atto di insegnare. Da una parte, la profezia che fa previsioni sulla sua stessa organizzazione e si è quindi superata, come avviene nel comune; dall'altra, la profezia che eccede la sua stessa organizzazione e a cui, fino ad ora, non resta che essere organizzata. Contro l'organizzazione profetica degli *undercommons* viene schierato lo stesso lavoro morto in favore dell'università e, al di là dell'organizzazione profetica, viene dispiegata la negligenza della professionalizzazione della critica accademica. Gli *undercommons* vengono quindi sempre considerati un quartiere insicuro.

Frederic Jameson ricorda all'università la sua dipendenza dal «tipo di critica illuminista e di demistificazione del credo e dell'ideologia impegnata, in modo da sgombrare il campo da libere pianificazioni e liberi sviluppi». Questa è la debolezza dell'università, lo scivolare pigro nella sua sicurezza patria. Per questo «tipo di critica illuminista», l'università ha bisogno del potere del lavoro, ma il lavoro sfugge sempre.

I soggetti prematuri degli *undercommons* sono stati costretti a prendere seriamente l'appello. L'università aspetta il giorno in cui potrà sbarazzarsi del problema del lavoro, come il capitale in generale. Sarà allora capace di riprodurre una forza lavoro che si concepisca non soltanto come inutile, ma perfino come pericolosa per lo sviluppo del capitalismo. Molta della pedagogia e della erudizione va già in questa direzione. Gli studenti devono arrivare a considerarsi come un problema: ciò, in contrasto con la preoccupazione delle critiche restauratrici, significa esattamente essere un cliente, cioè caricarsi del peso della realizzazione ed essere sempre inadeguati a tale compito. Successivamente, questi studenti saranno capaci di percepirsi come ostacoli per la società o magari, con un insegnamento di tutta una vita, dichiareranno di essersi correttamente diagnosticati come un problema.

Il sogno di un lavoro indifferenziato, che si concepisca come superfluo, è interrotto precisamente dal lavoro di pulizia degli scottanti blocchi dell'ideologia. Questa funzione di polizia resta nelle mani di pochi, mentre continua ad aumentare il lavoro come differenza, come sviluppo di altro

lavoro e quindi come fonte di ricchezza. Nonostante le critiche di tipo illuministico facciano la corte a qualsiasi sviluppo autonomo basato su una differenza di lavoro, c'è qui una falla nel muro, una buca, una radura per atterrare tra le rocce. L'università ha ancora bisogno di lavoro clandestino per preparare questa forza lavoro indifferenziata, la cui specializzazione crescente e le cui tendenze manageriali rappresentano precisamente quell'integrazione riuscita tra la divisione del lavoro e l'universo di scambio che guida la lealtà restaurazionista.

Introdurre questo lavoro sul lavoro e dare spazio al suo sviluppo presenta dei rischi. Come la polizia coloniale reclutava involontariamente tra i membri della guerriglia, il lavoro universitario può ospitare rifugiati, fuggitivi, rinnegati e naufraghi. Ci sono buone ragioni per l'università di credere che tale elemento sarà forzato sottoterra. Sono state prese precauzioni, compilate liste di libri, condotte osservazioni sull'insegnamento, presentati inviti a contribuire. Ma contro tali precauzioni si staglia l'immanenza della trascendenza, la deregolamentazione necessaria e le possibilità di criminalità e fuga che il lavoro sul lavoro richiede. Comunità *maroon* di insegnanti di scrittura, studenti laureati senza mentore, storici marxisti precari, professori di management queer, dipartimenti di ethnic studies di college statali, programmi di cinema rimossi, curatori di giornali studenteschi yeminiti con visto scaduto, sociologi di college storicamente black e ingegneri femministe. L'università dice che loro non sono professionisti. Come fanno coloro che eccedono la professione e così fuggono, in che modo i *maroon* problematizzano se stessi e l'università, come possono forzarla a considerarli un problema, un pericolo? Quelle degli *undercommons* non sono le comunità fantasiose e capricciose invocate da Bill Readings alla fine del suo libro. Gli *undercommons*, i suoi *maroon*, sono sempre in guerra, sempre in agguato.

*Non c'è distinzione tra l'università americana e la professionalizzazione*

Ma certamente se si potesse scrivere qualcosa sull'apparenza dell'università, per esempio qualcosa a proposito delle singolarità, di quegli eventi che rifiutano la categoria astratta o individuale secondo cui il borghese è il soggetto, si può dire che non c'è spazio dentro l'università? Non è lo scopo stesso dell'università come Universitas, come arti liberali, quello di fare il comune, fare il pubblico, fare la nazione della cittadinanza democratica? Non è comunque importante proteggere questa Universitas, qualsiasi siano le sue impurità, dalla professionalizzazione nell'università? Come si può dire che non sia già possibile in questo contesto il pensiero del fuori, come lo intende Gayatri Spivak?

I *maroon* sanno qualcosa della possibilità. Sono le condizioni di possibilità della produzione di conoscenza dell'università, le singolarità contro gli scrittori della singolarità. Tale spazio è sospeso

sul lavoro collettivo e da esso sostenuto. Essere critici accademici nell'università significa essere contro l'università, e ciò significa sempre riconoscerla ed essere riconosciuti da essa, istituire la negligenza di questo fuori-interno, che disintegra il sottosuolo. E questa negligenza, insistiamo, è esattamente la base delle professioni. Questo atto di rivolta esclude sempre i modi non riconosciuti della politica, riconosce ciò che si muove già al di là della politica. Non è soltanto il lavoro dei *maroon*, ma la loro organizzazione profetica ad essere negata dall'idea di spazio intellettuale all'interno di un'organizzazione chiamata università. Per questa ragione, la negligenza della critica accademica è sempre, contemporaneamente, un'asserzione di individualismo borghese.

Tale negligenza diventa l'essenza della professionalizzazione quando emerge che la professionalizzazione non è l'opposto della negligenza, ma è il modello della politica negli Stati Uniti. Prende la forma di una scelta che impedisce all'organizzazione profetica degli *undercommons* di essere contro, di mettere in discussione l'oggetto della conoscenza, l'università in questo caso, non tanto senza toccare i suoi fondamenti, quanto piuttosto senza toccare le stesse condizioni di possibilità, senza ammettere gli *undercommons* ed essere ammessi da loro.

## L'esperienza dell'università: il neoliberalismo contro i *commons*

*Jason Read*

Come ipotesi, suggerisco innanzitutto di osservare l'università attraverso le sue tensioni e contraddizioni. Come molti contributi della discussione proposta da edu-factory hanno già evidenziato, queste contraddizioni possono permettere di analizzare l'università sia come un sito di produzione del comune e di circolazione del sapere, sia come un luogo di ristrutturazione neoliberale. In secondo luogo, penso che queste tensioni possano essere produttivamente interrogate non in quanto tensioni tra principi diversi, ad esempio la ricerca della conoscenza in alternativa alla formazione per un futuro impiego, bensì come pratiche differenti, che in ultima analisi producono differenti modi di vivere e di pensare. In altri termini, differenti formazioni di soggettività.

Per illustrare ciò che intendo quando parlo di connessione tra pratiche e soggettività, partiamo dall'immagine dello studente come ribelle, contestualizzandola nelle pratiche della vita del college. Se per decenni la figura dello studente era sinonimo di ribellione sociale e di critica spietata dell'esistente, ciò aveva più a che fare con una particolare pratica, una peculiare esperienza di vita, che non con le teorie insegnate all'università. Le università sradicavano gli studenti dalle loro case e dal proprio ordine familiare, per collocarli in un contesto che è una via di mezzo tra il comunismo (le forme di vita collettive, dal mangiare al dormire) e l'anarchia, cioè la necessità di creare un ordine sociale dal nulla, fosse anche semplicemente l'ordine sociale tra due compagni di stanza. In cima a tutto ciò vi è la questione del tempo, libero dal lavoro e da altre costrizioni; tempo da passare in gruppi e attività sociali. C'è qualcosa di radicale nella vita dello studente, indipendentemente dalle aule, nel modo in cui produce nuove esperienze ed esperimenti di vita. O almeno c'era, come vedremo meglio in seguito.

Inoltre, possiamo aggiungere a questa liminale esperienza della vita del college il fatto che la vita di uno studente costituisce un'immersione in una particolare forma di produzione del comune intellettuale. I *commons* assumono molteplici forme, dalle biblioteche spesso zeppe di libri inutilizzati, alle più appariscenti e visibili forme di *commons* dell'informazione e di accesso a Internet ad alta velocità, che è diventato uno dei maggiori vantaggi della vita del college. Ciò che connette le differenti pratiche e forme di *commons* è il fatto che, in ognuno di questi casi, il comune o l'uso collettivo o l'appropriazione del sapere è visto come la condizione necessaria per qualsiasi produzione o utilizzo individuale. La produzione intellettuale, la scrittura di un saggio o fare un esperimento richiede l'attività collettiva e condivisa degli altri.

Così, una parte della vita dello studente è una vera e propria formazione non solo alla produzione del comune, a quello scambio libero e collettivo del sapere che è alla base di ogni scoperta, ma alla sperimentazione e alla trasformazione sociale. Questa parte è duramente contrastata dalla strutturazione neoliberale dell'università, ossia da una ristrutturazione che riguarda, prima ancora delle sue politiche, un insieme di pratiche, forme di vita e soggettività.

Il taglio ai fondi delle università pubbliche e l'aumento delle tasse ha effetti non solo nella trasformazione del sistema formativo in un bene privato, ma innanzitutto nel cambiamento del modo in cui la formazione è vissuta e nell'esperienza che ne viene fatta. Gli studenti delle università pubbliche fanno molti lavori, dentro e fuori dal campus, spesso costretti a restare a vivere a casa. In questo modo è stato sradicato il momento liminale dell'università, che rende anomala la posizione soggettiva dello studente del college, cioè né bambino né adulto. La vita del college è così catturata nella doppia morsa dell'essere bambini e adulti. Lo scarto tra questi due spazi si è chiuso: ora bisogna allo stesso tempo rispondere ai genitori e ai futuri datori di lavoro.

Ciò che osserviamo nell'università è una produzione neoliberale di soggettività, che va intesa come una risposta alla produzione liminale e collettiva di soggettività. Come sostiene Michel Foucault in *Nascita della biopolitica*, uno degli aspetti centrali della teoria e della pratica neoliberale è la riconfigurazione degli esseri umani in quanto «capitale umano». Tutto ciò che forma l'individuo (l'intelligenza, l'apparenza, l'educazione, il matrimonio o il territorio) costituisce un investimento di tempo o energia che rende possibili futuri guadagni. Come scrive Foucault, l'*homo œconomicus* è un imprenditore di sé stesso. Tanto più l'università è un'esperienza attraversata dalla produzione del comune, dall'uso collettivo e dalla condivisione dei saperi, quanto più è interpretata – specialmente da coloro che la frequentano – come un investimento nel loro capitale umano. Ogni classe, ogni attività extracurricolare, sociale o di gruppo, diventa un possibile curriculum e un investimento in capitale umano. La domanda posta dagli studenti in ogni college o università è: «Come ciò mi aiuterà a trovare un lavoro?». Questa interpretazione dell'esperienza universitaria non è esattamente un prodotto della corrente ideologia neoliberale, ma piuttosto è attivamente prodotta dalla diffusa sensazione di insicurezza e paura che accompagna i tagli ai finanziamenti all'università.

I sostenitori delle «guerre culturali» hanno ragione nel vedere l'università come una battaglia sui cuori e sulle menti, ma hanno torto nel situare questa battaglia. Non è tanto un questione di contenuto, di Smith contro Marx oppure il canone occidentale contrapposto a molti altri; riguarda invece la forma del sapere stesso. È il sapere un bene sociale, comune, che deve circolare per poter produrre degli effetti? O è una merce, qualcosa che può essere acquistato, un investimento che ha valore solo in quanto proprietà? Queste interpretazioni alternative del valore del sapere

costituiscono dei conflitti che si incarnano nelle pratiche dell'università e nella sua struttura. Hanno la potenza per estendersi oltre le torri d'avorio dell'università, per eccederle e divenire due interpretazioni radicalmente differenti di organizzazione sociale: una basata sulla merce, sulla proprietà privata della conoscenza, delle risorse e dei diritti, l'altra sulla produzione del comune. (Su questo aspetto consiglio la lettura del testo di Nick Dyer-Witford, *The Circulation of the Common*, all'indirizzo [www.geocities.com/immateriallabour/witfordpaper2006.html](http://www.geocities.com/immateriallabour/witfordpaper2006.html)). Perciò la questione politica dirimente è: come sviluppare i *commons* contro la loro riduzione neoliberale alla proprietà e agli investimenti? Come soggettivare i *commons*, per renderli una forma di vita?

## **I pirati erano pieni di risorse, come ninja, e impararono a usare il loro ambiente**

*James Arvanitakis*

Un giorno nel corridoio dell'università in cui insegno, l'Università di Western Sydney, uno studente mi corre incontro per ricordarmi che ci sarà la «giornata internazionale del parlare come un pirata», chiedendomi di annunciare questo evento durante la lezione. Mentre camminavamo discutendo della possibile origine di una simile giornata, lui nota che io, come molti famosi pirati, avevo imparato ad adattarmi al nuovo ambiente: lontano dalla prestigiosa università, fondata per servire le aree socio-economiche più disagiate della Sidney occidentale, stavo cambiando il mio linguaggio seguendo i nuovi studenti che incontravo. Mentre lo ringraziavo e mi dirigevo verso la mia seconda tazza di caffè, si voltò e disse: «James ... i pirati erano pieni di risorse, come ninja, e impararono a usare il loro ambiente».

Cosa c'entrano pirati e ninja con una proposta di università autonoma? Ci tornerò a breve, intanto voglio dire che questo contributo sarà focalizzato sulle mie iniziative di formazione autonoma, iniziative che ho provato ad adattare al mio ambiente.

*Lo stato dell'arte del dibattito: diversi pirati, diverse bandiere*

Ho seguito il dibattito nella discussione di edu-factory. Io sono un fan del software open source e ho apprezzato l'esperimento. Nonostante sia scettico rispetto a molte rivendicazioni ho comunque apprezzato i contributi. Cosa possiamo o non possiamo imparare dall'open source è un modo per analizzare una divisione chiave attraverso questa lista di discussione.

Un'altra area di discussione del progetto riguarda le gerarchie e il loro funzionamento. Io mi sento a mio agio con alcune gerarchie: mi piace avere dei mentori in università da cui posso trarre consigli e insegnamento. Accetto inoltre che ci siano differenti gerarchie nella conoscenza: io conosco la teoria sulla razza molto più dei miei studenti. Sebbene abbia sperimentato il razzismo – in particolare quando ero giovane – ne ho avuto conoscenza attraverso i miei studenti che sono musulmani neri e hanno fatto esperienza del razzismo in Australia. Ho visto all'opera questa gerarchia di sapere ed esperienza quando hanno parlato di qualcuno che cercava di strappar loro il foulard.

Tuttavia, ci sono altre gerarchie con le quali non mi sento a mio agio: esistono infatti alcuni campi del sapere che rivendicano autenticità o sostengono di essere più scientifici di altri. Ancora leggo

progetti di tesi che hanno un tono implicitamente apologetico se non hanno usato abbastanza ricerca quantitativa: un'apologia incoraggiata dai loro supervisori.

Di recente agli studenti di dottorato è stato consigliato di mantenere il proprio sentire personale fuori dalle tesi, anche se hanno esperienze personali nell'ambito di cui stanno scrivendo: essere rimossi dai propri genitori perché aborigeni. Insomma, è una gerarchia negoziata quella con cui mi sento a mio agio

*Formazione in quanto commons: sostenere le mie rivendicazioni, innalzare la mia bandiera*

La mia posizione è riflessa nel terzo tema discusso sulla lista, ovvero la formazione assunta in quanto *commons*, come è stato presentato dal contributo di Jason Read. Il comune permette di affrontare la scarsità e creare l'abbondanza. Qui sto parlando del comune nella sfera culturale. Io sostengo che il comune può includere le relazioni umane quali il bisogno di sicurezza, la fiducia, l'intellettualità condivisa, come anche semplicemente la cooperazione. Mettiamo per esempio a fuoco il tema della sicurezza: intesa come comune, può essere sia senso di pace sia assenza di paura. Può essere pensata in quanto mediata da un senso di appartenenza che permette ai membri delle comunità di interagire tra loro. La produzione del comune in termini culturali, così come nel caso della sicurezza, rappresenta una forma di biopolitica che promuove la potenza di una maggiore cooperazione. Ovvero, se mi sento sicuro nella mia comunità, anche quando circondato da stranieri, posso verosimilmente cooperare con loro. La sicurezza può produrre relazioni che sono non gerarchiche e inclusive, permettendo alle comunità di lavorare insieme per superare scarsità, crisi e paura, come sostengono Michael Hardt e Toni Negri in *Moltitudine*.

Intendo la formazione come il comune della cultura: qualcosa che tutti noi condividiamo e che può crescere creando una nuova forma di produzione biopolitica. Per fare questo, dove possibile, rendo la mia ricerca ed il mio lavoro intellettuale disponibile per tutti. Mi aspetto soltanto che chi ne fa uso faccia in cambio lo stesso per me, anche se è semplice feedback. Come ha detto una volta uno studente: «Non è detto che quello a cui aspiri abbia senso per tutti».

Solo nell'aperta condivisione il nostro intelletto e la nostra formazione possono realmente crescere. Ma questo processo deve essere negoziato: io rifiuterei di diffondere il mio lavoro in giro se deve essere messo a disposizione di un gruppo razzista. Questa negoziazione è differente dalle *enclosure*, ossia la mercificazione e il brevetto del sapere che molte università incoraggiano attraverso differenti meccanismi. Vale a dire, il fatto che ci viene spesso richiesto di svendere la nostra ricerca ad un partner aziendale, o il fatto che le ricerche brevettate nelle università saranno svendute in futuro. Questa appropriazione favorisce una scarsità della conoscenza – e del resto, come molti

economisti sostengono, la scarsità qualche volta è il maggior valore. Questa scarsità ha implicazioni importanti per la formazione e l'intelletto.

*Le mie iniziative: il pirata (o il ninja) che è in me*

La mia iniziativa è semplice: io mi batto per la democratizzazione del sapere e dunque faccio del mio meglio per distribuire materiale formativo che ho prodotto in differenti formati accessibili a tutti. Un modo in cui ho fatto ciò è attraverso un blog di 'MySpace' ([www.profile.myspace.com/index.cfm?fuseaction=user.viewprofile&friendid=127104278](http://www.profile.myspace.com/index.cfm?fuseaction=user.viewprofile&friendid=127104278)). Sì, so che il grande e cattivo Rupert Murdoch possiede MySpace, ma – come nel caso di un software *open source* – se usiamo questi strumenti come meccanismi per iniziative di un'università autonoma, allora perché no? E, cosa più importante, sono questi strumenti che molti dei miei studenti utilizzano. Se diventano un modo attraverso cui io posso discutere Marx, Foucault, Weber, Hardt e Negri con loro, allora questo sarà lo strumento che utilizzerò. Ne utilizzo anche altri, ma MySpace ha un'incredibile popolarità. Qui gli studenti interagiscono con me nei loro termini, a loro agio. È in questa modalità di rende le informazioni accessibili (nella forma in cui sono sia discusse sia, appunto, disponibili) che possiamo trovare idee per la produzione di conoscenza di un'università autonoma. In questo modo università autonome possono esistere dentro e fuori le istituzioni, essere simultaneamente locali e globali, e accessibili a tutti.

*Il mio punto di vista: il tesoro*

Mi piacerebbe molto costruire una rete di ricercatori che lavora su questo progetto di aperta condivisione di sapere, informazioni e lavoro, a partire da metodi differenti. Mi piacerebbe molto anche avere uno spazio fisico da qualche parte: dove andare, imparare e insegnare, dove altri possono fare la stessa cosa e condividere, dove teorici e attivisti discutono le loro esperienze.

## Da uno studente delle *liberal arts*

*Erik Forman*

Gli importanti contributi della lista edu-factory, ci hanno permesso di confrontarci con sperimentazioni, come quelle in Italia e Argentina, molto simili a quelle che stiamo facendo nel mio college, quello di Macalester, nell'area di Minneapolis. La mia prospettiva è quella di uno studente della (autoproclamata) elite dell'accademia americana. Nel discorso neoliberale, infatti, i *liberal arts* college sono ritenuti «l'ultimo bastione» della formazione esemplare nella «fabbrica del sapere» globale. Vorrei problematizzare questo discorso analizzando criticamente i recenti eventi che hanno avuto luogo nella mia università e tentando di formulare un concetto di formazione in opposizione al neocolonialismo e al neoliberalismo. Infine, descriverò alcuni dei progetti che gli studenti hanno creato nel campus contro i progetti dell'amministrazione.

### *Ripolarizzazione di classe e liberal arts*

La formazione ha occupato a lungo un posto speciale nella mitologia della classe media statunitense. Nel dopoguerra l'accesso all'educazione è stato visto come un segno distintivo del «sogno americano» di una società senza classi. Vendendo la formazione come un biglietto di uscita dalla classe operaia, il capitale ha effettivamente utilizzato la potenza dell'esodo per riprodurre la società di classe. Se i sistemi economici keynesiani si vantavano del numero di studenti prodotti, il neoliberalismo ha rovesciato la stessa esclusione in una misura dell'«eccellenza». Il mio college è un esempio da manuale di questa transizione.

A metà anni Novanta l'editore del *Readers' Digest* (uno dei caratteristici «successi» della globalizzazione capitalistica) fece una grande donazione filantropica. I soldi sono stati utilizzati per trasformare un buon college regionale in una fucina dell'«eccellenza accademica» e della «cittadinanza globale». Con le nuove risorse il Macalester ha intrapreso l'ambizioso progetto di scalare le alte vette delle classifiche dei college delle più importanti riviste americane. La scalata ha profondamente ridefinito i piani di sviluppo del campus: le risorse sono state spostate dai sussidi economici a programmi che abbracciano la retorica dell'«eccellenza accademica» e della «cittadinanza globale». È vero, i college privati hanno sempre servito le elite, ma raramente la cultura di questi luoghi è stata così spudoratamente a sostegno della gerarchia di classe. Non si fa neanche più finta che ci sia un'«accessibilità». Evidentemente, la «cittadinanza globale» non è per tutti.

La trasformazione si è manifestata in modo ancora peggiore nel marketing per attrarre un tipo specifico di candidati. Il college si vende (basti vedere il sito [www.macalester.edu](http://www.macalester.edu)) come la più

preziosa merce del mercato odierno, cioè una comunità. È diventato un luogo in cui le persone accorrono in massa e poi fuggono. È un «rifugio» della cultura postmoderna, il simulacro della comunità. Le persone odiano starci, ma la maggior parte ci sta. Gli studenti sono stressati, in ansia per la specializzazione e le loro carriere, impossibilitati a combattere il sistema per il «privilegio» che hanno ricevuto. Alcuni traggono profitto dall'autosfruttamento, diventando *yuppies* di successo. Ma la maggior parte degli studenti di sinistra sa che finiremo a fare cose che non ci interessano nel settore no profit, o andremo in una scuola di specializzazione per mancanza di idee migliori. Ci sentiamo condannati a diventare l'appendice malata di una classe di cui non vogliamo fare parte. È un malessere che incombe sui corpi degli studenti; siamo sempre sul punto di abbandonare gli studi, ma pochi hanno il coraggio di farlo.

Forse per questo chi dissente ha finora mantenuto una posizione esclusivamente conservatrice contro il manifesto uso del campus come luogo di formazione delle élite globali. Ciò ha creato straordinarie tensioni, con numerosi studenti espulsi per «vandalismo politico». Nel 2004, al mio primo anno nel campus, il consiglio di amministrazione dichiarò una crisi finanziaria (suona familiare, no?) e votò per inserire tra i criteri di ammissione la capacità degli studenti di pagare tasse da oltre 40.000 dollari l'anno, norma contestata da una campagna organizzata da studenti e un piccolo gruppo di docenti. Abbiamo perso perché hanno votato il provvedimento durante la pausa invernale. Circa duecento studenti (1/9 del college) scioperarono all'inizio del semestre primaverile, ma non occuparono nessun edificio. In qualche modo non pensavamo di poter rovesciare la decisione. Dato che il discorso sull'«eccellenza» era stato legittimato, ci sembrava che il college non avrebbe avuto problemi a bollarci come irrazionali e far entrare i poliziotti per picchiarci.

### *EXCO e Tent State*

Tuttavia, da questo fallimento hanno preso corpo molti progetti, nessuno dei quali era stato ancora in grado di costruire potenza politica per cambiare l'agenda del college. Nella primavera 2006 gli studenti progettarono l'Experimental College (EXCO), un sistema attraverso il quale ognuno e tutti possono insegnare o seguire un corso gratuitamente. Eravamo ispirati da progetti simili praticati negli Stati Uniti negli anni Settanta. EXCO ([www.excotc.org](http://www.excotc.org)) è stato avviato nell'autunno 2006. Le classi, che trattano di vari temi, sono ora seguite da oltre 100 persone. Dopo aver aperto una vertenza con il college per il riconoscimento dei crediti, EXCO sta ora cercando di diffondersi nelle *Twin Cities* con corsi in tutta la città, per fuggire dal ghetto studentesco. Per contrastare i privilegi di classe che permettono solo ad alcuni di frequentare le classi di EXCO, abbiamo bisogno di costruire un progetto politico capace di conquistare uno spazio in cui più persone possano organizzare i loro percorsi di vita e formazione.

Nell'autunno 2006, a partire da un corso di EXCO, si è progettata l'organizzazione di una manifestazione chiamata Tent State. È stato l'aspetto più conflittuale del nostro progetto, attraverso cui sono stati occupati i cosiddetti «Commons» del nostro campus, così come in altri due college, per creare *teach-in* e dibattiti su temi che riguardano gli studenti, aprendo uno spazio espansivo di relazione tra soggetti che altrimenti non si sarebbe incontrati. Siamo in rete con i Tent State in giro per gli Stati Uniti, e anche con uno nel Regno Unito ([www.tentstatemn.org](http://www.tentstatemn.org)).

Cerchiamo così di costruire una nuova soggettività studentesca, che vada oltre i limiti del campus di un *liberal arts* college e rifletta sulle trasformazioni dell'istruzione superiore che negli ultimi quarant'anni hanno distrutto le basi del movimento studentesco negli Stati Uniti. Forse questa soggettività sarà un cyborg, inclusivo di coloro che per tutta la vita si arrangiano a stare sul mercato. Dobbiamo creare solidarietà nelle attuali segmentazioni di classe. Ciò è molto simile all'idea di moltitudine, se pensiamo a questo concetto come alla costruzione di un corpo politico eterogeneo in grado di superare le trasformazioni della composizione tecnica di classe distrutta dal capitalismo dopo i movimenti degli anni Sessanta e Settanta. Perciò abbiamo bisogno di un nuovo tipo di organizzazione studentesca. È questa la posta in palio della sfida.

### *Quali sfide comuni?*

In tutti i nostri progetti, nel college e ora in città, stiamo cercando di sottrarre ciò che possiamo all'università, usando lo spazio e le risorse come volano per costruire alternative. In un certo senso stiamo rifiutando il meglio di ciò che il capitalismo può offrire: le *liberal arts*. Anche se sembra che quasi tutti prendano parte alla corsa per il successo, noi cerchiamo una via di fuga dai recinti del capitale. Invece di un attestato che ci garantisca il «successo», perpetuando così la società di classe, vogliamo una formazione autonoma e autogestita, che produca soggettività non-misurabili e che ci permetta di dirigere la traiettoria della nostra vita, oltre le opzioni offerte dal mercato.

Insomma, vorrei solo far sapere che anche nei *liberal arts* college, nel ventre della bestia, ci sono soggetti che preferirebbero andare all'inferno piuttosto che svendersi. Almeno finché riusciamo a pagare i nostri debiti...

## **Conflitti nella produzione di sapere**

*Universidad Experimental*

### *Introduzione*

Ci sono inviti ai quali rimaniamo indifferenti: li dimentichiamo immediatamente. Ce ne sono altri che fluttuano nelle nostre menti, si intrecciano con altre idee. Quando l'invito si rivolge a un collettivo, poi, l'idea fluttua in molte menti, libera di essere afferrata ed elaborata. L'invito di edu-factory ci ha colpiti in questo secondo modo. Per noi è letteralmente una questione vitale. Abbiamo quindi analizzato la questione dei conflitti nella produzione di sapere a partire dalla nostra esperienza, ossia dai conflitti che prendono corpo attraverso i nostri progetti. Schematicamente, abbiamo individuato tre categorie: i nostri rapporti con la logica dell'università statale; i nostri rapporti con la logica dell'università di mercato; i rapporti che stabiliamo con il nostro progetto e le nostre pratiche istituenti su saperi e conoscenza. In questo senso, abbiamo provato a trasformare questa analisi in uno strumento strategico, una risorsa per il progetto, oltre che un modo per continuare a interrogarci. Come potrete vedere, il testo è privo di alcun tipo di testimonianza o resoconto sull'esperienza della Universidad Experimental: ci è infatti sembrato molto più stimolante presentare alcune tesi e un'elaborazione sulle nostre pratiche.

### *Universidad Experimental e università statale: i conflitti*

La Universidad Experimental non rimane indifferente all'università statale, né esclusivamente la affronta, siccome fa parte di un'altra logica. Il suo movimento non è tanto un esodo quanto un attraversamento situato. Questa risposta, prima di essere una questione ideologica, riguarda una specifica disponibilità di risorse. L'ipotesi dei piqueteros, sebbene non in tutti i suoi aspetti, ci aiuta a mostrare la relazione che abbiamo con l'università statale: noi non vogliamo lottare per l'inserimento nell'accademia e non vogliamo prendere il controllo del centro studentesco. Vogliamo risorse per l'autogestione dei nostri progetti. L'università può assimilare i lavori di qualsiasi intellettuale, ma è molto più difficoltoso digerire le forme autogestite di dibattito e costruzione. Quindi, sembra possibile creare delle «superfici di contatto» con l'università statale per quanto riguarda interventi o saggi, ma non per ciò che riguarda la gestione.

A livello singolare e collettivo è molto costoso trovare nell'università statale risorse utilizzabili per i nostri progetti, ma allo stesso tempo ci stiamo continuamente relazionando e

scontrando con le istituzioni. La nostra scommessa è sottrarre frammenti degli scambi sociali dell'università dallo Stato e dalla regolamentazione del mercato, per comporli con altri processi sociali di produzione e organizzazione della vita.

### *Universidad Experimental e università di mercato: i conflitti*

Dato che nell'era mercantile ciò che non è autogestito viene scartato o assorbito dal mercato, il nostro obiettivo è tracciare un «contratto/contatto» con i partecipanti della Universidad Experimental che vada oltre l'assorbimento. Insistere sulla dimensione del «contratto» con i differenti soggetti coinvolti nell'esperienza significa chiarire che la nostra è una scommessa politica. Questa scommessa consiste nel lavorare come macchina connettiva tra i soggetti interni alla Universidad Experimental e i processi sociali di autorganizzazione.

Se scommettiamo sull'azione partecipativa, allora la nostra scommessa serve a formare una piattaforma di connessioni con differenti punti di autorganizzazione produttiva, che ci porteranno necessariamente a ridisegnare i processi di autoformazione. La Universidad Experimental e l'università di mercato generano due poli paralleli di gestione delle risorse dell'università statale. Quindi, il conflitto con l'università di mercato non si dà tanto nella sottrazione di risorse, quanto negli spazi interni della stessa Universidad Experimental. L'intera strategia, allora, dipende dalla soggettività che la fa vivere. La soggettività che produce l'università di mercato è quella dello studente consumatore. Se qualcuno prova ad interrompere i modi di vita commerciali in cui viviamo, emerge la possibilità per nuovi tipi di relazioni.

### *Universidad Experimental: i conflitti*

Il nostro progetto ci posiziona nel mezzo del conflitto tra vecchie e nuove configurazioni organizzative, che hanno come elemento agglutinante la produzione di conoscenza e la sua relazione con altri spazi sociali. Ciò che è in gioco è la produzione politica di saperi e conoscenza, che abbiamo adottato come criterio di elaborazione strategica. Non esiste uno spazio privilegiato per le pratiche della Universidad Experimental, ma neanche una pratica privilegiata. La sua rilevanza sta nella produttività politica per la costruzione e il sostegno di spazi nei quali è possibile decidere in tutte le dimensioni importanti della nostra esistenza.

La Universidad Experimental cerca di funzionare come uno spazio attento, mobile e connettivo e non come spazio autoreferenziale. Un doppio momento cognitivo compone il nostro progetto: da un lato, cerchiamo di inventare una caratteristica definita, una firma; dall'altro, approcciamo la riflessione non più tematicamente ma problematicamente. La

questione non è solo strumentalizzare i concetti in relazione ai problemi, ma anche di non smettere di interrogare e ridefinire continuamente la stessa logica di strumentalizzazione.

Cerchiamo di concettualizzare i saperi solo in quanto possono servire come uno strumento con cui riflettere e intervenire nella realtà. Il fatto che questa forma di sapere possa trasformarsi in infiniti modi, ci dà la possibilità di comprendere che ogni tipo di gruppo può innovarsi costantemente nella sua pratica. Lo stesso linguaggio è pensato come un materiale che ha nella sua immanenza il potere di essere connettivo, cioè di ricombinarsi in modi insoliti. Sulla base di queste connessioni, possono stabilirsi nuove forme di movimento, sia nella teoria che nella prassi, che non appartengono al repertorio del quotidiano.

Se le tradizionali libere università (*càtedras libres*) generano divisioni gerarchiche tra coloro che sanno e coloro che non sanno, tra militanti sperimentali e non sperimentali, la Universidad Experimental si regge su un'altra premessa: «tutti coloro che partecipano al progetto sono coloro che detengono le questioni, ossia noi stessi diveniamo costantemente delle questioni». Il conflitto dentro, contro e oltre l'università deve acquisire un profilo che privilegi gli aspetti cognitivi, metodologici e connettivi.

Può un'istituzione che produce sapere essere definita esclusivamente da questa triade? Assolutamente no. Questi sono i suoi tratti di definizione, ma non i soli. Dato che l'istituzione è anche gestione, ovvero modalità in cui gestire questi elementi. La gestione condiziona le logiche di produzione di sapere dall'interno. Il comando non è esterno a ciò che si produce: la storicità di questi prodotti è incorporata nella loro stessa costituzione.

Cosa intendevamo allora con «risorse dell'università»? Dato che una delle nostre caratteristiche è indagare la natura della nostra collettività (la stessa possibilità della sua esistenza, così come le condizioni di cui soffre e il profilo che adotta), sappiamo che «una risorsa non è mai solo una risorsa». Per dirla in modo colloquiale: l'essenza di ogni risorsa è l'essere un regalo avvelenato. Questa ambivalenza ci porta ad interrogarci costantemente sull'utilità politica delle risorse.

## Università autonoma globale

*Vidya Ashram*

### *La conoscenza contro la società*

Quello trascorso è stato un secolo di produzione di conoscenza, così come di violenza senza precedenti. La conoscenza che produciamo viene, alla fine, rivolta contro chi la produce e contro la società nel suo complesso. Se ciò era vero anche per l'università moderna, la società della conoscenza sembra essere concepita proprio per questo, appropriandosi del sapere e mettendolo al servizio del capitale globale e della sua violenza.

In epoca moderna l'università era luogo privilegiato della produzione di saperi, incaricata di condurre la società dalle tenebre dell'ignoranza alla luce, da un regime di scarsità a una condizione di abbondanza. La conoscenza prodotta diventava serva del profitto e della dominazione. In quanto unica autorità riconosciuta nella produzione di saperi, l'università era complice nel processo di soppressione della conoscenza sociale. L'università offriva uno spazio di ricerca pura, di conoscenza per amore della conoscenza, senza interferenze da parte del potere, e difendeva a denti stretti questo suo privilegio. Oggi lo sta perdendo.

Nel XX secolo è stata attraversata da profonde trasformazioni. Ancora oggi si assiste ad un'enorme espansione delle università, milioni di persone vi hanno ora accesso, ma i suoi protocolli di produzione della conoscenza sono stati messi in discussione da molteplici punti di vista. Donne, neri, ex colonizzati, lavoratori, ribelli hanno sfidato il sistema di istruzione superiore in tutto il mondo. I processi di democratizzazione della conoscenza sono stati accompagnati da un movimento parallelo di militarizzazione e industrializzazione della conoscenza introdotto dal Progetto Manhattan. Questi due processi hanno raggiunto il culmine negli anni Sessanta, con le rivolte studentesche nei campus di tutto il mondo.

Oggi l'ordine mondiale si sta reinventando. Nell'era dell'informazione, non ci sarà un settore privilegiato di produttori di conoscenza a cui sarà permesso di avere uno spazio autonomo, un rifugio sicuro per esplorare e inventare. La conoscenza è imbrigliata e soggetta a regimi di misurazione cognitiva, gestione del sapere e recinzione informazionale.

### *Le gerarchie del sapere e del lavoro*

Lo sfruttamento del lavoro era il tratto distintivo della società industriale. Oggi lo sfruttamento del sapere si somma allo sfruttamento del lavoro, gettando le fondamenta di un nuovo sistema capitalistico. Inseguono saperi prodotti in differenti siti – dall'università a internet, dalle religioni

alla vita quotidiana – per catturarli e sfruttarli nella costruzione della «società della conoscenza». Le tecnologie della virtualità giocano un ruolo centrale. Il sapere vivo e il suo sfruttamento sono ingredienti essenziali per i nuovi sistemi produttivi, diversamente dai precedenti che dipendevano dalla conoscenza incorporata nelle macchine e nelle operazioni seriali. Questi sviluppi aprono la strada per l'auto-consapevolezza dei lavoratori in quanto portatori e produttori di conoscenza. Non c'è contraddizione tra sapere e lavoro, né esiste un abisso tra «corpi che conoscono» e «corpi che lavorano». Queste contraddizioni nascono dalla divisione tra lavoro fisico e mentale, relitto della civiltà industriale. È giunto il momento di portare in primo piano l'interpretazione dell'essere umano come essere epistemico.

La categoria del lavoro, per come è stata concepita nel vecchio sistema capitalistico ed utilizzata perfino nelle ideologie socialista e comunista, implica l'esistenza di una gerarchia nella società – lavoro intellettuale, lavoro industriale, lavoro delle donne, lavoro artigiano, lavoro agricolo, lavoro primitivo, gli oziosi e così via. Questa gerarchia ricalca implicitamente la gerarchia tra i vari tipi di saperi nella società: quelli universitari, la scienza moderna e la tecnologia occupavano lo spazio della conoscenza, mentre i saperi delle donne, dei contadini, degli artigiani e tribali erano considerati un prodotto delle abitudini oppure dettati dal caso, se non frutto della pura superstizione. Noi rifiutiamo questa interpretazione e la gerarchia che ne deriva. Anche nell'era moderna i saperi nella società che chiamiamo *lokvidya* hanno giocato un ruolo importante per la sopravvivenza di quelle persone, le cui genealogie del sapere costituiscono la *lokvidya* stessa.

Se eliminassimo la gerarchia tra i diversi luoghi di produzione dei saperi nella società, prepareremmo il terreno per solidarietà non gerarchiche attraverso i confini. Inoltre, il riconoscimento epistemico della *lokvidya* apre un grande spazio vasto per l'attività autonoma del sapere vivo. Ciò crea le condizioni per vedere i propri saperi come fonte di forza e non soltanto in quanto mezzi di sopravvivenza. Diversamente dalla società industriale, la società della conoscenza riconosce la *lokvidya*, ma soltanto per trarne benefici economici. In altre parole, la società della conoscenza è costruita sull'integrazione di ogni sapere attraverso lo sfruttamento economico.

### *L'Università Autonoma Globale*

La proposta del collettivo edu-factory di costruire una Autonomous Global University (d'ora in avanti AGU) è coraggiosa. Ha la potenzialità di progettare una prospettiva di trasformazione nella società della conoscenza. La supportiamo. Dire che AGU è autonoma significa dire che è libera da interferenze del sistema politico, da pressioni economiche e da esigenze militari. E per questo è necessario che essa abbia una sua forte connotazione politica.

Nel contesto della conoscenza e nell'era dell'aziendalizzazione, l'autonomia significa innanzitutto regolazione delle attività di conoscenza attraverso norme epistemiche derivanti dalla produzione di sapere al di fuori del mercato. Questa si collega ai saperi che circolano nella società: la *lokvidya* e le espressioni culturali, politiche e di altro tipo intenzionalmente autonome.

AGU non è solamente un altro sito di produzione dei saperi. È un luogo di cooperazione tra produttori di saperi e di non-cooperazione con il regime globale della conoscenza. È un'università in quanto la sua attività più importante è quella del sapere vivo. Possiamo forse pensare ad essa come ad una combinazione di reti e organizzazioni. Per necessità, opererà soprattutto attraverso il mondo virtuale, ma è composta di forme di resistenza e organizzazione negli spazi globali.

AGU valorizza il sapere come strumento di ricostruzione della società e dei singoli, come mezzo di liberazione. Costituisce una prefigurazione sociale che non è una semplice variante del capitalismo globale. Attraverso le sue attività crea i lessici delle trasformazioni globali. AGU analizza perché la conoscenza da noi prodotta ci viene rivolta contro. Cerca di costruire solidarietà attraverso i confini dell'università e al suo interno, solidarietà di tutti i portatori e produttori di sapere. Non è un bastione di creatività e produzione. È un luogo di dibattito, solidarietà e organizzazione. Cerca infatti di organizzare quella parte di produttori di sapere relativamente forte che si trova nell'università per sfidare le strutture globali dello sfruttamento e della violenza. Illustra i modi e i mezzi attraverso cui la conoscenza diventa uno strumento di profitto e un'arma contro la società, per liberare il sapere dalla sua condizione.

Per questo obiettivo, AGU diffonde il virus della non-cooperazione in tutte le università. Nella lista edu-factory abbiamo appreso delle varie iniziative di autoformazione – in Argentina, Europa, Stati Uniti, India – e dei movimenti di studenti e lavoratori precari in Grecia e altri luoghi. I progetti di autoformazione e i movimenti sulle frontiere e dentro l'università possono essere letti come forme di non-cooperazione con l'istituzionalizzazione di un nuovo ordine della conoscenza, che sfrutta studenti, insegnanti e i loro saperi per il profitto e il controllo. Questi progetti resistono contro l'indebolimento e la riduzione in schiavitù dei produttori di conoscenza, cercando di liberare il sapere dalle grinfie di docenti universitari, manager e *rentier*.

Essendo un luogo di dibattito e traduzione, AGU cerca di diffondere i semi di un movimento sociale del sapere, che chiamiamo *knowledge satyagraha*, che è la costruzione di normatività della produzione di conoscenza indipendente dal mercato. Non-cooperazione e *satyagraha* sono forme di azione politica la cui eredità si situa soprattutto nel movimento di massa contro l'impero britannico durante le lotte di liberazione in India e nel movimento per i diritti civili negli Stati Uniti.

AGU partecipa così alla ricostruzione della conoscenza e dell'università. Esplora i modi e i mezzi per istituire una nuova immaginazione di università che opera in un ambiente in cui vi è abbondanza

di saperi. Riorganizza la grande mole di conoscenza che è stata generata dall'università fino ad oggi. Sfida le prevalenti differenziazioni istituzionalizzate dei saperi, come quella tra scienze e arti. Reinterpreta le scienze umane considerando l'essere umano come essere epistemico. Sviluppa nuovi principi di composizione della conoscenza.

La sfida è immensa. Tutti gli strumenti disponibili nel mondo virtuale – siti, mailing-list, wiki, blog, social networking – devono essere configurati e riconfigurati. Si deve riflettere a fondo sulla relazione tra la vita virtuale e la vita reale, poiché stiamo cercando di connetterle. La nuova forma istituzionale di AGU deve essere elaborata ulteriormente e va definito il suo rapporto con le altre forme istituzionali. Poiché è la prima volta che stiamo discutendo di una Università Autonoma Globale, dobbiamo articolare il progetto.

### *Lokvidya e AGU*

Dal punto di vista della relazione con il mercato, l'attività di *lokvidya* può essere divisa in tre tipologie. In primo luogo, le attività che sono state cooptate dal mercato globale, spesso attraverso le nuove tecniche messe a punto con internet. Ci sono, in secondo luogo, le attività che operano ai margini del mercato. Per numero e vastità, ciò contribuisce comunque alla creazione di ricchi. Produzioni famigliari di tutti i tipi, basate sia sull'artigianato che sull'agricoltura, rientrano in questa categoria. Infine, ci sono i processi di *lokvidya* che non hanno immediato valore economico e perciò sono al di fuori del mercato.

La globalizzazione ha provato a costruire rotte e legami commerciali per lo sfruttamento economico di tutte queste attività, ma quelle che ne sono rimaste al di fuori costituiscono ancora gran parte della realtà sociale, almeno in paesi come l'India. Il lavoro delle donne in casa, che comprende la crescita dei figli, il quotidiano prendersi cura della salute, l'alimentazione, cucinare, pulire e via di questo passo, è certamente un lavoro centrato sulla costante conoscenza degli esseri umani e ciò che sta loro intorno. A questa categoria appartiene anche buona parte dell'attività delle persone indigene che vivono in aree remote. La loro vita è divisa tra le attività basate sulla conoscenza al di fuori del mercato, e il lavoro nel mercato, in cambio di un salario.

Dunque, esiste un gran numero di attività che si situano al di fuori del mercato, basate su saperi ricchi di innovazioni, continuamente modificati e aggiornati. Vorremmo esplorare ulteriormente la rilevanza che questo aspetto di *lokvidya* potrebbe avere nella costruzione di uno schema interpretativo epistemico in grado di fornire le linee guida per la produzione di sapere da parte di un'università autonoma.

### *Vidya Ashram*

Concludiamo con una breve introduzione ai progetti di Vidya Ashram affini all'iniziativa di un'università autonoma globale. Vidya Ashram ([www.vidyaashram.org](http://www.vidyaashram.org)) è stato fondato tre anni fa vicino Varanasi, a Sarnath, il luogo in cui Buddha per la prima volta espose la sua filosofia del divenire. Tra le molte attività, abbiamo organizzato dei seminari sulla «conoscenza nella società» in diversi incontri – a Hyderabad, Mumbai, Karachi e Delhi – interni al processo del Forum Sociale Mondiale negli ultimi quattro anni. Tentiamo di portare questi progetti nell'università, per formare una nuova accademia. Questa, che potremmo chiamare *Accademia Lokvidya*, sta provando a riconfigurare le relazioni tra differenti forme di sapere nella società, e tra il sapere e la società. Vidya Ashram ha anche dato origine al forum per l'emancipazione della conoscenza, con una trentina di giovani uomini e donne provenienti dalla regione di Sarnath, con l'obiettivo di estenderlo attorno a Varanasi. A partire da qui cerchiamo di sviluppare una piattaforma utilizzabile da varie organizzazioni e movimenti per discutere il significato politico del sapere e costruire nuove forme di radicalità politica.

## INTERVISTE

## Intervista a Wang Hui

*Cominciamo dalle trasformazioni dell'università a livello globale, connesse ai cambiamenti del sistema produttivo e ai mutamenti politici, economici e sociali. Quali sono, a tuo avviso, gli elementi centrali, le differenti declinazioni regionali e i trend comuni che emergono?*

Al di là delle caratteristiche peculiari di ogni paese, sul piano generale il grosso dei cambiamenti si è avuto con l'inizio della fase della globalizzazione degli anni Novanta. Ciò che è avvenuto in Europa è una sorta di americanizzazione del sistema universitario, che è quanto accaduto anche in Cina e – per quanto ho avuto modo di vedere recentemente, avendovi insegnato per un semestre – in Giappone. È un cambiamento legato al mercato, poiché in Giappone si sta andando verso una privatizzazione del sistema di istruzione superiore, a cominciare dalle università internazionali. In Cina la situazione è diversa perché, sebbene molte università siano private, il sistema è ancora statale. Tuttavia le università sono sempre più impegnate in attività di mercato. È quello che abbiamo chiamato aziendalizzazione dell'università, verso cui siamo stati e siamo molto critici.

*Nella regione dell'est asiatico si possono riscontrare delle specificità rispetto alle tendenze della mercatizzazione? Ad esempio, il modello cinese di università, storicamente in relazione con quello giapponese, non è il modello humboldtiano tedesco, poi esportato negli Stati Uniti e che ora sembra volgersi all'Asia ed ad altri luoghi globali. Sappiamo che in questa regione ci sono varie connessioni con le università americane, ma anche – alla luce delle critiche di cui parlavi – significative distanze...*

Il modello cinese non è esattamente derivante dal modello giapponese. È vero che all'inizio del secolo scorso, nei primi anni della repubblica, alcuni studenti sono rientrati dal Giappone, ma dopo questo breve periodo il modello universitario dominante era ancora quello europeo-americano. Dopo il 1949 è stato il modello sovietico ad essere differente. Alla fine degli anni Settanta sono cominciate le riforme e si sono seguite le politiche universitarie d'oltreoceano. Negli anni Novanta, con la mercatizzazione, la maggior parte dei cambiamenti ha portato verso un processo di americanizzazione, che tuttavia non è semplice: sebbene questo sia il trend, infatti, è difficile parlare compiutamente di americanizzazione. Alcuni colleghi della Tokio University mi hanno detto che là il nuovo modello in qualche modo deriva da quello cinese, perché noi siamo stati i primi ad aver avuto questo processo. Dunque, data la stretta relazione con il mercato, in particolare col numero di studenti, i professori si sono trovati ad avere poco tempo per fare ricerca: ci sono molti obblighi non sono a livello didattico ma anche amministrativo, cosa che penso sia una tendenza generale. Anche in Italia credo che la situazione non sia differente. D'altro canto, ad esempio, nelle

università statali cinesi, professori e assistenti avevano un posto fisso, mentre ora vengono assunti solo a contratto. Se prima una valutazione decennale permetteva una certa libertà accademica, adesso ogni tre anni bisogna rinnovare il contratto. Anche ad Hong Kong la situazione è la stessa: meno posti di ruolo e sempre più contratti.

***Un altro elemento del sistema americano è la gerarchizzazione delle università all'interno del mercato. Quali sono in Cina sviluppi, investimenti e progetti nella formazione del lavoro cognitivo?***

Nella Repubblica Popolare i laureati venivano assunti dallo Stato e non avevano una vera possibilità di scelta riguardo alla loro professione, per cui potevano essere spediti in qualche posto di frontiera o in campagna ove ve ne fosse la necessità. La mercatizzazione ha creato una nuova tendenza. Da un lato, per tutta la durata delle riforme si è avuto un rapido sviluppo, accompagnato però da una grande differenziazione tra le regioni, cosicché la maggior parte degli studenti non vuole andare in aree periferiche, preferendo restare nelle città. Dall'altro, in Cina le riforme si sono presentate come decentramento – il governo centrale ha distribuito potere ai governi locali –, mentre nel sistema universitario si ha una vera e propria centralizzazione. Le università di punta, concentrate in particolare a Pechino e Shanghai, hanno molti più privilegi delle università locali. Se prima nelle università locali si potevano trovare ottimi professori che conducevano ricerche interessanti, ora i ricercatori di punta convergono nelle città. Così nelle università locali si fa principalmente didattica, mentre la ricerca viene fatta altrove. Questa nuova centralizzazione plasma la gerarchizzazione delle università.

***In Europa negli ultimi anni abbiamo assistito a varie lotte contro i processi di déclassement e precarizzazione del lavoro cognitivo. Qual è il rapporto tra università, valore del titolo di studio e mercato del lavoro in Cina?***

Sono sempre di più gli studenti che entrano all'università. Il sistema di accesso è rimasto pressoché lo stesso, è legato alla tradizione e consiste in un esame a livello nazionale. È pensato per garantire equità e mobilità sociale. Ma ora ci sono due aspetti degni di essere menzionati. Il primo è legato alla differenziazione sociale e regionale: per quanto si possa avere un unico sistema di esame, questo non garantisce che ci siano le stesse possibilità di ingresso per tutti. Negli ultimi anni la percentuale di studenti provenienti da famiglie contadine è notevolmente calato, mostrando chiaramente la divisione tra aree urbane e rurali. Il secondo dipende dall'enorme aumento della quantità di studenti, per cui il mercato del lavoro si è ridotto. Per i miei studenti della Tsinghua University non è un grosso problema, perché è un'università d'élite e i laureati possono ancora

trovare un lavoro; ma per chi frequenta le università locali trovare un lavoro è molto difficile. Negli ultimi anni se ne è parlato molto sui media: il ministero dell'educazione affermava l'esistenza di un alto tasso di occupazione per i laureati, ma la cifra si è rivelata falsa in quanto i governi locali manipolavano i dati per avere maggiori investimenti. Dunque, all'aumento del numero degli studenti non è seguito un'espansione altrettanto veloce del mercato del lavoro. Un altro fatto importante, probabilmente una peculiarità della Cina, è la mutazione nei differenti livelli di istruzione: al tempo della riforma della formazione, accanto alle università erano state create le scuole professionali, il magistero e altri istituti, che venivano incontro ad una domanda di figure professionali specifiche. Ora, nella concorrenza interna al mercato della formazione, a livello locale alcune scuole professionali e tecniche cercano di avere lo status di università. A mio parere il vecchio sistema di istruzione era migliore, perché spendeva meno denaro per formare lo stesso tipo di persone. Oggi invece la maggior parte delle istituzioni sono di natura universitaria, cosicché la maggior parte dei contadini sa che dovrà pagare delle alte rette per mantenere agli studi i propri figli, senza tuttavia una reale possibilità di impiego dopo la laurea. Ecco perché i contadini hanno perso interesse a mandare i propri figli all'università, approfondendo la spaccatura tra le aree rurali e le città.

***Qual è il ruolo dell'università all'interno dei processi di trasformazioni delle metropoli cinesi, Pechino e Shangai ad esempio, e delle loro specifiche contraddizioni?***

Da un lato, ci sono più opportunità per gli studenti. Ad esempio, specialmente a Pechino molti vanno all'estero dopo la laurea e sempre più persone ritornano nelle città. Qui molti studenti vivono in quella che può essere considerata la nostra Silicon Valley, Zhongguancun, che si trova vicino alla Tsinghua University e all'università di Pechino. Dall'altro, in seguito alla rivoluzione, in Cina si è indebolita la barriera tra il mondo esterno, la campagna ed il campus: studenti e professori erano soliti fare delle cosiddette «passeggiate sociali». Tuttavia, negli anni Ottanta molti criticarono il sistema cinese in quanto deprofessionalizzato. Così, con la globalizzazione abbiamo dovuto raggiungere gli standard dei sistemi universitari del resto del mondo. In questo modo forse gli studiosi sono divenuti più professionali, ma ciò ha alzato un muro tra la società ed i campus. Vivendo in un campus, sembra che non ci sia interazione con i lavoratori e i movimenti sociali. Recentemente qualcosa è cambiato, dopo grandi discussioni pubbliche e soprattutto in seguito alla crisi rurale. Si è creata una situazione nuova per gli studenti, che escono dal campus per ristabilire la relazione tra università e società.

***Quali sono i punti di contraddizione e di blocco nelle trasformazioni dell'università in Cina? Tu hai spesso parlato di una sorta di «paradosso cinese»...***

Il paradosso è piuttosto universale. Da un lato, l'università è molto più aperta che in passato, mentre i saperi circolano in rete. In particolare, nelle scienze sociali ed umanistiche si va verso un'americanizzazione: l'inglese è diventata la lingua dominante, laddove nel sistema cinese si aveva una formazione più ricca (con italiano, tedesco, in qualche caso vietnamita, coreano e così via). Sempre meno studenti si interessano allo studio di queste lingue, per motivi molto pragmatici. Dall'altro lato, si moltiplicano le possibilità di scambio, ma diminuisce il tempo da dedicare alla ricerca. Quindi, c'è un fenomeno generale di diminuzione della qualità del sapere. Gli accademici sono troppo occupati e senza più tempo per la ricerca. La ragione della crisi dell'università va allora cercata in questo fenomeno, prodotto dalla mercatizzazione, e nel muro sempre più alto tra università e società, a scapito della pratica sociale.

## Intervista a Ranabir Samaddar

***Dopo una lunga fase in cui gli indiani andavano a studiare all'estero, in particolare nelle università americane e inglesi, ora il trend sembrerebbe essere cambiato. Qual è la posizione dell'India a livello globale nel campo della formazione?***

Nell'obiettivo di produrre una *knowledge class* possiamo individuare due aspetti dentro il sistema delle caste. Il primo è che la casta più alta è depositaria del sapere, non solo per la conoscenza delle scritture, ma anche per tradizioni estetiche. Quindi, quella di avere una società diretta da una *knowledge class* è una vecchia idea in India. Il secondo aspetto è che gli inglesi hanno distrutto il sistema di formazione tradizionale con la *presidency university*, cioè l'università di elite del paese. La tradizione della formazione anglicizzata è molto lunga, non è solo a partire da quest'ultima onda di globalizzazione che gli indiani mandano i loro figli a studiare all'estero. La composizione del ceto medio in India è molto professionalizzata e tecnica, produce medici, ingegneri, avvocati. Dopo l'indipendenza l'India, infatti, non ha imboccato la strada di quelle che sono state dispregiativamente chiamate le «Banana Republic» dell'Africa o del sud-est asiatico, perché l'esistenza di questo solido e tecnicamente attrezzato ceto medio ha impresso una direzione critica alla società. Esiste quindi un passato prodotto dalla colonizzazione inglese che adesso si è indigenizzato, e dobbiamo tenerne conto quando parliamo della globalizzazione o delle possibilità per le forme culturali e sociali indiane di accedere allo status dell'universale.

***È possibile parlare di una tendenza alla massificazione dell'università in India? Quali sono gli effetti delle trasformazioni dell'università sulla composizione sociale, sul mercato del lavoro e sui processi di sviluppo?***

In India non si può parlare di massificazione ora, piuttosto assistiamo al processo opposto. In parte per l'influenza inglese, in parte per l'esistenza di un settore della popolazione con una composizione sociale professionale, la massificazione è una cosa del passato. Negli anni Cinquanta la lotta anti-castista dei *dalit* ha determinato un'apertura del sistema formativo paragonabile a ciò che è successo negli Stati Uniti con il movimento per i diritti civili. Faccio una breve storia per illustrare come il sistema formativo in India non è un semplice riflesso della globalizzazione, ma ha dinamiche interne di cui si deve tenere conto proprio per capire le caratteristiche che la globalizzazione ha assunto nelle università indiane. Nel 2001 la Corte Suprema ha ordinato di dare

cibo a tutti i bambini che vanno a scuola, disposizione applicata dal governo del Bengala Occidentale nel 2004. Da quel momento i bambini della casta *basa* mangiano alla stessa tavola dei bambini della casta più alta. È difficile capire la rivoluzione sociale determinata da questo provvedimento. Prima nelle scuole avevamo quella che si può chiamare uguaglianza pubblica, ma adesso i bambini sono forzati a mangiare insieme. A partire da ciò il governo vuole riformare l'educazione: c'è una commissione nazionale sulla conoscenza voluta dal primo ministro la cui idea è di far competere l'India a livello globale. Qua la vostra domanda si fa più rilevante. Hanno deciso di aprire 50 università di eccellenza, alcuni in *franchising* con la John Hopkins University, Cambridge ed altri. Perché dobbiamo introdurre questi poli di eccellenza se gli indiani sono già al top nelle università di elite internazionali? Il mercato della formazione in India è probabilmente il più grande del mondo. Ci sarebbe bisogno di 25.000 professionisti del software che lavorino per 5 anni per disegnare corsi per tutte le università in India in 18 lingue, con l'impegno di digitalizzare i testi che sono disponibili nelle 6 lingue classiche, oltre a tutte le lingue moderne. Grandi case editrici come Routledge o Cambridge hanno aperto uffici in India. Ho un'amica che è direttrice di Taylor & Francis, la più grande casa editrice del mondo: sostiene che il profitto di Routledge in India è uguale a quello che ha nel resto del mondo, a parte Stati Uniti e Regno Unito. Saeg ha compiuto una grossa ristrutturazione, riducendo le pubblicazioni nel campo umanistico e delle scienze sociali, allargando notevolmente la produzione di testi professionali, dalla medicina all'ingegneria. Anche i giganti di software e hardware sono di recente entrati in India. Poi ci sono le raccomandazioni della Knowledge Commission: ad esempio, sotto il *franchising* dell'università di Chicago, che avrà l'opportunità di aprire un campus in India ed è famoso nei south asian studies, i docenti sotto contratto verranno pagati meno che a Chicago. Questo avviene in un paese dove c'è una classe professionale già forte. Qui i conflitti sulla formazione sono forti, dagli scioperi alle lotte degli studenti, che sono tra le comunità politiche più volatili del paese.

***In Europa e in Nord America l'università è un nodo importante sia per i conflitti su saperi e formazione, sia nell'organizzazione delle lotte sociali. Avviene qualcosa di analogo anche nel contesto indiano? A quale livello agiscono i movimenti universitari di studenti, precari e docenti?***

In India gli anni Sessanta sono stati uno spartiacque, da cui ha origine un movimento maoista molto radicale. Dopo di che il governo ha introdotto delle riforme nel sistema formativo, per esempio nella disciplina di storia, forse la più sensibile ai cambiamenti. Il governo voleva quindi avere

un'agenzia per controllare come viene insegnata la storia. Un'agenzia simile è stata introdotta anche nelle scienze sociali, per controllare le borse di studio e la ricerca. Negli anni Sessanta i conflitti nelle università di elite erano in primo piano, ma anche le lotte di insegnanti e studenti negli istituti di più basso livello erano forti, per certi versi addirittura più importanti. Dal '75 al 2000 in India possiamo parlare invece di una contro-rivoluzione nel settore della formazione. Tra il '65 e il '75 nel Bengala Occidentale almeno 25.000 studenti hanno perso la vita, mentre negli anni Ottanta in Punjab più o meno 50.000 studenti e giovani sono stati uccisi dalla polizia in una lotta di secessione. In generale negli anni Settanta la società indiana è diventata stanca, l'ideale è divenuto l'essere un professionista del software e andare negli Stati Uniti. La narrazione del periodo tra il '65 e il 2000 è quella del ragazzo povero che studia chimica o fisica e diventa un grande negli USA. Non c'era spazio per la letteratura, le scienze sociali o umane: perché studiare queste cose quando non c'è un lavoro? Oggi non c'è un ritorno agli anni Sessanta, sta piuttosto emergendo una nuova situazione. I *dalit*, cioè la casta bassa, affermano la loro dignità, e ciò coinvolge non solo l'organizzazione dell'università, ma anche la didattica che deve epurare le tracce delle vecchie forme di scrittura. È molto difficile per l'occidentale capire come la rivoluzione *dalit* abbia avuto a che fare anche con la pedagogia. D'altro canto, la concorrenza con il resto del mondo dà una nuova spinta alla società indiana, molti stanno tornando dagli Stati Uniti. Sta tornando l'idea dello studente come avanguardia della società. In senso ironico si può dire che questa è la globalizzazione.

***Nel quadro di sviluppo dei trend formativi che ha accuratamente tracciato, quali sono i punti deboli e di blocco? In altri termini, quali sono le contraddizioni su cui è possibile agire processi di conflitto?***

Le faglie stanno diventando chiare. Innanzitutto dobbiamo considerare che l'università indiana attuale non è un sito di produzione di saperi critici e politici come negli anni Sessanta; oggi questi saperi sono prodotti indipendentemente o nei collettivi, quelli della casta bassa, degli attivisti, delle femministe. Questa è una ragione per cui il nostro gruppo, il Calcutta Research Group, ha conquistato un grosso prestigio nonostante il fatto che siamo pochi e lavoriamo in circostanze molto difficili: abbiamo infatti la possibilità di produrre saperi sulle frontiere, possibilità che non esiste nell'accademia. Ma il fatto che l'università non è il luogo di produzione dei saperi critici non vuol dire che abbia smesso di essere un sito di conflitto, al contrario. Le entrate nell'università della casta bassa, dei *dalit* e delle donne è reso possibile dal carattere pubblico dell'università, sin dal tempo

della dominazione inglese. Qui si apre una seconda faglia, poiché solo adesso ci sono iniziative private, più nelle scienze professionali che non in quelle umanistiche o sociali. Su questo c'è però un grosso dibattito: ad esempio, il governo vuole riservare il 23% dei posti nelle scienze mediche ai *dalit* (l'India è infatti nota per produrre medici di qualità che vanno nel Regno Unito e negli Stati Uniti). Gli studenti delle classi alte contestano questa misura, sostenendo di essere arrivati a studiare per il loro merito, a differenza degli altri; i *dalit* rispondono che il 90% dei laureati delle classi ricche, quando hanno il titolo di medicina, va a lavorare all'estero. La stessa rivendicazione di accesso all'educazione viene contestata; non è una situazione uguale a quella degli Stati Uniti, perché questo *claim* in India è considerato molto importante. L'ultima faglia riguarda il modo in cui il governo vuole finanziare i livelli più alti dell'educazione, penso ai discorsi fatti prima sulla produzione di software e così via. In questo quadro, non bisogna però dimenticare che il 40% della popolazione in India è analfabeta, con un grosso problema di analfabetismo di ritorno. È anche qua che si trova la linea di conflitto su globalizzazione e formazione. Quindi, parlare di università e istruzione superiore significa toccare una superficie estremamente sottile rispetto a una domanda sociale molto più vasta. Ora molte persone cercano di entrare nel sistema privato di educazione, per questo il discorso che ho fatto prima sul cibo è importante: quelli della classe alta dicono che la scuola non è una cucina, gli altri rispondono che deve essere una cucina per poi poter diventare una scuola. Poi c'è il dibattito su cosa cucinare: gli uni vogliono latte e pane, gli altri cibo sano e ben preparato. Le madri dei *dalit* sostengono di poter preparare il cibo se solo questo viene dato, ma per la maggior parte non sono pagate: il lavoro riproduttivo diventa quindi la base di questa possibilità. Dunque, esistono diversi livelli di complessità e conflitto all'interno delle rivendicazioni di accesso alla formazione.

## Intervista a Stanley Aronowitz

***Da molto tempo le università americane reclutano studenti da tutto il mondo e allo stesso tempo esportano i propri campus a livello globale. Come si articola questo doppio movimento?***

Nel secondo dopoguerra, data la sua posizione predominante, gli Stati Uniti hanno cominciato una politica volta a soppiantare il ruolo che le università britanniche avevano con l'impero coloniale, quando gente come Gandhi o Nehru si era formata lì per poi ritornare nel proprio paese. Per la politica estera ufficiale americana, invece, l'università deve essere un terreno di addestramento per i cittadini del periodo coloniale e postcoloniale, attraverso cui esportare la loro ideologia, il loro *expertise*, le basi tecnocratiche dello Stato. Ad esempio, molti dei leader dei nuovi regimi indipendenti africani hanno studiato alla Columbia University e non ad Oxford, e si presuppone che lì abbiano imparato le virtù della civilizzazione democratica americana. Nei tardi anni Cinquanta ha avuto inizio la rivoluzione tecnico-scientifica, cosicché l'MIT ed altre università si sono interrogate su come formare nuovi strati di tecnocrati negli altri paesi. Un modo è quello di stabilire accordi e programmi comuni con l'estero, affinché i saperi tecno-scientifici possano essere appresi all'americana, in quanto lo sviluppo delle tecnologie informatiche e farmaceutiche è un prodotto anglo-americano.

***La massificazione dell'accesso all'istruzione superiore, determinata dalla spinta dei movimenti, si accompagna a una dequalificazione del valore della forza lavoro sul mercato. Quali sono le tue considerazioni dall'osservatorio nordamericano?***

Le aziende tecnologicamente all'avanguardia, l'industria della salute e la stessa industria della formazione richiedono credenziali e nuovi laureati che soddisfino le diverse professionalità richieste dal mercato del lavoro. Ci troviamo così di fronte a una crescita dell'istruzione superiore. Da un lato, questa maschera la disoccupazione; dall'altro, finché le persone studiano lavorano solo part-time e in forma precaria, cosicché ai fini delle statistiche risultano occupate. Il risultato è che la maggior parte dei laureati lavorano come camerieri o segretari; se vogliono qualcos'altro devono proseguire per prendere un master. Dunque, la funzione principale degli istituti di istruzione superiore è di ingannare le statistiche di disoccupazione, e parallelamente mostrare come tutti abbiano una possibilità: se non hanno avuto successo significa che non hanno lavorato abbastanza duramente. Nel sistema universitario americano c'è una netta distinzione tra le *research universities* e le *teaching universities*, che sono molto problematiche dal punto di vista della formazione e della produzione di forza lavoro. L'accesso di massa è stato concesso anche per abbassare il costo del lavoro. All'inizio della rivoluzione informatica un esperto di computer avrebbe subito trovato un

lavoro ben pagato; con la saturazione del mercato e il collasso della bolla dot.com molti si sono trovati ad accettare lavori precari e dequalificati. La sovrapproduzione di credenziali e di gente istruita è strettamente legata al declino del lavoro qualificato e alla drastica diminuzione dei salari dei laureati.

***Da questo punto di vista l'università sfrutta il lavoro cognitivo degli studenti e produce la loro immediata precarizzazione. Così si è andata via via trasformando in un'agenzia di lavoro interinale, che si serve di un ampio bacino di forza lavoro intermittente...***

Negli Stati Uniti molti servizi dell'università, come le pulizie o le mense, sono esternalizzati ad aziende private. Allo stesso tempo, è proprio l'università a fornire a queste aziende il lavoro degli studenti, a tempo pieno o part-time, pagati al di sotto del minimo salariale. La maggior parte degli studenti con un lavoro salariato sono impiegati in un negozio, da McDonald's o Burger King, in una catena di alimentari o con un part-time da 23 ore a settimana per poter studiare. È evidente come siano forzati a vivere a casa; allo stesso tempo, escono dai programmi *undergraduate* con un bagaglio di saperi inferiore e non hanno sbocchi lavorativi, il che aumenta il senso di frustrazione tra i giovani. Contemporaneamente, il 50-60% dell'attività didattica nelle università e nei college grava sui precari, alcuni dei quali insegnano 4 o 5 corsi pagati al minimo salariale.

***Secondo te la distinzione tra pubblico e privato è ancora dirimente per analizzare le trasformazioni dell'università e del mercato della formazione?***

Al contempo sì e no. Circa il 30% dei college e delle università accreditate negli Stati Uniti sono private: sono istituzioni no profit, ma non sono soggette ai regolamenti statali. Di queste, che sono grosso modo 1500, non più di 300 possono essere definite d'élite; le sole entrate delle restanti 1200 (le cosiddette *tuition-driven university*) sono le rette degli studenti, tre o quattro volte più alte dell'università pubblica. Spesso non c'è molta differenza nella qualità dell'insegnamento. L'altro grande gruppo di università sono quelle religiose, per la maggior parte cattoliche e protestanti, nelle quali i genitori vogliono che i figli acquisiscano i loro valori. Bisogna però specificare che il nome università private non significa che non prendano fondi statali, anzi ne ricevono un'enorme quantità. I finanziamenti statali e federali vanno alle università sia pubbliche che private, in lotta per accaparrarseli.

***Negli ultimi anni negli Stati Uniti ci sono state importanti lotte dei graduate student, le cui mobilitazioni – pensiamo alla NYU, ad esempio – hanno spesso costituito una punta di conflitto avanzata nell'università e nel contesto metropolitano...***

Innanzitutto, molti corsi sono insegnati da *graduate student*, che sono *de facto* lavoratori precari dell'università, come coloro che hanno già un Ph.D e sono docenti part-time. In secondo luogo, negli ultimi quindici anni i dottorandi hanno compreso che, soprattutto nelle discipline umanistiche, l'unica possibilità per rimanere nell'accademia è un lavoro precario. Rispetto al passato, c'è una maggiore tendenza alla militanza, a costituirsi in sindacato, a sentirsi lavoratori più che professionisti. È un cambiamento forte che non riguarda solo le università pubbliche ma anche quelle private, quelle di massa e quelle d'élite. Questo desiderio di organizzazione è ostacolato dal fatto che i dottorandi sono considerati studenti in formazione, quindi non viene riconosciuto loro il diritto al sindacato. Ciò ha portato a grandi scioperi dei *graduate student*, durante i quali si sono alleati con parti del *labor movement* (ad esempio a New York con i *transit worker*) e con altre *union* di lavoratori accademici.

***Quali sono oggi, a tuo avviso, i rapporti tra l'università e i movimenti sociali?***

Negli anni Sessanta il movimento contro la guerra in Vietnam è cominciato con le manifestazioni degli studenti. Ma non si trattava solo di un movimento contro la guerra, ma riguardava innanzitutto la qualità della formazione, tant'è che la formula «fabbrica del sapere» fu coniata in quegli anni a Berkeley. Nei decenni successivi il movimento studentesco ha continuato ad esistere esclusivamente in sporadiche agitazioni. L'università è sempre meno percepita come un campo di battaglia per le lotte sociali degli studenti: la spinta alle mobilitazioni arriva dai docenti ed ora dai *graduate student*, che appunto si considerano lavoratori. Negli ultimi anni abbiamo un nuovo movimento studentesco che ha preso parola sull'Iraq e contro il razzismo. La domanda è se le analisi dell'università come nuova forma di lavoro e il suo mutamento da luogo dell'istruzione superiore in «fabbrica del sapere» siano in grado di far ripartire, su un livello più alto, il movimento studentesco del XXI secolo. Un ruolo importante sarà ancora giocato dalla guerra, ma il problema centrale è legato alla lotta sui saperi e sulla formazione.

## Intervista a Chandra Talpade Mohanty

*L'accademia insegna a percepirsi come individui atomizzati, così come istituzionalizzazione e valutazione sono basati sul successo del singolo, che perde il proprio background di classe e di gruppo sociale. Il problema è una nuova concettualizzazione e pratica del rapporto tra singolarità e comune ...*

L'individualizzazione dell'esperienza, come l'invisibilità dei movimenti sociali nelle accademie, sono effetti della privatizzazione e aziendalizzazione dell'università, della crescente naturalizzazione del capitalismo e dei suoi discorsi. Le narrazioni delle risorse scarse, della competitività e della precarizzazione come unica via per far sopravvivere l'istituzione influenzano il modo in cui le persone guardano al collettivo come spazio che dà senso alle proprie vite. Una delle sfide è allora assumere una voce decolonizzata e vedere le connessioni in termini di razza, classe, genere; per leggere se stessi in relazione alla gerarchizzazione e ai privilegi epistemologici, alle forme di normativizzazione, etichettamento e marginalizzazione. La creazione di *oppositional knowledges* dipende dal percepirci in relazione alle dimensioni collettive. Questa è per me una questione pedagogica centrale, non solo un problema teorico.

*È anche la sfida e l'ambivalenza di programmi come i women's, ethnic, afro-american o postcolonial studies, tra produzione di oppositional knowledges e incipiente domesticazione...*

È proprio una delle sfide di women's, lgbt (lesbian, gay, bisexual, transgender) o race ed ethnic studies; i postcolonial, e per certi versi i cultural studies, hanno una storia differente: non vengono dai movimenti sociali ma si rifanno alle lotte anticoloniali. Nel mio corso inizio con i documenti anticoloniali, di Fanon o Memmi, senza cui è impossibile vedere la dimensione politica dei postcolonial studies, restano un fenomeno post-strutturalista e postmoderno che si limita ad analizzare i discorsi della colonizzazione. La storia degli african studies alla Cornell University, conquistati dagli studenti neri dopo un'occupazione armata della sede della *union* locale, dimostra che nella loro genealogia vi è la militanza nei campus e nei movimenti. Questi programmi stabiliscono anche il livello dell'interdisciplinarietà, mai riconosciuta nell'accademia e oggi ritenuta indispensabile. Negli Stati Uniti è però difficile trovare i postcolonial in discipline tradizionali come psicologia o sociologia. Dunque, quali saperi possono minacciare l'istituzione? Molti *liberal arts* college sono conservatori, bianchi e maschi, ma lì si può leggere con chiarezza come il potere funziona; posizionarsi in relazione ad esso è più facile rispetto a spazi dove c'è stata cooptazione, mascherata dall'ideologia del relativismo culturale, la retorica progressista dominante, da sempre forma di domesticazione.

### ***Come allora costruire trasformazione senza domesticazione?***

Occorre pensare ai saperi oppositivi e alla trasformazione radicale eccedendo i confini dell'università. Andare fuori dai recinti accademici per trovare storie molteplici, alternative e conflittuali. Nelle mie classi propongo agli studenti il lavoro collettivo piuttosto che individuale, dedicando ad esempio molti mesi all'analisi di siti web femministi nel mondo, discutendo differenze e tratti comuni, ragionando comparativamente su come le persone si organizzano e sull'emergenza di saperi oppositivi. È la base di una teoria femminista di classe, intesa come chiave di lettura per comprendere e vedere se stessi nel mondo. Ciò fornisce gli strumenti per fare scelte non semplicemente sulla carriera professionale.

***Pluralismo e ideologia della diversità nei movimenti delle donne hanno rispettivamente creato un'«industria della razza» ed una dell'emancipazione, addomesticando le differenze come istanze di liberazione. Tu scrivi che il capitalismo oggi funziona accumulando differenze, una politica della differenza radicale è, allora, rintracciabile nel rapporto tra razza e genere su un piano di classe...***

Il capitalismo trasforma costantemente le differenze in gerarchie, per addomesticarle e sfruttarle. La sfida radicale è come pensare le differenze, che emergono all'interno del sistema di potere, nell'ottica di una profonda solidarietà politica: assumendole come storie ineguali ma producendo continue connessioni. Per una politica della solidarietà devono esserci sia differenze sia connessioni, che è ben diverso dal credere all'umanismo universale. Benché ridotti, anche nelle università esistono spazi per le sperimentazioni. Stare all'interno dei confini dell'istituzione non porta a nulla, ma se si sperimenta con un piede altrove la conoscenza può essere mobilitata per i movimenti sociali. Nelle accademie americane c'è molta enfasi sulla diversità e al contempo un attacco all'*affirmative action*. Senza i grandi cambiamenti imposti dai movimenti non avremmo i programmi di cui parlavo: non avremmo i queer studies senza i women's studies, e questi senza i black studies. È ora importante riflettere sul discorso dell'impero. Si pensi all'accademia dopo l'undici settembre: c'è una demonizzazione degli studi mediorientali e dei postcolonial studies, etichettati come non patriottici. C'è un'esacerbazione della sorveglianza: un database che monitora gli studenti provenienti da determinati paesi. Nelle accademie è visibile la militarizzazione della cultura quotidiana, ma le persone paiono interessate solo all'essere nell'università. Il tipo di sorveglianza adottato per gli studenti black o chicano negli anni Settanta e Ottanta è ora impiegato per arabi, indiani o pakistani: il profilo razziale utilizzato per le persone *color* è stato trasferito. Dunque, sono sempre maggiori le connessioni tra il progetto imperiale, l'establishment scientifico e

il complesso industriale-militare degli Stati Uniti. Proliferano programmi di terrorism o national security studies. Io non posso insegnare nei women's studies e far finta che il progetto dell'impero non sia parte della mia vita di tutti i giorni. Siamo cooptati e domesticati, è avvenuta un'istituzionalizzazione dei nostri programmi. Per renderli radicali, oggi, non possiamo porre le stesse domande di quarant'anni fa, il mondo è cambiato e quelle domande non costituiscono più una minaccia: se si eccettuano i misogini, chi oggi non ritiene accettabile e giusto parlare di genere? Il problema è contestualizzare il discorso sul genere o sulla razza in qualcosa di più grande.

***I lavoratori precari quali figure di frontiera, né outsiders né insiders, eccedono i confini dell'università. Possiamo tracciare un parallelo tra precarizzazione e domesticazione dei saperi?***

Per le università è stato particolarmente vantaggioso marginalizzare women's, black o gay studies, addomesticarli piuttosto che minacciarli. Ciò non significa che non abbiamo posti di lavoro permanenti, il lavoro precario (che riguarda in modo particolare donne e persone non bianche) è trasversale oltre che ampiamente diffuso. Tuttavia segregazione e marginalizzazione dei black o women's studies è negativa se vista dal punto di vista del potere. Ma per chi ha bisogno di uno spazio autonomo costituisce potenza per creare opposizione che non si disperde nell'istituzione. L'essere dispersi nell'istituzione è una forma di compatibilità, la separazione può costituire una forma di autonomia e di potere.

***Le lotte sulla precarietà nelle università americane mostrano almeno due problemi: la difficoltà di andare oltre rivendicazioni bread-and-butter, e la presenza di una color line che attraversa la cultura del labor movement. I due problemi sono strettamente connessi: forse possiamo parlare dell'accettazione di un modello accademico «sotto gli occhi occidentali»...***

Se le *union* pensano solo in termini di lotta di classe e non anche di genere e di razza, restano bianche, e spesso maschie. Le istanze avanzate dalle persone non bianche vanno ben al di là di rivendicazioni *bread-and-butter*. Gli studenti migranti e non bianchi devono fronteggiare il razzismo istituzionale, e i *teaching assistant* fare i conti con il sistema dei visti, rinunciando ad andare a casa prima di aver finito i cinque o sei anni di dottorato. L'attenzione su questi temi renderebbe quelle lotte un luogo comune. Ma evidentemente c'è un problema di analisi che impedisce la connessione di persone differenti. Ad esempio, non si comprende perché gli studenti migranti non sono su una mailing-list, o che per questi è difficile essere arrestati in un'azione di disobbedienza civile, hanno molto più da perdere rispetto ai bianchi e ai cittadini americani.

*Nei sistemi formativi assistiamo al passaggio da meccanismi selettivi basati sull'esclusione a meccanismi di inclusione differenziale, disegnati innanzitutto dalle istituzioni e dai saperi a cui si ha accesso. Un processo simile riguarda la cittadinanza, come mostra il paradigmatico movimento dei migranti e la continua scomposizione e ricomposizione dei confini...*

Negli Stati Uniti questo processo non è nuovo: una delle differenze tra le lotte degli afro-americani e quelle dei nativi americani è proprio questa. Da una parte ci sono politiche di esclusione per gli afro-americani, da cui i movimenti per i diritti civili; dall'altra ci sono le politiche di inclusione differenziale per i nativi americani, che devono lottare per non essere fatti americani. Il genocidio ha assunto l'immagine della civilizzazione: il conflitto è dunque sull'inclusione e sulla sovranità, non sui diritti civili. L'inclusione differenziale è la principale strategia dello Stato, ora si è intensificata come risposta ai movimenti sociali; l'obiettivo è rendere parte del centro le persone viste come straordinarie nella comunità. La definizione degli asiatici-americani come «minoranza-modello» è esattamente all'interno delle politiche di inclusione differenziale.

*Le lotte contro la privatizzazione celano talvolta un'ambigua nostalgia per l'università statale, che è forma di controllo e domesticazione dello spazio pubblico. Il problema è allora quello della costruzione di istituzioni autonome, che assumano compiutamente il piano transnazionale. Produrre knowledges without borders, parafrasando il titolo del tuo libro...*

È cruciale. Negli Stati Uniti c'è una lunga storia di esperienze di *popular education*. Ma nell'università i cambiamenti sono pochi e soprattutto c'è una profonda sconnessione tra il progetto dell'università, e la necessità che questa non sia complice e subalterna allo Stato nei processi di colonizzazione e domesticazione. Dalla privatizzazione delle carceri a quella dell'università, c'è un grande processo di aziendalizzazione che rende possibile il progetto imperiale transnazionale. È una fase di reale sfruttamento e marginalizzazione, ma allo stesso tempo è un momento in cui è possibile iniziare a mettere in discussione ciò che avviene nell'accademia, chiedendosi di quali saperi abbiamo bisogno per smantellare questo sistema di sfruttamento del capitalismo sociale. Si tratta di questioni etiche, ma non individuali, che vanno poste in connessione con il mondo. Altrimenti l'unico problema rimangono i soldi, come sta accadendo nell'accademia, oggi diventata un incredibile mercato. Pur facendo lavori radicali nell'università, se non riusciamo a costruire connessioni con ciò che sta fuori, il sistema continuerà ad addomesticarci.

## APPENDICE

## Sulle istituzioni del comune

*Toni Negri e Judith Revel<sup>15</sup>*

1. Mi permetto di cominciare riportando una riflessione recente attorno alla definizione di «istituzione operaia autonoma» (IOA) – definizione sulla quale abbiamo discusso nello sviluppare un tentativo storiografico sull’istituzionalità dei comitati operai di Porto Marghera e la loro azione tra gli anni Sessanta e Settanta.

Per IOA si è inteso, in quell’occasione, un’organizzazione caratterizzata: a) da un’indipendente capacità di proposta di temi di lotta, con conseguente e coordinata indicazione di azioni strumentali, quindi una sua propria capacità normativa; b) da un’autonoma capacità di organizzazione e di gestione di lotte salariali e politiche in un settore industriale e/o sociale significativo, e dunque un’autonoma capacità di esercitare la forza legale a sostegno dell’azione organizzata; c) da un effettivo riconoscimento da parte delle altre istituzioni (sindacali e politiche, operaie e padronali), consistenti nel medesimo settore industriale e/o sociale; e quindi da una certa legittimazione sociale della sua capacità normativa e del suo uso della forza.

Qualora si intenda approfondire questa definizione, si potrà insistere sul fatto che la capacità normativa della IOA si forma attraverso processi di autoapprendimento, dal basso verso l’alto, dall’esperienza politica e tecnologica verso la concettualizzazione e la progettazione alternative, dalla produzione linguistica alla costruzione di una (o molteplici) praxis adeguata. Quando si parla di capacità organizzativa della IOA si intende un’intelligenza collettiva, già implicita nei processi di autoformazione, che considera la conricerca come base di costruzione di concetti comuni che possono essere trasformati in dispositivi di azione.

Quanto alla legittimità politica della IOA, essa – da un lato – si riconosce come capacità istituyente (ossia riflessiva, tendenzialmente normativa); d’altro lato, dal punto di vista politico, si afferma come potenza costituente e può essere sviluppata in soggetto politico. Sia il diritto che la sociologia politica del lavoro (da Sinzheimer a Eugen Ehrlich, per non parlare della teoria dei Soviet, soprattutto nella formulazione luxemburghista) indicano, da più di un secolo ormai, la produttività di queste definizioni.

2. Che cosa diventa la IOA nella transizione ad un nuovo modo di produrre? Nel passaggio dal fordismo al postfordismo? Dovrebbe diventare una istituzione molto più comune di quello che era nel modo di produrre precedente poiché più comune è diventata anche la forma del produrre.

---

<sup>15</sup> L’intervento, fatto al seminario di Uninomade su «Rete e istituzioni del comune» tenutosi a Roma il 16-17 febbraio 2008, si propone di fornire una traccia per la ricerca collettiva sul tema.

Ipotizziamo dunque una nuova istituzione: istituzione comune autonoma (ICA), oppure organizzazione multitudinaria autonoma (OMA).

Innanzitutto: questa nuova istituzione è instaurata su quel nuovo orizzonte relazionale (comunicativo, informatico etc.) che è caratteristico del nuovo modo di produrre. Questa dimensione orizzontale è ulteriormente caratterizzata in forma reticolare. La rete diviene così la base della nuova istituzione comune. Non facile, se non impossibile, sarà tuttavia a questo punto riconoscere, dentro questo passaggio e dentro questa nuova formazione, caratteristiche autonome, nel senso sopra indicato. La ICA può cominciare a definirsi come istituzione reticolare, espansiva ma anche dissipativa, in quanto essa consideri se stessa e/o sia riconosciuta come istituzione esodante (laddove tuttavia quest'ultima determinazione sia riguardata da un punto di vista solo intensivo). Ciò detto è del tutto evidente che a questo primo elemento di istituzionalità (reticolare, esodante) manca ogni connotazione specificatamente normativa: ciò significa che manca ogni elemento che possa farci insistere, accanto alla definizione della dimensione orizzontale, su un passaggio verticale, instaurato su un'autonoma capacità organizzativa e un effettivo riconoscimento da parte di altre istituzioni, e quindi da una potenza di autolegittimazione.

3. Proponiamo un'ipotesi scolastica. Ogni forma di istituzione e/o di governo (da quelle più concentrate a quelle più diffuse) si basa su un rapporto tra forze che si sviluppano genealogicamente su una dimensione orizzontale per poi ritrovarsi in un rapporto verticale. Potremmo aggiungere che ogni definizione di IP è data come punto di equilibrio su uno schermo ortogonale che comprende in ordinata l'elemento orizzontale e in ascissa l'elemento verticale, e cioè il consenso reticolare e la forza normativa, l'adesione alla struttura e l'esercizio del comando. La definizione di IP come fissazione di un punto su questo schermo ortogonale, è evidentemente esposta ad serie di differenziali quantitativi e qualitativi, sia dal punto di vista espresso sull'ordinata di coesione sia su quello espresso sull'ascissa di comando.

Nello schema precedentemente definito, il pubblico si presenta dunque come momento di equilibrio fra l'insieme reticolare di singolarità ridotte all'unità epistemica sull'asse della ordinata e concentrazione di forza stabilita sull'asse verticale.

Ora, questa definizione di IP è insoddisfacente dal punto di vista di ICA (OMA), non riesce a comprendere il momento espansivo della rete. Coglie, come si è detto, l'esodo solo nella sua dimensione intensiva. (Si vedano a questo proposito le interpretazioni «deboli» del pensiero di Deleuze). In secondo luogo questa definizione non riesce a trasferire la potenza espansiva delle singolarità dalle forme alle forze, dall'episteme all'ontologia, non riesce quindi a formare la forza. Concludiamo allora: tutto questo avviene perché quel ragionamento – e quella realtà (IP) – non riesce a scendere dalle forme alle forze. Ma anche questa è una finzione. In realtà dentro questa crisi

si suppone sempre qualcosa che non esiste. Questo qualcosa è il pubblico, l'istituzione pubblica: il pubblico non esiste. Perché la definizione del pubblico non è altro che la mistificazione del comune.

4. Cerchiamo ora di provare questa affermazione. Partiamo dal fatto che dal punto di vista di quello che si suole chiamare «composizione tecnica» della forza lavoro, la produzione è divenuta comune. Dal punto di vista della «composizione politica», bisognerebbe allora che a questa composizione comune corrispondessero delle categorie giuridiche e politiche nuove, che fossero cioè capaci di organizzare questo «comune», di dirne la centralità, di descriverne le nuove figure istituzionali ed il funzionamento interno. Ora, queste nuove categorie non esistono ancora. Ma esse ci mancano. Il fatto che si mascherino le nuove esigenze del comune e che si continui a ragionare in termini obsoleti – come se il luogo della produzione complessiva fosse ancora soltanto la fabbrica, oppure come se la rete non fosse altro che una figura piatta di comunicazione – il fatto dunque che si continui a fare come se nulla fosse cambiato (a proposito della composizione tecnica della forza lavoro): ecco in cosa consiste la più perversa delle mistificazioni del potere.

Questa mistificazione riposa in particolare sulla riproposizione ideologica di due termini che funzionano come esche e gabbie, finzioni e illusioni, ma che corrispondono nel medesimo tempo a due maniere di appropriarsi «il comune degli uomini». Il primo di questi termini è il ricorso alla categoria del «privato»; il secondo è il ricorso alla categoria del «pubblico». Nel primo caso, la proprietà (Rousseau dixit: e il primo uomo che disse «questo è mio»...) è un'appropriazione del comune da parte di uno solo, vale a dire anche un'espropriazione di tutti gli altri. Oggi, la proprietà privata consiste precisamente nel negare agli uomini il loro diritto comune su ciò che solo la loro cooperazione è capace di produrre.

La seconda categoria di cui ci occupiamo, è quella del «pubblico». Il buon Rousseau, che era così duro con la proprietà privata (facendone a giusto titolo la sorgente di ogni corruzione e sofferenza umana) va allora in panne. Problema del contratto sociale, problema della democrazia moderna: poiché la proprietà privata genera l'ineguaglianza, come inventare un sistema politico dove tutto, appartenendo a tutti, non appartenga tuttavia a nessuno? «...n'appartienne pourtant à personne...» Il trabocchetto si chiude su Jean-Jaques, come d'altra parte anche su di noi. Ecco infatti che cos'è il pubblico: quello che appartiene a tutti ma a nessuno, vale a dire quello che appartiene allo Stato. E poiché lo Stato dovremmo essere noi (ma evidentemente non lo siamo, soprattutto quando non riusciamo a finire il mese...), bisogna inventare qualcosa per addolcire la pillola della sua manomissione sul comune: farci credere cioè che esso ci rappresenta, e che, se esso si arroga dei diritti su quello che noi produciamo, lo fa perché quel «noi» (che noi effettivamente siamo), non è quello che noi produciamo in comune, che noi inventiamo e organizziamo come un comune, ma ciò che ci permette di esistere. Il comune, ci dice lo Stato, non ci appartiene, poiché noi non lo creiamo

davvero: il comune è ciò che è il nostro suolo, il nostro fondamento, quello che noi abbiamo sotto i piedi: la nostra natura, la nostra identità. E se quel comune non ci appartiene veramente – essere non è infatti avere – la manomissione statale sul comune non si chiamerà appropriazione, sfruttamento, ma gestione (economica), delega e rappresentanza politiche. CVD: implacabile bellezza del pragmatismo politico, la trasformazione di quello che siamo, e cioè comuni, in natura ed in identità.

5. A questo punto possiamo riagganciare il formale delle coordinate cartesiane sul quale avevamo aperto la discussione: quel formale va svelato.

a) Innanzitutto quel formale è, come abbiamo visto, ben reale. Quel punto di equilibrio è un'utopia del potere, un tentativo di castrazione del comune per ridurlo ad un insieme di privazioni, ad un modello del privato che si chiama pubblico. In ciò consistono le derive reazionarie annidate nella democrazia – continuità della proprietà e tradizione retorica dell'individualismo, habitus (bourdieusiano) nelle classi dirigenti e consuetudine della vita banale, eccezione (non come mitologia di un potere estremo ed esasperato ma) come espressione di un potere ben pieno, nutrito di tutto il diritto e delle consuetudini preesistenti: estremismo di centro (i bei dispositivi industriali e militari di Goering piuttosto che la follia di Hitler). Quell'equilibrio è dunque ben reale e ci è immediatamente nemico. Così come ci sono nemiche tutte le coordinate più o meno trascendentali o religiose, dal diritto naturale ecclesiastico al quacquaraquà del kathecon.

b) In secondo luogo, quel formale è contraddittorio in sé, perché per impedire che la rete delle relazioni sposti il suo potenziale espressivo e cooperativo dal livello orizzontale a quello verticale del potere, è costretto a negare ogni possibilità di traduzione e quindi ogni potenza delle singolarità. È costretto a negare, cioè, non solo l'elemento relazionale, cooperativo ma anche quello innovativo che risiede nella determinazione biopolitica della rete. (Andrebbe qui aperta una discussione sulle varie linee dell'interpretazione del pensiero foucaultiano).

c) Di conseguenza, la natura e l'identità rappresentano delle mistificazioni del paradigma moderno del potere. Per riappropriarci del nostro comune, dobbiamo prima di tutto produrne una critica drastica. Noi non ne siamo per nulla partecipi e non vogliamo esserne parte. «Noi»: non è un'essenza, una «cosa» di cui è necessario dichiarare che è «pubblica». Il nostro comune, al contrario non è il nostro fondamento, è bensì produzione, invenzione sempre ricominciata. «Noi» è il nome di un orizzonte, il nome di un divenire. Il comune è sempre davanti a noi, è un processo. Noi siamo questo comune: fare, produrre, partecipare, muoversi, dividere, circolare, arricchire, inventare, rilanciare etc.

Per quasi tre secoli abbiamo pensato la democrazia come amministrazione della cosa pubblica, vale a dire come istituzionalizzazione dell'appropriazione statale del comune. Oggi, la democrazia non

può più essere pensata che in termini radicalmente differenti: come gestione comune del comune. Questa gestione implica una ridefinizione dello spazio: reticolare (senza limiti – ma questo non significa senza gerarchie e confini interni – fino al punto di divenire cosmopolitico) ed una ridefinizione della temporalità: costituente. Non si tratta più di definire una forma di contratto che faccia sì che tutto, essendo di tutti, non appartenga tuttavia a nessuno. No: tutto, essendo prodotto da tutti, appartiene a tutti.

Come è del tutto evidente da quanto precede questa «appartenenza a tutti» è un divenire. È lo stesso costituirsi delle istituzioni della moltitudine, nella loro dinamica non teleologica (una finalità costruita attraverso dispositivi ogni volta produttivi in un insieme caotico, non può essere definita teleologica), bensì disutopica.

6. Credo che a questo punto le coordinate si ricongiungano nel corpo e nella potenza (così come capita persino a Descartes e come soprattutto avviene nel parallelismo modale di Spinoza). In corpo ed in potenza: cioè in potere costituente, in un meccanismo di traduzione che esprime nuovi significati. (Li dico – potere costituente e meccanismo di traduzione – nei termini di Sakai, Solomon e Mezzadra e cioè come dinamiche costitutive dal basso dei linguaggi, delle moltitudini e delle istituzioni). A me basta, per ora, stabilire questo: la preminenza ontologica e temporale di un dispositivo costituente che definisca la base di ogni processo costruttivo dell'istituzioni del comune. Non c'è prefigurazione possibile delle istituzioni del comune se non riconosciamo un potere costituente in atto. Ciò apre ad alcuni altri problemi che non possono essere sottovalutati a partire da quella preminenza temporale ed ontologica che abbiamo attribuito al potere costituente. In particolare: il potere costituente è innanzitutto una categoria giuridica, ossia una delle potenze intrappolate (e nella fattispecie definitivamente escluse) dal diritto pubblico. Come si fa a recuperarlo? Naturalmente l'analisi storica resta fondamentale ed essa ci mostra come il potere costituente, ogniqualvolta è esploso, abbia avuto effetti ontologici. Ma non sono i corsi critici di storia del diritto che ora ci interessano: ci interessa identificare il dispositivo politico, l'intenzionalità latente ed espressa del potere costituente (come macchina che produce istituzione) nella congiuntura attuale e cioè come macchina da usare per la costruzione di un diritto comune contro il diritto pubblico. Porre in questi termini il problema delle istituzioni del comune, diventa quello dell'affermazione del potere costituente come fonte permanente, interna del processo di costituzione politico-giuridica della società.

a) Dentro questa ricerca vanno valutati i rapporti che i movimenti sociali impongono ai governi, le determinazioni materiali che i movimenti disegnano negli assetti costituzionali. Il potere costituente come fonte interna del diritto pubblico e costituzionale è soprattutto evidente nelle nuove costituzioni dell'America Latina: esso disegna inediti rapporti e nuove dinamiche costituzionali sia

in termini di governo che di governance, riattivando in tal modo il diritto comune delle moltitudini finora escluse dal potere e trasformando di conseguenza l'intero tessuto della costituzione democratica.

b) Dentro questa ricerca, vanno anche nuovamente analizzate le temporalità che implicitamente o esplicitamente collegano l'azione dei movimenti alle determinazioni costituzionali. Quando si guardi alle nuove dinamiche che legano forme multitudinarie e assetti istituzionali nei processi di transizione che si danno nelle nuove aeree economiche (Cina, India, Brasile) dobbiamo riconoscere che nuove figure istituzionali (nelle esperienze postcoloniali) nascono e non possono essere ricondotte ai modelli della modernità europea.

Si badi bene: queste indicazioni di ricerca nascono anche dall'analisi oggettiva della situazione caotica nella quale le istituzioni pubbliche oggi si trovano sia in Europa che negli Stati Uniti, negli Stati cioè della modernità capitalistica. Avvisaglie, tracce di potenza costituente si trovano all'interno della crisi nella quale le istituzioni pubbliche si agitano. Si possono, in proposito, costruire casistiche, concentrate sui punti più alti dell'analisi critica ed autocritica delle scienze giuridiche (Teubner e il nuovo corso dell'istituzionalismo giuridico) e delle scienze sociali (Boltanski e il nuovo corso dell'istituzionalismo sociologico). Io credo che si tratta, per rimodellare il tema e per ridefinire un eventuale tipo ideale delle istituzioni del comune, di riaprire e reinventare l'inchiesta, sui livelli della nuova costituzione capitalistica del sociale. Si tratta dunque di assumere, in questa fase di inchiesta:

- 1) il capitale cognitivo come caratteristica del processo di valorizzazione,
- 2) la metropoli come nuova localizzazione dello sfruttamento,
- 3) il capitale finanziario come nuova figura del capitale complessivo, ovvero della forma comando: Christus-fiscus, è davvero questo un terreno di inchiesta antagonista (Christus-subprimes etc.),
- 4) confini, gerarchie e frammentazioni come analitica della moltitudine (ed eventualmente delle guerra),
- 5) la traduzione lotte/istituzioni come terreno di disutopia politica possibile.

L'inchiesta costituente può definire il metodo politico dell'analisi critica e dell'insubordinazione militante in questa fase. Ecco, qui abbiamo una nuova tavola ortogonale (considerando che tutto comunque avviene in rete) che potrà forse permetterci di cogliere l'elemento di innovazione fra le gobbe e le differenze che la rete stessa propone. Se la geometria della moltitudine non può essere appiattita su quella della rete, probabilmente tuttavia la geometria della rivoluzione corrisponderà

alla geometria delle istituzioni del comune. Comunque questa è la strada che l'inchiesta costituente deve assumere come ipotesi.

## NOTE BIO-BIBLIOGRAFICHE SUGLI AUTORI

Stanley Aronowitz insegna Sociologia al Graduate Center della City University of New York (Stati Uniti). Figura storica del *labor movement* americano, è noto per la sua attività politica e sindacale nell'università. È stato tra i fondatori di *Social Text* e *Situations: Project of the Radical Imagination*. Tra le sue numerose pubblicazioni: *The Knowledge Factory: Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning* (Beacon Press, 2001); in italiano si segnala la traduzione dei saggi contenuti nel volume *Post-Work. Per la fine del lavoro senza fine* (DeriveApprodi, 2006).

James Arvanitakis insegna alla School of Humanities and Languages della University of Western Sydney (Australia). È tra gli animatori di The Commons Institute ([www.mercury.org.au/tci%20home.htm](http://www.mercury.org.au/tci%20home.htm)). Tra le sue pubblicazioni: *The Cultural Commons of Hope: The Attempt to Commodify the Final Frontier of the Human Experience* (VDM Verlag Dr. Mueller e.K., 2007).

Franco Barchiesi insegna nel dipartimento di African American and African Studies della Ohio State University (Stati Uniti). Attivo nel movimento globale, studioso del *labor movement* in Africa, ha curato *Rethinking the Labour Movement in the 'New South Africa'* (Ashgate, 2003).

Amit Basole insegna nel dipartimento di Economia della University of Massachusetts (Stati Uniti). Attivista del Center for Popular Economics, impegnato nelle battaglie contro la privatizzazione dell'acqua, è autore di vari saggi ed articoli su scienza, saperi e critica all'eurocentrismo.

Marc Bousquet insegna alla Santa Clara University (Stati Uniti). Militante e *organizer* dei lavoratori universitari, è tra i fondatori di *Workplace: A Journal for Academic Labor*. Tra le sue pubblicazioni: *How the University Works: Higher Education and the Low-Wage Nation* (New York University Press, 2008).

George Caffentzis insegna nel dipartimento di Filosofia della University of Southern Maine (Stati Uniti). Studioso militante, è coordinatore del Committee for Academic Freedom in Africa e fa parte di Midnight Notes Collective. Ha curato le pubblicazioni di *Midnight Oil: Work, Energy, War, 1973-1992* (Autonomedia, 1992) e *A Thousand Flowers: Social Struggles Against Structural Adjustment in African Universities* (Africa World Press, 2000).

Counter Cartographies Collective (3Cs) si è formato nell'autunno del 2005 alla University of North Carolina di Chapel Hill (Stati Uniti). Informazioni sulle attività politiche e di cartografia radicale sono disponibili sul sito [www.countercartographies.org](http://www.countercartographies.org).

Dionisis è un militante che ha preso parte al movimento degli studenti in Grecia nel 2006-2007.

Silvia Federici ha insegnato alla Hofstra University (Stati Uniti). Militante di collettivi femministi radicali, è tra le fondatrici di Committee for Academic Freedom in Africa e fa parte di Midnight Notes Collective. Tra le sue pubblicazioni: *Caliban and the Witch: Women the Body and Primitive Accumulation* (Autonomedia, 2004).

Erik Forman è uno studente del Macalester College (Stati Uniti). È attivo nell'esperienza dell'Experimental College ([www.excotc.org](http://www.excotc.org)).

Stefano Harney è direttore di Global Learning & Reader in Strategy della School of Business and Management della Queen Mary University di Londra (Regno Unito). Studioso militante dell'opera di C. L. R James, è autore di: *State Work: Public Administration and Mass Intellectuality* (Duke University Press, 2006).

Randy Martin è direttore del dipartimento di Art and Public Policy e del programma graduate di Arts Politics della New York University (Stati Uniti). Redattore di *Social Text*, è tra i fondatori di Faculty Democracy, organizzazione di docenti in supporto allo sciopero dei *graduate student* della NYU, nel 2005. Ha curato *Chalk Lines: The Politics of Work in the Managed University* (Duke University Press, 2001) ed è autore di *Empire of Indifference: American War and the Financial Logic of Risk Management* (Duke University Press, 2007).

Sandro Mezzadra insegna «Studi coloniali e postcoloniali» e «Le frontiere della cittadinanza» nella Facoltà di Scienze Politiche dell'Università di Bologna (Italia). Militante di movimento, impegnato nelle reti di migranti, ha animato molte esperienze di pratica teorica, tra cui il progetto Uninomade. Tra le sue pubblicazioni: *Diritto di fuga. Migrazioni, cittadinanza, globalizzazione* (Ombre Corte, nuova edizione 2006) e *La condizione postcoloniale. Storia e politica nel presente globale* (Ombre Corte, 2008).

Toby Miller è direttore del programma di Film and Visual Culture alla University of California (Stati Uniti). Già redattore di *Social Text*, tra le sue pubblicazioni: *The Well-Tempered Self: Citizenship, Culture, and the Postmodern Subject* (The Johns Hopkins University Press, 1993) e *Cultural Citizenship: Cosmopolitanism, Consumerism, and Television in a Neoliberal Age* (Temple University Press, 2006).

Chandra Talpade Mohanty insegna nel dipartimento di Women's Studies della Syracuse University (Stati Uniti). Teorica postcoloniale e militante femminista, una parte della sua ricca produzione di saggi è raccolta in *Feminism Without Borders: Decolonizing Theory, Practicing Solidarity* (Duke University Press, 2003).

Fred Moten insegna African American Literature alla Duke University in North Carolina (Stati Uniti). La sua ricerca si muove nel campo dei Black Studies. Tra le sue pubblicazioni: *In the Break: The Aesthetics of the Black Radical Tradition* (University of Minnesota Press, 2003).

Toni Negri ha insegnato Dottrina dello Stato all'Università di Padova e presso l'Ecole Normale Supérieure di Parigi. Filosofo e militante politico, negli ultimi anni ha animato i progetti di Uninomade e della rivista *Posse*. All'interno della sua ricca bibliografia, in parte ristampata da Manifestolibri, si segnalano tra le pubblicazioni recenti: *Impero. Il nuovo ordine della globalizzazione* (insieme a Michael Hardt, Rizzoli, 2002) e *Goodbye Mr Socialism* (Feltrinelli, 2006).

Brett Neilson insegna al Centre for Cultural Research della University of Western Sydney (Australia). Militante di movimento, è attivo nelle reti dei migranti e nelle lotte no border. Tra le sue pubblicazioni: *Free Trade in the Bermuda Triangle: ...and Other Tales of Counter globalization* (University of Minnesota Press, 2004).

Aihwa Ong insegna Antropologia alla University of California a Berkeley (Stati Uniti). È studiosa della diaspora, della cittadinanza flessibile e delle forme di governamentalità in Asia. Tra le sue pubblicazioni: *Da rifugiati a cittadini. Pratiche di governo nella nuova America* (Raffaello Cortina, 2005) e *Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty* (Duke University Press, 2006).

Nirmal Puwar insegna nel dipartimento di Sociologia del Goldsmiths College di Londra (Regno Unito). Femminista postcoloniale, redattrice di *Feminist Review*, è autrice di *Space Invaders: race, gender and bodies out of place* (Berg, 2004).

Jason Read insegna Filosofia alla University of Southern Maine (Stati Uniti). Studioso dell'operaismo, del marxismo autonomo e del post-strutturalismo, è autore di *The Micro-Politics of Capital: Marx and the Prehistory of the Present* (SUNY Press, 2003).

Judith Revel, filosofa e italianista, insegna alla Université di Paris 1 Panthéon-Sorbonne (Francia). Collabora con «La bibliothèque foucauldienne, Michel Foucault au travail » (EHESS-ENS-CNRS), si occupa del pensiero politico nel post-1968 e del concetto di differenza nella filosofia francese del secondo dopoguerra. Redattrice di *Multitudes* e *Posse*, ha scritto numerosi saggi ed articoli sul lavoro di Michel Foucault ed è autrice di *Foucault, le parole e i poteri. Dalla trasgressione letteraria alla resistenza politica* (Manifestolibri, 1996).

Andrew Ross è direttore del dipartimento di Social and Cultural Analysis della New York University (Stati Uniti). Attivista nelle lotte contro gli *sweatshop* ed impegnato nel *labor movement* americano, è tra i fondatori di Faculty Democracy, organizzazione di docenti in supporto allo sciopero dei *graduate student* della NYU, nel 2005. Tra le sue principali pubblicazioni: *No-Collar: The Humane Workplace and its Hidden Costs* (Basic Books, 2002) e *Fast Boat to China: Corporate Flight and the Consequences of Free Trade-Lessons from Shanghai* (Pantheon, 2006).

Ned Rossiter è un ricercatore indipendente attualmente attivo a Pechino (Cina). Teorico e militante della rete, collabora alle esperienze di *Fibreculture* ([www.fibreculture.org](http://www.fibreculture.org)) ed *Organized Networks* ([orgnets.org](http://orgnets.org)). Tra le sue pubblicazioni: *Organized Networks: Media Theory, Creative Labour, New Institutions* (NAi Publishers, 2006).

Sunil Sahasrabudhey è un militante di Vidya Ashram di Varanasi (India), collettivo autonomo attivo nei conflitti sulla produzione dei saperi. Tra le sue pubblicazioni: *The Peasant Movement Today* (South Asia Books, 1986).

Naoki Sakai insegna nel dipartimento di Asian Studies alla Cornell University (Stati Uniti). È tra i fondatori di *Traces*, collana translinguistica di critica culturale e traduzione. Tra le sue pubblicazioni: *Voices of the Past: The Status of Language in Eighteenth-Century Japanese*

*Discorse* (Cornell University Press, 1992) e *Translation and Subjectivity: On “Japan” and Cultural Nationalism* (University of Minnesota Press, 2008).

Ranabir Samaddar è direttore del Calcutta Research Group (India). Tra i fondatori della rivista *Refugee Watch*, è conosciuto per i suoi studi critici sul nazionalismo postcoloniale, la migrazione transfrontaliera e la ristrutturazione tecnologica in Asia Meridionale. Tra le sue pubblicazioni: *The Marginal Nation: Transborder Migration from Bangladesh to West Bengal* (Sage Publications, 1999) e *The Materiality of Politics: The Technologies of Rule* (Anthem Press, 2007).

Eileen Schell insegna alla Syracuse University (Stati Uniti). Attiva nei movimenti dei precari, ha curato il volume *Moving a Mountain: Transforming the Role of Contingent Faculty in Composition Studies and Higher Education* (Natl Council of Teachers, 2001)

Sanjay Sharma insegna alla School of Social Science della Brunel University di Londra (Regno Unito). Studioso delle questioni legate a razza, differenze e soggettività, è redattore della rivista online *Darkmatter*.

Jon Solomon insegna al Graduate Institute of Future Studies della Tamkang University (Taiwan). Fa parte del collettivo editoriale di *Traces*, collana translinguistica di critica culturale e traduzione. Con Naoki Sakai ha curato la pubblicazione di *Translation, Biopolitics, Colonial Difference* (Hong Kong University Press, 2006).

Universidad Experimental è un progetto politico collettivo avviato nel 2006 a Rosario (Argentina) con la creazione della «cátedra experimental sobre producción de subjetividad». Le attività di autoformazione e inchiesta militante del collettivo sono disponibili sul blog [universidadexperimental.wordpress.com](http://universidadexperimental.wordpress.com)

Carlo Vercellone insegna alla Université di Paris 1 Panthéon-Sorbonne ed è membro del Laboratorio di ricerca Matisse-ISYS (Francia). Autore di vari saggi e articoli sul capitalismo cognitivo, ha curato la pubblicazione di *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista* (Manifestolibri, 2006).

Vidya Ashram è un collettivo autonomo di Varanasi (India). Attivo nei conflitti sulla produzione dei saperi, le sue attività sono documentate sul sito [www.vidyaashram.org/index.html](http://www.vidyaashram.org/index.html)

Wang Hui insegna nel dipartimento di Chinese Language and Literature della Tsinghua University di Pechino (Cina). Ha partecipato al movimento di piazza Tienamen del 1989 ed ha diretto la rivista *Dushu*. Autore di numerosi saggi e articoli, in italiano è stato pubblicato *Il nuovo ordine cinese. Società, politica ed economia in transizione* (Manifestolibri, 2006).

Jeffrey Williams insegna nel programma di Literary and Cultural Studies alla Carnegie Mellon University (Stati Uniti). Impegnato nelle campagne contro il debito degli studenti in Nord America, è autore di *Critics at Work: Interviews 1992-2003* (New York University Press, 2004).

Xiang Biao è ricercatore presso l'Institute of Social and Cultural Anthropology della Oxford University. Studioso di lavoro e migrazioni in Asia, è autore di *Global "Body Shopping": An Indian International Labor System in the Information Technology Industry* (Princeton University Press, 2007).